



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología

**EL TALLER COMO METODOLOGÍA PARA
EL IMPULSO DE LA CIUDADANÍA ACTIVA
EN JÓVENES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener
el Grado de

**MAESTRO EN EDUCACIÓN PARA LA
CIUDADANÍA**

PRESENTA

JOSÉ VLADIMIR PAREDES CUEVAS

DIRIGIDO POR:

DRA. AZUCENA DE LA CONCEPCIÓN OCHOA CERVANTES

Querétaro, Qro. a agosto de 2020



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Educación para la Ciudadanía

**El taller como metodología para el impulso
de la ciudadanía activa en jóvenes de educación superior**

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Maestro en Educación para la Ciudadanía

Presenta

José Vladimir Paredes Cuevas

Dirigido por:

DRA. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Presidente

Dra. Pamela Garbus

Secretario

Dr. Emiliano Duering Cufre

Vocal

Mtro. Guillermo Hernández González

Suplente

Mtro. Luis Manuel Pérez Galván

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Fecha de aprobación por el Consejo

Universitario: 27 de noviembre 2020, México.

DEDICATORIAS

A mis hermanas Heidi y Adriana, a mi cuñado Carlos.

A mi madre, no existe soporte alguno que me dé la certidumbre que tú me das para continuar.

A mi amigo y guía espiritual, Toño, ¡muchas gracias, hermano!

A mi compañera, amiga, apoyo moral, amor presente y futuro. *Muito obrigado meu amor, Ana!*

Dirección General de Bibliotecas UAG

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) por el apoyo recibido para realizar los estudios de maestría correspondientes.

Este trabajo no hubiera sido posible sin el soporte de la Universidad Autónoma de Querétaro a través de su Facultad de Psicología, por lo que no me queda más que agradecimiento a su cuerpo administrativo y docente, particularmente a los profesores y a las profesoras de la Maestría en Educación para la Ciudadanía, de quienes aprendí bastante y que gracias a su dedicación me permitieron lograr una de las mejores experiencias académicas de mi carrera profesional.

Especialmente, agradezco a la Dra. Azucena Ochoa Cervantes que motivo y guió este proyecto, estando siempre al pendiente de que mi aprendizaje ocurriera durante el proceso de investigación. Igualmente, agradezco a la coordinación de la Maestría en Educación para la Ciudadanía, sobre todo al maestro Luis Manuel Pérez Galván por sus aportaciones y acompañamiento en cada semestre.

Mención especial merecen cada uno y una de mis compañeros(as) de generación. Compartir con ustedes el aula hizo posible lograr, descubrir y construir el conocimiento.

Aprovecho este espacio para agradecer al grupo de docentes que aportaron sus conocimientos y apoyaron durante el proyecto de intervención que se reporta en esta tesis. Gracias por su apoyo y compromiso a: Guillermo Hernández, Luis Manuel Pérez Galván, Erika García, Raquel González, Javier Salinas.

Finalmente, quisiera reconocer al grupo de estudiantes con quienes realice el proyecto de intervención que constituyó esta tesis, pues su participación motivo reflexiones que significaron un crecimiento personal y un aliciente para continuar mi desarrollo profesional. Gracias por sus aportaciones a: Liliana, Misael, María del Mar, Mariana, Betzy, Daniela, Héctor Gabriel y América.

Resumen

Formar en ciudadanía a las y los estudiantes universitarios necesita de tomarles en cuenta como parte de una ciudadanía juvenil a la cual le cruzan diversos aspectos sociales, políticos y culturales. La escuela, por lo tanto, es un lugar para poder involucrarla en procesos de participación orientados. Sin embargo, comprender los mecanismos de participación establecidos en los espacios escolares y los objetivos de formación para la ciudadanía propuestos en los modelos educativos, convierte en una tarea constante la búsqueda de metodologías que puedan ser adaptables a sus diferentes contextos. En este proyecto se propone que el taller es una metodología viable que puede impulsar la ciudadanía activa en el estudiantado de nivel superior. No obstante, dicha formación no es algo que se dé naturalmente, pues se necesita comprender a la participación como un proceso. En este sentido, se propuso trabajar un taller pedagógico con un grupo de ocho estudiantes de una licenciatura del área de humanidades de la Universidad Autónoma de Querétaro. Durante el taller se utilizaron estrategias didácticas para que el grupo completara actividades en sesiones presenciales, mientras iban siendo orientados por el tallerista y sus profesores(as) vinculando los contenidos curriculares de su programa de estudios. Para dar cuenta de la experiencia, se planteó una metodología participativa desde un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo del fenómeno. Los principales resultados indican que el/la estudiante aprendió técnicas para obtener un diagnóstico de las problemáticas de su comunidad escolar, discutiendo sobre ellas y evaluando cómo podía intervenir para mejorarlas; proponiendo soluciones, reflexionando sobre la importancia de su participación en el espacio universitario y cómo esta influye en su formación en ciudadanía. La principal aportación de este trabajo radica en comprender la importancia de incluir el/la estudiante en un proceso participativo que le otorgue un protagonismo, para que a su vez pueda percibir que existen posibilidades de resolver, de manera colectiva, algunos de sus problemas y de los de sus comunidades.

Palabras clave: Participación, ciudadanía juvenil, ciudadanía activa, taller pedagógico, educación superior.

Abstract

Citizenship education for university students needs to take them into account as part of a youth citizenship which is crossed by various social, political, and cultural aspects. The school, therefore, is a place to be involved in participation-oriented processes. However, understanding the mechanisms of participation established in school spaces and the objectives of training for citizenship proposed in educational models, makes it a constant task to search for methodologies that can be adapted to their different contexts. This project proposes that the workshop is a viable methodology that can promote active citizenship in higher level students. However, such training is not something that comes naturally, thus participation needs to be understood as a process. In this sense, a pedagogical workshop was proposed with a group of eight students from a degree program of human sciences at the Autonomous University of Querétaro. During the workshop, didactic strategies were used so that the group could complete activities in face-to-face sessions, while being guided by the workshop facilitator and their teachers, linking the curricular content of their program of study. To report on the experience, a participatory methodology was proposed from a qualitative approach with a descriptive scope of the phenomenon. The main results indicate that the students learned techniques to obtain a diagnosis of the problems of their school community, discussing them and evaluating how they could intervene to its improvement, proposing solutions, and reflecting on the importance of their participation in the university space and how this influences their formation in citizenship. The main contribution of this work lies in understanding the importance of including the student in a participatory process that gives him/her a leading role, so that they can perceive that there are possibilities to solve, collectively, some of his/her problems and those of their communities.

Keywords: Participation, Youth citizenship, Active citizenship, Pedagogical workshop, Higher education.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I	14
1.1 Planteamiento del problema	17
CAPÍTULO II	42
2.1 Marco teórico.....	44
2.1.1 Ciudadanía	44
2.1.2 La participación como vía para el ejercicio de la ciudadanía activa	53
2.1.3 La importancia de la participación juvenil.....	57
2.1.4 Ciudadanía activa.....	60
2.1.5 El taller como modalidad pedagógica posibilitadora de la participación	64
CAPÍTULO III	73
3.1 Metodología.....	73
3.1.1 Objetivos.....	75
3.1.2 Población	75
3.1.3 Diseño de la intervención.....	77
3.1.4 Técnicas e instrumentos de recogida de información	78
3.1.5 Instrumentos	79
3.1.6 Descripción del procedimiento de la investigación	81
CAPÍTULO IV.....	88
4.1 Resultados.....	89
4.1.1 Resultados por sesión	93
4.2 Discusión.....	136
CONCLUSIONES.....	145
Propuestas	148
BIBLIOGRAFÍA.....	153
ANEXOS.....	157
Anexo A: Cuestionario para la Entrevista pre-test	157
Anexo B: Cuestionario para la Entrevista post-test	158
Anexo C: Formato Bitácora de COL.....	159
Anexo D: Actividades complementarias	160

Anexo E: Relatoría de encuentros con estudiantes post-taller	165
Anexo F: Resultados principales Cuestionario sobre Convivencia y Participación	169
Anexo G: Fotografías de sesiones presenciales.....	173

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1. Dimensiones de la ciudadanía	45
Tabla 1. Límites impuestos al ejercicio de la ciudadanía en los y las jóvenes, propuesta de Durston (1996)	52
Tabla 2. Relación de sesiones del taller.....	86
Tabla 3. Respuestas de estudiantes esquematizadas en un DAFO grupal.....	96
Tabla 4. Causas y consecuencias de la falta de actividades extracurriculares.....	101
Tabla 5. Causas y consecuencias de la falta de integración entre alumnos-docentes-administrativos.....	101
Tabla 6. Causas y consecuencias de un plan de estudios desactualizado.....	102
Tabla 7. Soluciones propuestas y resultados esperados sobre mejorar el acceso a actividades extracurriculares.....	104
Tabla 8. Soluciones propuestas y resultados esperados sobre mejorar la integración....	105
Tabla 9. Soluciones propuestas y resultados esperados sobre mejorar el plan de estudios de su programa académico.....	106
Tabla 10. Rúbrica de valoración de problemáticas (Escala Likert).....	107
Tabla 11. Porcentaje de respuestas a la pregunta ¿Has participado alguna vez en alguna actividad colectiva?	115
Tabla 12. Porcentaje de respuestas a la pregunta ¿Qué entiendes por ciudadanía?.....	117
Tabla 13. Porcentaje de respuestas a la pregunta ¿Cuál es la importancia de mi participación el ámbito educativo?.....	118
Tabla 14. Bitácora estudiante masculino, 22 años.....	125
Tabla 15. Bitácora estudiante femenino, 19 años.....	127
Tabla 16. Bitácora estudiante femenino, 19 años.....	128
Tabla 17. Bitácora estudiante femenino, 18 años.....	129
Tabla 18. Bitácora estudiante masculino, 20 años.....	130
Tabla 19. Bitácora estudiante femenino, 20 años.....	131
Tabla 20. Bitácora estudiante femenino, 20 años.....	132
Tabla 21. Bitácora estudiante femenino, 20 años.....	133

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo considera que la participación es fundamental para la formación y el ejercicio de la ciudadanía; educar en ciudadanía es educar en contexto, en relación del reconocimiento del otro y su realidad, por lo que la escuela es un espacio privilegiado para que estas relaciones puedan ser comprendidas durante la formación profesional. Por tales razones, este proyecto propone una serie de actividades diseñadas y articuladas dentro de la modalidad taller pedagógico para estudiantes de nivel licenciatura, las cuales plantean que fortalecer el ejercicio de la ciudadanía activa se puede lograr a través de la participación de las y los jóvenes en el contexto escolar por medio de una práctica orientada que provoque el reconocimiento entre los individuos, primero de sí mismos como miembros importantes de su comunidad y, al mismo tiempo, como agentes de cambio capaces de diagnosticar y reflexionar sobre las problemáticas de sus comunidades, así como de las posibles soluciones que por medio de su participación pueden generarse.

Durante este proyecto se comparte la idea de que la estrategia del taller en la universidad, como modalidad pedagógica, comprende el fin formativo de integrar la teoría con la práctica dentro de una búsqueda constante de innovación, que no limita, sino que amplía la lógica de la comprensión de las habilidades propias de la profesión. Este enfoque comprende la necesidad de que el estudiante recorra caminos durante su proceso de formación universitaria que fortalezcan la capacitación teórico-técnica atendida a su profesión y su desarrollo como miembro de una comunidad, para que este se reconozca como agente promotor de la participación, con lo que haría posible que su habilidad para establecer dinámicas de practica ciudadana a través de la participación trascienda más allá del orden clásico de deberes y obligaciones otorgadas por el Estado (Folgueiras Bertomeu & Martínez Vivot, 2009).

La investigación que derivó en esta tesis comprende que la realidad social y su complejidad puede reconocerse mediante prácticas intelectuales, las cuales tengan como objetivo el conocimiento y la reflexividad, por lo que, al recurrir a herramientas pedagógicas diseñadas con tal finalidad, la función integradora de articular teoría y práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico puede sustentar herramientas útiles como el taller pedagógico (Aylwin de Barros & Gissi Bustos, 1977).

Finalmente, el taller como herramienta educativa constituye una parte fundamental de la formación integral del estudiante, ya que la teoría y la práctica aquí no constituyen una unidad separada de categorías jerarquizadas, sino precisamente su fundamentación se encuentra en la síntesis de ambas, las cuales le dan sentido al conocimiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La población con la que se trabajó surgió de un universo de 701 estudiantes inscritos en una Facultad del área de humanidades de la Universidad Autónoma de Querétaro. En su momento, para poder acotar la muestra y convocar a los estudiantes a participar en el proyecto, se realizó un cuestionario sobre convivencia y participación a una muestra por oportunidad de 204 estudiantes. A estos 204 estudiantes se les invitó a participar en el proyecto, de los cuales 82 se dijeron interesados(as), pero solo 29 proporcionaron sus datos y finalmente 8 se integraron a las actividades del proyecto, siendo los participantes del taller seis mujeres y dos hombres entre los 18 y los 23 años, que en el momento de la convocatoria eran estudiantes de segundo y tercer semestre.

Una de las características más relevantes del grupo con el que se trabajó es que la mayoría participa o ha participado en el consejo estudiantil de la Facultad en la que se realizó la investigación y ejecutó el taller, algo que fue coincidente sin haber sido criterio de inclusión para los participantes. También por lo menos la mitad de ellos y ellas han participado en equipos o actividades deportivas o talleres de formación artística, como voluntarios en actividades comunitarias y en manifestaciones ciudadanas.

Una de las razones principales del porqué trabajar con esta población se deriva de un interés particular de poner en práctica con jóvenes universitarios lo aprendido en la Maestría en Educación para la Ciudadanía sobre formación de una ciudadanía activa por medio de estrategias didácticas orientadas a que los contenidos curriculares de los programas de estudio se trabajen con el fin de lograr aprendizajes significativos que rompan con el aprendizaje repetitivo, el cual solo apela a la memoria sin contexto y problematización (UAQ, 2017).

Otra de las razones por la que se busca trabajar con estudiantes universitarios, es debido que las metodologías participativas orientadas hacia la formación para la ciudadanía que trabajan con estudiantes de licenciatura en el sistema escolarizado no son algo común, pues muchas veces se obvia que tales conductas cívicas son inherentes a la formación, como lo sería la participación activa, y que se traen asimiladas desde niveles básicos, sin embargo, lo que los estudios señalan es que muchas veces en la formación básica el tipo de involucramiento del estudiante con su escuela o su entorno social se promueve mediante orientaciones adulto-céntricas, que priorizan una participación simple, y que las habilidades que el estudiante desarrolla van en este sentido de pasividad o apatía hacia las posibilidades de su participación. De acuerdo con Novella et al. (2013), al no prevalecer una única forma de ser *buen ciudadano*, sino en el reconocimiento de perfiles diversos, las características asociadas la concepción de ciudadanía refuerzan distintas construcciones de ciudadanías: “[..]que no necesariamente están caracterizadas por valores, actitudes y acciones, escogiendo como valor primordial el respeto y la ética social y personal; como actitud, el civismo y el sentido de comunidad; y como acción, la participación y el compromiso” (p. 103).

La presente investigación puede aportar al conocimiento sobre la materia ante la necesidad de estudios empíricos que favorezcan la comprensión de la formación para la ciudadanía en el nivel licenciatura, pues construir o reconstruir espacios escolares permite formar en democracia al estudiantado, impulsando la

participación de los(as) integrantes de su comunidad en un ambiente de armonía, desde relaciones horizontales y de respeto a la diversidad.

En cuanto a la estructura de la tesis, en cada inicio de capítulo se detalla el contenido que se presentará en cada apartado. Como referencia y de manera general, la primera parte de este trabajo corresponde al planteamiento del problema, seguido del marco teórico en donde se establecen las categorías teóricas que sirvieron como guía para comprender la intervención educativa que resultó del taller pedagógico. La siguiente parte de la tesis presenta la metodología que se utilizó para realizar la investigación, así como los objetivos de la intervención, detallando el tipo de estudio, el lugar y la población con la que se trabajó durante el taller. Así también se presentan las técnicas e instrumentos utilizados y el procedimiento que siguió para recolectar los datos y realizar las actividades. Seguido de esto, se presentan los resultados del taller y la investigación discutiendo la información obtenida en cada instrumento. Finalmente, se incluye un capítulo final con las conclusiones de la investigación, las aportaciones de la tesis, así como sus dificultades y límites, y la bibliografía que sustentó todo el trabajo.

CAPÍTULO I

En este capítulo se hace el planteamiento del problema. Con el propósito de explicar cómo la ciudadanía activa puede ser impulsada a través de la participación y por qué la escuela es un lugar para poder involucrar al estudiante en procesos de participación orientados como el taller pedagógico. Para una mejor lectura se plantearon los siguientes cinco puntos a discusión:

1. Al formar en ciudadanía al estudiantado se tiene que tomar en cuenta que este es parte de una ciudadanía juvenil a la cual le cruzan diversos aspectos sociales, políticos y culturales.

En este apartado se presentan datos suficientes que caracterizan las distintas ciudadanías juveniles en México, mismas que interactúan en los espacios académicos. Se hace referencia, principalmente, a los datos actualizados por la Encuesta Intercensal 2015 realizada por el INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) que presenta información sociodemográfica de la mitad del periodo comprendido entre el Censo de 2010 y el que comenzó a realizarse en 2020, pero que tuvo que ser interrumpido por la Pandemia COVID-19; igualmente se hace referencia al Índice Nacional de Participación Juvenil 2016 (INPJ) que el laboratorio de ideas para el diseño e implementación de estrategias que promuevan la participación juvenil en la sociedad “Ollin, Jóvenes en Movimiento, A.C.”, el cual mide la participación juvenil en el país desde un sentido amplio respecto del involucramiento activo de los jóvenes en las instituciones pertenecientes a los espacios de incidencia que tienen mayor impacto en la sociedad mexicana a nivel político, económico y social, bajo las categorías propuesta por Ollin: Gobierno, Partidos políticos, Iniciativa privada, Instituciones de educación superior y Organizaciones de la sociedad civil; por otro lado, se presentan algunos datos del estudio “Las juventudes en México: situación actual y perspectivas”, el cual parte de una sistematización de estudios, encuestas e investigación sobre la juventud en

México publicado en noviembre de 2018 por El Observatorio de la Juventud en Iberoamérica (OJI); Finalmente, se hace referencia el estudio que presento el INEGI en 2018 “Estadísticas a Propósito del Día Internacional de la Juventud, en el cual, a la luz de declaración del 12 de agosto como fecha conmemorativa por la Asamblea General de las Naciones Unidas, centra la atención en los problemas que se relacionan con la población joven y su situación en el mercado laboral, las condiciones de su inserción, la calidad que mantienen en sus empleos, así como una descripción del nivel de ocupación, desocupación y subocupación para este grupo de la población.

2. La ciudadanía activa no es algo que se dé naturalmente.

En este apartado, se hace referencia los mismos documentos previamente descritos, pero se enfoca en comprender como el alcance de la formación para la ciudadanía necesita tomar en cuenta las problemáticas que las juventudes tienen para diseñar estrategias que les permitan fortalecer su participación en las comunidades donde influyen.

3. Para formar en ciudadanía activa se necesita comprender la participación como proceso, por lo que es algo que se tiene que abordar en la escuela desde el modelo educativo.

En este apartado, se hizo necesario presentar la información que hace referencia a la formación en ciudadanía dentro de los modelos educativos propuestos por la SEP (Secretaría de Educación Pública) de 2016 y 2018; igualmente se hace uso de lo presentado por ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior) en su documento signado por 197 instituciones de los 32 estados de la república mexicana: “Visión Acción 2030”; finalmente se presenta información del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)

actualizado y aprobado por el H. Consejo Universitario de la propia universidad el 30 de noviembre del 2017.

4. Para llevar a la práctica el modelo educativo en los espacios académicos es necesario utilizar metodologías participación de intervención como el taller pedagógico.

En este apartado se resume el porqué de plantear el taller como una metodología que intervengan en solucionar problemáticas propias de las juventudes en relación con su educación formal, tomando en cuenta la caracterización del estudiantado que puede encontrarse en las aulas académicas; de acuerdo con los objetivos que proponen los modelos educativos que guían la formación en ciudadanía en las universidades públicas.

1.1 Planteamiento del problema

Formar en ciudadanía al estudiante tiene que tomar en cuenta que este es parte de una ciudadanía juvenil a la cual le cruzan diversos aspectos sociales, políticos y culturales

La juventud se diferencia de otras categorías sociales por ser el proceso previo a la adultez. En el mundo, es objeto de múltiples investigaciones, encuestas y estudios que analizan diversos aspectos para lograr comprenderla, ya sean demográficos, educativos, de participación social, sobre salud, de inclusión, de participación política y migración, entre otros. (Gómez Morin Fuentes, Molina Téllez, Reyes Corona, Estrada Rivera, & Ceballos Albarrán, 2018, pág. 4)

Es importante puntualizar que en este documento se parte de la concepción que valida la existencia de varias juventudes y no una sola (Reguillo, 2003; Gómez Morin et al., 2018), por lo que formar en ciudadanía implicaría inevitablemente considerar datos que ayuden a caracterizar las diferentes juventudes, entender sus intereses y cuáles son sus formas de participación social y política en el contexto mexicano.

En el caso de las juventudes mexicanas, se reconoce lo que Gómez Morin et al. (2018) sugieren, respecto de lo complejo que resulta definir por completo a la población joven de México, ya que la realidad en la que se encuentran es diversa, por lo que visualizar cómo interactúan entre diversos componentes demográficos, sociales, económicos, culturales y espaciales: “[...]es un acercamiento que ayuda entender como esa diversidad responde a un mosaico múltiple de oportunidades educativas y laborales, económicas, sociales y políticas” (p. 12).

Así como el ciudadano responde de diferente manera a su contexto, y con base en su realidad cotidiana, los y las jóvenes reclaman, por diferentes vías, ser actores decisivos en los asuntos públicos, no sólo los que les atañen o afectan de manera directa, sino también en otros temas que tienen alcances nacionales, regionales o mundiales. Asumimos en este trabajo que dichos aspectos, las condiciones sociales, políticas y culturales de las juventudes, no podrían sujetarse a una condición de edad, ya que, si bien es necesario distinguir a la población juvenil en este marco de comprensión etario, comúnmente entre los 15 y 29 años, el rango de edad no determina exclusivamente las problemáticas que les afectan durante su formación escolar.

De acuerdo la Encuesta Intercensal 2015 realizada por el INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), la población joven de 15 a 29 años ascendió a 30.6 millones, que representan 25.7% de la población a nivel nacional, de la cual 50.9% son mujeres y 49.1% son hombres. En cuanto a su estructura por edad, 35.1% son adolescentes de 15 a 19 años, 4.8% son jóvenes de 20 a 24 años y 30.1% tienen de 25 a 29 años. No obstante, de acuerdo con el sitio ourworldindata.org (2018), para el 2018 éramos alrededor de 130 millones de habitantes en México, siendo uno de los diez países con más de 100 millones de personas en el mundo y el número tres en cuanto a densidad de población en América, por debajo de Estados Unidos que es el número uno y Brasil como el número dos¹. Lo que presume que la población juvenil aumento alrededor de 33 millones.

En el texto publicado en noviembre de 2018 por El Observatorio de la Juventud en Iberoamérica (OJI), el cual es un programa de la Fundación SM para fomentar la investigación sobre Juventud, Educación y Cultura en el espacio Iberoamericano

¹ Durante este año 2020 se comenzó a realizar el censo poblacional por INEGI en nuestro país, pero debido a la contingencia provocada por la pandemia COVID-19 el censo paró, por lo que eventualmente dichos datos podrían actualizarse para el próximo año 2021.

(OJI, 2020), se hace un acercamiento a las maneras en que los y las jóvenes gestionan sus intereses, emociones, visiones de vida y hacen frente a la desafiante sociedad del siglo 21, comprendiendo como varían de manera significativa considerando el contexto familiar, comunitario y regional en el que se encuentran. De igual modo toma en cuenta cómo influyen los contextos económico, social y político en su toma de decisiones y en las acciones que emprenden. Parte de la información sustancial que los investigadores de este estudio recabaron fueron consideradas en aproximaciones conceptuales y contextuales de la juventud en México, destacando que se presenta una alta segmentación social que se encuentra asociada a la desigualdad social que caracteriza al país. Algunos de los datos cuantitativos relevantes que obtuvieron son los siguientes:

- Por una parte, muchos jóvenes no tienen acceso a la educación formal (1.2% no cuenta con instrucción), y cuando la tienen, la abandonan por necesidades de subsistencia o porque no les gusta (3% tiene escolaridad menor a la primaria completa, 5.9% cuenta con primaria completa y 42.2% con algún grado de secundaria); otros, los que tienen posibilidad de continuar sus estudios, no mantienen un rendimiento educativo favorable (INEGI, 2015).
- El INEGI, con datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) de 2014, estima que la población joven de México (de 15 a 29 años) es de 29.9 millones. De estos, el 36.8% tienen de 15 a 19 años, el 34.1% tienen de 20 a 24 años y el 29.1% tienen entre 25 y 29 años. Quienes se incorporan al mercado de trabajo lo hacen en sectores precarios o informales con bajos niveles de calificación y condiciones salariales desventajosas: el 18.2% de los jóvenes con ocupación reciben ingresos de un salario mínimo (INEGI, 2015).
- De acuerdo con las cifras del Consejo Nacional de Población (CONAPO) 719,242 de mexicanos emigran a diferentes países en el mundo, de los cuales 343,563 son jóvenes entre 15 y 29 años (48%). El principal destino

de los emigrantes mexicanos es Estados Unidos y una de las etapas de mayor capacidad productiva en el ciclo de la vida laboral es la de este segmento etario de jóvenes.

- Resultados del primer trimestre de 2018 de la ENOE señalan que, de los 15 millones de personas jóvenes ocupadas de 15 a 29 años, 59.5% (poco más de 8.9 millones) labora en el sector informal. El trabajo informal en la población joven es predominantemente masculino. Seis de cada 10 ocupados informales (65.8%) son hombres, en tanto que 34.2% son mujeres.
- Entre la población joven ocupada informalmente en el sector servicios, 29% labora en servicios de hospedaje y preparación de alimentos y bebidas; 9.8% en transportes, correos y almacenamiento; 5.9% en servicios educativos; 5.8% en servicios de salud y asistencia social, así como 5.8% en servicios profesionales, científicos y técnicos y 5.5% en servicios de apoyo y manejo de desechos.
- Ocho de cada 10 personas jóvenes de 15 a 29 años (85.3%), no goza de prestaciones sociales, en tanto que 13.7% goza de prestaciones laborales, excluyendo el acceso a servicios de salud.
- Por otro lado, la ENOE estimó que al primer trimestre de 2018 el monto de la población joven No Económicamente Activa es de 15 millones de jóvenes de 15 a 29 años. Este conjunto de población se caracteriza por ser mayormente mujeres: 65.2% por 34.8% hombres. De las mujeres jóvenes no activas económicamente 61.5% asiste a la escuela y una de cada dos (54.4%) tiene entre 15 y 19 años.

Por otro lado, el INEGI presentó en 2018 en “Estadísticas a Propósito del Día Internacional de la Juventud”, acerca de la población joven de 15 a 29 años residente en el país y sus características generales en materia educativa y laboral (INEGI, 2018). En dicha encuesta se hace referencia a los datos obtenidos en la encuesta Intercensal 2015 del mismo instituto y en el Índice Nacional de

Participación Juvenil 2016 (INPJ). El cual mide cuántos jóvenes trabajan o son voluntarios en organizaciones de la sociedad civil, gobierno, instituciones de educación superior, partidos políticos, iniciativa privada y; cuántos de ellos reciben una remuneración por su participación; y si tienen o no posiciones que les permitan influenciar la toma de decisiones dentro de estas organizaciones o instituciones (Ollin, 2016). Entre los hallazgos más importantes de este índice se resumen los siguientes:

- De 2014 a 2016 la participación de los jóvenes en el gobierno federal se ha ido reduciendo de forma consistente: en 2014 tres de cada 10 tomadores de decisiones eran jóvenes para llegar a uno de cada 10 en 2016, su punto más bajo desde 2012.
- Los partidos políticos muestran los niveles de participación más bajos de todos con un índice de 16% en 2015 y de 11% en 2016. Esta información resulta aún más relevante cuando comparamos las tendencias de voto por grupo etario, en donde el segmento que menos ejerce su derecho al voto es, precisamente, el contenido entre los 20 y los 29 años.
- En lo que respecta a ONG, las organizaciones con mayor grado de participación juvenil en 2016 fueron aquellas que promueven el fortalecimiento del tejido social y seguridad ciudadana, las que se enfocan en la cooperación para el desarrollo comunitario en el entorno urbano y rural y aquellas que promueven la equidad de género.
- Las instituciones de educación superior son el único espacio que ha mostrado un ligero incremento en la participación de los jóvenes. El porcentaje de los que participan se ha mantenido en 80% desde 2014 y el porcentaje de jóvenes que están tomando decisiones aumentó de 3% a 8%.

Por último, es importante señalar el rezago que existe en el país, en varios rubros, por condiciones de género, el INPJ deja en evidencia la tendencia en la tasa de participación laboral de hombres y mujeres de 2005 a 2016. Durante este

periodo, la tasa de participación promedio de los hombres fue de 82.25%, mientras que para las mujeres fue de 45.07%. Estas cifras son abrumadoras, pues sólo 45 de cada 100 mujeres en edad de trabajar decide entrar al mercado laboral. El resto son estudiantes o amas de casa en su mayoría. En comparación con otros países de Latinoamérica, México se encuentra muy rezagado: por ejemplo, Perú sostiene una tasa de participación laboral femenina del 70%.

El estudio nos indica que lo interesante es que esta brecha de participación es de 15 puntos porcentuales a los 15 años y crece hasta los 44 puntos porcentuales hacia los 29 años; es decir, la brecha se abre de manera sustancial durante la juventud. Este periodo coincide en promedio con el inicio de la edad reproductiva de las mujeres en México. De acuerdo con la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014, las mayores tasas de fecundidad se dan entre los 20 y los 29 años (INEGI y CONAPO, 2015). Lo que incluso se observa una pequeña caída en la tasa de participación laboral entre los 25 y los 30 años. Así, durante la juventud, las mujeres se ven cada vez más obligadas a quedarse en casa para cumplir con su rol de cuidadoras del hogar y, por otro lado, los hombres tienen una mayor presión por cumplir con su rol de proveedores del hogar (Ollin, 2016, p. 19).

Esta realidad que viven las juventudes, de exclusión por género tiene distintas causales. Los roles de género imponen una restricción a las decisiones de la mujer, aun cuando han logrado trabajar fuera del hogar. Entre otras cosas, a las mujeres se les ofrece una menor paga o trabajo sin paga ya que no se les considera como proveedoras de sus hogares; se les limita la entrada a ocupaciones que se consideran tradicionalmente masculinas o bien se detiene su ascenso en el escalafón de las empresas. (Ollin, 2016. p.21)

Los datos que se presentarán de estos documentos son utilizados para visualizar la diversidad de realidades a las que las juventudes se enfrentan, lo que justifica

plantear, desde el espacio educativo, la necesidad de intervenir en el espacio escolar con proyectos diseñados para incluir a los y las jóvenes en procesos de participación, para que estos al involucrarse puedan aportar desde su conocimiento, experiencia y perspectiva, lo que fortalecería mejores diagnósticos sobre su propia comunidad educativa y se sientan con el soporte académico para poder sugerir soluciones para la mejora de su escuela; esto, puede ayudar a promover la formación de una ciudadanía activa, la cual no se limite al espacio inmediato o a las circunstancias eventuales, sino consolide una formación de estudiantes académicamente preparados para involucrarse más con sus comunidades dentro de sus barrios, colonias, ciudades, así como dentro y fuera de sus espacios de desarrollo personal, familiar y laboral.

En resumen, en el estudio “Las juventudes en México: situación actual y perspectivas”, se analizaron las reflexiones teórico-metodológicas que se han realizado en el país durante el periodo de 2000 a 2017. Tal sistematización dejó constancia de que, como resultado de la revisión de la bibliografía y de los artículos especializados, se pudo observar dos grandes áreas de estudio:

- La primera orientada hacia el entendimiento teórico de qué es la juventud, de cómo se definen las diferentes juventudes, cómo se entienden los intereses de los jóvenes y cuáles son sus formas participación política y social, todo ello en contexto de una sociedad del siglo XXI;
- La segunda gran área agrupa, para un mejor entendimiento, los estudios de carácter más cuantitativo que exploran aspectos demográficos, económicos, trayectorias educativas, acceso a TIC, empleabilidad y salud, entre otros.

El estudio aclara, y por lo tanto aquí se coincide al respecto, que ambas áreas de estudios no pueden verse como visiones separadas sino como complementarias e interdependientes. Si bien existen pocos instrumentos que brinden información objetiva sobre los niveles de participación social, política y económica de estas

juventudes a las que se ha hecho referencia, para intentar cubrir estas lagunas de información, desde 2012 en Ollin, Jóvenes en Movimiento, A.C. (un laboratorio de ideas para el diseño e implementación de estrategias que promuevan la participación juvenil en la sociedad), se realiza el Índice Nacional de Participación Juvenil (INPJ). El Índice mide cuántos jóvenes trabajan o son voluntarios en organizaciones de la sociedad civil, gobierno, instituciones de educación superior, partidos políticos, iniciativa privada y; cuántos de ellos reciben una remuneración por su participación; y si tienen o no posiciones que les permitan influenciar la toma de decisiones dentro de estas organizaciones o instituciones.

Considerando los datos presentados, comprendemos que trabajar con jóvenes en los espacios educativos debería de tomar en cuenta que existen incertidumbres a las cuales quizás muchos de ellos y ellas no se han enfrentado, pero que podría estar viviendo en el momento de su formación profesional. Dichas incertidumbres posibilitan que se puedan promover diálogos y discusiones que consideren la realidad del país y las problemáticas que les afectan o a las que estarían enfrentándose durante y después de concluida su educación formal. Por otro lado, a las instituciones educativas les ayuda a mantener actualización sobre el sentido de sus objetivos académicos, pues si estos no están de alguna manera orientados a formar parte de la solución de las problemáticas de sus propios estudiantes, es complicado que la vinculación con el currículo se acerque a las realidades de las comunidades en las que el estudiantado actúa.

La ciudadanía activa no es algo que se dé naturalmente

La importancia de la juventud como fuerza innovadora y productiva para el desarrollo económico y social de cualquier país tiene reconocimiento internacional. Los jóvenes representan a escala mundial cerca de mil millones de personas –de los cuales 85% se encuentra en países en desarrollo–. Según datos de las Naciones Unidas, una de cada cinco

personas tiene entre 15 y 24 años, lo que constituye el 37% de la población en edad de trabajar, y más de la mitad de ese total se encuentra desempleado. (Ollin, 2016, p.22)

El INPJ hace referencia sobre algunos de los problemas que más apremian a las juventudes, mismos que fueron identificados en foros, consultas, debates y entrevistas elaborados por agencias de las Naciones Unidas, entre estos están los referentes a la educación de calidad, la pobreza, la inequidad tanto por género como por edad, la falta de oportunidades para participar en decisiones, las violaciones a derechos humanos, la discriminación laboral, la discriminación por orientación sexual y origen étnico y la falta de programas de salud tanto sexual como reproductivo, entre otros.

También, es importante remarcar como se ha venido considerado, desde el aspecto psicológico, la creciente frustración de la juventud debido a la baja perspectiva que existe sobre oportunidades y su percepción negativo de su entorno, esto, no solo genera mayor dificultad para la creación de una visión de vida sino que puede detonar hacia procesos negativos relacionados con el uso de drogas o con el enrolamiento de éstos a grupos radicales o delincuenciales que a simple vista ofrecen una solución económica, laboral o hasta un “proyecto de vida”. (Ollin, 2016, p.28)

Por eso la importancia de involucrar a las juventudes en procesos de participación que vayan formando gradualmente una ciudadanía activa, la cual sepa dar frente al fenómeno de jóvenes involucrados en actividades delictivas, las que sabemos son problemáticas especialmente significativas para el caso mexicano.

Ante este horizonte, instituciones nacionales e internacionales han desarrollado programas transversales que buscan aminorar los problemas de este grupo. Desde la ONU, la oficina del PNUD estableció la Estrategia para la Juventud del PNUD

2014-2017: juventud empoderada, futuro sostenible, que busca apoyar políticas que garanticen el desarrollo humano sostenible de los jóvenes a través de cuatro ejes: 1) El apoyo en el desarrollo de capacidades, 2) La difusión, promoción e incorporación de temas que atañen a este grupo para planificar acciones que promuevan el desarrollo, 3) La influencia del liderazgo, la participación incluyente en jóvenes marginados, para temas de impacto colectivo que influyan en la dinámica de las políticas públicas y 4) El sostenimiento a través del apoyo de la participación juvenil en la creación de políticas públicas con una perspectiva informada y activa en todos los ámbitos de la sociedad.

Otra información relevante es, que en México, las juventudes también tiene importantes rezagos en temas de salud, alimentación, vivienda, educación y participación, por lo que el Programa Nacional de Juventud, Pro juventud 2014-2018, tiene como eje rector la participación y plantea una ruta de trabajo para que se brinde atención a los jóvenes mediante una gestión interinstitucional y transversal a partir de cinco ejes: conocimiento, coordinación, comunicación, legislación y evaluación (Ollin, 2016).

Estos principios rectores buscan articular acciones, crear espacios de interlocución entre los responsables de los programas y dar seguimiento a los cambios necesarios para modificaciones legales que velen por los intereses de la juventud y promuevan cambios en pro de este grupo. Estos esfuerzos públicos sin duda representan un avance, sin embargo, existe un elemento que queda poco considerado: el fortalecimiento de una juventud ciudadana, entendiendo el concepto de ciudadano como aquella persona que es sujeto de derechos y obligaciones al formar parte de un Estado. (Ollin, 2016, p. 29)

La ciudadanía, desde esta perspectiva, se vuelve un elemento fundamental para una convivencia sana en sociedad, donde las personas respetan el estado de

derecho, realizan aportes sociales y participan plenamente en las decisiones de su comunidad. Por eso la trascendencia de comprender a la ciudadanía como un concepto dinámico, el cual no es alcanzable, en este sentido, solo con el reconocimiento jurídico para participar en la sociedad, sino que resulta necesario ver a la ciudadanía como algo que se ejerce de forma activa y cotidiana.

Pero lograr que los individuos se formen en ciudadanía es un proceso de construcción que debe incluir además del Estado y a la sociedad en su conjunto, una visión integral que sea constituyente de una sinergia social, donde los actores sociales –empresas, escuelas, organizaciones sociales, la sociedad en general y la propia familia, etcétera– actúen desde su capacidad en brindar apoyo a los y las jóvenes para que ejerzan una ciudadanía activa, participativa y responsable. En esta sintonía Bobek (2007) propone que “Los jóvenes necesitan aprender a comprometerse con otros y con las instituciones de la sociedad civil y de la política” (citado en Ollin, 2016, p.31).

“La participación ciudadana, sin embargo, no es un proceso natural que se dé cuando llega la juventud”, sino que es necesario elaborar acuerdos cooperativos para que la juventud participe a través de actividades sociales que “permitan activamente involucrarlos en los problemas de su comunidad y de la sociedad en general, poner en práctica las normas colectivas, formarse un criterio y participar de manera orgánica en las instituciones políticas”. (Bobek, 2007, citado en Ollin, 2016, p.31)

Por lo tanto, esa habilidad cívica de la que habla Bobek, no aparecerá de manera automática, por ejemplo, al cumplir la mayoría de edad: “si no se inició el proceso de formación cívica con anterioridad, difícilmente contaremos con adultos comprometidos con su entorno social, respetuosos del Estado de derecho y de las instituciones” (Ollin, 2016, p. 32).

En este sentido, incluir a los jóvenes en procesos, que llevan tiempo y que tienen que formar una parte importante de los programas gubernamentales, educativos y privados, puede ayudar a buscar resolver las problemáticas de las juventudes, incluyendo los propios jóvenes en el proceso. Esto puede ser benéfico para desarrollar, a través de la formación de ciudadanía, acciones colectivas e individuales, que en la medida en que participan en organizaciones sociales y en actividades voluntarias, el o la joven aprenda a trabajar en comunidad y a escuchar otras ideas y formas de pensamiento, simultáneamente incrementar de esta manera su sentido de pertenencia, el hábito de pensar de manera crítica y a la capacidad de comprender y expresar necesidades colectivas que se podrían reflejar en programas y políticas públicas de las instituciones nacionales (Ollin, 2016).

Para formar en ciudadanía activa se necesita comprender la participación como proceso, por lo que es algo que se tiene que abordar en la escuela desde el modelo educativo

La educación formal, dentro del Sistema Educativo Nacional, ofrece a los adolescentes y jóvenes los conocimientos, habilidades y oportunidades para enfrentar de una mejor manera su vida y la realidad que los rodea, pero también ocupa un lugar central en la socialización e integración de la población. En ese sentido, la condición de asistencia escolar en los jóvenes de 15 a 29 años proporciona información relevante para conocer el estatus de este segmento de población. Datos de la Encuesta Intercensal 2015 muestran que 66.8% de los jóvenes de 15 a 29 años no asiste a la escuela. Esta variable presenta un comportamiento diferenciado según la edad, pues un gran porcentaje de adolescentes de 15 a 19 años asiste a la escuela (62.4%), con respecto de los que no asisten (37.3 %). En contraste, la asistencia escolar en los jóvenes de 20 a 24 representa 25.5% del total y para el grupo de 25 a 29, asisten 7.1 por ciento.

Este comportamiento, nos dice INEGI, puede ser explicado como la prioridad de un joven en lograr una meta educativa o la incorporación al mercado laboral, inclusive la combinación de ambas condiciones. La no asistencia escolar de la población joven y adolescente también presenta un comportamiento diferenciado cuando se analiza por entidad federativa según grupo de edad. En lo concerniente al nivel de escolaridad de los jóvenes de 15 a 29 años, 32.9% cuentan con educación media superior, mientras que 19.4% cuentan con educación superior. Respecto de los adolescentes de 15 a 19 años, 52.8% reportan escolaridad de nivel básico: 9% con primaria (6.7% completa y 2.3% incompleta), mientras que el 43.7% tienen al menos un grado de secundaria (INEGI, 2015).

En el caso de Querétaro, la última encuesta nacional sobre juventud realizada por el IMJUVE en el (2010), nos dice que el estado tiene una mayor proporción de jóvenes que sólo estudian. El 23.3% de la población entre 14 y 29 años no estudia ni trabaja, cifra ligeramente menor a la reportada a nivel nacional (24.0%). Ocho estados concentran al 51.7% de los jóvenes que no estudian ni trabajan. Querétaro se ubica en la posición número 23 en cuanto al número de jóvenes que no estudian y no trabajan. Lo anterior, señalan los Centros de Integración Juvenil A.C. (CIJ) muestra un panorama de atención en el que se hacen necesarios programas sociales de desarrollo educativo que complementen las competencias y desarrollo de habilidades para el autocuidado, la inserción social, la colaboración y la contribución, sin perder de vista que la resistencia para enfrentar las desigualdades en las oportunidades para el desarrollo dependen de la fortaleza interna que se desarrolla con las habilidades de gestión de las emociones y de las relaciones (CIJ, 2018).

Por otro lado, los resultados de un estudio realizado por el SITEAL (2013) sobre las causas del abandono escolar en América Latina señalan que, con el inicio de la adolescencia, la estructura de los motivos por los cuales los adolescentes se alejan de la escuela se va modificando. Las dificultades económicas, la discapacidad y los problemas de oferta van perdiendo centralidad, mientras que el desinterés o

desaliento por la actividad escolar cobra una importancia cada vez mayor a tal punto que se ubica en primer lugar.

En el caso del nivel superior, los datos pueden llegar a ser confusos, sobre todo si se analizan solamente desde el aspecto formal de medición que resulta de saber cuántos estudiantes entran a alguna licenciatura y cuántos de esos terminan la carrera que comenzaron dentro del margen de tiempo que establece la institución. Esta tendencia a medir desde las cohortes generacionales dice Tinto (1989, citado en De Vries et al., 2011) se derivan de una forma rudimentaria de medición: el cálculo se realiza a partir de cohortes aparentes, es decir, se compara el número de egresados en un año con el primer ingreso cinco años antes, presuponiendo que toma en promedio cinco años para completar una carrera. Los datos que surgen de esta forma de medición son generalmente poco alentadores. Para México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) menciona, a partir de cohortes aparentes, una eficiencia terminal promedio de 67.8% para 2003-2004 (ANUIES, 2006: 236-237) con una tasa de 73.8% para mujeres y una de 62.2% para hombres.

Los cálculos por “cohortes reales” pintan un panorama aún más pardo. ANUIES (2000: 53) cita un estudio que señala “de 100 alumnos que ingresan a la licenciatura, 60 terminan las materias del plan de estudios cinco años después y, de éstos, 20 se reciben. De los que se reciben, sólo el 10% lo hace a edades de 24 o 25 años; los demás lo hacen entre los 27 y los 60 años”. Así, como estimación, podemos decir que alrededor de la mitad de los estudiantes mexicanos logra terminar los cursos requeridos en un periodo de cinco años y que alrededor de un 10% se titula dentro de este lapso. (De Vries et al., 2011, p. 32)

De Vries et al. (2011) cuestionaron esta tendencia a medir la deserción realizando un estudio que incluyó, lo que suele no hacerse, entrevistas con los “desertores”,

Según sus datos, casi la mitad de los desertores indicaron haberse trasladado a otra carrera o universidad. Abandonaron la carrera inicial, pero no el sistema. Si a estos jóvenes no les consideramos como desertores, los datos de deserción cambian de manera radical: si hay un 50% de deserción registrada por carrera, pero la mitad de ellos sigue en el sistema, la tasa real se ubicaría en un 25%. Lo que implica que las políticas educativas sean orientadas desde otra perspectiva, es decir, lo que sugiere esta investigación es que nos hagamos la siguiente pregunta ¿Los estudiantes abandonan sus estudios y los hace inmediatamente desertores y por lo tanto ciudadanos vulnerables? O ¿Los estudiantes se decepcionan de los estudios que escogieron y se van de las aulas para cambiar de vocación, dedicarse a trabajar o emprender?

En conclusión, la deserción no resulta ser un asunto tan grave o complicado como a veces es presentado. Al mismo tiempo, el análisis de las razones que indican los desertores sugiere que hay medidas sencillas al alcance de la universidad para mejorar la atención al estudiante. El principal problema parece ser la decepción que siente el estudiante con la carrera en que se inscribió. Para atender este problema, quizá debemos empezar por dejar de rotular a los que cambian de opinión como desertores. Más bien, son decepcionados y habría que pensar en acciones que mejoran la atención al estudiante. (De Vrie et al., 2011, p. 47)

Aquí se sugieren que esas acciones para mejorar la atención del estudiante en el espacio escolar serían aquellas que lo incluyan en procesos de participación, que como se ha dicho antes, suponen una implicación más allá de la hora áulica o de la restricción jerárquica y muchas veces institucionalizada que relega al estudiante a su condición juvenil insertándolo dentro de un grupo homogenizado.

Reconocer al estudiante como un individuo cruzado por su juventud muy particular y al mismo tiempo con una diversidad de características, circunstancias sociales,

condiciones políticas y culturales, podría impulsar acciones que confieran ideales de formación para la ciudadanía activa que comprendan medidas orientadas a mejorar la experiencia educativa en la comunidad escolar.

Las propuestas más recientes en este sentido, en los Modelos Educativos mexicanos, son las 2016, con una propuesta del modelo educativo que buscaba desarrollar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos y participar cabalmente en la vida social, económica y política de México (SEP, Secretaría de Educación Pública, 2016). Por otro lado, la de 2018, Modelo Educativo actual que se enfoca en la búsqueda de la formación de los estudiantes en ciudadanía, y asimismo se interesen por asuntos del lugar, país y mundo en que viven; capaces de colaborar y organizarse con otros para realizar acciones de beneficio común; que valoran la convivencia, la cultura política y la forma de gobierno democrática; y que emplean mecanismos y procesos democráticos para la deliberación, toma de decisiones y elección de representantes y autoridades (SEP, Secretaría de Educación Pública, 2018).

Si bien estos modelos son guías para la formación educativa obligatoria en el país, no difieren de los propuestos para la formación superior. ANUIES (2018) en Visión Acción 2030, insta a las universidades asociadas a ser responsables socialmente desde el propio diseño de sus modelos educativos, para que estos se orienten entre otras cosas a formar ciudadanos con valores, comprometidos con el desarrollo de la sociedad.

En el caso del Modelo Educativo Universitario de la Universidad Autónoma de Querétaro, el cual está conformado por tres componentes fundamentales para la Formación Universitaria: el primero, que incluye principios y valores, el segundo, que tiene que ver con el modelo pedagógico y el tercero, que implica adoptar una postura sobre la innovación educativa. Tales características de cada componente se presentan interrelacionados y centrados en el alumno, quien resulta uno de los

principales actores de la formación universitaria. Según dicho modelo, la UAQ propone alcanzar, entre otros logros, una mejora conjunta en la educación, lo que puede interpretarse como alcanzar una educación de calidad desde el propio Modelo Educativo Universitario el cual concibe la calidad educativa como el acto de formar profesionales que posean conocimientos: “científicos, técnicos, humanísticos, con pensamiento crítico y creativo, con capacidad resolutive y valores, por medio de investigación, vinculación y programas educativos, profesores e instalaciones adecuadas, vinculados a satisfacer necesidades sociales y capaces de transformar sustentablemente su vida y su entorno” (UAQ, 2017).

En el contexto actual de nuestro país, resulta importante, e incluso prioritario, formar profesionistas conscientes, críticos y sensibles a los diversos problemas que enfrenta la sociedad actual: sus desigualdades y sus procesos de crecimiento y cambio (Hernández et al., 2015). De este modo, los profesionistas formados en la UAQ serán capaces de promover e impulsar cambios sociales con el compromiso de defender la dignidad y la libertad humana, a fin de conseguir igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, así como la protección y cuidado del medio ambiente, capital base del futuro social y económico de Querétaro y México. (UAQ, 2017)

En resumen, el compromiso social universitario requiere poner en práctica procesos que permitan construir formas y modelos que mejoren la calidad de la vida nacional, regional y local. En este sentido, también resultan indispensables la práctica ética de funciones universitarias como la integración de la sustentabilidad (incluidos sus respectivos cambios de valores y normas) y la práctica constante de una filosofía humanista de compromiso civil, las cuales incidirán favorablemente en la construcción ciudadana (UAQ, 2017).

Para llevar el modelo educativo a los espacios académicos es necesario utilizar metodologías de intervención como el taller pedagógico

De acuerdo con el estudio “Las Juventudes en México: Situación Actual y Perspectivas” (2016), los contextos históricos y socioeconómicos también tienen efecto sobre los valores, creencias, estilos de aprendizaje y estilos de trabajo que tienen los jóvenes que nacieron entre 1990 y 2000, los cuales al momento de dicho estudio se consideran culminando la educación obligatoria (media superior) y en tránsito por la superior. Para este año, 2020, mucho de estos jóvenes ya concluyeron ambos niveles escolares, están en proceso, desertaron o quizás solo cambiaron su manera de ver la educación y se ocuparon en algo distinto fuera de los espacios escolares. Sin embargo, el análisis derivado de este trabajo es válido en cuanto entender que estos jóvenes nacieron y se educaron en ambientes altamente tecnologizados, en este sentido, Gómez-Morin et al. (2016) analizaron documentos e investigaciones de corte cualitativo que concluyen y coinciden en las siguientes caracterizaciones de las juventudes que estudian o están involucrados en el sistema educativo nacional:

- Los y las jóvenes que asisten en el sistema educativo se inclinan de manera clara por la práctica y no por la teoría; por desarrollar actividades de aprendizajes en forma colaborativa y en equipos (encima de las individuales); por la información digital y no tanta por la que se encuentra en librerías físicas y en los libros de papel; aprenden en red de manera constante y la mayoría de las veces fuera de las aulas. Lo que impacta, en diferente grado, en el proceso didáctico y en la vida laboral.
- No consideran a la educación como un fin y un bien en sí mismo, en cambio su valoración es que el trayecto educativo es un medio y un producto que les será de gran utilidad para poder elegir con toda libertad el tipo de empleo que quieren y el tiempo que dedicarán al mismo, esto sobre la base de privilegiar el uso de su tiempo de manera libre.

- Con respecto a los hábitos de estudio, las nuevas generaciones prefieren las clases que se desarrollan utilizando herramientas tecnológicas variadas (películas, simuladores, power point, etc.), el trabajo en grupo y la lectura de secuencias hipertextuales. En contraste con las generaciones anteriores preferirían el seguimiento de una secuencia lógica y el desarrollo lineal de procesos, los textos en papel, las clases magistrales y el trabajo individual.
- Los jóvenes consideran más útil que el aprendizaje se desarrolle empleando medios audiovisuales en lugar de las exposiciones magistrales de los profesores, esto es, prefieren que las aulas sean espacios en que se construyen comunidades de aprendizajes en las que el docente es un coasociado, el cual tiene la capacidad para desarrollar experiencias de aprendizaje.
- Las juventudes buscan adquirir, poseer y gestionar por y para sí mismos una formación y un conjunto de competencias (tanto genéricas como específicas) que los convierta en trabajadores capacitados y versátiles, fácilmente adaptables a los requerimientos de los puestos de trabajo que les resulten atractivos. Se inclinan por tener la capacidad de empleabilidad de acuerdo con sus intereses.

Gómez-Morin et al. (2016), también reflexionan sobre la Pregunta ¿para qué les sirve a los jóvenes estudiar en el siglo XXI? A lo que concluyen que, si ponemos atención en los espacios de actuación, ya sea educativos o sociales, los jóvenes son considerados y/o se consideran asimismo como ciudadanos del mundo, por lo menos es algo que se suele escuchar constantemente en su discurso, y más que una frase se trata de una realidad el que los jóvenes que cuentan con trayectorias educativas que alcanzan el nivel universitario y los posgrados, participen activamente, por ejemplo, en el debate y construcción de alternativas de solución a problemas globales como la conservación del medio ambiente, la explotación sustentable de recursos naturales y la conservación de especies de animales (p.20).

En este contexto, Hernández y López (2014), señalan que el nivel de educación superior resulta relevante, al ser el espacio inmediato anterior al egreso del profesionista que se desea reflexivo, crítico y participativo en función de los proyectos, no sólo profesionales, sino comunitarios, que benefician a la sociedad (p. 44).

Morin (2006), citado en Hernández y López (2014), lo expresa de la siguiente manera: “La misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria” (p. 44).

Para construir una civilización consciente, crítica y comprometida, la universidad resulta, sin duda, la instancia formativa por excelencia, donde la misma se convierte en un escenario social, cultural y político donde se confrontan constantemente ideas, sentimientos y proyectos, pero sobre todo, donde se vive y se comparten teorías, experiencias y sensibilidades que permiten mantener, construir y desarrollar al individuo, al ciudadano, la cultura y la sociedad; por lo tanto, la universidad ya no es concebida solo como un espacio físico donde convergen conocimiento y propuestas, a través de la participación de todos (Murcia 2006 en Murcia 2009b), sino también un espacio donde se requieren y desarrollan conocimientos y habilidades, actitudes y valores para la vida en sociedad y para la estimulación de ésta hacia la participación cívica. (Hernández y López, 2014, p. 45)

Para lograr un estudiante consciente e involucrado con su entorno, se precisan estrategias flexibles y afines con la realidad social que se vive, mismas que igualmente propicien el desarrollo del estudiante en diferentes áreas y ámbitos que impacten todos sus procesos: el universitario, el familiar, pero, sobre todo, el social-ciudadano. Según Valencia (2008), citado en Hernández y López (2014): “las nuevas tendencias de la Educación Superior requieren de una práctica educativa renovadora, para contribuir a la formación integral del egresado, logrando así

armonizar la formación de conocimientos, hábitos, habilidades y la construcción de un proyecto de vida sustentado en valores como la solidaridad, la justicia social y el mejoramiento humano” (p. 48).

La universidad como institución generadora y reforzadora de valores, debe interesarse y ocuparse del desarrollo del individuo, pero también del ciudadano, como parte de su educación integral, ayudando así a los estudiantes a construir sus propios criterios, tomar sus propias decisiones, planear, participar ad hoc con sus intereses individuales y colectivos, y enfocar su vida hacia ellos; vivir en función no sólo de ellos mismos, es aportar a los demás, es participar con el otro y los otros, es contribuir a una función social constante y permanente que transmuta los valores aprehendidos a lo largo de su proceso formativo universitario para plasmarlos de forma constante en el quehacer diario. (Hernández y López, 2014, p. 48)

Muñoz, et al. (2013, p. 132), citando a Lundgren (1997, p. 21), señalan que en el contexto del diseño curricular “los Programas de Estudio, los documentos oficiales de un Ministerio que regulan y norman la enseñanza por medio de un marco curricular nacional, pertenecen de acuerdo con la teoría curricular a una esfera de acción designada como la arena de la formulación” (Lundgren. 1997, p. 21, citado en Muñoz et al, 2013). Sin embargo, lo que sucede en el aula “no es las más de las veces lo que manifiestan los programas de estudio y las directrices y normativas oficiales” (Muñoz y Torres, 2014, p. 236). Por lo que resulta de un constante desafío implementar estrategias, desarrollar proyectos, diseñar actividades, diagnosticar y evaluar procesos participativos en la escuela, y buscar aportar al contexto una dinámica que no sea limitada por el texto oficial, sino que lo interprete en una constancia que reconozca al individuo como parte de un grupo muy particular, al cual le cruzan distintos contextos familiares, sociales, culturales, educativos, económicos e incluso psicosociales e identitarios.

En este sentido, el aprendizaje es difícilmente alcanzado de manera teórica o descontextualizada, mucho más si el acercamiento a un concepto se presenta alejado de los grupos humanos o comunidades donde se genera y utiliza. Reconociendo que el aprender y el hacer son acciones inseparables, y que la educación que se ofrece en las escuelas, como describe Díaz Barriga (2006), debiese permitir a los estudiantes participar de manera activa y reflexiva en actividades educativas propositivas, significativas y coherentes con las prácticas relevantes en su cultura; es entonces, este proyecto, una aportación que vincula el aprendizaje escolar con la educación para la vida, entendiendo ese vínculo entre la escuela y la vida como el camino perfecto para construir ciudadanía y así dar cuenta de un enfoque que puede contribuir con las tesis del constructivismo sociocultural y las perspectivas conocidas como cognición y enseñanza situada, aprendizaje experiencial y enseñanza reflexiva (Díaz Barriga, 2006).

Si bien se reconoce, hasta este punto, que el taller no es una solución a la problemática de falta de participación en las escuelas, sino un apoyo que complementa lo planteado en los modelos educativos respecto de la formación de ciudadanía, se entiende una necesidad de ver al taller como parte de esas actividades educativas propositivas que comprenden a la participación como un proceso en el cual se deben asumir constante ajustes a la formación del estudiante.

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), los desafíos que las universidades en México deben enfrentar en los próximos años son muchos y a pesar de que México ha avanzado mucho en el terreno de la construcción de un régimen democrático, plural y participativo, lastres como la corrupción sigue estando presente en todos los ámbitos tanto de la vida pública como de la privada. En este entorno, en Visión Acción 2030, la ANUIES concluye que las generaciones actuales enfrentan dificultades para su participación en una sociedad con fuertes rasgos de exclusión, por lo que este número de jóvenes que lograron concluir la educación obligatoria e

ingresan a una institución de educación superior, por deficiencias en su formación, “enfrentan el reto de permanecer y concluir satisfactoriamente sus estudios, por lo que el título profesional no les asegura una incorporación inmediata al trabajo” (ANUIES, 2018, p. 33).

Para un amplio segmento de jóvenes, las expectativas de movilidad social se ven limitadas por la incertidumbre y el lento crecimiento económico del país. El contexto de interdependencia mundial en el que se desenvuelven las universidades les presenta nuevos escenarios con oportunidades y amenazas, que van desde la participación en redes mundiales del conocimiento a la profundización de la segmentación entre instituciones. (ANUIES, 2018, p.32)

Si bien es cierto que las universidades operan tanto en contextos nacionales como globales, “esta idea de clase mundial asume que la universidad está compitiendo con las mejores instituciones académicas del mundo y que está aspirando a la cumbre de la excelencia y el reconocimiento” (ANUIES, 2030, p. 32), pero las realidades nacionales en muchos espacios educativos son diferentes y tales realidades refieren a las necesidades prioritarias de la sociedad que implican entre otras cosas responsabilidades hacia las propias comunidades locales. Por lo que esta naturaleza y el papel del desempeño académico difieren en lo relativo a los dos contextos: El contexto global de la educación superior y el contexto del Estado mexicano como capaz de propiciar mejores condiciones para el desarrollo social y económico de la nación a través de la educación.

Aunque actualmente podemos visualizar un panorama poco alentador debido a los precarios resultados del modelo de desarrollo vigente, lo que ha ocasionado que una amplia franja de la población continúe en situación de pobreza; además de las limitaciones de las finanzas públicas; la escalada de inseguridad y violencia en distintas regiones; y el limitado estado de derecho que afecta la competitividad del país. “El lograr la participación estudiantil en las universidades resulta uno de los

retos actuales más importantes desde el punto de vista pedagógico, social e integral de la educación” (ANUIES, 2018, p 33).

En el caso del nivel universitario, autores coinciden que la participación estudiantil “ha sido, y sigue siendo en la mayoría de los casos, simbólica” (Soler Masó et al., 2011, p. 323). Entre el 2007 y el 2008, Soler Masó y un grupo de investigadores aplicaron un cuestionario electrónico a los estudiantes para conocer sus propias percepciones y puntos de vista en relación con su participación en la universidad. Participaron 673 estudiantes de 9655, apenas el 7%, del cual el 80% de los estudiantes que respondieron el cuestionario considera que no tenían información suficiente sobre las posibilidades de participación en la Universidad y los medios para llevarla a cabo, además de mostrar poco interés por participar de los mecanismos establecidos. Este vacío, puede provocar que en los espacios constituidos y organizados para que la experiencia escolar semeje una primera experiencia común a toda la sociedad no contribuya de tal manera que, como explican Cox, Jaramillo y Reimers (2005): “Pueda contribuir, decisivamente o no, a construir las capacidades intelectuales y morales que son fundamento de la capacidad de acción ciudadana de la sociedad”. Es decir, de reflexión y acción sobre sí misma: sus problemas más apremiantes, sus fines, y los significados que la cohesionan (En Muñoz y Torres, 2014, p. 234).

Es precisamente, en este sentido, como la participación, se va ateniendo a los espacios y condiciones estructurales y culturales, por que como señala Pérez Galván (2016), es de especial importancia atender los mecanismos de participación establecidos en los espacios escolares para que estos no sean limitados por la propia organización escolar, la práctica docente, el currículo escolar, u otros posibles condicionamientos.

Por lo que visualizar y llevar a cabo lo instruido en los modelos educativos se convierte en una tarea constante, que debe sugerir tomar caminos de manera colegiada, que puedan ser evaluados y que sugieran estrategias adaptables a los contextos de cada espacio. Dicha complejidad no podría ser simplemente asequible

con la implementación de un taller, sin embargo, si este va orientado a formar en ciudadanía considerando los factores de los que hemos discutido en este apartado, podría, quizás, sumarse a responder los cuestionamientos elementales de un programa educativo: ¿A quiénes queremos formar? ¿Para qué? Y ¿cómo lo vamos a hacer?

A partir de lo anteriormente expuesto nos preguntamos:

- ¿Es el taller una metodología que impulsa a los jóvenes a participar activamente en su comunidad?
- ¿Las técnicas o actividades diseñadas en el taller trascienden en la formación del estudiante?
- ¿Involucrar a los jóvenes en procesos de participación dentro del espacio universitario impulsa su ciudadanía activa?

Para poder dar cuenta en esta investigación de las respuestas a estos cuestionamientos, primero presentaremos las categorías teóricas que ayudan a comprender la tesis de este trabajo. A continuación, durante el marco teórico, se amplía la concepción teórica de ciudadanía que sustenta la perspectiva pedagógica por la cual se consideró a la participación como vía para el ejercicio de la ciudadanía activa.

CAPÍTULO II

En este capítulo se establecen las categorías teóricas que sirvieron como guía para comprender la intervención educativa que resultó del taller pedagógico. La primera parte de este apartado define la ciudadanía como una categoría clave de análisis que, si bien define a los sujetos frente al Estado nación, también es una categoría dinámica e inacabable la cual conlleva una contextualización amplia que no puede limitarse a modelos exclusivos, sin embargo, en este esfuerzo por visualizarla, se conceptualizará las distintas ciudadanías juveniles que interactúan en el espacio público y que son parte de una lógica que se ha venido construyendo históricamente desde su propia concepción como sujetas de derechos y obligaciones.

Igualmente se amplía la concepción teórica que sustenta la perspectiva pedagógica por la cual se consideró a la participación como vía para el ejercicio de la ciudadanía activa, después de esto, se desarrolla la importancia de la participación juvenil en el marco educativo de la educación superior, tomando en cuenta como esta misma juventud o juventudes se desarrollan dentro de un contexto mexicano al cual no le son extrañas las fórmulas globalizantes que conciben al joven como posible agente de cambio. Para finalizar este capítulo de marco teórico, explicamos por qué el taller como modalidad pedagógica es posibilitadora de la participación y una herramienta viable para ser implementada en el espacio educativo universitario.

Con esta intención, se particulariza a las ciudadanías juveniles latinoamericanas, principalmente desde el análisis de Reguillo (2003), respecto de la idea de ciudadanía al definir aludiendo al establecimiento de un sistema de clasificación que atribuye cualidades y características de algo o de alguien, que son indicados de manera clara desde un referente preciso.

Por otro lado, nos apoyamos en Durston (1996), que describe los tipos de ciudadanías juveniles y los límites impuestos a estas durante su proceso de formación o desarrollo en comunidad. Dicha clasificación nos ayuda a comprender la necesidad de visualizar al joven como parte de un sistema social del cual necesita

participar para ir rompiendo los paradigmas impuestos a su condición y que limitan su plenitud ciudadana.

En este sentido el capítulo avanza con la condición de establecer por qué la participación como vía para el ejercicio de la ciudadanía es considerada por muchos teóricos como una manera de lograr que la importancia de la participación juvenil trascienda en una ciudadanía activa. Este último concepto, ciudadanía activa, se tratará de identificar y caracterizar.

Finalmente, se hace una amplia fundamentación del taller como modalidad pedagógica posibilitadora de la participación, sobre todo haciendo referencia a Ander-Egg(1991) y su análisis dimensional sobre lo que un taller pedagógico es y debería ser para poder lograr que sus objetivos de aprendizaje logren más que un solo acercamiento a los saberes.

2.1 Marco teórico

2.1.1 Ciudadanía

Una de las tensiones constitutivas de lo social, es la necesidad de un Estado rector lo suficientemente fuerte para regular y arbitrar en el conflicto social y, al mismo tiempo, la posibilidad de generar instrumentos y procesos organizativos que acoten el poder del Estado.

Rossana Reguillo, 2003

La ciudadanía es una categoría clave que se levanta precisamente como una mediación que, por un lado, nos dice Reguillo (2003), “define a los sujetos frente al Estado nación y por el otro, protege a los sujetos frente a los poderes del Estado”. Esta complejidad confiere mecanismos que han ido construyendo, histórica y situacionalmente, derechos y obligaciones, que entre otras cosas marcan un camino hacia las reglas de lo que Reguillo determina “el juego social”, cuyo sentido último es el de mantener el equilibrio entre la libertad y la seguridad.

En la exposición presentada en el Encuentro Internacional «10 años de políticas públicas de juventud: análisis y perspectivas», la profesora-investigadora en el Departamento de Estudios Socioculturales de la ITESO, Guadalajara, convenía necesario afirmar que «definición y protección» constituyen el núcleo de la idea de ciudadanía. «Definir» aludiendo al establecimiento de un sistema de clasificación que atribuye cualidades y características de algo o de alguien, que son indicados de manera clara desde un referente preciso. Es decir, ser ciudadano es entonces pertenecer a una «clase» de cualidades y características que han sido establecidas, regularmente, desde el propio Estado; pertenencia que se traducirá en una relación de intercambio cuyo vector principal reposa en la idea de «protección».

En este sentido, existen tres modelos de ciudadanía que han venido rigiendo en la historia contemporánea del siglo XX y que han ido definiendo los caminos por donde

se transita en el siglo XXI: uno de ellos es *la ciudadanía civil*, bajo la que quedan englobados o definidos todos los habitantes dentro del territorio del Estado-nación; la siguiente es *la ciudadanía política* que establece otras definiciones, al elevar a la condición ciudadana a los individuos que pueden participar plenamente en la esfera de las decisiones políticas o «públicas» y que de acuerdo a regulaciones específicas se restringe sólo a aquellos que reúnen ciertas características, por ejemplo: la edad o un «expediente» limpio; y, finalmente, *la ciudadanía social*, que aparece en la fase del Estado de bienestar y que, vinculada a la dimensión civil, otorga a todos los miembros del Estado nacional, un conjunto de beneficios sociales como el acceso a la educación, a la salud, a la vivienda, etcétera (Reguillo, 2003, p. 14).

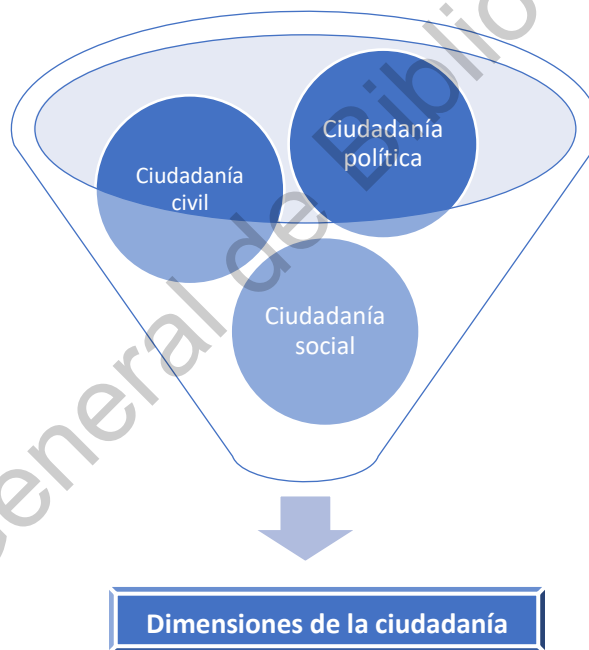


Figura 1 Dimensiones de la ciudadanía

La figura 1 representa el lugar donde convergen estos modelos de ciudadanía, como si se tratara de un embudo, estas en su conjunto buscan la salida para fluir en la sociedad, sin embargo, la salida del embudo parece ser estrecha en comparación con su entrada, ya que en cualquiera de sus dimensiones, los derechos y obligaciones atenuados a estas ciudadanía nos vienen dados al nacer, y aunque

estas definiciones han venido operando en nuestras vidas es importante recordar que las marginaciones de las que sufren:

- La ciudadanía política, determina en gran medida el estar en sociedad, pero como se sabe diversos grupos han sido relegados de esta posibilidad y apartados de la vida política de sus sociedades, por lo que su integración, señala Reguillo (2003) de manera más o menos incluyente, por la vía de los hechos, ha generado terribles y dolorosas exclusiones, desigualdades e injusticias, que anteceden a la normalización política, pero que se agudizan en muchos territorios.
- La dimensión civil asume como definición de ciudadanía a todos los miembros de un territorio nacional, haciendo notar que las evidencias empíricas señalan la extrema vulnerabilidad de ciertos grupos sociales frente al Estado-nacional: por ejemplo, los indígenas, los grupos homosexuales, las minorías religiosas, los jóvenes, las mujeres, entre otros actores. Así, el derecho ciudadano por la vía territorial es un criterio siempre en fuga que se vincula a la marginación y a la exclusión de grupos que no se consideran — desde ciertas lógicas dominantes— merecedores de la definición ciudadana; situación que hoy se agudiza y se complejiza en virtud de la ola acelerada de migraciones planetarias (Reguillo, 2003, p. 14).
- La ciudadanía social, es sin duda, la más golpeada de todas estas dimensiones. Según Reguillo (2003), las políticas económicas neoliberales aunadas al fortalecimiento de la lógica del mercado y al repliegue del Estado de bienestar, han terminado por reducir, al límite de lo tolerable, las políticas públicas destinadas a brindar, aunque sea mínimamente, el acceso a ciertas garantías sociales, fundamentales para sobrevivir a las condiciones que impone el libre comercio y el debilitamiento del Estado (p. 15).

Marshall había analizado más profundamente en 1965 en *Class, citizenship and social development*, un paradigma para la comprensión del ciudadano moderno. Marshall utilizó un método histórico dando cuenta de la relación de ciudadanía con

el reconocimiento de los derechos civiles en Inglaterra, los cuales son el primer paso hacia los derechos políticos en los que el ciudadano recobra su papel en el espacio político y finalmente la gran aportación los derechos sociales que dan origen a una ciudadanía social, la cual el Estado le garantiza los mínimos de desarrollo. Sin embargo, la posibilidad de crear una sociedad más igualitaria en el sistema de económico y de clases del capitalismo está enmarcada en un sistema democrático y de países desarrollados, lo cual deja de lado el conflicto entre estos principios para otras realidades como la latinoamericana y países que han tenido que transitar del comunismo hacia el capitalismo, los cuales no han terminado por construir ciudadanía democráticas (Morales Gómez, 2020).

Al respecto de esto último, los escenarios donde la complejidad cultural e individual puede ser invisibilizada, primeramente y, homogeneizada, por otro lado, ayuda entender como los diversos lastres que limitan el desarrollo de la sociedad prologan entre otras cosas la pobreza, las precarias condiciones de salud, la falta de escolaridad, el desempleo, la violencia y la inseguridad, síntomas graves del repliegue del Estado-nación que abandona a su suerte a los más vulnerables (Reguillo, 2003).

En este sentido, diversos autores han tratado de poner en discusión una reflexión política-académica, que añade a las dimensiones mencionadas el análisis de las “ciudadanías culturales”:

“Cuya virtud (y fortaleza) es que coloca en el debate aspectos que no fueron considerados en las otras dimensiones: la cultura como plataforma para la ciudadanía o, en otras palabras, la consideración de las pertenencias y adscripciones de carácter cultural como componentes indisociables en la definición de la ciudadanía”. (Reguillo, 2003, p.16)

Esta cuarta esfera o nivel, nos dice Reguillo, aparece como un tema de discusión en la era de la sociedad global, ya que tiene de un lado, la ventaja de volver visibles los olvidos y exclusiones de las etapas civiles y políticas en la configuración de lo

ciudadano y, de otro lado, su irrupción en el debate ha permitido proyectar hacia el futuro los desafíos a los que habrá de enfrentarse la reconfiguración de la ciudadanía en el contexto de las migraciones masivas y de las diásporas que se diseminan hoy a lo ancho del planeta.

Es importante por tales motivos, si de ciudanía culturales estamos hablando, que el tema al ser sumamente complejo, tanto por la multidimensionalidad de los factores involucrados, como por la «inestabilidad» en la escena político-social y la velocidad con la que se están definiendo y redefiniendo lo que habrá de ser el proyecto o modelo societal del futuro. Recurrir a la evidencia para documentar el repliegue del Estado nacional de sus responsabilidades sociales, para cuestionarse ¿Quiénes son los ciudadanos hoy? Y ¿cómo pensar la relación entre jóvenes y ciudadanía en este contexto? (Reguillo, 2003, p. 16)

Por lo tanto, considerar a las juventudes como un grupo culturalmente diverso y multidimensional, puede ser interpretado desde el espacio público, es decir, estando ahí, no únicamente observándolo o acotando su comprensión a sus expresiones de grupo, sino que conviene hacerlo desde el seguimiento a su participación dentro de los diversos espacios donde intervienen. Ya que de esta forma no podríamos disponer de un acercamiento delimitado a condiciones dadas sino que, compartiendo la concepción de Reguillo (2003) que define la juventud como una categoría construida culturalmente, la cual no se trata de una “esencia” y, en tal sentido, la mutabilidad de los criterios que fijan los límites y los comportamientos de lo juvenil, está necesariamente vinculada a los contextos sociohistóricos, producto de las relaciones de fuerza en una determinada sociedad; entonces es la mirada no solo una manera de comprender al individuo sino a la ciudadanía que lo sostiene.

Participar supone un plus de voluntad de intervención, un sentimiento de pertenencia colectivo, es decir, “la pertenencia a una comunidad compartida de valores” de la que hablaba Marshal, por lo que es preciso visualizar que el tema de la «ciudadanía juvenil» se estrella continuamente contra el muro de los formalismos

de la dimensión política (que en términos generales se reduce a la democracia electoral). Esta dinámica, suele repetirse en los diversos grupos acotados en los que el y la joven se desarrollan, sea en la familia, la escuela o el propio espacio de lo público; pues en el plano de las estructuras formales, la división arbitraria y socialmente construida entre los menores y los mayores de edad, establece claramente que los «menores» carecen no sólo del derecho político para participar en las decisiones sobre la esfera pública, sino, además «carecen» de las capacidades necesarias para involucrarse como sujetos de derechos políticos en una sociedad. Pero, aunque la edad determine que las condiciones favorables para la participación del ejercicio de la ciudadanía se den, la estigmatización de lo juvenil suele prolongarse más allá de la edad oficializada en el sistema político-electoral.

De acuerdo con Reguillo (2003), el claro posicionamiento del Estado que considera a los y las jóvenes como «ineptos» para ejercer la ciudadanía política, pero aptos para convertirse en sujetos de castigo, ayuda a dar cuenta de cómo todavía la ciudadanía sigue siendo considerada una «concesión» generalmente sujeta a una lógica político electoral y por otro lado el hecho de que prevalece en nuestras sociedades la idea de una ciudadanía tutelada por el Estado, la cual convierte, en el caso de los jóvenes, el acceso restringido a la ciudadanía debido, según Reguillo a tres dilemas:

- El desentendimiento de los asuntos de interés colectivo, cuya resolución pasa por el ejercicio de decisión política vinculada al voto.
- El aumento de las opciones pragmáticas en detrimento del voto razonado, que se agudiza por la labor de los medios de comunicación y el triunfo más o menos generalizado de la llamada «mercadotecnia política».
- Y, quizás lo más preocupante, la emergencia en el espacio público de fuerzas que tienden a llenar el vacío dejado por la política: el narcotráfico, el crimen organizado, las religiones a la carta, entre otras, que trastocan la concepción del espacio público.

Reguillo (2003), alega que estos tres procesos producen un desentendimiento, pragmatismo, y la aparición de «nuevos referentes», que provocan un repliegue hacia el individualismo con el consecuente vaciamiento de la dimensión política.

Por tales razones, la escuela, en el sistema de formación ciudadanía, no podría jugar el rol que un Estado tutelar individualizador, pues al contrario, debería de permitir y abonar con certeza el acceso de las y los jóvenes a la educación, a la cultura, el deporte, etcétera; sin limitar tales accesos, pues si no lo hace estaría aportando el alargamiento de la juventud que se ha impuesto en los últimos años en las sociedades desarrolladas, provocando que cada vez les sea más difícil a los jóvenes acceder a su condición de ciudadano, la cual sigue estando estrechamente vinculada a la autonomía que proporciona la independencia económica y la emancipación familiar, en otras palabras, los jóvenes se encuentran en la situación paradójica de que cada vez están más presionados para que asuman sus responsabilidades personales y colectivas, pero, al mismo tiempo, carecen de los recursos necesarios para poder ejercer de manera efectiva la ciudadanía (Benedicto & Morán, 2002).

Lograr que la participación ciudadana trascienda en nuestras sociedades, de acuerdo con lo propuesto por Serrano (2015), es posiblemente uno de los objetivos más amplios de la formación escolar, es decir, al tener que ver esta con el desarrollo humano, no se podría entender un acto que denota solidaridad, humanismo, tolerancia, subsidiariedad y otros valores de trascendencia fundamental en el individuo, como algo que no sea tratado en las aulas e incluido en los programas educativos. Impulsar entre los jóvenes esta concepción activa de la vida cívica puede ser confiada a los procesos de aprendizaje, ya sean formales o informales (Serrano, 2015).

Si bien, como señalan Benedicto y Morán (2002), tanto el descenso de la confianza política de los ciudadanos, pero sobre todo de los jóvenes hacia las instituciones públicas y los políticos, han provocado el incremento de los niveles de alienación política, competencia o cinismo; y al mismo tiempo han determinado el descenso de

los sentimientos de identificación con los mecanismos de participación establecidos: “Los jóvenes actuales se encuentran atrapados en una situación de dependencia que no sólo dificulta enormemente su incorporación a la sociedad adulta, sino que termina expulsándoles en la práctica de la esfera pública” (Benedicto y Moran, 2002, p. 20).

Hay que reconocer que existen límites impuestos a niños y jóvenes para ejercer la ciudadanía, lo que hace útil el análisis que hace John Durston (1996) sobre los grandes obstáculos que existen para que niños y jóvenes puedan ejercer su papel como sujetos sociales plenos. Este autor plantea cinco formas en las que la sociedad impone límites al ejercicio de la ciudadanía juvenil a las cuales denomina: la ciudadanía denegada, la ciudadanía de segunda clase, la ciudadanía despreciada, la ciudadanía latente y la ciudadanía construida.

En la tabla 1, se describen las características que Durston describe de los tipos de ciudadanía juveniles y los límites impuestos a estas durante su proceso de formación o desarrollo en comunidad:

Tipos de ciudadanía juveniles	Características	Límites impuestos
Ciudadanía denegada	Afecta a los y las jóvenes que pertenecen a sectores excluidos ya sea por su condición de etnia, raza, pobreza o marginalidad.	Los jóvenes se ven limitados en su acceso a ejercer su ciudadanía debido al desprecio hacia su identidad y su condición de clase.
La ciudadanía de segunda clase	Afecta a las mujeres, los y las jóvenes, los infantes, los ancianos, los discapacitados y las personas sin acceso a la educación	En este sentido a los jóvenes de sectores marginados se les niega una educación que les posibilite la construcción de un futuro con las mínimas condiciones de dignidad, ya que cuando logran acceder al conocimiento, este se limita a destrezas productivas en el mejor de los casos.
La ciudadanía despreciada	Afecta a los jóvenes que disponen tanto de los medios propios y de los espacios otorgados por la sociedad – pero se les niega a ejercer la ciudadanía.	Gozan potencialmente de una ciudadanía de primera clase, pero se encuentran estancados en un idealismo tan exigente como el de los filósofos griegos cínicos. Por ello los concibe como «una juventud

		cínica» que en realidad está haciendo una crítica radical a la deshonestidad, hipocresía y manipulación que perciben en la clase política, los partidos y en general los sistemas políticos tradicionales.
La ciudadanía latente	Afecta a los y las jóvenes que ejercen una participación meramente coyuntural o desorganizada.	Por lo general se ejerce una participación o una expresión ciudadana únicamente ante problemas específicos o coyunturales.
La ciudadanía construida	Puede afectar a los y a las jóvenes que ejercen una participación condicionada a su conocimiento y edad.	El principal límite se impone en virtud del ejercicio pleno de los derechos según los límites impuestos por la edad.

Tabla 1. Límites impuestos al ejercicio de la ciudadanía en los y las jóvenes, propuesta de Durston (1996)

De acuerdo con Durston, entender ciudadanía como el conjunto de normas que guían la relación entre el individuo y la sociedad, ayuda a, desde las dificultades que se presentan en esta relación, redefinir lo necesario para que la ciudadanía sea el marco que construya las condiciones para una participación posible (1999, p. 1). Estas dificultades de las que habla Durston, redefinen la ciudadanía en América Latina, por lo que se considera necesario tener una definición ampliada aplicable a ámbitos suprapolíticos y a identidades y prácticas pluriculturales.

Si bien Durston plantea que la sociedad requiere una serie de estrategias que obliguen no solo a la tolerancia, sino a la valoración de la diversidad. Se necesita también un esfuerzo por transmitir en lenguajes autóctonos y populares la información relevante al ejercicio de la ciudadanía. El acceso a la información y el conocimiento son esenciales para que los jóvenes no queden excluidos; así evitar el clientelismo político y condicionamiento de su desarrollo social (Durston, 1999).

La importancia de la participación juvenil implica entender que la ciudadanía juvenil necesita un proceso participativo que les otorgue un protagonismo, para que estos puedan percibir que realmente existen posibilidades de resolver algunos de sus problemas y de sus comunidades. Lograr una participación que no se limite a cuestiones coyunturales ni se ejercite siempre de la misma forma o mediante

estrategias gastadas o descontextualizadas es un desafío para diversos ámbitos institucionales: “ya sea la familia, los medios de comunicación masiva, las comunidades y — en particular— la escuela” (Durston, 1999, p. 6).

Por lo que es necesario que, en estos ámbitos, se transmitan estas habilidades, que son no sólo de análisis y propuesta sino también de interacción: poder discutir sin pelear, saber escuchar y respetar la opinión del otro, negociar diferencias, y aceptar la decisión democrática como alternativa a los dos extremos de sometimiento irreflexivo o de rebeldía. (Durston, 1999, p. 6).

En este trabajo se considera que es relevante comprender que las ciudadanías, en el ámbito público, son reconocidas desde su nivel de actuación, y estas clasificaciones propuestas por los distintos autores referidos en el texto, nos ayuda a visualizar y comprender mejor la actualidad de los hechos que se suscitan entre el gobierno y la sociedad organizada, pero también, a replantear como desde la educación se pueden retomar estrategias para mejorar y acercar a la población a formas más amplias de participación, con el objetivo de encontrar soluciones colectivas que busquen un equilibrio armonioso de la vida pública.

Por lo tanto, la juventud en esta ecuación es sujeta de derechos y obligaciones ciudadanas que hay que motivar persistentemente, pero no limitar a lo político desde una concepción restringida, ni que prolongue las limitaciones que en lo civil y lo social se han venido construyendo históricamente, lo que hace que el acceso a la ciudadanía sea una zona de privilegios adquiridos que no necesariamente les benefician.

2.1.2 La participación como vía para el ejercicio de la ciudadanía activa

Como se sugirió en el apartado anterior, la ciudadanía, entonces, al ejercer su participación desde la toma de decisiones conscientes que intente consolidar mecanismos donde tanto el Estado nación como los individuos organizados participen del beneficio, podría apreciar que los derechos sociales, políticos y civiles

quedarían asegurados en un orden jurídico que no dependa de las condiciones de grupos de poder o crisis económicas.

La ciudadanía, por lo tanto, es una práctica activa, que se origina de un proceso formativo, que encuentra en la participación su elemento principal para crear espacios de intercambio de comprensiones más amplias de la realidad social. Estos espacios pueden responder a cuestionamientos que buscan comprender los elementos que inciden significativamente en los aprendizajes que se consiguen con la puesta en práctica de la ciudadanía (Folgueiras y Martínez, 2009).

Pero comprender en esta amplitud la participación, necesita de un análisis que advierta lo necesario para que esta sea reconocida no solo como un derecho que las instituciones deben resguardar y promover, sino que, en la escuela, “este derecho debería ser además asumido como un proceso educativo que permite adquirir conocimiento, habilidades y valores necesarios para la formación de una ciudadanía activa” (Ochoa A. y Vázquez, 2017, pág. 6).

La participación constituye un derecho que se hace efectivo básicamente como un proceso comunicativo, organizativo y de aprendizaje en el cual se reconocen tres momentos (OEA/INN, 2010, pp. 10-11, Citado en Ochoa Cervantes, 2016):

- El primero se refiere a la *información*, la cual es un derecho en sí misma y una condición para que se dé la participación; por lo tanto, la fuente de información debe ser accesible, comprensible y de buena calidad, de modo que permita su apropiación por parte de niños, niñas y adolescentes.
- El segundo es el de *construcción y reconocimiento de la opinión propia*; en este se destaca que todas las opiniones, tanto individuales como colectivas, se construyen mediante la reflexión, la discusión, el intercambio, la síntesis y la reproblematicación. Se dice que sin el reconocimiento de la voz propia (individual) no puede haber comunicación y, por lo tanto, no puede hablarse de participación.

- El tercero y último momento es el de *expresión y escucha*, en cuanto a que la libertad de expresión requiere instrumentos y manejo del lenguaje; además, se reconoce que, para que la expresión se concrete, es necesario que exista una escucha, la cual debe ser respetuosa y receptiva.

Por otro lado, Serrano (2015), señala que existen por lo menos cuatro tipos de participación en México desde que la democracia fue instalada en la sociedad civil:

- La participación social es aquella en la cual los individuos pertenecen a asociaciones u organizaciones para defender los intereses de sus integrantes, pero el Estado no es el principal locutor, sino otras instituciones sociales (Villarreal, 2010).
- La participación comunitaria, cuando los individuos se organizan para hacer frente a las adversidades, o simplemente con el objetivo de lograr un mayor bienestar procurando el desarrollo de la comunidad. Cunill (1997) indica que este tipo de participación corresponde más a las acciones organizadas de autoayuda social. Aquí lo único que se espera del Estado es un apoyo asistencial.
- La participación política tiene que ver con el involucramiento de los ciudadanos en las organizaciones de representación social y en las instituciones del sistema político, como son los partidos políticos, el parlamento, las elecciones, los ayuntamientos, etcétera. Sin embargo, algunos autores (García, 2000; Somuano, 2005; Weiner, 1971) también engloban en este tipo de participación a las manifestaciones, los paros y las huelgas.
- La participación ciudadana es aquella donde la sociedad posee una injerencia directa con el Estado; asimismo, tiene una visión más amplia de lo público. Esta participación está muy relacionada con el involucramiento de los ciudadanos en la administración pública. Los

mecanismos de democracia directa (iniciativa de ley, referéndum, plebiscito y consultas ciudadanas), la revocación de mandato (recall) y la cooperación de los ciudadanos en la prestación de servicios o en la elaboración de políticas públicas, son formas de participación ciudadana.

Serrano retoma que este último tipo de participación, la ciudadana, coinciden en la reflexión de los fundamentos inherentes a la concepción de una ciudadanía que tendría que ser necesariamente participativa y activa. Participativa al nivel de consolidar espacios de reflexión y activa en la medida de la búsqueda de provocar cambios positivos en su comunidad.

La participación ciudadana, es la clave para transformar el espacio de lo local en un espacio público y contribuir a crear condiciones para consolidar una gobernabilidad democrática, la participación ciudadana, a diferencia de otras formas de participación, (política, comunitaria, etc.), se refiere específicamente a que los habitantes de las ciudades intervengan en las actividades públicas representando intereses particulares (no individuales), ejerciéndose en primer término en el ámbito de lo cotidiano y en el espacio local, que es donde se da mayor proximidad entre autoridades y ciudadanos. (Ziccardi, 1998, p. 3)

Para este trabajo, se comprende que la ciudadanía debería abstenerse de lo natural o de lo jurídico, es decir, no se nace ciudadano o por nacer dentro de una delimitación geográfica o por un estatus otorgado por el Estado, sino que se construye la ciudadanía a partir de como esta se fundamenta en lo crítico y reflexivo. Una nueva ciudadanía debería ser inevitablemente activa, política, responsable y enmendada desde la convivencia pacífica, por ello, inexorablemente democrática. Vista así, es la universidad el espacio ideal para practicarla, haciéndola parte del proceso formativo por medio de la participación en espacios de intercambio de comprensiones más amplias de la realidad social.

2.1.3 La importancia de la participación juvenil

Para Hernández y López (2014), lograr la participación estudiantil en las universidades resulta uno de los retos actuales más importantes desde el punto de vista pedagógico, social e integral de la educación. De acuerdo con estos autores, para construir una civilización consciente, crítica y comprometida, la universidad resulta, sin duda, la instancia formativa por excelencia, donde la misma se convierte en un escenario social, cultural y político donde se confrontan constantemente ideas, sentimientos y proyectos, pero sobre todo, donde se vive y se comparten teorías, experiencias y sensibilidades que permiten mantener, construir y desarrollar al individuo, al ciudadano, la cultura y la sociedad; por lo tanto, “la universidad ya no es concebida solo como un espacio físico donde convergen conocimiento y propuestas”(p.44), pero también es un espacio donde se requieren y desarrollan conocimientos y habilidades, actitudes y valores para la vida en sociedad y para la estimulación de ésta hacia la participación cívica (Murcia 2009, citado en Hernández y López, 2014, p. 44).

Michavila y Parejo (2008), consideran que la universidad, por su relevancia formativa-integral, desempeña un papel clave para el desarrollo de una cultura democrática, “en el sentido de fomentar la participación y emprendimiento de los estudiantes en la vida universitaria como antesala a su futura participación en la vida política y social como ciudadanos” (Citados por Chela & Martí, 2012, p.5).

A esto último, Hernández y López, agregan que dentro de la universidad, la participación estudiantil tiene dos funciones centrales: a) ser un mecanismo de inclusión para los estudiantes; y b) ser un espacio de formación profesional y ciudadana, ya que esta se vuelve un lugar en donde la acción de participar se establece como una herramienta de creación de capital social dentro de la misma universidad: entre estudiantes y estudiantes, entre estudiantes y docentes, y hacia fuera de ella: vinculación de estudiantes con comunidades de su entorno (Muñoz y Campos, 2013; en Hernández y López, 2014, p.46)

El estudiante que participa en la vida universitaria establece un rol diferente al de aquel que no participa, esto permite que desarrolle aún más sus potencialidades dentro del ámbito universitario, sin embargo para activar mejor dicho rol, se deben propiciar espacios de diálogo y articulación entre los diferentes actores internos y externos, para que de manera conjunta, puedan lograr objetivos colectivos y procurar que el estudiante se involucre con los proyectos y la gestión universitaria, no sólo opinando sobre ello, sino colaborando en su mejora. (Muñoz & Campos, 2013, en Hernández y López, 2014, p. 46).

La participación estudiantil es un fenómeno amplio y abarca distintas actividades de los estudiantes de manera individual o colectiva, y que el estudiando en actividades o proyectos en la vida universitaria, como señalan Hernández y López (2014):

Sin duda reúne muchas más competencias a lo largo de su vida universitaria: pues asumir un rol participativo también logra que el estudiante adquiera una visión más completa de su entorno, situación que se valora como positiva en su formación como profesional, ya que esto le da mejor posición como profesionista y ciudadano. (p. 48)

Si bien existe voluntad institucional en las universidades, tanto por aumentar la implicación del estudiante como de promover su participación activa, muchas veces las propuestas que se desarrollan alrededor de estas intenciones no resultan de interés para los y las jóvenes, pues como se ha mencionado, el estudiantado forma parte de esta construcción histórica que le atiene a su ciudadanía juvenil y convive desde distintos contextos y bajo limitaciones sociales muy específicas, pero diferenciadas de su condición social.

La 'juventud' es un constructo histórico que le da significado a la experiencia biológica y social de crecer. Todo mundo 'crece y madura' pero la juventud es el proceso específico por medio del cual determinados individuos se

involucran con instituciones como la escuela, la familia, las instancias de gobierno, el arte y muchas otras cosas. (Reguillo, 2003, p.14).

Esto hace que la complejidad de promover la participación en el marco de las actividades establecidas institucionalmente se confronte con las necesidades y deseos de los y las jóvenes, lo que produce una falta de comunicación o distanciamiento, pues muchas veces el rol que juega el joven en el espacio educativo es más bien simbólico. Según Francés (2008 p. 39) “la participación juvenil parece ir desplazándose hacia contextos informales, cada vez más ajenos a espacios diseñados institucionalmente, y donde cada vez más los vínculos vivenciales y existenciales de los sujetos se configuran como el verdadero motor de la acción social” (En Hernández y López, 2014, p. 49).

En otras palabras, para que el proceso de formación ciudadana se vea también como un proceso de interacción y de ámbitos variados dentro de la vida universitaria, es necesario que se pueda hablar de la parte colectiva, la de grupos y movimientos juveniles que dan sentido a los intereses juveniles. Feixa (1998, p. 60) dice al respecto que “las culturas juveniles, en sentido amplio, refieren la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional”. En otras palabras, señalan Hernández y López (2014) “los jóvenes crean ‘microsociedades juveniles’ con altos grados de autonomía respecto de las ‘instituciones adultas’ u otros grupos mixtos de jóvenes y adultos donde vuelve a aparecer la tutoría o la restricción, de ahí que ellos mismos se doten de espacios y tiempos específicos para lo que sea que decidan agruparse” (En Hernández y López, 2014, p. 48).

Por ello, un gran número de politólogos, educadores y especialistas de campos relacionados al tema coinciden en que “sin ciudadanos activos y participativos, el futuro de la democracia tal y como la conocemos puede

verse seriamente amenazado”. (Print 2003, citado por Hernández y López, 2014, p. 51)

Hernández y López, citan a Machado (2010 p.162) al señalar que es importante considerar también que “en las universidades, los sujetos de los espacios de participación no son únicamente los/las estudiantes o los/las adultos/as que allí trabajan, sino también aquellos/as que integran la comunidad educativa del barrio y de la localidad, manifestando en las estrategias y los temas de participación estudiantil la permeabilidad de las culturas políticas” y la inserción de los jóvenes a ellas. Por lo que progresivamente la participación estudiantil y derechos de los jóvenes universitarios se han convertido en una poderosa herramienta de acción ciudadana, en la medida que es una experiencia conducente para crear capital social, a fortalecer los lazos existentes entre las personas y grupos de la sociedad civil, y entre éstos y las instituciones (Magendzo, 2003, en Muñoz & Campos, 2013, p.10).

El estudiante en la universidad encuentra en su acción participativa un camino hacia una formación para la ciudadanía activa. Sin embargo, comprender este concepto, el de una ciudadanía activa, no es tarea menor, ya que ciudadanía activa puede entenderse primeramente como “participación”, en el sentido más amplio de la palabra, pero ésta no se reduce sólo a la dimensión política convencional. Antes bien, incluye actividades culturales y medioambientales en niveles locales, regionales, nacionales e, incluso, internacionales. Así pues, encuentra sus límites más bien en el campo de la ética (Somuano & Nieto, 2018).

2.1.4 Ciudadanía Activa

En 2014, un equipo de investigación multidisciplinario en colaboración con el Instituto Nacional Electoral (INE), presentó el *Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México*. En dicho documento se hizo un diagnóstico sobre las condiciones, prácticas y ejercicios de la ciudadanía en México. Se encontró que el

porcentaje de mexicanos que dijeron involucrarse en algún tipo de participación política diferente del voto (participación no electoral) es muy pequeño. Asimismo, se encontró que los niveles de confianza en el otro, más allá de las redes familiares son también preocupantemente bajos. El punto de partida de este informe es el concepto de *ciudadanía activa* y se valoró si este podría aplicar al contexto mexicano, sobre todo a partir de las cifras tan bajas de participación política no electoral y de alta desconfianza institucional.

Los dos insumos principales de este estudio fueron: una encuesta representativa nacional y 3000 entrevistas realizadas cara a cara en el domicilio de los encuestados y un estudio cualitativo formado por 50 sondeos antropológicos en casa realizados en cinco estados: Distrito Federal, Estado de México, Puebla, Guanajuato y Veracruz.

Los resultados indicaron que los mexicanos entendemos a la ciudadanía como un asunto de obediencia de leyes y voto, sumamente desvinculado de la idea de participación, organización colectiva y ejercicio de derechos. De hecho, el voto es la forma que se piensa más eficaz para influir en las decisiones de gobierno. La mayoría de los encuestados señalaron que viven en una sociedad injusta, lo cual podría ser la causa de alta participación con el objeto de cambiar esa situación. Sin embargo, no es así. La participación de los mexicanos tiende a ser individualizada y coyuntural. Sin duda, esto se relaciona con la baja membresía en organizaciones sociales y con altos niveles de desconfianza en las instituciones, sobre todo las gubernamentales y las de representación política. El estudio también destacó que la desconfianza es un elemento que permea muchas de las actitudes de los mexicanos. En todos los niveles socioeconómicos existe desconfianza generalizada hacia el gobierno y muchas de sus instituciones, y a menos que se establezca una relación cercana, personal y discrecional con ellas, no se consideran fiables. Sin embargo, cuando se entra en contacto con un funcionario que cumple con su trabajo o se muestra dispuesto a hacerlo la confianza sí aumenta (Somuano y Nieto, 2018).

Es importante destacar la distinción que este estudio hace sobre la participación en grupos extremistas que promueven la intolerancia y la violencia, por ende, no se incluyen en la definición de ciudadanía activa.

Si bien la “ciudadanía activa” se mide y define en términos de acciones y valores individuales, es importante destacar que el concepto se refiere por fuerza a cómo las actividades en las que se involucran las personas contribuyen a vigorizar el sistema y la gobernanza democráticos (*Good governance*). Se centra en el bien común y no el bien privado. (Somuano y Nieto, 2018, p.14)

Este enfoque que enaltece la participación refleja un retorno al pensamiento cívico republicano basado en reflexiones clásicas de la democracia y del *civitas*. En este enfoque se reconoce “la necesidad de que el ciudadano se involucre en la comunidad política con base en principios de igualdad y libertad y de que aprenda virtudes cívicas como la solidaridad y la responsabilidad de actuar en pos del bien común” (Somuano y Nieto, 2018, p.15).

A partir de todo lo anterior, Somuano y Nieto (2018) concluyen que se puede definir *ciudadanía activa* como: “la participación política o comunitaria que se caracteriza por el respeto mutuo, la no violencia y la confianza institucional” (p.18). Esta definición, nos dicen, incluye una variedad de actividades de participación que van desde actos propios de la democracia participativa como la participación en protestas y marchas, acciones para pedir cuentas a los gobiernos, trabajo comunitario o actos más propios de la democracia representativa tal como el contacto con representantes y la vinculación con partidos políticos. Además, aunque la ciudadanía activa se define como una característica individual en términos de acción, el énfasis de la definición que los autores proponen está en “[...]cómo las actividades individuales contribuyen a una sociedad más incluyente, democrática y caracterizada por el buen gobierno y la cohesión social” (Somuano y Nieto, 2018, p. 16).

Como se ha venido infiriendo, la ciudadanía activa en contraste con la ciudadanía clásica, la cual que se consigue mediante la adquisición de derechos y obligaciones ligados a un territorio, “la ciudadanía activa es un proceso basado en el ejercicio activo de las personas, pues no está vinculada necesariamente a un estatus legal, sino más bien a un sentimiento de pertenencia a la comunidad” (Luna y Folgueiras, 2014, citado en Pérez y Ochoa, 2017, p. 180).

Pérez y Ochoa (2017), sintetizan la importancia de formar una ciudadanía activa, misma que ha construido iniciativas emergentes que proponen educar para la ciudadanía en el Siglo XXI, en este marco de comprensión, las ‘nuevas’ escuelas se ven obligadas a buscar alternativas de acción que permitan, desde la investigación, dar respuesta a los diversos retos de sus comunidades. Es por esta razón que se instalado ampliamente, nos menciona Gimelli (2007), la idea de que la escuela debe asumir la tarea de formar ciudadanos críticos, e importar en sus currículos sugerencias o marcos que favorezcan la formación de dichos ciudadanos consientes, críticos y respetuosos de la diversidad. Para que esto suceda, deberían de trascender un cambio en la cultura escolar y en la idea de comunidad con el objetivo de convertir la escuela en una escuela ciudadana, como modelos innovadores de educación para la ciudadanía (Gimelli, 2007).

Dewey ponía como condición que debe cumplir una institución con sus miembros si quiere ser educadora: “toda organización social que siga siendo vitalmente social o vitalmente compartida es educadora para aquellos que participan en ella” (En Ochoa, 2013, p. 155). Por lo que, de acuerdo con Angulo (2008) tendríamos que rescatar lo que supone pertenecer a una comunidad, ser ciudadano y ciudadana de esa comunidad, las obligaciones y derechos que esa pertenencia conlleva. (Ochoa, 2013, p. 162)

Finalmente, la ciudadanía, es una práctica (Bárcena, 1997), un proceso que se construye (Bartolomé, 2002), y necesita de procesos formativos que se interroguen y busquen respuestas. El concepto de ciudadanía debería ser lo más amplio e inclusivo como para aportar elementos de deberes y libertades a todos los miembros

de la sociedad, destacando la participación activa de los ciudadanos como el elemento clave de la formación y construcción de la ciudadanía (Pérez y Ochoa, 2017).

2.1.5 El taller como modalidad pedagógica posibilitadora de la participación

El aprendizaje es difícilmente alcanzado de manera teórica o descontextualizada, mucho más si el acercamiento a un concepto se presenta alejado de los grupos humanos o comunidades donde se genera y utiliza. Reconociendo que el aprender y el hacer son acciones inseparables, y que la educación que se ofrece en las escuelas, como describe Díaz Barriga (2006), debiese permitir a los estudiantes participar de manera activa y reflexiva en actividades educativas propositivas, significativas y coherentes con las prácticas relevantes en su cultura; es entonces, este proyecto, una aportación que vincula el aprendizaje escolar con la educación para la vida, entendiendo ese vínculo entre la escuela y la vida como el camino perfecto para construir ciudadanía y así dar cuenta de un enfoque que puede contribuir con las tesis del constructivismo sociocultural y las perspectivas conocidas como cognición y enseñanza situada, aprendizaje experiencial y enseñanza reflexiva.

En este sentido el taller, en América Latina, surge como dispositivo para el aprendizaje en la década de los setentas, enmarcado por la educación popular latinoamericana, influenciado fuertemente por la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire y por la corriente práctica de Pichon Riviere sobre la Teoría del vínculo. Más tarde en la década de los ochenta y noventa, se asocia a la corriente de la acción participativa (Guzmán, 2006, citado en Salinas, 2018, p.64).

Ya más adelante, el taller como dispositivo pedagógico de enseñanza-aprendizaje es propuesto por Ezequiel Ander-Egg en la década de los noventas, dando la siguiente definición: “se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente. Es aprender haciendo en grupo” (Ander-Egg, 1991, p.10; citado en Salinas, 2018).

El taller, según Mirebant (2003), pedagógicamente resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar con el conocimiento y al transformar el objeto, “cambiarse a sí mismo”. Y al ser concebidos sus integrantes como equipo de trabajo (Aylwin y Gissi, 1977), el tiempo que los individuos le dedican a estar y actuar en ese espacio, se lo dedican también a la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Lo que lo Gonzáles (1994) reconoce como el lugar para la participación y el aprendizaje (En Chablé, 2009, p. 89).

Ander Egg (1989) decía que en lo sustancial el taller es una modalidad pedagógica de aprender haciendo. Al organizarse con un enfoque interdisciplinario y globalizador, el profesor o instructor ya no enseña en el sentido tradicional; sino que es un asistente técnico que ayuda a aprender. Los alumnos aprenden haciendo y sus respuestas o soluciones podrían ser en algunos casos, más válidas que las del mismo profesor. (Chablé, 2009, p. 92)

Ander Egg pone de manifiesto el carácter autogestionario del sistema de taller, ya que como principios pedagógicos: Elimina las jerarquías docentes, Hace de la relación docente-alumno una tarea común de cogestión, Cambia las relaciones competitivas por la producción conjunta o cooperativa grupal y las Formas de evaluación también son conjuntas.

Por otro lado, Chablé (2009) nos propone que el taller desde una visión epistemológica sea educativo en contraposición a las formas o maneras tradicionales de la educación (p. 94). Por lo tanto, es necesario el:

1. Realizar una integración teórica-práctica en el proceso de aprendizaje.
2. Posibilitar que el ser humano viva el aprendizaje como un Ser Total y no solamente estimulando lo cognitivo, pues, además de conocimientos aporta experiencias de vida que exigen la relación de lo intelectual con lo emocional y activo e implica una formación integral del alumno.

3. Promover una inteligencia social y una creatividad colectiva.
4. Provocar que el conocimiento que se adquiriera en el taller está determinado por un proceso de acción-reflexión-acción.

Así el taller, constituye una estrategia del hacer o el "Aprender a Hacer", preocupación y objetivo de la didáctica moderna. Por lo que conviene en el proceso de su diseño tantos métodos como técnicas pertinentes, los cuales deberán incluir la reflexión, el análisis de lo que se hace, de cómo se hace y de por qué se hace; teniendo presente la relación profunda de lo teórico y lo práctico, lo que comprende así a la experiencia. Ander Egg, al respecto concluye que:

Sin embargo, para no inducir a equívocos, hay que tener en cuenta que el taller, o mejor, los participantes del taller no parten desde una tabula rasa, como se ha pretendido en algunas experiencias, sino que inician el trabajo contando con una taxonomía o esquema conceptual mínimo. (En Chablé, 2009, p. 94)

Por tales razones, el taller en este proyecto se visualiza, de acuerdo con Prozcauski (1966): "Como una realidad compleja que, si bien privilegia el aspecto del trabajo en campo, complementando así los cursos teóricos, debe integrar en un solo esfuerzo tres instancias básicas: un servicio de campo, un proceso pedagógico y una instancia teórico-práctica" (Chablé, 2009, p. 89).

Salinas (2018), realizó una investigación en la cual diseñó un taller diagnóstico en donde se detectaron las ideas de participación y convivencia, así mismo se identificó la violencia o *bullying* (acoso escolar) como el principal problema en una escuela secundaria. Salinas después de su investigación identificó cuáles eran los conocimientos que surgen y se adquieren a partir de una práctica concreta vinculada a la vida cotidiana y el entorno directo de los y las participantes. Desde esta metodología participativa que resulta el taller, resumió los principios que Ander-Egg

(1991) menciona debe cumplirse para que para que el desarrollo de un taller pueda entenderse como una estrategia pedagógica:

- Metodología participativa: El taller busca que los procesos educativos promuevan la cooperación, para lo cual es necesario educar en el aprendizaje de una participación activa, ya que “No existe el cromosoma de la participación, debemos aprender a desarrollar conductas, actitudes y comportamientos participativos” (Ander-Egg, 1991, p.13).
- Es un trabajo interdisciplinario: Se entiende el trabajo interdisciplinario como un esfuerzo por llevar a cabo las prácticas del taller comprendiendo el carácter multifacético y complejo de la realidad, pues esta se desarrolla dentro en el trabajo del taller, y la realidad nunca se presenta fragmentada, al contrario, está interrelacionada con los múltiples factores que la atraviesan.
- La relación docente/alumno se establecen bajo la realización de una tarea común: Los docentes y alumnos están organizados para cogestionar y autogestionar. Lo cual significa la superación de todo tipo de relaciones basadas en las jerarquías, en abuso del ejercicio de poder que terminen en relaciones dicotómicas, así como la superación del carácter competitivo.
- Carácter globalizante e integrador de la práctica pedagógica: En la modalidad del taller se superan las disociaciones o dicotomías entre teoría y práctica, entre los procesos intelectuales y afectivos, el conocer y hacer, y entre la educación y la vida.
- Implica y exige el trabajo en grupo y el uso de técnicas adecuadas: Se entiende a los y las integrantes del taller como un grupo social organizado, dicha organización busca el logro de técnicas adecuadas para el desarrollo del trabajo, las técnicas se basan en un pensar y hacer juntos, sin embargo, el pensar y el hacer juntos también implica un trabajo individual que responde a recuperar las peculiaridades de cada uno.
- Es integrador de tres procesos: Docencia, investigación y práctica. La docencia se da a partir de los procesos de enseñanza aprendizaje que

supone el proyecto a realizar, la realización misma del proyecto es la práctica como tal, lo cual no puede hacerse sin una investigación para determinar las formas y condiciones en las cuales se desarrolla el proyecto.

Salinas concluye que, de acuerdo con Ander-Egg, los anteriores principios pueden convertir al taller como una alternativa a las clases en seminario o a la transmisión de conocimientos de forma expositiva, pues “fomenta la participación de forma protagónica de los y las integrantes, así como un aprendizaje construido colectivamente a partir de la práctica igualmente activa sobre contextos y problemas reales” (Salinas, 2018, p. 67).

Por otro lado, el taller también puede verse como una actividad extracurricular, misma que juega un rol de suma importancia en el éxito académico y el desarrollo integral del alumnado, ya que este tipo de actividades funge como un recurso clave que impacta la vida social y personal, así como la formación académica profesional de los estudiantes universitarios (Holland & Andre, 1987).

La investigación indica que los beneficios de las actividades extracurriculares son varios y valiosos ya que impactan de manera importante el desarrollo integral del estudiantado. De hecho, los alumnos que participan en actividades extracurriculares son más propensos a alcanzar mejores niveles de aprovechamiento, logrando así obtener mejores notas escolares (Marsh, 1992). De la misma manera, Gerber señala que las actividades extracurriculares permiten que los alumnos logren calificaciones más altas en los exámenes estandarizado (Gerber, 1996).

Asimismo, Hanks & Eckland (1976) encontraron que la participación en actividades extracurriculares lleva a los alumnos a obtener niveles de desarrollo profesional de mayor calidad. De la misma manera, las actividades extracurriculares fomentan la regularidad en la asistencia a clases (Mahoney&Cairns,1977). También se ha observado que los estudiantes que participan en actividades extracurriculares son menos proclives a consumir drogas (Cooley, Henriksen, Nelson, & Thompson,

1995), a reducir los niveles de deserción (Mahoney & Cairns, 1997), a disminuir los porcentajes de mal comportamiento (Marsh, 1992) y a cometer actos de acoso escolar (Landers & Landers, 1978).

Finalmente, el taller, como herramienta educativa, constituye una parte fundamental de la formación integral del estudiante, ya que la teoría y la práctica aquí no constituyen una unidad separada de categorías jerarquizadas, sino precisamente su fundamentación se encuentra en la síntesis de ambas, las cuales le dan sentido al conocimiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Diversos estudios que utilizan el taller pedagógico como metodología que permite recolectar datos para investigación, resultan alentadores, tanto para visualizar las dinámicas que utilizaron y sobre todo para ver los resultados que obtuvieron. En los siguientes párrafos se describen algunos de ellos.

El proyecto pedagógico “El taller como estrategia didáctica una apuesta para la prevención y el reconocimiento de las causas y consecuencias del consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de grado sexto de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Armenia”, tuvo como objetivo general sensibilizar a los estudiantes a través de la estrategia del taller sobre las causas y consecuencias del consumo de sustancias psicoactivas. El taller fue utilizado como estrategia didáctica permitiendo permear la estructura mental de comportamiento de los estudiantes, analizando tres intervenciones en las cuales encontraron momentos de reflexión por parte de ellos, en los cuales indican la necesidad de aprender y de comunicar a sus amigos sobre las diferentes sustancias psicoactivas, además de conocer los efectos orgánicos o para la salud que produce el consumo de sustancias psicoactivas (García Vargas et al., 2019).

Un artículo que derivó de una investigación realizada con 29 jóvenes escolarizados de la ciudad de Manizales, Colombia, en la cual se indagó por los sentidos y significados de la ciudadanía. Para la recolección de información se utilizó el taller

pedagógico, en tanto permitió combinar diversas técnicas e instrumentos tales como la entrevista semiestructurada, la entrevista a profundidad y la discusión. El estudio concluye que las y los jóvenes significan y comprenden la ciudadanía desde cuatro referentes: el lugar del sujeto en la sociedad y la cultura, el sentido del derecho y la ley en la organización y la convivencia, las percepciones del actuar moral y político de los líderes y de los políticos, y las percepciones y consumos de ciudad que hacen los ciudadanos. La investigación concluyó que las y los jóvenes sitúan la ciudadanía desde un referente de la acción, manifestado fundamentalmente en la participación, el enjuiciamiento político y la posibilidad de ser representados por otros (Vargas et al., 2007).

Un curso-taller diseñado para universitarios esbozo proponer a la ciudad como elemento importante para la construcción de actitudes, a fin de explorar las posibilidades que existen para la construcción de actitudes/motivos sustentables al reconocer y aprender “La Ciudad”. El curso-taller consistió en tres momentos metodológicos: uno de diagnóstico y reconocimiento de la ciudad, un segundo de problematización y el tercero de propuestas/posibilidades. A partir de este trabajo se logró un cambio que es visible al comparar los cuestionarios inicial y final aplicados a los participantes. Los resultados en términos de la importancia de este tipo de experiencias para la construcción de actitudes sustentables apuntaron a que esta experiencia es favorable en el sentido que la ciudad como espacio en el que se vive puede ser aprendida, pensada y reflexionada para construir la serie de colecciones y eventos que después permitan evaluar la realidad desde una mirada sustentable, aquella que refiere al valor de la vida y la creación de iniciativas y propuestas para revertir el daño que a lo largo de los años se ha hecho al planeta (Curiel Bellon & Diez-Martinez Day, 2016).

La construcción de un taller que tuvo el objetivo de capacitar en mediación y resolución no violenta de conflictos a un grupo de 20 adolescentes de secundaria considero una participación activa de las y los adolescentes; no como receptores de

conocimientos, sino como actores capaces de desarrollar y compartir aprendizajes a favor de transformar su realidad. Este proyecto derivó a 7 talleres, los cuales, a través del análisis de registros de observación, los cambios reconocidos en las y los jóvenes capacitados en mediación entre pares fueron los siguientes: Desarrollo de habilidades de mediación escolar; Percepción positiva sobre su persona y su figura como mediador o mediadora; Identificación de la diferencia y la diversidad como esenciales para las relaciones humanas; Compromiso individual y colectivo para afrontar conflictos; Concepción de equipo; Iniciativa para la realización de sus funciones como personas mediadoras sin depender de las y los adultos; Aplicación de conocimientos y herramientas en el hogar (Ugalde Sierra, 2016).

El taller “Haciendo imágenes. Democracia y ciudadanía desde los jóvenes”, (Ángeles Mendoza & Iglesias Sahagún, 2016), tuvo como objetivos, producir iconografía, como recurso a través del cual dar cuenta de las diversas versiones de los jóvenes sobre democracia y ciudadanía; y de generar un espacio de diálogo y reflexión a partir de las imágenes producidas por los jóvenes. En cuanto al análisis sobre los dibujos de democracia los investigadores destacaron el criterio de “versiones de mundos sociales” que se significan en el texto visual, mientras que en los *collages* de ciudadanía recuperaron los discursos identificados en ellos. A partir de una evaluación elaborada al final del taller se obtuvo que 12 de los participantes afirmaron que se modificaron las percepciones que tenían sobre las nociones de ciudadanía y democracia, justificando su respuesta en que ampliaron sus significados, es decir, ya no conciben a la ciudadanía sólo como gente, y a la democracia sólo con relación a la práctica del voto. Además, comentaron que la participación en el taller les permitió reflexionar sobre la realidad de la sociedad y la relación que se tiene con ella. Los participantes plantearon que la modificación de sus percepciones guarda relación con que ahora se piensan como ciudadanos con derechos y obligaciones, y con que la participación colectiva es importante para cambiar situaciones sociales. (Ángeles Mendoza & Iglesias Sahagún, 2016, p. 163)

De acuerdo con los resultados que se pueden analizar desde estas experiencias, el taller pedagógico, por su estructura, su filosofía y su fundamentación epistemológica, es una estrategia saludable para promover el espíritu investigativo entre docentes y estudiantes a través de la acción dialógica, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que según Racionero (2012), el conocimiento se construye desde un plano intersubjetivo, es decir, desde lo social; y progresivamente se interioriza como un conocimiento propio (Aponte Penso, 2015).

Para finalizar este capítulo, se concluye que las posibilidades del taller pedagógico, orientado en la formación para la ciudadanía, se suman al ejercicio posibilitador de la participación y una herramienta viable para ser implementada en el espacio educativo universitario. Por lo que se considera que como metodología puede impulsar a los jóvenes a participar activamente en su comunidad escolar.

En el siguiente capítulo, en consecuencia, presentamos la metodología de la investigación y la caracterización de la población con la que se trabajó durante el taller pedagógico, asimismo el diseño de la intervención y el procedimiento que se siguió para implementar las técnicas e instrumentos de recogida de información, por último, la descripción del procedimiento de la investigación.

CAPÍTULO III

3.1 Metodología

La investigación propone una metodología participativa desde un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo del fenómeno.

Desde este paradigma las metodologías cualitativas en el campo de las ciencias sociales, se observa y entiende a la realidad como subjetiva y múltiple, y para el investigador, al estar inmerso en el contexto de interacción con la comunidad, se asume que la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la investigación. Por lo que los conceptos y categorías emergentes en forma inductiva a lo largo de todo el proceso provienen de factores que se afectan mutuamente, privilegiando el análisis en profundidad y a detalle con relación al contexto. (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005, p.40)

Para diseñar el taller, nos hemos apoyado con el Enfoque del Marco Lógico (EML), el cuál fue creado en 1969 por la firma consultora Practical Concepts Inc., específicamente por León Rossenberg y Lawrence Posner, bajo contrato de la Agencia Internacional de Desarrollo de los Estados Unidos (USAID), con el fin de mejorar la calidad de las inversiones sociales, superando los tres problemas, que en opinión de sus creadores, eran los principales defectos de los proyectos de desarrollo: “planificación demasiado imprecisa por no definirse un objetivo general y uno específico directamente relacionados, responsabilidad gerencial ambigua y evaluación excesivamente controversial” (Crespo A., 2011, p. 10).

El Enfoque del Marco Lógico (EML) permite un diseño que satisface tres requerimientos fundamentales de calidad de un proyecto de desarrollo: coherencia, viabilidad y evaluabilidad. Su creciente popularidad se debe al importante hecho de constituir la principal técnica no cuantitativa de análisis científico en el campo de la política del desarrollo. En la actualidad es

utilizado por la mayoría de las agencias de cooperación y desarrollo a nivel mundial, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM). (Crespo, 2011, p.11)

Igualmente, el Marco Lógico constituye una herramienta útil y de fácil aplicación, para la formulación del proyecto desde la identificación del problema hasta la elaboración de la Matriz del Marco Lógico, ya que, al no requerir de un conocimiento científico complicado para ser aplicado en comunidades, donde la participación de sus habitantes es fundamental, tanto en la concepción del proyecto como en su ejecución, seguimiento y evaluación.

Por esta razón, se propuso utilizar este enfoque, con el objetivo de adaptar sus posibilidades al taller. Crespo (2011), realizó un compendio de las herramientas, técnicas, estrategias y sustento teórico del Marco Lógico y resumió como este puede ayudar a clarificar proyectos de intervención en comunidad, a continuación, se presenta íntegros estos 6 supuestos que cumple el EML:

1. Clarificar el propósito y la justificación de un proyecto.
2. Identificar las necesidades de información.
3. Definir los elementos clave de un proyecto.
4. Analizar el entorno del proyecto desde sus inicios.
5. Facilitar la comunicación entre las partes involucradas.
6. Identificar cómo medir el éxito o fracaso del proyecto.

Crespo, señala que la idea básica en el EML es no comenzar discutiendo sobre lo que se quiere hacer (las actividades), sino sobre el problema a resolver y lo que se quiere lograr (los objetivos). Por tales razones, este taller fue pensado y limitado a completar la Fase de Identificación del ciclo del proyecto, que, de acuerdo con Crespo, tendría que cumplir con los siguientes elementos:

1. Diagnóstico participativo.
2. Planteamiento del problema.
3. Causas del problema.

4. Efectos del problema.
5. Población beneficiaria.
6. Objetivo (general y específicos).

Crespo describe que la identificación es la fase de elaboración de la idea inicial del proyecto: “Consiste en conocer la naturaleza, carácter, categoría, tipo y finalidad, expresada a través de una descripción amplia, clarificando la idea central, para que los participantes estén en capacidad de identificar en su totalidad qué se pretende realizar con el proyecto” (Crespo, 2011, p. 7).

3.1.1 Objetivos

Objetivo general

Analizar si las técnicas y actividades diseñadas para el taller pedagógico trascienden en la formación en ciudadanía de sus participantes a partir de la observación de las dinámicas del grupo.

Objetivos específicos

- Analizar si el taller como metodología impulsa la formación de una ciudadanía activa en jóvenes universitarios.
- Involucrar al estudiante universitario en procesos de participación dentro del espacio universitario por medio del taller como metodología.
- Describir la experiencia de aprendizaje de un grupo de estudiantes que participaron en el taller.

3.1.2 Población

La población surgió de un universo de 701 estudiantes inscritos en la Facultad en la que se realizó la investigación. Para poder acotar la muestra y convocar a los estudiantes a participar en el proyecto, se realizó un cuestionario sobre convivencia y participación a una muestra por oportunidad de 204 estudiantes. A estos 204

estudiantes se les invitó a participar en el proyecto, de los cuales 82 se dijeron interesados, pero solo 29 proporcionaron sus datos y finalmente 8 se integraron a las actividades del proyecto, siendo los participantes del taller seis mujeres y dos hombres entre los 18 y los 23 años, estudiantes de segundo y tercer semestre al momento de la convocatoria.

Una de las características más relevantes del grupo con el que se trabajó es que la mayoría participa o ha participado en el consejo estudiantil de la Facultad en la que se realizó la investigación y ejecutó el taller, algo que fue coincidente sin haber sido criterio de inclusión para los participantes. También por lo menos la mitad de ellos y ellas han participado en equipos o actividades deportivas o talleres de formación artística, como voluntarios en actividades comunitarias y en manifestaciones ciudadanas.

Una de las razones principales del porqué trabajar con esta población se deriva de un interés particular, el de poner en práctica con jóvenes universitarios lo aprendido en la Maestría en Educación para la Ciudadanía sobre formación de una ciudadanía activa por medio de estrategias didácticas orientadas a que los contenidos curriculares de los programas de estudio se trabajen con el fin de lograr aprendizajes significativos, los cuales rompan con el aprendizaje repetitivo, que solo apela a la memoria sin contexto y problematización (UAQ, 2017).

Otra de las razones por la que se busca trabajar con estudiantes universitarios es debido a que las metodologías participativas orientadas hacia la formación para la ciudadanía que trabajan con estudiantes de licenciatura en el sistema escolarizado no son algo común, pues muchas veces se obvia que tales conductas cívicas que hemos mencionado anteriormente son inherentes a la formación, como lo sería la participación activa, o que se traen asimiladas desde niveles básicos, sin embargo, lo que los estudios señalan es que muchas veces en la formación básica el tipo de involucramiento del estudiante con su escuela o su entorno social se promueve mediante orientaciones adulto-céntricas, que priorizan una participación simple, y que las habilidades que el estudiante desarrolla van en este sentido de pasividad o

apatía hacia las posibilidades de su participación. De acuerdo con Novella et al. (2013), al no prevalecer una única forma de ser *buen ciudadano*, sino en el reconocimiento de perfiles diversos, las características asociadas a la concepción de ciudadanía refuerzan distintas construcciones de ciudadanía, que no necesariamente están caracterizadas por valores, actitudes y acciones, escogiendo como valor primordial el respeto y la ética social y personal; como actitud, el civismo y el sentido de comunidad; y como acción, la participación y el compromiso (Novella et al., 2013, p. 103).

La presente investigación puede aportar al conocimiento sobre la materia ante la necesidad de estudios empíricos que favorezcan la comprensión de la formación para la ciudadanía en el nivel licenciatura, pues construir o reconstruir espacios escolares permite formar en democracia a los estudiantes impulsando la participación de los(as) integrantes de su comunidad en un ambiente de armonía, desde relaciones horizontales y de respeto a la diversidad.

3.1.3 Diseño de la intervención

La investigación, como se ha mencionado, está planteada desde una intervención pedagógica en la modalidad taller, en el cual el investigador actúa como tallerista, sirviendo como guía y enlace con el cuerpo docente que fue invitado a participar para apoyar a los estudiantes en el taller.

Durante el taller se hizo uso de estrategias didácticas para que el grupo de estudiantes completara actividades en sesiones de hasta tres horas. Durante todo el proceso del taller, los y las estudiantes fueron orientados para completar la identificación de los aspectos relacionados con el contexto en el cual conviven los habitantes de su comunidad escolar por medio del apoyo de sus profesores y vinculando los contenidos curriculares del programa de estudio. Los profesores por su lado guiaron a los estudiantes a completar las actividades compartiendo con los estudiantes su experiencia y conocimiento sobre ciertas temáticas relacionadas con los objetivos del taller.

Respecto de esto último, los objetivos del taller fueron los siguientes:

1. Que los y las estudiantes identifiquen los elementos que comprende el diseño de un proyecto de intervención.
2. Que los y las estudiantes aprendan técnicas para obtener un diagnóstico de las problemáticas de su comunidad escolar.
3. Que los y las estudiantes reflexionen sobre las problemáticas de su comunidad escolar y evalúen en qué medida pueden intervenir para mejorarlas.
4. Que los y las estudiantes propongan soluciones para mejorar las problemáticas identificadas.
5. Que los y las estudiantes reflexionen sobre la importancia de su participación en el espacio universitario y cómo esta influye en su formación en ciudadanía.

3.1.4 Técnicas e Instrumentos de recogida de información

Una técnica utilizada fue la observación participante. Frances et al (2015) describen a la observación participante como aquella en la que “el investigador se involucra con un grupo o colectivo de personas y participa con ellas en su forma de vida y en sus actividades cotidianas con mayor o menor grado de implicación” (p. 106). Su finalidad es obtener información sobre la cultura de ese grupo o población, aunque específicamente descubrir pautas de conducta y comportamiento. Así, “permite captar no sólo los fenómenos objetivos y manifiestos, sino también el sentido subjetivo de muchos comportamientos sociales del grupo o actor social con el que se trabaja” (Francés et al., 2015, p. 105).

En el marco de una investigación participativa, de hecho, la observación participante no solo es recomendable, sino ineludible. Desde el momento en que el equipo investigador interactúa con la comunidad, convoca o asiste a reuniones y eventos en el territorio, o simplemente conversa informalmente con los sujetos, se están realizando acciones de observación participante, sea esta sistemática o no. (Francés et al., 2015, p. 106)

Como afirman Basagoiti, Bru y Lorenzana (2001), citados por Francés et al. (2015, p. 106): “La observación participante más que una técnica sistematizada se trata de una actitud que está presente a lo largo de todo el proceso de investigación”. El porqué de utilizar esta técnica, si bien fue inevitable, también coincidía con el objetivo planteado de lograr impulsar en un grupo de jóvenes activarse en su espacio escolar. Por lo que el esquema general de acciones que se plantearon indicaba no repetir modelos pedagógicos teóricos sin práctica, o asignar tareas sin un seguimiento del proceso. El involucramiento del tallerista desde una relación horizontal no jerárquica ayudó a obtener de los participantes información significativa que ayuda a explicar el fenómeno y relevante para los propios implicados, ya que, al comprender mejor su relación con su comunidad, el aprendizaje tomo un sentido más tangible.

3.1.5 Instrumentos

Entrevista

La técnica de la entrevista se funda esencialmente sobre la lógica de que el lenguaje que utilizan las personas no es solo un código, un medio de comunicación para transmitir un mensaje, sino que el lenguaje también es una vía a través de la cual los sujetos reproducen opiniones, sentimientos, visiones de su entorno, motivaciones, miedos, etcétera. (Francés et al., 2015, p.108)

Esta técnica fue aplicada antes y después de realizado el taller. La entrevista inicial constó de 10 preguntas abiertas (ver Anexo A), que tenían la finalidad de conocer la perspectiva del estudiante sobre participación y ciudadanía. Las preguntas que se realizaron pudieron, dependiendo el hablante, ir cambiando acorde a su capacidad de expresión. Las preguntas más relevantes, intentaron persuadir al entrevistado(a) para que este no se limitará a una descripción vaga de su pensar.

Entrevista post-test

Constó de 6 preguntas base (ver Anexo B), que tenían la finalidad de conocer, después de concluido el taller, los juicios valorativos del estudiante sobre su participación dentro del mismo, y qué relaciones podría tener esta ante su formación profesional y conceptualización sobre la ciudadanía, es decir, comparar si hubo cambios entre su discurso inicial y el final.

Bitácora personal

Al finalizar cada sesión, el tallerista tomaba nota de lo sucedido durante la misma. Estos datos ayudaron a comprender la dinámica de los estudiantes y percibir cambios durante el proceso. La razón para llevar a la par de los instrumentos una bitácora (ver Anexo B), era con la intención de obtener el relato escrito de las experiencias vividas y los hechos observados (Francés et al., 2015).

Bitácora de COL

Para poder lograr que el estudiante reflexionara sobre su participación durante del taller, cada sesión se les proporcionaba una hoja en un formato que contenía tres preguntas (ver Anexo C): ¿Qué pasó? En el cual el estudiante podía describir el proceso en el que se involucró durante las distintas actividades; ¿Qué sintió? Sobre su propio involucramiento, tratando de vincular sus emociones; y ¿Qué aprendió? Con la intención de que este fuera capaz de enunciar qué aprendizajes personales o colectivos pudo adquirir en las distintas actividades que realizó. Este instrumento fue muy apreciado por el grupo ya que al permitirles la Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL), les hizo consciente del desarrollo de sus habilidades de pensamiento a través de la auto reflexión y valoración de lo vivido (Aguilar, 2012, citado por Pérez Galván, 2016). Con ayuda de este instrumento, podían plasmar ampliamente sus reflexiones, lo que ayudo a dar cuenta de su proceso y observar posibles categorías de análisis o variantes que sirvieran para una reflexión profunda.

3.1.6 Descripción del procedimiento de la investigación

Previo al inicio del taller, se realizaron las entrevistas a las y los estudiantes. El procedimiento para realizar la entrevista consistió en citar a los estudiantes en un aula dentro del espacio escolar. Se grabó el audio de la entrevista y reconociéndoles su derecho a no usar, si fuera el caso, su nombre o dichos para la etapa de análisis de la información. La entrevista duró un promedio de seis a ocho minutos por estudiante, aunque si hubo casos en que se superaron los diez minutos de duración.

En el caso de la entrevista post-test, el procedimiento fue mediante preguntas escritas que se les hicieron llegar individualmente a los y las estudiantes, a las que se les solicitó contestar mediante la grabación de un audio en formato digital. La razón de hacerlo de esta manera fue debido a que fueron realizadas seis meses después de concluido el proyecto, por lo que complicado coincidir con el grupo para organizar las sesiones de manera presencial. Este ejercicio ayudó a saber si el estudiante, después de este período de tiempo, mantenía presente la experiencia de su participación en el taller y si los conocimientos practicados fueron aplicados en sus contextos académicos o personales, con esto podríamos saber si tuvieron efecto en su aprendizaje.

Como se mencionó anteriormente el taller se diseñó para completar la etapa de Identificación de un proyecto y se programó para completarse actividades que incluyeran las siguientes etapas:

1. Diagnóstico participativo.

- En esta etapa se realiza un diagnóstico en el cual participen cada uno(a) de los y las integrantes del grupo con la finalidad de identificar las problemáticas de su comunidad escolar y completar un diagnóstico de necesidades de la comunidad escolar utilizando distintas técnicas de análisis y discutiendo al respecto de los resultados.

2. Planteamiento del problema.

- En este momento se plantean cuáles problemas se van a analizar de manera profunda, el criterio es seleccionar aquellas problemáticas que son viables de análisis, es decir, que pueden ser atendidas competentemente por la comunidad que desea influir en ellas.
3. Causas del problema.
 - En este momento se utilizan herramientas de análisis para enunciar y describir las causas de las problemáticas e inmediatamente después seguir con la siguiente etapa.
 4. Efectos del problema.
 - En esta etapa se analizan los efectos de las problemáticas, así como sus causas que conllevan una reflexión basada en datos y experiencias, por lo que es importante concentrar buena parte del tiempo en estas consideraciones.
 5. Población beneficiaria.
 - Para esta etapa se define y valora que problemática podría ser atendida y que población sería beneficiaria de tal acción, para esto se considera abarcar en la medida de lo posibles los más posibles de beneficiarios y no cerrar la posibilidad a grupos de interés o cerrados.
 6. Objetivo (general y específicos).
 - El objetivo en esta etapa es analizar los objetivos proponiendo soluciones a las problemáticas, valorar una problemática que pueda expresar soluciones deseables y realistas y enunciar los objetivos.

Para poder completar estas etapas se enfocó en trabajar mediante sesiones presenciales con la estrategia de grupos de discusión, estructurados para provocar el diálogo, la discusión y el aprendizaje reflexivo. Para generar motivación, se integró al cuerpo docente de la misma comunidad educativa de Facultad en varias de las sesiones. Los y las profesores(as), por medio de sus conocimientos y experiencia, ayudaban al estudiante a comprender ciertos elementos que tenían

que llevarse a cabo en el taller, así como la comprensión de instrumentos o herramientas de análisis, por lo que, se vinculó en todo el momento los contenidos curriculares del plan de estudios de su licenciatura, con lo que se pretendía pudieran tener un acercamiento teórico-práctico mientras avanzaban con cada una de las actividades. Bidireccionalmente, los profesores se involucraron desde otra perspectiva al mantener con los estudiantes una relación más horizontal y no condicionada por una hora áulica o la espera de una calificación sumativa.

Al trabajar mediante grupos de discusión se procuró que durante las sesiones se obtuvieran productos de las actividades de aprendizaje reflexivo, los cuales surgieron de aplicar distintas técnicas didácticas como: trabajo entre pares, técnica de la pizarra, lluvia de ideas, trabajo colaborativo, discusión, trabajo en equipo, exposición, uso de cuestionario, redacción de ideas, conversación, esquematización, lectura, toma de notas, entre otras. Es importante hacer mención de que las y los docentes invitados expusieron alguna temática o contenido por medio del uso de diapositivas y en modalidad expositiva, pero se priorizó el diálogo con el estudiante.

Cada sesión tenía actividades específicas y a su vez cada actividad o serie de actividades cumplía con cada una de las etapas previstas. En cada sesión se realizaban también actividades complementarias, la intención era lograr una mejor integración del grupo y transformar la relación tallerista-participante en una que generara confianza y compromiso (Anexo D). Fue prioridad provocar que la participación sirviera para lograr integración, mejorar la convivencia y romper las barreras de jerarquización que pueden darse entre talleristas, profesores y estudiantes. Estas actividades complementarias no fueron objeto de análisis, sin embargo, se justifica su uso considerando que finalmente los grupos se construyen en el proceso de interacción que los individuos internalizan desde distintas percepciones individuales y ejecución de sus habilidades sociales, por lo que lograr que la integración del grupo se pueda dar en un ambiente de confianza, donde no se juzgue al otro por compartir sus emociones y reflexiones.

En la tabla 2, resumimos cada sesión, las fechas en las que se realizaron, la duración de cada una, la relación de participantes, los objetivos de cada sesión, los instrumentos que se utilizaron, los productos obtenidos y quienes facilitaron las actividades.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Sesión	Fecha	Participantes	Duración	Objetivos	Instrumentos utilizados	Productos obtenidos	Facilitadores
Sesión 1	01 de marzo de 2019	-8 estudiantes	120 minutos.	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> Identificar las problemáticas de su comunidad escolar Realizar un diagnóstico participativo de necesidades de la comunidad escolar. Comprometerse a participar en una convivencia sana 	Por estudiantes: DAFO individual DAFO grupal Por investigador: Bitácora personal	• FODA grupal	Guillermo (Profesor/área social), Vladimir (tallerista-investigador).
Sesión 2	15 de marzo de 2019	-6 estudiantes	120 minutos	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> Conocer las 4 etapas generales del ciclo de un proyecto: <ol style="list-style-type: none"> Identificación Formulación Ejecución y seguimiento Evaluación Introducir la fase de identificación desde el enfoque del Marco Lógico: <ol style="list-style-type: none"> Diagnóstico participativo. Planteamiento del problema. Causas del problema. Efectos del problema. Población beneficiaria. Objetivo (general y específicos). 	Por estudiantes: Bitácora de COL Por investigador: Bitácora personal	Bitácora de COL	Luis Manuel (profesor/ área educativa) Vladimir (tallerista-investigador).
sesión 3	25 de marzo de 2019	-6 estudiantes	180 minutos	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> Plantear las problemáticas de su comunidad para completar el diagnóstico participativo. Analizar las causas de las problemáticas Analizar los efectos de las problemáticas. 	Por estudiantes: -Árbol de problemas -Bitácora de COL Por investigador: -Bitácora personal	-Árbol de problemas - Bitácora de COL	Vladimir (tallerista-investigador).
sesión 4	08 de abril de 2019	-5 estudiantes	180 minutos	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> Analizar los objetivos proponiendo soluciones a las problemáticas Valorar una problemática que pueda expresar soluciones deseables y realistas 	Por estudiantes: -Árbol de objetivos o soluciones -Formato de valoración de problemáticas Por investigador: -Bitácora personal	-Árbol de soluciones -Formato de valoración de problemáticas -Bitácora de COL	Vladimir (tallerista-investigador).
PERIODO VACACIONAL							
Sesión	Fecha	Participantes	Duración	Objetivos	Instrumentos utilizados	Productos obtenidos	Facilitadores

Sesión 5	03 de mayo de 2019	-4 estudiantes	120 minutos	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> Aprender a definir una población beneficiaria por medio de una muestra confiable con la ayuda de la estadística 	Por estudiantes: Bitácora de COL Por investigador: Bitácora personal	Bitácora de COL	Erika (profesora del área básica), Vladimir (tallerista-investigador).
Sesión 6	09 de mayo de 2019	-6 estudiantes	120 minutos	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> Identificar la técnica de grupo focal como herramienta para definir una población beneficiaria. Analizar si la etapa de identificación necesita reformularse o considerar nuevos elementos. 	Por estudiantes: Bitácora de COL Por investigador: Bitácora personal	Bitácora de COL	Raquel (profesora del área social), Vladimir (tallerista-investigador).
PERIODO DE CIERRE SEMESTRAL							
Sesión 7	18 de junio de 2019	-6 estudiantes	120 minutos	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> Compartir experiencias sobre la importancia de la participación de los jóvenes en la mejora continua de las escuelas Reflexionar sobre la participación en el taller. 	Por estudiantes: Bitácora de COL Por investigador: Bitácora personal	Bitácora de COL Evaluación del taller	Javier (profesor del área laboral), Vladimir (tallerista-investigador).
Total de sesiones: 7.			Total de tiempo completado: 16 horas.				

Tabla 2. Relación de sesiones del taller

El taller se completó en un periodo de tres meses y medio, organizado en sesiones presenciales de hasta 3 horas, con la intención de cubrir un mínimo de 15 horas y un máximo de 20 horas, lo que resultó en 7 sesiones presenciales y un total de 16 horas de taller. En las 7 sesiones participaron un total de 5 profesores. El total de estudiantes que participó fue de 8, sin embargo, estos se presentaban de manera alternada, aunque hubo asistencia constante de 4 de ellos y ellas durante todo el taller.

Para finalizar el taller, se pidió a las y los estudiantes que evaluaran el taller respondiendo a dos cuestionamientos de manera oral y dos de manera escrita y anónima:

1. Preguntas contestadas oralmente:
 - a. ¿Qué opinas sobre la participación de los y las docentes en el taller?
 - b. ¿Sientes que aprendiste algo nuevo? ¿puedes nombrar alguno de esos aprendizajes?
2. Preguntas contestadas de manera escrita y anónima
 - a. ¿Qué te pareció el taller?
 - b. ¿Cómo evalúas el desempeño del tallerista?

La intención de este último ejercicio era poder recabar información respecto de las perspectivas del estudiante sobre su actuación en el taller, y saber si al finalizar las actividades, tanto los aprendizajes como su opinión sobre su participación en ellas generó reflexiones amplias. También recoger su opinión para evaluar los aspectos que en la ejecución fueron tomados en cuenta para el taller, así saber si el desempeño del tallerista y el alcance de las actividades fueron adecuadas desde el punto de vista de los y las participantes. En el siguiente capítulo se presentan los resultados datos derivados de cumplir este proceso, así como un análisis descriptivo de cada sesión realizada como en lo obtenido en los instrumentos aplicados.

CAPÍTULO IV

En este capítulo se describen los resultados obtenidos tanto de las actividades realizadas como parte del taller a la par de los obtenidos a través de las técnicas e instrumentos de investigación. Para su presentación, primero se optó por seguir el orden de las sesiones realizadas en el taller y presentar los datos obtenidos en cada instrumento completado durante las actividades. En segundo lugar, presentamos los datos obtenidos de los instrumentos aplicados. Por último, se hace un análisis de la información en relación con las preguntas de investigación y los objetivos planteados de la tesis.

Como nota importante se hace mención de que en cada sesión se realizaban también actividades complementarias, esto con la intención de lograr una mejor integración del grupo y transformar la relación tallerista-participante en una que generara confianza y compromiso. Estas actividades complementarias no fueron objeto de análisis, sin embargo, se justifica su uso considerando que finalmente los grupos se construyen en el proceso de interacción que los individuos internalizan desde distintas percepciones individuales y ejecución de sus habilidades sociales, por lo que lograr que la integración del grupo se pueda dar en un ambiente de confianza, donde no se juzgue al otro por compartir sus emociones y reflexiones, fue una prioridad que se entendía como común para el grupo. Estas actividades se señalan y algunas se describen dentro de la presentación de los resultados por cada sesión. Para profundizar sobre las actividades complementarias puede ver el Anexo D.

4.1 Resultados

Como se ha mencionado antes, la participación no solo es un derecho que las instituciones deben resguardar y promover, sino que, en la escuela, este derecho debería ser además asumido como un proceso educativo que permite adquirir conocimiento, habilidades y valores necesarios para la formación de una ciudadanía activa (Ochoa y Vázquez, 2017). En este sentido la convocatoria al taller siguió una serie de pasos que pudiera involucrar al estudiante, evitando la imposición de una actividad extracurricular o haciendo una invitación formal que pudiera ser vista como superficial o poco atractiva para su formación. Siendo este el enfoque, el de incluir al estudiante en el proceso de participación en el ámbito escolar desde un sentido formativo, propuesta del constructivismo social, se reconoce que el aprender y el hacer son acciones inseparables, y que la educación que se ofrece en las escuelas, como describe Díaz Barriga (2006), debiese permitir a los estudiantes participar de manera activa y reflexiva en actividades educativas propositivas, significativas y coherentes con las prácticas relevantes en su cultura.

Así, el primer paso fue reforzar el acceso a la *información*, la cual es un derecho en sí misma y una condición para que se dé la participación (Ochoa y Vázquez, 2017); por lo tanto, la fuente de información que se utilizó fue un *Cuestionario sobre participación y convivencia* que se aplicó en la misma población estudiantil desde una muestra por oportunidad (Ver Anexo F). Este instrumento se derivó de un estudio exploratorio descriptivo con el objetivo de identificar, desde la perspectiva del estudiantado, cuáles son los factores que afectan su convivencia dentro de la universidad y cuáles problemáticas afectan su participación dentro de ella. El cuestionario estructurado en seis apartados: datos generales, ambiente escolar, práctica docente, deshonestidad académica, participación y conflictividad escolar, fue complementado por 204 estudiantes de la misma Facultad donde se hizo la convocatoria para el proyecto de intervención que derivó en el taller pedagógico, es

decir, los estudiantes que participaron en el taller previamente participaron contestando el cuestionario al igual que sus compañeras (os).

Los resultados de este instrumento indicaron, entre otras cosas, que la percepción general del ambiente escolar era positiva, aunque el estudiantado reclamaba calidad educativa y relaciones sólidas con el cuerpo docente, asimismo, consideraron que la falta de integración y empatía provocaba los problemas de convivencia.

Estos resultados, fueron presentados a los y las estudiantes que fueron convocados para trabajar mediante las sesiones presenciales en la construcción de un diagnóstico amplio, lo que llevó al segundo paso del proceso: “*construcción y reconocimiento de la opinión propia*”; en este se destacó que todas las opiniones, tanto individuales como colectivas, se construyen mediante la reflexión, la discusión, el intercambio, la síntesis y la reproblematicación. Ejercicio que significó el taller y que al darle al participante su reconocimiento de la voz propia (individual) pudimos abrir un canal de comunicación que permitió cumplir con el tercero y último momento: “*expresión y escucha*”; en cuanto a que la libertad de expresión requiere instrumentos y manejo del lenguaje, además, se reconoce que, para que la expresión se concrete, es necesario que exista una escucha, la cual debe ser respetuosa y receptiva (Ochoa y Vázquez, 2017). Por lo que se decidió trabajar mediante grupos de discusión, utilizando diversas actividades pedagógicas para permitir que la interacción siempre derivara en acciones dialógicas, democratizadoras del espacio y que no se limitaran a seguir instrucciones o decidir pasos mediante voto o imposición de jerarquías o liderazgos no consensados.

El resultado inmediato que se pudo obtener mediante esta estrategia fue la de una mejor integración, pues el estudiante participó activamente sin siquiera saber y tomar la decisión de involucrarse en el proyecto, en un primer momento, ya que esto sucedería hasta después de reflexionar sobre su espacio escolar de manera individual mediante el cuestionario y después de manera colectiva con los demás participantes del taller, que durante siete sesiones presenciales convivieron bajo

esta dinámica de apertura que centro sus posibilidades en una participación amplia: donde los y las estudiantes pudieron redactar sus propias reglas, discutir información, compartir información, dialogar y analizar como grupo sin la necesidad de cumplir con horarios fijos o condicionamientos de tipo administrativo, es decir, sin pedir evidencias, tareas, realizar exámenes de conocimiento o asignar puntajes o esperar alguna calificación o incentivo por su participación más allá del reconocimiento mutuo y el aprendizaje que esperaban obtener.

La intención de trabajar mediante este formato de taller, de manera grupal bajo la premisa de los grupos de discusión y desde el enfoque del Marco lógico, fue tratar de evitar que el estudiante participará en el espacio escolar solamente en lo que Durston (1996) entiende como una ciudadanía latente, que afecta a los y las jóvenes que ejercen una participación meramente coyuntural o desorganizada. Pues al ejercer una participación o una expresión ciudadana únicamente ante problemas específicos o coyunturales, esta práctica suele distanciarlos de la posibilidad de ampliar su activismo.

Lograr que, en el proceso de participación orientado, el/la estudiante aprenda a actuar con un sentido crítico y analítico, que aporte a la mejora constante de una o muchas realidades o incluso en el diseño de estrategias de prevención o intervención, es un enfoque que prioriza la formación de ciudadanos(as) activos más que reactivos. Sin embargo, es importante dejar claro que, aunque en este sentido, podría asemejarse más su participación a lo que Serrano nos señala como participación comunitaria, cuando los individuos se organizan para hacer frente a las adversidades, o simplemente con el objetivo de lograr un mayor bienestar procurando el desarrollo de la comunidad (Serrano, 2015). El ideal es que su participación no recaiga a lo que Cunill (1997) indicaba, respecto de corresponderse más a las acciones organizadas de autoayuda social. Ya que este tipo de participación pueden solo esperar en las comunidades sociales atenerse a que el Estado cumpla sus deberes solo dando un apoyo asistencial y no involucrándose en el proceso de participación para mejorar la reflexión de los fundamentos

inherentes a la concepción de una ciudadanía que tendría que ser necesariamente participativa y activa. Participativa al nivel de consolidar espacios de reflexión y activa en la medida de la búsqueda de provocar cambios positivos en su comunidad.

En el marco teórico hacíamos referencia a este concepto de participación ciudadana, como la clave para transformar el espacio de lo local en un espacio público y contribuir a crear condiciones para consolidar una gobernabilidad democrática. De igual manera, específicamente, referíamos que es importante que los habitantes de las ciudades intervengan en las actividades públicas representando intereses particulares (no individuales), ejerciéndose en primer término en el ámbito de lo cotidiano y en el espacio local, que es donde se da mayor proximidad entre autoridades y ciudadanos (Ziccardi, 1998).

Haciendo la analogía con la escuela, como espacio público local, el estudiantado al ejercer su derecho de participar beneficia al ejercicio de la ciudadanía cuando los actores académicos se involucran en el proceso de participación. Por tal razón, se invitó a participar a sus profesores(as) para que pudieran compartir con los estudiantes su interés por mejorar su escuela, ayudándolos y orientándolos en la comprensión de herramientas técnicas, y escuchándolos, ya sea para retomar tal experiencia o para involucrarse con ellos(as) desde este espacio de discusión, así romper los límites que Durston (1996) veía podían afectar a los y a las jóvenes que ejercen una participación condicionada a su conocimiento y edad.

El resultado de esta última estrategia, la de incluir al profesorado en el proyecto, fue bien recibido por el estudiante, considerándole prioritario durante la construcción de las ideas y el seguimiento de los objetivos de cada sesión trabajada. Durston (1996), encontraba necesario que el/la joven pudiera ser orientado con la intención de que este puedan adquirir habilidades de análisis y de interacción, es decir, que el estudiante aprenda herramientas que puedan ser utilizadas para mejorar la convivencia en el espacio público; “discutir sin pelear, saber escuchar y respetar la opinión del otro, negociar diferencias, y aceptar la decisión democrática como alternativa a los dos extremos de sometimiento irreflexivo o de rebeldía“ (Durston,

1999, p. 6). El apoyo del profesorado y la orientación del guía del taller concentraba herramientas suficientes para que el/la estudiante pudiera tener un mejor análisis mediante el uso de estrategias colectivas que valoraran su individualidad y construyeran soluciones.

El taller pedagógico enfocado en aportar que el estudiantado se sienta incluido en la construcción del aprendizaje de su propia formación, se considera en este trabajo como un ejercicio de ciudadanía activa, ya que, si esos aprendizajes son enfocados en mejorar la realidad compartida por el colectivo, aportan al desarrollo de las comunidades sociales, pues como Hernández y López (2014) reflexionan, el lograr que la participación estudiantil en las universidades resulte, es un reto importante desde el punto de vista pedagógico, social e integral de la educación. A continuación, se describe resultó como tal ejercicio.

4.1.1 Resultados por sesión

Sesión 1

La sesión comenzó a 1:00 pm con 8 participantes, sin embargo, fueron solo 6 quienes concluyeron las actividades. Estos 6 se quedaron más tiempo del programado, eso fue algo positivo, ya que mostró el interés en el taller y las actividades de esta sesión fueron atractivas.

El grupo se mostró receptivo durante la sesión, todos participaron en las actividades y brindaron información extra, se comprometieron a participar y socializar las actividades con otros(as) posibles interesados(as). Los estudiantes se mostraron animados al platicar sobre la propuesta del taller o lo que se podría esperar de él. Se pudo dar el espacio para la reflexión individual, en pares y en equipo.

La secuencia de las actividades de esta sesión fue la siguiente:

- La primera actividad invito a reflexionar al estudiante sobre su comunidad escolar, para lograr esto, se provocó una reflexión que orientaría por qué trabajar en equipo, Se les pidió a los estudiantes pasarán al pizarrón a votar por dos opciones (Dicotomías), las reglas eran: Se tenía que votar obligatoriamente por una de las opciones y no era necesario justificar el voto.
 - Las dicotomías fueron las siguientes:
 - Pregunta generadora: ¿Qué es mejor?
 - Dicotomía 1: Hombre (4 votos a favor) o Mujer (2 votos a favor)
 - Dicotomía 2: Rico (3 votos a favor) o Pobre (3 votos a favor)
 - Dicotomía 3: Hombre negro (5 votos a favor) o Hombre blanco (1 voto a favor)
 - Dicotomía 4: América (3 votos a favor) o Chivas (3 votos a favor). Esta última se utilizó para romper el hielo y cerrar la actividad.

Después de concluida esta actividad se le pregunto al estudiante qué pensaba sobre los resultados, cómo se sentía con su participación en la dinámica y qué podía concluir al respecto. Varios mencionaron que entraron en conflicto y confusión al tener que escoger por el “quién es mejor y peor” sin tener más información que las opciones dadas. Después se les invito a reflexionar sobre la importancia de una participación no condicionada (como lo era la actividad) y que considerara que en muchas ocasiones la solución a problemáticas no podía definirse en vías cortas como solo votar o solo tener dos opciones contrapuestas, sino que precisamente la reflexión tendría que venir de una participación que pudiera permitir la discusión y el consenso. Así, algunos(as) concluyeron que no todos tienen el mismo punto de partida para discutir sobre un problema.

La intención de esta actividad era provocar el diálogo y la reflexión sobre la importancia de trabajar en equipo para llegar a soluciones consensuadas donde las opiniones de todos(as) fueron tomadas en cuenta y que no se solucionará simplemente votar como una manera de resolver diferencias. Michavila y Parejo (2008), citados en (Chela & Martí, 2012), consideran que la universidad, por su relevancia formativa-integral, “desempeña un papel clave para el desarrollo de una cultura democrática, en el sentido de fomentar la participación y emprendimiento de los estudiantes en la vida universitaria como antesala a su futura participación en la vida política y social como ciudadanos” (p.5). reflexionar al respecto, pone en el escenario el mecanismo simple de participar mediante el voto sin reflexión o bajo coacción, este ejercicio iba en este sentido y formulaba la pregunta que cuestionaba si otras alternativas eran posibles.

Al terminar esta dinámica un profesor invitado explicó al grupo cómo funciona la herramienta para identificar Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO) cuando es usada como una primera orientación diagnóstica de necesidades de alguna comunidad. Seguida de la explicación, se pidió que realizaran su propio DAFO sobre su escuela, de manera individual. Para esto se les proporcionó un formato impreso con la descripción del instrumento y el esquema de la Matriz dividido en cuatro columnas.

Esta herramienta también conocida como análisis FODA sirve para el estudio de la situación de una empresa, institución, proyecto o persona, analizando sus características internas (Debilidades y Fortalezas) y su situación externa (Amenazas y Oportunidades) en una matriz cuadrada. (Pérez Capdevila, 2011).

Después de realizar el ejercicio de manera individual, se les pidió que discutieran en pares, para esto cada estudiante debía describir lo que había considerado en cada columna y buscar coincidencias con su par. Por último, se les pidió que trabajaran en grupo para discutir sobre el ejercicio y realizar un nuevo DAFO, pero

en esta ocasión de manera grupal discutiendo y decidiendo como equipo que debía colocarse en cada columna.

A continuación, en la tabla 3, se presenta el instrumento DAFO completado por las y los estudiantes que participaron en la sesión 1 del taller “MECiudadanizo en mi Facultad”, el cual se realizó el día 1ro. de marzo de 2019.

Al concluir esta sesión, se le hizo saber al grupo que este ejercicio ayudaría en las próximas sesiones a completar un diagnóstico participativo.

MATRIZ DAFO/FODA		
	POSITIVOS	NEGATIVOS
INTERNOS	FORTALEZAS <ul style="list-style-type: none"> • La Facultad cuenta con maestros de un nivel alto de preparación. • Existe el respaldo que otorga reconocimiento social a la Universidad Autónoma de Querétaro. • Accesibilidad económica. 	DEBILIDADES <ul style="list-style-type: none"> • Instrucción pedagógica. • Comunicación docente-alumno. • Plan de estudios desactualizado. • Desorganización (administrativos-docencia-alumnado). • Bajo enfoque en actividades extracurriculares (deportes-artes-idiomas).
EXTERNOS	OPORTUNIDADES <ul style="list-style-type: none"> • Movilidad escolar. • Mejorar en la accesibilidad económica. • Herramientas para complementar el aprendizaje. • Difusión de eventos. 	AMENAZAS <ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos económicos para mejora de la infraestructura (física y académica). • El libre acceso a las instalaciones provoca problemas de seguridad en los espacios universitarios. • El transporte público de la ciudad es deficiente, las vialidades de acceso a los espacios universitarios y el uso de ellas están rebasadas por el tráfico vehicular.

Tabla 3. Respuestas de estudiantes esquematizadas en un DAFO grupal

Sesión 2

El grupo se mostró receptivo durante la sesión, todos participaron en las actividades, realizaron preguntas, aportaron sus puntos de vista, compartieron emociones y datos personales. En esta ocasión se presentaron dos nuevas estudiantes, pero faltaron dos que asistieron en la primera sesión, de esas dos ausentes solo una justificó su inasistencia, en total asistieron 6 estudiantes. No hubo distracciones mayores, aunque no se pudo completar la última actividad programada, sin embargo, esto ayudó a que tuviéramos más tiempo de calidad como grupo para conocernos. Por otro lado, durante la actividad de integración, se divirtieron y fueron participativos por lo que se cumplió satisfactoriamente la intención de integrar mejor al grupo. El grupo se comprometió a realizar la actividad final que no se pudo completar en esta sesión antes de la siguiente reunión. El grupo propuso hacer un grupo de *WhatsApp* para estar en comunicación, lo que sugiere una dinámica abierta y de confianza.

La secuencia de las actividades de esta sesión fue la siguiente:

- En la primera actividad, un profesor invitado, expuso las características que un proyecto, estructurado de manera lógica y organizada, debe de tener. La intención de esa sesión era ayudarle al estudiante a comprender que un proyecto de intervención debería de seguir una secuencia de pasos suficientes que les ayudará a mejorar su perspectiva e intención cuando se proponen mejorar algún aspecto de su realidad.
- Después de la exposición del profesor, el grupo tuvo un espacio para realizar preguntas al invitado, discutir sobre la información.
- Esta sesión fue principalmente teórica, sin embargo, se aprovechó para consolidar el grupo, para eso se hizo uso de una actividad complementaria (ver Anexo D-Actividad complementaria: “¿Qué hago aquí?”), que tenía la intención de que los y las estudiantes se conocieran mejor y aprendieran a escucharse.

Sesión 3

La sesión comenzó en tiempo y participaron 6 estudiantes. El grupo se mostró receptivo durante la sesión, todos participaron en las actividades, realizaron preguntas, aportaron sus puntos de vista, compartieron emociones y datos personales. No hubo distracciones mayores, se pudieron completar todas las actividades y lograr los objetivos planteados para la sesión. Participaron 4 mujeres, 2 hombres. Se puede afirmar que a partir de esta sesión se generó un grupo cohesionado, con la posibilidad de que pudiera integrarse quien quisiera en un futuro, ya sea por invitación de ellos mismos o por el tallerista. Se considera que hubo una reflexión alentadora durante las actividades, dado que el grupo argumentó todo el tiempo el porqué de sus razones o dichos, compartieron experiencias todo el tiempo y mientras se completaban las actividades lo hicieron con una buena comprensión del uso de los instrumentos y priorizaron el trabajo en equipo, igualmente, no dudaron en hacer preguntas y mostrar la confianza al tallerista. Al concluir la sesión, el grupo acordó estar en contacto para programar la siguiente sesión debido a que dos estudiantes necesitaban verificar sus actividades para la siguiente semana.

La secuencia de las actividades de esta sesión fue la siguiente:

- La primera actividad fue que discutieran sobre las reglas de convivencia que definirían para el resto del taller y escogieran un representante del grupo con quien el tallerista se comunicaría para informar sobre las fechas y horarios de las próximas sesiones. Esta actividad había quedado pendiente, pero se pudo completar en la primera parte de esta sesión. Todo el grupo participó aportando sus ideas y decidiendo de manera consensuada cuáles reglas les ayudarían a trabajar mejor durante el resto del taller. Los acuerdos fueron los siguientes:
 - Acudir puntualmente a las sesiones programadas.

- Enfocarse en las actividades.
 - Mantener un ambiente de respeto y confianza.
 - Cumplir con las responsabilidades acordadas.
 - No acosar en ninguna forma a los integrantes del grupo o colaboradores del proyecto.
 - Desarrollar capacidad crítica hacia las ideas y no hacia las personas.
 - Hablar con fuerza y claridad.
 - No inhibirse con propuestas o ideas.
- Después de esta primera actividad, el tallerista hizo uso de una presentación con diapositivas que contenía los resultados obtenidos en un cuestionario sobre participación y convivencia realizado a 204 estudiantes de la Facultad en la que se realiza la intervención. La información derivada de este cuestionario fue discutida por el grupo comparándola con el DAFO que habían realizado durante la sesión 1. La intención era propiciar una mayor reflexión sobre las necesidades de su escuela, lo que sirvió para valorar cuáles de esas problemáticas podían ser abordadas para proponer soluciones al respecto considerando las perspectivas de sus compañeros (as).
 - Después de esta discusión, se les proporciono una descripción de una adaptación de la técnica del árbol de problemas, con la intención de que fuera trabajada para analizar algunas problemáticas de las discutidas previamente por el grupo.

El árbol se realiza como en un soporte gráfico (valdría una hoja, una cartulina, una pizarra, etcétera). Se puede comenzar por la identificación del problema más importante y de sus causas y consecuencias, el resultado alcanzado se expresa mediante el trazo o dibujo del árbol del problema. Debe llegarse a un consenso sobre el problema central que constituirá la base del tronco. Luego el grupo determina los principales efectos y

consecuencias de este problema que los inscriben en las ramas principales del árbol, reservándose las ramificaciones para los efectos secundarios (consecuencias de las consecuencias). En las raíces se expresan las causas y orígenes del problema central, ordenándose también en causas principales y secundarias. El resultado es fijar una jerarquización de las causas y consecuencias de la situación de desigualdad planteada (Crespo, 2011).

- Para completar el árbol de problemas se le pidió al estudiante que trabajará, primeramente, en pares, seleccionando una problemática para analizar por medio del árbol. Se les proporcionó una cartulina y en esta debían colocar el problema central en el medio, después en la parte de abajo tres causas relacionadas a dicha problemática y en la parte superior una consecuencia relacionada por cada causa.
- El siguiente paso era que por parejas presentaran su análisis al grupo, con la intención de que discutieran sobre la problemática. Finalmente, se cerraba la actividad con una discusión general sobre el ejercicio y la técnica utilizada. Sobre esto último los estudiantes coincidían en la importancia de analizar con instrumentos pertinentes la discusión sobre alguna necesidad de su comunidad.

En la tabla 4, 5 y 6, se presentan los análisis completados por las y los estudiantes que participaron en esta sesión:

Análisis de problemática 1:

CONSECUENCIA	CONSECUENCIA	CONSECUENCIA
Falta de conocimiento sobre tendencias científicas en el plano internacional.	Al no promoverse la cultura se provoca falta de motivación.	Al no divulgarse efectivamente las actividades de la Facultad y su importancia, se provoca la falta de integración de la comunidad.
PROBLEMÁTICA: FALTA DE ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES		
Falta de apoyo económico para profesores que podrían realizar las actividades extracurriculares.	Falta de interés por el crecimiento y desarrollo de los estudiantes.	Falta de actualización académica del programa y de los profesores.
CAUSA	CAUSA	CAUSA

Tabla 4. Causas y consecuencias de la falta de actividades extracurriculares

Durante la discusión de esta problemática, los y las estudiantes coincidían que existe poco interés por parte de la escuela o los profesores de salirse del guion establecido en sus materias o por actividades que se repiten cada semestre. La preocupación principal era que como estudiantes se perdían la oportunidad de tener otras miradas, adquirir habilidades o tener recursos distintos a los que se les ofrecían en clase, por eso veían que una necesidad de su escuela era tener actividades extracurriculares.

Análisis de problemática 2:

CONSECUENCIA	CONSECUENCIA	CONSECUENCIA
<ul style="list-style-type: none"> • Desconfianza • Intolerancia • Desentendimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Segregación 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucción pedagógica obsoleta • Falta de compromiso por desinterés
PROBLEMÁTICA: FALTA DE INTEGRACIÓN ENTRE ALUMNOS-DOCENTES-ADMINISTRATIVOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Mala comunicación • Inseguridad 	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura • desorganización 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de estudios desactualizado • Recursos económicos
CAUSA	CAUSA	CAUSA

Tabla 5. Causas y consecuencias de la falta de integración entre alumnos-docentes-administrativos

Durante la discusión de esta problemática, el grupo coincidía en la necesidad de romper la barrea jerárquica entre estudiantes y profesores. Sabían que mucho de las barreras eran precisamente simbólicas, como, por ejemplo, aulas aisladas, actividades exclusivas del área formativa que la organiza, pero, sobre todo, surgieron quejas sobre las actitudes de estudiantes o docentes que trataban de imponer ideologías o discursos hegemónicos en su carrera.

Análisis de problemática 3:

CONSECUENCIA	CONSECUENCIA	CONSECUENCIA
<ul style="list-style-type: none"> Los conocimientos impartidos dentro de la Facultad no trascienden y existe un estancamiento significativo 	Los alumnos no saben implementar en el campo laboral otras técnicas que no sean el psicoanálisis y por ende los limita profesionalmente	Los mismos estudiantes no se interesan en las actividades de la Facultad Los alumnos buscan otras alternativas académicas.
PROBLEMÁTICA: PLAN DE ESTUDIOS DESACTUALIZADO		
<ul style="list-style-type: none"> De manera interna la Facultad no cuenta con personal capacitado para impartir otro tipo de materias. 	<ul style="list-style-type: none"> La Facultad no está dispuesta a impartir otras escuelas o teorías de psicología que no sean el psicoanálisis 	<ul style="list-style-type: none"> Desconocimiento de los intereses académicos y educativos de los estudiantes
CAUSA	CAUSA	CAUSA

Tabla 6. Causas y consecuencias de un plan de estudios desactualizado

Durante la discusión de esta última problemática, los estudiantes coincidían en que existían una hegemonía teórica en la Facultad y que existían clases en las cuales las actitudes tanto en discurso como en práctica se determinaban desde esta visión, incluso dieron ejemplos donde describían como algunos docentes decidían ignorar el programa académico de una de sus materias para cambiar el contenido por dicha teoría, también comentaron que durante los primeros semestres ciertos docentes menospreciaban su participación ya que no se dedicarían a una de las áreas formativas preponderantes de la Facultad.

Estos resultados nos indican que los y las estudiantes pudieron realizar un ejercicio analítico que, de acuerdo con Hernández y López (2014), aporta al construir una civilización consciente, crítica y comprometida. A lo que la universidad resulta, sin duda, un espacio que deba permitir una formación que convierta a la escuela en un escenario social, cultural y político, donde se confrontan constantemente ideas, sentimientos y proyectos, pero sobre todo, de acuerdo con Murcia (2006) citado en Hernández y López (2014): “vivir y compartir teorías, experiencias y sensibilidades que permiten mantener, construir y desarrollar al individuo, al ciudadano, la cultura y la sociedad”(Hernández y López, 2014, p. 44).

Sesión 4

En esta sesión se integraron dos participantes nuevas, una de ellas invitada por el representante del grupo y otra que se reintegra después de haber participado en la primera sesión. El grupo se mostró receptivo durante la sesión, todos participaron en las actividades, realizaron preguntas, aportaron sus puntos de vista, compartieron emociones y aportaron propuestas para la dinámica de trabajo. No hubo distracciones mayores, se pudieron completar todas las actividades y lograr los objetivos planteados para la sesión. Participaron 4 mujeres, 2 hombres. Durante esta sesión, se pudo notar un aprendizaje claro sobre la importancia de apoyarse del currículo y sus profesores para resolver problemáticas muy específicas. Una de las participantes propuso recurrir a una de sus profesoras de estadística para trabajar sobre una temática puntual (definir una muestra poblacional) y los demás concluyeron que sería una buena idea.

La secuencia de actividades durante esta sesión fue la siguiente:

- La primera actividad fue trazar una adaptación de un árbol de las soluciones, este da seguimiento a la anterior actividad en la cual se describían las causas y consecuencias de una problemática, en esta ocasión se hacía un ejercicio

semejante al anterior, pero en el cual se reemplaza las indicaciones de "problema" o cada una de sus consecuencias por indicaciones de "soluciones" y "resultados" esperados.

El ejercicio de análisis propone que la visión negativa de los problemas a los que se enfrenta se convierta en una visión positiva de los objetivos que debe alcanzar. Esto facilitará la reflexión sobre las acciones prioritarias a emprender, insistiendo en la necesidad de un enfoque realista (BIN, 1997 citado en Crespo, 2016)

En la tabla 7, 8 y 9, se presentan los análisis completados por las y los estudiantes que participaron en esta sesión:

Propuesta para mejorar el acceso a actividades extracurriculares:

RESULTADO	RESULTADO	RESULTADO
<ul style="list-style-type: none"> Motivación para que los maestros vengan a impartir las actividades extracurriculares. 	Estudiantes más preparados para el contexto internacional.	Exposición de trabajos realizados durante las actividades extracurriculares que motivarían su mejora continua.
PROPUESTA: ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES		
<ul style="list-style-type: none"> Solicitar apoyo económico a los directivos u otras instancias. 	<ul style="list-style-type: none"> Dialogar con los directivos del Observatorio de la Convivencia Escolar para buscar espacios y apoyo en la creación de actividades extracurriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> Promover y motivar actividades extracurriculares culturales con un resultado final (exposición de trabajos realizados).
SOLUCIÓN	SOLUCIÓN	SOLUCIÓN

Tabla 7. Soluciones propuestas y resultados esperados sobre mejorar el acceso a actividades extracurriculares

En la discusión sobre esta propuesta, los estudiantes integraron sus ideas a un marco más amplio, en el cual detallaban experiencias propias que podían sumarse

a esa búsqueda de soluciones. El grupo compartió la necesidad de dar prioridad a una educación más práctica, que no se limitara al aula clase o los contenidos del currículum académico, sino que fuera abierta a posibilidades que no necesariamente abarcara solo el aspecto de la formación profesional sino personal. Ellas y ellos consideraban que los idiomas, las artes, y las actividades deportivas tenían que integrarse más a su formación, pero también concluían que era necesario el aprendizaje de ciertas habilidades o conocimientos que pudieran ser aplicadas para completar su práctica profesional. El grupo entendía que, si se tomaran iniciativas en este sentido, los resultados podrían darse y hacer de comunidad escolar una más flexible.

Propuesta para mejorar la integración entre alumnos, docentes y personal administrativo:

RESULTADO	RESULTADO	RESULTADO
<ul style="list-style-type: none"> • Seguridad • Retroalimentación • Entendimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Agilidad en procesos internos • Comunión • Organización y eficiencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas • Experiencias extracurriculares
PROPUESTA: INTEGRACIÓN ENTRE ALUMNOS-DOCENTES-ADMINISTRATIVOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y ser escuchado con respeto(dialogar) 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover y organizar el cuidado y uso de los espacios 	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas para complementar el aprendizaje.
SOLUCIÓN	SOLUCIÓN	SOLUCIÓN

Tabla 8. Soluciones propuestas y resultados esperados sobre mejorar la integración

La discusión sobre esta propuesta arrojó temas de índole individual, es decir, algunos estudiantes compartieron experiencias personales dentro de la Facultad, aludiendo que el problema de integración se debía mucho a la separación entre áreas formativas y a las barreras entre docentes pertenecientes a dichas áreas, para eso concluían que era importante integrarse mediante estrategias de

participación, donde, primeramente, se promoviera un uso del espacio no segregado, que los estudiantes y los docentes pudieran participar de esos espacios ya sea con actividades extracurriculares o eventos en el que pudieran conocerse e intercambiar puntos de vistas, y , después estar en constante coordinación con la agenda escolar que maneja la propia Facultad. El grupo concluía que lograr una mejor integración entre estudiantes, docentes y administrativos, definitivamente ayudaría a mejorar la convivencia y a comprometerse con sus tareas o proyectos académicos.

Propuesta para mejorar el plan de estudios:

RESULTADO	RESULTADO	RESULTADO
<ul style="list-style-type: none"> Los conocimientos y la educación serían más amplios y favorables 	<ul style="list-style-type: none"> Aumento de oportunidades laborales y mayores ingresos 	<ul style="list-style-type: none"> Mayor integración y comunicación Mayor interés en las actividades de la Facultad.
PROBLEMÁTICA: PLAN DE ESTUDIOS DESACTUALIZADO		
<ul style="list-style-type: none"> Ofrecer capacitación al personal de la Facultad basado en la implementación de nuevas materias. 	<ul style="list-style-type: none"> Integrar las diversas posturas psicológicas para que el alumno tenga una mayor visión sobre lo que implica la psicología 	<ul style="list-style-type: none"> Los docentes y encargados de la Facultad se interesan por las necesidades de los alumnos.
SOLUCIÓN	SOLUCIÓN	SOLUCIÓN

Tabla 9. Soluciones propuestas y resultados esperados sobre mejorar el plan de estudios de su programa académico

La discusión en esta propuesta se centró en una “angustia” académica, ya que los y las estudiantes alegaban que muchas de sus clases se conservan en una línea teórica predominante y que afuera en el campo laboral, según sus palabras, estaban siendo desplazados por otras formas de trabajar su campo de acción profesional. Para solucionar esto, proponían que era necesario crear vínculos con empresas y otras escuelas de la misma área formativa, con profesionistas y especialistas nacionales y extranjeros que pudieran ayudar a enriquecer el currículo escolar, con

otros campos de estudio o carreras afines, pero, sobre todo, discutieron sobre la necesidad de que el cuerpo docente y la administración escolar los escucharan y comprenderían sobre sus expectativas de formación profesional.

Para concluir esta sesión, después de haber discutido sobre sus perspectivas y considerando lo trabajado hasta ese momento, se le pidió al grupo que completaran la “Rúbrica de valoración de las problemáticas”. Este formato contenía cuatro afirmaciones que serían valoradas en una escala tipo Likert. Dicho instrumento fue completado de manera grupal por medio de votación abierta y argumentada.

El tallerista leyó las afirmaciones en voz alta y les pedía a los estudiantes votaran por un valor entre 1 y 4, considerando que 4 es lo más cercano a la oración y 1 es lo más alejado de ella. Al final, se hizo la sumatoria otorgando puntos según la valoración dada, es decir, si el estudiante votaba por la afirmación dada con 1 (lo más alejado de la afirmación), esa valoración valía 1 punto y así sucesivamente. Al concluir la votación se les pidió que discutieran si estaban de acuerdo con el resultado y por qué, así finalmente, la problemática para ser atendida era aquella que obtuviera más puntos y en la que estuvieran de acuerdo.

Evalúa la problemática otorgando un valor de 1 a 4, considerando que 4 es lo más cercano a la oración y 1 es lo más alejado de ella.				
Afirmación	1	2	3	4
1. No pondría en riesgo mi integridad				
2. Es realizable				
3. Tendría un mayor impacto positivo.				
4. Obtendría un mayor número de beneficiados				

Tabla 10. Rúbrica de valoración de problemáticas (Escala Likert)

Los resultados fueron los siguientes:

- Problemática 1 (Desorganización Administrativos-Docentes-Alumnos) 15 puntos
- Problemática 2 (Falta de Actividades Extracurriculares) 22 puntos.
- Problemática 3 (Desactualización curricular y docente) 13 puntos.

Al final, seleccionaron la problemática 2, Falta de Actividades Extracurriculares, como su opción para continuar la siguiente etapa del taller.

Con ayuda de estas actividades, las y los estudiantes completaron las fases que forman parte de la etapa de Identificación del proyecto:

1. Diagnóstico participativo	Por medio del análisis DAFO y grupos de discusión.
2. Planteamiento del problema	
3. Causas del problema.	Por medio del árbol de los problemas y revisión de resultados del cuestionario, así como discusión grupal.
4. Efectos del problema.	
5. Objetivo (general y específicos).	Por medio del árbol de objetivos o soluciones.
6. Población beneficiaria.	

Sin embargo, para poder definir ampliamente la población beneficiaria y por lo tanto tener más claridad con los objetivos que podrían trazarse sobre su propuesta de solución, se contemplaron tres sesiones de orientación con tres profesores(as). El taller contemplaba estas sesiones con dos intenciones: la primera respondía a la necesidad del grupo de fundamentar su análisis con la perspectiva de la población a la que se suponía iban a beneficiar con su propuesta. Para lograr eso, tenían que definir que técnicas que podían utilizar para acercarse a la población beneficiaria mucho antes de diseñar y ejecutar alguna acción. La segunda intención, era que pudieran aplicar lo aprendido hasta ahora en el taller, para que ellos y ellas reconocieran sus aprendizajes y reflexionaran sobre la importancia de seguir un proceso lógico y juicioso que fundamente un proyecto de intervención.

Como se comentó con anterioridad, el ejercicio de incluir a más profesores en la dinámica consolidaría el trabajo en equipo que no fuera exclusivo del estudiante sino se construyera en coordinación con otro de los actores académicos primordiales en el espacio académico: el cuerpo docente. A esto último, Hernández

y López (2014), agregan que dentro de la universidad, la participación estudiantil tiene dos funciones centrales: a) ser un mecanismo de inclusión para los estudiantes; y b) ser un espacio de formación profesional y ciudadana, ya que esta se vuelve un lugar en donde la acción de participar se establece como una herramienta de creación de capital social dentro de la misma universidad: entre estudiantes y estudiantes, entre estudiantes y docentes, y hacia fuera de ella: vinculación de estudiantes con comunidades de su entorno (Muñoz y Campos, 2013; en Hernández y López, 2014, p.46). Por lo que el/la profesor(a) y el/la estudiante que conviven e intercambian, en un ejercicio intelectual, fines más allá de lo académico, consolidan su relación al verse como ciudadanos(as) de una comunidad en la cual desean compartir su éxito.

Sesión 5

La sesión comenzó con cuatro participantes. El grupo se mostró receptivo durante la sesión haciendo preguntas a la maestra invitada. No hubo distracciones mayores. Se considera que hubo un análisis de reflexión sobre lo discutido en la sesión y se pudo notar un poco más de aprehensión con el proyecto y voluntad positiva hacia donde este se podría dirigir.

La secuencia de actividades de esta sesión fue la siguiente:

- Esta sesión la guió una profesora de estadística por medio de una discusión grupal, para eso, el grupo le platicó lo que habían realizado hasta el momento en el taller, le describieron su propuesta y como llegaron a ella. La profesora les ayudó con esta información a definir la población beneficiaria, para eso les sugirió no enfocarse en el total de estudiantes de la Facultad, 701 en ese momento, sino en algún grupo pequeño que pudiera ser convocado para obtener una muestra por oportunidad, es decir, les sugirió incluir por lo menos a un representante de cada área de especialización en un grupo de

discusión o grupo focal, con la idea de obtener sus observaciones sobre lo que les gustaría hacer como actividad extracurricular. Lo propuesto por la maestra determinó la necesidad de buscar apoyo para comprender una de las técnicas que propuso, para esto el tallerista se comprometió con el grupo de solicitar el apoyo de algún docente que dominara la técnica de grupos focales.

- La sesión concluyó con el compromiso de mantenerse en contacto para agendar la siguiente sesión.

Sesión 6

La sesión comenzó en tiempo. Se integraron seis participantes. Cinco mujeres y un hombre. El grupo se mostró receptivo durante la sesión. Hubo un análisis y reflexión sobre lo revisado durante la sesión. Los estudiantes hicieron preguntas, dieron sus propios ejemplos y trataron de resolver sus dudas. La secuencia de actividades de esta sesión fue la siguiente:

- Esta sesión fue trabajada para conocer la técnica de grupo focal, para eso una profesora del área social les ayudó a comprender qué es un grupo focal y cuáles serían sus ventajas, también la diferencia entre este y un grupo de discusión. Es relevante señalar que, durante este proceso, los estudiantes participaron activamente tratando de consolidar mejor su idea, haciendo preguntas a la maestra invitada.
- Después de la presentación de la profesora invitada y la discusión grupal, el tallerista se dio a la tarea de recordarle al grupo en que punto del taller se encontraban, haciéndoles ver que sería necesaria una última sesión en la cual concluirían las actividades, pero se les proporcionaría material e instrumentos para continuar, si así lo deseaban, con el diseño y ejecución de un proyecto que contendría la identificación de la problemática que ya habían realizado y su propuesta para solucionarla.

- Al concluir la sesión el grupo acordó estar en contacto para programar la siguiente sesión.

Sesión 7

La sesión comenzó en tiempo. Se integraron seis participantes, 5 mujeres y 1 hombre. Esta sesión intentó ser un tanto informal, con la idea de que los estudiantes pudieran sentirse en confianza con el actual director de la Facultad, el cual fue el invitado de la sesión. El grupo se mostró receptivo, haciendo preguntas al invitado. Hubo un análisis y reflexión sobre las experiencias compartidas por el maestro, se hicieron preguntas y se dieron ejemplos y trataron de resolver sus dudas. Al final, se comprometieron ambas partes en estar en contacto, apoyarse para lograr completar un posible proyecto y mantener una línea abierta de comunicación.

La secuencia de actividades de esta sesión fue la siguiente:

- La primera actividad de esta sesión fue un ejercicio de reflexión sobre la importancia de la participación del estudiante en su comunidad escolar. Para lograr tal reflexión se le pidió al estudiante considerar la importancia de su función en la comunidad escolar y la preeminencia de identificar cuáles prejuicios o pensamientos hegemónicos no permiten atender la realidad a la que se enfrenta su profesión. Para esto se hizo uso de una actividad complementaria (Ver Anexo D-Actividad complementaria: “La importancia de nuestra intervención”).
- En la segunda parte de la sesión, que incluía la participación de un profesor invitado y actual director de su Facultad, se abrió un grupo de discusión en el cual se compartieron experiencias por parte del profesor de su etapa de estudiante y de su etapa como directivo, respecto de los proyectos o actividades en las que le ha tocado participar para mejorar la escuela. Los estudiantes hacían preguntas y compartían puntos de vistas. Esta actividad se consideró

más como motivación, ya que el profesor les invitaba a continuar con llevar a la acción sus ideas.

- Terminando esta última actividad, el tallerista le proporciono al grupo formatos que explicaban cómo concluir una matriz del marco lógico, lo que les serviría para completar el diseño de un proyecto de intervención en comunidad y ejecutar su propuesta.
- Para concluir esta última sesión, el tallerista les pidió que contestaran por escrito de manera abierta dos cuestiones: ¿qué les pareció el taller en su generalidad? y ¿qué opinaban en particular sobre la actuación del tallerista? Esta última actividad era voluntaria, la cual fue completada por la mitad del grupo, dado que la otra mitad tuvo que irse antes de comenzarla. Las respuestas fueron las siguientes:

Me gusto bastante cada sesión. El alcance y coincidencias con mis metas personales tuvo mucha sintonía con lo visto en MECiudadanizo. Por parte del instructor, los métodos que uso me parecieron los más adecuados para lo que se quiere lograr. Un sistema que me gustaría ver más en la universidad y en el sistema educativo en general.

Estudiante masculino/22 años

En general estuvieron muy bien las sesiones y bien explicadas. Se me hace muy interesante el hecho de que el proyecto fuera bastante independiente sin salir de una temática, pues lo que se hizo fue explayarnos lo mayor posible dentro del ámbito facultativo. En todo momento el tallerista fue un guía, por así decirlo, pero quien realmente llevaba el objetivo y toda la metodología éramos nosotros, lo cual armó un ambiente bastante integrado y motivado.

Estudiante femenino/18 años

Me parece que el tallerista ha hecho un muy buen seguimiento y motivación del proyecto que buscamos realizar, responde las dudas de una manera objetiva analizando las perspectivas de cada uno, da espacio al diálogo respetuoso, y nos ha proporcionado las herramientas y conocimientos necesarios para llevar un seguimiento del proyecto con material, actividades didácticas que lo hacen interesante y no tediosos, y los maestros de diferentes áreas de la Facultad para aportar nuevos puntos de vista.

Estudiante femenina/20 años

Respecto de estas respuestas obtenidas, se puede notar una buena apertura a compartir su perspectiva personal, pero sobre todo que el/la estudiante pudo identificar los objetivos y resumirlos haciendo referencia a la dinámica del taller. También se puede notar una empatía tanto con el tallerista como con el grupo, valorando positivamente el trabajo en grupo y lo logrado con los/las docentes invitados(as).

Esta última sesión se realizó el día 18 de junio, lo que significaba en el calendario escolar el inicio de las vacaciones de verano, sin embargo, hubo un par de estudiantes, que después del periodo vacaciones, buscaron al tallerista con la intención de continuar con el proyecto, en el Anexo E se detallan dichos encuentros.

En este punto se puede asumir que, después de las siete sesiones de trabajo, las y los estudiantes tuvieron claridad sobre cuáles eran las necesidades de su escuela, qué herramientas podían utilizar para organizar un proyecto y cuál modelo seguir para realizarlo. Lo que confirma lo expuesto anteriormente en el marco teórico, donde afirmábamos que el/la estudiante que participa en la vida universitaria establece un rol diferente al de aquel que no participa, lo que permite que desarrolle aún más sus potencialidades dentro del ámbito universitario.

De acuerdo como Muñoz y Campos (2013), citados en Hernández y López (2014), propiciar espacios de diálogo y articulación entre los diferentes actores internos y externos, para que, de manera conjunta, puedan lograr objetivos colectivos y procurar que el estudiante se involucre con los proyectos y la gestión universitaria, no sólo opinando sobre ello, sino colaborando en su mejora es parte del proceso de participación, se considera que puede llegar a consolidar su potencial ciudadano.

A continuación, se presentan los resultados por instrumentos, primeramente, de las entrevistas, seguidas de la bitácora de COL, al final se cierra con una discusión sobre los resultados vinculando lo presentado en el marco teórico para sustentar el análisis de la información.

Entrevistas

Se analizan las respuestas de 6 estudiantes que mantuvieron constancia y asistencia por lo menos en 4 de las 7 sesiones del taller. Durante ambas entrevistas (pre y post) se realizaron varias preguntas con la intención de motivar el diálogo, sin embargo, se concentró el análisis en tres preguntas esenciales relacionadas con la participación, el concepto de ciudadanía y la importancia de la participación del estudiante en su comunidad escolar. La decisión de analizar solo las respuestas a estas preguntas es con la intención de compararlas y encontrar entre ellas posibles cambios que nos ayuden a saber si la participación del estudiante durante el taller motivo algún cambio y si impulso o no su implicación en el espacio escolar.

Por otro lado, como se ha mencionado anteriormente, saber qué tipo de ciudadanía se está formando en las aulas universitarias es relevante para este proyecto, puesto que la intención era motivar una ciudadanía activa la cual pueda impulsarse desde la participación en el espacio escolar para que el estudiante se sienta capaz de comprometerse con su comunidad, lo que podría ayudar a llevar a la práctica lo aprendido y dichas experiencias a su vida profesional, personal y social.

Para analizar las respuestas se transcribieron y agruparon según sus similitudes conceptuales, lo cual generó tipos de respuestas para cada una de las preguntas. Seguido de ello, se calcularon porcentajes de frecuencia, los cuales se presentan en tablas.

La primera pregunta ¿Has participado alguna vez en alguna actividad colectiva? tenía la intención de saber si el estudiante antes del taller había participado o no dentro o fuera de la escuela en alguna actividad. Posteriormente en la pregunta

post-test, se le cuestionó si después de concluido el taller y pasado un tiempo de seis meses (un semestre) había participado en alguna actividad o proyecto ya sea en la escuela o fuera de ella. Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

Respuestas	Porcentajes	
	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i>
Asisto a ponencias o conferencias dentro de la escuela	83 %	83 %
Participo en la organización de eventos dentro de la escuela	66 %	66 %
Asisto a las sesiones de consejo académico o estudiantil	50 %	50 %
Soy miembro del consejo estudiantil	50 %	50 %
Participo en actividades extracurriculares (deportes, cultura, idiomas)	83 %	83 %
Participo en actividades fuera de la escuela como voluntario(a)	66 %	66 %
Me gustaría participar más	16 %	50 %
No participo en actividades la escuela	16 %	16 %
No participo en actividades fuera de la escuela	44%	34 %

Tabla 11. Porcentaje de respuestas a la pregunta ¿Has participado alguna vez en alguna actividad colectiva?

En la tabla 11 se puede observar en las respuestas *pretest* que la mayoría de los estudiantes, 83%, han participado en ponencias, conferencias o eventos académicos organizados en su escuela, ese mismo porcentaje de estudiantes ha participado en actividades extracurriculares. En un menor porcentaje, el 66%, ha participado en la organización de actividades dentro de la escuela y en diversas actividades como voluntarios fuera de ella. Por otro lado, el 50% de los y las estudiantes son parte activa del consejo estudiantil. El 44% dice no participar fuera de la escuela y 16% asegura no participar en ninguna actividad extra dentro de la escuela.

En las respuestas *post-test*, se puede observar que los porcentajes se mantuvieron en el mismo nivel, a excepción de las respuestas “Me gustaría participar más”,

donde incremento el interés de un 16 % a un 50%. En el caso de aquellos(as) estudiantes que no participan fuera de la escuela, disminuyendo de un 44% a un 34%.

Una lectura breve sobre estos resultados nos ayuda a visualizar que, si bien el estudiante que decía participar activamente en su escuela siguió haciéndolo así, otros(as) mostraron interés en participar más. Previamente habíamos descrito, que si bien existe voluntad institucional en las universidades, tanto por aumentar la implicación del estudiante como de promover su participación activa, muchas veces las propuestas que se desarrollan alrededor de estas intenciones no resultan de interés para los y las jóvenes, pues como se ha mencionado, el estudiantado forma parte de esta construcción histórica que le atiene a su ciudadanía juvenil y convive desde distintos contextos y bajo limitaciones sociales muy específicas. Por otro lado, sistemáticamente, el participar en el espacio escolar en actividades extracurriculares no es valorado de la misma forma que lo sería cumplir con una hora áulica de la cual se reciben créditos oficiales. Esto podría entenderse como un condicionamiento para el estudiante, pues este suele priorizar lo que necesita cubrir obligadamente para avanzar en sus estudios, dejando de lado muchas veces otras oportunidades de aprendizaje. Algunas respuestas obtenidas durante la entrevista pos-test ilustran como el/la estudiante desea participar fuera de este condicionamiento, son las siguientes:

Estudiante femenino 20 años reflexionaba sobre si le gustaría participar más en su escuela o proyectos como lo significó el taller:

Pues sí, yo creo que sí me ayudó este último, o sea, esos aprendizajes y yo creo que, si lo puedo llevar más allá, no solamente en mi facultad, sino pues en mi ciudad país y lo que sea más que nada eso del trabajo en equipo y la colectividad.

Estudiante femenino 20 años decía al respecto:

Estas herramientas que nos brindaron en el proyecto de mi ciudadanía me permiten también ver desde otra perspectiva el impacto que tiene nosotros poder movernos en estos espacios (escolares, comunitarios) y poder apoyar de una manera distinta.

En la segunda pregunta ¿Qué entiendes por ciudadanía?, buscaba una respuesta sobre los conocimientos que tenían sobre este concepto. Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

Respuestas	Porcentajes	
	Pre-test	Post-test
Ser participativo	66 %	100%
Ser responsables y cumplir con obligaciones.	33 %	100%
Miembros activos de una comunidad que comparten características y tiene intereses comunes	83%	100%
Mi concepto sobre ciudadanía no cambio después del taller		40%
Mi concepto sobre ciudadanía cambio después del taller		60%

Tabla 12. Porcentaje de respuestas a la pregunta ¿Qué entiendes por ciudadanía?

En estas respuestas se puede observar que los y las estudiantes asumen que una ciudadanía tiene que ser participativa, el 66% lo mencionó así en la entrevista pretest, pero este porcentaje se incrementó al 100% cuando se les hizo la misma pregunta después de concluido el taller. El cambio más significativo se puede observar con la idea de asociar a la ciudadanía con la responsabilidad y el cumplimiento de obligaciones, en este sentido solo el 33% incluyó en su respuesta esta afirmación, pero después del taller, el 100 % asumió esta descripción.

Por otro lado, el 83% contestó en la primera entrevista que la ciudadanía la conforman los miembros activos de una comunidad, que comparten características comunes como un espacio y un tiempo, pero también intereses comunes relacionados como cultura o economía, esta misma idea se consolidó al terminar al taller donde el 100% opinó en ese sentido. Finalmente, de las tres respuestas coincidentes sobre su concepción de ciudadana que se presentan en la tabla, se puede notar que un 40% del grupo dijo no haber cambiado su opinión o concepción

sobre lo que significa ser ciudadano, mientras el 60% dijo sí haber cambiado completamente su concepción y por lo tanto incluído aquellas ideas que no consideraban anteriormente, por ejemplo, y sobre todo en la relación entre cumplir con obligaciones ciudadanas sin necesidad de participar, cambiando la idea por siempre considerar participar como una obligación ciudadana.

En la última pregunta que analizamos ¿Cuál es la importancia de tu participación en el espacio escolar? en la entrevista pre-test, el estudiante fue cuestionado para saber su perspectiva sobre cuál consideraba que era la importancia de su participación en el ámbito educativo en ese momento. La intención de esta pregunta era recoger sus conceptualizaciones para poder comparar su respuesta en la entrevista *post-test*, ya que si después de participar en el taller, y ya pasados 6 meses, el estudiante se sintió motivado para involucrarse más con su comunidad. Esto, se considera, podría decirnos si el/la estudiante considero relevante el taller y las actividades realizadas. Las respuestas fueron las siguientes:

Respuestas	Porcentajes	
	Pre-test	Post-test
Para lograr cambios	50%	100 %
Porque es parte de nuestra formación	33%	100%
Para estar mejor informado	16%	16%
Para comprender mejor a los demás y mejorar la comunicación	33%	86%
Para formar parte de la toma de decisiones de la comunidad	50%	100%
Participas ahora en alguna actividad	80%	80%
Tu participación en el taller logro motivarte para involucrarte más con tu comunidad	No	Sí
	0%	100%

Tabla 13. Porcentaje de respuestas a la pregunta ¿Cuál es la importancia de mi participación el ámbito educativo?

En la tabla 13 podemos notar cambios bastante notorios sobre la opinión y posicionamiento del estudiante respecto de cómo entienden la importancia de su participación en el espacio escolar y cómo colectivamente compartieron la relevancia de participar activamente con sus pares hacia el logro de fines comunes mientras individualmente esto, sentían, les beneficiaba como un complemento de su formación profesional.

Esto hace que la complejidad de promover la participación en el marco de las actividades establecidas institucionalmente se confronte con las necesidades y deseos de los y las jóvenes, pues muchas veces el rol que juega el joven en el espacio educativo es más bien simbólico. Según Francés (2008 p. 39) “la participación juvenil parece ir desplazándose hacia contextos informales, cada vez más ajenos a espacios diseñados institucionalmente, y donde cada vez más los vínculos vivenciales y existenciales de los sujetos se configuran como el verdadero motor de la acción social” (En Hernández y López, 2014, p. 49). De ahí la necesidad de incluir en el proceso de formación la educación para la ciudadanía.

Para ilustrar mejor lo expuesto en la Tabla 13, se comparten a continuación las respuestas *post-test* de los y las estudiantes, donde compartían con amplitud si su participación en el taller logró motivarles para involucrarse más con su comunidad:

Me involucré un poco más en lo académico, participé en clase y he cambiado el discurso, trato de hablar en clase y proponer que lo administrativo no limite la participación del estudiante, cambié mi mirada al respecto, trató de discutir con los profesores de la importancia de mejorar los procesos por los que transitamos como estudiantes y en donde encuentro a veces muchas reglas inflexibles. Por otro lado, me gusta participar y hablar sobre las cosas del país y la ciudad al poner los temas sobre la mesa con mis amigos o familia, aunque si reconozco que hay mucha indiferencia y agresividad fuera de estos grupos por eso no participo fuera de ellos, ni en redes sociales.

Estudiante masculino/22 años

En realidad, a mí siempre me ha gustado como involucrarme en actividades que busquen cómo mejorar la comunidad, sin embargo, el hecho de haber entrado a este taller creo que me ayudó a entender mejor los pasos para echar andar proyectos y que tengan resultados, ya que se debe tener una buena técnica para tener resultados efectivos cuando se busque implementar un proyecto para mejorar la comunidad.

Estudiante femenino/19 años

Pues sí, yo creo que sí me ayudó. Esos aprendizajes creo que sí los puedo llevar más allá, no solamente en mi Facultad, sino pues en mi ciudad o país, más que nada eso del trabajo en equipo y la colectividad.

Estudiante femenino/20 años

Realmente sí me motivo como para entrar de lleno a otros proyectos que tenía duda de entrar y al final me decidí que sí, y ahorita estoy saturada porque estoy en la Comisión de cultura y la Comisión de cafetería en el Consejo estudiantil y ayudo al secretario. Fuera de la escuela estoy en una compañía de teatro, pero no hago nada aparte en mi comunidad o el país.

Estudiante femenino/18 años

Fue crear más conciencia sobre la importancia que tiene la participación de nosotros como universitarios y las cosas que podemos hacer en la comunidad, no solo en la escuela. Las herramientas que vimos en el taller nos ayudaron a ver desde otra perspectiva el impacto que nosotros podemos lograr en esos espacios (escuela, universidad, casa, ciudad) y apoyar de una manera distinta.

Estudiante femenino/20 años

Como se señalaba anteriormente, progresivamente la participación estudiantil y derechos de los jóvenes universitarios se han convertido en una poderosa herramienta de acción ciudadana. “Si dentro del espacio escolar las experiencias buscan, del alguna y muchas maneras, crear capital social, se fortalecen los lazos existentes entre las personas y grupos, ejercicio que se puede vincular a la sociedad

civil y a las instituciones” (Magendzo, 2003, en Muñoz & Campos, 2013, p.10), consolidando una ciudadanía activa que aprecie la democracia y valore su participación como una herramienta que hace posible la búsqueda de sociedades incluyentes y respetuosas de la diversidad.

Para poder cerrar este apartado de entrevistas, a continuación, se señalan los nombres de los estudiantes que quisieron compartir sus respuestas y utilizarlas para el análisis en esta investigación. En este punto se aprovechan sus respuestas para hacer un breve análisis descriptivo de manera individual sobre su actuación general durante el taller, lo que aportaría al saber si este funcionó para impulsar su participación en el espacio escolar y fuera de este.

Misael

Se puede notar que Misael expuso que siguió participando en distintas actividades académicas y en comunidad, utilizando las herramientas aprendidas durante el taller, también reconoce aprendizajes y se muestra motivado por la experiencia. Es importante mencionar que se pudo notar en Misael una disposición cada vez más comprometida durante cada sesión, de hecho, él fue nombrado por sus pares como el representante del grupo y además mientras avanzaba el taller, a cuál asistió en todas sus sesiones, llevo a la par un proyecto académico donde aplicaba los instrumentos y análisis que realizamos en las actividades.

Liliana

En el caso de Liliana, ella se mostró motivada por la experiencia, reconoce varios aprendizajes y confirma su interés por este tipo de participación activa, y ahora considera que tienen más herramientas para enfrentar su carrera profesional. Liliana, mostró liderazgo durante las sesiones en las que participó, incluso después de terminado el taller, ella planteó continuar con el proyecto diseñando una propuesta “Uso de *Google Classroom* para la Facultad”, el cuál fue trabajando en un principio con Misael, pero después de unas semanas lo concluyó sola presentándolo con el apoyo del tallerista con un grupo de estudiantes y otro grupo

de profesores. El proyecto no continuó debido a las obligaciones en su calendario escolar, pero ella misma siguió impulsándolo en su salón de clases. Curiosamente, debido a la contingencia provocada por la pandemia Covid-19, el uso de *Google Classroom* es impulsado institucionalmente como parte de las herramientas digitales accesibles para continuar con el ciclo escolar vía remota.

Mariana

Sobre Mariana, se puede ver que ella menciona que no ha participado mucho en otras actividades después del taller porque necesita trabajar, pero asegura que le gustó el trabajo realizado y que estaría interesada en participar de nuevo en algo así. Mariana en particular era alguien que aportaba en cada sesión de manera positiva hacia la discusión, era alguien crítica que se involucraba de principio a fin durante cada sesión y pudo llevar a la práctica lo aprendido en una de sus clases, sobre lo cual mencionó le ayudó a comprender mejor ciertas técnicas que pudo conocer en el taller.

Daniela

Para Daniela, el taller dice le ayudó a motivarse más para participar en otras actividades e incluso utilizarlas herramientas proporcionadas en el taller. Ella en particular se sintió impulsada para tomar la decisión de involucrarse más a fondo en el consejo estudiantil, mencionando que el taller le dio ciertas perspectivas sobre cómo ejecutar estrategias para lograr objetivos.

Betzy

Finalmente, Betzy, dice que no ha participado en otra actividad parecida, pero que le gustaría integrarse a algún proyecto en el futuro. Ella no estuvo en la mayoría de las sesiones, solo en la mitad de ellas, en las que participaba, se incluía, pero no se involucraba a profundidad, sin embargo, estuvo bastante participativa y dispuesta a apoyar durante las entrevistas post-test.

En relación con los resultados de las entrevistas, pudimos notar cambios en sus respuestas después de concluido el taller, pero lo más valioso fue ver como el estudiante desarrollaba sus ideas de manera elaborada fortaleciendo su expresión, sin embargo, a pesar de esta haber obtenido con satisfacción respuestas positivas hacia el taller, esta información no es concluyente para afirmar la viabilidad del mismo en el espacio escolar, ya que es necesario profundizar sobre si existió un aprendizaje y una reflexión profunda sobre lo vivido. En el próximo instrumento Bitácora de COL, analizamos tales indicadores.

Bitácora de COL

La Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL) es un instrumento que permite el desarrollo de habilidades de pensamiento a través de la auto reflexión y valoración de lo vivido (Aguilar, 2012, citado en Pérez, 2016, p. 187). La bitácora se aplicó después de concluida cada sesión, por lo que el proceso de reflexión en los participantes, al contestar las preguntas por escrito: ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? Y ¿Qué aprendí? Ayudó al posterior análisis e interpretación de las respuestas. El interés de utilizar este instrumento se centró en saber si el estudiante pudo durante las sesiones, primero, identificar las actividades realizadas, segundo relacionar emociones con su participación en ellas y tercero, enunciar cuáles aprendizajes adquirió.

Los resultados de la autorreflexión de los estudiantes iban en torno a la manera en la que concibieron el trabajo en equipo, la participación que tuvieron en el taller y los conocimientos que les fueron posibles comprender.

A continuación, presentamos de manera individual la información de cada estudiante y un breve análisis de lo observado. En total se incluyen las respuestas de los 8 participantes, a pesar de que solo 4 de ellos y ellas cumplieron con la mayoría de asistencia a las sesiones. Para poder leer las respuestas se presentan en tablas seguidas de un análisis. En las tablas, primero se señala de manera

anónima solo el sexo y edad del estudiante, después en cada una de las siete columnas horizontales (total de sesiones realizadas) las respuestas dadas a cada pregunta señalada en las columnas verticales (preguntas generadoras).

(PASAR A LA SIGUIENTE PÁGINA)

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Pregunta generadora	Estudiante: masculino, 22 años.						
	Sesiones						
	1	2	3	4	5	6	7
¿Qué pasó?	No se realizó bitácora Asistió	Se expuso el tema "Diseño de proyecto de investigación" por parte del profesor Luis Manuel.	Se expuso el tema de una técnica de diagnóstico, el árbol de problemáticas, causas, consecuencias y soluciones. Posteriormente se realizó en equipos de dos el desarrollo de dichas problemáticas y soluciones de acuerdo a los datos obtenidos de la realización de cuestionario del que fuimos parte.	Lluvia de ideas para organizar los objetivos que se buscaban alcanzar con las actividades extracurriculares. Armar qué actividades se propondrían y como se organizará la propuesta.	En apoyo con la profesora Ericka, dio una breve introducción acerca de la estrategia a realizar frente al diagnóstico. Se resolvieron dudas y se llegaron a acuerdos, entre ellos, la técnica de grupos focales.	No se realizó bitácora Asistió	En una hoja realizamos un listado de prejuicios, burlas, etc. Esto también se hizo en grupo. Se actuaron ciudades Expusimos nuestros intereses proyectados en semestres más avanzados Recibimos la participación del director de la Facultad Nos entregaron herramientas para ordenar los pasos a seguir Acordamos que hacer en vacaciones (diseño cuestionario)
¿Qué sentí?	No se realizó bitácora Asistió	Que me falta mucho trabajo para poder realizar de manera muy específica un proyecto de intervención. En realidad, estoy retomando un proyecto de investigación (descriptivo)	Dificultad para concretar ideas prácticas y sencillas para la realización de la técnica de diagnóstico.	Satisfacción de poder organizar las ideas que proponíamos y llegar a acuerdos específicos (premisas que podían realizarse o llevar a actividades más específicas)	En primer lugar, sorpresa por una primera idea que teníamos frente a la manera en que haríamos las entrevistas. Después alivio por la presentación de la técnica mencionada.	No se realizó bitácora Asistió	-Me sentí participativo -Que me enfrento a un gran reto, me hace sentirme útil y hábil para proponer. -Con muchas coincidencias con mis compañeros -Orientación y respaldo en el camino que estamos tomando -Entusiasmado por lo que viene -Responsabilidad por hacer un correcto diagnóstico.
¿Qué aprendí?	No se realizó bitácora Asistió	Preguntas clave que puedo responder para seguir un orden en el diseño del proyecto en conjunto con MECiudadanizo.	A trabajar en equipo para la propuesta de ideas y reglas grupales.	Se requieren de ir depurando las ideas a manera de llegar a un objetivo más específico como lo es la realización de actividades extracurriculares con una lista de objetivos y compromisos.	La forma de trabajo tiene que llegar a una metodología acorde.	No se realizó bitácora Asistió	-Expresar mejor mis ideas (concretar) -Tenemos que contemplar un orden para llegar a las preguntas detonantes -Trabajo en equipo

Tabla 14. Bitácora estudiante masculino, 22 años

En este caso (Tabla 14), se puede observar que a la pregunta ¿Qué pasó? El estudiante va detallando cada vez más las actividades realizadas, incluso enlistándolas en la secuencia en que se fueron realizando. En cuanto a la pregunta ¿Qué sentí? Se puede notar un cambio entre la sesión 2 y la sesión 7, en la sesión 2 el estudiante expresa angustia sobre lo trabajado en la sesión y hacia donde se podría dirigir el resto del taller, en la última sesión expresa satisfacción, empatía y consideración con el grupo, así como un compromiso con el posible avance del proyecto. En el caso de las respuestas a la pregunta ¿Qué aprendí? El estudiante es capaz de enunciar lo aprendido, agregar información de manera gradual, es decir, entre la sesión 2 y la 7 se puede notar un cambio en cuanto a su manera de enlistar lo aprendido y relacionarlo con habilidades adquiridas, así mismo señala que los aprendizajes principales, los cuales repite en varias sesiones, son: aprender a trabajar en equipo, la importancia de un orden lógico para lograr objetivos.

Pregunta generadora	Estudiante: femenino, 19 años.						
	Sesiones						
	1	2	3	4	5	6	7
¿Qué pasó?	No se realizó bitácora Asistió	Vimos los pasos/etapas de la planeación de un proyecto de intervención	Después de un análisis riguroso se logró delimitar el proyecto.	No participó	No participó	No se realizó bitácora Asistió	Aprendimos sobre el marco lógico y discutimos sobre la estructura del proyecto.
¿Qué sentí?	No se realizó bitácora Asistió	Entusiasmo	Feliz y entusiasmada, ya que gusta el rumbo que tomo el proyecto.	No participó	No participó	No se realizó bitácora Asistió	Que esto es más difícil de lo que pensé. También siento una gran responsabilidad y compromiso.

¿Qué aprendí?	No se realizó bitácora	Las etapas de planeación de una intervención y para qué sirven estos.	Una técnica llamada el árbol, que nos fue una herramienta de vital importancia en el análisis de la efectividad del proyecto.	No participó	No participó	No se realizó bitácora	La importancia de un buen diagnóstico, es de suma importancia escuchar a la población para saber cuáles son las carencias reales.
---------------	------------------------	---	---	--------------	--------------	------------------------	---

Tabla 15. Bitácora estudiante femenino, 19 años

En este caso (Tabla 15), se puede observar que a la pregunta ¿Qué pasó? La estudiante señala de manera simple cada lo que se realizó durante las sesiones sin detallar las actividades realizadas. En cuanto a la pregunta ¿Qué sentí? Se puede notar un cambio entre la sesión 2 y la sesión 7, primero solo expresa sentirse entusiasmada después igualmente entusiasmada por el proyecto, pero en la última sesión se dice comprometida a pesar de lo complejo que ella concibe el proyecto. En el caso de las respuestas a la pregunta ¿Qué aprendí? La estudiante es capaz de enunciar lo aprendido, detallarlo y concluir sobre la importancia de saber y llegar a un buen diagnóstico, señalando empatía hacia escuchar a los demás y reconocer las carencias reales de una comunidad.

Pregunta generadora	Estudiante: Femenino, 19 años.						
	Sesiones						
	1	2	3	4	5	6	7
¿Qué pasó?	No se realizó bitácora Asistió	No participó	No participó	Hicimos una lluvia de ideas sobre los objetivos que nos gustaría alcanzar, también decidimos los métodos que nos ayudarían a alcanzar nuestros objetivos.	Estuvimos en colaboración con la maestra Ericka, quien nos dio una breve introducción de la estrategia a utilizar para lograr los objetivos planteados en sesiones anteriores.	No se realizó bitácora Asistió	Hicimos diferentes actividades, como “vamos a viajar”, donde teníamos que representar las características de una ciudad, también hacer una suposición sobre nuestro futuro, decir que ya estábamos en el último año de la carrera, nuestra especialidad y una problemática en la que intervendríamos como psicólogos, luego explicamos lo que otro compañero había dicho.

							También estuvo con nosotros el director de la Facultad. Hablamos sobre los prejuicios y estigmas de la gente hacia los psicólogos y lo que se puede hacer para cambiarlos.
¿Qué sentí?	No se realizó bitácora Asistió	No participó	No participó	Sentí entusiasmo la mayoría del tiempo y una cierta parte me sentí abrumada porque no había podido asistir a las anteriores sesiones y me encontraba un poco perdida.	Me sentí en confianza porque sé que la maestra Érika está muy bien preparada y nos ayudará a mejorar nuestro proyecto.	No se realizó bitácora Asistió	Me divertí con las actividades, en algunos momentos me sentí un poco nerviosa, pero en general me sentí muy bien, muy cómoda.
¿Qué aprendí?	No se realizó bitácora Asistió	No participó	No participó	Que hay diferentes métodos de recolección de datos y cada uno puede tener funciones específicas o puede ayudarnos a recolectar datos, más o menos específicos.	No señalo nada Asistió	No se realizó bitácora Asistió	Que es muy importante tener un buen diagnóstico en cualquier proyecto de intervención, pues así se pueden resolver verdaderas problemáticas de una manera eficaz.

Tabla 16. Bitácora estudiante femenino, 19 años

En este caso (Tabla 16), se puede observar que a la pregunta ¿Qué pasó? La estudiante señala de manera estructurada las actividades realizadas y se puede notar que entre la sesión 3 y la 7 hubo un cambio en cuanto a la manera de enlistar hacia el final con más claridad lo hecho en cada sesión. En cuanto a la pregunta ¿Qué sentí? Se puede notar una actitud positiva en cada sesión, expresando entusiasmo y confianza. En el caso de las respuestas a la pregunta ¿Qué aprendí? La estudiante es capaz de enunciar lo aprendido, detallarlo y concluir sobre la importancia de obtener un buen diagnóstico, señalando empatía reconocer las problemáticas de una comunidad.

Pregunta generadora	Estudiante: Femenino, 18 años.						
	Sesiones						
	1	2	3	4	5	6	7
¿Qué pasó?	No se realizó bitácora Asistió	El profesor proyecto unas diapositivas acerca del trabajo en grupo y la estructuración de un proyecto.	Hicimos árboles de problemas y de soluciones en cartulinas.	No participó	La profesora Ericka llegó a explicar las partes más logísticas para el proyecto.	No se realizó bitácora Asistió	Hicimos diversas actividades con respecto al proyecto para darle un seguimiento. El director de nuestra Facultad llegó para dar su punto de vista y así aterrizar un poco más nuestras ideas. Estructuramos y organizamos mejor lo que se hará posteriormente con los nuevos semestres
¿Qué sentí?	No se realizó bitácora Asistió	En cuanto a la sesión después de un rato de diapositivas, se volvió tedioso, sin embargo, el tema era bastante interesante.	Que comenzábamos a organizar todo de manera ordenada y así poder definir en problemas, distintas propuestas para erradicarlos.	No participó	Interés acerca de todas las perspectivas que dio la profesora	No se realizó bitácora Asistió	Interés por la estructura del proyecto y las diversas ideas a las que queremos llegar.
¿Qué aprendí?	No se realizó bitácora Asistió	Que para llevar a cabo un buen proyecto es necesario estructurar un plan calendarizado y minucioso para poder ampliarlo más y que el tiempo sea suficiente.	Que cuando ponemos todo de manera organizada es más fácil identificar una propuesta de solución.	No participó	Que da proporción para la población en un grupo focal es importante para construir y amplificar de manera correcta el proyecto.	No se realizó bitácora Asistió	Que el hecho de organizarnos puede hacer bastante, pero debemos ser minuciosos sin salir de nuestro objetivo principal.

Tabla 17. Bitácora estudiante femenino, 18 años

En este caso (Tabla 17), se puede observar que a la pregunta ¿Qué pasó? La estudiante identifica de manera clara las actividades realizadas, se puede notar que entre la sesión 3 y la 7 hubo un cambio en cuanto a la manera de enlistar hacia el final con más claridad lo hecho en cada sesión. En cuanto a la pregunta ¿Qué sentí? Se puede notar

un interés por parte de la estudiante, aunque sin expresar emociones. En el caso de las respuestas a la pregunta ¿Qué aprendí? La estudiante es capaz de enunciar lo aprendido, detallarlo y concluir sobre la importancia de organizar y estructurar un plan de trabajo que incluya a todos en el proceso pero que se centre en un objetivo claro.

Pregunta generadora	Estudiante: Masculino, 20 años.						
	Sesiones						
	1	2	3	4	5	6	7
¿Qué pasó?	No se realizó bitácora Asistió	Hicimos una dinámica de presentación. Nos proyectaron una presentación sobre las etapas de un proyecto y nos dieron ejemplos.	No realizó la bitácora Asistió	No realizó la bitácora Asistió	No participó	No se realizó bitácora No asistió	Se trabajo un marco lógico para delimitar nuestra intervención a su vez se habló sobre el quehacer del psicólogo.
¿Qué sentí?	No se realizó bitácora Asistió	Integración con mis compañeros de segundo. Aprendizaje.	No realizó la bitácora Asistió	No realizó la bitácora Asistió	No participó	No se realizó bitácora No asistió	Compañerismo, integración, buenas ideas y una buena adquisición de conocimientos.
¿Qué aprendí?	No se realizó bitácora Asistió	Las etapas de un proyecto: 1. Diagnóstico 2. Diseño y planificación 3. Ejecución 4. Evaluación 5. Distinguir entre técnica e instrumento.	No realizó la bitácora Asistió	No realizó la bitácora Asistió	No participó	No se realizó bitácora No asistió	Los pasos de un marco lógico y a como realizar un proyecto de intervención.

Tabla 18. Bitácora estudiante masculino, 20 años

En este caso (Tabla 18), se puede observar que a la pregunta ¿Qué pasó? El estudiante identifica de manera muy general las actividades realizadas, por lo que no se podría presumir algún cambio entre sesión y sesión. En cuanto a la pregunta ¿Qué sentí? Se puede notar un aprecio por el trabajo en equipo y las sesiones entendidas como oportunidades de aprendizaje. En el caso de las respuestas a la pregunta ¿Qué aprendí? El estudiante es capaz de

enunciar lo aprendido, sin embargo, no existe un cambio notorio entre una sesión y otra pues no detalla o especifica lo aprendido sino lo que se hizo de manera general en las sesiones.

Pregunta generadora	Estudiante: Femenino, 20 años.						
	Sesiones						
	1	2	3	4	5	6	7
¿Qué pasó?	No se realizó bitácora Asistió	El profesor Luis nos habló en una exposición sobre los proyectos de intervención, que tienen una secuencia y manera de llevar a cabo para valorar e intervenir en un problema.	Creamos un diagrama tipo árbol sobre los problemas detectados dentro de la facultad, soluciones y posibles consecuencias.	No participó	No participó	No se realizó bitácora No asistió	No participó
¿Qué sentí?	No se realizó bitácora Asistió	Justo vamos a trabajar en un proyecto e intervención para la clase de ese profesor, y sentí que un poco de lo que habíamos visto por su clase nos puede servir en ambas partes.	Un poco de dificultad a la hora de buscar consecuencias tanto de los problemas y las soluciones, y la manera correcta de conectarlo.	No participó	No participó	No se realizó bitácora No asistió	No participó
¿Qué aprendí?	No se realizó bitácora Asistió	Las preguntas clave para poder valorar una problemática en la que se pueda intervenir.	A hacer un diagrama para representar problemas de cualquier situación y buscar soluciones por medio de una comparación.	No participó	No participó	No se realizó bitácora No asistió	No participó

Tabla 19. Bitácora estudiante femenino, 20 años

En este caso (Tabla 19), se puede observar que a la pregunta ¿Qué pasó? La estudiante identifica de manera detallada las actividades realizadas, pero no se podría presumir algún cambio entre sesión y sesión debido a que solo estuvo en tres de ellas. En cuanto a la pregunta ¿Qué sentí? Se puede notar una dificultad durante las actividades, pero un reconocimiento de ellas como algo útil. ¿Qué aprendí? La estudiante es capaz de enunciar lo aprendido, aunque de manera muy general, sin embargo, se puede notar una estructura lógica de su comprensión sobre lo visto.

Pregunta generadora	Estudiante: Femenino, 20 años.						
	Sesiones						
	1	2	3	4	5	6	7
¿Qué pasó?	No se realizó bitácora Asistió	El profesor Luis nos expuso el tema "organización de proyectos". Nos explicó algunos pasos importantes a seguir para la elaboración de un proyecto y que este tenga buenos resultados.	Como primera actividad realizamos la tarea sobre las reglas del grupo, se establecieron y se llegaron a acuerdos sobre las mismas. El resto de la sesión se abordó sobre el árbol de soluciones y árbol de problemas.	No participó	No participó	No se realizó bitácora No asistió	No participó
¿Qué sentí?	No se realizó bitácora Asistió	Me gustó el tema porque se puede implementar en las diferentes materias que se llevan en el curso.	Me sentí muy cómoda, ya que todos aportaron al menos una regla y todos estuvimos de acuerdo sobre el manejo de las sesiones. Y sobre el árbol también me gustó mucho la actividad porque en primera me permitió interactuar con mis compañeros de clase y también conocer una manera más práctica para abordar y evaluar algún problema de la sociedad.	No participó	No participó	No se realizó bitácora No asistió	No participó
¿Qué aprendí?	No se realizó bitácora Asistió	Siguiendo los pasos o puntos importantes para la elaboración de un proyecto se pueden intervenir en diferentes situaciones de la vida cotidiana.	Que es necesario llegar a acuerdos para poder realizar mejor las actividades y también como ya lo mencioné una manera más práctica para evaluar problemáticas y llegar a soluciones más precisas.	No participó	No participó	No se realizó bitácora No asistió	No participó

Tabla 20. Bitácora estudiante femenino, 20 años

En este caso (Tabla 20), se puede observar que a la pregunta ¿Qué pasó? La estudiante identifica de manera detallada las actividades realizadas, pero no se podría presumir algún cambio entre sesión y sesión debido a que solo estuvo en tres de ellas. En cuanto a la pregunta ¿Qué sentí? Se puede notar una actitud positiva y de satisfacción por su participación en las sesiones, sobre todo relacionándolo con el trabajo en equipo. ¿Qué aprendí? La estudiante es

capaz de enunciar lo aprendido de manera amplia, detallada y organizada, señalando la importancia del trabajo consensado y el uso de técnicas más eficaces para la evaluación de problemáticas en la comunidad.

Pregunta generadora	Estudiante: Femenino, 20 años.						
	Sesiones						
	1	2	3	4	5	6	7
¿Qué pasó?	No se realizó bitácora Asistió	No participó	No participó	Establecimos los objetivos que queríamos alcanzar de una manera formal y organizada para presentar como propuesta del proyecto.	No realizo la bitácora Asistió	No se realizó bitácora Asistió	Hicimos actividades donde trabajamos como equipo y de manera didáctica, hablamos de los estigmas que tiene la carrera de psicología, hablamos con el director sobre su experiencia en la Facultad y avanzamos en nuestra planeación del proyecto.
¿Qué sentí?	No se realizó bitácora Asistió	No participó	No participó	Sentí que con nuestros objetivos tal vez podamos lograr algo diferente y novedoso en la Facultad.	No realizo la bitácora Asistió	No se realizó bitácora Asistió	Sentí más motivación de querer avanzar con el proyecto, gracias a la plática con el director, pues me hizo tener una visión de lo que queremos lograr para vivir la carrera de una manera diferente.
¿Qué aprendí?	No se realizó bitácora Asistió	No participó	No participó	A entablar una lluvia de ideas para identificar un objetivo con mis compañeros y el diálogo abierto.	No realizo la bitácora Asistió	No se realizó bitácora Asistió	Nuevas y diferentes perspectivas de alguien que está en el sector administración y que a la vez vivió la experiencia estudiantil y como eso nos puede ayudar a entender como avanzar en la planeación del proyecto.

Tabla 21. Bitácora estudiante femenino, 20 años

En este último caso (Tabla 21), se puede observar que a la pregunta ¿Qué pasó? La estudiante identifica de manera muy general pero organizada las actividades realizadas, por lo que se podría decir que mantuvo ese nivel de comprensión durante su participación en el taller. En cuanto a la pregunta ¿Qué sentí? Dice sentir motivación por la interacción con sus compañeros y los(las) profesores(as), por lo que eso, señalan, le está impulsando a querer seguir en el proyecto. En el caso de las respuestas a la pregunta ¿Qué aprendí? La estudiante es capaz de enunciar lo aprendido de una manera muy general, sin embargo, no existe un cambio notorio entre una sesión y otra pues no detalla o especifica lo aprendido, sino que generaliza al respecto.

En conclusión, sobre lo obtenido en la bitácora, podríamos señalar lo siguiente:

- Del total de 8 participantes durante este taller, solo un estudiante asistió y completó cada una de las sesiones, otro estudiante completo 6 de las 7 sesiones. Cuatro estudiantes completaron 5 de las 7 sesiones y dos completaron solo 3 de las 7 sesiones. Lo que significa, que, del total de 8 participantes, el 75% completo por lo menos el 70% de las sesiones realizadas. Esto podría deberse en parte que el taller no era una actividad obligatoria dentro del programa académico, por otro lado, tampoco tenía un día y horario fijo, que, aunque se intentó consensarlo, debido a los horarios de cada estudiante este era difícilmente alcanzado. Sin embargo, hubo disposición para establecer fechas claras y programadas con tiempo y se estableció un canal de comunicación propuesta por el mismo grupo por medio de la aplicación para celular WhatsApp.
- En cuanto a las respuestas a la pregunta ¿Qué pasó? Se pudo notar que hubo por lo menos 5 de los 8 estudiantes que mostraron orden y estructura en su descripción, de estos 5 se pudo notar cambios en 4 de ellos (as), describiendo de manera más detallada y amplia entre sesión y sesión la identificación de lo vivido. Por lo tanto, el 50% mostró cambios, un 10 % fue constante sin cambios aparentes y un 40% no mostró cambios.
- En cuanto a las respuestas a la pregunta ¿Qué sentí? Se pudo notar que el 90% mostró emociones con relación a las experiencias vividas durante el taller, mientras solo un estudiante, 10%, no expresó o relacionó alguna emoción al respecto.
- En cuanto a las respuestas a la pregunta ¿Qué aprendí? Se pudo notar cambios en 5 de los/las 8 estudiantes, es decir, el 60%. Esto podría asociarse fácilmente a inasistencia a la mayoría de las sesiones de los/las otras tres estudiantes. Por otro lado, los aprendizajes enunciados por los/las estudiantes en los que coincidieron fueron los siguientes:
 - Un 87% señaló que aprendió y valoró trabajar en equipo

- Un 37% señaló que aprendió como organizar de manera ordenada y lógica un proyecto.
- Un 37 % señaló que aprendió cuales pasos e instrumentos utilizar para realizar un diagnóstico.
- Un 50 % señaló que aprendió cómo reconocer problemáticas en su comunidad escolar.

De lo anterior, se destaca la bondad del taller estructurado en la dinámica propuesta, pues al aplicar el instrumento el/la estudiante pudo reflexionar sobre su actuación dentro del taller haciendo visible su manera de organizar sus ideas, algo que varios de ellas y ellos mencionaron les gustó realizar, pues les daba una perspectiva más clara hacia donde se estaban dirigiendo, además de que podían recurrir al instrumento para recordar o reflexionar de nuevo sobre las preguntas, lo que ayudaría a sumar elementos a su experiencia. En cuanto al instrumento, se considera que este es un apoyo tanto para las sesiones, al utilizarse como una herramienta didáctica, como para la investigación, pues hace posible visualizar por cada sesión si se dan o no cambios después de ejecutados las actividades, lo que permite ajustar, hacer cambios pertinentes o replantear estrategias.

Por lo que coincidiendo con Ander-Egg (1991), el taller como dispositivo pedagógico de enseñanza-aprendizaje trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente. Se ha señalado que este “aprender haciendo en grupo” (Ander-Egg, 1991. p.10; citado en Salinas, 2018), como señala Mirebant (2003), pedagógicamente resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar con el conocimiento y al transformar el objeto, es decir, “cambiarse a sí mismo”.

El/la estudiante al ser concebidos como integrante de un equipo, provoca que al tiempo que su individualidad le permita dedicar a estar y actuar en el espacio escolar, tal dedicación como describen Aylwin y Gissi (1977), es también a la vivencia, a la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, el sentir y

el hacer. Lo que lo González (1994) reconoce como el lugar para la participación y el aprendizaje (En Chablé , 2009, p. 89).

En el siguiente apartado se hace referencia a lo previamente presentado y se tratará de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas para esta tesis.

4.2 Discusión

Sobre la pregunta ¿Es el taller una metodología que impulsa a los jóvenes a participar activamente en su comunidad?

Como se demostró, el taller si puede impulsar a los jóvenes a participar activamente en su comunidad, sin embargo, el ambiente escolar, la dinámica de organización de la escuela, la voluntad de la administración escolar y de la planta docente, así como la planificación de los objetivos de formación en ciudadanía, juegan un papel fundamental en el proceso. Las limitaciones o alcances de propuestas como estas van en sintonía con las problemáticas en el espacio escolar, por lo que es de suma importancia que implicarse en la solución sea visto como una intervención a diferencia de solo prevenir situaciones que se pudieran dar en el contexto.

Es necesario no obviar que una problemática puede solucionarse desde acciones preventivas o mediante el reconocimiento de esta, por lo que identificar, primeramente, mediante un diagnóstico participativo cualquier situación a mejorar, es un primer paso, pero solo el primero que debería de poner las bases para diseñar estrategias, ejecutar proyectos y evaluarlos con la finalidad de medir los resultados y replantearse el camino.

En el sistema educativo es necesario saber desde dónde surgen los diagnósticos y desde que miradas se construyeron. En este proyecto comprendemos que la voz del estudiante debe ser el eje por el cual la práctica docente, el currículo y la administración escolar deberían guiarse para tomar decisiones y en conjunto con el mismo estudiante diseñar estrategias que benefician a la comunidad escolar.

Como se mencionó en el marco teórico, el aprendizaje es difícilmente alcanzado si solo se acerca al estudiante al conocimiento mediante teoría, mucho menos si esta se presenta descontextualizada, por lo que el aprender y el hacer como acciones inseparables, le daría más posibilidades y su educación, como explica Diaz-Barriga (2006), le daría las herramientas para participar de manera activa y reflexiva en actividades educativas propositivas, significativas y coherentes con las prácticas relevantes en su cultura; en este sentido, el taller se instaló como una aportación que vincula el aprendizaje escolar con la educación para la vida, entendiendo ese vínculo entre la escuela y la vida como el camino para construir ciudadanía y así dar cuenta de un enfoque que puede contribuir a un aprendizaje experiencial y enseñanza reflexiva.

Lo sustancial del taller como modalidad pedagógica de aprender haciendo, ayudó a que el/la estudiante durante el mismo practicara y terminara valorando como relevante el proceso, este ayudó a que pudieran identificar problemáticas en su comunidad que entre sus pares podían identificar como comunes y las cuáles se convirtieron en los conocimientos que surgen y se adquieren a partir de una práctica concreta vinculada a la vida cotidiana y el entorno directo de los y las participantes. Al organizarse con un enfoque interdisciplinario y globalizador, el estudiante aprendió haciendo. Así el taller, constituye una estrategia del hacer o el "Aprender a Hacer", preocupación y objetivo de la didáctica moderna. Por lo que conviene en el proceso de su diseño tantos métodos como técnicas pertinentes, los cuales deberán incluir la reflexión, el análisis de lo que se hace, de cómo se hace y de por qué se hace, teniendo presente la relación profunda de lo teórico y lo práctico, lo que comprende así a la experiencia.

Ander Egg, al respecto concluye que: " Sin embargo, para no inducir a equívocos, hay que tener en cuenta que el taller, o mejor, los participantes del taller, no parten desde una tabula rasa, como se ha pretendido en algunas experiencias, sino que inician el trabajo contando con una taxonomía o esquema conceptual mínimo" (En Chablé, 2009, p. 94).

Desde esta metodología participativa que resultó el taller, se pudieron cumplir los principios que Ander-Egg (1991) menciona son necesarios para que el desarrollo de un taller pueda entenderse como una estrategia pedagógica. A continuación, se señalan estos y se relacionan con lo obtenido en el taller:

- Metodología participativa: El taller buscó que las actividades fueran parte de un proceso educativo que promovía la cooperación, priorizando la participación activa y guiando al estudiante para que aprendiera estrategias y técnicas para desarrollar conductas, actitudes y comportamientos participativos.
- Trabajo interdisciplinario: las prácticas del taller comprendieron este carácter multifacético y complejo de la realidad, intentando interrelacionar con los múltiples factores que la atraviesan, esto se logró al incluir a los docentes de distintas áreas formativas de la carrera con la que se trabajó, así el estudiante pudo escuchar distintas miradas sobre distintas maneras de abordar una misma problemática.
- La relación docente/alumno se establecen bajo la realización de una tarea común: Los docentes y alumnos se organizaron y apoyaron para coger y autogestionar las sesiones, sin relaciones de jerarquías, sin abuso del ejercicio de poder, sin carácter competitivo, sin la búsqueda de una calificación sumatoria de por medio.
- Carácter globalizante e integrador de la práctica pedagógica: En la modalidad del taller se superan las disociaciones o dicotomías entre teoría y práctica, entre los procesos intelectuales y afectivos, el conocer y hacer, y entre la educación y la vida. Al relacionar el análisis de las problemáticas de la comunidad escolar, el estudiante se puso en contacto con herramientas que pueden servir para ser utilizadas en proyectos fuera de la escuela, tal es el caso de un par de estudiantes que así lo hicieron y consiguieron experimentarlas fuera del contexto escolar.
- Implica y exige el trabajo en grupo y el uso de técnicas adecuadas: Se entiende a los y las integrantes del taller como un grupo social organizado, dicha

organización busca el logro de técnicas adecuadas para el desarrollo del trabajo, las técnicas se basan en un pensar y hacer juntos, sin embargo, el pensar y el hacer juntos también implica un trabajo individual que responde a recuperar las peculiaridades de cada uno. Esta fue uno de los éxitos del taller, que fue apreciado por la mayoría de los estudiantes, reconociéndose primero como individuos y después como miembros activos de un grupo que tenía objetivos comunes.

- Es integrador de tres procesos: Docencia, investigación y práctica. En este nivel, el taller pudo permitir que se recabará información relevante sobre dos aspectos: la mirada de los jóvenes sobre las problemáticas de su comunidad escolar (lo que podría completar un diagnóstico más amplio), y el aprendizaje logrado por ellos y ellas durante el taller mediante la práctica de elementos teórico-prácticos, mismos que al analizar los instrumentos aportaron en dicho sentido.

Ander-Egg, expone, que los anteriores principios pueden convertir al taller como una opción alternativa a las clases en seminario o a la transmisión de conocimientos de forma expositiva, pues fomenta la participación de forma protagónica de los y las integrantes, así como un aprendizaje construido colectivamente a partir de la práctica igualmente activa sobre contextos y problemas reales (Salinas, 2018, p. 67).

Por otro lado, el taller como una actividad extracurricular, puede funcionar para lograr el éxito académico, ya que como se ha dicho anteriormente, los y las estudiantes que participan en actividades extracurriculares son más propensos a alcanzar mejores niveles de aprovechamiento, logrando así obtener mejores notas escolares (Marsh, 1992); pues como algunos de ellos lo mencionaron en sus entrevistas, parte de lo aprendido en el taller les ayudó a comprender mejor en sus cursos regulares, los proyectos que les pedían completar y la teoría que les hicieron revisar.

En cuanto a la pregunta ¿Las técnicas o actividades diseñadas en el taller trascienden en la formación del estudiante?

Cualquier aprendizaje cuando se sostiene en la práctica dejará algo al estudiante. Las técnicas que fueron sugeridas aquí desde el Enfoque del Marco Lógico ayudan a alcanzar una secuencia organizada del proceso de construcción de un proyecto de intervención. Bien utilizadas, pero sobre todo explicadas tanto teórica como en práctica y función de su fin, logran hacer que el estudiante las valore como útiles para su vida académica. Es importante que consolidar el aprendizaje de alguna estrategia y técnica se concentre en un objetivo mayor, (como lo fue el diseño y ejecución de alguna propuesta que los estudiantes pudieran llevar a cabo), sobre todo si esta sirviera para que en el contexto trascienda; vincular los contenidos curriculares da sentido a los instrumentos y conocer el programa de estudios a la pertinencia de las técnicas utilizadas.

Por otro lado, el haber implicado a los profesores en la enseñanza de las herramientas y sus técnicas, así como a compartir sus conocimientos y experiencias, logró que las actividades fueron enriquecedoras, relevantes para el estudiante, lo que difícilmente sin su participación hubiera sucedido.

Por lo tanto, según los resultados, los estudiantes fueron capaces de nombrar los conocimientos adquiridos, detallarlos, ampliar su descripción, y en las entrevistas *post-test* pudimos constatar, que aún después de seis meses, podían hacer referencia a ellos.

Finalmente, respecto a la pregunta ¿Involucrar a los jóvenes en procesos de participación dentro del espacio universitario impulsa su ciudadanía activa?

Involucrar a los jóvenes en procesos de participación es prioritario en el espacio universitario, las IES se han comprometido a estos desde sus modelos educativos, ya sea para cumplir con los objetivos específicos de mejora continua de la gestión institucional o para fomentar la construcción de una cultura de responsabilidad social caracterizada por la participación de las comunidades institucionales, la sana

convivencia, la práctica cotidiana de valores, el respeto a los derechos humanos y al medio ambiente, así como el interés de participar en el desarrollo del entorno (ANUIES, 2018).

La participación en el espacio escolar universitario sugiere reconocer cómo los modelos educativos universitarios conciben a los estudiantes como actores de la comunidad escolar, pero también cómo se comprende al/la estudiante como miembro activo y representativo de los valores universitarios mientras desarrolla sus habilidades y conocimientos en las aulas.

La importancia de la participación juvenil implica entender que la ciudadanía juvenil necesita un proceso participativo que les otorgue un protagonismo para que puedan percibir que realmente existen posibilidades de resolver algunos de sus problemas y de sus comunidades. Durston al respecto comenta que para lograr una participación activa que no se limite a cuestiones coyunturales ni se ejercite siempre de la misma forma o mediante estrategias gastadas o descontextualizadas, es un desafío para diversos ámbitos institucionales: ya sea la familia, los medios de comunicación masiva, las comunidades y — en particular— la escuela (Durston, 1999, p. 6).

El taller buscó impulsar al estudiante en su espacio escolar, haciendo relevante para su formación académica y en ciudadanía, el aprendizaje de herramientas que le ayuden a lograr percibir la necesidad de involucrarse en proyectos de intervención en comunidad. De acuerdo con lo obtenido en los grupos de discusión, en las entrevistas y en las bitácoras, lo planteado tuvo éxito en la medida que la integración del estudiante en su comunidad se fue relacionado con su identidad con ella y la influencia positiva de participar de la búsqueda de soluciones para la mejora de su escuela. Esto es necesario como fundamento de una formación profesional que se presume puede ser humanista, democrática, consciente de los problemas sociales y activa en su comunidad.

Pero es necesario que se cumplan principios que podrían considerar que la participación realmente se cumple. De acuerdo con Ochoa y Vázquez (2017), cumplir el propósito de participación comprende que se cumplan tres principios básicos:

- El primero de ellos es el Acceso a la información:

Previo y durante el taller, los y las estudiantes puedan clarificar el propósito y la justificación de su involucramiento en el proyecto: al hacer su análisis de problemáticas e identificar las necesidades de su escuela, primeramente desde la información obtenida en el Cuestionario sobre convivencia (ver Anexo F), después, dentro de los grupos de discusión donde compartieron información entre estudiantes, posteriormente, al recurrir a sus profesores, pudieron entender mejor las herramientas que podían utilizar para saber qué hacer con esa información; así, fueron capaces de definir los elementos clave de un proyecto, al reconocer cuáles eran los elementos a considerar para realizarlo, al analizar el entorno del proyecto accediendo a información sobre su escuela y al compartir puntos de vistas e información con sus profesores.

- El segundo principio es Construcción y reconocimiento de la opinión propia: Desde el propio uso de herramientas como el análisis DAFO, la adaptación del árbol de los problemas y árbol de soluciones y la valoración de las problemáticas por medio del uso de la escala Likert y su discusión, se facilitó que la comunicación entre cada miembro del grupo se convirtiera en un elemento clave de la discusión grupal; donde los estudiantes podían reflexionar sobre sus perspectivas, comparándolas, complementándolas y sumando ideas a su discurso al construir y reconocer su propia opinión.
- El tercer principio es Expresión y escucha:

Discutir ampliamente sobre sus propuestas, compartir sus emociones, sus aprendizajes, su creatividad e individualidad durante las sesiones, sumó a la cohesión grupal y permitió un ambiente de amistad y empatía que se tradujo en una experiencia satisfactoria según sus comentarios y evaluaciones de su actuación dentro del taller.

Como se mencionó al inicio de este trabajo, durante el planteamiento del problema, el taller no es una solución a los problemas de formación en ciudadanía sino una alternativa que se suma a tratar de abrir el acceso restringido a la ciudadanía que según Reguillo(2003), puede determinar que el/la joven se desentienda de los asuntos de interés colectivo, agudice la captación de agentes pasivos víctimas de «mercadotecnia política» y, quizás lo más preocupante, la emergencia en el espacio público de fuerzas que tienden a llenar el vacío dejado por la política sea aprovechado por: el narcotráfico, el crimen organizado, las religiones a la carta, entre otras, que trastocan la concepción del espacio público.

Por tales razones, la escuela, en el sistema de formación ciudadanía, tendría que ayudar a que el conjunto de normas que guían la relación entre el individuo y la sociedad, “[...]sean comprendidas en un marco de relaciones que se puedan redefinir en lo necesario para que la ciudadanía sea el marco que construya las condiciones para una participación posible” (Durstun, 1999, p. 1).

Los y las jóvenes al acceder a su condición de ciudadano(a), se pueden plantear una sociedad que requiere una serie de estrategias que hagan posible el respeto y la valoración de la diversidad. Este esfuerzo no debe concluirse en aprendizaje de saberes teóricos sin practica alguna, pues su complejidad al transmitir en lenguajes técnicos sin asociaciones a la realidad podría perderse en el limbo de las utopías. Lo que hace relevante que el acceso a la información y el conocimiento son esenciales para que los jóvenes no queden excluidos; así evitar el clientelismo político y condicionamiento de su desarrollo social.

A partir de todo lo anterior, Somuano y Nieto(2018) concluían que se puede definir ciudadanía activa como: la participación política o comunitaria que se caracteriza por el respeto mutuo, la no violencia y la confianza institucional (p.18). Esta definición, nos dicen, incluye una variedad de actividades de participación que van desde actos propios de la democracia participativa como la participación en protestas y marchas, acciones para pedir cuentas a los gobiernos, trabajo comunitario o actos más propios de la democracia representativa tal como el contacto con representantes y la vinculación con partidos políticos. En el espacio escolar, implicaría, una participación en actividades propias del desarrollo de la propia comunidad escolar, en la cual se incluya procesos de participación que puedan ser guías orientadas hacia el aprendizaje de actitudes democráticas, coadyuvantes de la formación profesional y que consoliden la comunidad escolar desde este enfoque de formación de ciudadanos y ciudadanas activas.

En el siguiente apartado final se amplía la discusión aquí realizada al presentar las conclusiones de esta tesis en el siguiente sentido: la importancia de formar en ciudadanía al estudiantado es fundamental en el desarrollo de la formación integral del estudiante, pues al ser este parte activa de una ciudadanía juvenil, promover su participación en el espacio escolar es llevar a la práctica el modelo educativo en los espacios académicos, por lo que es necesario utilizar metodologías participativas de intervención como el taller pedagógico.

CONCLUSIONES

La principal aportación de este trabajo radica en comprender la importancia de incluir al estudiante en un proceso participativo que le otorgue un protagonismo dentro de su espacio escolar, para que a su vez pueda percibir que existen posibilidades de resolver, de manera colectiva, algunos de sus problemas y de sus comunidades.

Al mismo tiempo, la propuesta del taller abre una posibilidad de visualizar la práctica docente desde otra perspectiva, fuera de la hora áulica y alejada de la posición jerarquizada en el espacio académico, democratizando el aprendizaje, descubriéndolo y construyéndolo en comunidad.

También, este trabajo pone en perspectiva la necesidad de acudir a metodologías más flexibles, que consideren a la educación para la ciudadanía como una parte de un todo dentro del currículo, es decir, que los contenidos curriculares puedan convivir con los objetivos en formación en ciudadanía todo el tiempo, que sean parte del discurso, y en consecuencia, construyan las prácticas participativas complejas con fines formales o informales, en ejercicio pleno de una ciudadanía activa, que se contextualicen a la realidad de la propia comunidad y de las realidades de las ciudades, regiones y países.

Como se detalló en el primer capítulo de esta tesis, durante el planteamiento del problema, formar en ciudadanía a estudiantes universitarios comprende reconocer su estatus de joven, pero perteneciente a distintas juventudes las cuales conviven en un contexto académico, sociocultural, económico, político, entre otros aspectos relevantes que no deben obviarse ni tampoco minimizarse o mucho menos ignorarse, pues son personas las que se forma en las aulas y no tecnócratas sin sentido de la comunidad. Por lo que el primer acercamiento con las comunidades escolares deberá de dar voz al estudiante para conocer su entorno, para saber qué

problemáticas perciben y qué propuestas tienen para mejorar su espacio. En este sentido, la importancia de tener un diagnóstico amplio, donde la voz del estudiante sea escuchada y tomada en cuenta, reconstruye una visión de la realidad de las comunidades desde sus propios actores. Combinar dichas perspectivas, las de los actores académicos como cuerpo docente y administrativo, ayudaría a atender las problemáticas con información más específica y alejada de visiones sesgadas, externas o viciadas.

El diagnóstico que se obtuvo, primeramente, desde el cuestionario previo² con el que el tallerista se acercó a la población, ayudaron a complementar lo que se trabajó en las sesiones presenciales con el grupo de estudiantes y que consolidó la identificación de problemáticas sobre el espacio escolar desde la perspectiva del estudiante, no basada solo en sus dichos o preconcepciones individualizadas. Por lo que se reflexiona que este trabajo aporta una manera de lograr un diagnóstico más profundo, ya que el seguir una serie de pasos que terminaron constituyendo un grupo heterogéneo que fue capaz de discutir sobre su realidad, y a lo largo de varias sesiones, el construir una visión amplia de reconocimiento de sus propias ideas, las ideas del otro, una comprensión amplia del propio contexto y de sus dinámicas de convivencia, participación y percepciones sobre ciudadanía, puede considerarse información relevante para llevarse a discusión colegiada, que en consecuencia actúe sobre la mejora de la comunidad escolar.

Este proyecto, en un principio, fue guiado desde la posibilidad de implementar la metodología Aprendizaje Servicio (ApS) con estudiantes de nivel licenciatura, partiendo de la idea original que comprendía que, en el proceso de formación universitaria, el estudiante necesita recorrer caminos que fortalezcan no solo la capacitación técnica atendida a su profesión sino a su formación y desarrollo como

² Los resultados principales de dicho cuestionario pueden revisarse para referencia en el Anexo F

miembro de una comunidad. Desde esta perspectiva, el Aprendizaje Servicio (APS) constituye hoy una de las principales vías metodológicas para fomentar el aprendizaje de la ciudadanía mediante la participación: “[...]poniendo en relación con la comunidad el centro educativo de manera bidireccional, a través de un proceso de integración curricular, donde también se trabajan los contenidos curriculares propios de las materias” (Folgueiras, Martínez y Vivot, 2009, p. 57).

Al comprender que el APS se compone de dos elementos que tienen íntima relación: el aprendizaje y el servicio comunitario, se buscó diseñar una intervención que fomentará el aprendizaje de los estudiantes mediante la participación activa en experiencias realizadas en la comunidad, por medio de un proyecto estructurado e intencionado (Puig, Gijón, García, & Serrano, 2011).

Así, dicha la metodología permitiría que el estudiante se implicara con los destinatarios del servicio que realizaría, reconociendo sus necesidades y la realidad en la que viven, la cual no sería posible de conocer totalmente en las actividades llevadas a cabo en el aula (Folgueiras & Luna, 2010).

Para lograr un proyecto ApS, además de una apertura al diálogo, se necesita certeza de las condiciones con las que trabajaría el investigador y una comprensión objetiva del alcance de la metodología. Dadas tales condiciones, se optó por comenzar en su momento el proyecto ApS en modalidad taller para tratar de acercarse a las posibilidades que dicha la metodología brinda, sin embargo, durante el proceso y a pesar de ir consolidando la etapa de motivación y diagnóstico, fue contundente que el proyecto no se lograría tal cual exige dicha metodología, por lo que se decidió dar cuenta del taller como metodología impulsora de la ciudadanía activa, algo que pudo lograrse al rediseñar el concepto del trabajo bajo el enfoque del marco lógico con el cual ya se venía trabajando durante las sesiones presenciales.

Este ajuste del proyecto de investigación da cuenta de la información que se estaba recabando y que podía seguir recabándose solo al cambiar el enfoque. Sin

embargo, también dejó claro que la limitación de no poder implementar el ApS en su totalidad, dice mucho de las dinámicas establecidas en los espacios escolares que suelen condicionar ciertas aperturas a la innovación educativa.

Por otro lado, uno de los aprendizajes de esta investigación fue el corroborar cómo se fortalece la ciudadanía en jóvenes universitarios al participar dentro de proyectos de intervención guiados desde metodologías participativas. Si bien se convierte en un área de oportunidad la necesidad de reforzar la estrategia que pueda llevar a la ejecución las propuestas del grupo, esta depende de comprender si las prácticas de participación de estudiantes universitarios responden a interrogantes sobre cómo la ciudadanía se percibe y practica dentro del espacio escolar, así entonces, el análisis de los resultados de tales experiencias en virtud de prever su trascendencia en la educación para la ciudadanía pueden ayudar a mejorar las estrategias pedagógicas.

Propuestas

El taller como estrategia puede ser utilizado dentro del marco constitutivo del propio currículo, si este se inserta como metodología viable para la formación en ciudadanía, puede ser alimentado de experiencias propias dentro de los espacios educativos, en consecuencia, evaluado y mejorado de manera colegiada. De modo que, se propone para la escuela, que la participación sea vista como proceso formativo de ciudadanía activa donde el taller se pueda instalar como un mecanismo pedagógico dentro de dicho proceso.

Si bien es cierto que las propias limitaciones del sistema, como tiempos y horarios restringidos, espacios acotados, estructura académica (recursos humanos y de infraestructura), pueden sugerir aplazar la formación en ciudadanía, pues suele entenderse que eso se daría de manera natural con solo ir avanzando en los semestres cubriendo los contenidos establecidos, el priorizar una formación exclusivamente técnica o teórica tiene consecuencias a corto, mediano y largo plazo.

A corto plazo el estudiante no concretiza su involucramiento con su comunidad, pues solo se limita a cumplir con los objetivos académicos y estudiar los contenidos establecidos. Si bien entra en contacto con sus profesores y compañeros de aula, este suele aislarse a los demás miembros de la comunidad, algo que suele a mediano plazo consolidar este distanciamiento cuando dentro de los mismos programas existen divisiones entre áreas de especialización, por lo que a largo plazo el estudiante entiende que socializar no necesita de aprovechar su condición de profesionista hacia otras áreas formativas o hacia otras habilidades que bien podrían complementar su desarrollo ciudadano.

Por otro lado, a corto plazo, el estudiante que no participa o participa poco dentro y fuera del aula, no obtiene habilidades primordiales para la construcción de la democracia, tanto en la inmediatez de la solución de problemáticas dentro del grupo, al no practicar la discusión y el análisis de ellas, como a mediano plazo al no involucrarse en la consecución de soluciones a problemáticas propias de la comunidad escolar. Esto puede provocar, a largo plazo, que el estudiante se titule sin las habilidades suficientes para llevar en práctica sus conocimientos al participar en las comunidades sociales en las que se involucraría de alguna u otra forma, sea laborando o emprendiendo; o lo que consideramos especialmente peligroso, que se atenga a modelos agresivos, alienantes y en muchos casos discriminatorios.

Definitivamente, si el estudiante no logra visualizar después de involucrarse en alguna actividad extracurricular, que participar y ser parte de algún proyecto o ejercicio intelectual, es igual a dar importancia de que su voz sea tomada en cuenta y que su aprendizaje se convierta en algo útil para su formación y futuro inmediato, es seguro que a corto plazo el estudiante evitará participar en actividades que pudieran ser relevantes; es común que se organicen actividades en los centros universitarios como conferencias, talleres, pláticas u otras actividades que suelen concentrar poca participación. En consecuencia, a mediano plazo, el estudiante no incluiría a la escuela como un lugar en donde llevar a cabo sus proyectos, y a largo

plazo eso afectaría a la comunidad escolar, pues no contaría con las voces de los y las estudiantes a la hora de tomar decisiones colegiadas.

Por consiguiente, la principal propuesta de esta tesis es que se incluya al estudiante en todos los procesos de participación y mejora continua del espacio escolar, sea para tomar decisiones sobre funcionalidad de la infraestructura escolar, para tomar decisiones sobre el uso de espacios, sobre la mejora de las practicas docentes y desarrollo de nuevos contenidos académicos, sobre las medidas de mejoras de la convivencia y reglamentos escolares, sobre el uso del tiempo asociado a la formación en ciudadanía que se puede traducir en incluir actividades extracurriculares con créditos curriculares y complementarios a las asignaturas, de manera transversal y diseñados para la apertura a la diversidad y la ciudadanía activa.

Finalmente, lo discutido durante este trabajo intenta hacer ver posibilidades amplias en el uso de metodologías participativas en el espacio escolar universitario, sugiriendo que estas sean adaptadas a las condiciones del contexto escolar y que ayuden a construir desde la acción a la comunidad; el propósito del ejercicio de la ciudadanía activa en la escuela es generar dinámicas en consecuencia de la participación, que puedan ayudar a consolidar los modelos educativos de las universidades y a fortalecer sus campos de actuación en las sociedades en las que influyen. En pocas palabras, priorizar cada vez más la educación para la ciudadanía.

La ciudadanía dota a los miembros de una cultura un sentido de participación e identidad social. De acuerdo con Fernández (2009), la ciudadanía vista como una figura de las sociedades modernas está relacionada con el valor de la pluralidad que significa respetar la diversidad de opinión y comportamiento de todas las personas, tengan la edad que tengan, siempre dispuesta a ser ejercida asumiendo responsabilidades tanto a nivel individual como grupal, transfiriéndose a las estructuras organizativas y políticas su capacidad de defender los derechos civiles si estos se cuestionan.

La ciudadanía siendo así un concepto dinámico visto desde esta perspectiva plural y como también lo sugiere Fernández, incluso, se debería ejercer desde la niñez en completa y situada libertad, relacionándola con la necesaria y progresiva participación de los miembros de la sociedad en firme respeto de las creencias ideológicas. Sin embargo, es importante recalcar, que la ciudadanía no es un acuerdo implícito otorgado por el Estado. Como lo describe Félix Ovejero (2006), aunque la ciudadanía se desarrolle en un ambiente democrático que busque cumplir los principios republicanos de la deliberación y la no dominación o por otro lado en la encumbrada visión liberal que negocia con el ciudadano su representación en la toma de decisiones, la ciudadanía como en la democracia, desde este carácter, es un sistema de decisión colectiva en un doble sentido: donde las decisiones recaen sobre todos, y algún grado, se toman con la participación de todos en ciertas condiciones de igualdad. Esto sugiere un intercambio de los valores entre los miembros de una sociedad que buscan que sus acciones no sean transgredidas en los límites de la ignorancia y que no se sostenga sus valores morales en bases de manipulación mediática con deseos seculares corruptos. Siendo entonces un dinamismo complejo, por lo tanto, la ciudadanía moderna, con suerte, podría acercarse a una que pueda ejercer su derecho no desde la individualidad sino de la exclusividad de conocer los acuerdos sociales provistos por la vida democrática y política que necesariamente es participativa, comprendiéndose así siempre dentro de su proceso continuum.

Por eso los valores morales, conocimientos y competencias basados en los derechos humanos, la justicia social, la diversidad, la igualdad entre los sexos y la sostenibilidad medioambiental, que a su vez fomentan el respeto hacia esos principios y permiten la responsabilidad social, son objetivos de ciudadanía, viviéndola así ésta proporciona las competencias y la oportunidad para hacer realidad esos derechos y obligaciones con miras a promover un mundo y un futuro mejores para todos.

El enfoque que ensalza la participación en este trabajo refleja un retorno al pensamiento cívico republicano basado en reflexiones clásicas de la democracia y del *civitas*. En concordancia con lo que señalan Somuano y Nieto (2018), este enfoque se reconoce la necesidad de que el ciudadano se involucre en la comunidad política con base en principios de igualdad y libertad y de que aprenda virtudes cívicas como la solidaridad y la responsabilidad de actuar en pos del bien común (p. 15).

En el marco del pensamiento liberal y de la tradición cívica republicana, la ciudadanía activa ha sido definida por varios investigadores en distintas formas. Algunas interpretaciones contienen un elemento político, por ejemplo, describen el concepto como una colección ecléctica de actividades participativas—la cual incluye la participación política de manera deliberativa—o como una suerte de educación política que permite a los individuos promover cambios. En contraste, otras definiciones enfatizan la acción voluntaria y comunitaria como eje central del concepto (Somuano y Nieto, 2018, p. 16).

Por lo anterior, para esta investigación la ciudadanía deberá ser entendida como el conjunto de derechos y obligaciones que permiten vincular a los individuos con un Estado, pero que, al mismo tiempo, más allá de ser un estatus legal, es un conjunto de actitudes y virtudes cívicas que deben ser ejercidas mediante la participación en los asuntos comunes (Bolívar, 2007, citado en Pérez, 2016).

Por lo tanto, para la formación de ciudadanías juveniles se debe colocar el acento en la dimensión práctica, en “cómo hacer tomar conciencia al ciudadano de sus responsabilidades y compromisos, de cómo formar ciudadanos activos cívicamente y de cómo crear y desarrollar los espacios y las condiciones estructurales y culturales necesarias para la participación” (Cabrera, 2002, p. 89). En este sentido el taller busca ser una herramienta que ayude a dar respuesta a estos ideales de formación de ciudadanía activa y comprometida con su comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller, una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Ángeles Mendoza, D. Y., & Iglesias Sahagún, L. G. (2016). *Imágenes de la democracia y la ciudadanía: experiencia de un taller con jóvenes de bachillerato*. Universidad Autónoma de Morelos: REDUVAL: Investigación en educación y valores: Ética, ciudadanía y derechos humanos. Primera edición.
- ANUIES, A. N. (2018). *Visión Acción 2030*. México: ANUIES.
- Aponte Penso, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín Redipe*, Vol. 4, Nº. 10, págs. 49-55, ISSN-e 2256-1536, .
- Aylwin de Barros, N., & Gissi Bustos, J. (1977). El taller. *REVISTA TRABAJO SOCIAL*, pp. 21-38.
- Barros, N. A. (1977). *El Taller, integración de teoría y práctica*. Buenos Aires : Editorial Humanitas.
- Benedicto, J., & Morán, M. (2002). La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes. *Madrid: Instituto de la Juventud*.
- Chablé Valle, M. E. (2009). *El taller como estrategia para el fortalecimiento y desarrollo de los valores en el niño de preescolar*. Campeche: Secretaría de Educación, Cultura y Deporte- Universidad Pedagógica Nacional.
- Chela, X., & Martí, M. (2012). *La participación estudiantil en las universidades*. (Informe de investigación) Recuperado de <http://pagines.uab.cat/participacionestudiantil/sites/pagines.uab.cat/participacionestudiantil>.
- CIJ, C. D. (2018). *Diagnóstico del contexto sociodemográfico del área de influencia del CIJ Querétaro*. Querétaro: http://www.cij.gob.mx/ebco2018-2024/9040/CSD/9040_CS_Dx.pdf.
- Cooley, V., Henriksen, L., Nelson, C., & Thompson, J. (1995). A study to determine the effect of extracurricular participation on student alcohol and drug use in secondary schools. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 40, 71-87.
- Crespo A., M. (2011). *Guía de diseño de proyectos sociales comunitarios bajo el enfoque del Marco Lógico*. Caracas: Eumed. Nº de Registro: 09/94462. Disponible en: www.eumed.net/libros/2009/575.

- Curiel Bellon, M., & Diez-Martinez Day, E. (2016). *La ciudad y la construcción de actitudes sustentables: un curso-taller con estudiantes universitarios para la educación en ciudadanía*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos: REDUVAL. Investigación en educación y valores: Ética, ciudadanía y derechos humanos.
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- de Vries, W., León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F., & Hernández Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XL (4), No. 160, pp. 29 - 50.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Durston, J. (1999). Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana. *Última década*, Nº10, CIDPA VIÑA DEL MAR, MAYO 1999, PP. 2-8.
- Francés García, F. J., Alaminos Chica, A., Penalva Verdú, C., & Santacreu Fernández, Ó. A. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Ecuador: PYDLOS Ediciones.
- Folgueiras Bertomeu, P., & Martínez Vivot, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia (RIED)*, vol 2, Núm. 1, p. 55-76.
- Folgueiras, P., & Luna, E. (2010). El aprendizaje y servicio, una metodología participativa que fomenta los aprendizajes. *Barcelona: : Universitat de Barcelona*.
- García Vargas, A. L., Bedoya Salazar, M. E., Ayerbe Rivera, J. C., Giraldo Suarez, W. A., Giraldo Gaviria, D. M., & Restrepo Nasayó, M. (2019). *El taller como estrategia didáctica, una apuesta para la prevención y el reconocimiento de las causas y consecuencias del consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de grado sexto de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Armenia*. Armenia – Quindío: Curso de Formación a Educadores participantes de la Evaluación Diagnóstico Formativa en el marco del Decreto 1757 de 2015. Universidad San Buenaventura.
- Gerber, S. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *Journal of Research and Development*, 30, 42-50.
- Gómez Morin Fuentes, L., Molina Téllez, C. J., Reyes Corona, M., Estrada Rivera, M. R., & Ceballos Albarrán, M. (2018). *Las juventudes en México: situación actual y perspectivas*. México: Fundación SM.
- Hanks, M. P., & Eckland, B. K. (1976). Athletics and Social Participation in the Educational Attainment Process. *Sociology of Education*, Vol. 49, No. 4, pp. 271-294.

- Hernández Flores, H. G., & López Calva, J. M. (2014). La participación estudiantil como estrategia de formación ciudadana para la educación en valores en el nivel superior. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 53-58.
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of Educational Research*, 57(4), 437-466. <https://doi.org/10.2307/1170431>.
- INEGI. (2018). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud*. México: INEGI.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2010). Encuesta Nacional de Juventud, Resultados Generales. Querétaro, México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). Estadísticas a propósito de la Juventud (15 a 29 años). Recuperado en mayo de 2020 en: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/juventud2016_0.pdf
- Landers, D., & Landers, D. (1978). Socialization via interscholastic athletics: Its effects on delinquency. *Sociology of Education*, 51, 299-303.
- Mahoney, J., & Cairns, R. (1977). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33, 241-253.
- Marsh, H. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.
- Morales Gómez, C. A. (19 de Febrero de 2020). "Teorías y ética de la ciudadanía". Querétaro, Querétaro, México.
- Muñoz Labraña, C., & Torres Durán, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, vol. 18, núm. 2, mayo-, 2014, pp. 233-245.
- Muñoz, C. V. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la educación. *Psicoperspectivas*, 95-115.
- Novella, A.M., Agud, I., Llena, A., & Trilla, J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(3), 93-108.
- Ochoa A. y Vázquez, F. (2017). Análisis del Concepto de Participación en los libros de Formación Cívica y ÉTICA de 4to, 5to y 6to. grados. *Sinéctica. Revista Electrónica*, 50,1-23.ISSN.
- Ochoa Cervantes, A. (2016). El derecho a la participación: su importancia en la formación de niños, niñas y adolescentes. En T. Yurén, L. Ibarra Uribe, & A. Escalante Ferrer, *Investigación en educación y valores: ética, ciudadanía y derechos humanos* (págs. 187-197). Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Ollin, J. e. (2016). *Índice Nacional de Participación Juvenil 2016*. México: D.R. Ollin, Jóvenes en Movimiento, A.C., 2016.

- Pérez Galván, L. M. (2016). *La participación infantil como elemento fundamental de la convivencia democrática: una experiencia de aprendizaje-servicio en educación secundaria. Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación para la Ciudadanía*. Querétaro: UAQ. México.
- Puig, J. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J., Gijón, M., García, X., & Serrano, L. (2011). ApS y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, 45-67.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías Juveniles en América Latina. *Última Década, No. 19*, 11-30.
- Salinas Olvera, V. M. (2018). *Estrategia de participación y convivencia contra la violencia, realizada por niños, niñas y jóvenes, en una escuela secundaria pública del estado de Querétaro*. Querétaro: Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación para la Ciudadanía. UAQ. México.
- SEP, Secretaría de Educación Pública. (2016). *Modelo Educativo 2016*. México: SEP.
- SEP, Secretaría de Educación Pública. (2018). *Modelo Educativo, la Nueva Escuela Mexicana*. México: SEP.
- Serrano, D. (2015). La participación infantil y la convivencia en espacios escolares: una experiencia para su mejora en la educación primaria. *Revista Calidad de la Educación Superior. San José,, Costa Rica: Instituton de gestión de Calidad Educativa*, volumen 6 N°1, (pp. 76-90).
- Soler Masó, P. V. (2011). La opinión de los estudiantes sobre su participación en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 323-344. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educ>.
- Sommano, M., & Nieto, F. (2018). *Informe país: Ciudadanía en México ¿Ciudadanía activa?* México: Colegio de México-INE.
- UAQ, U. A. (2017). *Modelo Educativo*. México: UAQ.
- Ugalde Sierra, R. (2016). *Mediación entre pares. Una herramienta para la convivencia escolar*. Universidad Autónoma de Morelos: REDUVAL. Investigación en educación y valores: Ética, ciudadanía y derechos humano.
- Vargas López, H. H., Echavarría Grajales, C. V., Alvarado Salgado, S. V., & Restrepo, J. A. (2007). Sentidos de ciudadanía en un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Manizales, Colombia. *Revista latinoamericana de ciencias sociales*, 5(2): 691-721.
- Ziccardi, A. (1998). Los actores de la participación ciudadana. *Instituto de Investigaciones Sociales*, 1-9.

ANEXOS

Anexo A: Cuestionario para la Entrevista pre-test

La relación de preguntas utilizadas durante la entrevista pre-test, fueron las siguientes:

1. ¿En qué lugares puedes participar?
2. ¿Cuál es la importancia de tu participación en el ámbito educativo?
3. Menciona las situaciones que afecten o beneficien al estudiante cuando no se toma en cuenta su opinión.
4. ¿Has participado alguna vez en alguna actividad colectiva ¿dentro o fuera de la escuela? ¿qué pasó?
5. ¿Qué entiendes por ciudadanía?
6. ¿Crees que cómo joven, tu opinión sea tomada en cuenta?
7. ¿Crees que cómo joven se te considere como ciudadano(a)?
8. ¿Cuáles responsabilidades consideras tener como ciudadano(a) en la actualidad?
9. Para ti ¿Qué es ser un buen ciudadano?
10. ¿Crees que en la Facultad se ejerza la ciudadanía y de qué forma?

Anexo B: Cuestionario para la Entrevista post-test

La relación de preguntas utilizadas durante la entrevista pre-test, fueron las siguientes:

1. ¿Sientes que aprendiste algo nuevo? ¿puedes nombrar alguno de esos aprendizajes?
2. ¿Has participado en algo parecido después de estas sesiones?
3. ¿Has utilizado lo aprendido en algún otro proyecto o actividad? ¿En la escuela o fuera de ella?
4. ¿Qué opinas sobre la participación de los docentes en el taller?
5. ¿Cambio para ti el concepto de ciudadanía al participar en este proyecto?
6. Este proyecto tenía como objetivo impulsar la ciudadanía activa en jóvenes universitarios ¿Crees que tu participación en el taller haya logrado motivarte para involucrarte más con tu comunidad (escolar, ciudad o país)?

Anexo C: Formato Bitácora de COL

DATOS PERSONALES

Edad: _____. Género: _____. Fecha: __/__/__. Sesión valorada: _____.

Instrucción: Sobre la sesión valorada, compártenos lo más que puedas al respecto completando la siguiente tabla.

¿QUÉ PASÓ?	¿QUÉ SENTÍ?	¿QUÉ APRENDÍ?

Anexo D: Actividades complementarias

Descripción: se sugiere que estas actividades se incluyan dentro de las sesiones previamente programadas para el taller, ya que pueden realizarse antes, durante o al cierre de cada sesión. Cada una de ellas se puede adaptar a las necesidades del grupo, pero que es virtud del o la tallerista hacer tal adaptación o incluso sugerir otras con las que se sienta más confiado(a), ya que principalmente se trata de actividades que pueden funcionar como motivadoras, rompehielos, orientadoras o integradoras, por lo que se propone que estas puedan ampliarse o no utilizarse dependiendo del ritmo del grupo y el avance en el logro de los objetivos del taller.

Objetivo general: Lograr una mejor integración de la población y transformar la relación tallerista-participante en una que genere confianza y compromiso.

Objetivo específico: Provocar espacios donde la participación sirva para lograr integración, mejorar la convivencia y romper las barreras de jerarquización que pueden darse durante el taller.

Justificación: Los grupos se construyen en el proceso de interacción que los individuos internalizar desde distintas percepciones individuales y ejecución de sus habilidades sociales, por lo que conformar un grupo de trabajo, en el que los participantes se sientan con confianza de compartir sus emociones y sus opiniones, así como las reflexiones sobre aprendizajes nuevos, es un objetivo que debe de entenderse como común para el grupo.

Organización: a continuación, cada una de las actividades propuestas podrá ser revisada en el formato de tabla, identificando la siguiente información en cada una de sus columnas:

- Número de la sesión en la que se propone incluir
- Tiempo estimado para realizar la actividad
- Nombre de la actividad
- Objetivo de la actividad

- Desarrollo o pasos que seguir para implementarla

Nota: los tipos de materiales a utilizar son de uso común en un salón de clases, como pizarrón, plumones, papel, etcétera. Esto con la intención de no invertir en materiales especiales, sin embargo, esto queda a valoración del tallerista y su acceso a recursos. Pasar a siguiente página para visualizar las actividades.

Dirección General de Bibliotecas UAO

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

NO. DE SESIÓN EN LA QUE SE INTEGRA	TIEMPO ESTIMADO	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO
1	20 minutos (al inicio de la sesión)	¿Qué es mejor?	Los estudiantes reflexionaran sobre la importancia de su participación en los espacios educativos.	<p>Se les pide a los estudiantes pasen al pizarrón a votar por dos opciones (Dicotomías morales).</p> <p>Pregunta generadora: ¿Qué es mejor? Regla: Se tiene que votar obligatoriamente por una de las opciones y no es necesario justificar el voto.</p> <p>Las dicotomías son las siguientes: Dicotomía 1: Hombre vs Mujer. Dicotomía 2: Rico vs Pobre. Dicotomía 3: Hombre negro vs Hombre blanco. Dicotomía 4: América vs Chivas.</p> <p>Después se cuentan los votos para cada dicotomía y se les pide a los estudiantes opinar sobre los resultados.</p> <p>Para terminar y dar cierre a la actividad, se hace una reflexión respecto de cómo la participación no puede estar reducida únicamente a emitir un voto condicionado, a pesar de que es algo común de encontrarse tanto en los espacios educativos como en la sociedad.</p>
1	20 minutos (al final de la sesión)	¿Qué hago aquí?	Los estudiantes se conocen más entre sí y estimulan la escucha activa.	<p>Objetivo de la actividad, parte 1: Los estudiantes reflexionan sobre sus razones para participar en el proyecto de intervención, para esto, el facilitador les pide colocarse en círculo, deberán de realizar las siguientes enunciaciones: 1.- Decir su nombre y semestre 2.- Decir por qué razón están ahí. 3.- Compartir algún detalle sobre su personalidad o sus gustos personales.</p> <p>Objetivo de la actividad, parte 2: Los estudiantes comprueban si fueron capaces de escuchar al otro.</p> <p>El facilitador les pedirá que intercambien lugares escogiendo a la persona de la que pueden decir más información posible sobre lo que previamente escucharon de ellas</p>

				<p>Objetivo de la actividad, Cierre: Los estudiantes discuten entre ellos sobre la importancia de escucharse activamente.</p>
2	20 minutos (al inicio de la sesión)	Firma de acuerdos sobre reglas de convivencia y compromisos.	Los estudiantes trabajan en una lista de reglas de convivencia y compromisos para con el taller.	<p>Los estudiantes anotan en el pintarrón sus ideas sobre que reglas de convivencia y compromisos serán necesarias seguir durante el taller.</p> <p>Finalmente, listan los acuerdos y posteriormente a su aceptación firman una carta compromiso sobre el cumplimiento de ellos.</p>
3	10 minutos (al comienzo de la sesión)	Vamos a viajar	<p>Los estudiantes trabajan en equipo para lograr un objetivo.</p> <p>El objetivo es relajar el ambiente previo al inicio de la sesión, con esto reafirmar la importancia de trabajar en equipo y divertirse en el proceso.</p>	<p>El facilitador pide a los estudiantes trabajar de pie en un espacio amplio. Deberían seguir las instrucciones del juego con la intención de ponerse de acuerdo para lograr el objetivo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Se les proporcionará el nombre de una ciudad. 2.- Se les otorgará máximo 1 minuto para que se pongan de acuerdo en lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> -Deberán asignar una tarea a cada miembro del equipo. -Cada miembro del equipo tiene que realizar una acción o formar una figura con su cuerpo que represente algún elemento de la ciudad que se les proporcionó. -Representarán la ciudad por un máximo de 15 segundos. <p>Cierre: -El facilitador les pregunta a los estudiantes como se sintieron durante la actividad y continua con la sesión bajo la premisa del trabajo en equipo debe de respetar al otro y lo que puede aportar desde su lugar.</p>
4	20 minutos (Al inicio de la sesión)	¿Qué propongo aquí?	Los estudiantes reconocen desde las distintas perspectivas profesionales de su campo de estudio su posicionamiento ante una necesidad y proponen estrategias para atenderlas.	<p>Objetivo de la actividad, parte 1: Los estudiantes reflexionan sobre las razones por las que un estudiante participaría en las actividades propuestas del taller, para esto, el facilitador les pide colocarse en círculo, deberán de realizar las siguientes enunciaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Decir su nombre y semestre y escoger un área de la especialización de su profesión (de las ofrecidas en la Facultad, y que todas sean incluidas en la dinámica) y práctica (ejemplo: soy del área educativa, pero me interesa trabajar con niños). 2.- Decir que les preocupa de la sociedad y que crean que su profesión y especialidad pueda resolver. 3- Proponer que necesidad como estudiantes podrían trabajar con su intervención. <p>Objetivo de la actividad, parte 2: Los estudiantes comprueban si fueron capaces de escuchar al otro.</p> <p>El facilitador les pedirá que intercambien lugares escogiendo a la persona de la que pueden decir más información posible sobre lo que previamente escucharon de ellas</p> <p>Objetivo de la actividad, Cierre: Los estudiantes discuten que coincidencias encontraron entre ellos y ellas durante la dinámica para así reconocerse mejor.</p>

5	20 minutos (al inicio de la sesión)	La importancia de nuestra intervención	<p>Los estudiantes reflexionan sobre la importancia de su función en la comunidad escolar en la que desean intervenir para provocar un cambio.</p> <p>Los estudiantes reflexionan respecto de cómo suelen entre estudiantes separarse por cuestiones ideológicas y no atender la realidad a la que se enfrenta su profesión.</p>	<p>-El facilitador les pide a los estudiantes que contesten las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los principales comentarios, prejuicios, o burlas que estigmatizan su profesión? • El facilitador divide el pintarrón en tres columnas y anota en una de ellas los comentarios o aportaciones del grupo. <p>-El facilitador enuncia la siguiente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo les hace sentir esto? • El facilitador anota en una de ellas los comentarios o aportaciones del grupo. <p>-El facilitador les pide a los estudiantes que escriban en una hoja de papel (proporciona la hoja para que sean iguales) la respuesta la siguiente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los principales comentarios, prejuicios, o burlas a las que tú como estudiante de esta carrera has recibido por parte de tus conocidos, amistades y familiares? • El facilitador recoge las respuestas y las reparte entre los estudiantes de manera que cada uno reciba una distinta a la suya. • El facilitador les pide a los estudiantes que trabajen en parejas y propongan una solución positiva que pudiera dar respuesta a la estigmatización de su carrera como profesión. <p>-El facilitador les pide a los estudiantes que compartan sus respuestas y hace notar las coincidencias entre ellas, por último, les realiza la siguiente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Ustedes creen que sus compañeros de la Facultad se enfrenten a esta realidad? • ¿Qué creen que se pueda hacer al respecto? • El facilitador cierra la actividad invitando a los estudiantes a utilizar este ejercicio para motivarlos para participar en proyecto de intervención.
---	-------------------------------------	--	--	---

Dirección General de Estudios de Grado

Anexo E: Relatoría de encuentros con estudiantes post-taller

A continuación, se presenta una relatoría de los hechos sucedidos después de concluido el taller con estudiantes que participaron en este. La razón para presentarla es porque esta abona a la investigación, la cual, sobre sus resultados, se discute en las conclusiones de este trabajo.

A continuación, se describen los encuentros sucedidos entre el 01 de agosto y el día 06 de noviembre de 2019 entre el tallerista y dos estudiantes que participaron en el taller.

1 de agosto- Hice contacto con el grupo vía WhatsApp en el chat que tenemos para comunicarnos. La intención era lograr poder agendar una reunión. Fue hasta el día 2 que por lo menos la mitad del grupo se reportó, sin embargo, la mayoría encontró una problemática con los días y horarios para reunirse, dado que comenzaban un nuevo ciclo escolar y nuevas actividades, por lo que pidieron tener un espacio de tiempo para adaptarse y saber cuándo podría suceder la reunión. Unos días después, me encontré en unos de los pasillos de la escuela a Misael, uno de los líderes del grupo, el cual me comentó que él se encontraba interesado en continuar, pero que entendía que sus compañeras no podían ajustar fechas para programar alguna reunión, aunque también me hizo saber que no estaba seguro de que ellas en realidad pudiera o quisieran continuar con el proyecto, sin embargo, se comprometió para hablar con ellas y acordamos dejar pasar una semana para que los tiempos pudieran ajustarse.

16 de agosto- Misael y yo nos pusimos en contacto para actualizar los horarios de clases que el grupo tenía, qué profesores y materias llevaban, para, con esta información, proponer una agenda que pudiera adaptarse a sus necesidades y que no les impidiera cumplir alguna de sus responsabilidades.

30 de agosto-Lele y yo coincidimos en la sala de cómputo de la Facultad, ella me saludó efusivamente y me dijo que a pesar de que se habían detenido las actividades del proyecto, en lo personal, quería continuar y que hablaría con el grupo para lograr juntarnos.

10 de septiembre- Debido a cuestiones personales decidí aplazar un par de semanas el seguimiento al proyecto. Traté de estar en contacto con los líderes del grupo: Misael y Lele, no con mucha suerte, al parecer ellos no podían asegurar que el grupo pudiera en realidad estar interesado en continuar, sin embargo, le pedí a Misael me hiciera saber, como un último intento, ver si podía convocar al grupo a una reunión.

13 de septiembre- Contacté a Misael vía WhatsApp, preguntándole si había tenido éxito con sus compañeras, él no me contestó hasta el día domingo 15, donde me

informó que una de sus compañeras decía no contar con tiempo para continuar y otra de ellas aún no le dejaba clara su decisión. En esta comunicación, él me hizo saber que estaba interesado en continuar con el proyecto y que intentaría de nuevo hablar con el grupo.

18 de septiembre- Acordamos tener una reunión el día viernes 20, con los líderes del grupo, Lele y Misael.

20 de septiembre- Nos reunimos en la cafetería de Derecho, a las 12:00 pm, Misael, Lele y yo hablamos sobre el interés de regresar a continuar con el proyecto, ambos se mostraron interesados y comenzaron, por medio de lluvia de ideas, a sugerir que tipo de propuesta podían llevar a cabo, lo que sugiera que la propuesta inicial sobre talleres extracurriculares era poco viable o complicada, y que era posible que para ellos no podía funcionar. Por lo que aproveché para compartir con ellos la información derivada de algunas preguntas que realizamos en el cuestionario diagnóstico, donde muchos estudiantes señalaron que la carga académica y actividades personales no les permitían asistir o cumplir con actividades extracurriculares, además de que encontraban como una necesidad mejorar la práctica docente.

Respecto de esta información y la lluvia de ideas, Lele sugirió que podían proponer algo que ayudará a dar solución a esta problemática y que ella personalmente había estado tratando de impulsar de alguna forma para la escuela. Así comentó y describió como las herramientas digitales ofrecidas por Google podían ser una solución para organizar mejor las clases y materiales, recursos y dinámicas de las clases, de las cuales decía muchas veces suelen ser aburridas y desorganizadas. Repasamos ejemplos y experiencias de otros estudiantes y las propias, mientras Misael opinaba que podía ser una buena idea intentar promover algo así para la escuela. Exclusivamente se fijaron en la herramienta digital Google Classroom.

Después de platicar y discutir al respecto, les ayudé a diseñar un plan de trabajo para lograr el objetivo, el cual cuenta de los siguientes pasos:

- Hacer un comparativo entre la herramienta propuesta y otra parecida (que sea usada y conocida), para obtener una lista de pros y contras de cada una de ellas y escoger la más viable para el contexto en el que se pretende presentar.
- Investigar la opinión que tienen otros y otras estudiantes, quienes usen o conozcan este tipo de herramientas y las usen en sus escuelas.
- Diseñar una presentación donde se describan las características de la herramienta a proponer para que sirva como un documento de referencia.
- Hablar con el grupo sobre esta propuesta para saber si están interesados en participar en desarrollarla.
- Pedir una reunión con el director para involucrarlo en el proceso.
- Programar uno o dos grupos de discusión, uno con estudiantes y otro con profesores para escuchar sus opiniones sobre la propuesta.
- Reunirse para revisar el resultado de estas reuniones y mejorar la propuesta.

- Presentar la propuesta a la administración escolar, a la coordinación académica.
- Repensar en presentar la propuesta a los jefes de grupo de la Facultad.
- Esperar los resultados de este proceso para evaluar los siguientes pasos.

Septiembre 23- Lele me hace saber que la primera actividad ya la realizaron, por lo que siguen con la propuesta de Google Classroom.

Septiembre 27- Nos enteramos que se está promocionando un curso de formación didáctica pedagógica con herramientas de Google en el mes de octubre, para maestros. Sugerimos que podíamos hablar con la dirección para poder sumarnos y platicarles la propuesta de los jóvenes.

Septiembre 28- Lele me comunica que habló con el maestro Luis Manuel, quien le ofreció proponerle a uno de sus grupos trabajar con ellos, es decir, que tanto Lele como Misael u otros miembros del grupo pudieran presentar la propuesta a este otro grupo del área educativa y así lograr obtener la opinión de ellos.

Septiembre 30- Tratamos de solicitar una reunión con el director, pero este nos informó estaba enfermo y que a partir de mañana podíamos buscar agendar alguna reunión

Octubre 2- Lele me informa que está trabajando en la presentación de la propuesta, que si nos podemos ver el próximo lunes 7 para revisarla y tenerla lista para el grupo focal. Asimismo, me comuniqué con el maestro Luis Manuel para ver la disposición de su grupo y poder verlos pronto, él me hace saber que el grupo está disponible los días lunes y viernes por la tarde, pero que la próxima semana, día 11, el grupo no estaría con posibilidades debido a que estarán atendiendo otras responsabilidades.

Hablé con Lele al respecto y acordamos vernos el día lunes 7 a las 2:00 pm, con la intención de revisar la presentación y saber si podemos tomar la decisión de realizar el grupo focal ese mismo día por la tarde o esperar una mejor oportunidad. Tanto Lele como Misael aún no me confirman quienes estarían en la reunión del lunes, pero pretendo convocar a los más posibles y pedirle a la dirección una cita para hacerles saber la propuesta, así también convencerles de realizar la reunión con el grupo de Luis ese mismo día para avanzar con el proyecto.

Octubre 3.- Lele se comunicó conmigo, dado que su grupo fue suspendido una semana por un brote de piojos en su salón, lo que resulta en tener que cambiar las fechas para la vista al grupo del maestro Luis, sin embargo, ella me agregó, junto con Misael a un grupo en Google Classroom y me mandó parte de la presentación que está haciendo. La noté emocionada, dado que me comenta que encontró mucha información relacionada al tema y ejemplos de otras escuelas sobre el uso de la herramienta que está proponiendo, igualmente, sobre tutoriales y demás datos necesarios para justificar el proyecto.

Octubre 14.- Después de trabajar en línea, con el diseño de la presentación de la propuesta, nos presentamos con el grupo del profesor Luis Manuel del área educativa de la Facultad, en total estuvieron en la sesión 9 estudiantes, a ellos y ellas se les presentó la propuesta y obtuvimos en general respuestas positivas. Al final de la sesión, Lele y yo discutimos sobre la necesidad de organizar mejor cierta información y buscar un espacio para presentar con profesores el proyecto. Quedamos en estar en contacto, lo cual sucedió una semana después, cuando me comunicó que había hablado con el coordinador del área básica, pidiéndole un espacio en una reunión que sucedería el 6 de noviembre y en la que nos darían la oportunidad de asistir y presentar la propuesta.

Noviembre 6.- Se presentó la propuesta ante un grupo de profesores del área básica, en total 6. Hubo mucha interacción durante la sesión, pero también cierta resistencia a la propuesta, el problema surgió en la confusión del discurso, lo que provocó que algunas profesoras cuestionaran la viabilidad del proyecto, sin embargo, la sesión fue productiva y dejó una experiencia de aprendizaje, lo que ayudó a comprender la perspectiva del docente sobre este tipo de propuestas. Finalmente, Lele y yo coincidimos en mejorar el discurso tomando en cuenta la opinión de los profesores. Hasta este punto dejaríamos el proyecto, esperando el comienzo del próximo semestre para buscar impulsarlo de nuevo.

Enero 15.- Lele me comunica que convenció a dos de sus profesores del semestre de utilizar la herramienta Google Classroom. Quedamos de acuerdo para poner vernos y darle seguimiento.

Marzo 4.- Me comunico con Lele vía WhatsApp para agradecerle por su compromiso con el proyecto y disculparme por no darle seguimiento, ella se muestra interesada en saber cómo va el proyecto de investigación, a lo que respondo haciéndole saber que en su momento le hare llegar el trabajo de tesis terminado.

Marzo 27.- Debido a la contingencia por el COVID-19, la suspensión de clases presenciales necesito de buscar alternativas para continuar con los cursos en plataformas digitales, eso puso en el escenario la herramienta Google Classroom que Lele había estado tratando de impulsar con los profesores y estudiantes durante el semestre anterior, por lo que nos comunicamos después de ver como la institución promovía cursos y la propia Facultad organizaba capacitaciones al respecto. Lele, dijo, en tona de broma “que parecía que le habían robado su proyecto”, pero que buscaría a la dirección escolar para que la pudieran involucrar en el proceso, pues ella tenía evidencia de haber trabajado el tema muchos meses antes y no precisamente para cubrir una necesidad emergente sino una necesidad que ella consideraba prioritaria para ser incluida en la dinámica escolar.

Anexo F: Resultados principales Cuestionario sobre Convivencia y Participación

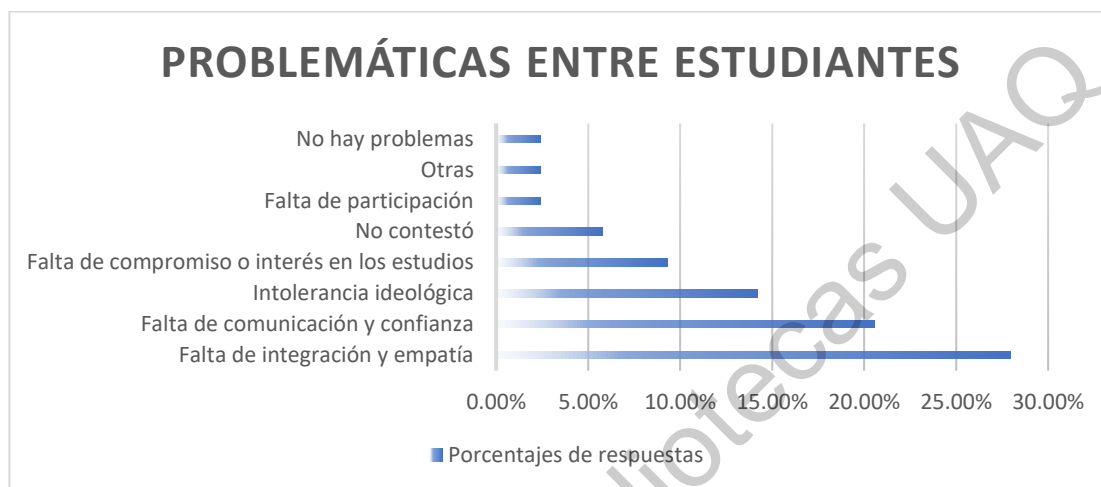
Cuestionario sobre Participación y Convivencia (material de apoyo)

Para comprender qué problemáticas surgen en una institución de educación superior y cómo se relacionan con el debilitamiento de la convivencia entre los miembros de la comunidad escolar, es necesario un acercamiento que permita reflexionar sobre los factores pocas veces considerados para el análisis. Se diseñó un estudio exploratorio descriptivo con el objetivo de identificar, desde la perspectiva del estudiantado, cuáles son los factores que afectan su convivencia dentro de la universidad y cuáles problemáticas afectan su participación dentro de ella. Para alcanzar el objetivo se elaboró un cuestionario estructurado en seis apartados: datos generales, ambiente escolar, práctica docente, deshonestidad académica, participación y conflictividad escolar. El cuestionario fue complementado por 204 estudiantes del área de ciencias sociales y humanidades de una Universidad pública mexicana. Los resultados indican que la percepción general del ambiente escolar es positiva, aunque el estudiantado reclama calidad educativa y relaciones sólidas con el docente, asimismo, considera que la falta de integración y empatía provoca los problemas de convivencia. A partir de los resultados se considera que formar buenos profesionistas y ciudadanos en las Instituciones de Educación Superior es una función que se debe atender de manera colegiada considerando a la convivencia como un factor clave que lo posibilita.

Gráficas utilizadas para identificar las problemáticas sobre el espacio escolar desde la perspectiva del estudiante:

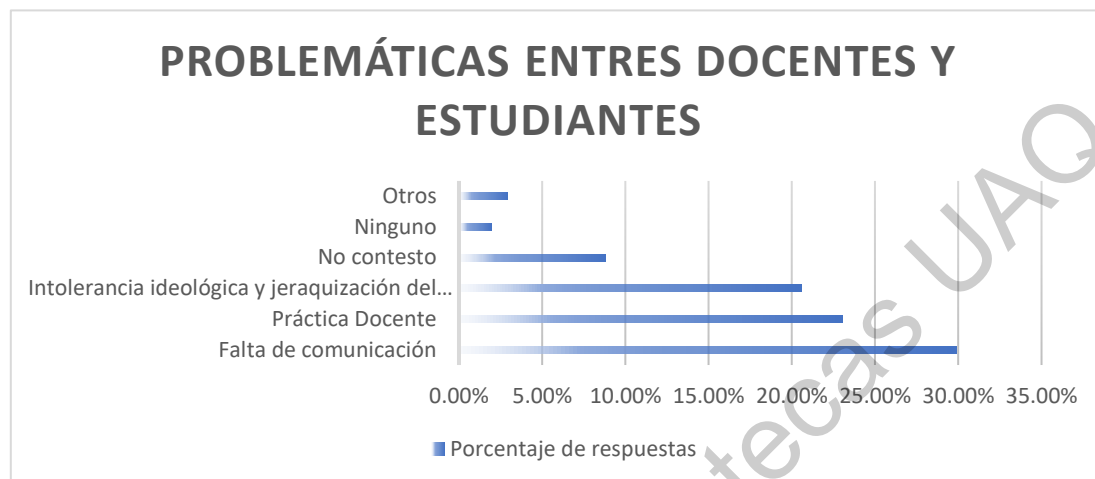
A continuación, en la gráfica 1 (Problemáticas entre estudiantes), se incluye el porcentaje de respuestas que dieron sobre la pregunta que los incluía a ellos y ellas en relación con sus pares. En sus respuestas solían incluir más de una

problemática, pero pudimos categorizarlas agrupándolas por coincidencia de la siguiente manera:



Gráfica 1.- Problemáticas entre estudiantes en el espacio escolar

En la gráfica 2 (Problemáticas entre estudiantes y docentes), se incluye el porcentaje de respuestas que dieron sobre la pregunta que los incluía a ellos y ellas en relación con sus profesores. En sus respuestas solían incluir más de una problemática, donde encontramos que el factor de la práctica docente se repetía en relación con respuestas previas dadas en otros bloques de preguntas, lo que ayudan a comprobar la relevancia absoluta que la relación profesor-estudiante determina en buena medida el ambiente escolar y por lo tanto la construcción de una mejor convivencia. A continuación, categorizamos las respuestas agrupándolas por coincidencia de la siguiente manera:



Gráfica 2.- Problemáticas entre estudiantes y docentes.

En la gráfica 3 (Problemáticas sobre compromiso académico del estudiante), se caracterizan la diversidad de respuestas dentro cuatro categorías de la siguiente manera:

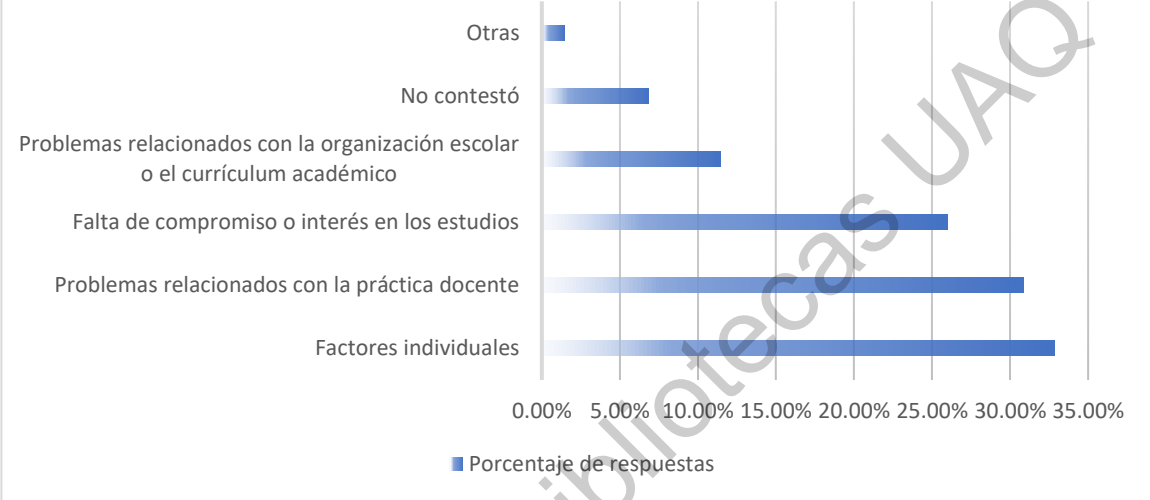
Factores individuales: las respuestas, principalmente, se relacionaban con falta de motivación personal, compromisos personales o familiares, condicionantes económicos y mal manejo del tiempo.

Problemas relacionados con el currículum o la organización escolar: las menciones eran sobre desactualización del plan de estudios o falta de apoyo por parte de la administración escolar.

Falta de compromiso o interés en los estudios: las respuestas fueron literalmente “Falta de compromiso o interés en los estudios”, sin más detalles.

Problemas relacionados con la práctica docente: los estudiantes referían sobre todo que las problemáticas aquí se daban debido a la intolerancia como factor de falta de empatía con el docente y el exceso de trabajos académicos o proyectos que los docentes les asignaban.

PROBLEMÁTICAS SOBRE COMPROMISO ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE



Gráfica 3.- Problemáticas sobre el compromiso académico del estudiante

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Anexo G: Fotografías de sesiones presenciales





Dirección General de Bibliotecas UAQ





Dirección General de Estudios UAAQ



Dirección General de Bibliotecas UAAQ





