

PROMOVIENDO EL PENSAMIENTO INTERDISCIPLINARIO

Ejercicios prácticos para estudiantes de educación superior



Francisco Partida Hoy

Universidad de Guadalajara/Centro Universitario de los Altos

Promoviendo el pensamiento interdisciplinario

*Ejercicios prácticos para estudiantes
de educación superior*

Promoviendo el pensamiento interdisciplinario

*Ejercicios prácticos para estudiantes
de educación superior*

Francisco Partida Hoy



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA

Universidad de Guadalajara/ Centro Universitario de los Altos

Esta obra ha sido evaluada por pares doble ciego, aprobada por el Comité Editorial del Centro Universitario de Los Altos, UdeG, y editada bajo procedimientos que garantizan su normalización.

Producido para el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara por la editorial Ediciones de la Noche, Madero # 687, colonia Centro 44100, Guadalajara, Jalisco.

Primera edición, 2025

DR. © UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Centro Universitario de Los Altos

Avenida Rafael Casillas Aceves 1200

CP 47600, Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México

DR. © FRANCISCO PARTIDA HOY

ISBN: 978-607-581-690-6

Impreso y hecho en México *Printed and Made in Mexico*

Nota ética (consentimiento de los estudiantes)

Esta obra incluye reflexiones, ejercicios y testimonios derivados de una experiencia formativa real, desarrollada con estudiantes del doctorado en Cognición y Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara. Todos los ejemplos y fragmentos compartidos han sido incluidos con consentimiento informado por parte de los participantes. Las identidades han sido parcialmente anonimizadas, o contextualizadas únicamente con fines pedagógicos.

Las fotografías, ilustraciones o materiales gráficos que pudieran aparecer en versiones impresas o digitales de esta guía cuentan con autorización expresa para su reproducción con fines educativos. Se reconoce y agradece la colaboración de las estudiantes y los estudiantes que participaron activa y generosamente en el desarrollo de esta experiencia interdisciplinaria

Índice

| | |
|--|----|
| Presentación | 7 |
| Introducción | 9 |
| Palabras clave | 11 |
| Justificación | 13 |
| Marco teórico-conceptual | 15 |
| Propuesta metodológica | 21 |
| Los ejercicios prácticos | 25 |
| <i>Ejercicio 1.</i> Dominios del campo disciplinar | 26 |
| <i>Ejercicio 2.</i> El lenguaje en mi disciplina | 32 |
| <i>Ejercicio 3.</i> Mi rol como investigador | 37 |
| <i>Ejercicio 4.</i> Doxa, sesgos y falacias disciplinares en mi investigación | 41 |
| <i>Ejercicio 5.</i> Protocolo de investigación de bolsillo | 45 |
| <i>Ejercicio 6.</i> Mi principal referente teórico-conceptual | 52 |
| <i>Ejercicio 7:</i> Debate interdisciplinario – Cultura vs. Naturaleza | 55 |
| <i>Ejercicio 8.</i> Poster interdisciplinario | 59 |
| Conclusiones finales | 65 |
| Sugerencias didácticas para los docentes | 69 |
| Epílogo | 73 |
| Glosario de términos conceptuale | 75 |
| Referencias bibliográficas | 79 |

Presentación

Este libro nace de una experiencia empírica, construida a lo largo de varios años de trabajo formativo en el doctorado en Cognición y Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara. En ese tiempo se diseñó y puso en práctica un conjunto de ejercicios pedagógicos cuyo propósito fue acompañar a estudiantes en el cultivo de habilidades clave para pensar, investigar y colaborar desde una lógica genuinamente interdisciplinaria.

El sentido de este trabajo no es ofrecer un recetario, ni trasladar mecánicamente una experiencia específica a otros contextos. Se trata, más bien, de compartir lo que ha sido puesto a prueba en el aula: estrategias metodológicas, preguntas provocadoras y herramientas prácticas que pueden adaptarse y reconfigurarse según las condiciones de cada grupo, territorio o institución.

Está dirigido a quienes enseñan y aprenden en la educación superior, en especial en programas de posgrado. A quienes buscan abrir grietas en los límites de su disciplina, encontrar nuevas formas de articular saberes y colaborar con otros campos del conocimiento. Y también a quienes intuyen que formar investigadores críticos y sensibles ante la complejidad del mundo requiere algo más que entrenar competencias técnicas: exige crear espacios donde sea posible dudar, dialogar y sostener preguntas sin respuestas inmediatas.

Los ejercicios aquí reunidos han sido aplicados y ajustados con estudiantes reales, en condiciones reales, en un entorno institucional público y latinoamericano. Cada actividad fue pensada para provocar desplazamientos, no para ofrecer soluciones rápidas. Algunas surgieron de la experiencia directa con los doctorandos; otras se transformaron a través del diálogo y el ensayo. Todas buscan activar una pedagogía situada, que respete las trayectorias diversas y reconozca la potencia que tiene el aprendizaje compartido.

Lejos de intentar estandarizar lo interdisciplinario, este libro se ofrece como una invitación abierta. Su intención es acompañar a quienes desean explorar este campo desde una práctica viva, crítica y comprometida. En tiempos marcados por la fragmentación, la polarización y la urgencia, cultivar el pensamiento interdisciplinario no es solo una apuesta formativa: es también una responsabilidad ética.

Introducción

Vivimos en un tiempo atravesado por la complejidad, la incertidumbre y una interdependencia creciente entre fenómenos sociales, culturales, ambientales, tecnológicos y afectivos. En este escenario, la educación superior enfrenta el desafío —ya no postergable— de formar personas capaces de mirar más allá de los límites de su propia disciplina. Se requiere una formación que no fragmente ni simplifique, sino que permita habitar lo incierto con apertura, diálogo y sentido crítico.

Problemas como la emergencia climática, el rezago educativo, la desigualdad estructural o la transformación digital exigen formas de pensamiento que no se agotan en una sola mirada. No basta con la acumulación de saberes especializados: es necesario generar encuentros entre marcos distintos, articular lenguajes, aprender a leer los conflictos desde lo múltiple. En este horizonte, la interdisciplina deja de ser una aspiración ideal o una etiqueta académica: se convierte en una práctica urgente.

El pensamiento interdisciplinario no se enseña como un contenido más, ni se activa a través de una técnica única. Implica un trabajo formativo profundo, donde se desestabilizan certezas, se confrontan paradigmas y se reconoce, con humildad epistémica, la necesidad de construir en común. Este libro surge precisamente de ese tipo de trabajo: un proceso sostenido de exploración pedagógica en el posgrado, donde lo que se aprendía no

era solo “acerca de” la interdisciplina, sino también desde ella, con otros, en tiempo real.

Durante cinco años de experiencia en el aula —particularmente en cursos como *Introducción a la interdisciplina*, *Competencias comunicativas para el trabajo interdisciplinario* o *Evaluación de proyectos interdisciplinarios*—, se ensayaron diversos dispositivos pedagógicos para activar en las estudiantes y los estudiantes la disposición que esta práctica exige. Algunos ejercicios nacieron de una necesidad específica; otros surgieron de intuiciones compartidas o se transformaron a lo largo del camino. Todos fueron puestos a prueba con grupos diversos y en contextos vivos, lo que les permitió afinar sus formas sin perder su espíritu.

Este libro reúne esas experiencias. No pretende establecer modelos, sino compartir herramientas que han resultado útiles para tensionar los marcos disciplinares, abrir el pensamiento a lo inesperado y construir, poco a poco, una manera distinta de investigar y aprender. En lugar de reducir la interdisciplina a una integración técnica de métodos, se la comprende aquí como una práctica ética, epistemológica y pedagógica que transforma la relación con el conocimiento, con los otros y con el mundo.

Los ejercicios que lo componen están diseñados para provocar desplazamientos: del saber a la pregunta, de la identidad profesional al cruce de caminos, de la escritura académica a la reflexión situada. Están pensados para ser adaptados, modificados o complementados, según el grupo o el momento. Pero todos comparten un horizonte: formar investigadoras e investigadores capaces de pensar con otros, más allá de sus fronteras, y de intervenir críticamente en los desafíos de nuestro tiempo.

Más allá de sus contenidos, el valor principal de este libro radica en su origen colectivo. Las voces de las y los estudiantes que participaron en su construcción —a través de sus textos, sus cuestionamientos, sus formas singulares de habitar la indagación— están presentes en cada página. Su escucha, su disposición al diálogo y su voluntad de arriesgar hipótesis nuevas hicieron posible este trabajo.

Como bien señalan autores como Repko, Klein o Boix Mansilla, lo interdisciplinario no es un punto de llegada, sino un proceso. Esta guía

apuesta por acompañar ese proceso desde el aula, desde la práctica, desde las preguntas reales que se hacen quienes investigan; sobre todo, desde el deseo de imaginar formas más abiertas, más críticas y más humanas de comprender lo que nos rodea.

Palabras clave: interdisciplinariedad, sistemas complejos, formación en posgrado, pedagogía situada, epistemologías múltiples, diálogo de saberes, investigación colaborativa

Justificación

El mundo actual presenta desafíos que no se dejan encasillar. Crisis socioambientales, brechas educativas, transformaciones tecnológicas aceleradas y disputas epistémicas atraviesan nuestras realidades cotidianas. Ante este panorama, la educación superior no puede limitarse a transmitir saberes fragmentados o a formar especialistas ajenos a las urgencias de su entorno.

Formar investigadoras e investigadores capaces de comprender y transformar la complejidad implica algo más que diversificar contenidos. Supone revisar de fondo las formas como se piensa, se aprende y se investiga. Requiere asumir la necesidad de articular miradas, confrontar supuestos y habitar con honestidad los márgenes de lo desconocido. La interdisciplina, en este sentido, no es una moda ni una estrategia didáctica más: es una exigencia ética, formativa y política.

Durante décadas, la especialización disciplinar ha sido útil para el desarrollo del conocimiento. Pero, cuando se vuelve rígida o impermeable, corre el riesgo de aislar a quienes investigan, de silenciar preguntas importantes o de dejar fuera saberes relevantes. Las grandes problemáticas del presente —como el deterioro ambiental, la violencia estructural o la precarización del sentido— no pueden abordarse desde un solo lenguaje.

Este libro parte de ese diagnóstico. Y también de una experiencia concreta, a través del trabajo con estudiantes de posgrado en el aula, en una universidad pública latinoamericana, donde se ensayaron otras maneras

de aprender, de pensar y de colaborar. A través de ejercicios diseñados y probados en ese proceso formativo, se buscó activar en el aula las disposiciones que exige la investigación interdisciplinaria: apertura, pensamiento crítico, reflexividad, escucha, capacidad de síntesis y diálogo entre saberes.

Cada ejercicio es una apuesta por formar desde el encuentro. No solo para superar la fragmentación académica, sino también para ampliar el horizonte ético y epistémico desde el cual se investiga. Lo interdisciplinario, así entendido, no es una meta que se alcanza al final de un proyecto, sino una forma de caminar con otros, de construir con lo diverso, de investigar sin dejar de preguntarse también para qué y para quién se hace ciencia.

Marco teórico-conceptual

Pensar la interdisciplina como una práctica transformadora exige revisar los marcos desde los cuales se produce conocimiento. No basta con sumar disciplinas o juntar contenidos de distintas áreas: es necesario abrir espacio para un tipo de pensamiento que reconozca la complejidad, valore la pluralidad epistémica y permita la negociación crítica entre saberes diversos.

En este libro práctico, el enfoque interdisciplinario se asume como un proceso dinámico, situado, colectivo. Se nutre de distintas tradiciones críticas que han cuestionado los límites del pensamiento disciplinar moderno. Autoras como Julie Thompson Klein, Veronica Boix Mansilla y Edgar Morin han mostrado que la interdisciplina no implica necesariamente consenso, sino disposición al disenso creativo, a la tensión fértil entre perspectivas, al tránsito entre lenguajes.

Desde la perspectiva latinoamericana, autores como Rolando García, Jorge A. González y Boaventura de Sousa Santos han subrayado la necesidad de construir marcos que no solo integren conceptos, sino también se abran a epistemologías históricamente invisibilizadas, saberes territoriales, formas de conocimiento que emergen desde contextos de exclusión o desde otras racionalidades.

Este marco se articula también con la noción de complejidad propuesta por Edgar Morin, quien llama a superar la lógica fragmentaria y lineal del pensamiento científico moderno. La idea de “pensamiento

complejo” invita a leer los fenómenos desde sus múltiples dimensiones, sin reducirlos ni separarlos artificialmente. Supone un cambio en la forma misma de conocer: más abierto, más dialógico, más atento a las relaciones que a las partes.

Además, se retoma la noción de “epistemología de la multiplicidad”, que reconoce que el conocimiento no es una sola forma de decir verdad, sino un campo en disputa donde convergen —y a veces colisionan— distintas formas de mirar, interpretar y transformar el mundo. Esta perspectiva se traduce en prácticas pedagógicas que valoran tanto la rigurosidad conceptual como la apertura a la experiencia, a la subjetividad y al diálogo intercultural.

Lejos de ofrecer un modelo único, este marco busca habilitar un terreno común donde puedan encontrarse distintas formas de saber. Un espacio donde el aula deje de ser un lugar de transmisión unidireccional y se convierta en laboratorio de pensamiento vivo, en punto de cruce, en terreno fértil para imaginar otras formas de enseñar, de aprender y de investigar.

Para cerrar este apartado, la tabla 1 resume las diferencias fundamentales entre el paradigma clásico de la ciencia (de corte positivista) y lo que aquí llamamos la epistemología de la multiplicidad, que orienta la apuesta interdisciplinaria de esta obra. No se trata de oponerlos de forma rígida, sino de mostrar el tránsito que implica pensar desde otra lógica.

Tabla 1. Comparación de paradigmas epistemológicos

| Dimensión | Paradigma clásico (positivista) | Epistemología de la multiplicidad (interdisciplinaria) |
|----------------------------------|---|--|
| Concepción de la realidad | Objetiva, estable, separable en partes | Relacional, dinámica, entrelazada, múltiple |
| Sujeto del conocimiento | Observador externo, neutral | Sujeto situado, implicado, sensible |
| Relación sujeto-objeto | Separación clara; el objeto es independiente del observador | Co-emergencia; el conocimiento se construye en la interacción |
| Método científico | Aislamiento de variables, control, medición | Articulación de saberes, diálogo entre perspectivas, integración contextualizada |
| Meta del conocimiento | Explicación, predicción, control | Comprensión, transformación, apertura al sentido |
| Criterios de validez | Verificabilidad, objetividad, replicabilidad | Coherencia contextual, resonancia, fecundidad interpretativa |
| Lugar de las disciplinas | Fronteras fijas, especialización cerrada | Porosidad disciplinar, tránsito, intersección |
| Valor de la subjetividad | Error, sesgo, a ser eliminado | Fuente de sentido, vínculo con el mundo, parte constitutiva del conocimiento |

Fuente: Elaboración del autor.

Por lo que respecta a la construcción de textos didácticos como el que aquí se presenta, hay que subrayar que una obra didáctica en educación superior no es simplemente un documento de apoyo para docentes o estudiantes: es una herramienta pedagógica estructurada que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto determinado. Su propósito no se reduce a facilitar la ejecución de contenidos, sino a establecer rutas formativas claras, flexibles y reflexivas, que consideren

tanto los objetivos de aprendizaje como la diversidad de trayectorias del estudiantado. Como señalan Zabalza y Zabalza Beraza (2004), una guía eficaz no debe ser prescriptiva ni cerrada, sino un recurso que permita a quien enseña acompañar con mayor claridad la experiencia formativa, y habilite márgenes de adaptación, profundización y resignificación según el grupo y el momento.

Los textos didácticos y los libros prácticos bien diseñados integran un conjunto de componentes comunes: introducción contextual, definición clara de objetivos, señalamiento de contenidos clave, estrategias de enseñanza, orientaciones para la evaluación formativa, y, en algunos casos, propuestas de lectura, reflexión o ampliación. Estos elementos no operan como compartimentos aislados, sino como partes de un entramado intencional que busca dar sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva pedagógica situada. Díaz-Barriga (2006) subraya que una guía didáctica debe promover el desarrollo de competencias críticas, no solo la memorización de saberes, y por ello su estructura debe invitar al estudiante a apropiarse activamente de lo que aprende.

En el ámbito de la educación superior, especialmente en el posgrado, el uso de obras didácticas y los libros prácticos exigen un enfoque menos directivo y más dialógico. Esto implica construir documentos que no solo orienten contenidos, sino también activen la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de autorregulación del estudiante. Según Coll, Mauri y Onrubia (2008), las guías en este nivel deben integrar el diseño instruccional con espacios para la metacognición, y propiciar así una comprensión más profunda del conocimiento y del propio proceso de aprender. De este modo la guía se convierte también en una mediación cognitiva y ética, que acompaña sin sustituir la toma de decisiones del estudiante.

Finalmente, las guías didácticas y los libros prácticos tienen un valor político y epistémico: revelan cómo se concibe el acto de enseñar. Una guía que prioriza el diálogo, la reflexión y el reconocimiento de saberes múltiples no solo organiza contenidos, sino también comunica un posicionamiento frente al conocimiento. En contextos interdisciplinarios,

este tipo de materiales se vuelve aún más relevante, pues permite trazar puentes entre marcos distintos, sin forzar la homogeneidad. Tal como plantea Boix Mansilla (2011), el diseño de entornos formativos interdisciplinarios debe abrirse al conflicto de ideas, la negociación conceptual y la construcción colaborativa del sentido. En ese horizonte, una guía no encierra una ruta: abre un territorio.

Propuesta metodológica

La propuesta metodológica que da forma a este libro parte de una convicción: el conocimiento no es una entidad estática ni universal, sino una construcción colectiva, situada, relacional y siempre inacabada. Enseñar —y aprender— a pensar de manera interdisciplinaria no consiste en memorizar definiciones ni en aplicar recetas preestablecidas. Implica, más bien, diseñar experiencias que permitan habitar el conflicto, dialogar con lo desconocido y desnaturalizar las propias formas de pensar.

En este sentido, lo metodológico no se limita a los “cómo”. Se entrelaza con los “para qué”, los “desde dónde” y los “con quiénes”. La metodología aquí planteada se nutre de principios de aprendizaje activo, colaborativo y reflexivo, y asume a los estudiantes como sujetos epistémicos: es decir, como personas capaces de producir conocimiento en interacción con otros, desde su historia, su sensibilidad y su campo de experiencia.

Durante cinco años de trabajo con estudiantes de posgrado en el doctorado en Cognición y Aprendizaje, de la Universidad de Guadalajara, fue posible diseñar, aplicar y ajustar un conjunto de ejercicios que han mostrado su eficacia para activar procesos clave: cuestionar los propios marcos disciplinares, reconocer las tensiones entre saberes, abrirse al disenso y construir posibilidades comunes de comprensión.

Estos ejercicios no fueron pensados como tareas escolares, ni como pasos mecánicos para lograr una supuesta interdisciplinariedad. Son, más

bien, dispositivos pedagógicos diseñados para sacudir ciertas certezas, provocar preguntas nuevas, ensanchar las posibilidades de sentido. Cada uno responde a un momento distinto del proceso formativo: desde el reconocimiento crítico de la propia disciplina, hasta la exploración de formas posibles de integración conceptual, metodológica y ética.

Algunos ejercicios se enfocan en lo que podríamos llamar conciencia disciplinar: reconocer los fundamentos, las limitaciones y las implicaciones de la propia formación. Otros trabajan habilidades comunicativas imprescindibles para el diálogo interdisciplinario: saber traducir ideas, escuchar sin necesidad de estar de acuerdo, construir significados compartidos. Y otros más se orientan a la integración: el momento en que los estudiantes se atreven a pensar de forma articulada, a diseñar marcos híbridos, a ensayar estrategias metodológicas no convencionales.

La propuesta no busca homogeneizar ni estandarizar caminos. Por eso los ejercicios combinan momentos individuales y colectivos, escritura y oralidad, teoría y experiencia. Algunos se anclan en el trabajo de aula; otros pueden llevarse a espacios menos estructurados, como seminarios, laboratorios o encuentros entre pares. Esa flexibilidad es parte de su sentido: abrir posibilidades, no cerrarlas.

También hay un componente afectivo y político que atraviesa toda esta metodología. Trabajar con otras y otros desde la diferencia, sostener el conflicto sin clausurarlo y apostar por la construcción colectiva requiere más que habilidades técnicas. Exige confianza, apertura, paciencia y cierta valentía para moverse fuera del territorio seguro del saber disciplinar. Por eso cada actividad está diseñada también para cuidar esos aspectos: el reconocimiento mutuo, la escucha, la validación de las trayectorias diversas.

En términos pedagógicos, este libro apuesta por una didáctica que privilegia la pregunta por encima de la respuesta, el proceso por encima del producto, y la construcción compartida por encima de la transmisión unidireccional. El aula, en esta lógica, se transforma en un espacio de encuentro entre marcos de sentido distintos. No se trata de diluir las diferencias, sino de habitarlas, de trabajar desde las tensiones que emergen cuando distintas formas de mirar el mundo se cruzan.

Cabe insistir en que no existe una sola forma de ser interdisciplinario. Cada comunidad académica, cada grupo docente, cada cohorte estudiantil, encontrará su propio ritmo, sus propios modos. Por eso los ejercicios de esta guía son adaptables. Pueden ampliarse, recortarse, reorganizarse. Lo importante es que mantengan su espíritu: provocar el pensamiento situado, dialogante, transformador, que exige la investigación interdisciplinaria en contextos reales.

Finalmente, esta obra no es un compendio cerrado ni un recetario. Es una invitación a crear, a experimentar, a construir comunidades de aprendizaje donde la interdisciplina no sea una excepción ocasional, sino una forma habitual —y deseable— de producir conocimiento. En tiempos marcados por la fragmentación, la incertidumbre y los desafíos globales compartidos, formar investigadoras e investigadores capaces de pensar con otros y desde otros no es solo una apuesta pedagógica: es una urgencia ética y epistémica. A continuación se presenta la tabla resumen de los ejercicios descritos en esta obra con sus objetivos y los momentos del curso en que se sugiere su aplicación.

Tabla 2 . Resumen de ejercicios prácticos para promover el pensamiento interdisciplinario

| # | Título del ejercicio | Objetivo formativo principal | Momento sugerido de aplicación |
|---|---|---|---|
| 1 | Dominios del campo disciplinar | Identificar los límites, objetos y supuestos de la disciplina propia. | Inicio del curso / diagnóstico |
| 2 | El lenguaje en mi disciplina | Analizar cómo el lenguaje disciplina la mirada y delimita el conocimiento. | Primer tercio del curso |
| 3 | Mi rol como investigador(a) | Reflexionar sobre la identidad académica y el posicionamiento ético-epistémico. | Primer tercio del curso |
| 4 | Doxa, sesgos y falacias disciplinares | Reconocer creencias, prejuicios y zonas de confort del propio campo disciplinar. | Segundo tercio del curso |
| 5 | Protocolo de investigación de bolsillo | Diseñar un esquema ágil y transdisciplinario de investigación a partir de un problema real. | Segundo o tercer tercio del curso |
| 6 | Mi principal referente teórico-conceptual | Nombrar, mapear y cuestionar los marcos conceptuales que orientan la propia investigación. | Segundo tercio / articulación teórica |
| 7 | Debate interdisciplinario (Cultura Vs. Naturaleza) | Presentar argumentos sólidos y cohesionados a partir de una puesta en común por equipos. | Tercer tercio del curso |
| 8 | Poster(Problema complejo busca equipo interdisciplinario) | Experimentar la construcción de un abordaje interdisciplinario frente a un problema complejo. | Tercer tercio / trabajo en equipos / cierre del curso |

Fuente: Elaboración del autor.

Los ejercicios prácticos

Los ejercicios que se presentan a continuación son el corazón práctico de esta guía. No fueron concebidos como técnicas aisladas ni como actividades replicables sin contexto, sino como dispositivos pedagógicos vivos, en movimiento, que han sido puestos a prueba en condiciones reales, con estudiantes reales, en un entorno universitario público, crítico y latinoamericano.

Cada ejercicio responde a un momento del proceso formativo, a una necesidad concreta del aula o a una intuición que fue tomando forma con el tiempo. Algunos nacieron de experiencias colectivas; otros, de tensiones o bloqueos epistemológicos que requerían ser transformados en preguntas. Todos han sido atravesados por el diálogo con estudiantes que, desde sus distintas disciplinas, aportaron matices, resistencias, reformulaciones y resignificaciones.

Esta no es una colección de dinámicas creativas ni una caja de herramientas pedagógicas para usar sin más. Lo que aquí se ofrece es un conjunto de prácticas que tienen una lógica interna: ayudar a pensar, desde dentro, lo que significa investigar de forma interdisciplinaria. Por eso, no se centran en “integrar saberes” o “resolver problemas”, sino en abrir espacios para preguntarse: ¿desde dónde pienso?, ¿cómo produce sentido mi disciplina?, ¿qué pierdo cuando traduzco?, ¿con quién investigo?, ¿qué otras voces no estoy oyendo?

Cada ejercicio está organizado de manera homogénea, siguiendo un formato que incluye su título, objetivo formativo, contexto de aplicación, materiales requeridos, pasos sugeridos, criterios de evaluación (si aplica) y una breve reflexión del autor. Este formato no busca imponer rigidez, sino facilitar la apropiación flexible de las propuestas. Se invita a quien utilice este libro a adaptar, recortar, combinar o transformar los ejercicios según su propio contexto.

¿Cómo usar este libro? Hay muchas formas posibles:

- Como insumo para cursos introductorios en posgrado.
- Como material de apoyo para talleres de formación docente o seminarios interdisciplinarios.
- Como base para diseñar actividades en aulas mixtas, con estudiantes de distintas disciplinas.
- Como estímulo para desarrollar nuevas prácticas que dialoguen con estas, en otros lenguajes y territorios.

Lo importante es que cada ejercicio conserve su intención profunda: no solo activar habilidades, sino también provocar desplazamientos. Cada uno es una oportunidad para pensar el conocimiento desde otro lugar. Y quizás también para pensar(nos) de otro modo.

Ejercicio 1: Dominios del campo disciplinar

1. Objetivo formativo

Reconocer los límites, supuestos, objetos de estudio y métodos propios de la disciplina de origen de cada estudiante, así como sus implicaciones epistémicas y sociales. Activar una toma de conciencia crítica del lugar desde donde se produce conocimiento.

2. Contexto de aplicación

Ejercicio aplicado al inicio del curso *Introducción a la interdisciplina* con estudiantes de doctorado de distintas áreas del conocimiento. También

puede adaptarse a maestría, siempre que exista diversidad disciplinar en el grupo.

3. *Materiales requeridos*

Hojas de trabajo, marcadores, rotafolios o pizarrón. Opción digital: presentación compartida (Miro, Jamboard, Canva, PowerPoint colaborativo).

4. *Descripción del ejercicio (paso a paso)*

Cada estudiante escribe de forma individual una breve caracterización de su campo disciplinar de origen, realizando una reflexión individual para elaborar una tabla que incluya tres dimensiones clave:

- *Dominio material*: los objetos, tecnologías, espacios y recursos con que trabajas habitualmente.
- *Dominio conceptual-teórico*: las teorías, categorías y enfoques que sustentan tu campo disciplinar profesional.
- *Dominio sociohistórico*: las condiciones históricas, culturales y sociales que han influido en tu disciplina.

En equipos de afinidad o por disciplinas afines, se dialoga sobre los elementos comunes y divergentes en las respuestas. Se invita a construir un mapa visual o tabla del campo disciplinar, con énfasis en sus límites y zonas grises.

Cada equipo comparte su mapa o tabla con el grupo completo. Se abre una discusión colectiva orientada por preguntas como:

- ¿Qué pasa con lo que queda fuera del campo disciplinar?
- ¿Qué tipo de problemas o preguntas no se pueden abordar desde esta lógica?
- ¿Qué tensiones aparecen cuando tratamos de explicar el mismo fenómeno desde distintas disciplinas?

El ejercicio cierra con una reflexión individual escrita: ¿cómo ha cambiado mi percepción de mi disciplina tras escuchar a otras y otros?

Ejemplos de ejercicios realizados:

Tabla 3. Ejercicio 1: Dominios disciplinares/Carlos Luis

| Alumno | Disciplina (s) | Dominio material | Dominio conceptual | Dominio sociohistórico |
|-------------|---|--|--|---|
| Nombre | Señala cuál es el nombre de tu licenciatura y el de tu maestría | Ustensilios, Objetos físicos o biológicos, tecnológicos, Entornos o espacios del trabajo profesional, clases y segmentos sociales que atiende tu disciplina | Conceptos y conocimientos sistematizados dentro de la disciplina. | Relaciones entre sujetos disciplinares y la sociedad a través del tiempo en tu campo disciplinar. Doxa y creencias sobre tu campo. |
| Carlos Luis | Licenciatura en Ciencias de la Educación | 1. Lápiz, libreta, computadora, sentidos (ojos, nariz, manos, oídos, boca) 2. Grupos étnicos 3. Comunidades indígenas 4. Escuelas en comunidades rurales 5. Campesinos 6. Autoridades agrarias y municipales 7. Regidores de educación 8. Maestros indígenas (sección xxii) 9. Estudiantes indígenas | 1. Cultura- antropología cultural y simbólica 2. Cognición distribuida – Ciencias cognitivas 3. Epistemología del sur – enfoque decolonial 4. Posicionamiento etropolitico-Antropología política 5. Comunalidad – Antropología crítica mexicana 6. Educación comunitaria – Comunalidad 7. Diálogo de saberes- pensamiento subalterno- decolonial | 1. Medimos cráneos 2. Somos Indiana Jones (arqueólogos) 3. Sabemos de todas las culturas 4. Somos pobres 5. Nos casamos con “nativas” Somos alcohólicos y chismosos 6. Hacemos rituales 7. Soy un nahual |
| | Maestría en Antropología Social | | | |

Tabla 4. Ejercicio 1: Dominios disciplinares/Ana Gabriela

| Alumno | Disciplina (s) | Dominio material | Dominio conceptual | Dominio sociohistórico |
|--------------|---|---|--|---|
| Nombre | Señala cuál es el nombre de tu licenciatura y el de tu maestría | Utensilios, Objetos físicos o biológicos, tecnológicos, Entornos o espacios del trabajo profesional, clases y segmentos sociales que atiende tu disciplina | Conceptos y conocimientos sistematizados dentro de la disciplina. | Relaciones entre sujetos disciplinares y la sociedad a través del tiempo en tu campo disciplinar. Doxa y creencias sobre tu campo. |
| Ana Gabriela | Licenciatura en Trabajo Social | <p>Objetos físicos: Oficina, aula, y demás infraestructura académica</p> <p>Objetos tecnológicos: equipo de cómputo de escritorio, laptop, celular, ipad.</p> <p>Aplicaciones, paquetería de Office, entornos virtuales para la enseñanza (Classrom, moodle), entornos virtuales de colaboración (Zoom, meet).</p> <p>Entornos o espacios del trabajo profesional: Institución de Educación Superior- Universidad de Guadalajara.</p> <p>Dependencia: Centro Universitario de Tonalá</p> <p>Programa educativo: Ciencias Económicas, de la Salud, Ingenierías y Sociales</p> <p>Clases y segmentos sociales que atiende: Personal directivo, administrativo, académico, y alumnado.</p> | <p>Conocimientos sistematizados dentro de la disciplina:</p> <p>Gestión académica y administrativa de y en la Educación Superior</p> <p>Investigación educativa. Diseño de proyectos estratégicos educativos</p> <p>Formación integral ciudadana global sostenibilidad</p> <p>Inclusión de las mayorías</p> <p>Teorías y conceptos: Enfoque centrado en el aprendizaje</p> <p>Formación integral con enfoque transversal</p> <p>Teoría de las inteligencias múltiples Educación alternativa</p> <p>Metodologías activas</p> <p>Enfoques interseccionales de la educación</p> | <p><i>Respecto a mi profesión de origen</i> que es el trabajo social, se concibe como una profesión técnica con carácter asistencial, que ayuda paliativamente en casos concretos, con una intervención remedial</p> <p>Con relación al posgrado en <i>Investigación Educativa</i>, es concebido importante, necesario, pero sin ubicación en las estructuras académico-administrativas; es decir, no existen unidades académico- administrativas propias de la investigación educativa, como un área desde donde se gesten el diseño de políticas y estrategias para la mejora de la educación</p> |

Tabla 5. Ejercicio 1: Dominios disciplinares/Jesús

| Alumno | Disciplina (s) | Dominio material | Dominio conceptual | Dominio sociohistórico |
|--------|---|--|---|---|
| Nombre | Señala cuál es el nombre de tu licenciatura y el de tu maestría | Utensilios, Objetos físicos o biológicos, tecnológicos, Entornos o espacios del trabajo profesional, clases y segmentos sociales que atiende tu disciplina | Conceptos y conocimientos sistematizados dentro de la disciplina. | Relaciones entre sujetos disciplinares y la sociedad a través del tiempo en tu campo disciplinar. Doxa y creencias sobre tu campo. |
| Jesús | Licenciatura en Psicología Maestría en Filosofía | Cámara fotográfica, libreta, computadora, pluma, carpetas de investigación, laboratorios psicológicos, escritorio, automóvil | Feminicidio-ciencias cognitivas –teorías de género Emociones e intenciones: ciencias cognitivas Procesamiento de la información: ciencias cognitivas: modelos computacionales. Violencia: etiología. | Las personas piensan que es interesante estudiar a los feminicidas, debido a la proliferación de series policíacas. Piensan que mi trabajo es interesante porque se necesita investigar los casos Piensan que se necesita ser fuerte de carácter porque ves cadáveres constantemente. |

Tabla 6. Ejercicio 1: Dominios disciplinares/María Fernanda

| Alumno | Disciplina (s) | Dominio material | Dominio conceptual | Dominio sociohistórico |
|----------------|---|--|---|--|
| Nombre | Señala cuál es el nombre de tu licenciatura y el de tu maestría | Utensilios, Objetos físicos o biológicos, tecnológicos, Entornos o espacios del trabajo profesional, clases y segmentos sociales que atiende tu disciplina | Conceptos y conocimientos sistematizados dentro de la disciplina. | Relaciones entre sujetos disciplinares y la sociedad a través del tiempo en tu campo disciplinar. Doxa y creencias sobre tu campo. |
| María Fernanda | Licenciatura en Educación y Desarrollo Humano | Utensilios: Laptop, Equipo de audio y video, suscripción a adobe premier, suscripción a canva, suscripción a imovie, uso de whatsapp. Plataforma de Moodle y Classroom. Facilidad de comunicación, escucha activa, empatía, saber delegar. Trabajo en equipo. Conocer los canales de comunicación. | <p>Constructivismo:</p> <p>Jean Piaget: Además de su influencia en el cognitivismo, Piaget también es fundamental en el constructivismo, que ve al aprendizaje como un proceso activo en el cual los estudiantes construyen su propio conocimiento.</p> <p>Conectivismo:</p> <p>George Siemens: Es uno de los creadores de la teoría del conectivismo, que sugiere que el aprendizaje ocurre a través de redes, especialmente en la era digital, donde el conocimiento se distribuye y se actualiza constantemente.</p> | Una disciplina que, debido a la creciente demanda de habilidades tecnológicas y el aprendizaje a distancia, hay una mayor necesidad de profesionales que entiendan cómo aplicar la tecnología de manera efectiva en contextos educativos. Sin embargo, con la inclusión de la IA se ha desplazado a los diseñadores instruccionales. |
| | Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje | | | ¿Qué “creo” que piensa la sociedad de mi profesión? Green que el educador debe ser un “Manual de Carreño” andante, que no puedo equivocarme en la forma de escribir y hablar (aunque sí intento hacerlo) y que, en la tecnología educativa, debo saber conectar cualquier cable y saber usar controles, cuando mi formación no es en redes, ni soportes técnicos. |

5. Reflexión posterior

Este ejercicio suele ser un punto de partida poderoso para cuestionar la aparente neutralidad del saber disciplinar. Permite visibilizar la carga política, metodológica y cultural que atraviesa todo campo de conocimiento. También es útil para observar las zonas de confort y resistencia que pueden surgir ante el diálogo interdisciplinario.

6. Criterios de evaluación

- Claridad y profundidad en la caracterización del campo disciplinar.
- Participación activa en la construcción colectiva.
- Capacidad de problematizar los límites y alcances del conocimiento propio.

Nota: Este ejercicio no requiere calificación numérica. Puede usarse como diagnóstico o insumo para futuras actividades.

7. Comentario del autor

Cuando se invita a hablar de “la propia disciplina”, muchas veces emergen discursos heredados, respuestas automáticas o definiciones académicas formales. Sin embargo, al escucharse entre pares y confrontar lo dicho con otras miradas, se abren preguntas que no suelen abordarse en los cursos tradicionales. Este ejercicio funciona como una llave para empezar a habitar lo interdisciplinario desde una conciencia más honesta de dónde venimos.

Ejercicio 2. El lenguaje en mi disciplina

El lenguaje no es solo una herramienta más dentro de las disciplinas; es el medio a través del cual se construye, transmite y valida el conocimiento. Este ejercicio busca que cada estudiante reflexione sobre cómo su disciplina entiende el lenguaje y cómo contribuye al desarrollo del mismo, ampliando así su perspectiva sobre su papel del en la producción y difusión del conocimiento.

1. *Objetivo formativo*

Identificar las características del lenguaje académico propio de cada disciplina y reconocer cómo ese lenguaje configura la mirada sobre los objetos de estudio. Desarrollar una conciencia crítica sobre la importancia del lenguaje como filtro, límite y posibilidad del conocimiento.

2. *Contexto de aplicación*

Ejercicio aplicado en las primeras sesiones del curso *Competencias comunicativas para la interdisciplina*. Resulta especialmente útil cuando el grupo está conformado por estudiantes provenientes de diferentes áreas del conocimiento.

3. *Materiales requeridos*

Textos académicos breves (uno por estudiante, elegido de su propia disciplina). Hojas y resaltadores; en modalidad digital puede utilizarse una plantilla colaborativa o documento compartido.

4. *Descripción del ejercicio (paso a paso)*

1. Se solicita a cada estudiante que traiga un texto breve (artículo, capítulo, reseña académica) representativo de su campo disciplinar. Se sugiere que el texto no sea técnico, sino introductorio o reflexivo, para facilitar el análisis del lenguaje.
2. En forma individual, cada estudiante lee su texto y responde por escrito las siguientes preguntas:
 - ¿Qué tipo de lenguaje utiliza el texto? ¿Es técnico, argumentativo, narrativo?
 - ¿Qué palabras o conceptos aparecen repetidamente?
 - ¿Qué se da por supuesto y qué se explica?
 - ¿Qué efectos produce ese tipo de lenguaje en quien lee?
3. Posteriormente, se forman parejas o tríos interdisciplinarios. Cada estudiante comparte un fragmento de su texto y explica su análisis. Quien escucha puede hacer preguntas, señalar lo que le resulta ajeno o problemático, y compartir cómo habría abordado ese mismo tema desde su propio campo.

4. Se hace una puesta en común en grupo grande, centrada en los siguientes ejes:
 - ¿Qué elementos del lenguaje académico cierran el paso al diálogo?
 - ¿Qué conceptos requieren traducción?
 - ¿Qué voces quedan fuera cuando se prioriza un tipo de lenguaje sobre otros?
5. Se cierra con una reflexión escrita breve: ¿Qué he aprendido sobre mi propio lenguaje disciplinar al ponerlo en diálogo con otros?

Ejemplos de respuestas estudiantiles

CARLOS LUIS (ANTROPOLOGÍA)

Desde mi experiencia, identifiqué tres momentos históricos clave que vinculan la lingüística con la antropología y las ciencias cognitivas: el impacto de Saussure a finales del siglo xx, la revolución cognitiva de los años cincuenta (con Chomsky y Bruner) y la dinámica de dominación-resistencia en los estudios del lenguaje. Estos hitos revelan cómo cada disciplina aporta conceptos particulares al estudio del lenguaje y cómo se articulan en la formación del pensamiento. El lenguaje, más que un medio de comunicación, es un campo de disputa, un territorio donde se juega la epistemología. Como antropólogo, me interesa no solo lo que se dice, sino también cómo, cuándo, quién y desde dónde se dice.

MARICEL (PSICOLOGÍA EDUCATIVA)

Desde la psicología educativa, el lenguaje es una herramienta de mediación entre el sujeto y el entorno. Es también un indicador de los procesos cognitivos, y un recurso pedagógico central. A través del lenguaje se construyen significados, pero también se perpetúan estructuras de poder. Mi interés es comprender cómo el lenguaje incide en el rendimiento académico y en la autoestima de los estudiantes universitarios. Siento que muchas veces los docentes no somos conscientes del tipo de discurso que usamos y cómo eso afecta a los estudiantes.

JESÚS (FILOSOFÍA)

Para la filosofía, el lenguaje ha sido objeto de análisis desde múltiples ángulos: la lógica, la hermenéutica, la fenomenología, el análisis del discurso. En lo personal, me interesa el lenguaje como posibilidad de mundo. Como decía Heidegger, el lenguaje es la casa del ser. Todo lo que pensamos, lo pensamos con palabras. Pero también está el silencio, lo no dicho, lo indecible. Me pregunto: ¿qué pasa con aquello que no tiene nombre aún? ¿Cómo investigar lo que aún no ha sido nombrado?

NATALI (PSICOLOGÍA)

La capacidad de comunicarnos a través del lenguaje ha permitido en el área de la psicología el estudio y la transmisión de conocimiento respecto a los principios que rigen la conducta. Este ha permitido compartir ideas, que han derivado en el desarrollo de paradigmas que permitan explorar los fenómenos conductuales de interés. A su vez, esta capacidad ha permitido explorar en individuo el contenido de lo llamado “mental” supuesto objeto de estudio de esta disciplina. Dicho en otras palabras, la conducta verbal ha posibilitado acceder al estudio de mecanismos de comportamiento no observable.

En cuanto al estudio del lenguaje desde la psicología, aunque hay una variedad de enfoques que han estudiado su adquisición ontológica en el ser humano, algunos enfoques como el análisis de la conducta se han interesado en estudiar al lenguaje desde su función en la adaptación del individuo a su entorno, diferenciando el estudio del lenguaje en su propiedad formal o topográfica y su función.

Cuando el lenguaje se conceptualiza como una conducta, este puede estudiarse desde los elementos que permiten su adquisición, desarrollo, mantenimiento y modificación, alejándola de explicaciones innatas. El aporte de esta área fue otorgar una visión del lenguaje basada en conductas observables mantenida por sus consecuencias. Al ser un enfoque funcional permitió diseñar una amplia línea de intervenciones eficaces para enseñar el lenguaje es distintos tipos de población.

Específicamente la aplicación tecnológica de los principios de la conducta, es decir, el análisis conductual aplicado (ABA por su sigla en inglés) ha generado una amplia gama de programas de intervención en el lenguaje en población con TEA. Los cuales están respaldados científicamente. Actualmente se cuenta con numerosas investigaciones que han demostrado que el ABA es eficaz para desarrollar habilidades comunicativas, aumentar la conducta verbal y reducir conductas problemáticas en esta población.

5. Reflexión posterior

Este ejercicio permite revelar cómo el lenguaje no es solo una herramienta para comunicar ideas, sino también una forma de organizar el mundo, de establecer jerarquías y de marcar pertenencias. En contextos interdisciplinarios, tomar conciencia de estas marcas es el primer paso para construir puentes entre saberes.

6. Criterios de evaluación

- Capacidad de análisis del propio lenguaje disciplinar.
- Escucha atenta y disposición al diálogo en la interacción con otros campos.
- Reflexión crítica sobre las implicaciones del uso del lenguaje en la producción de conocimiento.

Nota: Este ejercicio no tiene una rúbrica cerrada. Se puede considerar como parte de una carpeta reflexiva o de un portafolio de trabajo.

7. Comentario del autor

Lo más potente de este ejercicio suele aparecer cuando alguien escucha su propio lenguaje desde fuera: cuando una palabra que daba por sentada se vuelve extraña, o cuando se descubre que lo que parecía claro en realidad es incomprensible para otros. Ese extrañamiento es valioso. Nos devuelve la conciencia de que todo lenguaje es también una posición.

Ejercicio 3: Mi rol como investigador(a)

1. Objetivo formativo

Reflexionar sobre la propia identidad investigadora, reconociendo los supuestos, valores, trayectorias y posicionamientos que configuran el modo en que se investiga, se aprende y se construye conocimiento.

2. Contexto de aplicación

Ejercicio desarrollado en el curso *Competencias comunicativas para la interdisciplina* con estudiantes de posgrado. Funciona bien en etapas tempranas del curso, cuando aún se están explorando los marcos personales de sentido.

3. Materiales requeridos

Hojas o cuadernos para escritura individual, rotafolios o pizarrón. Opción digital: documentos colaborativos, foros o herramientas de portafolio digital.

4. Descripción del ejercicio (paso a paso)

Se invita a cada estudiante a realizar una escritura libre, guiada por preguntas detonadoras:

- ¿Desde qué lugar personal investigo?
- ¿Qué me trajo a esta línea de investigación?
- ¿Qué valores defiendo —conscientemente o no— cuando investigo?

¿A quién le hablo cuando escribo? ¿Qué voces no escucho?

Se propone que cada cual construya una breve “autobiografía investigadora” (de una a dos páginas), sin formato académico rígido, como una narración honesta sobre su recorrido formativo, sus inquietudes, sus tensiones y sus búsquedas.

Luego, en pequeños grupos (preferentemente interdisciplinarios), las participantes y los participantes leen fragmentos de sus textos y dialogan sobre las afinidades, diferencias y resonancias entre sus relatos. Se puede organizar en ronda, con espacios para preguntas y silencios respetuosos.

En plenaria, se abren reflexiones sobre:

- ¿Qué tienen en común nuestras motivaciones como investigadores(as)?
- ¿Qué papel desempeñan las biografías en la construcción del conocimiento?
- ¿Qué aspectos de nuestra identidad son invisibles (o silenciados) en la academia?

Como cierre, se sugiere que cada cual elabore un “manifiesto breve del investigador(a) que desea ser”, en tono libre, que podrá conservar en su portafolio o compartir, si así lo desea.

5. Criterios de evaluación

- Profundidad en la reflexión personal.
- Coherencia entre relato y posicionamiento.
- Apertura al diálogo y escucha respetuosa.

Nota: Este ejercicio no se evalúa con una rúbrica técnica. Puede integrarse a un portafolio reflexivo o utilizarse como insumo para futuras relecturas personales.

Ejemplos de respuestas estudiantiles

MARICEL (PSICOLOGÍA EDUCATIVA)

Mi papel histórico como investigadora se centra en aportar soluciones a problemas pedagógicos que afectan la enseñanza y el aprendizaje universitario. He buscado enfocar mi trabajo en la mejora del desempeño estudiantil, particularmente en cómo impactan factores como la motivación, la autorregulación del aprendizaje o el clima de aula. En ese sentido, me ubico como una investigadora con responsabilidad social, comprometida con el cambio educativo. Considero que mi rol no es solo el de diagnosticar, sino también el de proponer mejoras desde una perspectiva contextualizada.

CARLOS LUIS (ANTROPOLOGÍA)

Me reconozco como un sujeto producto-productente que intenta visibilizar los conocimientos, sentires y pensares de las comunidades

indígenas con las que trabajo. Mi papel como investigador no es el de un observador externo, sino el de un participante implicado, posicionado éticamente con la comunidad. Intento que mi trabajo dialogue con las epistemologías del Sur y contribuya a nutrir los marcos interpretativos que usamos en el doctorado. Busco visibilizar las prácticas, narrativas y saberes comunitarios, no como objetos de estudio, sino como formas legítimas de conocimiento. Me interesa caminar junto a las comunidades, no por encima de ellas.

MARÍA FERNANDA (EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO)

Mi objetivo dentro de la comunidad académica es contribuir al avance del conocimiento científico, especialmente en la intersección entre tecnología y comportamiento humano, quiero centrarme en mejorar el uso de las herramientas tecnológicas para estudiar al ser humano, no solo como un consumidor pasivo de información, sino como un administrador activo de su propio conocimiento.

Necesito desafiar las nociones convencionales que reducen al animal no humano a un perfil de consumidor y observarlo como un ser humano autónomo que interactúa con la tecnología para gestionar su aprendizaje y desarrollo, de esta manera podré ofrecer nuevas perspectivas sobre cómo la tecnología puede coadyuvar a las personas en su proceso de autoeducación y autorregulación cognitiva.

NATALI (PSICOLOGÍA)

Mi papel histórico considero que es unir mis recursos a una línea de investigación que está en proceso de construcción de evidencia que permita ampliar el conocimiento de los mecanismos de los procesos perceptuales desde una postura ecológica de los organismos, lo cual puede ofrecer una visión distinta que permita replantear la visión de lo que entendemos como “cognición humana”, de tal suerte que se puedan replantear distintos enunciados que actualmente describen el funcionamiento de la “cognición”. Me encuentro en un área de investigación básica que históricamente ha marcado el paso a la cons-

trucción de la tecnología la cual ha permitido los cambios y avances significativos en la humanidad. El rol que quisiera desempeñar en mi comunidad académica es el de colaborar en estos tres años a construir conocimiento derivado de cimientos teóricos bien planteados y adecuados y/o adaptados a los recursos físicos y materiales con los que se cuentan en el laboratorio en el que me encuentro. Considero que mi rol también va en función de una responsabilidad de formación continua en esta área, así como en habilidades metodológicas y estadísticas, ya que sin ellas mi contribución a la ciencia estaría incompleta.

Mi rol también lo veo como un rol comunitario, en el que no solo veré por mi propio proyecto, somos una comunidad desarrollando distintos proyectos para un mismo fin, por lo tanto, también estoy dirigiendo mi rol a prestar mis recursos o conocimiento para entre todos generar redes de apoyo físicas e intelectuales para el avance mutuo.

6. Reflexión posterior

Este ejercicio genera una pausa significativa en el curso. Permite conectar lo académico con lo vital, lo profesional con lo afectivo. También abre la posibilidad de escuchar lo que rara vez se dice en contextos formales: lo que duele, lo que mueve, lo que sostiene. Es una invitación a investigar desde el lugar que realmente habitamos, no desde el que creemos que debemos simular.

7. Comentario del autor

La primera vez que apliqué este ejercicio me sorprendió el nivel de honestidad que apareció en los textos. Historias de vida cruzadas con experiencias de exclusión, entusiasmo, pérdida o reinención. Desde entonces entendí que la pregunta por quién investiga —y desde dónde— no puede ser postergada. Es una pregunta que atraviesa todo lo que viene después.

Ejercicio 4: Doxa, sesgos y falacias disciplinares

1. Objetivo formativo

Identificar y cuestionar creencias, supuestos, sesgos y errores lógicos que circulan de forma no cuestionada dentro de los campos disciplinares. Estimular el pensamiento crítico sobre los marcos epistémicos heredados y su influencia en la práctica investigativa.

2. Contexto de aplicación

Ejercicio implementado en cursos de posgrado vinculados a epistemología, metodología de la investigación e interdisciplina. Es especialmente útil en momentos de transición entre el análisis individual y el trabajo colectivo, cuando se busca abrir el campo crítico antes de abordar problemas complejos.

3. Materiales requeridos

Hojas, pizarrón, rotafolios o presentaciones colaborativas. Recomendable contar con ejemplos reales de investigaciones, publicaciones o enunciados típicos de distintas disciplinas.

4. Descripción del ejercicio (paso a paso)

Se inicia con una breve explicación del concepto de *doxa* (opiniones naturalizadas dentro de un campo de saber), así como de algunos sesgos cognitivos y falacias argumentativas frecuentes en la práctica académica (por ejemplo: autoridad, generalización apresurada, falsa causa, *falacia ad hominem*, etcétera).

1. Se solicita a cada estudiante que identifique una idea, frase o creencia habitual dentro de su disciplina que raramente es cuestionada. Por ejemplo: “los datos hablan por sí solos”, “la mente es independiente del cuerpo”, “lo cuantificable es lo más riguroso”.
2. En equipos interdisciplinarios, se comparten esas creencias o frases, y se analizan colectivamente:

- ¿Qué sesgos están implícitos en esas ideas?
 - ¿Qué consecuencias tiene asumirlas como verdades evidentes?
 - ¿Qué otros campos disciplinarios las pondrían en duda?
3. Luego, cada equipo selecciona una de las frases o los supuestos discutidos y lo transforma en un enunciado provocador o en una pregunta crítica. Por ejemplo:
 - De “los datos hablan por sí solos” a “¿Qué callan los datos cuando los dejamos ‘hablar solos’?”
 4. Se propone elaborar una cartografía colectiva de las “doxas disciplinares” más frecuentes, organizándolas por área de conocimiento o familia epistémica. Esta puede presentarse en papel, rotafolio o plataforma digital.
 5. Cierre reflexivo: ¿Qué se necesita para desnaturalizar lo que damos por sabido? ¿Cómo construir una mirada más crítica sin caer en el escepticismo paralizante?

Respuestas estudiantiles

CARLOS LUIS (ANTROPOLOGÍA)

Investigación: *Cognición distribuida y diálogo de saberes en la educación comunitaria oaxaqueña*

Doxa y creencias implícitas identificadas:

- “La epistemología eurocéntrica es mala”.
- “La antropología puede explicar a profundidad la dinámica cultural de una persona o comunidad”.
- “El conocimiento comunitario es la única forma válida de interpretar la dinámica comunal”.

Reflexión:

“Estas afirmaciones pueden implicar juicios cerrados sobre las epistemologías y formas de conocimiento que influyen en la investigación. Estoy en proceso de analizarlas críticamente para no caer en el esencialismo que intento criticar”.

MARÍA FERNANDA (EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO)

Investigación: *Impacto de plataformas de gestión de aprendizaje en el desarrollo cognitivo de universitarios*

Sesgos y falacias identificadas:

- **Sesgo de confirmación:** Hay una preferencia implícita hacia Moodle sobre Google Classroom en la interpretación de datos.
- **Falacia de apelación a la autoridad:** Se citan estudios previos sin evaluar críticamente su validez en el contexto específico de investigación.
- **Falacia de falsa dicotomía:** Se presenta una plataforma como superior a la otra sin considerar la posibilidad de que ambas sean útiles en diferentes contextos.

Reflexión:

“Es necesario replantear la manera en que se presentan los resultados para evitar interpretaciones sesgadas”.

TERESITA DE JESÚS (LICENCIATURA EN MATEMÁTICAS)

Investigación: *Razonamiento estadístico en bachillerato*

Doxa y creencias engañosas:

- Se asume que los datos numéricos son la única vía válida para estudiar el razonamiento estadístico.
- Se percibe a los estudiantes como pasivos en lugar de activos en su aprendizaje.
- Se afirma que el nuevo currículo de pensamiento matemático está desarticulado, sin considerar otras perspectivas.

SANDRA (LETRAS HISPÁNICAS)

Investigación: *La escritura en el desarrollo del lenguaje y su vinculación con el desarrollo cognitivo en adolescentes*

Doxa y creencias identificadas:

- “El desarrollo lingüístico y el cognitivo están estrechamente vinculados”.
- “El lenguaje es la envoltura material del pensamiento; no podemos transmitir nuestro pensamiento si no es a través del lenguaje”.
- “El que escribe bien piensa bien; el que no escribe bien, piensa mal”.

5. Reflexión posterior

Este ejercicio ofrece un punto de inflexión importante en la formación interdisciplinaria. Obliga a mirar críticamente aquello que más se defiende en la formación disciplinar: sus supuestos de base. Genera conversaciones complejas, y a veces incómodas, pero necesarias para la apertura epistémica. Ayuda también a comprender por qué a veces el diálogo entre disciplinas fracasa: no por falta de voluntad, sino por falta de cuestionamiento a lo que se da por evidente.

6. Criterios de evaluación

- Capacidad para identificar supuestos o creencias disciplinares no cuestionadas.
- Habilidad para analizar críticamente esos supuestos desde una perspectiva lógica y epistémica.
- Participación reflexiva en la construcción colectiva de preguntas o enunciados críticos.

Este ejercicio puede evaluarse como parte de un cuaderno de bitácora o carpeta de reflexiones epistémicas. No requiere una evaluación numérica convencional.

7. Comentario del autor

Este es uno de los ejercicios que más han incomodado (y más han gustado) a lo largo del tiempo. No siempre es fácil admitir que en la base de nuestra formación hay frases huecas o ideas débiles que hemos repetido

por inercia. Pero, una vez que se abre esa grieta, ya no se puede mirar igual. Ese es el poder de la duda bien planteada.

Ejercicio 5: Protocolo de investigación de bolsillo

1. Objetivo formativo

Diseñar una propuesta de investigación interdisciplinaria en formato breve, integrando una visión compleja del problema, los marcos conceptuales y metodológicos posibles, así como la relevancia social del tema abordado.

2. Contexto de aplicación

Ejercicio aplicado en el segundo tercio del curso, cuando los estudiantes y las estudiantes ya han explorado su propio posicionamiento disciplinar y han dialogado con otros marcos epistémicos. Es útil para pasar de la reflexión crítica a la acción proyectiva.

3. Materiales requeridos

Formato de protocolo breve (puede ser impreso o digital), hojas de rotafolio o presentaciones colaborativas.

Opción digital: formularios compartidos, Canva, Padlet, Miro, PowerPoint.

4. Descripción del ejercicio (paso a paso)

1. Se presenta al grupo el reto de diseñar un “protocolo de investigación de bolsillo”: una propuesta sintética, creativa y clara que articule un problema complejo desde una mirada interdisciplinaria. La consigna: todo debe caber en una sola hoja o en una diapositiva.
2. Redacta un esquema breve (una o dos páginas) que contenga los siguientes siete elementos clave de tu investigación:

- Problema práctico

Describe una situación real, concreta, que te preocupa o te interpela. ¿Qué está ocurriendo en el mundo (en una escuela, una comunidad, una institución) que merece ser investigado? Piensa en una problemática

que movilice tu interés y que tenga implicaciones sociales, culturales, educativas o políticas.

- **Pregunta de investigación**

Formula con claridad una pregunta que surja de ese problema práctico. Evita preguntas genéricas o demasiado amplias. Lo ideal es que esta pregunta oriente todo tu trabajo investigativo.

- **Problema de investigación**

Aquí puedes desarrollar más a fondo la dimensión académica del problema.

¿Qué vacíos de conocimiento existen sobre este tema? ¿Qué no se ha dicho todavía o qué vale la pena problematizar desde otro enfoque?

- **Técnicas de investigación**

Menciona las herramientas que piensas usar para recolectar información: entrevistas, grupos focales, observación, análisis documental, cuestionarios, etc. No se trata de detallar todo el diseño metodológico, sino de tener claro con qué vas a trabajar.

- **Información generada**

¿Qué tipo de información esperas obtener? ¿Datos cualitativos, cuantitativos, narrativos, visuales? ¿Qué materiales van a surgir de tu proceso de investigación?

- **Método de análisis**

¿Cómo vas a leer e interpretar los datos que obtengas? Menciona el enfoque analítico que vas a seguir, basado en tu campo de formación: análisis del discurso, etnografía, análisis estadístico, teoría fundamentada, etcétera.

- **Glosario indicativo**

Elabora una lista corta (entre cinco y ocho términos) con los conceptos clave que van a guiar tu investigación. Incluye autoría si es necesario. Esto te servirá para delimitar el lenguaje teórico desde el cual estás pensando tu objeto de estudio.

Consejos útiles:

Usa un lenguaje claro, sin perder profundidad. Este protocolo es una herramienta de comunicación, no un examen.

Revisa si hay coherencia entre los distintos elementos. A veces, el problema práctico y el método de análisis parecen venir de mundos distintos. Que tu protocolo tenga consistencia interna es clave.

Puedes compartir tu protocolo con tus compañeras y compañeros. Escuchar otras miradas suele enriquecer mucho esta etapa del proceso.

6. Criterios de evaluación

- Claridad y pertinencia de la pregunta de investigación.
- Integración creativa y coherente de distintas perspectivas disciplinares.
- Fundamentación ética y relevancia social de la propuesta.
- Participación activa y colaborativa en el diseño.

Este ejercicio puede formar parte de una evaluación formativa final o integrarse a un dossier de investigación en construcción.

Ejemplos de protocolos de bolsillo elaborados por los estudiantes

CARLOS LUIS

Título: *Cognición distribuida y diálogo de saberes. Tensiones epistémicas dentro de la educación comunitaria oaxaqueña: el caso de la maestría en Educación Comunal de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca*

1. Problema práctico:

Los choques epistémicos que se dan dentro del aula, mediados por la dinámica sociocultural, generan tensiones y conflictos en el ecosistema cognitivo y de aprendizaje de los estudiantes, lo que resignifica la función de la escuela, la configuración de la *curricula*, así como el rol de los docentes y estudiantes en un contexto comunitario.

2. Pregunta de investigación:

¿Cuáles son los principales elementos que configuran y reconfiguran los ecosistemas cognitivos y de aprendizaje mediados por la dinámica sociocultural presentes en los estudiantes de la maestría en Educación Comunitaria de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca?

3. Problema de investigación:

No existe información sobre la apropiación de la comunalidad como ecosistema cognitivo y de la educación comunitaria como ecosistema de aprendizaje permitirán analizar de forma integral la configuración de la cognición distribuida entre los estudiantes, identificando con claridad las principales tensiones y conflictos derivados de factores bióticos y abióticos.

4. Técnicas de investigación:

Estudio de caso intrínseco y etnográfico mediante observación participante, entrevistas semiestructuradas, historias de vida escolar y grupos focales.

5. Información generada:

Entrevistas, diario de campo, fotografías, materiales didácticos.

6. Método de análisis:

Etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2011) y niveles de reconstrucción epistemológica (Bertely, 2000), centradas en sentidos y significados multiactorales. Triangulación teórica-conceptual-metodológica.

7. Glosario indicativo:

- Ecología cognitiva (Roy D'Andrade)
- Cognición distribuida (Edwin Hutchins)
- Comunalidad (Martínez Luna)
- Educación comunitaria (Maldonado Alvarado)
- Ecosistema cognitivo / de aprendizaje (Sabelli y Linn, Gütl y Chang)
- Diálogo de saberes (Catherine Walsh)
- Justicia epistémica (Boaventura de Sousa Santos, Salas)

JESÚS

Título: *El procesamiento de reconocimiento de emociones e intenciones en el feminicida*

1. Problema práctico:

El feminicidio es el nivel más alto de violencia. Aunque en Jalisco los casos tipificados como feminicidio son menos que los homicidios, sus consecuencias sociales son sumamente graves.

2. Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las características en el procesamiento de reconocimiento de emociones e intenciones en el feminicida?

3. Problema de investigación:

No existen investigaciones sobre esta problemática desde la teoría del procesamiento de la información, en particular sobre emociones e intenciones, para llenar vacíos académicos.

4. Técnicas de investigación:

Pruebas psicométricas, uso de diadema electrónica, entrevistas.

5. Información generada:

Entrevistas, encuestas, resultados en pruebas, estadística.

6. Método de análisis:

Enfoque desde las ciencias cognitivas, particularmente la teoría del procesamiento de la información.

7. Glosario indicativo:

Empatía, emociones, intenciones, procesamiento de la información.

MARICEL

Título: *Efectos del desarrollo de los procesos metacognitivos en la autorregulación del aprendizaje en universitarios de un sistema semiescolarizado*

1. Problema práctico:

Altos índices de deserción y rezago en la titulación en el Centro Universitario de los Valles. Los estudiantes no concluyen sus programas ni acceden al título profesional.

2. Pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación entre el desarrollo de procesos metacognitivos y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de un sistema semiescolarizado?

3. Problema de investigación:

La dinámica procesual y social de la autorregulación ha sido poco explorada. El contexto semiescolarizado requiere análisis específico para comprender cómo los estudiantes se autorregulan cognitivamente.

4. Técnicas de investigación:

Cuestionarios, instrumentos de evaluación, entrevistas.

5. Información generada:

Datos cuantitativos y cualitativos derivados de instrumentos y entrevistas, incluyendo gráficas y hallazgos.

6. Método de análisis:

Lógico-deductivo, análisis de la información obtenida y presentación en informes.

7. Glosario indicativo:

Autorregulación, aprendizaje, metacognición, sociocognición, educación superior, sistema semiescolarizado.

ANA

Título: *Vulnerabilidades de los estudiantes sobresalientes y su impacto en la trayectoria escolar*

1. Problema práctico:

Los estudiantes sobresalientes carecen de acompañamiento institucional para hallar y atender factores que podrían afectar negativamente su trayectoria académica y futura inserción profesional.

2. Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las vulnerabilidades de los estudiantes sobresalientes que pueden poner en riesgo su trayectoria escolar?

3. Problema de investigación:

El desconocimiento de estas vulnerabilidades impide generar programas de apoyo y pone en riesgo trayectorias exitosas.

4. Técnicas de investigación:

Estudio de casos: entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos (kardex).

5. Información generada:

Itinerarios escolares, identificación de vulnerabilidades, propuesta de intervención.

6. Método de análisis:

Focus groups con estudiantes, coordinadores de programa educativo y tutores.

7. Glosario indicativo:

Estudiantes sobresalientes, trayectorias escolares, vulnerabilidades, factores potencializadores o neutralizadores.

8. Reflexión posterior

Este ejercicio permite visibilizar qué ocurre cuando diferentes marcos se cruzan: cómo se tensan, se complementan o se contradicen. También

revela cuán abiertos estamos a negociar sentidos, ceder terreno o construir algo nuevo sin perder profundidad. Es una excelente antesala para trabajos finales o investigaciones colaborativas más complejas.

9. Comentario del autor

Pedir que todo un protocolo quepa en una hoja parece, al principio, una contradicción. Pero eso mismo lo vuelve potente: obliga a jerarquizar, a simplificar sin perder complejidad, a dialogar sin ocultar diferencias. Lo que resulta no es un proyecto terminado, sino una semilla. Y, muchas veces, esas semillas germinan después en tesis, artículos o investigaciones reales.

Ejercicio 6: Mi principal referente teórico-conceptual

1. Objetivo formativo

Reconocer y problematizar los marcos teóricos que guían la propia investigación, así como su influencia en la manera de nombrar, delimitar y comprender los fenómenos de estudio. Estimular el análisis crítico y comparativo entre referentes teóricos desde distintas disciplinas.

2. Contexto de aplicación

Ejercicio ideal para la mitad del curso o al iniciar el diseño del proyecto de investigación. Se adapta bien a cursos de metodología, seminarios de tesis, epistemología o formación docente, tanto en posgrado como en último año de licenciatura.

3. Materiales requeridos

Ficha guía impresa o digital, pizarra, rotafolios. Lecturas sugeridas, si se desea profundizar. En formato digital: plataforma de trabajo colaborativo o foro de discusión.

4. Descripción del ejercicio (paso a paso)

1. Se solicita a cada estudiante que identifique su principal referente teórico o autora/autor clave para su investigación actual. No ne-

cesariamente el más citado, sino el que ha orientado su modo de pensar el objeto de estudio.

2. Sobre la base de una ficha guía, se pide completar las siguientes secciones:
 - ¿Quién es y desde qué campo escribe?
 - ¿Qué conceptos clave propone?
 - ¿Cómo define o aborda el objeto de estudio que me interesa?
 - ¿Qué ideas me resultan más potentes, y por qué?
 - ¿Qué tensiones o limitaciones reconozco en su enfoque?
3. Posteriormente, cada estudiante presenta su referente en forma breve, y quienes escuchan deben responder con una pregunta crítica desde su propio campo o con una analogía posible entre teorías.
4. Como cierre, se propone una reflexión escrita: ¿hasta qué punto mis referentes me ayudan a ver lo que quiero investigar? ¿Y qué podrían estar impidiéndome ver?

A continuación se presentan dos ejemplos de los estudiantes:

CARLOS LUIS

Referencia clave: *Edwin Hutchins*

Tema de investigación: Cognición distribuida y educación comunitaria

- **Disciplina de origen del autor:** Antropología cultural, Ciencias cognitivas.
- **Contexto de producción:** Universidad de California, San Diego.
- **Principal contribución:** Formuló el concepto de *cognición distribuida*, que plantea que los procesos mentales no ocurren solo en la mente individual, sino están repartidos entre sujetos, herramientas, lenguajes y entornos sociales.
- **Relación con la investigación del estudiante:** Carlos retoma la cognición distribuida para analizar cómo se construye el conocimiento en contextos de educación comunitaria, reconociendo la interacción entre los actores, el territorio, los materiales y las prácticas culturales.

- **Perspectiva interdisciplinaria:** Integra antropología, ciencias cognitivas, educación y epistemologías del Sur.
- **Dato interesante:** Hutchins fue alumno de Roy D'Andrade, pionero de la antropología cognitiva.

La cognición no está solamente en la cabeza. Está en el diálogo, en los objetos, en las prácticas, en el tiempo compartido. Esta idea me sirve para entender cómo se construye el saber en un sistema comunal.

SANDRA

Referencia clave: *Emilia Ferreiro*

Tema de investigación: Procesos de escritura y desarrollo cognitivo en contextos educativos

- **Disciplina de origen del autor:** Psicología, Epistemología genética.
- **Contexto de producción:** Centro de Epistemología Genética de Ginebra; México y Argentina.
- **Principal contribución:** Desarrollo de la *psicogénesis de la lengua escrita*, un enfoque que revolucionó la enseñanza de la lectoescritura, al mostrar cómo los niños construyen activamente el sistema de escritura antes de dominar su uso convencional.
- **Relación con la investigación del estudiante:** El referente teórico permite comprender la escritura como un proceso cognitivo profundo, ligado a la construcción de sentido y no solo a la repetición de grafías.
- **Perspectiva interdisciplinaria:** Integra psicología del desarrollo, educación, lingüística y pedagogía crítica.
- **Frase destacada de Ferreiro:**

“Lo que uno hace como adulto ante un chico cuando está convencido de que va a aprender no es lo mismo que hace con el preconcepto de que va a fracasar”.

Ferreiro me ayuda a pensar que la escritura no es una técnica, sino una construcción. Y que detrás de los errores de los niños hay hipótesis que vale la pena escuchar.

5. Reflexión posterior

Muchos estudiantes utilizan autores sin cuestionar sus supuestos o sin contextualizarlos. Este ejercicio busca que cada cual asuma su marco conceptual no como herencia ni autoridad, sino como elección crítica. También habilita el descubrimiento de resonancias inesperadas entre teorías de campos distintos, abriendo posibilidades para la transdisciplinariedad conceptual.

6. Criterios de evaluación

- Claridad en la identificación del referente y sus conceptos clave.
- Capacidad para analizar críticamente la influencia del marco teórico en la propia investigación.
- Disposición al diálogo comparativo con referentes ajenos.

Este ejercicio puede evaluarse como parte del diseño preliminar del proyecto de investigación o como un insumo clave para el estado del arte.

7. Comentario del autor

En ocasiones descubrimos que seguimos a ciertos autores no por convicción, sino por hábito, por recomendación o por inercia institucional. Este ejercicio permite revisar esas lealtades teóricas, y preguntarse si aún nos sirven, si aún nos interpelan. Es un ejercicio de honestidad intelectual, y también de libertad.

Ejercicio 7: Debate interdisciplinario

– Cultura *vs.* Naturaleza

1. Objetivo formativo

Explorar las formas como distintas disciplinas abordan la dicotomía cultura/naturaleza, y reflexionar críticamente sobre las implicaciones epistemológicas, éticas y políticas de este binarismo. Activar el pensamiento complejo, el diálogo crítico y la desnaturalización de categorías heredadas.

2. Contexto de aplicación

Ejercicio aplicado con estudiantes de posgrado en sesiones intermedias o avanzadas, tras haber trabajado previamente sobre la identidad disciplinar y los marcos teóricos. Recomendado para abrir preguntas epistemológicas amplias y trabajar habilidades argumentativas.

3. Materiales requeridos

Pizarrón, hojas de trabajo, textos breves de referencia (Latour, Descola, Haraway, Leff, etcétera). En digital: lectura compartida, salas virtuales para debate, pizarras colaborativas.

4. Descripción del ejercicio (paso a paso)

1. Se plantea al grupo una pregunta provocadora:
¿La cultura está separada de la naturaleza? ¿O son inseparables por definición?
2. Se introduce brevemente el contexto del debate, mencionando cómo distintas tradiciones disciplinarias han abordado esta dicotomía:
 - Desde las ciencias naturales (naturaleza como sistema objetivo).
 - Desde las ciencias sociales (cultura como construcción simbólica).
 - Desde enfoques críticos (ecofeminismo, estudios decoloniales, pensamiento amerindio, etcétera).
3. El grupo se divide en dos equipos. No necesariamente deben representar su postura personal, sino construir una argumentación a partir de una posición asignada:
 - **Equipo A:** Defiende la idea de que cultura y naturaleza son dominios distintos y delimitables.
 - **Equipo B:** Argumenta que esa separación es artificial, históricamente construida y epistemológicamente insostenible.
4. Cada equipo preparará su postura sobre los siguientes temas sugeridos:
 - Agresividad infantil
 - Coeficiente intelectual
 - Machismo
 - Homosexualidad

5. Cada equipo prepara su postura (30 minutos), incluyendo referencias conceptuales, ejemplos empíricos y posibles críticas a la postura contraria. Pueden apoyarse en lecturas previas o investigaciones personales.
6. Se lleva a cabo el debate en formato libre, con turnos equitativos y moderación rotativa. Se alienta a formular preguntas y contraargumentos respetuosos, no solo exposiciones.
7. Al finalizar, cada estudiante escribe una breve reflexión individual:
 - ¿Qué argumentos me hicieron cuestionar mis propias ideas?
 - ¿Dónde noté más convergencias entre disciplinas?
 - ¿Qué me enseñó este ejercicio sobre cómo pienso los binarismos?

Resultados del ejercicio:

EQUIPO “CULTURA” (Natali, Teresita, Maricel y Sandra)

Argumentación: Principales afirmaciones

1. Agresividad infantil

La conducta agresiva se aprende por observación y repetición. El niño agredido reproduce lo que ha vivido, siempre que su entorno mantenga las condiciones que sostienen esa conducta.

2. Coeficiente intelectual

Investigaciones recientes critican el CI genético, señalando que muchos estudios con gemelos parten de contextos socioeconómicos muy similares, lo cual sesga los resultados.

3. Machismo

Una predisposición física masculina no justifica la superioridad ni su legitimación social. La cultura es determinante en la construcción de roles y jerarquías de género.

4. Homosexualidad

El concepto es una construcción cultural. Su exclusión responde a un sistema económico que privilegia la reproducción como medio de transmisión de la propiedad y continuidad de la fuerza laboral.

EQUIPO “NATURALEZA” (Margarita, Gabriela, Carlos y Fernanda)
Argumentación: Principales afirmaciones

1. Agresividad infantil

Aggredior (“atacar”) es un instinto natural ligado a la supervivencia. Sin mediación cultural, no se distingue entre agresor y víctima: ambos reaccionan por temor o necesidad.

2. Coeficiente intelectual

El CI mide la capacidad intelectual en relación con la edad. Se postula que tiene una fuerte carga hereditaria. Pruebas como el WISC y el WAIS evalúan habilidades cognitivas específicas.

3. Machismo

La fuerza física determina jerarquías como en otras especies. La poligamia servía para asegurar descendencia y proteger al grupo. El trabajo físico reforzaba la autoridad masculina.

4. Homosexualidad

Existe una base biológica para la orientación sexual. Esta diversidad se observa en múltiples especies animales y se considera parte de la variabilidad natural de la conducta.

5. Reflexión posterior

Este ejercicio no busca establecer ganadores ni convencer al otro, sino evidenciar los supuestos que sostienen muchas de nuestras divisiones conceptuales. El binomio cultura/naturaleza —presente en múltiples dis-

ciplinas— es una herencia moderna que estructura formas de investigar, intervenir y clasificar el mundo. Cuestionarlo desde distintos campos abre posibilidades nuevas para la investigación crítica y transdisciplinaria.

6. Criterios de evaluación

- Capacidad de construir argumentos sólidos y contextualizados.
- Escucha activa y respeto al punto de vista del otro equipo.
- Calidad de la reflexión posterior y de las preguntas formuladas.

Nota: Este ejercicio puede considerarse parte de la evaluación formativa, como práctica de pensamiento complejo y articulación argumentativa.

7. Comentario del autor

Cada vez que aplico este ejercicio noto cómo el debate real no es entre los equipos, sino dentro de cada persona. Hay quien defiende la “naturaleza” y acaba cuestionando su propia idea de “lo natural”. Hay quien empieza con certezas y termina con preguntas. Esa es la verdadera potencia del ejercicio: no en las respuestas, sino en el movimiento que provoca.

Ejercicio 8: Póster (problema complejo busca equipo interdisciplinario)

En este ejercicio los estudiantes trabajaron en equipos interdisciplinarios para representar, a través de un póster, un problema social complejo. El objetivo fue identificar cómo distintas disciplinas aportan a la comprensión de un fenómeno y cómo la integración de perspectivas enriquece el análisis.

1. Objetivo

Que los estudiantes integren, en un formato visual, los diferentes enfoques disciplinarios que permiten analizar y atender un problema complejo, mostrando tanto la diversidad de dimensiones implicadas como la necesidad de colaboración interdisciplinaria.

2. Instrucciones

1. Formen equipos interdisciplinarios.
2. Seleccionen un problema complejo de su entorno social.
3. Identifiquen los diferentes ámbitos/discursos en que dicho problema se manifiesta (familiar, social, político, institucional, jurídico, mediático, etc.).
4. Organicen la información en un póster o mapa visual.

Presenten su póster al grupo y reflexionen colectivamente sobre las diferencias y convergencias entre equipos

3. Materiales requeridos

Cartulinas, marcadores, papel *craft*, tijeras, revistas para collage, o herramientas digitales de diseño colaborativo (Canva, Genially, Google Slides, etcétera).

4. Producto esperado

Un póster que sintetice las miradas interdisciplinarias sobre el problema elegido.

EQUIPO 1

El primer equipo trabajó el tema de las desapariciones forzadas en Jalisco, abordándolo desde dimensiones humanas, sociales e institucionales. Su trabajo consta de dos imágenes complementarias: la primera enfatiza el dolor humano, las víctimas y los familiares; la segunda organiza los factores estructurales que sostienen el problema, incluyendo autoridades, organizaciones y dinámicas sociales. Ambas visiones dialogan y muestran cómo el fenómeno requiere miradas múltiples.

Crisis y desapariciones forzadas en Jalisco. Caso Teuchitlán



Crisis y Desapariciones Forzadas en Jalisco: Ámbitos de Impacto



EQUIPO 2

El segundo equipo trabajó sobre la violencia en la adolescencia, un problema complejo que toca dimensiones familiares, escolares, comunitarias y mediáticas. Su póster organiza la información en seis apartados: factores individuales, familiares, escolares, sociales, culturales y posibles acciones de intervención. La riqueza de este póster está en la claridad con que muestra las múltiples aristas del problema y cómo cada disciplina puede aportar a su análisis y solución.

EQUIPO 2

Integrantes: Maricel, Gaby, Margarita, María Fernanda, Teresita y Natali.



5. Reflexión final

Los dos pósters muestran cómo problemas sociales complejos no pueden entenderse ni atenderse desde una sola disciplina. El trabajo colectivo permitió a los estudiantes visualizar la importancia de combinar perspectivas y reconocer tanto la dimensión humana como la estructural de fenómenos que afectan a nuestras comunidades.

Conclusiones finales

El pensamiento interdisciplinario no es una habilidad que aparezca de manera automática en los procesos formativos tradicionales. Para que realmente florezca, necesita de ciertas condiciones: apertura al diálogo entre saberes, disposición a cuestionar nuestras propias formas de conocer y voluntad para habitar zonas de incertidumbre, donde las respuestas no están dadas de antemano.

En esa lógica, las actividades prácticas propuestas en este libro no fueron pensadas como ejercicios accesorios, sino como verdaderos dispositivos formativos. Cada una de ellas busca activar competencias clave para investigar en el presente, donde los problemas desbordan los límites disciplinares y exigen miradas más integradoras, críticas y creativas.

A lo largo de estos ejercicios —que involucran desde el trabajo con tareas complejas hasta la exploración de tensiones epistémicas, el uso de distintos lenguajes simbólicos o la colaboración entre pares diversos— los estudiantes no solo desarrollan habilidades cognitivas. También experimentan lo que significa, en la práctica, pensar de forma interdisciplinaria: dialogar con otras formas de ver, sostener el disenso, integrar niveles distintos de análisis y construir colectivamente comprensiones más amplias que las ofrecidas por una sola disciplina.

Estas prácticas también favorecen el desarrollo de una actitud crítica y autorreflexiva. Al enfrentarse con preguntas que no encajan en las ca-

tegorías convencionales, las estudiantes y los estudiantes se ven llamados a recurrir a su creatividad, a su intuición, a su experiencia y al diálogo con otros. El resultado va más allá del aprendizaje de “técnicas interdisciplinarias”: se trata de una transformación del *habitus* académico. Una transformación que afecta cómo pensamos, cómo actuamos, y cómo nos relacionamos con el conocimiento.

En conjunto, estos ejercicios muestran que el pensamiento interdisciplinario no solo puede enseñarse: debe vivirse. Su incorporación temprana en los programas de posgrado no solo fortalece las trayectorias individuales de investigación, sino además amplía el horizonte ético, epistémico y político de lo que entendemos hoy por generar conocimiento.

El libro que aquí se presenta ofrece una ruta práctica para crear esas condiciones de aprendizaje, acompañando a cada estudiante en un proceso que es, a la vez, de descubrimiento, cuestionamiento y expansión de su forma de pensar.

Cada ejercicio fue concebido no solo como una actividad pedagógica, sino también como una invitación a mirar de nuevo. A mirar las reglas tácitas que estructuran cada campo disciplinar, los límites de nuestras formas de nombrar, los hábitos con los cuales construimos sentido. A través de estas experiencias, los estudiantes no solo entrenan la mente: también se confrontan con su propia formación, con sus certezas, con lo que han naturalizado sin saberlo. Y ese gesto —de volverse hacia uno mismo con lucidez— es, quizás, el primer paso hacia una actitud realmente interdisciplinaria.

Por ejemplo, el **Ejercicio 1: Dominios del campo disciplinar** permitió que los estudiantes trazaran el contorno de sus propias disciplinas: sus límites, sus tensiones internas, sus zonas de apertura. En muchos casos, este mapeo reveló una conciencia parcial sobre el propio campo, lo cual dio pie a un primer gesto de autodefinición epistemológica: ¿cómo he aprendido a conocer?, ¿qué he dejado fuera sin darme cuenta?

El **Ejercicio 2: El lenguaje en mi disciplina** puso en evidencia el peso que tienen las palabras. Al analizar los conceptos clave de su investigación y compararlos con otros usos disciplinarios, los estudiantes

descubrieron que el lenguaje académico no es neutro: cada término encarna una forma de ver, de ordenar y también de excluir. Esto abrió la puerta a una escucha más activa y a una práctica de traducción entre lenguajes.

Con el **Ejercicio 3: Mi rol como investigador(a)** emergieron relatos personales, trayectorias singulares, tensiones entre lo institucional y lo íntimo. Fue un espacio potente para reconocer que el lugar desde el cual se investiga no es solo técnico, sino también político y afectivo. La práctica investigativa apareció aquí como una forma de identidad en movimiento, que dialoga con valores, convicciones y biografías.

El **Ejercicio 4: Doxa, sesgos y falacias disciplinares** propició uno de los momentos más provocadores del proceso. Al identificar los puntos ciegos de sus campos, las estudiantes y los estudiantes comenzaron a encontrar las “verdades asumidas” que operan como filtros en su forma de investigar. Esto permitió ensayar una mirada más rigurosa, más crítica, más consciente de sus propios supuestos.

El **Ejercicio 5: Protocolo de investigación de bolsillo** resultó especialmente útil como espacio de síntesis y claridad. Al condensar sus proyectos en una versión breve y compartible, los estudiantes tuvieron que precisar ideas, explicarse con claridad y descubrir incoherencias que, de otro modo, podrían haberse mantenido ocultas. Compartir esos protocolos con pares de otras disciplinas dio lugar a preguntas, descubrimientos y reformulaciones valiosas.

El **Ejercicio 6: Mi principal referente teórico-conceptual** permitió explorar las genealogías del pensamiento. Más que nombrar autores, los estudiantes pudieron reconocer desde qué marcos piensan y cómo esos marcos pueden dialogar con otros. Surgieron debates intensos sobre legitimidad, autoridad y posibilidades de crear teorías híbridas.

El **Ejercicio 7: Problema complejo busca equipo interdisciplinario** llevó esta reflexión a una dimensión más colectiva. Al simular la creación de un equipo para abordar un problema real, se puso en juego la necesidad de negociar enfoques, roles, tiempos y lenguajes. Esta experiencia funcionó como un laboratorio de colaboración real, donde el trabajo interdisciplinario dejó de ser una idea y se volvió práctica concreta.

Finalmente, el **Ejercicio 8: Póster interdisciplinario** ofreció un espacio de síntesis creativa. Diseñar un cartel visual y narrativo obligó a los estudiantes a organizar su pensamiento, representar gráficamente la complejidad y comunicar con claridad. El proceso de elaboración funcionó también como una instancia metacognitiva, donde pudieron revisar lo aprendido, lo tensado y lo transformado en su camino interdisciplinario.

En conjunto, estos ocho ejercicios han demostrado su capacidad para activar procesos formativos profundos, donde lo interdisciplinario deja de ser una consigna abstracta y se convierte en una práctica situada, encarnada, viva. No se busca aquí una síntesis total o una teoría unificadora, sino cultivar una actitud: una disposición a dialogar, a escuchar otras formas de saber, a sostener la pluralidad sin renunciar a la profundidad.

El impacto ha sido consistente: mayor conciencia epistemológica, apertura conceptual, disposición al trabajo colaborativo y una relación distinta con el conocimiento, más reflexiva, más situada, más honesta.

En suma, promover el pensamiento interdisciplinario a través de ejercicios como estos no solo fortalece habilidades investigativas. También transforma la manera en que los estudiantes se posicionan frente al conocimiento, a sus disciplinas y a sí mismos. Y es en ese giro —cognitivo, afectivo, ético— donde reside el verdadero valor de esta propuesta.

Sugerencias didácticas para docentes

Implementar este libro no requiere solo tiempo y planeación. Requiere una actitud activa y comprometida con el acompañamiento de procesos formativos que son, muchas veces, intensos y transformadores. El papel del docente aquí no es tanto el de transmisor de contenidos, sino el de creador de condiciones: alguien que habilita espacios donde el pensamiento crítico y el diálogo interdisciplinario puedan surgir, crecer y afianzarse.

Estas son algunas sugerencias que pueden ayudarte a potenciar el uso de estos ejercicios en el aula:

1. Crear un ambiente de confianza y apertura

El pensamiento interdisciplinario implica atreverse a cuestionar lo que damos por sentado, a poner en duda las certezas de nuestras disciplinas, e incluso a admitir que no sabemos. Para que esto ocurra, es fundamental establecer un clima de respeto, escucha activa y horizontalidad. Fomentar un espacio donde las voces diversas se sientan legítimas favorece aprendizajes genuinos.

2. Reconocer y valorar la diversidad disciplinar

Cada estudiante llega con un recorrido distinto. Invitarlos a explorar su propio campo de origen —con sus fortalezas, límites y supuestos— les permite reconocerse como sujetos epistémicos, con una voz que tiene

algo valioso que aportar. La diversidad de disciplinas no es un obstáculo, sino una oportunidad para ensanchar el horizonte del aula.

3. Trabajar desde la pregunta, no desde la respuesta

En lugar de ofrecer verdades cerradas o definiciones acabadas, es preferible partir de preguntas potentes, dilemas, contradicciones o tensiones reales. La pregunta bien planteada tiene la capacidad de abrir caminos, de conectar trayectorias y de sostener el interés. Esa es la lógica que impulsa el pensamiento interdisciplinario.

4. Articular teoría y experiencia

Los ejercicios aquí propuestos no están pensados para aprender conceptos en abstracto. Funcionan mejor cuando se conectan con los proyectos reales de los estudiantes, con sus intereses, inquietudes y experiencias. Esa articulación entre teoría y vida es lo que vuelve significativo el aprendizaje.

5. Favorecer el trabajo colaborativo

El diálogo entre pares con formaciones distintas es parte fundamental del enfoque. Siempre que sea posible, promueve actividades grupales, debates, tareas compartidas o espacios de cocreación. Es en esos encuentros donde los estudiantes pueden vivir la complejidad de trabajar con otros lenguajes, enfoques y ritmos.

6. Acompañar con sensibilidad y escucha pedagógica

Algunos ejercicios pueden remover convicciones profundas, despertar emociones o cuestionar identidades. Como docentes, es importante estar atentos a estas resonancias, y ofrecer un acompañamiento cercano, donde lo académico y lo humano puedan convivir sin disociarse.

7. Adaptar los ejercicios al contexto

Este libro no es una receta. Puedes —y debes— adaptarla según tu grupo, tu tiempo, tus objetivos. Lo esencial es conservar su espíritu: provocar pensamiento, habilitar diálogo, invitar a mirar distinto. Puedes mezclar ejercicios, redistribuir tiempos o generar versiones propias.

8. Evaluar el proceso más que el producto

El valor de estos ejercicios no reside solo en los resultados visibles, sino en los movimientos que generan en quienes los atraviesan. Considera formas de evaluación que reconozcan el trayecto recorrido: diarios reflexivos, autoevaluaciones, conversaciones colectivas o rúbricas cualitativas pueden ser herramientas útiles.

En definitiva, este libro no solo propone ejercicios. Invita a repensar la docencia como una práctica situada, dialógica y transformadora. En ese tránsito, el aula se convierte en un laboratorio vivo, donde estudiantes y docentes se reconocen mutuamente como aprendices, como interlocutores, como cocreadores de conocimiento.

Epílogo

Este libro no pretende ofrecer certezas ni fórmulas cerradas. Es, más bien, una invitación a habitar el pensamiento interdisciplinario como un proceso inacabado, situado y profundamente humano. A lo largo de los ejercicios aquí presentados emergen no solo nuevas formas de pensar, sino también nuevas formas de vincularnos: con el conocimiento, con los otros, con nosotros mismos.

En un tiempo marcado por la fragmentación, la polarización y la incertidumbre, aprender a construir puentes —entre saberes, entre lenguajes, entre mundos— se vuelve una tarea urgente. La interdisciplina, en este horizonte, no es solo una estrategia académica. Es una disposición ética, una práctica política, un gesto de apertura frente a lo que no conocemos.

Si este libro logra encender alguna pregunta, provocar alguna conversación, o abrir alguna grieta en las certezas con que solemos habitar la universidad, su propósito estará cumplido. El resto —la práctica viva, el aprendizaje compartido, la transformación real— empieza donde termina el texto: en la experiencia que cada lector o lectora construya a partir de aquí.

Glosario de términos conceptuales

Competencia comunicativa:

Capacidad para expresarse, argumentar, escuchar y dialogar de manera pertinente y ética en contextos académicos y sociales diversos. Implica no solo el dominio técnico del lenguaje, sino también la conciencia del lugar desde donde se habla, de a quién se dirige el mensaje y de las relaciones de poder que atraviesan todo acto comunicativo.

Complejidad:

Perspectiva epistemológica que reconoce que los fenómenos no pueden ser reducidos a una sola variable, dimensión o disciplina. En lugar de simplificar, la complejidad busca articular niveles, relaciones y contradicciones, abriendo el pensamiento a la incertidumbre, la no-linealidad y la interacción entre sistemas (Morin, 2005).

Doxa:

Conjunto de ideas, creencias o supuestos que se aceptan como verdaderos dentro de una comunidad académica o disciplinar sin ser cuestionados. La doxa opera como sentido común académico y puede limitar el pensamiento crítico cuando no se somete a revisión.

Cognición distribuida:

Modelo que plantea que el conocimiento no reside únicamente en la mente individual, sino está distribuido entre personas, herramientas, contextos y sistemas sociales. Rompe con la idea de una mente aislada y reconoce la dimensión relacional del saber (Hutchins, 1995).

Interdisciplina / Pensamiento interdisciplinario:

Forma de pensar, investigar y aprender que implica el diálogo crítico entre diferentes disciplinas. No se trata solo de sumar saberes, sino de confrontar, negociar y construir marcos comunes para abordar fenómenos complejos desde múltiples perspectivas. Supone una actitud de apertura, humildad epistémica y disposición al disenso creativo.

Epistemología de la multiplicidad:

Enfoque que reconoce la coexistencia de múltiples formas de conocer, más allá de la lógica única de la ciencia moderna. Propone integrar distintas racionalidades (académicas, comunitarias, ancestrales, experienciales) en el proceso de construcción del conocimiento.

Reflexividad:

Capacidad de pensar críticamente sobre el propio lugar en la producción de conocimiento. Implica reconocer cómo las trayectorias personales, las emociones, los valores y los marcos disciplinares condicionan lo que se investiga y cómo se investiga.

Diálogo de saberes:

Encuentro horizontal y crítico entre conocimientos diversos (científicos, populares, ancestrales, técnicos, experienciales), que busca enriquecer la comprensión de los fenómenos y construir alternativas éticamente situadas. No implica homogeneizar, sino habilitar el reconocimiento mutuo.

Trayectoria formativa:

Conjunto de experiencias académicas, personales y profesionales que configuran la identidad de una persona en su proceso de formación. En la guía se considera como una dimensión vital que influye en la manera de investigar y de posicionarse ante el conocimiento.

Diseño didáctico:

Proceso de planificación pedagógica que organiza intencionalmente objetivos, contenidos, estrategias, actividades y formas de evaluación para promover aprendizajes significativos. En contextos interdisciplinarios, exige apertura, adaptabilidad y cuidado del vínculo entre saberes.

Evaluación formativa:

Tipo de evaluación centrada en el proceso de aprendizaje más que en el resultado final. Busca ofrecer retroalimentación significativa para mejorar la comprensión, fomentar la autorreflexión y apoyar el crecimiento del estudiante. Es especialmente útil en entornos colaborativos y exploratorios.

Referencias bibliográficas

- Boix Mansilla, V. (2011). Assessing Interdisciplinary Work at the Frontier: An Empirical Exploration of “Symptoms of Quality”. *Liberal Education*, 97(1), 44–51.
- Boix Mansilla, V. y Duraishing, E. D. (2007). Targeted Assessment of Students’ Interdisciplinary Work: An Empirically Grounded Framework Proposed. *The Journal of Higher Education*, 78(2), 215–237.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales del conocimiento pedagógico del profesorado universitario para el diseño de guías docentes. *Revista de Educación*, (346), 303–328. Disponible en: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2008-346-113>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Frodeman, R. (Ed.). (2017). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (2ª ed.). Oxford University Press.
- García Boutigue, R. V. (2006). *Sistemas complejos: Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- González, J. A. (2006). *Cibercultur@ e iniciación en la investigación*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170426051029/pdf_1277.pdf

- Haraway, D.J. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. Routledge.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. MIT Press.
- Klein, J. T. (1996). *Crossing Boundaries: Knowledge, Disciplinarity, and Interdisciplinarity*. University of Virginia Press.
- Klein, J. T. (2010a). *Creating Interdisciplinary Campus Cultures*. Jossey-Bass.
- Klein, J. T. (2010b). *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Wayne State University Press.
- Klein, J. T. (2019). *Beyond Interdisciplinarity: Boundary Work, Communication, and Collaboration*. Oxford University Press.
- Latour, B. (1993). *We have Never Been Modern*. Harvard University Press.
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: Significado, sentido y valor de la naturaleza. *Política y Cultura*, (21), 25–45.
- Morin, E. (2001a). *La mente bien ordenada: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Seuil.
- Morin, E. (2001b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2005). *El pensamiento complejo: Ensayo sobre el conocimiento del conocimiento* (12ª ed.). Gedisa.
- Newell, W. H. (2013). The State of the Field: Interdisciplinary Theory. *Issues in Integrative Studies*, 31, 22–43.
- Newell, W. H. (Ed.). (2013). *Interdisciplinarity: Essays from the Literature*. College & University Press.
- Partida Hoy, F. (2021). Construyendo habilidades interdisciplinarias. Bases epistemológicas y metodológicas para un curso introductorio con doctorandos. En T. J. Montiel Ramos (Coord.), *El desarrollo teórico-metodológico en el estudio de la cognición y el aprendizaje* (pp. 45–72). Ed. Amate, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Disponible en: <https://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/1523>
- Repko, A. F. y Szostak, R. (2021). *Interdisciplinary Research: Process and Theory* 4ª ed.). SAGE Publications.
- Swain, H. (2011). *Las grandes preguntas de la ciencia* (J. L. Riera, Trad.). Booket. (Obra original publicada en inglés).
- Zabalza, M. A. y Zabalza Beraza, C. (2004). *Guías docentes: Hacia una enseñanza eficaz en la universidad*. Narcea.

PROMOVIENDO EL PENSAMIENTO INTERDISCIPLINARIO

Ejercicios prácticos para estudiantes de educación superior

se terminó de imprimir en octubre de 2025
en los talleres gráficos de Ediciones de la Noche.
Madero #687, Zona Centro 44100, Guadalajara, Jalisco, México.

www.edicionesdelanoche.com



El pensamiento interdisciplinario no se enseña como una técnica o como un simple contenido: se vive, se experimenta y se transforma. Esta obra recoge años de prácticas pedagógicas en educación superior, donde la investigación se vuelve un ejercicio compartido y situado.

A través de ocho ejercicios diseñados para provocar desplazamientos —del saber a la pregunta, de la certeza a la duda, de lo individual a lo colectivo—, el lector encontrará un camino para tensionar sus marcos disciplinares, abrirse a otras voces y dialogar con los desafíos de nuestro tiempo.

Más que un manual, este libro es una invitación a pensar con otros, a desestabilizar paradigmas y a construir, con humildad epistémica, nuevas formas de aprender e investigar en comunidad.

ISBN 978-607-581-690-6



9 786075 816906



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA