



EDUCACIÓN Y CIENCIA

VOL. 10 NÚM. 55
Enero-Junio 2021

EDUCACIÓN Y CIENCIA

ISSN 2448-525X

vol. 10, número 55, enero-junio, 2021

EDITORIAL

Eloísa Alcocer-Vázquez, David Beltrán-Poot
Universidad Autónoma de Yucatán, México.....6

ARTÍCULOS

Identidad docente y profesionalización de los profesores de telesecundaria en el estado de Chiapas, México

José Antonio Gordillo-Toledo
Universidad Autónoma de Chiapas, Instituto de Estudios de Posgrado del estado de Chiapas, México.....8

Percepciones e intereses de estudiantes bachilleres del estado de Yucatán sobre la Licenciatura en Educación

Eddy Paloma Arceo-Arceo y Fátima Renée Suárez-Baeza
Universidad Autónoma de Yucatán, México.....26

Orientación al futuro, estrategias de aprendizaje, autorregulación y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos

Luz Celeste Molina-Torres, Laura Fernanda Barrera-Hernández, Mirsha Alicia Sotelo-Castillo, Dora Yolanda Ramos-Estrada y Rubén Pérez-Ríos
Instituto Tecnológico de Sonora, México, Universidad de Sonora, México..... 39

Habilidades involucradas en el lenguaje de los niños de primaria

Laura María Martínez-Basurto y Guadalupe Acle-Tomasini
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México, México.....55

Percepción de los estudiantes sobre la lectura crítica en la licenciatura en Idiomas de la UJAT

Diana Guadalupe Aguilera-Hernández y Andrés Arias de la Cruz
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.....72

Traducción, adaptación y validación psicométrica de la Engaged Teachers Scale (ETS) para población argentina

María Soledad Menghi
Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila, Argentina.....89

La responsabilidad social y educativa de las cadenas de televisión españolas en la cobertura informativa de sucesos trágicos. De las fake news a la posverdad

Sergio Luque-Ortiz y María Teresa Núñez-Caparrós
Universidad Europea Miguel de Cervantes, España.....98

Aportes para la investigación educativa en primera persona: el caso de la etnografía educativa

María del Rayo Isabel Pérez Juárez
Universidad Veracruzana, México121

REFLEXIONES

La concepción de ciencia desde las cosmovisiones del siglo XXI

Brígido Ropa-Carrión, Marcos Alama-Flores
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú y Universidad Nacional Huancavelica,
Perú.....135

El proceso educativo a distancia: una aproximación al estado del conocimiento

Karla Orduña-Castañeda
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México158

<http://www.educacionyciencia.org>

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Universidad Autónoma de Baja California

Dra. Silvia Joaquina Pech Campos
Universidad de Castilla-La Mancha

Dra. Liz Hollingworth
University of Iowa

Dr. Pascal Lafont
Universidad Paris-Est Créteil Val de Marne

Dra. Mariela Sonia Jiménez Vásquez
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Mtra. Hilda Marisela Partido Calva
Universidad Veracruzana

Dra. Leticia Pons Bonals
Universidad Autónoma de Chiapas

Dra. Edith Cisneros Cohernour
Universidad Autónoma de Yucatán

Dr. Pedro José Canto Herrera
Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. Zoia Bozu
Universidad de Barcelona

Dr. Rubén Comas Forgas
Universidad de las Islas Baleares

Dr. Javier José Vales García
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Elizabeth Narváez Cardona
Universidad Autónoma de Occidente

Dra. María Isabel Ocampo Tallavas
Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca

EQUIPO EDITORIAL

Dra. Eloísa Alcocer Vázquez
Directora editorial

Dr. Pedro Sánchez Escobedo
Editor científico

Dr. Augusto David Beltrán Poot
Editor de producción

MINE. Hugo Salvador Flores Castro
Editor de innovación

LCC. Diana Karina Cimá Vargas
Apoyo técnico

LISTA DE REVISORES

volumen 10, número 55, enero-junio 2021

Néstor Acosta Espadas

Universidad Autónoma de Yucatán

Norma Alicia Benois Muñoz

Universidad Autónoma de Yucatán

Irma Marilú Cardoz Dzul

Universidad Autónoma de Yucatán

Gladis Ivette Chan Chi

Universidad Autónoma de Yucatán

Graciela Cordero Arroyo

Universidad Autónoma de Baja California

Cuauhtémoc Domínguez Gómez

Universidad Autónoma de Yucatán

Jorge Narciso España Novelo

Universidad Autónoma de Yucatán

Norma Graciella Heredia Soberanis

Universidad Autónoma de Yucatán

Luz Marina Ibarra Uribe

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Magdalena Jiménez Aldrete

Universidad Autónoma de Yucatán

Galo Emanuel López Gamboa

Universidad Autónoma de Yucatán

Miguel Armando Medina Pacheco

Universidad Politécnica de Yucatán

José Israel Méndez Ojeda

Universidad Autónoma de Yucatán

Leidy Lorena Montero Caicedo

Universidad Fundación del Área Andina. Colombia

Enrique Pecero Covarrubias

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Samuel Alejandro Portillo Peñuelas

Instituto Tecnológico de Sonora

Dulce del Rosario Quijano Magaña

Centro de Docencia e Investigación. Secretaría de Educación, México

Sergio Humberto Quiñonez Pech

Universidad Autónoma de Yucatán

Jorge Alberto Ramírez de Arellano de la Peña

Universidad Autónoma de Yucatán

William René Reyes Cabrera

Universidad Autónoma de Yucatán

Stephanie Sosa Hernández

Universidad Autónoma de Yucatán

Sandra Paola Sunza Chan

Universidad Autónoma de Yucatán

Sabrina Bárbara Solange Zollner Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México

EDITORIAL

Eloísa Alcocer-Vázquez¹ y David Beltrán-Poot²

¹ Universidad Autónoma de Yucatán, México (eloisa.alcocer@correo.uady.mx) y ² Universidad Autónoma de Yucatán, México (david.beltran@correo.uady.mx)

A un año y medio de distancia que salimos de la presencialidad para ingresar al mundo virtual en respuesta a la pandemia ocasionada por el COVID-19 debemos reconocer la capacidad del ser humano por adaptarse. El trabajo editorial de la revista *Educación y ciencia* no se ha detenido, al igual que las dinámicas de investigación y publicación de nuestros colaboradores. El número 55 surge dentro de este contexto, y hoy más que nunca, reconocemos que la investigación educativa es un área imperante para generar conocimiento y guía en el presente cambiante.

Esta nueva edición abre observando la importancia del rol docente desde el planteamiento de su identidad y profesionalización con base en la experiencia de los profesores de telesecundaria en el estado de Chiapas, México. El objetivo del investigador Gordillo-Toledo es caracterizar el ser docente de telesecundaria de la región I Metropolitana del estado de Chiapas, México, considerando los elementos incidentales en la conformación de la identidad del docente, situación que impacta de manera relevante en la cotidianidad educativa por medio de la entrevista en profundidad y un grupo de discusión. Entre los datos se indica las necesidades de infraestructura y de conocimientos particulares para profesionalizar su labor con contenidos relacionados con los requerimientos regionales.

Arceo-Arceo y Suárez Baeza observan las percepciones e intereses de estudiantes bachilleres del estado de Yucatán acerca de la profesión educativa. Este estudio tiene la finalidad de conocer a los aspirantes a las licenciaturas en educación. Dentro de los hallazgos, se encontró que los aspirantes son atraídos a esta área disciplinar principalmente por la docencia y la administración educativa. Asimismo, el área de investigación educativa se reporta con un valor mucho menor.

En el siguiente artículo, los autores Molina-Torres, Barrera-Hernández, Sotelo-Castillo, Ramos-Estrada y Pérez-Ríos estudian variables que acompañan al rendimiento académico en estudiantes universitarios para comprender el entramado que está detrás del logro del éxito académico y de una educación de calidad. En este sentido, los investigadores concluyen la estrecha relación que existe entre el rendimiento académico y la orientación al futuro, la autorregulación y las estrategias de aprendizaje. En el planteamiento de este estudio se pueden encontrar las definiciones de estos términos, así como los resultados encontrados en jóvenes universitarios del noroeste de México.

Las autoras Martínez-Basurto y Acle-Tomasini analizan el desempeño en las habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito de niños de los tres primeros grados de escuelas primarias públicas. Se aplicó la Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura y sus rúbricas a 184 niños. Sus resultados indican que en el

58% de niños de 2° y el 57.5% de 3° tuvieron un desempeño insuficiente y en desarrollo en las habilidades de lenguaje oral y escrito.

En el siguiente capítulo, los autores Aguilera-Hernández y Arias de la Cruz describen la percepción de los estudiantes sobre la lectura crítica en la licenciatura en Idiomas de la UJAT. Es un estudio de una muestra de 100 estudiantes, a quienes se les aplicó una encuesta dividida en cuatro secciones: pensamiento crítico, comprensión lectora, lectura crítica y sus beneficios. Entre los principales resultados destaca la idea de que la lectura crítica es importante para el desempeño académico y personal. Brindar menos importancia de la que se merece supone un riesgo para el estudiante.

María Soledad Menghi tiene como objetivo traducir, adaptar y obtener las propiedades psicométricas de la Engaged Teachers Scale (ETS) para población argentina. su muestra estuvo formada por 223 participantes de ambos sexos, docentes de escuelas primarias, públicas y privadas, de la Ciudad de Buenos Aires y de la provincia de Entre Ríos, Argentina. Del análisis factorial se obtuvo una varianza explicada del 61.62%, que mantuvo los factores de la prueba original: compromiso cognitivo, compromiso emocional, compromiso social con los colegas y compromiso social con los estudiantes.

Luque-Ortiz y Núñez-Caparrós discuten la responsabilidad social y educativa de las cadenas de televisión públicas españolas que cubrieron sucesos trágicos del 2011. El artículo invita a cuestionar el rol y la relevancia que tienen los medios de comunicación en la formación de una ciudadanía crítica con base en la identificación del periodismo profesional y la educación mediática. Entre los resultados se observa que las técnicas de sensacionalismo son todavía una enfoque en la forma de reportar la información. De tal manera, los investigadores concluyen que las dos televisoras analizadas y su forma de cobertura del episodio analizado está todavía lejos de la formación de una ciudadanía crítica con valores objetivos y capacidad de juicio.

Por su parte Pérez-Juárez aborda a profundidad los aportes de la etnografía en la investigación educativa. Este tipo de investigación para el análisis de fenómenos educativos, sugiere la investigadora, permite recuperar la perspectiva de los sujetos desde la vida cotidiana y como parte de un grupo sociocultural. En este caso, el estudio se enfoca en las vivencias de docentes del nivel superior y su relación con el modelo educativo de la universidad. Tomar en cuenta la voz de los docentes, según la investigadora, permite adentrarse en las inconsistencias, ambigüedades y contradicciones que surgen en el camino para la consolidación de la misión educativa.

Por otra parte, Ropa-Carrión y Alama-Flores presentan su estudio titulado “La concepción de ciencia desde las cosmovisiones del siglo XXI”. En el abordan el concepto de ciencia desde las cosmovisiones premoderna, moderna, posmoderna, transmoderna y holística para, de este modo, orientar el proceso de investigación científica en el mundo académico. Las diferentes modalidades de definir la ciencia confunden el quehacer de los investigadores, y más todavía cuando no se toma conciencia sobre la importancia y trascendencia de la cosmovisión en la que se asientan las convicciones sobre el conocimiento en general y el conocimiento científico en particular. Esta situación plantea para los autores la necesidad de trascender e integrar los conocimientos científicos y tecnológicos hacia una *kosmovisión* holística.

Por último, Orduña-Castañeda presenta la oportunidad de hacer un recorrido del proceso educativo a distancia a partir de los diferentes términos y conceptos que rodean esta práctica. La autora hace una revisión documental para construir un estado del conocimiento y analizar limitaciones, necesidades, aspectos sociales y emocionales implicados en la modalidad a distancia. Sin duda esta modalidad ha demostrado ser una espacio indispensable para continuar con la educación en los tiempo de pandemia, conocer a profundidad este escenario es el propósito de este artículo.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Identidad docente y profesionalización de los profesores de telesecundaria en el estado de Chiapas, México

Teaching identity and professionalization of telesecundaria teachers in the state of Chiapas, Mexico

José Antonio Gordillo-Toledo¹

¹ Universidad Autónoma de Chiapas, Instituto de Estudios de Posgrado el estado de Chiapas, México (joseangt@hotmail.com)

Cómo citar este artículo:

Gordillo-Toledo, J. A. (2021). Identidad docente y profesionalización de los profesores de telesecundaria en el estado de Chiapas, México. *Educación y Ciencia*, 10(55), 8-25.

Recibido el 27 de noviembre de 2019; aceptado el 18 de noviembre de 2020; publicado el 30 de junio de 2021

Resumen

El presente artículo muestra los resultados de una investigación que tuvo por objetivo caracterizar el ser docente de telesecundaria de la región I Metropolitana del estado de Chiapas, México determinando los elementos incidentales en la conformación de la identidad del docente, situación que impacta de manera relevante en la cotidianidad educativa. Se trabaja con entrevistas en profundidad y un grupo de discusión. Estos profesores se consideran maestros que realizan múltiples funciones, muchas de ellas no definidas o establecidas como parte de sus prácticas educativas. Las conclusiones indican las necesidades de infraestructura y de conocimientos particulares para profesionalizar su labor con contenidos relacionados con los requerimientos regionales. Su propia conformación identitaria, la infraestructura educativa y las condiciones curriculares edifican marcos de interpretación significativas en la conceptualización de estos profesores.

Palabras clave: Identidad Docente, Currículum, Telesecundaria, Educación Básica, Estudios Regionales

Abstract

This article shows the results of an investigation that had as purpose to characterize being a telesecundaria teacher in the Metropolitan Region I of the state of Chiapas, Mexico, determining the incidental elements in the conformation of the teacher's identity, a situation that significantly impacts educational daily life. We work with in-depth interviews and discussion groups. These teachers are considered teachers who perform multiple

functions, many of them not defined or established as part of their teaching practices. The conclusions indicate the needs of infrastructure and particular knowledge to professionalize their work with local requirements' content. Their own identity structure, learning infrastructure and the curricular conditions build meaningful interpretation frameworks in the conceptualization of these teachers.

Keywords: Teacher identity, Region, Telesecundaria, Basic Education, Regional Studies

Introducción

La identidad del docente de telesecundaria en el sureste de México presenta características peculiares inherentes del sistema educativo, distinguiéndose de las modalidades de secundarias generales y secundarias técnicas, hecho que configura procesos particulares de los modos de actuación de los profesores en sus escenarios de acción.

Esta conceptualización deriva de la importancia que tienen los sentidos atribuidos por los docentes de telesecundaria de la región I Metropolitana del estado de Chiapas, México, en relación con sus significados prevalecientes en su identidad a través de una representación intrínseca de su ser. Las acciones de estos sujetos cobran vital relevancia debido al impacto en los contextos educativos donde ellos incursionan. Asimismo, esta repercusión se expande de manera radial hacia las inmediaciones de la región circunscrita, donde estriba su relativa trascendencia en el tejido social, en lo local hacia lo global.

Esta problemática regional cobra importancia porque la identidad del docente se conforma con las perspectivas asumidas por él dentro del marco educacional y es relevante a la hora de desempeñarse dentro de sus prácticas educativas. La forma en como desarrollan los planes curriculares en sus escenarios educativos presenta una forma peculiar de enseñanza para este nivel escolar. Los contextos donde incursionan presentan por lo general condiciones de marginación y pobreza. De acuerdo con Santos (2001) la condición de pobreza es una desventaja en telesecundaria, lo anterior resalta aún más por la condición de pertenencia a un grupo indígena e infiere que los más pobres y los indígenas tienen menos oportunidades de aprovechamiento.

En la región donde se realizó el estudio las condiciones de pobreza y marginación están presentes como parte de su constitución. A ello le sumamos las condicionantes multiculturales presentadas a partir de los asentamientos de personas de pueblos originarios puntualizando en la heterogeneidad de los ambientes educativos. Los indicadores de desarrollo humano (IDH) presentados en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2015) ubican al estado de Chiapas en 0.667, este valor sobre IDH de Chiapas fue 10.5% menor al nacional y 19.6% menor al del Distrito Federal, (PNUD,2015). En cuanto al índice de educación, Chiapas se encuentra con una ponderación de 0.528, ubicándose en el último lugar nacional.

De esta manera se considera relevante la trascendencia del papel que ocupa el docente en los centros educativos. Es de vital importancia comprender los elementos incidentales de los modos de actuar de los docentes en sus escenarios escolares. Para estudiar la relevancia de este fenómeno se considera importante reflexionar sobre la conformación identitaria con relación a ese proceso de construcción de su identidad, de cómo se asume en su proceso de profesionalización y de su acepción frente a los planteamientos curriculares, de este modo los significados los docentes son relevantes porque en estos actores recae en gran medida el éxito de los procesos formativos de la escuela. Es así como podemos comprender los sentidos que los conducen, entenderlos y promover acciones a fin de reorientar este sistema educativo.

En este trabajo de investigación se devela la trascendencia de la identidad en relación con la profesionalización del docente de telesecundaria de la región I Metropolitana del Estado de Chiapas, estos docentes se consideran parte integral en la conformación de los sujetos de la comunidad educativa en cuestión. Sin embargo, encuentran muchos elementos que permean en sus acciones educativas. Ante las carencias que estos docentes tienen que sortear a lo largo de su trayectoria laboral, deben adoptar diversos roles y acepciones para poder desempeñar su trabajo educativo, este fenómeno los ubica a tomar diversas posiciones permitiéndoles fungir en distintos papeles que con el paso del tiempo se han hecho inherentes a la función del maestro de telesecundaria, todo esto en concordancia a las particularidades de las regiones educativas. De este modo un docente Todólogo (Gordillo, 2017), se hace presente en el escenario educativo del estado de Chiapas, las conceptualizaciones que los docentes asumen como parte de su cotidianeidad educativa desembocan en un patrón de acción proveniente de las necesidades suscitadas en sus centros escolares, necesidades subsanadas para beneficio de la comunidad educativa y la eficiente operatividad de la escuela telesecundaria.

En el primer apartado se presentan los factores elementales que constituyen el ambiente donde se determina el objeto de estudio. Particularidades que forman parte de la constitución de la realidad estudiada. En un segundo momento se llevó a cabo un proceso metodológico acorde, bajo una perspectiva epistemológica hermenéutica basado en la fenomenología. La información fue recabada mediante entrevistas en profundidad, así como un grupo de discusión para las valoraciones intersubjetivas. Esta dinámica permitió entre otras cosas realizar la interpretación del fenómeno estudiado, al desarrollar la categorización de los observables, la triangulación correspondiente y la determinación de patrones en el esquema conductual de los actores.

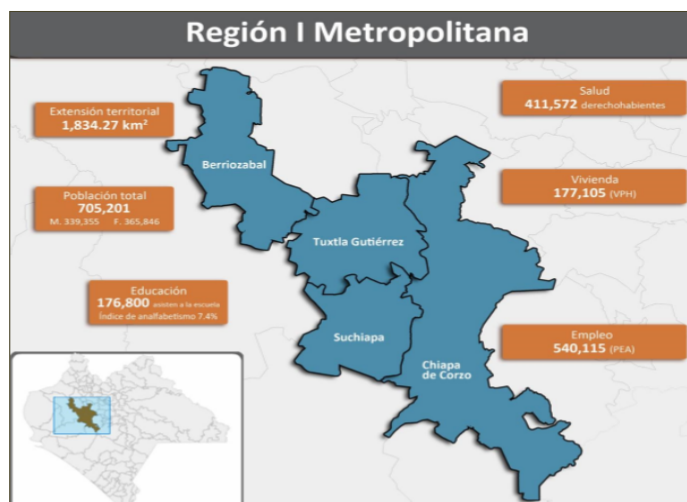
En seguida se puede visualizar los resultados obtenidos a partir de este proceso. En este apartado se observa la trascendencia de los elementos incidentales del contexto social y educativo para la configuración del proceso identitario de los docentes de telesecundaria en la región de estudio. De tal suerte que la propia conformación de identidad, la infraestructura escolar y el planteamiento curricular hace que los significados se enclaven en la edificación de una identidad particular de estos docentes. Finalmente se presenta la discusión sobre el fenómeno estudiado y las conclusiones a las que se llega a partir del análisis y la reflexión de los resultados.

Contexto educativo del estudio

El estudio fue realizado en la región I Metropolitana del Estado de Chiapas. Esta comprende los municipios de Chiapa de Corzo, Suchiapa, Berriozabal y Tuxtla Gutiérrez, esta última, cabecera regional y capital del Estado. Con características particulares por ser la zona de mayor concentración poblacional y de actividad económica predominante en distribución y comercio de distintos tipos de mercancías, servicios turísticos y negocios relacionados a esta industria (restaurantes, hoteles, entre otros). Además de un amplio desenvolvimiento de servicios públicos y gran afluencia de oferta educativa en todos los niveles. Su distribución geográfica se puede comprender como sigue:

Figura 1

Programa regional de desarrollo. Copyright (2019) por Gobierno de Chiapas



En cuanto a cobertura en educación secundaria la región cuenta con 120 escuelas de este nivel educativo de las cuales un total de 40 son telesecundarias y casi el 20% de la población estudiantil estudia en una telesecundaria. Los docentes oscilan de entre los 20 y los 33 años de antigüedad en el servicio. El 30% de las escuelas telesecundarias se encuentran en las cabeceras municipales de la región I Metropolitana, esto nos da un panorama de la importancia que este subsistema ocupa en zonas urbanas, dado que las telesecundarias surgieron para abatir el rezago educativo al dar cobertura principalmente a zonas rurales marginadas de difícil acceso y en su caso a medios suburbanos o de la periferia urbana. Se observa el fenómeno de crecimiento que ha tenido esta modalidad educativa dentro del nivel de secundaria debido al crecimiento de las ciudades en sus inmediaciones, la mancha urbana absorbe a estas escuelas al ubicarlas dentro del medio urbano. De este modo la mayoría (55%) de los estudiantes de esta modalidad estudia en una telesecundaria de medio urbano en la región antes descrita.

La región I Metropolitana es la demarcación de mayor importancia del estado por encontrarse la ciudad capital. Por lo general los docentes con mayor antigüedad en el servicio son los que se encuentran adscritos en estas escuelas. El sistema de telesecundaria en Chiapas inicia a partir del año 1980 en una modalidad que aún no se consideraba como una modalidad formal como lo es ahora, de tal suerte que los docentes en sus inicios al participar en este nuevo sistema educativo no los proveía de la certeza laboral, esto debido a que no se otorgaban plazas definitivas para los docentes que se contrataban para esta modalidad educativa como las modalidades de secundarias generales o secundarias técnicas. En el año de 1984 la Secretaría de Educación estatal reconoce a la telesecundaria como una modalidad más dentro de la oferta educativa oficial en el nivel de secundaria en el estado. Con ello se modifica el proceso de contratación de los docentes otorgándoles la asignación definitiva a las plazas destinadas para esta modalidad educativa.

La telesecundaria tiene la peculiaridad de que un solo docente desempeña la función educativa durante todo un ciclo escolar y acompaña a los estudiantes en la consecución curricular en todas las asignaturas. Esta distinción lleva a los profesores a desarrollarse en una dinámica distinta, prácticamente única al llevarlos a distintas formas de actuación que les permite distinguirse de los maestros de las otras modalidades del nivel de

secundaria. Las telesecundarias en la región subsisten con muchas carencias a diferencia de las otras modalidades, por lo general estas escuelas inician sin ningún tipo de infraestructura escolar. La comunidad o el barrio donde se asientan asigna un espacio donde se ubicará la escuela (casa ejidal, galera o cualquier otra construcción) y prácticamente pasan varios ciclos escolares para que esta pueda ser candidata a los programas gubernamentales de desarrollo en infraestructura educativa.

Las condiciones socioeconómicas de marginación y pobreza que caracterizan a estos contextos donde se encuentran principalmente las escuelas telesecundarias en el estado de Chiapas y en general en todo el país pone a dilucidar a las familias y estudiantes el dilema de entre ir a la escuela o ir a trabajar para poder subsistir, sin embargo, según el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2019) la modalidad de telesecundaria tiene el índice mayor de conclusión a nivel nacional que las otras modalidades de secundaria generales o secundarias técnicas. De esta manera el mismo reporte señala la tasa de empleo por contrato de planta o por tiempo indefinido a nivel nacional, esta representa las siguientes proporciones: según su escolaridad: 20.7% de los trabajadores asalariados no tenía la educación básica, 43.4% sí completó la educación básica. Asimismo, en Chiapas el 28.9% de la población con nivel de escolaridad básico cuenta con un empleo formal en contraste con los que no tienen la escolarización mínima con un 7.7%

En las localidades urbanas el fenómeno de marginación y pobreza es menos agudo. De acuerdo con el estudio realizado existe mayores posibilidades económicas por parte de las familias de los estudiantes de las telesecundarias que se encuentran en los medios urbanos de la región. Sin embargo, en las zonas urbanas estas escuelas telesecundarias son consideradas como centros educativos para la clase trabajadora y menos favorecidas de las urbes con la inherente percepción de bajo estrado social, académico y económico. Podemos dilucidar una amplia brecha generada a partir del dispositivo educativo al demarcar por medio de la escuela las diferencias diametrales que esta puede generar a partir del tipo de contenidos que se pueden tratar o los objetivos para los cuales pueden ser operados en relación a la posición socioeconómica del contexto donde la escuela incursiona.

METODOLOGÍA

Se parte de los planteamientos fundamentados en la fenomenología y la hermenéutica, aunque la fenomenología no presenta un conjunto de pasos o formas específicas, como para ser conjuntadas convencionalmente con un método, sigue una ruta específica (Van Manen, 2003; Ayala, 2008), es un proceso que no se puede dominar de un modo relativamente rápido. En las indagaciones donde lo que se pretende es buscar intrínsecamente las cosmovisiones, significados inherentes al sujeto o sujetos en la búsqueda de sentidos atribuidos dentro de conformaciones peculiares en realidades distintivas, la fenomenología nos da direccionamientos esenciales para tal fin. “El propósito no es generalizar conocimientos, probar hipótesis, elaborar leyes, establecer relaciones entre variables, etc. Su contribución consiste en la profundización de los significados esenciales de la experiencia pedagógica” (Ayala, 2008, p. 414). De este modo la interpretación juega un papel importante en el análisis discursivo, en la conformación categórica y profunda de las significaciones en el contexto referido. “Hoy en día, el método sirve para aproximarse a cualquier texto, sea éste histórico, periodístico, teórico, discursivo, transcripción de entrevistas, etc., etc.). De hecho, algunos hermeneutas expresan la posibilidad de hacer interpretaciones de la realidad concreta siempre que ésta sea vista como un texto que se pone en contexto” (Vargas, 2010, p. 28).

En un primer momento se llevaron a cabo visitas de carácter exploratorio a las escuelas que integran la región I Metropolitana del Estado de Chiapas en el nivel y modalidad de Telesecundaria. Se determinan las condiciones en cuanto a infraestructura, entorno social, personal docente y administrativo, población estudiantil, así como las tecnologías de la información y comunicación. Del mismo modo se realizaron los primeros acercamientos con los docentes y directores de las escuelas con la finalidad de recabar información de su trayectoria laboral y perfiles profesionales, así como de la infraestructura del centro escolar. Asimismo, se sostuvieron charlas informales con los directores de las escuelas y algunos docentes, se tomó nota de algunos rasgos característicos del lugar y se tomaron algunas fotografías. Esta primera fase además de recabar datos e información inicial permitió establecer las características primordiales que comprenden el contexto regional y la selección de los informantes para este proceso indagatorio. Con lo anterior se generó un concentrado con de los centros educativos del nivel de telesecundaria que comprenden la región del estudio. Este producto sirvió para determinar los rasgos característicos regionales, que en materia educativa se proyectó, así como de otros elementos atribuibles al objeto de estudio.

Una vez terminado este recorrido se concertaron las entrevistas en profundidad que se realizaron a los docentes participantes. Estos docentes se seleccionaron de acuerdo a su trayectoria laboral, ubicación del centro escolar y disposición para participar en este proceso. Las entrevistas se llevaron a cabo en los centros de trabajo de los informantes, se consideró así para mayor comodidad y disposición por parte de ellos y con la finalidad de construir las narrativas desde el discurso sostenido en su ambiente cotidiano. En algunos casos la parte emotiva se hizo presente al manifestarse las situaciones personales y familiares que dos de las maestras compartieron. Estas particularidades permitieron identificar la relación que caracterizan los significados al llevar a un orden de tensión personal con lo profesional y laboral. De los docentes informantes se toma el discurso de cinco de ellos, porque se consideró los de mayor relevancia de acuerdo con el objetivo del estudio. Ver la siguiente tabla.

Tabla 1.
Características de los docentes

Informantes	Antigüedad en el servicio	Lugar de su centro de trabajo	Función y grupo que coordinaba
Docente 1- D1	25 años	Rural	Director encargado con 3er. grado
Docente 2- D2	30 años	Rural	2º. grado
Docente 3 – D3	21 años	Sub Urbano	Director encargado con 1er. grado
Docente 4 – D4	26 años	Urbano	1er. grado
Docente 5 – D5	31 años	Rural	3er. grado

Posteriormente en el grupo de discusión, se profundizó en los elementos discursivos, emanados de las entrevistas en profundidad. Durante este proceso las contrastaciones se hacen relevantes porque el elemento ambiental es determinante para la conformación de significados hacia la creación de los sentidos identitarios. De este modo se da lugar al proceso de triangulación de los datos e información levantada con las entrevistas individuales en profundidad de los profesores y posteriormente desde la conformación del grupo de discusión

para después finalizar con la relectura de las narrativas por parte de los informantes donde, a partir del discurso determinado con las entrevistas se coloca en tensión elementos considerados fundamentales para la configuración sustancial del análisis de los marcos de interpretación. “La obtención de resultados convergentes utilizando métodos diferenciados, para la metodología cualitativa ha sido un medio que aporta mayor validez y fiabilidad tanto a los procesos como a los resultados” (Alzás y Casa, 2017, p. 398). De modo que esta contrastación con el manejo de dos o más métodos, técnicas o cualquier otro de recogida de información nos dará más elementos para analizar minuciosamente la constitución de la realidad donde se ubica el objeto de estudio. Tal como señalan Alzás y Casa (2017),

Dado que la profundidad en el análisis del fenómeno, ya de por sí es inherente al paradigma cualitativo, la posibilidad que ofrece la utilización de diferentes métodos mediante la triangulación, de obtener información cuantitativa y cualitativa para el análisis de los datos, ha incrementado la validez y la fiabilidad tanto del proceso como del análisis, pero además ofrece una mayor comprensión y una interpretación más precisa de los resultados cualitativos. (p.398).

De esta manera se conjugan los métodos en un mismo proyecto de investigación, no se subordinan uno sobre otro y con ello se obtiene un acercamiento más estrecho con la realidad estudiada, cuya premisa será en concordancia con el objetivo de la investigación al dar mayores elementos de fiabilidad derivadas de la articulación de las estrategias y al ponerlas en su implementación en un mismo papel en el proyecto (Flick 2007, Olabuénaga, 2012Cea 2001). A continuación, se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 2.
Fases procedimentales del estudio

Actividad	Objetivo	Método y Técnicas	Escenario	Dilemas
Visita a las telesecundarias de la región del estudio.	Recabar datos e información acerca de las condiciones escolares, en cuanto a infraestructura, docentes e incidencia curricular.	Observación, charlas informales, notas de campo a partir de cédulas informativas.	Comunidades y barrios donde se encuentran las escuelas telesecundarias de la región del estudio.	No se pudo acceder a una escuela ubicada en zona urbana y a dos en zonas rurales. Esto derivado (Según los docentes) de experiencias anteriores con otros investigadores donde la información tratada no se le dio la orientación que los docentes de esos centros de trabajo esperaban.
Concentración de los datos e información recabada. Selección de informantes	Determinar las características regionales y selección de los sujetos de estudio	Análisis de las características regionales y de los informantes.	Espacio asignado para el trabajo de gabinete.	Al momento de notificar a los candidatos a participar algunos declinaron la invitación. Esto llevó a replantear la selección.

Entrevistas con los docentes participantes	Recabar información relevante de acuerdo con las pretensiones del estudio.	Narrativas, entrevistas en profundidad, guión de entrevista,	Centros de trabajo de los docentes.	Algunas veces no se coincidía con el horario estipulado por actividades de los docentes en su escuela.
Interacción intersubjetiva	Recabar información con la finalidad de consolidar las narrativas docentes emanadas de las entrevistas	Grupo de discusión.	Instalaciones de la Universidad Autónoma de Chiapas	Se presentaron cinco de los ocho docentes convocados dado que la autoridad del nivel no autorizó los permisos correspondientes.
Relectura de las narrativas por parte de los informantes	Reafirmar y en su caso reorientar los relatos emanados de la narrativa de los informantes	Hacer una relectura de lo compartido por parte de los informantes acerca de la interpretación y análisis de las narrativas.	Centros de trabajo de los docentes.	En la mayoría de los casos se confirmó la información y en unas pequeñas partes se reorientó
Sistematización y conclusiones	Desarrollar los elementos concluyentes a partir de los hallazgos.	Análisis reflexivo categoriales	Espacio asignado para el trabajo de gabinete.	

Finalmente, a través de los espacios dialógicos establecidos en la aplicación de las técnicas de recogida de información antes mencionadas se generaron las reflexiones, cuestionamientos y proposiciones en torno al objeto de estudio por parte de los maestros participantes en conjunto con el investigador. De este modo el proceso de triangulación para esta investigación permitió obtener las pautas trascendentales para la conformación categorial a partir de los marcos de interpretación que los mismo informantes compartieron en este proceso, dado que “la triangulación de datos es la más utilizada en la investigación social y su aplicación requiere de la obtención de información sobre el objeto de investigación, mediante diversas fuentes que permitan contrastar los datos recogidos” (Alzás y Casa, 2017, p. 401). Contrastación que para este estudio permitió construir aportaciones relevantes de la realidad indagada de manera sostenible.

RESULTADOS

Sentidos atribuidos al ser docente

Para la colocación de esta parte ontológica de acuerdo con Heidegger (2002) el tiempo deberá ser sacado a la luz para la comprensión e interpretación del ser, en un ejercicio de constitución evolutiva y de desarrollo a través de ese escenario temporario tan trascendente para la parte constitutiva ontica. “Para hacer comprensible esto se requiere una explicación originaria del tiempo como horizonte de la comprensión del ser a partir de la temporeidad en cuanto ser del Dasein comprensor del ser” (Heidegger, 2002: 28). De esta manera todo ser desde que se percibe en el mundo se constituye e instituye a partir de las posiciones que asume –impuestas y/o no impuestas- dentro de una periodicidad y un marco referencial.

El ser emerge y establece interacciones en circunstancias relativas al posicionamiento asumido. Se edifica un corpus identitario latente en el tiempo. Una identidad única en el devenir del ser, de orden individual en un simbolismo de significados atribuidos, construidos a las vivencias, en la confluencia de los distintos espacios, medios de acción, relaciones y referentes de interpretación (Leite, 2011) a través de las distintas etapas de su desenvolvimiento del ser en la identidad.

En ese sentido el sujeto se encuentra ahí con una serie de componentes y expectativas que incorpora a su ser, haciéndolo propio, en sus reconfiguraciones ontológicas. El ser se atribuye, reconoce y significa las partes que lo identificarán como un ser en distinción y en conformación dentro de un determinado escenario o escenarios donde confluya.

Los procesos de identidad se crean y se conforman en una determinada demarcación social. En ese sentido una identidad social (Uribe, 2014), es conformado por las instituciones como la familia, la escuela, la religión, la sociedad civil, los sistemas de gobierno y los medios de comunicación, y mediante las interacciones sociales, se transmiten valores, actitudes, costumbres y tradiciones, que se incorporan a los modos de vida de los individuos. De modo que, las personas desarrollan su identidad a partir de su propio contexto socio-cultural.

El docente parte de una identidad social para fundamentar su identidad docente, las interacciones con su realidad inmediata le permiten configurar una serie de peculiaridades que va asumiendo como propias y le van permitiendo construirse a sí mismo. Estos atributos, cualidades, valores, características y rasgos (Ibarra, 2014) los reconoce, los hace parte de su ser, lo constituye.

La identidad del docente se percibe como un producto de las interacciones personales y profesionales dado en un espacio tiempo determinado. La percepción asumida por estos sujetos se rige por constantes cambios, por su propia dinámica natural, esto debido a influencias externas e internas (Valverde, Garrido y Fernández, 2014), dentro de las valoraciones internas se encuentran las que se manifiestan desde el interior del individuo, tales como el querer o desear una determinada situación, por ejemplo, trascender dentro del desarrollo educativo. Una influencia externa la podríamos ubicar en la percepción que tienen los otros hacia las formas en que se conduce el profesor. Al final de cuentas lo que constituirá y repercutirá dentro de la edificación de la identidad profesional docente será determinado por la forma en que serán percibidas estas influencias, de acuerdo con la posición que el sujeto asuma ante tales circunstancias.

De esta manera el docente al reconocerse así mismo se autodefine, identifica sus capacidades y además sus deficiencias, en ese devenir educativo proveniente de las experiencias asumidas en los contextos inmediatos donde ha incursionado a través del tiempo. Ser un profesor eficaz (Day, 2014) implica un sentido de identidad personal, profesional, social y emocional. El tener este autoconocimiento de su ser docente le permitirá realizar un proceso de identificación, lo conducirá a reflexionar sobre ciertos cuestionamientos ¿Quién soy como docente?, ¿Cómo la realidad permea en mi quehacer docente? ¿Cómo resuelvo las disparidades que tensionan mi quehacer cotidiano?, esto lo puede llevar a desafiar la realidad instituida, confrontarse así mismo. Como resultado de ese ejercicio se consolidan significados, traducidos durante el proceso de enseñanza aprendizaje con sus estudiantes y en sus interacciones con los demás actores de la comunidad educativa.

Conformación de la identidad docente

La identidad del docente de telesecundaria de la región I Metropolitana del estado de Chiapas se encuentra conformada por múltiples elementos particulares. Estos elementos tensionan a través de un proceso sociotemporal y en la forma en que se constituye como sujeto educador en una modalidad educativa relativamente nueva en la región, de este modo se despliega una acepción significativa en las conformaciones

docentes. Se tensiona el hecho de pertenecer a un sistema surgido para dar cobertura a las comunidades rurales, lejanas de difícil acceso y algunas localidades con características suburbanas o de la periferia. Esto lleva a que estos profesionales permanezcan en la mayoría de los casos en las comunidades durante los periodos lectivos. Otro factor para considerar es el hecho de que los docentes coordinan todas las asignaturas marcadas en el plan de estudios de secundaria vigentes. A continuación, se presentan los testimonios que corresponden a narrativas expresadas por los profesores en esta investigación. Otros de los testimonios fueron recuperados en entrevistas en profundidad derivados del proceso metodológico realizado en las investigaciones sobre las conceptualizaciones del ser docente y el sistema de telesecundaria en (Gordillo, 2017).

Los maestros en telesecundaria somos todólogos, pero hay que tener cuidado con ese término, cuando las condiciones lo requieren para sacar un problema porque no tenemos otra opción. Hay muchos maestros muy aptos conozco a una maestra que es médico y son personas muy aptas para desarrollar este trabajo (Docente 1).

Telesecundaria nace con esas carencias, también nace el profesional que labora ahí, muchos con perfil de preparatoria, otros con normal primaria, además de otros profesionales, ingenieros, arquitectos, médicos. No nació el personal propio para telesecundaria, con las carencias y con un personal contratado como venga nació y aun así se superó (Docente 2).

Concibo al maestro de telesecundaria [...] no le diré multiusos, pero es algo por el estilo. El maestro de telesecundaria es el que realiza todo, desde la primera hasta la última asignatura. [...] es un maestro que realiza todo, las gestiones, etc. [...] tiene que ver la forma de solucionar esos problemas. [...] además la hacen de intendencia hasta de licenciado, psicólogo y médico (Docente 3).

Los docentes se asumen como agentes educativos que realizan prácticamente muchas funciones dentro del marco de su competencia para la que fueron contratados y además de otras que tienen que ver directamente con la operación cotidiana de la escuela y fuera de ella, dentro de los confines particulares de la comunidad donde se encuentra circunscrita la telesecundaria. De este modo los docentes se asumen así, ante las carencias propias del sistema para la contratación de apoyos auxiliares en las áreas administrativas, de intendencia, entre otras y el manejo de una curricula particular diseñada específicamente para esa modalidad. Tal como lo explica Steve:

Además de las clases deben empeñarse en labores de administración; reservar tiempo para programar, evaluar, reciclarse, investigar en el aula, orientar a los alumnos y atender a las visitas de sus padres; organizar actividades extraescolares, asistir a claustros, variadas reuniones de coordinación entre seminarios, ciclos y niveles, quizás vigilar edificios y materiales, recreos y comedores. (2006, p. 52)

De tal suerte que un docente Todólogo se configura y reconfigura a partir de las situaciones presentadas en estos docentes dentro de su cotidianidad educativa, estas circunstancialidades lo condicionan y le aportan elementos que definen sus posiciones, además de llevarlos a fungir distintos roles muy particulares que los distinguen de las otras modalidades, secundarias generales y secundarias técnicas, esto constituye su ser docente de telesecundaria de la región.

En cuanto a la profesionalización del docente de telesecundaria, este de gesta con el inicio de la modalidad en el estado de Chiapas, es decir no existía un programa de formación para esta modalidad y, por lo tanto, en la contratación de los maestros se incluían varios perfiles profesionales, tales como ingenieros, contadores, psicólogos, incluso médicos y por supuesto egresados de las escuelas normales del estado. Este hecho ha caracterizado la identidad de estos docentes porque se fue construyendo a la par de la incursión de la nueva modalidad de estudios de secundaria, la constitución del profesional de telesecundaria. Debido a la situación anterior, a las carencias de infraestructura y materiales didácticos, el manejo de todas las asignaturas

y la variedad de profesiones trabajando en esta modalidad de secundaria, dan paso a la construcción de una identidad peculiar, un docente de telesecundaria Todólogo, que los hacer sentir diferentes de las otras modalidades de secundaria. Este docente Todólogo es concebido asimismo como un docente de telesecundaria en el que subsiste ante las adversidades, supera los obstáculos y dificultades que se presentan y que encuentra su forma de satisfacción personal y profesional desde su labor educativa, con el trato cotidiano con sus estudiantes, con la relación que establece con el comité de padres de familia y la comunidad en general. Al respecto vemos lo siguiente:

Pues creo que se hace sentir nuestra presencia en los distintos ámbitos en la que nos reunimos con otros maestros de las otras modalidades o niveles, ahora creo que tenemos una importancia y los direccionamos. [...] Yo no tengo carrera magisterial pero mi labor de director encargado desde hace 20 años lo he desempeñado con mucho profesionalismo y logrado muchas cosas para las escuelas en las que he estado, creo tener un gran carisma para desenvolverme con las autoridades respectivas para que se pudieran lograr muchas cosas que beneficia a la escuela (Docente 1).

Agradezco que hayas realizado un estudio de estos es necesario, porque nadie se atreve a realizar esto de trabajo. Porque este es un sistema que ahora aprecio mucho, quizás en un principio no era así, pero me siento agradecido porque es ahí donde obtengo los recursos y es un sistema que me ha dado de comer y sacar adelante a mis hijos y por eso estoy comprometido con ello y por supuesto que quiero ver mejor a la telesecundaria. Muchas gracias (Docente 2).

Esta identidad docente en un principio, cuando los docentes iniciaron en la modalidad de telesecundaria no se sentían identificados como tal, hecho condicionado por que eran contratados por periodos limitados, posteriormente con el paso del tiempo estos docentes logran mediante la lucha magisterial la plaza base dando origen a condiciones laborales iguales a la de las otras modalidades de secundaria, con ello se fue gestando una nueva personalidad en estos docentes al sentirse docentes del nivel de telesecundaria para toda su vida laboral y más allá de esta configuración temporal. De modo que como parte de la construcción de su identidad Day (2014) nos remite a la satisfacción de las necesidades emocionales e intelectuales en el ejercicio docente. Éstas al no encontrarse satisfechas se presentarán como una barrera obstaculizadora hacia las buenas prácticas docentes y al desarrollo de las capacidades de contribución a la mejora de los niveles en los procesos educativos. El espacio áulico en muchos casos forma parte de la realización personal de los maestros.

De tal manera que un docente Todólogo caracterizado por los profesores de telesecundaria de la región I Metropolitana del estado de Chiapas se constituye dentro de un dinamismo que se conforma en sí mismo dentro y desde su acción cotidiana en los diversos roles a los que se ve confrontado a solventar, propias de la dinámica contextual de la modalidad educativa, la cual asume, ostenta y se apropia como parte de su ser docente.

Infraestructura educativa de la escuela telesecundaria para las buenas prácticas en los procesos escolares

La infraestructura escolar es un bastión elemental para el desarrollo de las prácticas educativas. Los docentes pueden asegurarse de recursos variados y permitirse el desempeño de sus actividades con claros objetivos a desarrollar particularmente y de manera constante. En los planes curriculares se plantea el manejo pertinente de recursos tecnológicos de manera importante (SEP, 2017). Sin embargo, en muchos contextos educativos y en particular de la telesecundaria en la región de estudio esta es una de las principales carencias en conjunto con la de los espacios áulicos. Dado las características del sistema de telesecundaria en nuestro país, este tipo de escuelas deben contar con apoyos tecnológicos mínimos para poder operar y lograr las metas planteadas en el plan de estudios vigente. A su vez el plan curricular del sistema de telesecundaria se encuentra

diseñado de manera muy particular, diferente a la de las otras modalidades de secundarias generales o secundarias técnicas, donde la parte tecnológica la percibe de manera elemental para su implementación.

Te muestro fotos de cómo hemos trabajado, el laboratorio de ciencias, también el taller de computación, como se da, con una sola computadora para todo el grupo, en estas condiciones, digamos de manera arcaica. No contamos con los recursos de infraestructura como los que las secundarias técnicas y generales ya poseen desde que se apertura. Creo que por esto las telesecundarias son estigmatizadas por la sociedad, porque les han dicho pseudoescuelas, pero no, es un sistema muy noble que ha sorteado muchos obstáculos, es motivo para darle reconocimiento como las otras secundarias (Docente 1).

Quiero compartir que afortunadamente, hemos maestros comprometidos, porque si no hubiese ese compromiso, no persistiera la telesecundaria, porque desde un inicio te mandan a la comunidad y no tienes nada si bien te va la casa ejidal para trabajar si no en una galera. Paradójicamente estamos en pleno corazón de Tuxtla Gutiérrez y hay miseria en muchas escuelas de la zona. Lo que me llama la atención es que hay alumnos que han sobresalido pese a todas las carencias, hay alumnos profesionistas egresados de las telesecundarias. Creo que vamos por buen camino, desafortunadamente en nosotros no está la solución, por ejemplo, tu pones de tu bolsa, tú pones de tu bolsa y realizas doble función, hablando de los directores encargados. Eso no se recompensa por parte del gobierno, y aplaudo ese esfuerzo de los compañeros, es un gran esfuerzo el que realizan. Sacan adelante al sistema (Docente 4).

Por lo general las escuelas telesecundarias inician sin ningún tipo de infraestructura. En muchas ocasiones pasan varios años para que el sistema educativo nacional les provea el edificio escolar, mobiliario y los servicios básicos. De cualquier manera, la infraestructura tecnológica es la última en implementarse, si la escuela es considerada, para obtener ese beneficio.

Por otro lado, en lo referente a las actividades de carácter administrativo, por lo general, la mayoría de las escuelas telesecundarias no cuentan con la figura de director técnico, esto es porque la SEP no lo contempla para las escuelas con un número de estudiantes inferior a los 150. Esto lleva a las escuelas que no cubren este requisito a que comisione a uno de los docentes para desempeñar la función de director encargado con grupo. Ésta dinámica de acuerdo con lo planteado en el estudio distrae a los docentes de sus funciones principales en el aula para dar paso al cumplimiento burocrático administrativo, relativo a las operaciones del sistema, así como la relación con el comité de padres de familia y el mantenimiento del edificio escolar si cuentan con ello o del lugar donde opere la escuela. De esta manera el supervisor escolar emite una orden de comisión por todo el ciclo escolar donde se especifican las actividades adicionales a las que se someterá el docente y de las que tendrá que encargarse de dar cumplimiento, así como las reuniones administrativas a las deberá asistir con la supervisora escolar de zona, llenado de diversos documentos de carácter estadístico, pedagógicos y administrativos, gestiones a las instancias correspondientes para la obtención de recursos que apoyen a las actividades docentes y mantener una vía asertiva de comunicación con el comité de padres de familia y la comunidad, entre otras. Actividades que los lleva a ausentarse de las aulas de manera constante.

Profesionalización y manejo curricular

En cuanto al desarrollo del plan curricular los docentes mencionan un desfase con la realidad vivida cotidianamente. Algunos docentes indican que las capacitaciones que han recibido por parte de la SEP no les han ayudado para mejorar sus actividades en las aulas. Coinciden en que los cursos que reciben no son los que necesitan y de la importancia del dominio de una lengua indígena en la profesionalización docente además del idioma inglés.

En Chiapas de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2019) cerca de una quinta parte de la población total habla alguna lengua indígena como su lengua materna. Esta inquietud estriba

en el sentido de que gran parte de las escuelas telesecundarias del estado de Chiapas se encuentran en regiones donde predominantemente se hablan estas lenguas. Los docentes consideran que el conocimiento de las lenguas indígenas locales facilitaría su incursión en estos contextos, además es un ámbito para considerar para una práctica pedagógica con mayor conexión con los estudiantes. El diseño de los procesos pedagógicos y su puesta en marcha en clases serán de gran trascendencia al tener como componente sustancial el bilingüismo en los maestros de telesecundaria en la región. Por otra parte, varios de ellos consideran de vital importancia incluir en la profesionalización del docente de telesecundaria, los aspectos vocacionales y motivacionales, a fin de propiciar capacidades para desenvolverse de acuerdo con las implicaciones del sistema y en beneficio de la comunidad estudiantil.

En las transmisiones de la tv falta mucho, porque lo pasan muy rápido, y a veces los alumnos no lo comprenden. Los cursos que nos dan están desfasados, nada que ver con los contenidos del aula. Los maestros se deben de preparar en las lenguas tzotziles, tzeltales, además del inglés, se debe adquirir un nuevo modelo de preparación para el maestro de telesecundaria. Por qué un maestro que se va con una especialidad como matemáticas le es difícil manejar todas las asignaturas. A futuro se debe de profesionalizar, unido con un don, con una motivación y con ganas de trabajar (Docente 3).

Falta el apoyo para el desarrollo de las artes en nuestro estado, hay alumnos que tienen desarrollado algún talento artístico. Ahora los que salen de la universidad lo primero que hacen es buscar un empleo en gobierno, se debe de promover en las escuelas el autoempleo, emprender negocios. Ahora están escribiendo la nueva curricula y está igual. A futuro se requiere a maestros, gente integral y que así gane mejores condiciones salariales (Docente 5).

Se observa atentamente las necesidades de formación que los docentes reconocen. Los cursos que reciben por la parte oficial no impactan en la formación de los estudiantes porque según lo que comentaron estos docentes contienen temáticas que no se relacionan con las necesidades formativas y educativas de los niños y adolescentes. Se necesita otro enfoque a la educación, a la escuela, (Pérez, 2012; Hargreaves y Shirley, 2012; Gimeno, 2010) con desarrollos curriculares pertinentes a las regiones donde la escuela interviene. Para ello partir de las necesidades de las comunidades, tomando en cuenta el contexto, sus características y acepciones culturales.

Al reconocerles a los maestros de telesecundaria de la región I Metropolitana sus necesidades de formación de acuerdo con su contexto inmediato estamos partiendo de una realidad, de realidades particulares definidas, únicas, no paramétricas. Al llevar a cabo este ejercicio pueden realizarse acciones significativas en los procesos educativos, hacer intervenciones reales caracterizándolas dentro de referentes específicos con los abordajes universales y a su vez con definiciones únicas de esas realidades distintivas.

DISCUSIÓN

De acuerdo con Navarrete (2015) la identidad como una aporía en esa razón y necesidad de conceptualizar al sujeto en una temporalidad y/o trascendencia socio histórica. Esto a su vez, caracterizarla dentro de una especificidad con una conceptualización prácticamente difícil de precisar. Esta conceptualización que se construye a partir del devenir histórico, con un dinamismo peculiar desarrollado, en función del contexto circunstancial del accionar inmediato, cobra sentido en la interacción por sí misma.

De la interacción socio-cultural (De Laurentis, 2015) se parte para el aporte de esa mirada que construimos como nuestra identidad. La identidad docente por lo tanto se construye a partir del contexto escolar. Un dispositivo determinante para la conformación de los elementos que definen la identidad será siempre lo relativo a los procesos de diálogo, generados desde las formas de comunicación desarrolladas para

tal fin. De esta forma la manera relevante del mantenimiento de la realidad será el diálogo, el sujeto en su vida cotidiana considera de gran importancia los procesos conversacionales, que mantiene, codifica y reconstruye continuamente su realidad subjetiva. (Berger y Luckmann, 2003).

Se observa una conjunción de elementos incidentales dentro de la conformación de la identidad del docente de telesecundaria de la región I Metropolitana. Estos elementos determinan sus condiciones significativas hacia el sistema y su labor dentro de este. Los docentes se van configurando a través de una serie de significantes que van desde los personales hasta los laborales y lo llevan a un orden de tensión cuando es trasladado al orden social, a la forma esquemática social, es decir, hacia fuera del ámbito de constitución definitoria del nivel telesecundaria. De esta forma la estructura administrativa, las características propias de la modalidad educativa y las condicionantes regionales determinan los roles que han de desempeñar en cada espacio tiempo donde se desenvuelven.

El docente de telesecundaria de la región estudiada se asume con una conceptualización única que lo constituye como un ser docente Todólogo, gestor, que desempeña múltiples roles y actividades con una representación de su identidad desde sus acciones no específicas, en interacción con la comunidad y el marco institucional. Así mismo esta caracterización del ser docente de telesecundaria en la región, emanada desde la valoración determinante de sus funciones principalmente no establecidas son asumidas como tal dentro de sus acciones cotidianas dentro de su realidad educativa. Es un docente de telesecundaria que se manifiesta, a través de acciones subyacentes, ante escenarios distintivos, en un actuar reflexivo, de acciones reflexivas en términos de Dewey, donde a partir del origen, de los esquemas de pensamiento, se configura un sistema de creencias de sentido al provocar ir más allá de lo establecido, de lo impuesto al marcar una distinción de la práctica cotidiana, de la práctica escolar.

La profesionalización y los contenidos curriculares es otro elemento para considerar dentro de los sentidos educativos y vocacionales que constituyen el ser docente de la región de estudio. Ésta va en función del dinamismo social que define a la sociedad del conocimiento. Se observa una clara necesidad de formación en distintas áreas profesionales que los docentes reconocen para desempeñar sus prácticas escolares. Ante los cambios percibidos en el mundo globalizado, las reglas de la enseñanza y del trabajo docente deben transformarse paralelamente (Hargreaves, 1996). Los contenidos curriculares y las necesidades de preparación que los docentes necesitan deberán tener sentido dentro de los contextos educativos.

De acuerdo con Gimeno y Pérez (1993) el desarrollar nuevos textos para los nuevos contextos deberá ser una primicia fundamental para la creación de sentido en la incursión de los centros educativos. Los docentes pueden considerarse parte integral de la conformación de nuevos escenarios curriculares, al encontrarse en el campo educativo, en las comunidades donde la escuela interviene además poseen un amplio margen contextual, fuente sustantiva en la definición de las caracterizaciones locales y regionales, así como en la determinación de las necesidades educativas particulares de cada contexto. Así mismo con estos componentes regionales se pueden colocar elementos sustanciales en las formas de repensar la intervención de la escuela en las comunidades. De esta manera podrá gestarse en la promoción y el desarrollo (Pérez, 2012) de las capacidades, cualidades o competencias de los individuos en función de sus características y necesidades de su proyecto vital.

La prescripción de los contenidos, la deficiente infraestructura escolar en todos los órdenes (edificio, mobiliario, tecnológico) y las constantes distracciones administrativas de las que son objeto los docentes, los lleva a disminuir su potencial profesional. La profesionalización que ellos consideran importante determinada a través de cursos de formación continua por lo general tiene poca relevancia al ser cursos diseñados desde fuera de los contextos educativos y tratados de manera homogénea. Esto hace que la apreciación de estos cursos

no se traduzca de manera trascendental en los espacios áulicos. Los contenidos curriculares (Hargreaves & Shirley, 2012; Pérez, 2012) deben diseñarse con mayor profundidad y menos contenidos, alentando al desarrollo del pensamiento de orden superior y no a la mecanización.

Estos componentes incidentales permean en la construcción de la conceptualización del ser docente de telesecundaria de la región del estudio. Se configura de manera dinámica a través de su propio proceso histórico. Se reconceptualiza desde sí hacia su escenario inmediato cotidiano. Se gesta una identidad única, representativa, evolutiva en un devenir asumido, atribuido desde los confines ambientales del espacio radial del docente. Esto hace representar una forma, una mirada del proceso educativo hacia los estudiantes a través de una determinada posición, ante un nivel de telesecundaria y una serie de acciones reflexivas y no reflexivas, desde las configuraciones atribuidas por los docentes hacia la comunidad escolar, y en retrospectiva por medio de los procesos dialógicos distintivos establecidos en la interacción.

A través de ello se forja una imagen que logra trascender en los esquemas cognitivos significantes de los individuos que forman parte de la sociedad, muchas veces esta representación acarrea acepciones asumidas por los mismos actores educativos, estas acepciones integran una serie de elementos que llevan a formar parte de la configuración de las representaciones docentes de sí mismos y prevalece en su cotidianeidad. Así mismo en concordancia con Day (2005) la forma en que se ha implementado el currículo y las innovaciones de gestión impuesto desde arriba ha sido ineficiente y sin consulta previa. Esto lleva a periodos de desestabilización, al aumento de la carga de trabajo y a la crisis de identidad profesional de muchos maestros.

De esta manera, se observa una clara posición que conforma la identidad de estos docentes con un sentido emotivo al referirse como una labor que fueron desarrollando a través del tiempo y que los ha hecho querer su profesión. Esta identidad (Matus, 2013) que no necesariamente se atribuye al logro de un título profesional, si no tiene que ver con la trayectoria personal del profesor a través de su accionar, inherente a sus historias de vida y de la acción colectiva de acuerdo con el contexto de su intervención. A partir de ello el docente de la región del estudio se ha configurado en un ser docente de telesecundaria que lo llevará a identificarse como parte de su constitución individual identitaria aun cuando ya no ejerza su profesión, es decir cuando se jubile y se perfile hacia otras actividades.

CONCLUSIONES

La identidad de los docentes de telesecundaria en Chiapas se encuentra íntimamente asociada a la percepción que los mismos docentes tienen de sí mismos, de la infraestructura escolar del nivel y de los elementos curriculares. Es ahí donde se identifican las necesidades en los ámbitos de acción de estos docentes, lo cual recae en sus modos de actuación e impacto sobre la comunidad educativa. A partir de ello el docente genera elementos sustanciales en su quehacer que lo llevará a una dinámica peculiar.

La infraestructura escolar, la acepción curricular y la forma en que se ven a sí mismos estos docentes desembocan en una conceptualización particular que conforma los sentidos atribuidos para la configuración de su identidad como docente de telesecundaria. De esta manera las carencias en cuanto a infraestructura los lleva asumir varios roles dentro del marco institucional, administrativo. Las capacidades tecnológicas, de laboratorio de ciencias, de apoyos administrativos, entre otras por lo general se encuentran condicionadas en gran medida por la carencia de la infraestructura, situación que dificulta el desarrollo óptimo de las actividades escolares.

Un hecho trascendental en su conformación de identidad son las capacidades profesionales que deben desarrollar. De este modo las necesidades de capacitación reales y de acuerdo a las necesidades de los contextos

donde incursiona la escuela se hacen latentes. Es así que los cursos promovidos desde la parte administrativa bajo una prescripción por lo general no contemplan las reales necesidades de los ambientes socioculturales de las comunidades, las identidades de los estudiantes y el desarrollo trascendente de las capacidades de los docentes.

Por otro lado, las cargas administrativas les genera una distracción importante en sus labores pedagógicas, sobre todo como se señala en las narraciones, sin la dictaminación de un director escolar en la gran mayoría de las escuelas los docentes tienen que realizar dicha función además de hacerse cargo de su grupo, situación que genera una problemática singular al dejar su aula cuando la función directiva requiera de su atención.

Por otro lado, los docentes que laboran en el medio indígena donde la lengua materna no es el castellano, consideran de gran relevancia el conocimiento o dominio de estas lenguas indígenas porque es una vía por la que podrían desarrollar una comunicación significativa con los padres de familia, los estudiantes y las personas de la comunidad, traducidos en la comprensión de las cosmovisiones y de los marcos culturales que definen a las comunidades de pueblos originarios. El conocimiento de las lenguas locales por parte de los agentes educadores es considerado como un elemento clave en el desenvolvimiento de los procesos educativos. Es un medio necesario que reconocen los docentes de la región de estudio para mejorar su desempeño y lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes. La lengua como elemento sustancial de acercamiento importante por parte del docente con sus estudiantes, permite establecer una conexión de gran relevancia que puede generar una vía determinante para el desarrollo de conocimientos y habilidades significativas.

De este modo se configura, se construye un ser docente de telesecundaria determinado y provisto de elementos que lo lleva a desenvolverse en un rol de múltiples facetas, que lo identifican, lo constituye. Es en esta ciclicidad donde se retroalimenta y se conforma nuevamente, en cada período, con cada coyuntura vivida dentro de su espacio tiempo definido por su cotidianidad. Es por ello que la identidad del docente se vislumbra como un conjunto de aristas configuradas en su individualidad con relación a su historia de vida, a sus características sociales y a su vez desde una construcción colectiva contextual, a partir de la base empírica donde el docente interactúa en su ámbito laboral. (Vaillant, 2016)

La identidad del docente no es estática es una conformación dinámica, cíclica, con múltiples aspectos incidentales que lo condicionan. El docente de telesecundaria de la región I metropolitana del estado de Chiapas se percibe como un agente de carácter social que desempeña múltiples y variados roles. En el aspecto de su actividad profesional al desarrollar todas las asignaturas, implica abarcar y especializarse en este rol multidisciplinar dentro de sus planeaciones pedagógicas. En relación con la interacción que desarrolla con la comunidad donde se encuentra su centro de adscripción es requerido para brindar apoyo en diversas circunstancias, que van desde la elaboración de cartas y oficios hasta el acompañamiento de gestiones comunitarias.

Dentro de la escuela además de su función como docente, realiza actividades que tienen que ver con el mantenimiento del edificio escolar; cuidar que los estudiantes se comporten de manera correcta durante su estancia en la escuela; gestionar recursos ante las instancias correspondientes para que puedan disponer de materiales y otros elementos necesarios para llevar a cabo su práctica docente, así como al mantenimiento del espacio educativo; realizar actividades administrativas; inclusive de médico o enfermero si algún estudiante presenta algún percance de salud en la escuela; entre otras funciones más, de tal suerte que un docente de telesecundaria Todólogo, gestor y polifacético emanan como parte de esa dinámica característica conformada desde la cotidianidad de estos profesores.

REFERENCIAS

- Alzás, T. y Casa-García L. (2017). La evolución del concepto de triangulación en la investigación social. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(8), 395-418. <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/95>
- Ayala-Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 409-430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Cea, M. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. 3. ed. Madrid: Editorial Síntesis.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea ediciones.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2. ed. Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. y Pérez-Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: ediciones Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Gobierno del estado de Chiapas. (2019). Programa regional de desarrollo. <http://www.haciendachiapas.gob.mx/planeacion/Informacion/Desarrollo-Regional/prog-regionales/METROPOLITANA.pdf>. 2019.
- Gordillo-Toledo, J. (2017). Conceptualizaciones del ser docente de telesecundaria de la región I Metropolitana del Estado de Chiapas. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Málaga, Málaga España y Universidad Autónoma de Chiapas, Chiapas México.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: ediciones Morata.
- Heidegger, M. (2002). *El ser y el tiempo*. México. Fondo de cultura económica.
- Ibarra-Rosales, G. (2014). Ética e identidad docente. En Sancho-Gil, J., Correa-Gorospe, J., Giró-Gracia, X. y Fraga-Colman, L. (Coord.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Simposio internacional (pp. 259-266). Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50680>.
- INEGI (2019a). Información nacional por entidad federativa y municipios. <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx> (Consultado el 07 de octubre de 2019).
- INEGI (2019b). Información nacional por entidad federativa y municipios. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=07> (Consultado el 01 de noviembre)
- De Laurentis, C. (2015). Identidad Docente: Herramientas Para Una Aproximación Narrativa. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, (2), 67-74. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1385>
- Leite-Méndez, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. [Tesis inédita de doctorado]. Universidad de Málaga, Málaga, Esp.
- Matus-Rodríguez, L. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *Revista Exitus*, 3(1), 75-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6078515>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *RMIE*, 20(65), 461-479. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200007&lng=es&tlng=es.
- Pérez-Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (2015). Índice de desarrollo humano para las entidades federativas, México 2015.
- Ruíz-Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. 5. ed. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santos, A. (2001). Oportunidades educativas en telesecundaria y factores que lo condicionan. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 31(3), 11-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27031302>

- Secretaría de Educación Pública (2019). Instituto Nacional Para la Evaluación Educativa. Educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Plan de estudios 2017. Educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- Esteve, J. (2006) Identidad y desafíos de la condición docente. En *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.
- Uribe-Fernández, M. (2014). La vida cotidiana como espacio de construcción social. *Revista procesos históricos*, 25(1), 100-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=200/20030149005>
- Valverde-Berrocoso, J., Garrido-Arroyo, M. y Fernández-Sánchez, M. (2014). La construcción de la identidad profesional del Profesorado a través de las tecnologías digitales. En Sancho Gil, J. M., Correa Gorospe, J. M., Giró Gracia, X. y Fraga Colman, L. (Coord.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional* (pp. 290-294). Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational policies of education*, (5), 5-21. <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/6656>
- Vargas-Beal, X. (2010). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* México: ITESO.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Percepciones e intereses de estudiantes bachilleres del estado de Yucatán sobre la Licenciatura en Educación

Perceptions and interests of high school students of the state of Yucatán about the Bachelor's Degree in Education

Eddy Paloma Arceo-Arceo¹ y Fátima Renée Suárez-Baeza²

¹ Universidad Autónoma de Yucatán, México (paloma.arceo@correo.uady.mx) y ² Universidad Autónoma de Yucatán, México (fatima.suarez@correo.uady.mx)

Cómo citar este artículo:

Arceo-Arceo, E. P. y Suárez-Baeza, F. R. (2021). Percepciones e intereses de estudiantes bachilleres del Estado de Yucatán sobre la Licenciatura en Educación. *Educación y Ciencia*, 10(55), 26-38.

Recibido el 16 de febrero de 2021; aceptado el 10 de mayo de 2021; publicado el 30 de junio de 2021

Resumen

Históricamente la formación inicial docente en México ha estado a cargo de las escuelas normales; sin embargo, en las últimas décadas las universidades han incluido en su oferta académica carreras relacionadas con el área de las ciencias de la educación, cuyo perfil de egreso y campo laboral se distingue por ser más amplio y no limitarse a la docencia. El presente artículo perteneciente al estudio denominado "Percepciones sobre la demanda de la Licenciatura en Educación" tiene como finalidad principal, identificar las percepciones e intereses de 2587 estudiantes del tercer año de bachillerato del estado de Yucatán acerca de la profesión educativa, con lo cual se puede conocer mejor a los aspirantes a una carrera docente, ya sea estudiada en una escuela normal o una universidad. La metodología empleada en este estudio es de corte cuantitativo, con alcance descriptivo tipo encuesta- transversal- no experimental. Entre los principales hallazgos se encuentran un marcado interés por las funciones de docencia y administración educativa, siendo el currículo y la investigación las áreas menos valoradas. De igual forma, existe preferencia por laborar en el nivel básico en el contexto urbano. Por lo que se puede concluir que los bachilleres no diferencian entre el perfil de egreso de una licenciatura normalista y una licenciatura universitaria.

Palabras clave: interés educacional; percepción; formación docente

Abstract

Historically, initial teacher training in Mexico has been under the responsibility of teacher training institutions. Nonetheless, in the last decades universities have included degrees related to the educational sciences among their academic courses whose profile of graduation and labour field is characterized by being broader and not limited to teaching. The present article, based on the study named as “Perceptions on the demand of the bachelor’s degree in Education” has as its main objective, to identify the perceptions and interests of 2587 third year high school students of the state of Yucatán about the educational career, allowing to learn relevant information concerning the characteristics of students in initial teacher training being studied at a teacher’s training school or at university. The employed methodology in this study is quantitative, with a descriptive transactional, non-experimental survey type reach. Among the main findings is the fact of an enormous interest for the teaching duties and educational administration, leaving curriculum and research as the less valued areas. Similarly, there is preference to work at basic level in an urban context. It can be concluded that high school students are not aware of the difference between the profile of graduation from a teacher’s training school and a bachelor’s degree obtained from a university.

Keywords: educational interest; perception; teacher training

INTRODUCCIÓN

Abordar el tema de la oferta académica del área de las ciencias de la educación, conlleva a pensar en el enorme compromiso que tienen las instituciones de educación superior dedicadas a esta labor, pues recae en ellas la responsabilidad de tener currículos que satisfagan las necesidades sociales y laborales propias de la profesión.

En los últimos años, específicamente en Yucatán se ha sido testigo de un incremento significativo en la oferta educativa de programas de licenciatura y posgrado cuya finalidad es formar docentes o especializar a otros profesionales de la educación, lo cual ha generado que los bachilleres próximos a ingresar a la universidad, dispongan de una diversidad de opciones. De acuerdo con el anuario estadístico y geográfico de Yucatán 2017, en el ciclo escolar 2015- 2016 el número de alumnos inscritos en educación superior del nivel licenciatura en educación fue de 6050.

Debido a lo anterior en los últimos años se ha observado una disminución en el porcentaje de los interesados en ingresar a la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), lo cual dio origen a la investigación “Percepciones sobre la demanda de la Licenciatura en Educación”, estudio a partir del cual se generan datos para el presente artículo, cuyo interés principal se centra en presentar las percepciones e intereses que tienen los jóvenes estudiantes del nivel medio superior acerca de la Licenciatura en Educación, permitiendo de esta manera reconocer características tales como las funciones del profesional de la educación que más les interesan, la modalidad para su formación, así como el nivel y población con la cual les gustaría trabajar en caso de decidir estudiar la carrera de educación o afín. Lo cual a su vez permite reconocer el concepto y valor que tiene este profesional desde la perspectiva de esta generación de bachilleres.

Los resultados obtenidos pueden ser útiles para posibles adecuaciones curriculares, la creación de nuevos programas de estudio o la implementación de estrategias académicas que representen mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje y por ende en la formación del licenciado en educación u otro profesional de la educación.

Formación docente

En palabras de Salazar & Tobón (2018), la formación docente es un área de gran importancia dentro del sistema educativo: debido a que es la que se encarga de afrontar las necesidades de formación y superación profesional de los docentes en el país; esta se caracteriza por tener dos etapas, una inicial y otra permanente, cada una con sus propias características y tiempos de duración, operadas bajo políticas, sistemas curriculares y programas educativos ofertados por las instituciones formadoras, tales como las Normales y las universidades públicas y privadas, entre ellas la UADY.

Sin embargo, las instituciones educativas de nivel superior en cuya oferta académica contemplan programas de formación docente o afines, deben hacer frente a las demandas sociales actuales. Tal como mencionan Marcelo & Vaillant (2015), los procesos de cambio social y educativo transformarán, sin duda alguna, aún más el trabajo de los maestros y profesores, su formación y la valoración que la sociedad hace de su tarea.

Debido a lo anterior es imperante centrar la atención en la sociedad del conocimiento, para la cual, la educación desempeña un papel muy importante en el desarrollo de nuevas competencias en los ciudadanos, preparándole para enfrentar los retos sociales en la actualidad; uno de los objetivos principales de la educación, es formar ciudadanos calificados que respeten los derechos humanos, sean responsables ante la sociedad y garanticen un proceso educativo eficaz (Caliskan, Kuzu, & Kuzu, 2017). Por su parte, Buckworth (2017) plantea que hoy en día la preparación de los docentes se define en torno a las expectativas académicas y al éxito pedagógico demostrable en las aulas; esto implica dotar al estudiante de las competencias profesionales que le permitan desarrollar con éxito su práctica docente. Lo anterior, conlleva a pensar en que los modelos de formación docente en educación superior podrían ser reformados de acuerdo con los nuevos planteamientos de la sociedad del conocimiento, siempre y cuando consideren imprescindibles el cambio y la innovación en los programas formativos, ligados a la integración de conocimientos y los involucramientos de los actores institucionales; junto con ello, se busca que se muestre la utilidad de los conocimientos producidos, para que sean utilizados en la resolución de problemas del contexto (Padierna, 2016).

Entonces, resulta importante mencionar que la formación de un profesional no puede realizarse eficazmente sin el uso de mecanismos reflexivos, que en diferentes etapas de la trayectoria formativa contribuyen a la optimización y ajuste de los procesos de formación (Vladimirovna, Ivanovna, y Yakovlevich, 2016). Por otra parte, los estudios e investigaciones al respecto aportan información valiosa que puede fundamentar decisiones importantes en torno a cambios necesarios en los modelos de formación inicial de los futuros docentes, razón que motivó a la realización del presente estudio.

La Licenciatura en Educación, de la Universidad Autónoma de Yucatán

La propuesta curricular para la formación de profesionales de la educación en la Universidad Autónoma de Yucatán es la Licenciatura en Educación, la cual tiene más de 35 años y fue implementada por primera vez en 1984, en la llamada Escuela de Graduados en Educación, cuando el H. Consejo Universitario aprobó su creación con el propósito de satisfacer necesidades emergentes de profesores de nivel medio superior en ejercicio, con experiencia en su área disciplinaria, sin título profesional y, sobre todo, sin la formación universitaria necesaria para ejercer la docencia.

Con el fin de mantener la propuesta actualizada a las necesidades de los futuros docentes, la Licenciatura en Educación ha sufrido cuatro grandes modificaciones, la primera en 1985, cuando ya convertida en Facultad de Educación se presenta un proyecto de modificación de la licenciatura, el cual respondió a la demanda de

bachilleres recién egresados, de esta manera se contribuyó a colocar en el mercado laboral, un número mayor de profesionales de la educación con una formación más completa en el área. Los propósitos fundamentales de este segundo plan de estudios fueron: 1. formar profesionales de la educación capaces de resolver problemas educativos del contexto académico, con un enfoque que considerara aspectos tales como la docencia, orientación vocacional, planificación y administración educativas; 2. propiciar el incremento de la calidad académica de los planteles educativos, contribuyendo a su vez, al mejoramiento de la calidad de sus egresados; y 3. preparar a los futuros profesores de la ciencia básica para las facultades y escuelas de la Universidad.

En 1992 se modifica, por segunda ocasión, el plan de estudios, en el cual se propuso el énfasis en la formación en tres áreas: enseñanza, administración y orientación educativa, ampliando de esta manera el perfil profesional del licenciado en educación. En el año 2004 se realiza la tercera modificación al plan de estudios bajo un enfoque por competencias y en el 2014, el plan es nuevamente modificado conservando el enfoque por competencias, los alumnos actualmente inscritos a la licenciatura pertenecen al Modelo de Formación Integral (MEFI). (Facultad de Educación, 2020).

En la actualidad, el objetivo de la licenciatura es formar integralmente a profesionales competentes y exitosos en la resolución de problemas educativos en los ámbitos de la docencia, el desarrollo curricular, la administración y la orientación educativas, a través del dominio de la teoría, la práctica y la investigación de las ciencias de la educación en un marco de calidad, innovación, ética, responsabilidad social y desarrollo sostenible, en contextos locales, nacionales e internacionales. (Facultad de Educación 2020).

Retomando las utilidades del estudio planteadas en la introducción de este trabajo, resulta importante analizar las opiniones e intereses de los estudiantes de bachillerato por formarse en el área educativa, lo cual permitirá contrastar la realidad de la formación inicial con las necesidades de los futuros profesionales de la educación, sirviendo como base para futuras modificaciones curriculares de este programa educativo.

MÉTODO

Para desarrollar la investigación y lograr los objetivos planteados se empleó el método cuantitativo, considerando a este como una estrategia investigativa que se basa en la recolección y procesamiento de datos numéricos y cuya finalidad es explicar los procesos educativos en términos medibles (Herrera-Torres y Gallardo-Vigil, 2012).

Considerando el alcance, el tiempo y el diseño del estudio, éste fue clasificado como un estudio descriptivo tipo encuesta- transversal- no experimental, teniendo en cuenta que se busca presentar de manera específica aspectos importantes de las personas (Hernández, Fernández y Baptista 2010), el conocimiento de la realidad tal como se presenta en una situación de espacio y de tiempo dado, sin pretender manipular el contexto o las opiniones de los participantes (Rojas 2015).

Es importante mencionar que para fines de este artículo, se trabajó con una sección del instrumento empleado en el proyecto de investigación mencionado con anterioridad. El análisis de los datos de este apartado titulado "Intereses en el área educativa", se desarrolló a partir de estadística descriptiva, la información recabada fue tratada y analizada según su naturaleza, por medio del programa estadístico SPSS.

Población y muestra

La población que se contempló para este estudio tuvo como característica principal ser estudiante de tercer año de bachillerato en alguna institución pública o privada del Estado de Yucatán. Por otra parte, es conveniente mencionar, que las instituciones educativas que participaron en el estudio fueron seleccionadas por medio de una investigación preliminar dentro de la Feria Universitaria de Profesiones 2019, la cual permitió identificar aquellas instituciones de nivel medio superior con un mayor número de estudiantes interesados en estudiar la licenciatura en educación.

Se trabajó con una muestra por conveniencia de las instituciones educativas de nivel medio superior del Estado de Yucatán, entre las cuales se contemplaron escuelas del sector público y privado, de los subsistemas COBAY y Preparatorias estatales, ubicadas en la ciudad de Mérida y en el interior del estado.

En cuanto al total de participantes que contestaron el cuestionario, este fue de 2587 estudiantes de preparatoria, de los cuales 1480 (57.2%) son mujeres y 1107 (42.8%) son hombres. Se tiene reporte que 8 (0.3%) estudiantes se identificaron como de segundo grado, 2563 (99.1%) de tercer año y 16 (0.6%) no contestaron. En cuanto a la edad de los participantes, se encontró que oscilan entre 15 a 24 años, siendo la edad promedio 17.96 años. Con respecto al área de estudios de bachillerato de los estudiantes respondientes, 449 (17.4%) declararon ser de Ciencias Exactas, 588 (22.7%) son del área de biológicas, 487 (18.8%) son de Humanidades, 876 (33.9%) corresponden a Sociales y 187 (7.2%) son de otra área.

En la Tabla 1 se presentan las instituciones participantes, divididas en subsistema COBAY de Mérida, Preparatorias estatales de Mérida y Escuelas de Tizimín y alrededores (COBAY, CONALEP, Preparatorias privadas), ya que por su cercanía a la Unidad Multidisciplinaria Tizimín donde se oferta la licenciatura en educación, se considera factible el ingreso a esa Unidad.

Tabla 1
Número y porcentaje de estudiantes por institución educativa.

Institución educativa	Frecuencia	%
Escuelas COBAY de Mérida	724	28
Preparatorias estatales de Mérida	1171	45
Escuelas de Tizimín y alrededores	692	27
TOTAL	2587	100

Nota. Creación propia

El total de participantes que contestaron el cuestionario fue de 2587 estudiantes de preparatoria, de los cuales 1480 (57.2%) son mujeres y 1107 (42.8%) son hombres. Se tiene reporte que 8 (0.3%) estudiantes se identificaron como de segundo grado, 2563 (99.1%) de tercer año y 16 (0.6%) no lo señalaron. En cuanto a la edad de los participantes, estas oscilan entre 15 a 24 años, siendo la edad promedio 17.96 años.

Con respecto al área de estudios de bachillerato de los estudiantes respondientes, 449 (17.4%) declararon ser de Ciencias Exactas, 588 (22.7%) son del área biológicas, 487 (18.8%) son de Humanidades, 876 (33.9%) corresponden a Sociales y 187 (7.2%) son de otra área.

INSTRUMENTO

Para el diseño y evaluación de confiabilidad y validez del instrumento escala sobre la demanda se recurrió a tres momentos:

1. El primer instrumento fue realizado con preguntas abiertas, con la finalidad de identificar los intereses y opiniones que tienen los estudiantes de bachillerato, sobre la modalidad, funciones y nivel de población que creen que atiende un licenciado en educación. El instrumento fue administrado a 600 estudiantes durante la Feria Universitaria de Profesiones 2019, la información recabada fue analizada y organizada en categorías.
2. Considerando la información del cuestionario anterior y el instrumento “Cuestionario de intereses y aptitudes” de Luis Herrera y Montes, se diseñó un nuevo cuestionario. Dicho instrumento está compuesto de cinco secciones: datos generales, intereses generales, intereses en el área educativa, intereses personales y aptitudes. En la Tabla 2 se puede apreciar las preguntas y el número de estas por sección.

Tabla 2
Preguntas y número de preguntas por sección del cuestionario

Sección	Preguntas	No. de preguntas
Datos generales	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9	9
Intereses generales	10, 11 y 12	3
Intereses en el área educativa	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20	8
Intereses personales	21 (21 enunciados)	1
Aptitud	22 (14 enunciados)	1
TOTAL		22

Nota. Creación propia

Validez final del instrumento

Prieto & Delgado (2010), mencionan que, de acuerdo con la AERA, APA Y NCME (1999), la validez se refiere al grado en que la evidencia empírica y la teoría apoyan la interpretación de las puntuaciones de los tests relacionada con un uso específico (AERA, APA y NCME, 1999). Para el caso particular de este estudio, la validez del instrumento de la presente investigación se realizó a través de la validez de contenido y en análisis del Alfa de Cronbach.

En una primera evaluación por jueces, participaron seis docentes y tres estudiantes, se analizó el instrumento considerando cuatro categorías: claridad, coherencia, relevancia y suficiencia del instrumento. Para ello, se reunieron y revisaron cada ítem, dando sus opiniones y sugerencias para realizar modificaciones a la redacción o eliminar alguno. Posteriormente, se recurrió al análisis por el Alfa de Cronbach.

Como se mencionó, el presente artículo es producto de los resultados obtenidos del instrumento en el apartado III “Intereses en el área educativa”, conformado por ocho ítems, de los cuales, los correspondientes a la modalidad de estudio, sector, modalidad y contexto de trabajo fueron de opción múltiple, mientras que, en los ítems correspondientes a las áreas de un profesional de la educación, niveles educativos para laborar, campo de la docencia y funciones a desempeñar los encuestados debían jerarquizar las opciones de respuesta.

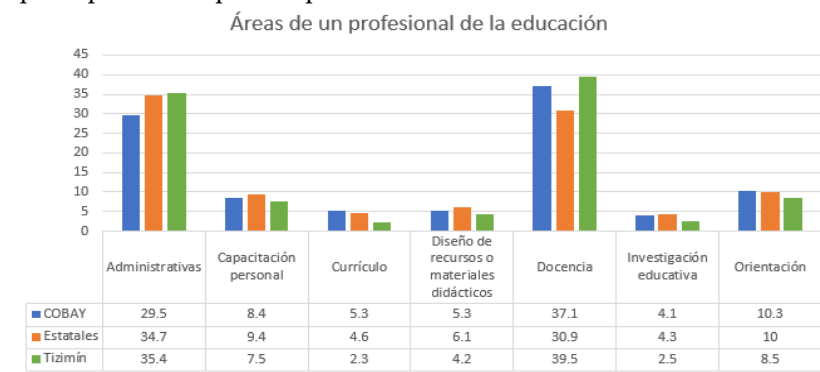
RESULTADOS

En cuanto a las áreas de un profesional de la educación, se les preguntó a los estudiantes ¿Cuáles son las principales áreas por las que te decidirías estudiar una carrera en educación? Los estudiantes tenían que jerarquizar las opciones con la finalidad de identificar sus intereses, es por ello que se realizó una ponderación por cada opción de acuerdo con la jerarquización y se obtuvieron los porcentajes de los resultados. En la Figura 1 se describe de acuerdo con los tres escenarios, un marcado interés por las áreas Docencia (36%) y Administrativas (34%) de acuerdo con el porcentaje total de respuestas. Las cuales corresponden a las áreas de competencia de la Licenciatura en Educación.

Sin embargo, también se puede apreciar que los estudiantes no se encuentran interesados en las áreas de currículo (4%) y/o investigación educativa (3%), considerando el porcentaje total de las respuestas.

Figura 1

No. de estudiantes y las principales áreas por las que te decidirías a estudiar una carrera en educación



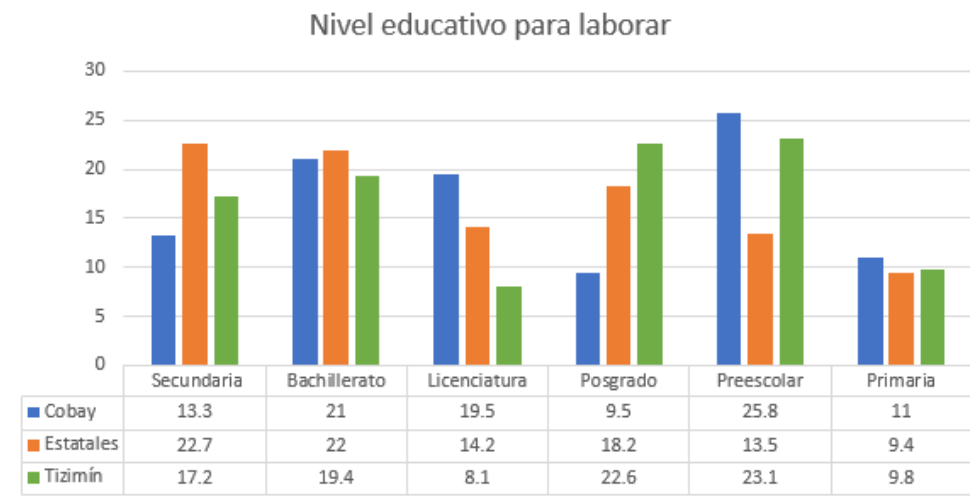
Nota. Creación propia.

Siguiendo el mismo ejercicio anterior, se les indicó a los estudiantes jerarquizar las opciones de acuerdo con su interés a la pregunta Me gustaría estudiar la carrera para laborar en. En la figura 2 se puede percibir que los campos laborales con mayor interés por parte del total de los estudiantes son el preescolar (22%), bachillerato (20%) y licenciatura (20%).

También se encontraron diferencias de acuerdo con los escenarios en el que los estudiantes pretenderían trabajar, los alumnos pertenecientes al subsistema COBAY manifestaron mayor interés en los niveles preescolar (25.8%) y bachillerato (21%), el alumnado de las preparatorias estatales se encuentra más interesado en los niveles secundaria (22.7%) y bachillerato (18.2%), mientras que el estudiantado de las preparatorias de la zona Tizimín mostraron mayor interés en los niveles preescolar (23.1%) y posgrado (22.6%).

Figura 2

No. de estudiantes y nivel educativo para laborar



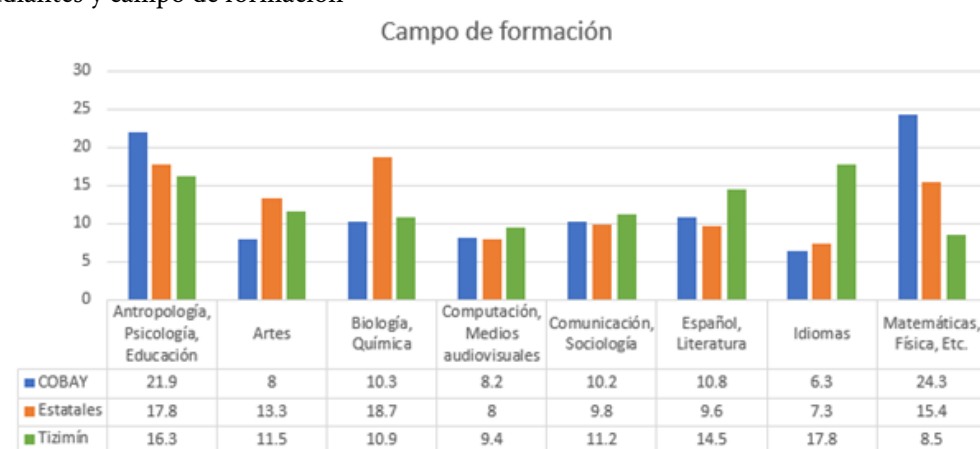
Nota. Creación propia.

Se les realizó a los estudiantes la pregunta En el caso de que te guste la docencia ¿Cuál sería tu campo? En la Figura 3 se describe que el campo disciplinar más considerado por el porcentaje del total de respuestas sería el de antropología, psicología y educación (19%) le sigue matemáticas y física (16%) biología y química (13%), mientras que el área con menos interés es computación y medios audiovisuales (8%).

Por otra parte, la opción seleccionada de acuerdo con el tipo de institución y en mayor porcentaje por los estudiantes del COBAY corresponde al campo de las matemáticas, física, etc. (24.3%), en cuanto a las escuelas estatales, el estudiantado mostró mayor interés por el campo de las ciencias naturales, ya que decidieron por biología, química, etc. (18.7%), mientras que en las escuelas pertenecientes a Tizimín y sus comisarias, los bachilleres manifestaron estar más interesados en el área de idiomas (17.8%).

Figura 3

No. de estudiantes y campo de formación



Nota. Creación propia

En lo que respecta a la modalidad de estudio que los bachilleres prefieren, tal como se observa en la Tabla 3 se encontró que 2157 (83.4%) estudiantes prefieren estudiar en la modalidad presencial, 75 (2.9%) estudiantes prefieren la modalidad en línea, 312 (12.1%) estudiantes prefieren la modalidad mixta y 43 (1.6%) estudiantes no contestaron.

Del total de estudiantes que prefieren la modalidad presencial, 992 (46%) son de las preparatorias Estatales, 217 (29%) pertenecen al sistema COBAY y 548 (25%) a las escuelas cercanas a la ciudad de Tizimín. Por el contrario, del total de estudiantes que prefieren una modalidad en línea 30 (40%) corresponde a las escuelas cercanas a Tizimín, 24 (32%) a las preparatorias Estatales y 21 (28%) al sistema COBAY.

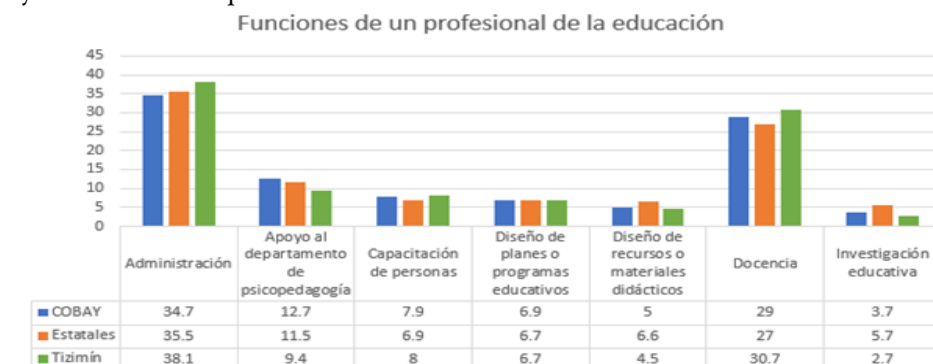
Tabla 3
No. de estudiantes por modalidad de estudio

Modalidad	COBAY		Preparatorias Estatales		Tizimín		TOTAL
	No.	%	No.	%	No.	%	
Presencial	617	87	992	86	548	80	2157
En línea	21	3	24	2	30	4	75
Mixta	72	10	132	12	108	16	312
TOTAL	710	100	1148	100	686	100	2544

Nota. Creación propia

En la Figura 4 se describen los resultados a la pregunta ¿Cuáles son las principales funciones en las que te gustaría trabajar? En este cuestionamiento se requería por parte de los estudiantes jerarquizar sus respuestas. En relación a las funciones que les gustaría realizar como profesionales de la educación, los estudiantes de los distintos bachilleratos que formaron parte del estudio, coincidieron en primer lugar en su interés por realizar actividades que corresponden a la administración educativa (36% del total de respuestas) y en segundo lugar por funciones relacionadas con la docencia (29%), siendo estas dos opciones las de mayor selección, por otra parte, las funciones menos seleccionadas fueron currículo (5%) e investigación educativa (4%)

Figura 4.
No. de estudiantes y funciones de un profesional en educación



Nota. Creación propia.

En cuanto a la pregunta ¿En qué tipo de sector les gustaría trabajar? La Tabla 4 describe que 1583 (61.2%) estudiantes mencionaron que, en el sector público, 963 (37.2%) estudiantes dijeron el sector privado, 29 (1%) alumnos seleccionaron en ambos sectores y 41 (1.6%) estudiantes no contestaron, tal como se observa en la siguiente tabla.

Del total de estudiantes que contestaron que trabajarían en el sector público, 686 (44%) pertenecen a las preparatorias Estatales, 480 (30%) al subsistema COBAY y 417 (26%) a las preparatorias cercanas a la Unidad Tizimín.

Tabla 4
No. de estudiantes por sector en el que les gustaría trabajar

	COBAY		Estatal		Tizimín		Total
	No.	%	No.	%	No.	%	
Público	480	67	686	59	417	60	1583
Privado	238	33	450	39	275	40	963
Ambas	0	0	29	2	0	0	29
TOTAL	718	100	1165	100	692	100	2575

Nota. Creación propia

En cuanto a la modalidad en la que les gustaría trabajar, en la Tabla 5 se puede observar que 2141 (84%) estudiantes mencionaron estar interesados en trabajar bajo la modalidad presencial, 339 (13%) estudiantes optaron por la modalidad mixta, 65 (3%) estudiantes dijeron la modalidad a distancia y 13 estudiantes (0.5%) no contestaron.

Del total de estudiantes que mencionaron trabajar en la modalidad presencial, 969 (44.5%) corresponden a las preparatorias estatales, 623 (29%) son del subsistema COBAY y 549 (26%) de las escuelas cercanas a Tizimín. En el caso de los estudiantes con la opción de Mixta, tanto los estudiantes de las preparatorias estatales como los cercanos a la ciudad de Tizimín cuentan con 123 y 122 estudiantes, lo que representa el 36% por cada institución del total de esta opción.

Tabla 5
No. de estudiante y modalidad de trabajo

	COBAY		Estatal		Tizimín		Total
	No.	%	No.	%	No.	%	
Presencial	623	84	969	87	549	79	2141
En línea	21	3	23	2	21	3	65
Mixta	94	13	123	11	122	18	339
Total	738	100	1115	100	692	100	2545

Nota. Creación propia

La última pregunta de este apartado fue ¿En qué contexto te agradecería trabajar o desarrollar tu profesión? La Tabla 6 se puede apreciar que 1663 (65%) estudiantes indican estar más interesados en trabajar en el contexto urbano, le siguen 597 (23%) estudiantes que mencionaron rural, 307 (12%) estudiantes optaron por la opción suburbano y 20 estudiantes (0.8%) no respondieron.

En cuanto al total de estudiantes que eligieron el contexto urbano, 809 (49%) pertenecen a las preparatorias estatales, 443 (27%) al subsistema COBAY y 411 (24%) a las escuelas cercanas a Tizimín. En contraste, las escuelas cercanas a Tizimín tienen 126 (42%) estudiantes en la opción contexto suburbano, las preparatorias estatales cuentan con 115 (37%) y los que se encuentran en el subsistema COBAY, son 66 (21%).

Tabla 6
No. de estudiantes y el contexto laboral.

	COBAY		Estatal		Tizimín		Total
	No.	%	No.	%	No.	%	
Rural	206	29	238	20	153	22	597
Urbano	443	62	809	70	411	60	1663
Suburbano	66	9	115	10	126	18	307
Total	715	100	1162	100	690	100	2567

Nota. Creación propia

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados obtenidos permite concluir lo siguiente:

El área principal en el cual los bachilleres desean trabajar en caso de formarse como profesionales de la educación, es precisamente la enseñanza, seguida de la administración, dejando en último lugar el currículo y la investigación, lo anterior llama la atención, ya que hoy en día, a la par de la docencia, las tareas administrativas son parte esencial del quehacer docente, por otra parte, preocupa un poco el desinterés mostrado por el currículo y la investigación, ya que ambas son áreas importantes para el desarrollo profesional de cualquier docente, sin importar el nivel educativo en el que esté inserto. Al referirse a la función que desean realizar como profesionales de la educación, el grado de interés es inverso en comparación con el área principal, siendo las funciones administrativas las de mayor agrado, quedando las de la docencia en segundo lugar, nuevamente coincide la poca o nula importancia otorgadas a las actividades relacionadas con el currículo y la investigación.

Después de lo expuesto resulta conveniente tener en cuenta la importancia del currículo y la investigación para la práctica educativa, ya que en palabras de Casanova (2012), la adecuada estructuración curricular es importante para la aplicación de los procesos educativos en el aula de clase, reconociéndose como una necesidad actual para mejorar la calidad educativa en cada uno de los niveles educativos. Por otra parte, Muñoz & Garay (2015), manifiestan que la investigación en educación se ha convertido en un proceso cada vez más indispensable para renovar y transformar los ambientes escolares, de enseñanza y aprendizaje, respondiendo a las necesidades de los estudiantes según su contexto y favoreciendo así el logro de la calidad educativa.

Algo que destaca es que la orientación educativa, a pesar de no ser un área predilecta tampoco resultó ser la de menor interés, lo cual puede considerarse un aspecto positivo, ya que las funciones de acompañamiento correspondientes a esta labor son fundamentales para coadyuvar a la trayectoria escolar exitosa.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, resulta oportuno recordar que el objetivo de la Licenciatura en Educación de la UADY es formar integralmente a profesionales competentes y exitosos en la resolución de problemas educativos en los ámbitos de la docencia, el desarrollo curricular, la administración y

la orientación educativa, a través del dominio de la teoría, la práctica y la investigación de las ciencias de la educación en un marco de calidad, innovación, ética, responsabilidad social y desarrollo sostenible, en contextos locales, nacionales e internacionales. Ofreciendo de esta manera un perfil amplio y oportuno acorde a las exigencias de la práctica educativa actual.

Sin importar el tipo de institución, existe una clara preferencia por el nivel básico; sin embargo, las escuelas del sistema COBAY, Tizimín y sus alrededores muestran mayor interés por el nivel preescolar, mientras que los participantes de las preparatorias estatales se visualizan laborando en el nivel secundaria. En ese sentido, resulta imperante reconocer que existe un marcado interés en el nivel básico que debe ser considerado en la incorporación de asignaturas de carácter optativo en el plan vigente, así como en la próxima modificación del plan de estudios.

En relación con la modalidad de formación, existe una marcada tendencia en los tres sectores hacia la presencialidad, lo cual refleja el valor que los bachilleres le dan a la interacción en el aula física. Esto quizá debido a que como mencionan Gonzales & Heras (2006), la educación presencial, es aquella en donde, profesor y alumnos están físicamente presentes en un mismo espacio-tiempo (durante clases), lo cual permite que la comunicación oral está acompañada de gestos y movimientos, el profesor aclara, explica y hace comprensibles los contenidos, teniendo la libertad para hacer los cambios que él considere necesarios para el éxito de sus clases. Adicionalmente la modalidad presencial permite la realización de prácticas en escenarios reales bajo la supervisión del profesor, lo cual contribuye al reforzamiento de los contenidos y al desarrollo de nuevas competencias, tanto genéricas como disciplinares.

En cuanto al campo de formación en el que desean enseñar, el porcentaje de mayor interés global se dirige hacia las ciencias sociales, seguido de las ciencias exactas; sin embargo, es importante señalar que el campo de mayor interés para los estudiantes del sistema COBAY es el de ciencias exactas, para las escuelas estatales, las ciencias naturales y para las instituciones de Tizimín y comisarias, idiomas. Por lo que es importante poner especial atención en las didácticas específicas de estas disciplinas, ya que como menciona Castillo (2010), sin duda alguna, la capacidad de analizar problemas y fenómenos de una forma correcta y significativa requiere del dominio de un conjunto de conocimientos y habilidades de un área específica.

Es conveniente destacar, que existe coincidencia en los tres escenarios de investigación, por trabajar en el contexto urbano e ingresar al sector público. Lo anterior, probablemente debido a la seguridad y estabilidad que representa, no obstante, es importante centrar la atención y esfuerzos para motivar la inserción en el contexto rural que tanto necesita de profesionales de la educación preparados y comprometidos con su labor.

Finalmente, el análisis de los resultados del estudio evidencia la dificultad que tienen los estudiantes de bachillerato para diferenciar entre el perfil de egreso de una licenciatura normalista y esta licenciatura universitaria, ya que los aspirantes identifican el campo disciplinario en el que les gustaría trabajar e incluso el nivel educativo, contenidos que no suelen incluirse en las licenciaturas universitarias, salvo como asignaturas optativas. De igual forma, los aspirantes no reconocen la importancia de los contenidos de desarrollo curricular e investigación educativa, los cuales son centrales en la licenciatura en educación, pero no en la formación inicial del profesorado.

A manera de recomendación para futuros estudios, y considerando el gran interés por el nivel preescolar, resulta conveniente incluir al nivel de educación inicial, como una de las posibles opciones del sector laboral.

REFERENCIAS

- Buckworth, J. (2017). Issues in the Teaching Practicum. En G. Geng, P. Smith, y P. Black (Eds.), *The Challenge of Teaching: Through the Eyes of Pre-service Teachers* (pp. 9-17). (s.l.): Springer Singapore. <https://researchers.cdu.edu.au/en/publications/issues-in-the-teaching-practicum>
- Caliskan, N., Kuzu, O. & Kuzu, Y. (2017). The Development of a Behavior Patterns Rating Scale for Preservice Teachers. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 130-142. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/64405>
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2984/3204>
- Castillo, M. (2010). La profesión docente. *Revista Médica de Chile*, 138(7), 902-907. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v138n7/art17.pdf>
- Facultad de Educación. (2014). Modificación al Plan de estudios de la Licenciatura en Educación. Documento inédito.
- Facultad de Educación. (2020). Presentación. Recuperado el 14 de diciembre de 2020, de <https://www.educacion.uady.mx/index.php?seccion=programas&enlace=le>
- González-López, S. y Heras-Gómez, L. (2006). *La universidad entre lo presencial y lo virtual*. México: Instituto literario.
- Herrera-Torres, L. y Gallardo-Vigil, M. (2012). Métodos y técnicas cuantitativas de análisis en la investigación educativa. Recuperado el 28 de enero de 2021, de https://www.researchgate.net/publication/259009027_Metodos_y_tecnicas_cuantitativas_de_analisis_en_la_inv_estigacion_educativa/citation/download
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). Anuario estadístico y geográfico de Yucatán 2017. Recuperado el 27 de enero de 2021 de https://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/YUC_ANUARIO_PDF.pd
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. España: Narcea.
- Muñoz-Martínez, M. y Garay-Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Padierna-Jiménez, M. (2016). La sociedad del conocimiento y el campo de las políticas de transformación de la educación superior. *Revista de educación superior*, 45(179), 117-120. <http://www.redalyc.org/pdf/604/60447470009.pdf>
- Prieto, G. y Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 67-74. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441007.pdf>
- Rojas-Cairampoma, M. (2005). Tipos de investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *REDVET*, 16(1), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/636/63638739004.pdf>
- Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista espacios*, 39(53), 17. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.html>
- Vladimirovna, O., Ivanovna, L. y Yakovlevich, N. (2016). Reflexive Management of the Professional Formation of Would-Be Teachers. *International journal of environmental & science education*, 11(18), 13033-13042. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126618.pdf>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Orientación al futuro, estrategias de aprendizaje, autorregulación y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos

Future orientation, learning strategies, self-regulation and academic performance in Mexican university students

Luz Celeste Molina-Torres¹, Laura Fernanda Barrera-Hernández², Mirsha Alicia Sotelo-Castillo³, Dora Yolanda Ramos-Estrada⁴ y Rubén Pérez-Ríos⁵

¹Instituto Tecnológico de Sonora, México (luzcmolina@hotmail.com), ²Universidad de Sonora, México (laura.barrera@unison.mx),

³Instituto Tecnológico de Sonora, México (mirsha.sotelo@itson.edu.mx), ⁴Instituto Tecnológico de Sonora, México

(dramos@itson.edu.mx) y ⁵Instituto Tecnológico de Sonora, México (ruben.perez.rios08@gmail.com)

Cómo citar este artículo:

Molina-Torres, L. C., Barrera-Hernández, L. F., Sotelo-Castillo, M. A., Ramos-Estrada, D. Y. y Pérez-Ríos, R. (2021). Orientación al futuro, estrategias de aprendizaje, autorregulación y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Educación y Ciencia*, 10(55), 39-54.

Recibido el 14 de diciembre de 2020; aceptado el 18 de mayo de 2021; publicado el 30 de junio de 2021

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar la relación entre la orientación al futuro, las estrategias de aprendizaje, la autorregulación y el rendimiento académico y comparar los resultados en función al sexo de los participantes. Participaron 200 estudiantes de una universidad al noroeste de México con una edad promedio de 20 años. Se administró un instrumento que incluyó tres escalas: orientación al futuro, autorregulación y estrategias de aprendizaje; el rendimiento académico se evaluó con el promedio de calificaciones. Los resultados indicaron correlaciones positivas y significativas entre la orientación al futuro, la autorregulación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Se encontraron diferencias significativas en función del sexo de los estudiantes en todas las variables, siendo las mujeres quienes puntuaron más alto.

Palabras claves: orientación al futuro; autorregulación; estrategias de aprendizaje; rendimiento académico; educación superior

Abstract

The present research aimed to evaluate the relationship between future orientation, learning strategies, self-regulation, and academic performance and to compare the results based on the gender of the participants. Two-hundred students from a university in a city of northwest Mexico participated, with an average age of 20 years. An instrument was administered that included three scales: future orientation, self-regulation, and learning strategies, academic performance was evaluated with the average of grades. The results indicated positive and significant correlations between future orientation, self-regulation, learning strategies, and academic performance. Significant differences were found as a function of the sex of the students in all variables, with women scoring the highest.

Keywords: future orientation; learning strategies, self-regulation; academic performance; higher education

INTRODUCCIÓN

El bajo rendimiento académico, la reprobación, la repetición de cursos y la deserción escolar son factores que reflejan fallas en el sistema universitario (Artunduaga, 2008). En México, se presentan índices de eficiencia terminal que disminuyen entre más alto es el nivel educativo (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México, 2019). Específicamente el rendimiento académico (RA) de los estudiantes es una de las dimensiones de mayor importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje (Edel, 2003). Convirtiéndose en una de las variables principales en el análisis de la educación y la calidad educativa, el rendimiento académico se asume como criterio en la calidad educativa, debido a que, en él se reflejada el nivel de esfuerzo de los estudiantes, siendo los resultados obtenidos comúnmente plasmados en una nota o cualidad que se le asigna a los estudiantes (Albán y Calero, 2017).

El RA es un indicador de eficacia y calidad educativa, considerado como un constructo multicausal dado que en él intervienen variables socioculturales, institucionales, pedagógicas, demográficas, cognoscitivas y actitudinales (Artunduaga, 2008). Puede ser planteado como el resultado de variables de tipo personal como cognitivas, estrategias y hábitos de aprendizaje, motivación, autoconcepto y conducta; y variables de tipo social como las características familiares, escolares, socioeconómicas y culturales (Erazo, 2012). Se relaciona tanto con las estrategias de estudio empleadas por los estudiantes como por los métodos de evaluación (Navea y Varela, 2019). Puede ser visto desde dos perspectivas, una estática y otra dinámica, la primera hace referencia al momento en que el alumno logra un aprendizaje, el cual se plasma en una nota académica; y la segunda, se relaciona a la capacidad y el esfuerzo del alumno por adquirir el aprendizaje y está determinado por variables como la personalidad, actitudes y contextos (Albán y Calero, 2017).

Asimismo, es determinado como un fenómeno complejo desde su conceptualización, denominándolo de diferentes maneras como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, siendo las diferencias de concepto explicadas solo por cuestiones semánticas. Las calificaciones escolares han sido uno de los indicadores más utilizados tanto por docentes como por investigadores para aproximarse al estudio del rendimiento académico (Edel, 2003). En numerosas investigaciones las calificaciones han sido consideradas como la medida del rendimiento académico, utilizando ya sea el promedio de calificaciones (Alegre, 2014; Barrera et al., 2018) o la calificación final de cierta materia estudiada (Sotelo, 2007; Franco et al., 2018).

Existen estudios que han investigado las diferencias acerca del rendimiento académico en función al sexo de los participantes, algunos no han encontrado diferencias (Centeno et al., 2020; Sepúlveda et al., 2010); y otros han reportado diferencias a favor de las mujeres (Echavarri, 2007; Montero et al., 2011).

Aun cuando el rendimiento académico ha recibido bastante atención en la literatura, continúa la necesidad de investigar aquellas variables que se relacionan con él, en especial aquellas en las que se puede intervenir para mejorar en los alumnos, sobre todo, en el nivel universitario, donde se solicita mayor participación por parte de los estudiantes (Tomás et al., 2014). En el presente estudio se abordan las variables de orientación a futuro, estrategias de aprendizaje y autorregulación.

Orientación al futuro

El constructo de perspectiva temporal fue propuesto por Zimbardo y Boyd (1999) definiéndolo como un aspecto fundamental en la construcción del tiempo psicológico, el cual surge a partir de procesos cognoscitivos que clasifican los acontecimientos de la experiencia humana en pasado, presente y futuro; es decir, la conducta humana se registra en una línea temporal, en la cual el futuro ayuda a explicar en gran medida las acciones en el presente (Martínez, 2004).

La perspectiva temporal a futuro se ha estudiado con diferentes variables. Al investigar la orientación al futuro con variables académicas, se encuentra un estudio donde se obtuvieron correlaciones positivas moderadas entre orientación al futuro, compromiso académico y el promedio de calificaciones acumulado (Barnett et al., 2018). Asimismo, en un estudio acerca de la relación entre orientación al futuro y rendimiento académico de estudiantes universitarios se encontró la existencia de una correlación positiva y significativa entre ésta variable y el rendimiento académico, indicando que los alumnos que se orientan al futuro también tienden a ser conscientes, controlados, responsables y preocuparse por su rendimiento académico (Barrera et al., 2018). Asimismo, la orientación al futuro se ha estudiado con variables cognitivas como autorregulación, estrategias de aprendizaje, dedicación al estudio y rendimiento académico, donde se obtuvieron asociaciones significativas, en esa investigación se planteó que los alumnos con altos niveles en las variables de autorregulación, orientación al futuro y estrategias de aprendizaje, dedicaban más tiempo al estudio y esto su vez, impactaba su rendimiento académico (Barrera et al., 2020). Robles et al. (2017) al estudiar la perspectiva temporal con la autorregulación y una aproximación al aprendizaje en estudiantes universitarios, encontró que los alumnos con puntuaciones altas en orientación hacia el futuro, presentaron mayores puntajes en variables relacionadas a aspectos positivos del aprendizaje, tenían mejores promedios de calificación tanto en tareas, como calificación final y, presentaron promedios más altos en todos los niveles de autorregulación evaluados (conciencia metacognitiva, control y verificación, esfuerzo diario y proactividad), así como mejores promedios a la aproximación profunda del aprendizaje.

La orientación al futuro, se ha comparado en función al sexo de los participantes en investigaciones previas, los resultados no han sido concluyentes, ya que en algunas de ellas no se reportan diferencias significativas (Brenlla et al., 2013; Mendiavelso y Galarraga, 2020), mientras que en otras sí se han encontrado diferencias significativas a favor de las mujeres cuyos puntajes han sido mayores que las de los hombres (Brenlla et al., 2019; Germano y Brenlla, 2020).

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos ordenados que se llevan a cabo con la finalidad de obtener un resultado previsto, pueden ser llevadas a cabo de manera flexible y deliberada, para ello se ocupa un proceso que implica planificar, controlar y evaluar (Aguilar, 2010). Pintrich (1991) dividió las estrategias de aprendizaje en dos grupos: estrategias cognitivas y metacognitivas y estrategias de gestión de recursos, el primer grupo estaba conformado por ensayo, elaboración, organización, pensamiento crítico y autorregulación

metacognitiva, por su parte, el segundo grupo se conformaba por: gestión del tiempo, regulación del esfuerzo, el aprendizaje entre pares y la búsqueda de ayuda.

Navea y Varela (2019) en su estudio, encontraron que los participantes utilizaban las estrategias de aprendizaje de forma moderada, siendo la gestión de tiempo y el lugar de estudio, la estrategia más empleada y la estrategia metacognitiva como la menos empleada, obteniendo niveles medios de regulación del esfuerzo, organización, auto-interrogación y elaboración. De acuerdo a estos autores, cuando el estudiante es consciente de qué estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales, son las ideales para su proceso de formación y de cómo manejar los recursos con los que cuenta, existe la posibilidad de alcanzar un mejor rendimiento académico, debido a que dichas estrategias favorecen el aprendizaje para su día a día, no solamente en ambientes escolares.

Salazar y Heredia (2018) hallaron que las variables que pueden explicar el desempeño académico de los estudiantes, son el manejo de recursos para utilizar la información, y la estrategia de autoeficacia y expectativas. Al analizar el desempeño académico por niveles, alto (más de 9), medio (mayor a 8 y menor de 9) y bajo desempeño (entre 6 y 7), se encontró que aquella variable que describió el nivel de desempeño académico alto fue la estrategia de manejo de recursos para utilizar la información; mientras que, para el desempeño medio, las variables que lo describieron fueron la estrategia de elaboración y el año de la carrera que cursaban.

La utilización de estrategias cognitivas como la elaboración, organización, repaso y pensamiento crítico, generan un efecto positivo dado que posibilitan en los alumnos un procesamiento profundo de los materiales de estudio (Sotelo, 2007; Sotelo et al., 2015).

En el estudio de Sotelo et al. (2015) se encontraron correlaciones significativas, entre el promedio de calificaciones y las estrategias de: elaboración, organización, repaso, ayuda y constancia. Resultados similares fueron reportados por Sotelo (2007) al encontrar relaciones significativas entre el rendimiento de universitarios y las estrategias de: constancia, aprovechamiento del tiempo, concentración, pensamiento crítico, repaso y elaboración.

Por otra parte, el estudio de las estrategias de aprendizaje también ha sido objeto de comparación con base al sexo de los participantes. Aguilar (2010) halló diferencias significativas a favor de las mujeres en motivación, administración del tiempo, concentración, selección de ideas principales, técnicas de ayuda al estudio, autoevaluación y repaso, y preparación para los exámenes. También Bahamón et al. (2013) indicó que las puntuaciones de las mujeres fueron mayores en todas las estrategias a excepción de la estrategia de codificación.

Sepúlveda et al. (2010) por su parte, reportaron diferencias significativas en las cuatro fases de la información (adquisición, recuperación, codificación y apoyo), además, de encontrar diferencias significativas en las técnicas que forman parte de las estrategias de selección y organización, en las estrategias de elaboración, búsqueda y ajuste, subrayado a color y repetición de datos importantes, donde en todas estas las mujeres obtuvieron mejores puntuaciones.

Otros estudios han encontrado mejores puntuaciones por parte de las mujeres en: las estrategias de motivación y habilidades para jerarquizar la información (Freiberg et al., 2017); valor de la tarea, control, autorregulación, control del contexto, habilidades de interacción social, adquisición de la información, elaboración, organización, almacenamiento, memorización, uso de recursos mnemotécnicos y transferencia (Romero et al., 2018); y, en la estrategia de organización (Inzunza et al., 2020).

Autorregulación

Hablar de autorregulación en los procesos de aprendizaje suele ser un constructo muy amplio y dinámico; explicada desde la conducta del estudiante se refiere a aquellos alumnos que logran de manera eficaz perseguir sus metas, a través de un proceso de selección, estructuración y creación de ambientes óptimos para el aprendizaje, es decir buscan ayuda, información y lugares que favorezcan la adquisición de conocimiento. Desde el aspecto cognitivo, se puede asociar a la capacidad para tomar decisiones eficientes para aplicar diferentes estrategias para el logro del aprendizaje, pasando desde la planeación hasta la autoevaluación. Al respecto Zimmerman (1989) menciona que cuando un estudiante participa activamente en su proceso de aprendizaje de manera metacognitiva, motivacional y comportamental, puede ser considerado como autorregulado.

De acuerdo con Salazar y Heredia (2019) y Alegre (2014) para los alumnos universitarios, los factores personales asociados a la capacidad de regular sus procesos de aprendizaje son de gran relevancia para el cumplimiento de sus objetivos educativos; esto debido a que el aprendizaje autorregulado permite un uso adecuado de recursos y estrategias por parte de los alumnos, siendo un proceso motivacional de beneficio para la consecución de metas académicas, a través del cual se puede generar resultados positivos que son reflejados en un buen rendimiento académico.

La revisión de la literatura evidencia la asociación significativa de la autorregulación con indicadores del éxito académico, tales como el rendimiento académico. Resultados de investigaciones han demostrado que éste está relacionado con la búsqueda de ayuda y el esfuerzo del estudiante, es decir, la capacidad de los alumnos para buscar apoyo con sus compañeros y su profesor, así como con la capacidad para controlar el esfuerzo y atención frente a situaciones complejas trae consecuencias positivas en los indicadores académicos (Franco et al., 2018). De ahí la importancia de considerar en el aprendizaje autorregulado, variables motivacionales y cognitivos para aumentar las posibilidades de obtener logros académicos en los estudiantes (García y Pérez, 2011).

Por otra parte, diferentes estudios han comparado la autorregulación de los estudiantes con base al sexo de los participantes, en los cuales se han presentado diferencias significativas, donde han sido las mujeres las que puntúan más alto en autorregulación (Monge et al., 2017; Núñez et al., 2006).

Considerando lo anterior, la presente investigación tuvo como objetivo evaluar las relaciones entre la orientación al futuro, las estrategias de aprendizaje, la autorregulación y el rendimiento académico, así como comparar los resultados en función al sexo de los participantes.

MÉTODO

La presente investigación fue de tipo no experimental, transeccional, correlacional.

Participantes

Participaron 200 alumnos de una universidad al noroeste de México, de los cuales 119 eran mujeres y 81 hombres, cuyas edades oscilaban entre los 16 y los 47 años, con una edad promedio de 20 años ($DE = 3.52$). El 84.5% se encontraba soltero y el 96% no tenía hijos. Los participantes se encontraban cursando distintos semestres: 71% primer semestre, 24% tercer semestre, 4% quinto semestre y 1% séptimo semestre.

Pertenecientes a cinco carreras: Psicología 49%, Educación infantil 8%, Enseñanza del inglés 11%, Cultura física y deporte 31.5% e Informática 0.5%.

Instrumentos

La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de tres escalas:

Subescala de Futuro del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (Zimbardo y Boyd, 1999), la cual se conforma de 9 reactivos con 5 opciones de respuesta que van desde 1 = muy poco aplicable hasta 5 = bastante aplicable. El índice de consistencia interna del instrumento arrojó un alfa de cronbach de .85.

Escala de Estrategias de Aprendizaje del cuestionario de estrategias motivadas para el aprendizaje (MSQL) realizado por Pintrich, Smith, García y Mckeanchie (1991), en su traducción al español por Sotelo (2007), conformado por 43 ítems con 5 opciones de respuesta 1= totalmente en desacuerdo hasta 5= totalmente de acuerdo, el cual obtuvo una confiabilidad de .89. La escala se compone por 8 factores: elaboración, organización, repaso, aprovechamiento del tiempo y concentración, ayuda, constancia, pensamiento crítico y metacognición.

Inventario de estrategias de autorregulación – autoinforme SRSI-SR por sus siglas en inglés, elaborado por Cleary (2006), el cual arrojó un alfa de cronbach de .88 y se conforma por tres factores: búsqueda y aprendizaje de la información, manejo del ambiente/ comportamiento y comportamientos regulatorios desadaptativos. El instrumento está integrado por 28 ítems con 7 opciones de respuesta tipo Likert que van desde 1=nunca a 7=siempre.

Para la medición del rendimiento académico de los estudiantes universitarios, se solicitó a los estudiantes informar su promedio acumulado de calificaciones.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en las aulas de clase de la institución educativa, previa autorización de profesores y los alumnos. La participación fue voluntaria y a los alumnos se les informó sobre la confidencialidad de los datos recabados y se solicitó su firma en un formato de consentimiento informado. Una vez recolectados los datos, se procedió a la captura en el paquete SPSS versión 23.0 para el análisis estadístico, donde se procedió a obtener estadísticos descriptivos univariados, además de la prueba estadística t de Student para la comparación de las variables por sexo y la prueba r de Pearson para la relación entre variables.

RESULTADOS

En rendimiento académico se presentaron promedios de calificaciones entre 6.3 y 9.9 ($M = 8.30$, $DE = .68$). En la perspectiva temporal hacia el futuro, se encontró un nivel medio de orientación al futuro ($M = 3.24$, $DE = .73$) considerando que la escala de respuestas iba de 1 a 5. Se presentó también un nivel moderado en autorregulación ($M = 4.26$, en una escala de 1 a 7, $DE = .83$). Respecto a las estrategias de aprendizaje, los resultados indican un nivel moderado-alto ($M = 3.51$, $DE = .42$) considerando que la escala iba del 1 a 5. En la Tabla 1 aparecen los estadísticos descriptivos de las variables de estudio

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de Orientación al futuro, autorregulación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico

	Min	Max	M	DE	Alfa
Rendimiento académico	6.3	9.9	8.30	0.68	
Orientación al Futuro	1.00	5.00	3.24	0.73	0.85
Autorregulación	1.00	7.00	4.26	0.83	0.88
Estrategias de aprendizaje	2.30	4.60	3.51	0.42	0.89

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos por ítem de orientación al futuro, donde los ítems donde se presentaron las medias más altas estuvieron relacionados con el cumplimiento a tiempo de sus obligaciones ($M = 3.43$). Por otra parte, los ítems con puntajes más bajos se refirieron a pensar que las personas deberían planear su día cada mañana ($M = 2.78$) y realizar listas con las cosas que debo hacer ($M = 3.09$).

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de Orientación al futuro por ítem

	Min	Max	M	DE
Pienso que las personas deberían planear su día cada mañana.	1	5	2.78	1.039
Cuando quiero conseguir algunas cosas, me propongo metas y evalúo los recursos con que cuento, para alcanzar esos objetivos.	1	5	3.39	1.001
Cumplir con los plazos que están por vencerse y hacer las cosas necesarias son cosas que vienen primero que la diversión.	1	5	3.42	1.113
Cumplo a tiempo mis obligaciones con mis amigos y autoridades.	1	5	3.43	1.072
Antes de tomar una decisión, evalúo costos y beneficios de esa decisión.	1	5	3.41	1.135
Termino mis proyectos a tiempo porque mantengo un constante avance de actividades de ese proyecto.	1	5	3.18	.986
Hago listas de las cosas que tengo que hacer.	1	5	3.09	1.279
Soy capaz de resistir las tentaciones cuando sé que hay trabajo por hacer.	1	6	3.20	1.110
Siempre va a haber tiempo para poner al día mi trabajo.	1	5	3.35	1.022

En la Tabla 3 se muestran los estadísticos descriptivos por ítem de las estrategias de aprendizaje, observándose que el factor que presentó mayor puntaje fue constancia ($M = 4.14$), la cual está compuesta por ítems que refieren asistir regularmente a clases y seguir trabajando hasta terminar a pesar de que el material sea poco interesante o aburrido. Por otra parte, el factor de estrategias de aprendizaje, con puntaje más bajo fue aprovechamiento del tiempo y concentración ($M = 3.06$), este factor está integrado por ítems que implican rendirse cuando los trabajos están difíciles, casi nunca encontrar tiempo para revisar apuntes antes de un examen y sentirse tan flojo o aburrido al momento de estudiar que se deja de estudiar antes de terminar.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de Estrategias de aprendizaje por ítem

	Min	Max	M	DE
<i>Elaboración</i>	1.73	5.00	3.47	.570
Cuando una teoría, interpretación o conclusión me es presentada en clase trato de decidir si hay evidencia que lo respalde.	1	5	3.07	1.023
Trato de que el material sea un punto de inicio para de ahí desarrollar mis propias ideas acerca de él.	1	5	3.38	.981
Antes de estudiar el material de clase, le doy una hojeada para ver cómo está organizado.	1	5	3.55	1.011
Me hago preguntas para estar seguro de que entiendo el material que he estado estudiando en clase.	1	5	3.54	.981
Trato de cambiar la manera en que estudio de acuerdo a los requerimientos del curso y el estilo de enseñanza del profesor.	1	5	3.39	.950
Memorizo palabras claves que me recuerden conceptos importantes de las clases.	1	5	3.90	.924
Trato de pensar en un tema y decidir que debo aprender de él en vez de releerlo cuando estudio.	1	5	3.26	.942
Trato de jugar con mis propias ideas relacionadas con lo que estoy aprendiendo en mis clases.	1	5	3.49	.977
Trato de comprender el material de clases por medio de conexiones entre la lectura y los conceptos de las lecciones.	1	5	3.65	.878
Siempre que leo o escucho una afirmación o conclusión en clases pienso en posibles alternativas.	1	5	3.44	.872
Hago análisis de las partes importantes de las clases y las memorizo.	1	5	3.52	.929
<i>Organización</i>	1.63	5.00	3.27	.640
Hago buen uso del tiempo para estudiar.	1	5	3.31	1.068
Hago diagramas, cuadros sinópticos y tablas que me ayuden a organizar el material de mis clases.	1	5	2.96	1.188
Cuando estudio a veces aparto tiempo para discutir el material con un grupo de compañeros.	1	5	2.83	1.139
Cuando estudio tomo información de diferentes fuentes como son lecturas, lecciones y discusiones.	1	5	3.35	.982
Tengo un lugar asignado para estudiar.	1	5	3.16	1.130
Cuando estudio, trato de determinar cuáles son los conceptos que no comprendo bien.	2	5	3.82	.801
Cuando estudio me pongo metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio.	1	5	3.36	.903
Trato de aplicar ideas de las lecturas en otras actividades de clase como lecciones y discusiones.	1	5	3.43	.888
<i>Repaso</i>	1.83	5.00	3.83	.678
Cuando estudio para mis clases, subrayo el material importante para organizar mis pensamientos.	1	5	3.71	1.149
Usualmente estudio en un lugar en el que me pueda concentrar.	1	5	3.96	.966
Cuando estudio para las clases, practico repitiendo el material una y otra vez.	1	5	3.61	1.031

Cuando me confundo acerca de algo que leo en clases trato de irme al principio y entenderlo.	1	5	3.91	.895
Cuando estudio, me voy a las lecturas o notas de las clases y trato de sacar las ideas más importantes.	1	5	4.02	.888
Cuando estoy estudiando leo las notas de mis clases y las lecturas una y otra vez.	1	5	3.81	.984
<i>Aprovechamiento del tiempo y concentración</i>	1.60	4.80	3.06	.652
Durante las clases a veces se me pierden los puntos importantes por estar pensando en otra cosa.	1	5	3.33	.992
A veces me siento tan flojo o aburrido para las materias que estudio, que dejo de estudiar antes de terminar.	1	5	3.03	1.107
A veces encuentro que he estado leyendo pero me doy cuenta que no sé de qué se trata.	1	5	3.64	.973
Cuando los trabajos de las clases están difíciles, me rindo o sólo estudio las partes fáciles.	1	5	2.62	1.078
Casi nunca encuentro el tiempo para revisar mis notas o lecturas antes de un examen.	1	5	2.73	1.134
<i>Ayuda</i>	1.50	5.00	3.74	.650
Trato de trabajar con otros compañeros de mis clases para completar los trabajos.	1	5	3.58	.926
Le pregunto al maestro o le pido que me aclare el concepto que no entiendo.	1	5	3.65	1.045
Cuando no logro comprender el material de un curso le pido ayuda a otro compañero de la clase.	1	5	3.87	.937
Trato de identificar estudiantes en clase a los que le pueda pedir ayuda si es necesario.	1	5	3.87	.928
<i>Constancia</i>	2.00	5.00	4.14	.705
Regularmente asisto a clases.	1	5	4.42	.876
Aunque el material sea poco interesante y aburrido trato de seguir trabajando hasta que termine.	1	5	3.85	.888
<i>Pensamiento crítico</i>	1.67	5.00	3.55	.644
Cuando estudio para las clases a veces trato de explicar el material a un compañero o amigo.	1	5	3.58	.989
A veces me cuestiono las cosas que leo y escucho en clases para ver si me convencen.	1	5	3.56	.965
Si los cursos de lectura son difíciles para aprender, cambio la manera de leer el material.	1	5	3.53	.891
<i>Metacognición</i>	2.00	5.00	3.55	.586
Cuando leo para mis materias trato de relacionar el material con lo que ya he aprendido.	1	5	3.88	.793
Cuando estudio escribo resúmenes con las ideas principales de la lectura y de mis notas de clase.	1	5	3.40	1.076
Casi siempre me doy cuenta que no le dedico mucho tiempo a las clases por tener otras actividades.	1	5	3.22	1.194
Si me confundo al tomar nota en clase me aseguro de corregirla después.	1	5	3.72	.925

En la Tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos por ítem de autorregulación, la escala se compone de tres factores, de los cuales, dos obtuvieron medias altas y similares. En manejo del ambiente y comportamiento se obtuvo una media de 4.71, este factor está compuesto por ítems que refieren a estudiar en un ambiente tranquilo y sin distracciones, organizar los materiales de estudio para no perderlos y decirse a sí mismo que continúe intentando cuando no puede aprender un tema, entre otros. En buscar y aprender información se alcanzó una media de 4.70, este factor, está compuesto por ítems que indican confianza en sus notas para estudiar, pensar el tipo de preguntas que podrían estar en la prueba, e intentar ver como la información de clase se relaciona con los conocimientos que se tienen, entre otros.

Tabla 4
Estadísticos descriptivos de autorregulación por ítems

	Min	Max	M	DE
<i>Manejar el ambiente y comportamiento</i>	1	7	4.71	1.17
Me aseguro de que nadie me interrumpa/moleste cuando estudio.	1	7	4.87	1.692
Hago un horario para ayudarme a organizar mi tiempo de estudio.	1	7	3.62	1.718
Termino todos mis deberes académicos antes de jugar videojuegos o con mis amigos.	1	7	4.52	1.739
Intento estudiar en un lugar tranquilo.	1	7	5.47	1.546
Pienso en la mejor forma de estudiar antes de comenzar a estudiar.	1	7	4.93	1.634
Intento estudiar en un lugar que no tiene distracciones (p.e., ruido, gente hablando).	1	7	5.34	1.614
Me pregunto a mí mismo para ver cuánto estoy aprendiendo mientras estudio.	1	7	5.04	1.495
Estudio mucho incluso cuando hay cosas más divertidas que hacer en casa.	1	7	3.96	1.656
Me digo a mí mismo que siga intentando cuando no puedo aprender un tema o idea.	1	7	4.93	1.456
Uso carpetas para organizar mis materiales de estudio.	1	7	4.48	1.881
Me digo a mí mismo exactamente lo que quiero lograr durante el estudio.	1	7	4.49	1.610
Organizo cuidadosamente mis materiales de estudio para no perderlos.	1	7	4.97	1.642
<i>Buscar y aprender información</i>	1	7	4.70	1.13
Le pregunto a mi profesor cuando no entiendo algo.	1	7	4.90	1.664
Intento ver cómo mis anotaciones de la clase se relacionan con cosas que ya sé.	1	7	4.97	1.532
Hago dibujos para ayudarme a aprender conceptos.	1	7	3.68	1.941
Reviso mis tareas si no entiendo algo.	1	7	4.75	1.555
Pienso en los tipos de preguntas que podrían estar en una prueba.	1	7	5.07	1.593
Le pregunto a mi profesor sobre los temas que vendrán en los próximos exámenes.	1	7	4.63	1.630
Confío en mis notas de clase para estudiar.	1	7	5.23	1.459
Intento identificar el formato de los próximos exámenes.	1	7	4.44	1.615
<i>Comportamiento regulatorio desadaptativo</i>	1	7	3.15	1.25
Olvido llevar a mi casa mis materiales cuando necesito estudiar.	1	7	2.94	1.773
Evito ir a sesiones de ayuda extra a las clases.	1	7	3.90	1.802
Pierdo materiales de estudio importantes.	1	7	2.56	1.662
Me doy por vencido o renuncio cuando no entiendo algo.	1	7	2.81	1.772
Permito que mis amigos me interrumpan cuando estoy estudiando.	1	7	3.28	1.695

Evito hacer preguntas en clase acerca de cosas que no entiendo.	1	7	3.41	1.785
Espero hasta el último minuto para estudiar para los exámenes.	1	7	3.64	1.725
Intento olvidarme de los temas que me cuesta aprender.	1	7	2.69	1.611

Respecto a las comparaciones, las mujeres presentaron puntuaciones más elevadas en rendimiento académico ($t = -3.19, p = .002$), orientación al futuro ($t = -2.73, p = .007$), autorregulación ($t = -2.16, p = .032$) y estrategias de aprendizaje ($t = -3.48, p = .001$), siendo todas las diferencias estadísticamente significativas, asimismo se aplicó la prueba *d* de Cohen para confirmar las diferencias encontrándose un tamaño del efecto de pequeño a moderado (ver Tabla 5).

Tabla 5
Comparación entre hombres y mujeres por escalas

Escala	Hombres			Mujeres			<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>				
Rendimiento académico	81	8.12	.71	119	8.43	.63	198	-3.19	.002	0.46
Orientación al Futuro	81	3.07	.71	119	3.36	.73	198	-2.73	.007	0.40
Autorregulación	81	4.11	.80	119	4.37	.84	198	-2.16	.032	0.31
Estrategias de aprendizaje	81	3.38	.37	119	3.59	.43	198	-3.48	.001	0.52

Para cumplir con el objetivo principal del estudio se realizaron las correlaciones entre las variables de estudio, encontrándose relaciones positivas y significativas entre rendimiento académico con orientación al futuro ($r = 0.18, p < 0,005$), autorregulación ($r = 0.24, p < 0,001$), y estrategias de aprendizaje ($r = 0.19, p < 0,001$). Además de una relación positiva y significativa entre las estrategias de aprendizaje y la autorregulación ($r = 0.54, p < 0,001$) y de la orientación al futuro con autorregulación ($r = 0.15, p < 0,005$) (ver Tabla 6).

Tabla 6
Correlaciones entre rendimiento académico, orientación al futuro, autorregulación y estrategias de aprendizaje

	RA	FUT	AR	EA
Rendimiento académico				
Orientación al Futuro	.18*			
Autorregulación	.24**	.15*		
Estrategias de aprendizaje	.19**	.10	.54**	

** $p < .01$, * $p < .05$

Asimismo, se realizó un modelo de regresión lineal múltiple en el cual se valoró el cumplimiento de los supuestos implícitos en un análisis de este tipo, entre ellos la normalidad, linealidad, independencia, homocedasticidad y ausencia de colinealidad. La Tabla 7 presenta los resultados que respaldan la significancia de los datos al modelo.

Tabla 7

Resultados del modelo de regresión

Modelo	Suma de cuadrados	gl	F	p
Regresión	7.413	2	8.549	.000
Residual	85.409	197		
Total	92.822	199		

$p \leq .05$

Los resultados evidenciaron que el rendimiento académico se relacionó de manera lineal con la Orientación al futuro (Beta estandarizado = .146) y Autorregulación (Beta estandarizado = .221), los que conjuntamente explican el 8% de la varianza de la variable dependiente, ya que se obtuvo un R^2 de .08 (ver Tabla 8).

Tabla 8

Variables que explican el rendimiento académico en estudiantes de preparatoria y universidad

	Constante	Beta estandarizado	t	p
Constante	7.092		23.763	.000
Orientación al futuro		.146	2.118	.035
Autorregulación		.221	3.200	.002

Nota: $R^2 = .08$; Durbin-Watson = 1.74; $F = 8.549$; $p = .000$

CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación fue evaluar la relación entre orientación al futuro, estrategias de aprendizaje, autorregulación y rendimiento académico de estudiantes universitarios, así como comparar los resultados en función al sexo de los estudiantes. Frente al primer objetivo los hallazgos de este estudio confirmaron que las tres variables se relacionaron de manera positiva y significativa con el rendimiento académico de los estudiantes. Estos resultados son similares a los encontrados en estudios previos respecto a la relación entre orientación al futuro y rendimiento académico (Barnett et al., 2018; Robles et al., 2017), estrategias de aprendizaje y rendimiento académico (Sotelo et al., 2015) y la asociación entre autorregulación con rendimiento académico (Franco et al., 2018), también coincide con Robles et al. (2017), en cuanto a la relación entre orientación al futuro y autorregulación, la cual se presentó en esta investigación. No obstante, respecto al modelo de regresión, se encontró que sólo las variables de autorregulación y de orientación al futuro figuraron como predictores del rendimiento académico.

Los resultados, además, sugieren un nivel adecuado de rendimiento académico por parte de los participantes, niveles medios de orientación al futuro, niveles moderados de autorregulación y un nivel moderado en el uso de estrategias de aprendizaje. El nivel de rendimiento académico coincide con lo reportado por Salazar y Heredia (2018), respecto a un rendimiento académico medio, en los estudiantes que participaron

en su estudio. Al profundizar en las estrategias de aprendizaje, es posible observar que la estrategia de aprendizaje de constancia fue la de mayor puntaje, lo cual sugiere un desempeño persistente por parte de los estudiantes, mientras que, la estrategia con menor puntuación fue el aprovechamiento del tiempo y la concentración, lo cual pudiera indicar problemas en los alumnos para utilizar adecuadamente su tiempo de estudio y enfocarse en la realización de una tarea en específico, este último dato es contrario a lo encontrado por Navea y Varela (2009), estudio donde la estrategia de gestión del tiempo y el lugar de estudio, fue aquella donde se presentó mayor puntuación.

Respecto a la comparación de los resultados en cada una de las variables, en función del sexo de los estudiantes, se hallaron diferencias significativas, donde las estudiantes mujeres presentaron puntuaciones más elevadas. Lo cual es semejante a lo informado en estudios previos donde las mujeres puntuaron mejor en rendimiento académico (Echavarrí, 2007; Montero et al., 2011), orientación al futuro (Brenlla et al., 2019; Germano y Brenlla, 2020), estrategias de aprendizaje (Aguilar, 2010; Bahamón et al., 2013; Sepúlveda et al., 2010; Freiberg et al., 2017) y autorregulación (Núñez et al., 2006; Monge et al., 2017). Dichos resultados indican que las mujeres están más orientadas a la consecución de metas futuras, poseen mejores herramientas de autorregulación del aprendizaje y utilizan más las estrategias de aprendizaje que los hombres, lo cual se ve reflejado en un mayor rendimiento académico.

Los resultados obtenidos en el estudio permiten confirmar la relación entre el rendimiento académico con variables personales del alumno, como las estrategias de aprendizaje, autorregulación y orientación al futuro, siendo estas dos últimas predictoras significativas. Sin embargo, es importante considerar que el rendimiento y la autorregulación son procesos complejos en los que pueden incidir otras variables del contexto, como puede ser factores institucionales y el profesor. Específicamente la retroalimentación y el seguimiento continuo por parte del docente, permitirá el desarrollo de la capacidad de aprender, herramienta fundamental en la actualidad. Finalmente, se considera prudente mencionar algunas limitaciones del presente estudio. Comenzando por la imposibilidad de generalizar los resultados a la población de estudiantes universitarios de México, debido a que los participantes pertenecían a una misma universidad y una ciudad en específico, además formar parte de una muestra no probabilística. En segundo lugar, el uso de autorreportes para evaluar las variables de autorregulación, estrategias de aprendizaje, orientación al futuro y rendimiento académico dado que pueden ser considerados como medidas menos objetivas frente a informes de terceras personas, registros de observación de conducta o indicadores de rendimiento académico otorgados directamente por los registros de la universidad. Por último, al ser de carácter no experimental, presenta desventajas ante estudios de diseño experimental, al no manipular las variables de estudio para comprobar las relaciones entre las mismas.

El presente trabajo proporciona conocimiento científico respecto a las relaciones entre la orientación al futuro, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes universitarios, el cual sirve de base para el desarrollo de investigaciones futuras que tomen en consideración las limitaciones del presente estudio y en las cuales, se profundice el estudio de la relación entre la autorregulación, estrategias de aprendizaje, orientación al futuro, y rendimiento académico.

Financiamiento

Esta investigación fue financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (Proyecto A1-S-39758).

REFERENCIAS

- Aguilar-Rivera, M. C. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28(2), 207-225. <https://www.redalyc.org/pdf/3378/337829515001.pdf>
- Albán-Obando, J. y Calero-Mieles, J. L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 13(58), 213-220. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/498>
- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Artunduaga-Murillo, M. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad (pp. 1-17). Universidad Complutense de Madrid. <https://es.slideshare.net/1234509876/variables-del-rendimiento-acadmico-universidad>
- Bahamón-Muñetón, M. J., Viachá-Pinzón, M. A., Alarcón-Alarcón, L. L. y Bohórquez-Olaya, C. I. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 115-129. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80127000005.pdf>
- Barnett, M. D., Melugin, P. R. y Hernandez, J. (2018). Time Perspective, Intended Academic Engagement, and Academic Performance. *Current Psychology*, (39), 761-767. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9771-9>
- Barrera, L. H., Sotelo, M. C., Vales, J. G. y Ramos, D. E. (2018). Perspectiva temporal hacia el futuro y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Educación y Ciencia*, 7(49), 37-44. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/458>
- Barrera-Hernández, L. F., Vales-García, J. J., Sotelo-Castillo, M. A., Ramos-Estrada, D. Y. y Ocaña-Zúñiga, J. (2020). Variables cognitivas de los estudiantes universitarios: su relación con dedicación al estudio y rendimiento académico. *PSICUMEX*, 10(1), 61-74. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.342>
- Brenlla, M. E., Simmons, M., Willis, B., Ruarte, F., Helou, B., Gareis, C., Andreo, G. y Broggi, M. (2013). *Adaptación Argentina del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI)* [ponencia]. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-054/918>
- Brenlla, M. E., Zapater, J. y Germano, G. (2019). Adaptación lingüística, estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo para Buenos Aires. *Interdisciplinaria*, 36(2), 111-127. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.8>
- Centeno, N. B., Rodríguez, G., Moyano, E., Girvent, M. y Pérez, J. (2019). Efectos del sexo en el rendimiento académico de estudiantes de biología biosanitaria de la Universitat Pompeu Fabra. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(6), 269-272. <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v22n6/2014-9832-fem-22-6-269.pdf>
- Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the Self-Regulation Strategy Inventory--Self-Report. *Journal of School Psychology*, 44(4), 307-322. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.05.002>
- Echavarrí, M., Godoy, J. C. y Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 6(2), 319-329. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64760211.pdf>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Erazo-Santander, O. A. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica*, 2(2), 144-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815141>
- Franco-Tellez, M. A., Vales-García, J. J., García López, R. A. y Sánchez-Escobedo, P. A. (2018). Estrategias de autorregulación asociadas al rendimiento académico de una institución de Educación Superior del Noroeste de

- México. En M. A. Sotelo, L. F. Barrera, M. T. Fernández y D. Y. Ramos (Eds.). *Aportes de investigación sobre rendimiento académico y convivencia escolar* (pp. 55-68). Fontamara.
- Freiberg, A., Ledesma, R. y Fernández, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología*, 35(2), 535-573. <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v35n2/a05v35n2.pdf>
- García-Ortíz, Y., López de Castro-Machado, D. y Rivero-Frutos, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? *Edumecentro*, 6(2), 272-277. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v6n2/edu18214.pdf>
- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17518828002.pdf>
- Germano, G. y Brenlla, M. E. (2020). Versión Abreviada del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo para Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 55(2), 71-87. <https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.06>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. (2019). *La educación obligatoria en México informe 2019*. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/tem_05.html
- Inzunza-Melo, B., Márquez-Urrizola, C. y Pérez-Villalobos, C. (2020). Relación entre aprendizaje autorregulado, antecedentes académicos y características sociodemográficas en estudiantes de medicina. *Educación Media Superior*, 34(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200016
- Martínez Uribe, P. (2004). *Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital*. [Tesis doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2004/tdx-0702104-150840/pmu1de1.pdf>
- Mendivelso, M. y Galarraga, M. L. (2020). Perspectiva temporal en una muestra de adolescentes argentinos y colombianos. *Orientación y Sociedad*, 20(1), 1-25. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/10241/9020>
- Monge-López, D., Bonilla, R. y Aguilar-Freyan, W. (2017). El Inventario de Estrategias de Autorregulación: traducción al español, características psicométricas preliminares y su relación con variables sociodemográficas en una muestra de estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 61-78. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3729>
- Montero-Cabrera, E. F., Sepúlveda-Carreño, M. J. y Contreras-Muñoz, E. (2011). Estudio transversal de los estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de 1er. Año de la carrera de medicina veterinaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(4), 151-159. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/927/1635>
- Navea-Martín, A. y Varela-Montero, I. (2019). Variables motivacionales y cognitivas predictivas del rendimiento en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 33(1), 1-29. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v33n1/1561-2902-ems-33-01-e1397.pdf>
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A., González-Pumariega, S., Álvarez, L., González, P., Rocés, C., Bernardo, A., Castejón L. y Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 447-456. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832311041>
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann-Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>
- Robles, F. J., Galicia, I. X. y Sánchez, A. (2017). Orientación temporal, autorregulación y aproximación al aprendizaje en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(2), 502-518. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2017/epi172f.pdf>
- Romero-Rodrigo, M., San Martín-Alonso, A. y Peirats-Chacón, J. (2018). Diferencias de sexo en estrategias de aprendizaje de estudiantes online. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 114-126. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i2.4940>
- Salazar, I. y Heredia, Y. (2019). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, 20(4), 256-262. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.005>

- Salazar-Malerva, I. y Heredia-Escorza, Y. (2019). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, 20(4), 256-262. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.005>
- Sepúlveda-Carreño, M. J., Montero-Cabrera, E. F., Pérez-Fernández, R., Contreras-Muñoz, E. y Solar-Rodríguez, M. I. (2010). Diferencias de género en el perfil de estilos y del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje en estudiantes de farmacología. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3(5), 66-83. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/903/1595>
- Sotelo-Castillo, M. A. (2007). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios* [Tesis inédita de Maestría, Instituto Tecnológico de Sonora]. Sonora, México.
- Sotelo-Castillo, M. A., Ramos-Estrada, D. Y. y Barrera-Hernández, L. F. (2015). Estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico. En R. Pizá Gutiérrez, S. Mortis Lozoya, M. González Román y B. Orduño Acosta (Comp.) *Resultados de Interacción Educativa* (pp. 23-35). ITSON. <https://www.itson.mx/publicaciones/Documents/rada/resultadosdeinteraccioneducativa.pdf>
- Tomás-Miquel, J. V., Expósito-Langa, M. y Sempere-Castelló, S. (2014). Determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de grado. Un estudio en administración y dirección de empresas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 379-392. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.177581>
- Zimbardo, P. & Boyd, J. (1999). Putting Time in Perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.
- Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Habilidades involucradas en el lenguaje de los niños de primaria

Skills involved in language of elementary school children

Laura María Martínez-Basurto¹ y Guadalupe Acle-Tomasini²

¹ Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México, México (martinezblmaria@yahoo.com.mx)

y ² Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México, México (gaclet@unam.mx)

Cómo citar este artículo:

Martínez-Basurto, L. M. y Acle-Tomasini, G. (2021). Desempeño en las habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito. *Educación y Ciencia*, 10(55), 55-71.

Recibido el 25 de julio de 2020; aceptado el 19 de mayo de 2021; publicado el 30 de junio de 2021

Resumen

Al inicio de la educación primaria es imprescindible conocer lo que los niños son capaces de hacer en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura para instrumentar las estrategias pertinentes y garantizar su logro académico. El propósito del estudio fue analizar el desempeño en las habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito de niños de los tres primeros grados de escuelas primarias públicas. Participaron 184 niños de 1°, 150 de 2° y 172 de 3°. Se aplicó la Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura y sus rúbricas. Los principales hallazgos muestran que en el 58% de niños de 2° y el 57.5% de 3° tuvieron un desempeño insuficiente y en desarrollo en las habilidades de lenguaje oral y escrito.

Palabras clave: evaluación, educación primaria, habilidades, lenguaje escrito, lenguaje oral

Abstract

At the beginning of elementary education, it is essential to know what children are capable to do during the learning process of reading and writing, in order to implement the better strategies to guarantee their academic achievement. The purpose of the study was to analyze the performance in oral and written language skills of children attending the first three grades at public elementary schools. The Reading and Writing Performance Test was applied to 184 first graders, 150 second graders and 172 third graders, using rubrics. The main results highlight that in 58% of children in second graders and 57.5% of third graders show insufficient and developing performance in oral and written language skills.

Keywords: evaluation, elementary school, skills, written language, oral language

INTRODUCCIÓN

En el reporte de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa [DGPPEE] (2019) y de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE](2018) en México se estima que el 0.9% de la población de educación primaria reprueba algún grado escolar y el 0.6% de los alumnos abandona la escuela, estas cifras son relevantes debido a que se traducen en niños que no adquirirán habilidades básicas para su aprendizaje, relacionadas tanto con el lenguaje, como con el cálculo, lo que los sitúa en desventaja no sólo para la funcionalidad en su contexto y su profesionalización, sino también será un obstáculo para el desarrollo del país (Canales-Sánchez y Solís-González, 2009).

En la evaluación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes [PLANEA] (INEE y SEP, 2015) el 50% de los estudiantes que cursaban sexto grado de primaria a nivel nacional, obtuvieron el nivel de logro I, que es el más bajo en el campo formativo de Comunicación y Lenguaje, lo cual significa que mostraron un nivel limitado en el dominio de los aprendizajes esenciales de la educación obligatoria establecidos en el Plan y Programa de Educación Primaria vigente. Sólo el 2.6% de los alumnos alcanzaron un nivel sobresaliente (nivel de logro IV) ellos pudieron:

Comprender textos argumentativos como un artículo de opinión, deducir la organización de una entrevista, evaluar de manera conjunta elementos textuales y gráficos que aparecían en textos expositivos, elaborar inferencias de alto nivel como evaluar el efecto poético, analizar el contenido y la forma de textos con una temática similar, por mencionar algunos aprendizajes. (p. 3)

Estos resultados son una muestra de los bajos niveles que presentan muchos de los alumnos en el desempeño en las habilidades básicas como las referidas al lenguaje. Este último es el medio a través del cual podemos expresar emociones, pensamientos, necesidades, aprendemos, nos relacionamos con otros, solucionamos problemas de entre otros aspectos (Garton y Pratt, 1991). El lenguaje puede ser de manera verbal, escrita o no verbal y se manifiesta a través de ciertas funciones que Halliday (1975) describió como: la interaccional, la imaginativa, la representativa y, la función ritual, entre otras. Para que cualquiera de estas funciones se manifieste, es importante que el niño desarrolle ciertas habilidades en el lenguaje las cuales favorecerán su comprensión y entendimiento, aspectos claves para la interacción (Fonseca-Yerena et al., 2011).

Se puede señalar que, desde el enfoque psicolingüístico, las habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito se refieren a las capacidades que requiere una persona para expresar y comprender el lenguaje tanto oral como escrito, las cuales se explican a partir del análisis de sus componentes formales, de contenido y de función (Guarneros-Reyes y Vega-Pérez, 2014; Monsalve-Upegui et al., 2009; Moreira, 2012). Su estudio se ha realizado principalmente con poblaciones de preescolar, consideradas justo como prerrequisitos para la alfabetización, no obstante, estas habilidades siguen desarrollándose en la edad escolar y pueden observarse en actividades de narración, de lectura y de escritura. Las habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito desde este enfoque se describen en la tabla 1.

Tabla 1

Habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito desde el enfoque psicolingüístico

Componentes	Habilidades en el lenguaje		
	Conceptualización	Oral	Escrito
Forma	<i>Memoria fonológica y de grafemas:</i> Capacidad para recordar sonidos de las letras y sus grafías.	Reconocer y recordar los sonidos de las letras.	Reconocer y recordar las letras, su trazo y leerlas.
	<i>Segmentación fonológica y de grafemas:</i> Capacidad para descubrir y separar los sonidos en integran las palabras.	Identificar los sonidos de los fonemas y de las palabras.	Identificar y relacionar el sonido que corresponde a las letras.
	<i>Codificación y decodificación de fonemas, letras y palabras:</i> Capacidad para pronunciar, trazar y reconocer los sonidos de las letras.	Pronunciar fonemas asociado a una grafía.	Trazar letras, palabras y oraciones y leerlas.
	<i>Alerta morfológica y sintáctica:</i> Capacidad de comprender las reglas que permiten la formación de palabras y oraciones.	Al hablar pronuncia palabras usando género, número, prefijos, sufijos. Estructurar una frase u oración.	Usar género, número, prefijos y sufijos al leer y escribir. Escribir con estructura.
Contenido	<i>Evocar palabras:</i> Capacidad para recordar el vocabulario y su significado.	Comentar el significado de palabras.	Escribe y lee palabras de acuerdo con la situación que se solicita.
	<i>Clasificación de palabras:</i> Capacidad para organizar vocabulario por categorías.	Comprender la relación entre una serie de palabras.	Escribir y leer palabras con un elemento en común.
Función	<i>Aplicabilidad en el contexto:</i> Capacidad para emplear el lenguaje de acuerdo con la situación que se solicite.	Comprender la situación y expresar verbalmente de manera coherente.	Escribir de manera coherente de acuerdo con la situación. Comprender la lectura.

Nota: Elaborado con base en Gargiulo & Bouck (2019); Guarneros-Reyes y Vega-Pérez (2014); Méndez-Álvarez (2010); Romero-Bermúdez y Lozano-Mendoza (2010).

Como puede observarse, las habilidades involucradas en el lenguaje están relacionadas con la capacidad para atender, percibir, memorizar y organizar (Atorresi, 2005; 2010). Estos elementos justifican la necesidad de evaluar las habilidades involucradas en el lenguaje con las que cuentan los niños, en particular al iniciar la primaria debido a la importancia que tiene el dominio de dichas habilidades básicas que son estimuladas desde la etapa preescolar para el logro de los aprendizajes en los siguientes años escolares (Bazán-Ramírez et al., 2000; Guarneros-Reyes y Vega-Pérez, 2014; Sánchez-Escobedo et al., 2010). El dominio en estas habilidades puede considerarse como un factor protector para evitar la deserción y la reprobación escolar.

En lo que respecta a la relevancia de evaluar las habilidades involucradas en el lenguaje, cabe señalar que desde el primer ciclo de la educación primaria se realiza en la materia de Lengua Materna-Español, a través de tareas académicas de la lectura y la escritura (SEP, 2011). Kauffman et al. (2009) refieren que la evaluación de dichos aprendizajes es compleja debido a los múltiples enfoques pedagógicos y psicológicos con los que se ha hecho y a la diversidad de la población sujeta a evaluación.

Zanotto-González y González-Ocampo (2012) respecto a la diversidad que existe en la evaluación del área de español en México, reconocen que la evaluación de la lectura se lleva a cabo mediante pruebas estandarizadas masivas respaldadas por discursos de organismos gubernamentales, que están a cargo del INEE desde el 2002; dentro de las más importantes se encuentran: PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), PLANEA y EXCALE (Examen para la Calidad y el Logro Educativo), sin embargo, de acuerdo con Bazán-Ramírez et al. (2004) estas evaluaciones suelen realizarse con actividades en situaciones artificiales y poco significativas para los alumnos y generalmente son utilizadas para determinar la promoción de grados escolares. Por ejemplo, en la prueba PISA (2019) se identificó que los jóvenes presentaban niveles limitados en lectura.

En contraste, existen investigaciones en las que se utilizan evaluaciones con métodos no estandarizados como las observaciones directas del alumno o las listas de cotejo (Contreras-Niño et al., 2009) que se realizan fundamentalmente en aula, tomando en cuenta los contextos, informando de manera más precisa sobre las necesidades de los alumnos, sin embargo, estos métodos suelen considerarse poco confiables debido al posible sesgo y subjetividad de quién los utilice (Kauffman et al., 2009). Sin embargo, existen métodos con los que se puede obtener la confiabilidad y validez de sus resultados como la rúbrica.

En este sentido, para Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2013), la rúbrica constituye una guía detallada que valora los aprendizajes y productos realizados, en tablas se desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado y con criterios específicos. Desde esta perspectiva, para Reddy (2011) este tipo de herramientas reduce la subjetividad que puede encontrarse en las evaluaciones cualitativas en las que se describe el desempeño que realizan los docentes en su práctica académica, de esta manera se cuentan con ciertos parámetros cuantitativos al asignar un valor a cada criterio establecido, considerándose como una forma efectiva y confiable que toma en cuenta el contexto para evaluar, en este caso, las habilidades relacionadas con la lectura y escritura, principalmente en el primer ciclo de primaria (SEP, 2011).

Existen evidencias empíricas que describen la importancia de la evaluación del riesgo educativo que pueden presentar los menores desde los primeros años de primaria, como las reportadas por Acle-Tomasini et al. (2016), quienes, a lo largo de 10 años, integraron la caracterización de 1022 niños de cuatro escuelas primarias de la Alcaldía Iztapalapa. En los resultados se destacó que el 54.5% de ellos presentaron alguna dificultad en su desempeño escolar; en específico, el 22.97% de los alumnos evaluados presentaron problemas en el proceso de alfabetización y limitaciones en la comunicación y el lenguaje oral y escrito, entre otros.

Anaya-Pasarán (2012), Barrera-Mares (2016), Bernal-Arrieta (2009), Martínez-Basurto (2006), Martínez-García (2008), Méndez-Álvarez (2010), Raggi-Reyes (2016) y Reyes-López (2014) realizaron sus estudios en escuelas de zonas de alto riesgo de la misma alcaldía, e identificaron aproximadamente que el 7.5% de la población evaluada que cursaba 1° y 2° de primaria presentaba dificultades en las habilidades en el lenguaje oral y escrito, ubicando a estos estudiante en el nivel pre-silábico, lo cual es inferior a lo esperado para su grado escolar. Además de que, presentaban dificultades en las habilidades en el lenguaje, dentro de las cuales reportan las dificultades para organizar el lenguaje oral, problemas en la decodificación, lectura lentificada y problemas en la codificación en copia y en dictado, entre otros.

Por su parte, Camacaro (2019) realizó un estudio con 19 niños de cuarto grado de primaria. Identificó que el 43.14% de los alumnos presentaban dificultades para la consolidación de las habilidades morfosintácticas del lenguaje oral, lo que obliga a los docentes al diseño de estrategias que contribuyan en la consolidación de dichas habilidades necesarias para mejorar el desempeño en tareas tales como la escritura y lectura. Espinoza y Rosas (2019) analizaron el desarrollo de los precursores del lenguaje escrito en 152 niños de preescolar en Perú.

En sus resultados encontraron que los niños con limitadas habilidades de comprensión, vocabulario y fluidez lectora estaban asociados con el bajo nivel socioeconómico. De acuerdo con los autores, este grupo de niños se encontraban en riesgo de presentar dificultades en su desempeño lector posterior y por lo tanto en su futuro desempeño académico, por lo que este estudio expone claramente la necesidad de instrumentar estrategias para reducir el riesgo considerando las habilidades en el lenguaje de los alumnos y factores asociados como los contextuales.

Estos datos, conjuntamente con los reportados en las diferentes evaluaciones nacionales antes citadas reafirman la necesidad de identificar con mayor detalle el nivel de desempeño de las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito de niños que inician su educación primaria para poder realizar acciones que atiendan sus necesidades educativas y se enriquezca su aprendizaje de cara a los siguientes años escolares (Atorresi, 2005; 2010) y pueda prevenirse tanto la reprobación, como la deserción escolar.

MÉTODO

Objetivo

Analizar el desempeño en las habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito de los niños de 1°, 2° y 3° de primaria, a través de actividades de habla, lectura en voz alta, lectura en silencio, lectura por otro, escritura espontánea, escritura en dictado y escritura en copia.

Características del estudio

Es un diseño de tipo cuantitativo, con alcance descriptivo porque se analizó el desempeño en las habilidades involucradas en el lenguaje de los niños. Es un estudio no experimental debido a que no se manipularon variables y transversal de campo al realizarse una sola evaluación en un escenario natural (Creswell, 2015).

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, se seleccionaron a los niños de los primeros ciclos escolares de las escuelas primarias. Participaron 506 alumnos de cuatro escuelas primarias públicas ubicadas en zonas de vulnerabilidad social y económica de la Alcaldía Iztapalapa de la Ciudad de México: 184 de primero, 51% niñas y 49% niños con una media de edad de 6.3 años; de segundo fueron 150 niños, 54% niñas y 46% niños con una media de edad de 7.4 años y; 172 niños de tercero, 50% niñas y 50% niños con una media de edad de 8.4 años.

Instrumento

Evaluación del Desempeño de la Lectura y la Escritura [EDLE] (Lozada-García et al., 2016). Es un instrumento que evalúa el desempeño en las habilidades en el lenguaje oral y escrito en términos de la forma, contenido y función. Está fundamentada en el modelo psicolingüístico, dirigida para niños de 1°, 2° y 3° de primaria derivada de las actividades de habla, lectura y escritura contenidas en el Plan y Programas de Educación Básica (SEP, 1993; 2011). Su descripción se presenta en la tabla 2. Cuenta con 42 reactivos que se distribuyen en siete factores que explican el 70.062% de la varianza con un α de Cronbach = .957. La prueba

debe de ser aplicada de manera individual en aproximadamente 30 minutos y al final del ciclo escolar debido a que es el momento en el que se espera que los alumnos hayan alcanzado los objetivos establecidos para su grado en el programa escolar.

Tabla 2
Descripción del Instrumento EDLE

Componentes del lenguaje	Tipo de lenguaje	Actividades y habilidades en el lenguaje
Forma	Oral	Habla - Codificar los sonidos del habla, empleo verbal de tiempos verbales, concordancia con número y género y orden en las palabras que integran una idea.
		Lectura voz alta - Decodificación del sonido de cada grafema. Uso de acentuación.
		Escritura espontánea - Codificación o trazo de las letras de las palabras respetando direccionalidad, tamaño y alineación, uso de mayúsculas, coma y punto. Uso de tiempos verbales, concordancia con número y género. Orden de las palabras de las oraciones que escribe.
	Escrito	Escritura dictado - Trazo de las letras de las palabras que le dictan respetando direccionalidad, tamaño, alineación, uso de mayúsculas.
		Escritura copia - Trazo de las letras de las palabras que copia respetando direccionalidad, tamaño, alineación, uso de mayúsculas.
Contenido y función	Oral	Habla - Expresa verbalmente palabras, frases y oraciones coherentes con la historia.
		Lectura en silencio - Identifica los personajes, sus roles e ideas principales de la historia.
		Lectura voz alta - Identifica los personajes, sus roles e ideas principales de la historia.
	Escrito	Lectura por otro - Identifica los personajes, sus roles e ideas principales de la historia.
		Escritura espontánea - Escribe palabras, frases y oraciones congruentes al escribir la historia.

Nota: Adaptado de Lozada-García et al. (2016).

Se califica con un sistema de rúbricas que va del 0 al 4 (Tabla 3).

Tabla 3

Descripción de las categorías de las rúbricas

Categoría	Descripción
Nulo 0	Sin habilidades en el lenguaje, lo que imposibilita la comprensión a nivel expresivo y receptivo. No lee ni escribe.
Insuficiente 1	Uso de habilidades en el lenguaje limitadas de acuerdo con lo esperado para su edad. Dificultades en el habla, identifica un elemento de la historia, pero no logra comprenderla, decodifica pocas letras y tiene una lectura pausada. Escribe pocas letras, su trazo no es claro de forma espontánea, en dictado y en copia.
En desarrollo 2	Habilidades en el lenguaje regulares de acuerdo con lo esperado para su edad. Identifica algunos elementos de la historia, sólo comprende una parte de la historia. Al leer decodifica la mayoría de las letras, pero aún presenta lectura pausada. Escribe muchas letras, en la mayoría de ellas su trazo es claro de forma espontánea, en dictado y en copia.
Casi consolidado 3	Habilidades en el lenguaje con pocas limitaciones de acuerdo con lo esperado para su edad. El desempeño en la lectura y escritura presenta pocas limitaciones de acuerdo con lo esperado para su grado escolar. Identifica la mayoría de los elementos de la historia, comprende la mayoría de la historia, decodifica la mayoría de las letras y su lectura es fluida, pocas veces lo hace pausado. Escribe la mayoría de las letras, su trazo es claro de forma espontánea, en dictado y en copia.
Consolidado 4	Habilidades en el lenguaje adecuados para su edad. El desempeño en la lectura y escritura es el adecuado para su grado escolar. Identifica algunos elementos de la historia, sólo comprende una parte de la historia, decodifica varias letras. Al leer decodifica la mayoría de las letras, pero aún presenta lectura pausada. Escribe muchas letras, en la mayoría de ellas su trazo es claro de forma espontánea, en dictado y en copia.

Nota: Tomado de Lozada-García et al. (2016).

Procedimiento

Con cada uno de los directivos de las cuatro escuelas se estableció una reunión para presentar el plan de aplicación y contar con su aprobación. Se organizaron reuniones con los padres en las que se informó sobre el trabajo que se realizaría con los niños, sobre los tiempos y formas de aplicación del instrumento. Posteriormente se aplicó de manera individual el instrumento a los niños en cada una de las escuelas, en un aula que estuviera disponible. Finalmente se capturaron los resultados del desempeño de los niños en el SPSS versión 24 para realizar el análisis de las habilidades con base en las frecuencias de los niveles de ejecución en cada una de las actividades de lectura y escritura evaluadas con el instrumento EDLE.

Consideraciones éticas

Se contó con el consentimiento informado de los padres y la autorización de los maestros, además se comentó que toda la información obtenida sería totalmente confidencial, siguiendo los estándares éticos del psicólogo. Se obtuvo el asentimiento de los alumnos.

RESULTADOS

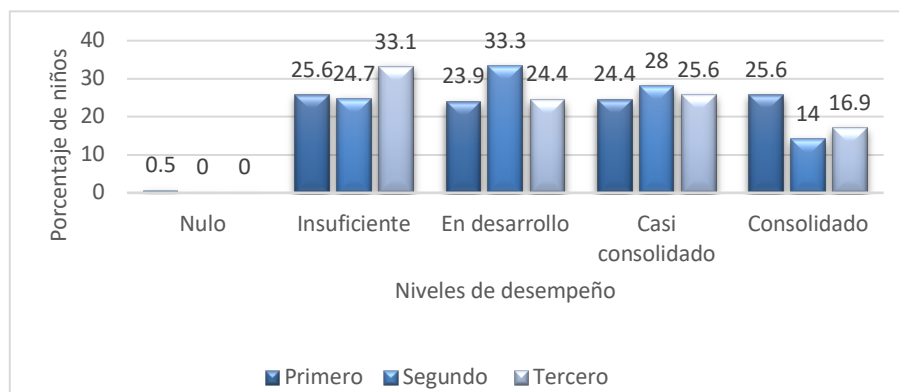
Se presentan los resultados de los niveles de desempeño en las habilidades involucradas en el lenguaje en los que se ubicaron los niños de los tres grados. Se inicia con la presentación del nivel de desempeño en el total de la prueba, para posteriormente describir los niveles de desempeño en las habilidades de lenguaje oral, tanto en la forma como en el contenido y función; seguirán los niveles de desempeño en las habilidades en el lenguaje escrito también en la forma, así como en el contenido y función, primero con las actividades de lectura, seguidas por las de escritura.

Respecto al desempeño global en el dominio de las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito (figura 1), se puede observar que en los tres grados hubo un alto porcentaje de niños con niveles de desempeño en desarrollo, insuficiente y nulo, esto significa que al final del ciclo escolar hubo quienes no lograron alcanzar los niveles establecidos de acuerdo con lo que se estipula en el Plan de estudios vigente (2011).

En el caso de primer grado, los alumnos con niveles de desempeño nulo, insuficiente y en desarrollo (50%) cuentan con el siguiente grado para apropiarse de las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito. No obstante, en segundo grado el 58% de los niños se ubicaron en las categorías en desarrollo e insuficiente, lo que podría considerarse como un signo de alarma, ya que se espera que, de acuerdo con lo establecido para este grado, al final del ciclo escolar, ellos hubiesen consolidado su lenguaje oral y escrito.

Figura 1

Desempeño de los niños de los tres grados en el total de la prueba



En el tercer grado, el 57.5% de los niños mostraron niveles de desempeño en desarrollo e insuficiente, lo cual muestra que tienen limitaciones importantes para el aprendizaje escolar. Cabe destacar que de igual manera en los tres grados hubo niños que obtuvieron niveles de desempeño casi consolidado y consolidado, pero el porcentaje es menor en relación con los niños que presentaron bajos niveles. Esta distribución del desempeño en las habilidades en el lenguaje observadas en el total de la prueba se comprende con mayor detalle al revisar el desempeño de los alumnos de los tres grados en cada una de las actividades académicas en las que se evaluaron.

Habilidades involucradas en el lenguaje oral

En la tabla 4 puede observarse que en los tres grados sobresale un porcentaje de estudiantes que respecto al lenguaje en el componente de la forma del habla, se ubicaron en niveles insuficiente y nulo, lo que refiere a la presencia de dificultades en las habilidades de: memoria fonológica al no recordar los sonidos especialmente

en: /s/, /r/, mezclas con /l/ y /r/ y /rr/; también en codificación fonémica las cuales están relacionadas con la pronunciación de fonemas y de palabras, por lo que su habla no era clara; también tuvieron dificultades con el uso de prefijos, sufijos, género y número.

Tabla 4
Habla-Forma

Grado escolar	N %(n)	I % (n)	Ed % (n)	Cc % (n)	C % (n)
Primero	-	25.5(47)	24.5(45)	-	50(92)
Segundo	0	38(57)	-	-	62(93)
Tercero	.7(1)	26.7(46)	-	-	72.6(125)
Total	1	150	45	-	310

Nota: Nulo (N), Insuficiente (I), En desarrollo (Ed), Casi consolidado (Cc) y Consolidado (C).

Siguiendo con el habla, pero ahora en los aspectos relacionados con las habilidades de comprensión y la función del lenguaje oral (Tabla 5) se observó que, en el nivel de desempeño consolidado y casi consolidado en primer grado se ubicó el 60.4% de los niños, en segundo grado el 33.3% de los niños y, en tercer grado el 32.6%.

Tabla 5
Habla- Contenido y función

Grado escolar	N %(n)	I % (n)	Ed % (n)	Cc % (n)	C % (n)
Primero	-	27.7(51)	11.9(22)	31.6(58)	28.8(53)
Segundo	1.4(2)	32(48)	33.3(50)	20(30)	13.3(20)
Tercero	0	33.7(58)	33.7(58)	11.7(20)	20.9(36)
Total	2	157	130	108	109

Nota: Nulo (N), Insuficiente (I), En desarrollo (Ed), Casi consolidado (Cc) y Consolidado (C).

Habilidades involucradas en el lenguaje escrito: lectura

En lo que respecta al lenguaje escrito, en particular en lectura, se evaluaron las habilidades relacionadas con el componente formal a través de la lectura en voz alta (Tabla 6). Se observó que en los tres grados hubo un alto porcentaje de niños que se ubicaron en niveles de desempeño de insuficiente, lo que muestra que no contaron con habilidades en memoria fonológica de acuerdo con lo esperado para su grado, porque no recordaron sonidos asociados con las letras que leían; también presentaron dificultades en la segmentación fonológica y de grafemas debido a que no identificaron los sonidos de algunos fonemas como /r/, /s/, /rr/ y mezclas con /l/ y /r/ y; para decodificar letras y su lectura fue pausada. Este desempeño coincide con el observado en los alumnos de los tres grados en la forma del lenguaje oral.

Tabla 6

Lectura voz alta-Forma

Grado escolar	N %(n)	I % (n)	Ed % (n)	Cc % (n)	C % (n)
Primero	-	28.3(52)	23.9(44)	25.5(47)	22.3(41)
Segundo	-	45.3(68)	12(18)	-	42.7(64)
Tercero	-	45.3(78)	-	-	54.7(94)
Total	-	198	62	47	199

Nota: Nulo (N), Insuficiente (I), En desarrollo (Ed), Casi consolidado (Cc) y Consolidado (C).

Al evaluar las actividades que implicaban que los niños comprendieran los elementos principales del texto leído por sí mismos: tanto en lectura en silencio, como en lectura en voz alta, se observa que el 65.2% de los niños de primero, el 62.7% de segundo y el 45.4% de tercero demostraron que cuentan con habilidades para identificar a los personajes de la historia, para comprender cuál fue el problema y cómo se solucionó, por lo que se ubicaron en niveles de desempeño casi consolidado y consolidado (Tabla 7).

Tabla 7

Lectura en silencio y voz alta-Contenido y función

Grado escolar	N %(n)	I % (n)	Ed % (n)	Cc % (n)	C % (n)
Primero	-	20.6(38)	14.2(26)	29.8(55)	35.4(65)
Segundo	-	21.3(32)	16(24)	29.4(44)	33.3(50)
Tercero	1.7(3)	33.7(58)	19.2(33)	23.8(41)	21.6(37)
Total	3	128	83	140	152

Nota: Nulo (N), Insuficiente (I), En desarrollo (Ed), Casi consolidado (Cc) y Consolidado (C).

Finalmente, en cuanto a la habilidad que alude a la comprensión de la lectura realizada por otra persona, se observó que el desempeño de los niños fue similar al demostrado en lectura en silencio y en voz alta, ya que en los tres grados hubo niños en los niveles de desempeño insuficiente y en desarrollo (Tabla 8).

Tabla 8

Lectura por otro-Contenido y función

Grado escolar	N %(n)	I % (n)	Ed % (n)	Cc % (n)	C % (n)
Primero	0	30.9(57)	25(46)	23.9(44)	20.2(37)
Segundo	0	22.7(34)	42(63)	21.3(32)	14(21)
Tercero	0	26.2(45)	30.3(52)	29.6(51)	13.9(24)
Total	0	136	161	127	82

Nota: Nulo (N), Insuficiente (I), En desarrollo (Ed), Casi consolidado (Cc) y Consolidado (C).

Habilidades involucradas en el lenguaje escrito: escritura

En cuanto al lenguaje escrito, la forma se evaluó en la escritura espontánea, en el dictado y en la copia. El desempeño en las habilidades en el lenguaje exploradas a través de la escritura espontánea, fueron en las que hubo mayores dificultades para los niños de segundo y tercer grado (Tabla 9), debido a que implicó que plasmaran lo que pensaban de manera libre en una producción escrita, por lo que se ubicaron en niveles insuficiente y en desarrollo.

Tabla 9
Escritura espontánea- Forma

Grado escolar	N	I	Ed	Cc	C
	%(n)	%(n)	%(n)	%(n)	%(n)
Primero	-	-	57.6(106)	32(59)	10.4(19)
Segundo	-	21.4(32)	49.4(74)	18.6(28)	10.6(16)
Tercero	-	61(105)	-	22.7(39)	16.3(28)
Total	-	137	180	126	63

Nota: Nulo (N), Insuficiente (I), En desarrollo (Ed), Casi consolidado (Cc) y Consolidado (C).

En los resultados del dictado (Tabla 10), también se observó un número importante de niños en niveles de desempeño insuficiente y en desarrollo en los tres grados; en particular en tercer grado todavía se encontró que un niño mostró un desempeño nulo en esta actividad.

Tabla 10
Escritura dictado- Forma

Grado escolar	N	I	Ed	Cc	C
	%(n)	%(n)	%(n)	%(n)	%(n)
Primero	-	27.8(51)	32.6(60)	17.3(32)	22.3(41)
Segundo	-	29.3(44)	17.3(26)	-	53.4(80)
Tercero	.7(1)	23.8(41)	41.8(72)	-	33.7(58)
Total	1	136	158	32	179

Nota: Nulo (N), Insuficiente (I), En desarrollo (Ed), Casi consolidado (Cc) y Consolidado (C).

En la actividad de copia (Tabla 11), un alto porcentaje de los niños de los tres grados continuaron presentando dificultades en el dominio de las habilidades de lenguaje escrito de acuerdo con lo esperado para su grado escolar, se encontró que no pudieron recordar la información observada y escribirla correctamente, por lo que tuvieron niveles de desempeño insuficiente y nulo.

Tabla 11

Escritura copia- Forma

Grado escolar	N %(n)	I % (n)	Ed % (n)	Cc % (n)	C % (n)
Primero	1.1(2)	32.2(59)	23.3(43)	-	43.4(80)
Segundo	1.4(2)	37.3(56)	-	-	61.3(92)
Tercero	0	29.7(51)	-	-	70.3(121)
Total	4	166	43	-	293

Nota: Nulo (N), Insuficiente (I), En desarrollo (Ed), Casi consolidado (Cc) y Consolidado (C).

Continuando con el lenguaje escrito, fue a través de la escritura espontánea como se evaluaron los niveles de desempeño en las habilidades relacionadas con evocar palabras y comprender (Tabla 12).

Tabla 12

Escritura espontánea- Contenido y función

Se observó en los estudiantes de los tres grados niveles de desempeño en desarrollo e insuficiente, lo que

Grado escolar	N %(n)	I % (n)	Ed % (n)	Cc % (n)	C % (n)
Primero	-	-	60.8(112)	21.8(40)	17.4(32)
Segundo	-	33.3(50)	33.3(50)	21.4(32)	12(18)
Tercero	-	22(38)	29(50)	28(48)	21(36)
Total	-	88	212	120	86

Nota: Nulo (N), Insuficiente (I), En desarrollo (Ed), Casi consolidado (Cc) y Consolidado (C).

pone de manifiesto que no contaban con las habilidades necesarias para comprender lo que escribían, para producir la historia que se les solicitó de manera coherente y con sentido.

DISCUSIÓN

Las habilidades involucradas en el lenguaje oral son consideradas la base para la adquisición del código escrito (Romero-Bermúdez y Lozano-Mendoza, 2010). En este sentido, en los resultados del presente estudio, cobra relevancia la presencia de un alto porcentaje de niños de los tres grados que muestran un desempeño en desarrollo e insuficiente en los componentes del lenguaje en los que se evaluaron las habilidades involucradas, tanto en el habla como en la lectura y en la escritura. Así, en lo que respecta a la forma del lenguaje oral y escrito, una ejecución limitada se aprecia específicamente en las habilidades relacionadas con la memoria y segmentación fonológica, codificación y decodificación de fonemas, alerta morfológica y sintáctica.

Estas dificultades tendrán una mayor implicación en los alumnos de segundo y tercer grado debido a que probablemente presenten problemas en el desempeño de la lecto-escritura, porque no cuentan con las

habilidades necesarias para su aprendizaje, lo que coincide con lo reportado por Anaya-Pasarán (2012), Barrera-Mares (2016), Bernal-Arrieta (2009), Martínez-Basurto (2006), Martínez-García (2008), Méndez-Álvarez (2010), Raggi-Reyes (2016) y Reyes-López (2014) en relación con las limitaciones identificadas en sus respectivos estudios.

Al analizar las habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito, en este caso las relacionadas con la comprensión y función tanto en el habla como en la lectura y escritura, cabe señalar que el porcentaje de niños que presentaron niveles de desempeño consolidado y casi consolidado fue disminuyendo conforme pasaron los grados escolares. Mientras que en el primer grado hubo un mayor número de niños con estos niveles, en segundo disminuyeron, pero en tercero disminuyeron aún más. Estos resultados refieren que un alto porcentaje de niños presentaron dificultades para evocar palabras, para comprender y para organizar elementos de manera coherente. En este sentido, las dificultades para comprender lo que se lee y lo que se escribe pareciera que se van agudizando conforme se avanza en los grados escolares.

El desempeño insuficiente que mostraron algunos alumnos, en especial los de tercero, podría ser producto de diversos factores tanto personales como contextuales tal como lo exponen Espinoza y Rosas (2019) asociándolo con el nivel socioeconómico. En el caso de los factores personales, pueden señalarse, por un lado, los relacionados a la motivación escolar debido a que es uno de los procesos más importantes que influyen en el aprendizaje escolar (González-Cabanach et al., 1996) y que es fundamental en contextos de vulnerabilidad económica y social. Pero, también a las necesidades específicas de aprendizaje identificadas en estudiantes de primer ciclo de primaria en las aulas regulares y que no son atendidas desde el inicio de la escolarización. En cuanto a los factores contextuales, podrían señalarse diversos factores de riesgo familiar y/o social tales como la falta de apoyo y supervisión de las tareas escolares o bajas expectativas familiares respecto a la importancia del aprendizaje escolar (Acle-Tomasini et al., 2016; Espinoza y Rosas, 2019).

Estos hallazgos proporcionan evidencia de la carencia que existe en nuestro país, en referencia a la detección y atención de las dificultades de las habilidades en el lenguaje oral y escrito imprescindibles para el logro de la comprensión lectora desde los primeros años escolares, y que pudo observarse en los niveles de desempeño insuficiente y en desarrollo conforme los niños van avanzando de grado, particularmente en tercero. Es posible, que estas dificultades podrán verse reflejadas posteriormente cuando se realicen evaluaciones como las del PISA. De hecho, en el 2019, en los resultados se reconoció que sólo el 1% de los estudiantes mexicanos de 15 años obtuvieron un desempeño sobresaliente en los niveles de competencia más altos en lectura, lo que representa que en México, un porcentaje alto de jóvenes tuvieron dificultades en aspectos básicos de la lectura como por ejemplo, en identificar la idea principal en un texto y analizar información (PISA, 2019).

Estas barreras en el aprendizaje de los alumnos al iniciar su escolarización pueden mantenerse hasta los estudios de secundaria, al no ser atendidas previamente por el sistema educativo mexicano. Como lo indica la UNESCO (2020) un porcentaje importante de escuelas no están preparadas, ni son suficientemente apoyadas para la atención a la diversidad escolar, por lo tanto, no son capaces de lograr la inclusión, sino al contrario, pueden intensificar las experiencias de exclusión al no atender las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Aunado a lo anterior, las medidas para acreditar a los alumnos de primer y segundo grado establecidas en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (Diario Oficial de la Federación, 2018) obstaculizan, en algunos casos, que se permita a los niños que no han consolidado ciertas habilidades elementales para el aprendizaje, tener un mayor tiempo para que las consoliden, y por el contrario, se favorece que se incrementen

las necesidades educativas específicas que ellos presentan desde los primeros años de primaria, lo que los ubicará en una situación de desventaja con sus iguales y de vulnerabilidad académica y social en que puedan encontrarse, lo cual abona elementos para hacer más compleja la labor docente. En este sentido es al docente a quien se le presenta un reto en su práctica cotidiana, ya que tendrá que enfrentarse a una diversidad de alumnos con dificultades en las habilidades relacionadas con el lenguaje en el aula tal como las encontradas en el presente estudio, aunado a que el docente del aula regular no cuenta con la formación profesional necesaria para atender las necesidades educativas específicas de sus alumnos.

CONCLUSIONES

Es necesario reconocer que los resultados evidenciaron que existe un alto porcentaje de niños de primero, segundo y tercer grado que no cuentan con las habilidades en el lenguaje oral que les permitirán adquirir la lecto-escritura. Al considerar que las habilidades en el lenguaje oral impactarán en el lenguaje escrito y viceversa, un nivel de desempeño bajo en estas habilidades será una limitante para responder a las demandas académicas posteriores, por lo que se considera como un factor de riesgo educativo relevante asociado con la reprobación y la deserción escolar.

Por otro lado, es importante reconocer la riqueza de la información que se obtuvo al evaluar con un sistema de rúbricas debido a que ofrece la posibilidad de conocer cuál es el nivel de desempeño de los niños al inicio de la educación primaria, permite identificar en qué nivel se encuentran sus habilidades para hablar, leer y escribir, lo cual constituye una aportación relevante para caracterizar estas habilidades en el lenguaje de los alumnos, para poder guiar la práctica diaria del docente y hacer intervenciones educativas adecuadas.

Replicar este tipo de estudios en el futuro y después de la pandemia producto del COVID-19 será relevante debido a que se contará un referente de las habilidades y limitaciones en el lenguaje oral y escrito de los alumnos que durante este periodo se han visto afectados en términos académicos debido al confinamiento. Esto contribuirá en el diseño de programas para atender las necesidades identificadas y así minimizar el rezago escolar.

Agradecimientos

A las escuelas JR, FFP, ICh y AM. A Rosalinda L., Anayanzin A., Ileana Á., Rosario H., Irene M., Katya R., Silvia B., Thamir D., Jessica B., Amanda R., Ana Lizbeth H., Raquel G., Irlanda Z., Berenice M., Lluvia G., Sarai S. y Esthefany R.

Comentarios

Este artículo forma parte del proyecto de doctorado de la primera autora, quien cursa el Programa de Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Este trabajo forma parte también del proyecto aprobado por el PAPIIT-IN307409 intitulado "Perfiles diferenciales cognitivos y académicos de alumnos de primer ciclo de primaria con requerimientos de educación especial y su relación con los factores de riesgo escolares y familiares" de la DGAPA, UNAM.

REFERENCIAS

- Acle-Tomasini, G., Martínez-Basurto, L. y Lozada-García, R. (2016). Bridging the gap between Theory and Practices: ecological risk/resilience model contribution of special education. *Creative education*, 07(07), 1093-1110. https://www.researchgate.net/publication/303709573_Bridging_the_Gap_between_Theory_and_Practice_Ecological_RiskResilience_Model_Contributions_to_Special_Education
- Anaya-Pasarán, L. (2012). *Problemas de aprendizaje y autorregulación en niños de primer ciclo: una aproximación ecológica* [Tesis de Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://repositorio.unam.mx/contenidos/problemas-de-aprendizaje-y-autorregulacion-en-ninos-de-primer-ciclo-una-aproximacion-ecologica-63802?c=B07dbj&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0
- Atorresi, A. (2005). Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura. Laboratorio latinoamericano de la evaluación de la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Organización Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO: Buenos Aires. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/llece/serce/3-2009-%20habilidades%20para%20la%20vida_lectura%20y%20escritura-%20llece.pdf
- Atorresi, A. (2010). Segundo Estudio Regional comparativo y explicativo. Escritura, un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO: Santiago, Chile.
- Barrera-Mares, S. (2016). *Modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia: validez social de un programa para niños con problemas de lenguaje* [Tesis de Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://www.researchgate.net/publication/309534180_2016_Modelo_ecosistemico_de_riesgoresiliencia_validez_social_de_un_programa_para_ninos_con_problemas_de_lenguaje_En_JL_Castejon-Costa_Coord_Psicologia_y_Educacion_Presente_y_Futuro_2198-2206_Espana_As
- Bazán-Ramírez, A., Castañeda-Figueiras, S., Macotella-Flores, S. y López- Valenzuela, M. (2004) Evaluación del desempeño en lectura y escritura. Aportes empíricos a la noción de componentes lingüísticos en el cuarto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 841-861. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002304>
- Bazán-Ramírez, A., Rojas-Borboa, G. y Zavala-Guirado, M. (2000) Elaboración y validación de un instrumento de evaluación de la lectura y escritura en el primer grado de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(2), 115-132. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030205>
- Bernal-Arrieta, L. (2009). *Programa de intervención con niños de primer ciclo con problemas de lenguaje* [Tesis de Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://repositorio.unam.mx/contenidos/programa-de-intervencion-con-ninos-de-primer-ciclo-con-problemas-de-lenguaje-437870?c=wYYzOW&d=false&q=*&i=2&v=1&t=search_1&as=1
- Camacaro, D. (2019). Desarrollo del lenguaje oral. Características del nivel morfosintáctico de niños de educación primaria. *Revista Peruana de Educación*, 1(2), 116-129. <https://revistarepe.org/index.php/repe/article/view/29>
- Canales-Sánchez, D. y Solís-González, R. (2009). Impacto de la reprobación en primaria y secundaria sobre la evaluación PISA. Memoria in extenso. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 10: Interrelaciones educación-sociedad 12.
- Contreras-Niño, L., González-Montesinos, M. y Urías-Luzanilla, E. (2009). Evaluación de la Escritura Mediante Rúbrica en la Educación Primaria en México. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 518-531. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412903011>
- Creswell, J. (2015). *Educational research. Planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Diario Oficial de la Federación (2018). (22 de mayo de 2020). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5525414
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019. México: SEP.

- Espinoza, V. y Rosas, R. (2019). Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico. *Perspectiva Educativa, Formación de profesores*, 58(3), 23-45. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/955>
- Fonseca-Yerena, M., Correa-Pérez, A., Pineda-Ramírez, M. y Lemus-Hernández, F. (2011). *Comunicación oral y escrita*. Pearson.
- Gargiulo, R. y Bouck, E. (2019). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. SAGE Publication, Inc.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. España: Paidós Ibérica.
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*. Elsevier, 2(5), 61-65. <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-como-elaborar-una-rubrica-S200750571372684X>
- González-Cabanach, R., Valle-Arias, A., Núñez-Pérez, J. y González-Pienda, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72780104.pdf>
- Guarneros-Reyes, E. y Vega-Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79929780003.pdf>
- Halliday, M. (1975). Learning how so mean. En Lenneberg, E., Lenneberg, E. (eds.). *Foundations of language development: a multidisciplinary approach* (pp. 239-265). Elsevier. <https://www.elsevier.com/books/foundations-of-language-development/lenneberg/978-0-12-443701-2>
- INNE y SEP (2015). Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA) <http://www.planea.sep.gob.mx/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Educativa [INEE] (2018). Principales cifras Educación Básica y Media Superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018. Indicadores Educativos. México: INEE. <http://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2MIII.pdf>
- Kauffman, A., Gallo, A. y Wuthenau, C. (2009). ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? *Lectura y Vida International Reading Asociation*, (2), 1-19. <http://www.waece.org/multimediacompetencias09/ana%20maria%20kaufam.pdf>
- Lozada-García, R., Martínez-Basurto, L., Acle-Tomasini, G. y Ordaz-Villegas, G. (2016). Validez y confiabilidad de una prueba para evaluar el desempeño de lectura y escritura en niños de primaria. En: En. J.L. Castejón-Costa (Coord.) *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2239-2247). España: Asociación Científica de Psicología y Educación. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64226>
- Martínez-Basurto, L. (2006). *Modelo de intervención para problemas de lenguaje oral y escrito en primer ciclo de primaria* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://repositorio.unam.mx/contenidos/modelo-de-intervencion-para-problemas-de-lenguaje-oral-y-escrito-en-primer-ciclo-de-primaria-134301?c=xw4Brb&d=true&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0
- Martínez-García, G. (2008). *Modelo de atención para niños de primer ciclo con dificultades en lectoescritura* [Tesis de Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://repositorio.unam.mx/contenidos/modelo-de-atencion-para-ninos-de-primer-ciclo-con-dificultades-en-lectoescritura-89818?c=r6lDd2&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0
- Méndez-Álvarez, R. (2010). *Modelo de atención para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas del lenguaje oral y escrito* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Monsalve-Upegui, M., Franco-Velásquez, M., Monsalve-Ríos, M., Betancur-Trujillo, V. y Ramírez-Salazar, D. (2009) Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 189-210. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9766>

- Moreira, Y. (2012). *La iniciación de la lectoescritura en educación infantil como mejora de las habilidades orales* [Tesis doctoral, Universidad Internacional de la Rioja].
- PISA (2019). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Vol. I-III (29 de junio de 2020). https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Raggi-Reyes, A. (2016). *Atención a niños con problemas de lenguaje: validación social de un programa en educación primaria* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Reddy, M. (2011). Design and development of rubrics to improve assessment outcomes. A pilot study in a master's level business program in India. *Quality assurance in Education*, 19(1), 84-104. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09684881111107771/full/html>
- Reyes-López, N. (2014). *Factores de riesgo/resiliencia en niños con problemas de lenguaje oral y escrito* [Tesis de Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://repositorio.unam.mx/contenidos/factores-de-riesgo-resiliencia-en-ninos-con-problemas-de-lenguaje-oral-y-escrito-70327?c=BD8JK5&d=false&q=*&i=7&v=1&t=search_0&as=0
- Romero-Bermúdez, E. y Lozano-Mendoza, A. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Umbral científico*, 16, 8-12. <https://www.redalyc.org/pdf/304/30418644002.pdf>
- Sánchez-Escobedo, P., Gómez-Cortinas, M. y Guzmán-Silva, S. (2010). Competencias verbales de alumnos en un aula típica de una primaria pública de Yucatán. *Educación y Ciencia*, 2(37). https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Sanchez-Escobedo/publication/277214576_Competicencias_verbales_de_alumnos_en_un_aula_tipica_de_una_primaria_publica_de_Yucatan/links/55a72ab908ae410caa7518c7/Competencias-verbales-de-alumnos-en-un-aula-tipica-de-una-primaria-publica-de-Yucatan.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2011). Programas de estudio 2011. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). Educación básica. Primaria. Plan y programas de estudio. México, DF: SEP.
- UNESCO (2020). Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos sin excepción. (29 de junio de 2020). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_spa?fbclid=IwAR2YjuatgeCP_aeuo8TljoddsMHPFED74N6q1jnzHm94SLroYypPxpXYM
- Zanotto-González, M. y González-Ocampo, G. (2012). *Estrategias de lectura y escritura para el Bachillerato*. Trillas.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Percepción de los estudiantes sobre la lectura crítica en la licenciatura en Idiomas de la UJAT

Students' perception about the critical reading in the bachelor's degree of Languages at the UJAT

Diana Guadalupe Aguilera-Hernández¹ y Andrés Arias de la Cruz²

¹ Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (diana-aguilera-hernandez@hotmail.com) y ² Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (andres_arias_cruz@hotmail.com)

Cómo citar este artículo:

Aguilera-Hernández, D. y Arias de la Cruz, A. (2021). Percepción de los estudiantes sobre la lectura crítica en la licenciatura en Idiomas de la UJAT. *Educación y Ciencia*, 10(55), 72-88.

Recibido el 1 de julio de 2020; aceptado el 8 de diciembre de 2020; publicado el 30 de junio de 2021

Resumen

La lectura crítica juega un papel importante en la vida de cualquier estudiante. Ésta engloba la capacidad lectora y el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, su impacto no siempre es reconocido. Es por ello que el presente trabajo tiene como objetivo analizar la percepción que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco respecto al papel que juega la lectura crítica en su vida académica, específicamente en el aprendizaje del inglés. La muestra consta de 100 estudiantes, a los cuales se les aplicó una encuesta dividida en cuatro secciones: pensamiento crítico, comprensión lectora, lectura crítica y sus beneficios. Entre los principales resultados destaca la idea de que la lectura crítica es importante para el desempeño académico y personal. Brindar menos importancia de la que se merece, supone un riesgo para el estudiante.

Palabras clave: comprensión lectora, pensamiento crítico, enseñanza del inglés, Tabasco

Abstract

Critical reading plays an important role in the life of any student. This encompasses the reading ability and the development of critical thinking. However, its impact is not always recognized. That is the reason why the present work aims to analyze the perception that the students of Modern Languages Degree at the Universidad Juárez Autónoma de Tabasco have regard to the role that critical reading plays in their academic life, specifically in learning English. The sample consists of 100 students, to whom a survey with four items was applied: critical thinking, reading comprehension, critical reading and its benefits. Among the main results stand out the idea

that critical reading is important for academic and personal performance. Providing less importance than it deserves, poses a risk to the students.

Keywords: reading comprehension, critical thinking, teaching English as a foreign language, Tabasco

INTRODUCCIÓN

Se ha demostrado que la lectura es uno de los pilares de la educación, y que la alfabetización juega un papel importante en el desarrollo de cada país o región (Peredo-Merlo, 2001; Granja-Castro, 2010). Para lograr una lectura adecuada, se ven implicados los procesos de decodificación y comprensión. El primero corresponde a la unión de dos habilidades del lenguaje, la conciencia fonológica y los procesos de reconocimiento de palabras (Infante, Coloma, y Himmel, 2012). El segundo hace referencia a la capacidad del lector para explicar y comprender el significado de lo leído (Muñoz-Valenzuela y Schesltraete, 2008). De acuerdo a Silva Trujillo (2014), la comprensión es producto final de la decodificación.

Lectura, según la Real Academia Española (s.f.) significa: “al acto de leer”. Por su parte, “leer” proviene del latín *legere* y expresa en su significado “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”.

Ramírez Leyva (2009) menciona la relación entre ambas palabras: “el acto de leer se transforma en lectura al pasar a la dimensión imaginaria, íntima, pues entonces queda fuera de los controles del texto y de la sociedad” (p. 186). Es así que, cuando el leer se transforma en lectura, se recurre a la decodificación y comprensión.

Ramírez y Chacón (2007) mencionan que la importancia de la lectura recae en su objetivo. Éste es de formar “individuos críticos, autónomos y reflexivos” (p. 298). Cuando se realiza la lectura exhaustiva de un texto no sólo se activan habilidades del lenguaje, sino también de comprensión, crítica y análisis, permitiendo que los lectores sean críticos mientras reflexionan entre las líneas. Mismas que son importantes para el desarrollo académico de los estudiantes. A propósito de esto, Pérez Zorrilla (2005) sostiene que entre los procesos de comprensión lectora se encuentra la lectura crítica, mucho después de la comprensión literal, la reorganización de información y la comprensión inferencial.

Según investigaciones internacionales como el realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018), en los resultados de la prueba PISA 2018, México obtuvo un bajo rendimiento en lectura y solo el 1% de los estudiantes alcanzaron un nivel destacable en la comprensión lectora. En el mismo informe se indica que exceptuando el año 2003, en donde el nivel obtenido en lectura fue inferior, la cifra no ha variado y no se han mostrado grandes mejorías. En investigaciones más recientes, el Módulo sobre Lectura (Molec), a cargo del Instituto Nacional de Geografía y Estadística, reveló que en 2019 más de tres cuartos de la población de 18 años en adelante consideraba que comprendía lo que leía, y más de la mitad de la población (55.8%) no consultó materiales de apoyo a la comprensión lectora.

El caso particular que es de interés para la presente investigación, es el de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, donde, según Gutiérrez Valencia y Montes de Oca (2004):

Una mayoría de los estudiantes universitarios de la UJAT carecen de las capacidades lectoras necesarias para mejorar la calidad de sus aprendizajes. Debido a estas deficiencias, presentan diversos problemas académicos que se traducen en: Bajos índices de participación en clases, deficiencias en el desarrollo de sus investigaciones escolares, adquisición de un escaso vocabulario, menor dominio de la expresión oral y escrita, poca información sobre el acontecer mundial, nacional y estatal, bajo aprovechamiento de los

beneficios que les proporciona el sistema bibliotecario, desmotivación al considerar el acto de leer como una valoración negativa de obligatoriedad, además de que están inmersos en una cultura de la fotocopia en forma de antologías y compilaciones de lecturas fragmentadas (que muchas veces no llevan mayores referencias bibliográfica sobre las fuentes originales de las que fueron fotocopiadas) obstaculizando con ello, la consulta de los textos originales en las bibliotecas universitarias divisionales (p. 10).

Esto se reafirma con los resultados de la prueba del Examen de Competencia Comunicativa y Pensamiento Crítico (ECCyPEC) por parte del CENEVAL, del 2018. La disposición de la información de los resultados finales de dicha prueba se pidió a la Coordinación de Estudios Básicos de la División Académica de Educación y Artes (DAEA). Los cuales indican que, en la DAEA, la comprensión lectora es baja. Por ejemplo, en la carrera de Comunicación, de 70 sustentantes, solo un 40.4% obtuvo un desempeño satisfactorio. Mientras que, en la carrera de educación, de 74 sustentantes solo un 17.5% fueron satisfactorios; y en la carrera en Idiomas, de 70 sustentantes, 47.1 obtuvo un resultado satisfactorio, siendo éste el resultado más alto entre las tres carreras.

Para los alumnos de la licenciatura en Idiomas la lectura crítica es tanto más importante, debido a que no sólo leen en español, sino también en inglés. Dichos alumnos complementan la lectura crítica con tareas prácticas o tasks que son mencionadas en los libros de inglés, los cuales ayudan para hacer de la lectura un proceso interactivo. Sin embargo, es posible que las insuficiencias en la comprensión lectora que la mayoría de los alumnos tenga en su L1 también se presenten en su L2.

Para algunos autores (Flores-Guerrero 2016; Genc 2017), la relación entre lectura y pensamiento crítico proporcionan a los estudiantes las medidas necesarias para enfrentar retos en la vida académica y laboral. Los datos sobre el pensamiento crítico en los alumnos de licenciatura en Idiomas de la UJAT no son alentadores. Los resultados obtenidos del ECCyPEC aplicado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, 2018), donde se evaluó el dominio de la competencia comunicativa y pensamiento crítico, arrojaron lo siguiente: de 70 personas evaluadas, sólo el 1.4% alcanzó un testimonio sobresaliente en pensamiento crítico, mientras que el 78.5% alcanzó el testimonio de “aún no satisfactorio”.

Objetivo

Tal como se ha expuesto, la problemática de este trabajo centra su objetivo en conocer sobre la falta de atención de los alumnos hacia la lectura crítica, específicamente en el área de aprendizaje del inglés. Ante esto, es necesario observar qué importancia le otorgan, así como sus relaciones con la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Además de reconocer estos beneficios, este análisis pretende identificar la percepción de los alumnos sobre la misma, esto ayudará en la formación de los estudiantes como profesionales en el campo de los Idiomas, principalmente en el área de lengua inglesa.

Justificación

La lectura crítica es el eslabón más importante de la comprensión lectora, es una habilidad lingüística con la cual se evalúa usualmente a los alumnos de Idiomas. De acuerdo a Guerra y Guevara (2015), está catalogada como una de las competencias con más peso e importancia a nivel formativo, y su rendimiento se incluye en distintas organizaciones a nivel nacional e internacional, tales como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Por otro lado, diversos centros internacionales de certificación en idiomas, como el International English Language Testing System (IELTS); Certificate in Advanced English (CAE) o el First Certificate, de Cambridge;

Test of English as a Foreign Language (TOEFL); o el International Test of English Proficiency (ITEP) incluyen la comprensión lectora como parte fundamental en sus evaluaciones.

Írfaner (2002) enfatiza la fuerte unión entre la capacidad de pensar de forma crítica y las estrategias de aprendizaje del idioma en el mejoramiento de la comprensión lectora. De igual manera, Genc (2017) indica que el pensamiento crítico se vincula al éxito universitario. La lectura y su comprensión forman parte de un proceso importante para aprender otro idioma. Funciona como un factor clave, ya que sirve para otras habilidades, tales como la escritura y el vocabulario en la L2. Zinkgraf (2003) y Tenías Padrón (2013) coinciden en que el valor de la lectura crítica en estudiantes trae consigo beneficios aplicables a la vida personal y académica. Contribuye en la formación de ciudadanos que hagan valer sus derechos, respondan a sus obligaciones y defiendan sus ideales.

Lectura y pensamiento crítico

El pensamiento crítico es un razonamiento cuyo proceso se basa en el análisis de la información a través de un constante planteamiento de preguntas, las cuales se ordenan en una secuencia lógica, se reflexiona alrededor de éstas y se emite un juicio cuyos argumentos se fundamentan en la objetividad. Existen muchos problemas para consolidar el pensamiento crítico en un individuo. Herrera (2016) señala cuatro de los principales: 1) el falso consenso, cuando la persona se siente marginada porque su tipo de pensamiento es distinto al de los demás; 2) el efecto de arrastre, es decir, la idea de que la sociedad tiene un pensamiento homogéneo que no difiere de individuo en individuo; 3) el prejuicio, un tipo de pensamiento que se basa en un conocimiento colectivo que no se sostiene con argumentos sólidos; y 4) los estereotipos, las creencias simplificadas con las que se cataloga a un determinado grupo social. Para superar las barreras que impiden llegar al pensamiento crítico sostenido en argumentos, se requiere de una práctica constante y la insistencia para inculcarlo en los estudiantes (Herrera, 2016).

El pensamiento crítico está asociado con la lectura. A través de ésta, el individuo logra desarrollar la comprensión lectora, la cual da como resultado la lectura crítica. Ésta se entiende como un proceso activo de reflexión y análisis durante la lectura, lo cual permite emitir un juicio del texto leído (Kurland, 2010). El tipo de análisis desarrollado durante una lectura crítica es el mismo que se lleva a cabo en el pensamiento crítico. Ambos procesos críticos son simultáneos y ayudan a que el estudiante construya el contexto de la lectura y el propio (Arias-Vivanco, 2018).

La lectura crítica es una parte importante en el proceso de aprendizaje, ya que conforma una estrategia fundamental del razonamiento lógico a través del lenguaje para organizar la información, procesarla y comentarla. La lectura crítica comienza con el desarrollo de las decodificaciones de la realidad y ayuda a que los lectores entiendan los textos como percepciones de la misma (Celly y Sierra, 2011). Por esta razón, la incorporación del pensamiento crítico en la educación superior es fundamental para la formación de profesionales, capaces de difundir esta habilidad en su entorno.

Prieto González (2008) explica: “a las universidades mexicanas les urge implementar medidas que fomenten el ejercicio del pensamiento crítico en toda la comunidad educativa, lo cual incluye a alumnos, profesores, investigadores, administrativos y directivos” (p. 36). Por otra parte, también define al pensamiento crítico como “una serie de destrezas cognitivas que permiten al individuo desenvolverse con soltura, rigor y seriedad tanto en el mundo académico como en cualquier otro ámbito de la vida, incluidos los más prosaicos y cotidianos” (p. 39). El mismo autor escribe que la forma de enseñanza del pensamiento crítico más importante es la lectura. Su fomento se logra a través de “los procesos de enseñanza y aprendizaje si se generan y proveen

herramientas fundadas en el lenguaje y la comunicación orientadas a optimizar procesos cognitivos complejos, pues las restricciones, limitaciones o debilidades lingüísticas y dialógicas afectan directamente la evolución del pensamiento” (Tenías-Padrón, 2013).

Lectura crítica y educación

Según Foncha y Sivasubramaniam (2014), para socializar, los estudiantes requieren que las actividades y tareas los hagan interactuar entre ellos. Esto les permite obtener sus propias conclusiones e interpretaciones. La lectura crítica debe ser un proceso en el que los alumnos analicen, interpreten y evalúen las ideas. En otras palabras, ayuda a los estudiantes a interactuar con el texto. Actividades como destacar puntos importantes y ejemplos, tomar notas, cuestionarios o lluvias de ideas, ayudan a que adquieran una postura basada en sus propias creencias y pensamientos.

Zahibi y Pordel, apuntan que, dependiendo del nivel de los estudiantes, la lectura se puede definir de manera diferente, por ejemplo, para los principiantes, se trata principalmente de descifrar palabras individuales o como una actividad para aprender aspectos de pronunciación y habla. Pero en la mayoría de los casos, uno lee un texto para recibir el mensaje / significado transmitido (2011). En el caso de los estudiantes de una L2 el diálogo establecido con el texto debe ser aún mayor.

La lectura crítica es una herramienta en la educación lingüística ya que su principal objetivo “es comprender el texto y hay una variedad de estrategias que pueden ayudar a tener una comprensión más rápida y mejor del texto” (Naeini, 2014, p. 41). Los maestros deben alentar a los estudiantes a enfrentarse a la lectura para que puedan desarrollar sus propias estrategias. Éstas, como señalan Marschall y Davis (2012) con base en Harvey y Gouvis (2007), son “activar, conectar, visualizar e inferir, resumir y sintetizar” (p. 66).

Bajo el análisis que ofrece la revisión de literatura sobre la temática, puede considerarse en términos concretos que la lectura crítica debe enseñarse de manera formal. En primer lugar, se deben aplicar seis tipos de conocimiento que ayudarían a los estudiantes a comprender el sentido de un texto. Conocimiento sintáctico y conocimiento morfológico; conocimiento general del mundo; conocimiento sociocultural y conocimiento de género. Según Hedge (2000), estos seis tipos de conocimiento se utilizan para formar una mejor idea del texto mientras es leído.

En segundo lugar, tiene que haber algunas tareas para que la lectura sea un proceso interactivo. Por supuesto, esto depende del tipo de texto en el que trabajarán los maestros. Willis (1996) piensa que, si un texto es lingüísticamente complejo o denso, es mejor establecer una tarea fácil para alentar a los alumnos a alcanzar su objetivo final, y concluye que es más realista calificar las tareas que el texto. Los estudiantes deben participar en cada tarea que implique la lectura. Las preguntas, el vocabulario y algunas otras herramientas ayudarán a los estudiantes a desarrollar una mejor idea de lo leído en la clase de inglés. De este modo pueden adquirir una mejor comprensión lectora y, por tanto, una lectura crítica.

Los maestros no solo tienen que darles tiempo a los estudiantes para que lean, sino que también deben alentarlos a enfrentar sus propias ideas y posiciones al respecto. De esta manera, comprenderán el propósito de la lectura, mejorarán el idioma extranjero y pensarán críticamente también. Durante la investigación, un factor importante son los contextos en donde son aplicados los exámenes o lecturas. De este modo se logrará una comprensión lectora, en donde, según Gutiérrez Valencia y Montes de Oca García (2004), la lectura crítica se entenderá como un desarrollo interactivo y comunicacional en donde las relaciones entre los lectores y los textos priorizan el lenguaje para construir su propio significado, entenderlo y analizarlo.

Lectura crítica en la enseñanza de idiomas

En el aprendizaje de idiomas, las habilidades de la primera lengua se transfieren a la segunda. La lectura crítica es producto de las habilidades de la comprensión lectora. Si éstas se desarrollan de manera óptima en la lengua materna es muy probable que buena parte de las mismas lleguen a la lengua que se está por aprender. Por esta razón, dentro del plan de estudios de las carreras relacionadas con el aprendizaje de lenguas, se suele incluir una serie de experiencias educativas dedicadas al desarrollo de la comprensión lectora en la lengua materna. Algunos componentes de la comprensión lectora que suelen trasladarse a la segunda lengua son: 1) reconocimientos de palabras: en la primera lengua (L1) esto consiste en la identificación de la palabra escrita de manera inmediata; en la segunda lengua (L2), ayuda a que el estudiante comience a relacionar la palabra escrita con los fonemas asociados. 2) Vocabulario: la capacidad de manejar un vocabulario amplio facilita la lectura tanto en la L1 como en la L2. 3) Habilidad de comprensión: la construcción de la coherencia textual se realiza a través de un proceso reflexivo, si se tiene esta habilidad en L1, es probable que se traslade a la L2. 4) Exposición a los textos: la lectura prolongada de textos, construye el hábito lector y la base del desarrollo de la comprensión lectora, este hábito se traslada de la L1 a la L2. 5) Motivación: es parte importante tanto en la L1 como en la L2, la existencia de motivación para leer se traslada en automático de una a otra lengua (Cortés Román et al, 2018).

Los anteriores componentes funcionan como un conjunto y conforman la comprensión lectora, cuyo desarrollo deriva en una lectura crítica. Esto permite que el estudiante procese la lectura a través de una estrategia en el que se incluyen la identificación del propósito del texto, el análisis del léxico, en el escaneo para buscar información primordial, la construcción de inferencias, entre otro. Para los fines de esta investigación, se abordará la habilidad lectora como el conjunto de estas habilidades de comprensión que funcionan como un todo al momento de leer un texto en L1 y que se traslada a una L2.

Caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: muestreo y metodología para el análisis

La presente investigación se fundamenta en una metodología mixta. Para entender el fenómeno estudiado, se requiere de una perspectiva cualitativa. Ésta se destaca por su implementación en la investigación de fenómenos sociales. En este caso, se trata de la observación para estudiar la percepción de los estudiantes seleccionados acerca de la lectura crítica, cuyo análisis se complementa con el manejo de los datos desde la perspectiva cuantitativa. A partir de lo cuantitativo se procesaron de los datos obtenidos a través del método cualitativo. Para entender la percepción de las personas que conforman la muestra, se aplicó una encuesta y se ordenaron los resultados en una serie de gráficas para comprenderlos con mayor detalle (Álvarez-Gayou-Jurgenson, J. L., 2003).

En el plan vigente de la licenciatura en Idiomas de la UJAT, se integra la materia de “Técnicas para el desarrollo del pensamiento crítico” como parte del mapa curricular. La importancia de ésta es construir el pensamiento crítico y sus derivados (comprensión y lectura crítica) en los estudiantes de nuevo ingreso. Al desarrollar estas habilidades como parte de los saberes disciplinarios básicos, los alumnos avanzarán y emplearán la lectura crítica como parte de sus estrategias primarias para el aprendizaje.

De los 1,690 estudiantes inscritos a la licenciatura en Idiomas a 2019, se tomó en cuanto a aquellos que cursan del 4to semestre en adelante. No se tomó en cuenta a estudiantes de semestres inferiores ya que en éstos se cursan otras materias como “Lectura y redacción”, “Metodología” y “Sociedad y cultura contemporánea”, las cuales refuerzan en cierto sentido los saberes básicos del pensamiento crítico como estrategia para el

aprendizaje. Los estudiantes de 4to semestre en adelante han pasado por este proceso de desarrollo y deberían aplicar constantemente la lectura crítica como parte de sus estrategias.

Del universo de 1,690 estudiantes se focalizó en una población de 819, quienes cumplen el criterio de selección (estudiantes de 4to semestre en adelante).

Para esta investigación, se utilizó el método de aleatorio simple de acuerdo a Hernández Sampieri et al (2014), donde cada posible muestra de un tamaño determinado tuvo la misma probabilidad de ser seleccionado.

De acuerdo a la fórmula $n = \frac{N * Z_a^2 * p * q}{e^2}$

$$n = \frac{N * Z_a^2 * p * q}{e^2}$$

con los siguientes conceptos: n= Tamaño de muestra buscado

N = Tamaño de la Población o Universo

Z = Parámetro estadístico que depende el Nivel de Confianza (NC)

e = Error de estimación máximo aceptado

p = Probabilidad de que ocurra el evento estudiado (éxito)

Del total del universo (1,490 estudiantes), en la muestra finita sólo 819 cumplen con los parámetros requeridos. A partir de esto, se decidió que la muestra final sería un total de 100 alumnos inscritos en la licenciatura de Idiomas, de cuarto semestre en adelante.

Se seleccionó aleatoriamente a los sujetos finales en forma proporcional. Se elaboró y aplicó una encuesta, cuyos reactivos corresponden a la escala de Likert: totalmente en desacuerdo (T.D.), en desacuerdo (E.D.), de acuerdo (D.A.) y totalmente de acuerdo (T.A.). La encuesta consta de 37 proposiciones divididas en cuatro secciones a evaluar: 1) pensamiento crítico (9 proposiciones), 2) comprensión lectora (13 proposiciones), 3) lectura crítica (10 proposiciones) y 4) beneficios (5 proposiciones).

RESULTADOS

De los resultados obtenidos, se hace mención en el análisis de los porcentajes más sobresalientes de cada proposición. De las mismas, se destacan con gráficas las siguientes: 1, 8, 15, 17, 23, 30 y 33. La 1 y la 8 corresponden a la sección “pensamiento crítico” de la encuesta y se destacan porque la primera tiene relación directa con la influencia de la asignatura relacionada con pensamiento crítico y la segunda con la cuestión socioeconómica de los entrevistados. Las proposiciones 15 y 17 son parte de la sección “lectura crítica” de la encuesta. La importancia de ambas proposiciones es porque refiere a la habilidad de reading stage (proposición 15), fundamental para el desempeño en el aprendizaje de la lengua inglesa, y con los hábitos lectores y su relación con la situación económica del estudiante (proposición 17). De la sección “beneficios” se destaca la proposición 23, relacionada con la capacidad de investigación a partir de la lectura crítica. Por último, de la sección “comprensión lectora” se destacan las proposiciones 30 y 33. La 30 se refiere a si la comprensión lectora se refleja en las calificaciones, esto es importante debido a que dicha habilidad debe rendir frutos académicos para el estudiante. La 33 es acerca de la influencia de los profesores de inglés en el desarrollo de la comprensión lectora, esto mantiene relación directa con el papel prominente del docente para el fomento de la lectura crítica.

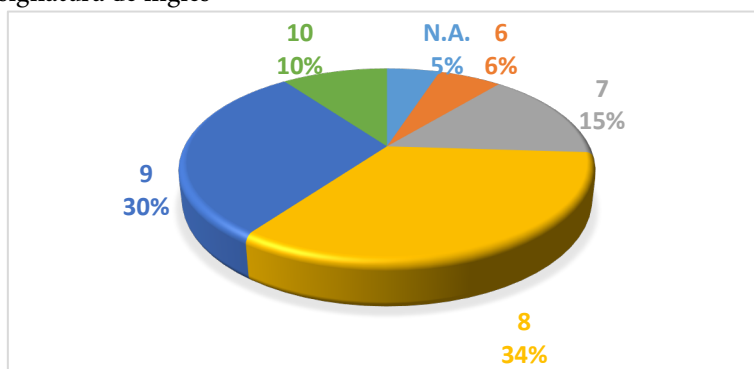
Análisis

De los sujetos encuestados, el 22% fueron del sexo masculino, mientras que el 76%, femenino. 72% se encontraba en una situación académica regular; 24% reprobó cuando menos una asignatura, lo que propició un atraso en su avance curricular; finalmente, 4% no indicó su estatus académico.

La edad promedio fue de 20-21 años con un rango de avance curricular del 50%, del sexto al séptimo ciclo. Cabe mencionar que el 34% de los encuestados tuvo 8.0 de calificación en la asignatura de inglés, en el semestre anterior; el 30%, de 9.0; 15%, de 7.0; el 10%, de 10; el 6%, de 6.0 y el 5% no brindó dicha información (gráfica 1):

Figura 1

Calificaciones en la asignatura de inglés

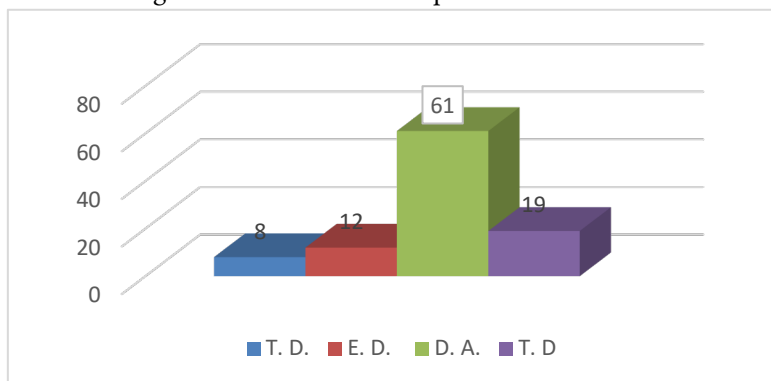


Aunado a los análisis, para el tratamiento de la información se es consciente de que existen factores alternos –tales como la capacidad de atención y concentración, ambientación, el desarrollo de diferentes sentidos (oído y vista), el entorno socioeconómico, el bilingüismo o diferentes estrategias de lectura (Sánchez-Ruiz, 2011)–, que propician las bajas calificaciones o irregularidades en sus estatus académicos. Coincidimos también con Pérez Zorrilla (2005) en que éstas son un primer indicativo de la capacidad de lectura crítica de los estudiantes. Por ejemplo, en la asignatura de inglés, la comprensión lectora (reading) es una habilidad evaluada y funciona como un determinante en la calificación final del alumno.

Dentro del área general de materias de esta carrera, existe una llamada Técnicas para el desarrollo pensamiento crítico y creativo. Es por ello que la primera pregunta tiene relación con la importancia que los encuestados le dan. Sobre la influencia de la asignatura en su formación profesional, el 80% respondió positivamente, “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” (gráfica 2).

Figura 2

Proposición 1: Influencia de la asignatura en la formación profesional.



Tenías Padrón (2013) hace hincapié en los componentes que un universitario con pensamiento crítico debe poner en práctica: análisis, creatividad y criticidad. A esto, el 76% de las personas encuestadas contestó que ha realizado sus tareas con estas características, mientras que el 24% dijo que no estaba consciente de usar estas cualidades.

El mismo autor menciona que la observación, análisis, control emotivo, inteligencia emocional, creatividad y cuestionamiento juegan también un papel importante en la formación académica de los estudiantes. La mayoría de los encuestados (84%) contestaron favorablemente. Dicho autor concluye que la importancia del pensamiento crítico funciona como la clave para una sociedad, compuesta por valores y principios, reside en ciudadanos reflexivos, críticos y creativos. La mayoría de encuestados (93%) estuvieron de acuerdo con esta premisa.

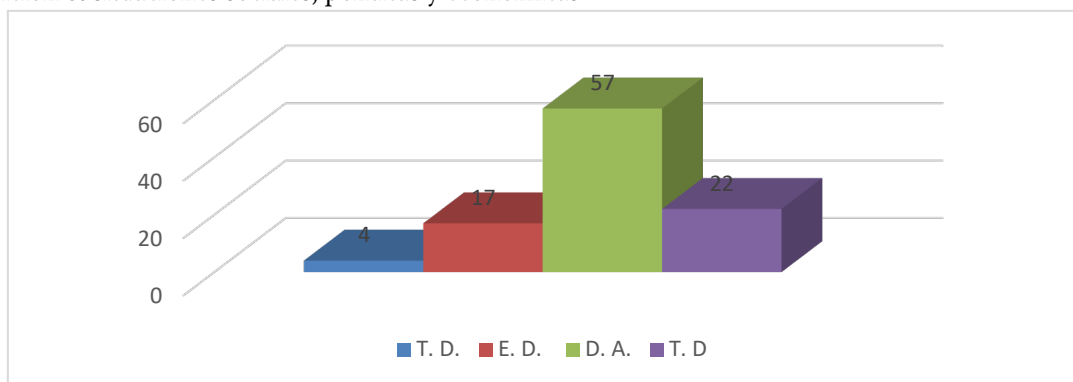
Ante un mundo globalizado, las demandas para los estudiantes y futuros trabajadores son exhaustivas. Tenías Padrón (2013), citando a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), menciona que es de suma importancia estar informado, expresar de manera correcta nuestras ideas, así como poseer opiniones propias, defenderlas, argumentarlas, y respetar y evaluar las ajenas.

Solo el 6% pareció estar en desacuerdo con esta idea, el 73% de los estudiantes encuestados parece conocer que es un hecho que el pensamiento crítico está vinculado al éxito universitario (Genc, 2017) y, favorablemente, el 90% cree que esto los conducirá a tomar mejores decisiones en la vida real cuando dejen de ser estudiantes.

Para formar trabajadores competentes, aplicar y enseñar el pensamiento crítico es primordial, y muchas veces depende del maestro despertar la criticidad del alumno. El 79% de alumnos encuestados mencionó que, durante su estancia en la universidad, creció su perspectiva de análisis crítico de situaciones sociales, políticas y/o económicas (gráfica 3). De igual modo, un 85% dijo que su curiosidad se vio influenciada por el pensamiento crítico que ha adquirido durante el tiempo que lleva en la carrera. Dichas cifras son favorables, ya que demuestran que el profesorado de la licenciatura en Idiomas de la UJAT cumple con su objetivo a la hora de desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos, despertando su curiosidad hacia temas de interés social.

Figura 3

Proposición 8: situaciones sociales, políticas y económicas



Los estudiantes deben realizar actividades interactivas. Se les preguntó a los encuestados acerca de su opinión sobre esto. El 85% respondió favorablemente que la lectura crítica debe de ser interactiva, ello concuerda con las opiniones de Foncha y Sivasubramaniam (2014) sobre la lectura como un acto social.

Para que exista un diálogo entre el lector y el texto, el estudiante debe de ser capaz de cuestionarlo. Si bien la mayoría de los encuestados (89%) contestó que construye sus propias conclusiones e interpretaciones de un texto (exceptuando al 1% que no respondió), el 10% no estuvo de acuerdo. Molden (2007) concluye que esto se debe a que los lectores dejan los textos sin cuestionar, cuando están leyendo hay una falta de preguntas interna, no pueden decidir si están de acuerdo con el autor o no. Sobre esto, un 40% contestó negativamente.

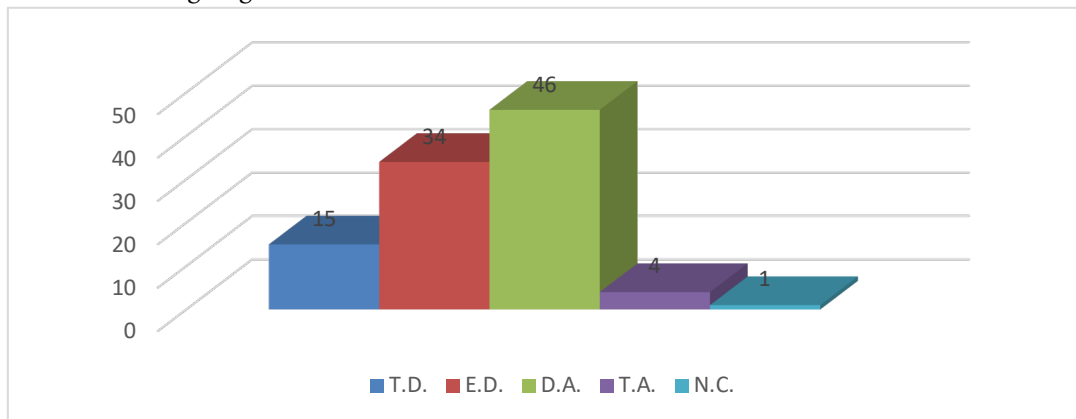
Generalmente, a los estudiantes se les dificulta leer críticamente porque no piensan de la misma manera. Según Kurland (2010), la lectura crítica debe ser un proceso en el que los alumnos puedan analizar, interpretar y evaluar. Un importante porcentaje (81%) contestó estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” en que, para reflexionar sobre la lectura, se debe pensar de manera crítica. Un 1% no contestó, mientras que 13% no está de acuerdo en el enlace que existe entre estos dos elementos.

Se enfatiza que el objetivo principal de la lectura es comprender el texto y hay una variedad de estrategias que pueden ayudar a tener una comprensión más rápida y mejor (Naeini, 2014). El 61% de los encuestados respondió que los maestros de Idiomas de la UJAT ponen en práctica metodologías de enseñanza de lectura crítica. Éstas son activar, conectar, visualizar e inferir, resumir y sintetizar.

Otra metodología de lectura en inglés es el reading stage, muy importante cuando se enseña con enfoques como Task-based Learning. De acuerdo a Toprak y Almacioğlu (2009) el reading stage se constituye de pre-reading, experiential reading y post reading. Sorprendentemente, un 49% respondió que los maestros del área de inglés no ponen en práctica el reading stage, mientras que un 1% no contestó (gráfica 4). Como resultado, es probable que a los alumnos se les dificulte realizar estrategias lectoras como skimming, scanning, summarizing y guessing words. Sin embargo, los encuestados se contradijeron cuando un 70% afirmó usar estas estrategias de lectura.

Figura 4

Proposición 15: Reading stage

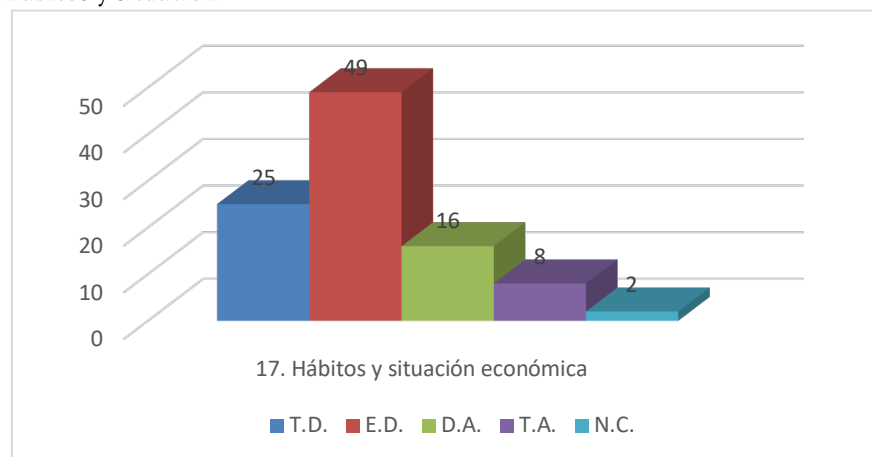


Más de la mitad de los encuestados (52%) contestó que los profesores del área de inglés no fomentan la lectura crítica de esa lengua en los textos que proporcionan dentro y fuera del aula. Dicha cifra es alarmante, ya que diversos estudios (Foncha & Sivasubramaniam, 2014) demuestran que la lectura crítica es algo que puede desarrollarse por medio de los maestros y su metodología. El parecer de la mayoría de los estudiantes respecto a esto deja entre ver que muchos maestros de la carrera en Idiomas del área de inglés, sólo realizan actividades que el libro indica.

La idea de una correcta enseñanza de comprensión lectora y lectura crítica no sólo se ven reflejados en el desempeño del alumno, sino también, en su estatus socioeconómico. De acuerdo a Gutiérrez Valencia (2005), los hábitos lectores están estrictamente relacionados con el estatus económico de las personas, ya que no solo les garantiza un buen desempeño académico, sino también un buen trabajo en el futuro. El mismo autor se apoya en cifras de la UNESCO, mostrando que los hábitos lectores, el alfabetismo y el desarrollo socioeconómico de un país están estrechamente ligados. Una gran parte de los encuestados (74%) no conoce el impacto de los hábitos lectores en su vida profesional ni personal, así como el efecto que tendrá en un futuro (gráfica 5).

Figura 5

Proposición 17: hábitos y situación



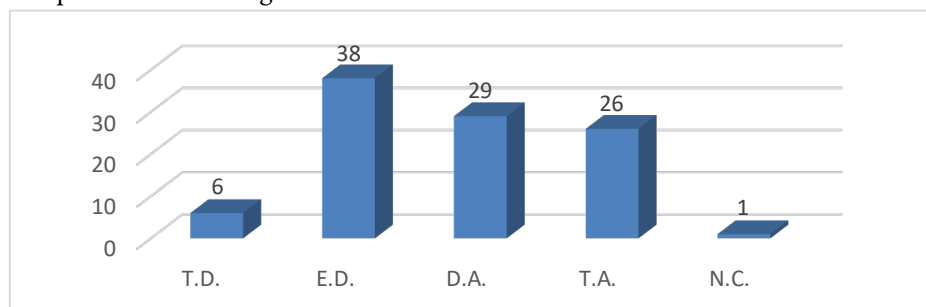
No obstante, el peso de la enseñanza de la lectura recae también en el alumno. Un 43% de los estudiantes afirmó que no pone en práctica una lectura crítica en los textos en inglés, y un 44% dijo que la lectura crítica no lo ha llevado a buscar textos en inglés por su cuenta. Flores Guerrero (2016) afirma que los beneficios de la lectura en inglés y el pensamiento crítico se tambalean cuando no se contribuye a la correcta preparación de los estudiantes, tendrán problemas no solo al enfrentarse a la vida profesional en la educación superior sino también en la búsqueda de un buen trabajo y su participación en actividades sociales.

Finalmente, un 88% de los encuestados asumió conocer los múltiples beneficios que la lectura crítica supone en la educación superior, tal como afirma Flores Guerrero (2016). El mismo autor nos habla de las bondades de la lectura y su comprensión en la llamada “era del conocimiento”. Más del 88% de los estudiantes afirma creer que la lectura y el pensamiento crítico son habilidades necesarias para enfrentar los desafíos que los estudiantes tendrán en un mundo globalizado. Actualmente, existe la facilidad de buscar textos en dispositivos móviles. Un 84% de los estudiantes encuestados respondió afirmativamente a esta premisa ya que, en la era de la globalización, la lectura crítica supone un parteaguas en la búsqueda de información.

La búsqueda de información en diversos dispositivos puede tener ventajas y desventajas, es aquí en donde la lectura y el pensamiento crítico se hacen presentes. Estos dos elementos otorgan a los estudiantes la capacidad de distinguir las fuentes confiables de las que no. Un 44% de los estudiantes entrevistados afirma que la lectura crítica no ha mejorado su capacidad de investigación. Un 55 % respondió positivamente a la misma pregunta, por lo cual eligen fuentes de investigación confiables y verídicas a partir de la lectura crítica. Un 1% no respondió (gráfica 7). Esto es preocupante, ya que de acuerdo con el plan de estudios de la licenciatura en Idiomas se espera que un egresado “sea capaz de desarrollar proyectos de investigación en el campo de las lenguas, la docencia, la traducción, la interpretación y la cultura” (2010) y, dado que casi la mitad de los estudiantes encuestados no considera que el pensamiento crítico brinde una capacidad de investigación y de búsqueda confiable, será muy difícil lograr este perfil de egreso.

Figura 6

Proposición 23: capacidad de investigación



De las personas encuestadas, un 90% considera que el pensamiento crítico debería fomentarse más, de no ser así, no se cumpliría otro punto del perfil de egreso, esto es, que el egresado progresará en una actitud crítica y reflexiva en su trabajo como docente o traductor, lo cual permitirá un favorable crecimiento profesional.

Coraspe y González (2016) describen que una de las técnicas favorecedoras para la comprensión es, cuando se enseña inglés como lengua extranjera, la metodología adecuada de los docentes, no sólo para presentar a los alumnos formas lingüísticas mediante la decodificación del texto, sino también para entender los significados que el mismo ofrece. Por ello, se les preguntó a los encuestados si entendían el significado y

propósito de los textos en inglés que sus maestros usaban. Un 89% contestó que sí, lo cual demuestra que, gracias a las metodologías de enseñanza de lectura de los maestros de Idiomas de la UJAT, los estudiantes han desarrollado habilidades que les permiten reconocer los propósitos textuales. Un 74% de los encuestados contestó que, gracias a las metodologías docentes, es capaz de desenvolverse de manera crítica y efectiva frente a textos en inglés.

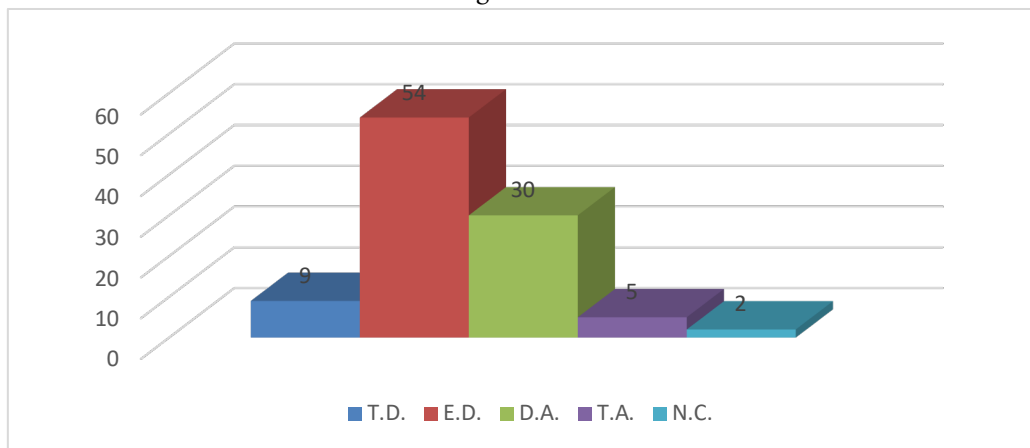
Una gran ventaja de una correcta metodología de enseñanza de lectura en inglés, según varios autores como Sagredo Santos (2008) y Arana Ruiz (2013), es que los alumnos pueden conocer la cultura anglohablante por medio de textos en dicha lengua. Se les preguntó a los encuestados si estaban a favor de esto, un 75% estuvo de acuerdo y sólo un 1% no contestó. Para ello, los tipos de textos y la motivación juegan un papel importante, no obstante, un 37% de los encuestados no se encuentran motivados en las clases de inglés.

También se les preguntó si su pensamiento crítico y el desarrollo de su comprensión lectora depende más del maestro y su metodología de enseñanza que del libro o de los textos presentados, un 58% estuvo de acuerdo. Esto quiere decir que más de la mitad piensa que, por muy completo que sea el libro de texto, su comprensión lectora depende más de las técnicas de enseñanza del maestro. Sin embargo, un 40% dijo preferir buenos libros, muy por encima de la metodología de enseñanza del maestro. Ante esto, un 2% se abstuvo de contestar.

Se les cuestionó si los maestros del área de inglés han contribuido a su desarrollo como estudiante de manera crítica, objetiva y responsable, a lo que el 63% contestó que no (gráfica 7). Aquí se observa una clara contradicción, ya que, en otro apartado muy parecido a éste, respondieron que los maestros de Idiomas han ayudado al desarrollo de su pensamiento y lectura crítica.

Figura 7

Proposición 33: contribución de los maestros de inglés en el desarrollo del estudiante

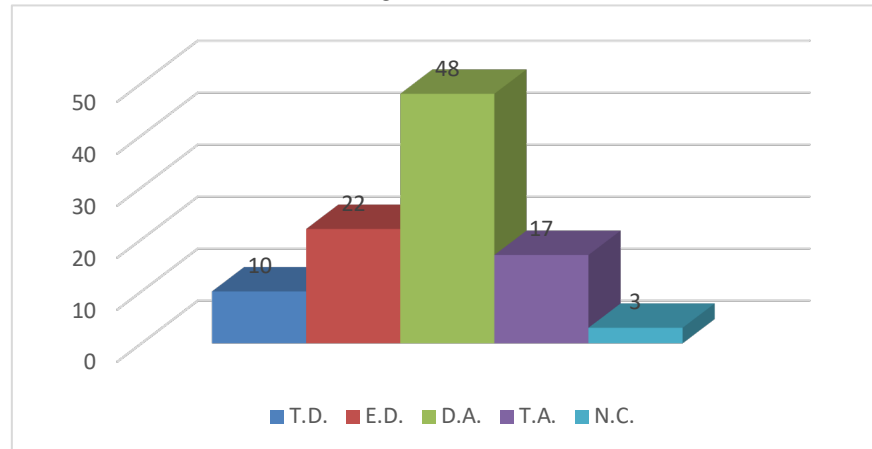


De acuerdo a Pérez Zorrilla (2005), la correcta aplicación de tareas que miden la comprensión lectora tales como preguntas abiertas, ítems de verdadero/falso, evocación o recuerdo libre o cuestionarios, pueden verse reflejadas en la calificación del alumno. El mismo autor indica que las calificaciones son indicador no sólo de las habilidades del alumno y su desempeño, sino también del maestro. Por ello, se les preguntó a los encuestados si creen que su comprensión lectora se ve reflejada en la calificación que obtuvieron en su último

nivel de inglés. Más de la mitad (65%) estuvo de acuerdo, y un 3% se abstuvo de contestar (gráfica 8). Al principio de la encuesta, en los datos demográficos, se les pidió colocar la última calificación de inglés que obtuvieron, un 21% obtuvo calificaciones de menos de 8.0 y un 5% no aprobó el grado. La calificación denota, en parte, su nivel de comprensión lectora.

Figura 8

Proposición 30: calificación del último ciclo de inglés



Sin embargo, no todo recae en la metodología de enseñanza de los maestros. La mitad del trabajo la deben de realizar los lectores o alumnos. Como mencionamos, las malas técnicas de los lectores hacen que no cuestionen los textos. Debido a ello, se les preguntó si se les dificultaba leer y comprender ideas de textos en inglés, un gran 66% dijo que sí. A pesar de esta aclaración, un 69% afirmó que domina la estructura de textos en inglés. Estos resultados son contradictorios, ya que dicen dominar las estructuras de textos en inglés, pero que también se les dificulta comprender ideas dentro de los mismos. Finalmente, un 65% afirma que reading es la habilidad que más se les facilita.

La Guía Básica del Plan de Estudios 2010 (DAEA, 2010) de la carrera en Idiomas de la UJAT menciona que una característica esperada del egresado es saber aplicar eficientemente las habilidades lingüísticas para enseñar una segunda lengua, y usarlas para una producción de Idiomas inglés y español. Por ello, se les preguntó si la lectura y su comprensión les ayudarán para convertirse en profesionales competentes. Favorablemente, un 92% contestó que estaba de acuerdo. Esto demuestra que existe una inquietud por la búsqueda de conocimiento que representa la correcta comprensión lectora.

DISCUSIÓN

La percepción que tienen los estudiantes de la licenciatura en Idiomas de la División Académica de Educación y Artes de la UJAT, es variada. Más del 80% de los encuestados dice conocer la importancia de la lectura crítica y sus componentes, sin embargo, más del 60% destaca que la habilidad lingüística que más se le dificulta es la comprensión lectora.

A pesar de ello, 57% afirmó leer de manera crítica, y recalcó conocer los beneficios que conlleva esta actividad. Si bien es cierto que los resultados finales arrojaron cifras por las cuales hay que preocuparse, también demostraron que los alumnos de Idiomas prestan atención a los componentes de la lectura crítica, y no sólo

eso, sino también a sus ventajas. Tal es el caso del pensamiento crítico, ítem en el cual las percepciones se vieron reflejadas de manera clara. Un gran número de encuestados afirmó que la materia de Técnicas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo podría repercutir en su vida académica.

Respecto a la comprensión lectora, más del 50% de los encuestados afirmó que es la habilidad lingüística que más se les dificulta. Prueba de ello fueron las calificaciones del último ciclo de inglés que los encuestados cursaron, y que, de acuerdo a Pérez Zorrilla (2005), son un indicador de la falta de lectura crítica que los alumnos poseen. Las impresiones que los estudiantes tienen respecto a la comprensión lectora varían, sin embargo, la mayoría reconoce que es una habilidad muy difícil y que su tarea es pesada.

Algunos alumnos afirmaron que la metodología de enseñanza de los profesores influye mucho en su comprensión lectora. Según Naeni (2014), activar, conectar, visualizar e inferir, resumir y sintetizar mejoran tanto la comprensión lectora, como el pensamiento crítico. Afortunadamente, un 61% de estudiantes afirmó que tales estrategias son aplicadas por los maestros de Idiomas.

Aún con esto, parece que los alumnos desconocen la importancia real de la lectura crítica en el área de inglés. Muy pocos entienden la relación que ésta tiene con el pensamiento crítico y la habilidad lectora del idioma inglés. La mayoría de los alumnos desconoce las ventajas que la lectura crítica les brinda en la vida académica. El 43% afirmó que no pone en práctica una lectura crítica en los textos en inglés, y un 44% dijo que la lectura crítica no le ha llevado a buscar textos en el idioma inglés por su cuenta.

CONCLUSIONES

En conclusión, hay que reconocer que la lectura crítica es una técnica importante que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de su formación. Es necesaria en la licenciatura en Idiomas; sin embargo, para leer críticamente, hay que pensar críticamente. De acuerdo a los resultados, el pensamiento crítico juega un papel importante en la vida de los estudiantes, pero es necesario que, tanto maestros, como instituciones educativas, presten atención a las necesidades de los alumnos y planteen sus estrategias con ello en cuenta. Esto nos llevará, finalmente, a la formación de individuos con una capacidad de reflexión y análisis que se desenvolverán con mayor competencia dentro del mundo profesional y social.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou-Jurgenson, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arana-Ruiz, F. (2013). *La enseñanza del inglés a través del aspecto cultural*. [Master en profesorado en Educación Secundaria]. Universidad de Almería, España.
- Arias-Vivanco, G. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. *Revista Boleín Redipe*, 7(1), 86-94. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/419>
- Cely, A. y Sierra, G. (2011). *La lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior*. [Libro, Universidad EAN]. <https://hdl.handle.net/10882/2771>
- Coraspe, A. y González, M. (2016). Las prácticas pedagógicas en la formación de lectores eficientes en lengua inglesa. *Santiago*, 203-212. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/1967>
- Cortez-Román, N., McBride, K. y Ruiz Esparza Barajas, E. (Coord.)(2018). *A enseñar: una guía práctica para los maestros de idiomas*. México: Pearson.
- Flores-Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, (24), 128-135. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85346806010.pdf>

- Foncha, J. y Sivasubramaniam S. (2014). The Links between Intercultural Communication Competence and Identity Construction in the University of Western Cape (UWC) Community. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(10), 376-385. <https://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/2902>
- Genç, G. (2017). The Relationship Between Academic Achievement, Reading Habits And Critical Thinking Dispositions of Turkish Tertiary Level EFL Learners. *Educational Research Quarterly*, 41(2), 43-73.
- Granja-Castro, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX: La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles educativos*, 32(129), 64-83. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300005&lng=es&tlng=es
- Guerra-García, J. y Guevara-Benitez, C. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 78-90. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>
- Gutierrez-Valencia, A. (2005). La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México. *Anales de Documentación*, (8), 91-99. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1521>
- Gutiérrez-Valencia, A. y Montes-de Oca-García, R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3433265>
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom* (Oxford Handbooks for Language Teachers). Nottingham. UK: Oxford University Press.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, J. (2016). *Elementos del pensamiento crítico*. España: Marcial Pons.
- Infante, M., Coloma, C. y Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 149-160. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100009>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2019). Comunicado de Prensa Núm 190/19 de la Población Lectora en México. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodemo/MOLEC2018_04.pdf
- İrfaner, S. (2002). *Implementation of the components of critical thinking in an English 101 course in the first year English Program at Bilkent University*. Ankara, TR: Bilkent, University
- Kurland, D. (2010). How the Language Really Works: The Fundamentals of Critical Reading and Effective Writing: Reading and Writing Ideas As Well As Words. <http://www.criticalreading.com/>
- Marschall, S. y Davis, C. (2012). A Conceptual Framework for Teaching Critical Reading to Adult College Students. *Adult Learning*, 23(2), 63-68. <https://doi.org/10.1177/1045159512444265>
- Molden, K. (2007). Critical Literacy, the Right Answer for the Reading Classroom: Strategies to Move beyond Comprehension for Reading Improvement. *Reading Improvement*, 44(1), 50-56. <https://eric.ed.gov/?id=EJ765535>
- Muñoz-Valenzuela, C. y Schesltraete, M.-A. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana De Educación*, 45(5), 1-8. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2384Valenzuela.pdf>
- Naeini, M. (2014). The Effect of Teaching Reading Strategies in L1 on Students' English Reading Comprehension Ability. *Enjoy Teaching Journal*, 2(1), 40-48.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2018). Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA 2018. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Peredo-Merlo, M. (2001). Las habilidades de lectura y la escolaridad. *Perfiles educativos*, 23(94), 57-69. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000400004&lng=es&tlng=es
- Pérez-Zorrilla, M. (2005). Educación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Sociedad Lectura y Educación*, (1), 121-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332462>

- Prieto-González, J. (2008). Pensamiento crítico y universidad: estrategias para la consolidación de una sociedad democrática en México. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, (42), 36-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6104511>
- Ramírez, Z. y Chacón, C. (2007). La promoción de la lectura significativa de textos en inglés en el noveno grado de educación básica. *Educere*, 11(37), 297-305. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603716.pdf>
- Ramírez-Leyva, E. (2009). ¿Qué leer? ¿Qué es la lectura? Investigación *Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 23(47). <https://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2009.47.16961>
- Sagredo-Santos, A. (2008). Learning a foreign language through its cultural background "saying and doing are different things. En Monroy Casas, Rafael & Sánchez Pérez, Aquilino (coord.) *25 años de Lingüística Aplicada* (pp. 421-425). España: Universidad de Murcia.
- Sánchez-Ruiz, R. (2011). La comprensión lectora en Inglés: problemas encontrados en las pruebas de acceso a la universidad. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (26), 95-111. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/71>
- Silva-Trujillo, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación educativa*, 14(64), 47-55. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000100005&lng=es&tlng=es.
- Tenías-Padrón (2013). Pensamiento crítico en estudiantes de educación, mención castellano y literatura. *Revista Trilogía*, 4(6), 93-104.
- Toprak, E. y Almacioğlu, G. (2009). Three Reading Phases and Their Applications in the Teaching of English as a Foreign Language in Reading Classes with Young Learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 0-36. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/71/71>
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2010). Plan de estudios. <http://www.archivos.ujat.mx/2013/daea/Folletos/Idiomas.PDF>
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based learning*. Palatino, ITL: Longman Handbooks for Languages Teachers.
- Zabihi, R. y Pordel, M. (2011). An Investigation of Critical Reading in Reading Textbooks: A Qualitative Analysis. *International Education Studies*, 4(3), 80-87. <https://10.5539/ies.v4n3p80>
- Zinkgraf, M. (2003). Assessing The Development Of Critical Language Awareness In A Foreign Language Environment. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 1(01), 1-20. <https://eric.ed.gov/?id=ED479811>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Traducción, adaptación y validación psicométrica de la Engaged Teachers Scale (ETS) para población argentina

Translation, adaptation and psychometric validation of the Engaged Teachers Scale (ETS) for the Argentine population

María Soledad Menghi¹

¹ Universidad Católica Argentina. Facultad Teresa de Ávila, Argentina (msmenghi@uca.edu.ar)

Cómo citar este artículo:

Menghi, M. S. (2021) Traducción, adaptación y validación psicométrica de la Engaged Teachers Scale, ETS, para población argentina. *Educación y Ciencia*, 10(55), 89-97.

Recibido el 12 de mayo de 2020; aceptado el 19 de noviembre de 2020; publicado el 30 de junio de 2021

Resumen

El objetivo del estudio fue traducir, adaptar y obtener las propiedades psicométricas de la Engaged Teachers Scale (ETS) para población argentina. La muestra estuvo formada por 223 participantes de ambos sexos, docentes de escuelas primarias, públicas y privadas, de la Ciudad de Buenos Aires y de la provincia de Entre Ríos, Argentina. Del análisis factorial se obtuvo una varianza explicada del 61.62%, que mantuvo los factores de la prueba original: compromiso cognitivo, compromiso emocional, compromiso social con los colegas y compromiso social con los estudiantes. Para evaluar la consistencia interna de la ETS se calculó el alfa de Cronbach, que arrojó un coeficiente de .85.

Palabras clave: compromiso docente; escala; psicología positiva

Abstract

The objective of the study was to translate, adapt and obtain the psychometric properties of the Engaged Teachers Scale (ETS) for the Argentine population. The study was carried out in a sample of 223 teachers, both sexes, from public and private primary schools from the provinces of Entre Ríos and Buenos Aires, Argentina. From the factor analysis the result is the existence of four factors that explains 61.62% of the variance, showing that the four factors of the original test were kept: cognitive engagement, emotional engagement, social engagement students, social engagement colleagues. To assess the internal consistency of the ETS, the Cronbach alpha was calculated, showing a coefficient of .85.

Keywords: engaged teachers scale; engagement teachers; scale; positive psychology

INTRODUCCIÓN

La escuela es la institución madre, formadora del hombre en sociedad, y el docente cumple un rol esencial en este sistema. Este rol consiste en ser mediador entre el alumno y el contenido a aprender, función, la del educador, que exige una puesta en práctica de diversas capacidades y recursos. En la actualidad, la salud psicofísica del docente es foco de debates, en especial el fenómeno del estrés laboral crónico, que ha ganado notoriedad porque afecta directamente la eficacia de su tarea (Martínez, 2020; Menghi, 2015). A partir del año 2000, las investigaciones han iniciado un camino focalizado en aspectos positivos; es decir, en aquellos factores personales que pueden prevenir el estrés crónico o síndrome de burnout en los profesionales. El término work engagement ocupa un lugar muy importante dentro de la psicología positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014) y para ser más precisos, de la psicología organizacional positiva, que tiene como objetivo comprender, predecir y optimizar las capacidades y recursos de los sujetos, como de los equipos de trabajo en sus organizaciones, así como su funcionamiento eficaz (Salanova & Schaufeli, 2009). Este constructo, al que llamaremos “compromiso psicológico laboral”, es definido como un estado mental positivo relacionado con el trabajo (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002). Schaufeli, creador de este concepto y autor de la escala UWES (Utrecht Work Engagement Scale de Schaufeli & Bakker, 2003), lo define como un estado en el cual las personas se sienten activas, con mucha energía, dedicadas e involucradas en lo que hacen (Juárez, 2015). Estaríamos ante un estado emotivo y cognitivo persistente, no momentáneo, y que no se focaliza en una situación particular precisamente. La característica principal es el estado mental activo y dispuesto. La persona comprometida pone mucho en su actividad laboral: energía, dedicación, tiempo, pero a la vez recoge mucho por ello, teniendo como resultado bienestar interno y externo (Juárez, 2015). Las escalas que actualmente se encuentran disponibles para medir el compromiso psicológico laboral son generales, entre ellas hay algunos estudios psicométricos y adaptaciones a población argentina (Cols & Arraigada, 2018; Lupano, de la Iglesia, Castro, & Fernández, 2017; Spontón, Medrano, Maffei, Spontón, & Castellano, 2012); pero no contemplan las características propias de cada labor. En el caso de la tarea educativa donde existe un componente especial que tiene que ver con la relación que el docente genera con sus alumnos y colegas, en escalas como la UWES y otras sobre trabajo estos factores tan característicos y particulares no se observan. El desafío de esta investigación es precisamente medir este constructo en docentes específicamente. Para ello, se realizó una exhaustiva búsqueda de instrumentos que lo abordaran, hallándose la Engament Teachers Scale (ETS) de Klassen, Yederlen y Durksen (2013), investigadores de Reino Unido (Universidad de York), Turkía (Universidad de Ankara) y Canadá (Universidad de Alberta). Se encontró que dicha escala abarcaba dimensiones que describen esta labor educativa. Las características propias del trabajo de los docentes en las aulas y en las escuelas requieren de un instrumento que permita evaluar en forma específica el compromiso psicológico con esta actividad. Las dimensiones del compromiso social con los estudiantes y con los colegas son factores novedosos en la medición del compromiso psicológico laboral, además de ser el compromiso social con los estudiantes una dimensión clave para definir el acto de enseñar.

Objetivo

Traducir, adaptar y validar psicométricamente la Engaged Teachers Scale, ETS, en población argentina.

MÉTODO

Para traducir, adaptar y validar psicométricamente la escala ETS, se siguieron tres etapas. En la primera, se realizó la traducción y adaptación de la escala para población docente argentina. En la segunda, se realizó el estudio 1 (estudio piloto). Y en la tercera, se realizó el estudio 2 de validación psicométrica.

Traducción y Adaptación de la escala ETS

La escala ETS de Klassen, Yerdelen y Durksen (2013) evalúa el compromiso psicológico con el lugar de trabajo en la profesión docente; está compuesta por 16 ítems que se organizan en cuatro dimensiones: cognitiva, emocional y dos dimensiones sensibles al contexto con los estudiantes y colegas. La modalidad de respuesta de la escala original es de tipo Likert de 7 niveles. La confiabilidad de escala completa, medida a través del alfa de Cronbach, es de .91 y para las dimensiones, los valores son entre .79 y .87.

Para la traducción textual de la ETS se trabajó con dos traductores calificados y posteriormente, dos psicólogos expertos en la temática realizaron una traducción funcional de la prueba, teniendo en cuenta las características culturales de la población. Por ejemplo: “I try my hardest to perform well while teaching” por “Cuando enseño doy lo mejor de mí”; “At school, I connect well with my colleagues” por “En la escuela, tengo buen vínculo con mis colegas” (tabla 1).

Si bien, la escala original proponía 7 niveles de respuesta: Never, Rarely, On occasion, Sometimes, Often, Frequently, Always, en la adaptación se redujo la amplitud de opciones en 5 niveles: Nunca =1, Pocas veces=2, A veces=3, Muchas veces=4 y Siempre=5.

Para finalizar esta etapa se realizó una revisión de la adaptación, llevada a cabo por expertos. Se tuvieron en cuenta los pasos propuestos por Hambleton y Zenisky (2010) para la adaptación de pruebas.

Tabla 1

Comparación de los reactivos de la ETS original y la traducción funcional argentina

Ítem	Original	Traducción
4	I try my hardest to perform well while teaching	Cuando enseño doy lo mejor de mí.
8	While teaching, I really “throw” myself into my work	Cuando enseño, me “sumerjo”, me concentro totalmente en mi trabajo.
11	While teaching I pay a lot of attention to my work	Cuando enseño, presto mucha atención a mi trabajo.
15	While teaching, I work with intensity	Cuando enseño, trabajo intensamente.
2	I am excited about teaching	Me entusiasma enseñar.
5	I feel happy while teaching	Me siento feliz mientras enseño.
10	I loveteaching	Amo enseñar.
13	I find teaching fun	Creo que enseñar es divertido.
3	In class, I show warmth to my students	En clase, soy afectuoso con mis alumnos.
6	In class, I am aware of my students ‘feelings	En clase, atiendo los sentimientos de mis alumnos.
14	In class, I care about the problems of my students	En clase, me preocupo por los problemas de mis alumnos.
16	In class, I am empathetic towards my students	En clase, tengo empatía con mis alumnos.
1	At school, I connect well with my colleagues	En la escuela, tengo buen vínculo con mis colegas.
7	At school, I am committed to helping my colleagues	En la escuela, estoy comprometido a ayudar a mis colegas.
9	At school, I value the relationships I build with my colleagues	En la escuela, valoro las relaciones que construyo con mis colegas.
12	At school, I care about the problems of my colleagues	En la escuela, me preocupo por los problemas de mis colegas.

Estudio 1

Estudio piloto

Antes de aplicar el cuestionario a la muestra definitiva de trabajo, se realizó un estudio piloto (n=9) para examinar los siguientes criterios: a) comprensión de los ítems, b) comprensión de las opciones de respuesta, c)

longitud del instrumento, d) lenguaje y vocabulario utilizado, e) ubicación de las respuestas, f) motivación de los participantes al responder.

Participantes

En esta etapa participaron 9 docentes, de los cuales siete eran mujeres y dos varones, con una edad promedio de 43 años. Se encontraban ejerciendo la docencia en el nivel educativo primario, en instituciones públicas y privadas, en la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos. Todos tenían más de 4 años de antigüedad en su labor.

Procedimiento

Los participantes fueron contactados en el año 2017 en instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, Argentina. Participaron quienes estaban ejerciendo la docencia en el aula (no administrativos, ni directivos). Se les solicitó su colaboración, anónima y voluntaria, informándoles los objetivos del estudio y la modalidad de participación. Una vez que se obtuvo el consentimiento informado firmado por cada docente, se les presentó la escala en formato papel para ser autoadministrada y se mantuvo una entrevista con cada uno luego de ser completada.

Estudio 2

Participantes

Los participantes de este estudio fueron docentes ($n=223$), de sexo femenino (82 %) y masculino, que se encontraban ejerciendo en el nivel educativo primario, en instituciones públicas y privadas con más de 4 años de antigüedad en la docencia, pertenecientes a localidades de la provincia de Entre Ríos (Paraná, Concordia, Gualaguaychú, Nogoyá, María Grande) y de la ciudad de Buenos Aires (solo el 16 %). La mayoría tenían entre 30 y 49 años (70 % de la muestra).

Para la selección de los casos se empleó un muestreo no probabilístico, de tipo por conveniencia (Kerling, & Lee, 2002) en función de los criterios de inclusión (docentes de nivel primario, en ejercicio de su profesión, con más de 4 años de experiencia).

Procedimiento

Los participantes fueron contactados durante el año 2018 en instituciones educativas públicas y privadas de la provincia de Entre Ríos y de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Participaron quienes estaban ejerciendo la docencia en el aula (no administrativos, ni directivos). Se les solicitó su colaboración, anónima y voluntaria, informándoles los objetivos del estudio y la modalidad de participación. Una vez obtenido el permiso de las autoridades y el consentimiento informado firmado por los docentes, se repartieron los cuestionarios en formato papel para ser autoadministrados, dejando a disposición el contacto del investigador a cargo para cualquier requerimiento. Los cuestionarios iban siendo recabados por etapas, según la disponibilidad de las escuelas y los docentes.

RESULTADOS

Estudio 1

Con respecto a la traducción y adaptación de la escala ETS, en el estudio piloto no se observaron problemas con la comprensión de la consigna, los ítems o el modo de codificación de las respuestas. Tampoco hubo problemas con la longitud de la escala o la ubicación de las respuestas. Mostró buena aceptación por parte de los docentes.

Estudio 2

Para evaluar la validez de constructo se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) mediante el método de extracción de máxima verosimilitud y rotación oblimin. El número de factores arrojados fueron cuatro. Se calculó el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Oklin ($KMO=.842$) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2=1193.55$ $p=.000$). A partir de los resultados, los cuatro factores explicaron el 61.62% de la variancia. Las cargas factoriales fluctuaron entre .451 y .898 (tabla 2).

Tabla 2

Estructura factorial de la escala de compromiso psicológico con la docencia

Ítems	Factor			
	CSC	CC	CSE	CE
Cuando enseño doy lo mejor de mí.		.581	.306	.439
Cuando enseño, me “sumerjo”, me concentro totalmente en mi trabajo.		.451		.346
Cuando enseño, presto mucha atención a mi trabajo.	.302	.898		.310
Cuando enseño, trabajo intensamente.	.383	.659	.347	.430
Me entusiasma enseñar.		.481		.664
Me siento feliz mientras enseño.		.371		.836
Amo enseñar.		.449		.600
Creo que enseñar es divertido.			.358	.510
En clase, soy afectuoso con mis alumnos.			.665	.320
En clase, atiendo los sentimientos de mis alumnos.	.460		.848	
En clase, me preocupo por los problemas de mis alumnos.	.374		.735	
En clase, tengo empatía con mis alumnos.	.393	.327	.475	
En la escuela, tengo buen vínculo con mis colegas.	.602			
En la escuela, estoy comprometido a ayudar a mis colegas.	.829	.354	.328	
En la escuela, valoro las relaciones que construyo con mis colegas.	.755	.308	.415	
En la escuela, me preocupo por los problemas de mis colegas.	.754		.458	

Nota: CSC= Compromiso social con los colegas; CC= compromiso cognitivo; CSE=compromiso social con los estudiantes; CE= compromiso emocional.

Para evaluar la confiabilidad del instrumento se utilizó el índice alfa de Cronbach. En la dimensión compromiso cognitivo se obtuvo un alfa de .731, en la dimensión compromiso emocional se obtuvo un alfa de .709, en la dimensión compromiso social con los colegas se obtuvo un alfa de .810 y en la dimensión compromiso social con los estudiantes se obtuvo un alfa de .733 (tabla 3).

Tabla 3

Resultados del análisis de la consistencia interna mediante el coeficiente alpha de Cronbach

Factores	Ítems	α de Cronbach
Compromiso cognitivo	4	.73
Compromiso emocional	4	.71
Compromiso social con los colegas	4	.73
Compromiso social con los estudiantes	4	.81
Escala total	16	.85

CONCLUSIONES

Schaufeli y Bakker (2004) han observado resultados prometedores derivados del compromiso psicológico laboral, a nivel cognitivo (satisfacción con el trabajo, sentirse reconocido, por ejemplo) y conductual (trabajar horas extras o comportamiento proactivo, por ejemplo). Cabe desatacar que estas consecuencias son de alto valor para el desarrollo de organizaciones saludables, más aún se ha observado que los trabajadores comprometidos psicológicamente presentan bajos niveles de depresión y estrés (Schaufeli, Taris & Van Rhenen, 2009) y menos quejas psicósomáticas (Demerouti, Bakker, De Jonge, Janssen, & Schaufeli, 2001).

Diversos estudios han comprobado el potente peso que representa el estado de compromiso psicológico con su trabajo. Por un lado, explican que funciona como mediador o protector del estado de estrés laboral (García, & Gambarte, 2020; Polo, Fernández, Bargsted, Fama & Rojas, 2017; Vázquez, Casal, & Pérez, 2018) y por otro lado, marcan la importancia del contexto laboral y los factores que permiten el desarrollo de empleados comprometidos (García & Gambarte, 2020; Pujol, Foutel & Porta, 2019; Schaufeli & Bakker, 2004), por lo cual aquellos interesados en mejorar la salud de los trabajadores en las organizaciones, siendo considerada la salud como un estado de completo bienestar biológico, psicológico y social de las personas y no solamente la ausencia de enfermedad, no sólo deben disminuir los factores que producen malestar sino también deberían dirigir sus esfuerzos para una mejor salud organizacional, amplificando aquellos factores que potencien y mejoren los niveles de bienestar total (Juarez, 2015; Salanova, Martínez & Llorens, 2005).

Schaufeli y sus colegas trabajaron en la creación de la UWES (por ejemplo, Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006) y definieron el engagement como un estado afectivo-cognitivo, no dirigido a ningún evento o tarea particular. Sin embargo, subsisten interrogantes sobre la robustez de su estructura factorial (por ejemplo, Klassen et al., 2012; Shimazu et al., 2008; Sonnentag, 2003), y de contenido que puede no ser relevante para todos los contextos. En función de eso, se observa una clara necesidad de una medida de compromiso psicológico, específica del contexto educativo, adaptada al trabajo realizado por los maestros. Mediante esta investigación, abordamos esta necesidad traduciendo, adaptando y probando mediante análisis exploratorios

la Escala de Compromiso Psicológico con la Docencia, donde el compromiso en el lugar de trabajo (es decir, en el aula) -que comprende las dimensiones físicas, cognitivas y emocionales sensibles al contexto- se combina con el compromiso social con los estudiantes y colegas para representar el compromiso general de los maestros.

A partir del AFE realizado para evaluar la validez de constructo puede afirmarse que la Escala de Compromiso Psicológico con la Docencia replica la estructura factorial de la escala original (Klassen, Yederlen & Durksen, 2013). En posteriores estudios se recomienda realizar análisis factorial confirmatorio con una muestra mayor de docentes para poner a prueba la emergencia de estos factores y además evaluar la validez de criterio y convergencia. En cuanto a la confiabilidad de la escala los índices alfa de Cronbach han demostrado una buena consistencia interna. Asimismo, quedan comprobadas las bondades psicométricas de la Escala de Compromiso Psicológico con la Docencia de Klassen, Yederlen y Durksen (2013) en su versión en español para población docente argentina.

REFERENCIAS

- Cols, L. y Arraigada, M. (2018). Propiedades psicométricas de la versión corta de la Utrecht Work Engagement Scale en trabajadores argentinos. *Pensamiento Psicológico*, 16(2), 31-45. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI16-2.ppv>
- Demerouti, E., Bakker, A., De Jonge, J., Janssen, P. y Schaufeli, W. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 27(4), 279-286. <https://www.jstor.org/stable/40967145>
- García, M. y Gambarte, M. (2020). El rol de los recursos laborales en el desarrollo del engagement. *Apuntes de Psicología*, 37(2), 133-140. https://academicae.unavarra.es/bitstream/handle/2454/37866/Vicente_RolRecursos.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hambleton, R. y Zenisky, A. (2010). Translating and adapting tests for cross-cultural assessment. In D. Matsumoto & F. van de Vijver (Eds.), *Cross-cultural research methods* (pp. 46-74). New York, NY; Cambridge University Press.
- Juárez G. (2015). Engagemet laboral, una concepción científica: Entrevista con Wilmar Schaufeli. *Liberabit. Revista de Psicología*, 21(2), 187-194. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68643124002>
- Klassen, R., Al-Dhafri, S., Mansfield, C., Purwanto, E., Siu, A., Wong, M. y Woods-McConney, A. (2012). Teachers'engagement at work: An international validation study. *Journal of Experimental Education*, 80, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.678409>
- Klassen, R., Yerdelen, S. y Durksen, T. (2013). Measuring teacher engagement: Development of the engaged teachers scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33-52. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>
- Kerlinger, F. y Lee, B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Lupano P., de la Iglesia, G., Castro S. y Fernández L. (2017). Validación de una Escala sobre Work Engagement. Perfiles asociados a alta Performance y Satisfacción Laboral. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 127-137. <https://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1482>
- Martínez M. (2020). Repercusiones del estrés laboral. [Tesis de Maestría en prevención de riesgos laborales, Universidad Miguel Hernández]. <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/5695/1/MARTINEZ%20MOROTE%2C%20MARINA%20TFM.pdf>
- Menghi, M. (2015). Recursos psicosociales y manejo del estrés en docentes [en línea]. [Tesis de Doctorado en Psicología. Universidad Católica Argentina]. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=tesis&d=recursos-psicosociales-manejo-estres>

- Polo, J., Fernández, M., Bargsted, M., Fama, L. y Rojas, M. (2017). Relación entre el compromiso organizacional y la satisfacción con la vida: La mediación del engagement. *Universia Business Review*, 54(1), 110-145. <https://doi.org/10.3232/UBR.2017.V14.N2.04>
- Pujol C., Lucas J., Foutel, M. y Porta, L. (2019). Riesgos psicosociales en la profesión académica: un análisis interpretativo del discurso de docentes universitarios argentinos. *Trabajo y Sociedad*, (33), 197-223. <http://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/3185>
- Salanova, M., Martínez, I. y Llorens, S. (2005). Psicología Organizacional Positiva. En F. Palací (coord.), *Psicología de la Organización* (pp. 349-376). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo: Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza.
- Spontón, C., Medrano, L., Maffei, L., Spontón, M. y Castellano, E. (2012). Validación del cuestionario de Engagement UWES a la población de trabajadores de Córdoba, Argentina. *Liberabit*, 18(2), 147-154. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272012000200005&lng=es&tlng=pt.
- Schaufeli, W. y Bakker, A. (2003). *Utrecht Work Engagement Scale*. Holanda: Utrecht University
- Schaufeli, W. y Bakker, A. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multisample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W., Bakker, A. y Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: a cross-national study. *Educational and psychological measurement*, 66 (4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W., Salanova, M., González R. y Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W., Taris, T. y Van Rhenen, W. (2009). Workaholism, burnout and engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology: An International Review*, 57, 173-203. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00285.x>
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive Psychology: An Introduction. In: *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
- Shimazu, A., Schaufeli, W., Kosugi, S., Suzuki, A., Nashiwa, H., Kato, A., et al. (2008). Work engagement in Japan: Development and validation of the Japanese version of the Utrecht Work Engagement Scale. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 510-523. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00333.x>
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between non-work and work. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 518-528. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.88.3.518>
- Vázquez, G., Casal, C. y Pérez, D. (2018). Liderazgo Transformador, Engagement Y Creatividad En El Contexto De Pymes Intensivas En Conocimiento. *Revista Galega de Economía*, 27(1), 65-80. <https://revistas.usc.gal/index.php/rge/article/view/5227/6316>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

La responsabilidad social y educativa de las cadenas de televisión españolas en la cobertura informativa de sucesos trágicos. De las fake news a la posverdad

Social and educational responsibility of Spanish television channels in the news coverage of tragic events. From fake news to post-truth

Sergio Luque-Ortiz¹ y María Teresa Núñez-Caparrós²

¹ Universidad Europea Miguel de Cervantes, España (sluque@uemc.es) y ² Universidad Europea Miguel de Cervantes, España (t-nunez@live.com)

Cómo citar este artículo:

Luque-Ortiz, S. y Núñez-Caparrós, M. T. (2021). La responsabilidad social y educativa de las cadenas de televisión españolas en la cobertura informativa de sucesos trágicos. De las fakes news a la posverdad. *Educación y Ciencia*, 10(55), 98-120.

Recibido el 10 de noviembre de 2020; aceptado el 18 de mayo de 2021; publicado el 30 de junio de 2021

Resumen:

En el año 2011 sucedió un hecho que convulsionó a la sociedad española: la sustracción de bebés en hospitales de España para ser dados en adopción irregular. Por ello se va a estudiar el tratamiento informativo, la responsabilidad social y educativa que las cadenas de televisión públicas tienen en la cobertura de sucesos trágicos como es el caso de los bebés robados con la finalidad de describir si cumplen o no con una función de educación en valores críticos en la ciudadanía. Se han analizado las empresas mediáticas Televisión Española, la cadena estatal del país, y Canal Sur Televisión, la cadena de la comunidad autónoma de Andalucía.

A partir de 2012 comienza un darse un mayor interés informativo en este tema. Debido a ello, se ha escogido ese año como punto de partida para el análisis. Se investigaron varios reportajes y noticias que ofrecieron estas televisiones desde esta fecha hasta la actualidad. También se abordaron las técnicas utilizadas, así como la existencia o ausencia de ética periodística, el uso de sensacionalismo, la aparición de las denominadas fake news, la influencia en la construcción de la posverdad en la sociedad y la relevancia que tiene la educación de los medios de comunicación en la formación de una ciudadanía crítica.

Desde el punto de vista metodológico se ha realizado un trabajo cuantitativo utilizando para ello el programa de estadística SPSS en su última versión analizándose 25 programas y documentos audiovisuales que tratan sobre el tema abordado en esta investigación.

Palabras clave: Periodismo; medios de comunicación de masas; televisión; noticias; ética

Abstract:

In 2011, an event happened that convulsed Spanish society: the possible removal of newborns in hospitals in Spain to be given for irregular adoption. The parents of these abducted children, however, had been told that they had passed away. This phenomenon has caused numerous affected people to have filed complaints with the courts and police stations, requesting clarification of the facts.

For this reason, the informative treatment, the social and educative responsibility that public television channels, that is to say of state and regional authorities, have in the coverage of tragic events such as the case of stolen babies will be studied. The television channels Televisión Española, the state government network, and Canal Sur Televisión have been analyzed.

As of 2012, the greatest wave of exhumations with respect to this topic occurs, and that is when a greater informative bombardment begins on television in Spain, which is why this date has been chosen as the starting point for the analysis. We focus on several reports and news that these televisions offered from this date to the present; we also analyzed the techniques used, as well as the existence or absence of journalistic ethics, the use of sensationalism, the appearance of fake news, how they influence the construction of the post-truth and the relevance that the media literacy has in the media.

From the methodological point of view, a quantitative work has been carried out using the SPSS statistical program in Social Sciences in its latest version, analyzing 25 audiovisual programs and documents that deal with the topic addressed in this research.

Keywords: Journalism; mass media; television; news; ethics

INTRODUCCIÓN

El robo de bebés no es un fenómeno del pasado. La Asociación SOS Bebés Robados expone que el proceso comenzó en el año 1938 y duró hasta la década de 1990, además de lo expuesto, la Audiencia Nacional, entre 1938 y 1952 se calcula que aproximadamente 20.000 niños fueron separados de sus madres al nacer.

Entre 1960 y 1996 se realizaron en España casi dos millones de adopciones de niños y niñas, de los cuales se intenta demostrar que aproximadamente el 15% se realizaron de forma irregular al tratarse de bebés sustraídos a sus familias tras informarles que habían muerto. Esta acción se llevaba a cabo en hospitales y clínicas de todo el país.

Desde hace años se aborda este asunto desde las distintas televisiones públicas de un modo rápido, sensacionalista, centrado más en la transmisión de emociones a los espectadores como la pena o la tristeza, que en el interés por ahondar en nuevas líneas de investigación o hallazgos para ayudar a los afectados. Ni que decir tiene que hay una absoluta ausencia en lo que se conoce como educación mediática o educación en valores críticos que sostengan una ciudadanía equitativa.

Los medios de comunicación no profundizan estableciéndose así una actitud disuasoria, carente de educación en valores y en factores determinantes en la sociedad tendentes a la formación de una globalidad

informada, objetiva y plural. Al respecto, Pérez Herrero (2000) señala que las empresas mediáticas se centran, principalmente, en aportar informaciones de relevancia y actualidad, pero no son informaciones que se investiguen ni trasciendan, ni mucho menos que tengan un enfoque directo en la educación social. Este sensacionalismo informativo ha sido objeto de controversia desde su aparición como fenómeno periodístico en la segunda mitad del siglo XIX, pero, en la mayoría de las ocasiones, el debate no se ha concretado en un estudio argumentado y su análisis se ha saldado con una crítica por parte de sus detractores.

En la actualidad, el término sensacionalismo se ha popularizado y es comúnmente usado, tanto por los expertos en periodismo como por los profesionales de la información, divulgadores y público en general. Además, el vocablo se ha ido cargando de connotaciones negativas, hasta el punto de que ha terminado por ser definitorio de todas aquellas formas de periodismo que se ejercitan saltándose las normas éticas y deontológicas de la profesión.

Expertos y periodistas muestran preocupación por su presencia creciente en los medios que se interpreta como señal de inacción de la calidad informativa. De hecho, numerosos autores han detectado esa deriva sensacionalista y la han denunciado, alertando del peligro que supone. En esa dirección caminan los trabajos de varios autores como son José Luis Martínez Albertos (2009), José Manuel de Pablos Coello (2004), Javier Del Rey Morató (1988), José Luis Sánchez Noriega (1999). La valoración adversa del fenómeno se aprecia en los títulos elegidos, que hablan de un periodismo dañado, cercano a su fin y sometido a los intereses mercantiles de las empresas mediáticas.

Este fenómeno, tan mencionado, está falto en España de un examen que busque sus raíces e indague en qué fases del proceso de la información se forja el sesgo sensacionalista. La capacidad de cercanía y conciencia de una televisión pública, así como la ausencia de sensacionalismo en la misma, determina también el nivel de entendimiento de las audiencias a los que se dirigen, por lo que, si se ofreciera una información en profundidad sobre un tema determinado probablemente la sociedad sabría más sobre ese asunto.

Respecto a la educación mediática, los medios de comunicación no promueven, o al menos no lo hacen con el debido interés o profundización que deberían, la educación en valores basada en la crítica, en la información objetiva y en la diversidad de opiniones contrastadas. En este sentido, la educomunicación sigue siendo una asignatura pendiente en las cadenas de televisión. Así lo indican De Pablos y Pons (2017) al analizar la relación existente entre educomunicación y entornos mediáticos actuales.

Por otra parte, desde hace años diferentes medios de comunicación españoles se hicieron eco de una noticia que sacudió a la sociedad: la trama de los bebés robados. Según los medios de comunicación, estos actos fueron llevados a cabo desde los primeros años de la dictadura de Francisco Franco hasta comienzos de la década de 1980, ya en democracia. En los hospitales y clínicas existentes en todo el país se les decía a las madres que los bebés habían nacido muertos. En ocasiones se les enseñaba a los progenitores el pequeño cadáver del que se rumoreó en los periódicos que era un mismo cuerpo que guardaban en el frigorífico de la morgue para ser enseñado a los padres insistentes. En la mayoría de casos, sin embargo, tras la certificación de defunción del neonato, no se le volvía a ver. Fue en 2011 cuando la Asociación Nacional de Afectados por Adopciones Irregulares (Anadir) pidió a la Fiscalía General del Estado la apertura de una investigación para identificar a los responsables de una trama que actuó en toda España, sobre todo entre las décadas de 1950 y 1990, dedicada al robo y posterior venta de niños.

MARCO TEÓRICO

Los estudios y análisis sobre el periodismo profesional remiten a las formulaciones profesionales de los primeros autores de la Escuela de Chicago, periodistas que como Walter Lippmann o Robert Ezra Park, formularon una teoría de la noticia y del periodismo en las que lo esencial era fundamentalmente la línea de valores de una profesión naciente. Según McChesney (2011), Lippmann formuló entre 1919 y 1920 toda una teoría cognitiva sobre el papel de las noticias en la corrección de los fenómenos psicosociales de distorsión generados por la opinión pública. Aunque se insiste en la profundidad con la que este autor conceptualizó el pseudoentorno de la opinión masiva, y su efectivo papel en las sociedades nacentes del siglo XX, en realidad Lippmann consideraba que la opinión pública y las noticias fueran necesariamente una pareja bien avenida.

Al contrario, las teorías profesionales de los primeros años aún ambicionaban, por la influencia de la filosofía y de teorías sociológicas sólidas, un concepto del periodismo profesional no ligado a su poder legitimador de las opiniones masivas o del poder social que controla las mismas. Lippman (1919) articula dos fenómenos bien diferentes que posteriormente las teorías sociales han llegado a fusionar. Por un lado, el periodismo y la difusión de información, por otro lado, la opinión pública. La articulación de estos dos niveles de acción social es fundamental. En paralelo, McChesney (2012) no duda en considerar que los periodistas tienen la función de generar y controlar la solidez de la opinión pública con la adecuada difusión de información, que contrarreste fenómenos de manipulación, propaganda, envenenamiento del ambiente social, corrupción y reaccionarismo.

Sin embargo, estas máximas periodísticas, lejos de cumplirse, se han ido alejando en la realidad social, como consecuencia de la fácil difusión de noticias y una mayor creación de las mismas por cualquier usuario de Twitter, según lo expuesto en el trabajo realizado por Oliva (2014) al investigar los retos más importantes que generan tanto el periodismo digital como las nuevas formas de comunicación en la actualidad en cuanto a la difusión de noticias se refiere. En relación con lo anterior, es necesario hablar de la posverdad, un concepto definido por la Real Academia de la Lengua Española, en su edición de 2020, como la “distorsión deliberada de una realidad que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales”.

En una primera aproximación, podría decirse que la posverdad hace referencia a problemas más generales, por ejemplo, epistemológicos y que guarda cierta relación con el fenómeno de las fake news. Las noticias falsas hacen referencia a situaciones específicas y cabría inscribirlas en el mundo de la comunicación. “La posverdad equivale a una forma de supremacía ideológica, a través de la cual sus practicantes intentan obligar a alguien a creer en algo, tanto si hay evidencia a favor de esa creencia como si no” (McIntyre, 2018, p. 42).

Por su parte, Gorfert (2018) señala que cualquier definición de fake news está relacionada con distintas formas de desinformación pública y distorsiones en el proceso comunicativo. Ambos conceptos seguramente necesitarán mayores concreciones hasta establecer una definición consensuada entre los académicos, ya que se trata de fenómenos ciertamente complejos.

Las fake news serían solo una parte de esta era de la posverdad, como la denominan distintos autores como Arboleda (2018), Brisman (2018), Carlson (2018) o Urmenteta (2016). Incluso para Carrera (2018, p. 1472) se trataría de un fenómeno subsidiario de la posverdad, desde un punto de vista sistémico. Sobre lo dicho, “el problema de concentrarse en las noticias falsas como el culpable de un mundo de la posverdad es que no explica qué está promoviendo las noticias falsas” (Hannan, 2018, p. 224).

Así pues, el concepto de posverdad, más allá de las definiciones mencionadas, hace referencia a una realidad menos específica y más general que la de fake news, con la que está relacionada. “Las fake news son la presentación deliberada como noticias de afirmaciones falsas o erróneas que han sido planeadas como engañosas” (Gerfert, 2018, p.108).

Distintos autores como Lazer (2018), Frank (2020), Gerlfert (2018) o Tandoc Jr (2018) han discutido sobre el concepto de fake news. La conceptualización de fake news plantea también problemas, ya que se dan fenómenos menos concomitantes que es necesario delimitar. Por ejemplo, Nielsen y Graves (2017) establecen una serie de contenidos que las audiencias relacionan con las fake news, que van desde el periodismo superficial, sensacionalista y poco preciso, pasando por la propaganda, las mentiras de los políticos y el contenido hiperpartidista, así como la publicidad de contenidos, para finalizar con las noticias falsas.

Por su parte, “el sensacionalismo es la tendencia a presentar los hechos y las noticias de modo que produzcan sensación, emoción o impresión” (RAE). Esta palabra se suele referir a los medios informativos a los que critican los sesgos mediáticos de cualquier signo político suelen acusar a los medios de adoptar posturas sensacionalistas en su forma de ofrecer las noticias, es decir, que acusan a los medios de informar sobre asuntos chocantes o que llaman la atención en lugar de asuntos relevantes o importantes. Actualmente, con numerosos programas televisivos se está dando aún más importancia a asuntos de escasa trascendencia como la vida privada de personas famosas, que despiertan un gran interés entre el público. La prensa amarilla falsea la información, resalta el morbo, incentiva la violencia y banaliza la vida social.

El sensacionalismo ha traspasado la frontera, instalándose tanto en la prensa seria como en la televisión y la radio. Contra lo que se suele pensar, los lectores de esta prensa no son siempre los menos instruidos, ni los miembros de las clases sociales más bajas. Entonces, no siempre estamos frente a un lector de poca instrucción, ni desvinculado de la agenda política, no estamos frente al paradigma de la marginalidad, según el cual esta prensa se ocupa de los márgenes de la sociedad.

También esta prensa resalta y apela a dimensiones que los otros diarios no se proponen, la función lúdica predominante. Ellos no tienen competencia en los diarios tradicionales que encasillan el entretenimiento a las secciones de humor y misceláneas. Suceden en comunidades de consumo que trascienden las clases sociales y el grado de instrucción (instrumentos clásicos del análisis del marketing) y se ubican en lo que podemos llamar cultura de la trasgresión y la horizontalidad.

Según Erick R. Torrico Villanueva (1999), se trata de comunidades de consumo que trascienden las clases sociales y el grado de instrucción (instrumentos clásicos del análisis del marketing) y se ubican en lo que podemos llamar cultura de la trasgresión y la horizontalidad. Esta problemática remite de modo necesario a las visiones teóricas que existen en torno a la influencia de los medios masivos en general, que pueden ser vistas por la teoría de la aguja hipodérmica de Harold Lasswell (1930), la de la influencia social, la de usos y gratificaciones, la del análisis del cultivo, la del establecimiento de agenda y la de las mediaciones. En lo que respecta, a la educación mediática y la educación social que deben cumplir los medios de comunicación, De Pablos y Ballesta establecen que:

La Educación Mediática es un compromiso y una responsabilidad de todos los agentes que participan en la educación y también de las empresas que producen y gestionan los medios de comunicación. Entendemos, de forma prioritaria, el enfoque pedagógico y curricular al desarrollar el concepto de Educación mediática, inicialmente en torno a la consecución de la alfabetización mediática y de los logros informativos (2018, 119).

Para Buckingham (2014), la Educación mediática es un proceso basado en la enseñanza y en el aprendizaje desarrollando la comprensión crítica, así como la participación activa de las audiencias en la información. Esto capacita tanto a los más jóvenes como a los consumidores habituales de medios de comunicación para que estén en condiciones de interpretar y valorar con criterio, rigor y sentido los productos informativos. Al mismo, esta realidad les convierte en productores de medios de información por derecho propio. Esta formación debe garantizarse y formar a la sociedad con el fin de tener capacidades de organización, estructuración y gestión de la información recibida.

De igual manera, Fedovor (2008) considera que la educación mediática pretende desarrollar el pensamiento crítico de las personas aumentando el reconocimiento, la percepción, la comprensión y el análisis de textos que generan los diferentes medios de comunicación de masas. En suma, se trata de preparar a la gente para la vida en la sociedad democrática, incrementando al mismo tiempo la conciencia de la vida social, cultural, política y económica que tienen estos medios de comunicación. La alfabetización en medios, en esta línea, debe ser considerada como un instrumento privilegiado para que la ciudadanía conozca todos los derechos y deberes que tiene en torno a esta cuestión.

Sobre lo dicho, para Aguaded (2014), la Educación mediática se justifica por la enorme capacidad que tienen los medios de comunicación de influenciar en las percepciones, las creencias y las actitudes de la sociedad. Por este motivo, la educación en medios permite reducir las dependencias, en múltiples ocasiones mediáticas, promoviendo que la sociedad aprenda a conocer las nuevas formas de comunicación manifestadas tanto en imágenes como en vídeos debido a la creciente importancia de la información audiovisual a día de hoy.

Resulta de importancia que los medios de comunicación no solo se ocupen de informar, sino que también promuevan o incentiven la educación en valores realizada desde las propias páginas del periódico, los reportajes televisivos o las crónicas radiofónicas. Esta educación en criterios solo constituye la esencia de una ciudadanía más libre y diversa.

De igual forma, es oportuno describir dos paradigmas específicos de la comunicación relacionados con el presente objeto de estudio como son la teoría funcionalista y la teoría crítica. Ambas resultan pertinentes para entender las pretensiones que deben cumplir los medios de comunicación en lo que tiene que ver con la difusión de contenidos elaborados bajo criterios de calidad informativa al incidir en la formación de audiencias críticas.

Ante lo expuesto, Pineda (2009) considera que el principal criterio para establecer las diferencias claras entre lo que debe entenderse por funcionalismo y criticismo es la actitud ideológica que mantiene el investigador o el experto ante el papel ejercido por los medios de comunicación como elementos clave de un sistema de poder establecido.

Según este autor, el funcionalismo analiza qué deben hacer los medios de comunicación para que un sistema de poder establecido cumpla con los requerimientos existentes, mientras que el criticismo muestra una férrea oposición a cualquier tipo de control social, y por ende, crítica el papel de los medios de comunicación con gran avidez. Por lo tanto, podría decirse que tanto el funcionalismo como el criticismo dependen en demasía de enfoques con una marcada personalidad política. Al hilo de lo expresado, Bisky (1992) señala que el funcionalismo se presenta como una doctrina a-ideológica, es decir, desarrollando metodologías neutrales, mientras que el criticismo está imbuido por la perspectiva crítico-marxista donde el sesgo ideológico es casi una necesidad.

Por otra parte, Rodrigo Alsina (2001) sostiene sin ambages que la división entre funcionalismo y criticismo responde más bien a un criterio abstracto, de difícil o compleja catalogación, máxime si se compara con la catalogación de las diferentes perspectivas que componen las teorías de la comunicación.

En cambio, Miguel de Moragas (1985) no duda en afirmar que los contrastes y las posibles diferencias halladas entre el funcionalismo y el criticismo condicionan de manera profunda y casi fracturada las diferencias, incompatibilidades y divisiones que pueden existir en las diversas teorías, incluso en los niveles más superficiales de investigación en información, comunicación y periodismo.

Además de lo anterior, entre el funcionalismo y el criticismo existen notables diferencias que requieren ser mencionadas. Al respecto, Saperas (citado en Rodrigo Alsina, 2011), subraya que la perspectiva funcionalista es interna, es decir, utiliza un marco ideológico específico, promoviendo que la función de la comunicación sea una pieza clave de un sistema social con el que se pretende estar de acuerdo. Según lo expuesto, el funcionalismo no debería ser entendido como una teoría sociológica al uso, es decir como un dogma estanco y cerrado, sin más bien como la suma de múltiples enfoques teóricos que dispuestos en diversos niveles convergen en la descripción sistemática de la comunicación.

Por el contrario, la visión crítica se opone a la totalidad existente en un marco social incidiendo en la función elemental que desempeña la comunicación como parte de un sistema ideológico. Las posiciones críticas encierra, en este sentido, una teoría propia de la sociedad, una forma de analizar las existencias colectivas y los modos comunes. El criticismo mediático pone el foco en la sociedad que analiza y crítica.

Otro aspecto a destacar es que el funcionalismo ofrece una reflexión a posteriori sobre la comunicación. Se pregunta qué deberían hacer los medios para que un sistema ideológico garantice el cumplimiento de los objetivos programáticos. En cambio, la posición crítica suele oponerse desde el primer momento a un sistema ideológico, y por lo tanto, a la visión que los medios de comunicación pueden ofrecer de la realidad bajo un paraguas de indudable personalidad social y estilo político. Pineda (2009) no duda en confirmar que el funcionalismo debe entenderse como una doctrina o corriente positiva, es decir, prescribe la forma en la que deben funcionar los de comunicación en una sociedad global. Mientras que el criticismo es negativo, en cuanto a que rechaza de plano la manera en la que los medios de comunicación funcionan a día de hoy.

METODOLOGÍA

Para la realización del análisis de los documentos audiovisuales se han escogido dos medios de comunicación públicos: la cadena de televisión Canal Sur TV, de titularidad autonómica, y TVE, de titularidad estatal. La franja temporal de estudio será desde el año 2012, momento en el que se hace público el primer caso de bebés robados en los medios de comunicación, hasta 2019. Entre los años 2015 y 2018 hubo más publicaciones que en los años intermedios. En el año 2014 no se registraron programas de esta temática. Esto refleja que los años en los que se han dado hechos más relevantes producen más publicaciones por parte de los medios de comunicación al tratarse de hechos noticiosos.

El porqué de la elección de estos medios de comunicación se debe a que las cadenas públicas son las que mayor responsabilidad ciudadana deben tener, las que más deben cuidar el discurso, el contenido, las técnicas utilizadas en la difusión de noticias, además de ser las que más deben contribuir a un conocimiento veraz sobre los temas ofrecidos incentivando la educación en valores para la formación de una sociedad mejor informada.

Las herramientas o técnicas de investigación a utilizar en este trabajo son métodos cuantitativos, concretamente el análisis de datos con la herramienta SPSS que ha permitido obtener datos objetivos,

exhaustivos y científicos sobre el número de noticias que han versado con la temática de los bebés robados en las fechas señaladas, así como el número de veces que estas noticias han sido tratadas desde un punto de vista sensacionalista. Se han analizado veinticinco documentos audiovisuales de los canales de televisión públicos Canal Sur y TVE emitidas entre los años 2012 y 2019 utilizando para ello tablas de frecuencia.

La razón por la que se ha optado por una metodología cuantitativa se debe a que la finalidad de la investigación ha sido confirmar cómo se ha realizado el tratamiento informativo por parte de dos cadenas de televisión públicas con el objetivo de identificar una praxis basada en la objetividad o, por el contrario, en el sensacionalismo informativo en un tema que genera controversia, dolor y angustia entre las víctimas. En el desarrollo del trabajo se han utilizado diferentes variables de medición como son las siguientes.

- Variable 1. Tratamiento informativo. Cuyos valores serán de: 0: Informativo. 1: Sensacionalista. 2: Tendencioso. La decisión para justificar si los documentos analizados responden a un valor u a otro se realizará siguiendo las definiciones facilitadas por la RAE según conceptos como los siguientes:
 - Sensacionalismo. Tendencia a producir sensación, emoción e impresión con noticias de sucesos, etc...
 - Informativo. Enterar o dar noticia de algo.
 - Tendencioso. Que manifiesta parcialidad, obedeciendo a ciertas tendencias, ideas.

De igual forma, este enfoque se ha completado con las aportaciones realizadas por parte de la teoría funcionalista al describir que los medios de comunicación deben cumplir con una función social, crítica y formativa en las audiencias, incidiendo en la descripción, difusión y emisión de contenidos que redunden en la formación de una sociedad más plural, diversa y mejor cohesionada.

No hay que olvidar que para la teoría funcionalista de la sociedad, los medios de comunicación desempeñan un rol crucial en lo que tiene que ver con la integración de las diferentes funciones, subsistemas y otros elementos que derivan en un todo coherente, coordinado y bien integrado. Sobre lo dicho, Pineda (2009) destaca que la preocupación por los efectos que generan los medios de comunicación en la sociedad es una constante para los autores que defienden los preceptos funcionalistas.

- Variable 2. Palabra clave. Cuyos valores serán de: 0: Si incluye el concepto “bebé robado” en el titular de la información. 1: Si no incluye el concepto “bebé robado” en el titular de la información.
- Variable 3. Tiempo de duración de la noticia. Cuyos valores serán de: 0: Menos de 5 minutos de duración. 1: Entre 5 y 15 minutos de duración. 2: Entre 15 y 30 minutos de duración. 3: Más de 30 minutos de duración.
- Variable 4. Cadena de emisión de la noticia. Cuyos valores serán de: 0: Si se emitió en Canal Sur TV. 1: Si se emitieron en TVE.
- Variable 5. Fecha de emisión de la noticia. Cuyos valores serán de: 0: Año 2012. 1: Año 2013. 2: Año 2014. 3: Año 2015. 4: Año 2016. 5: Años 2016. 6: Año 2017. 7: Año 2018. 8: Año 2019
- Variable 6. Género periodístico en el que se publica la información. Cuyos valores serán: 0: Reportaje. 1: Noticia. 2: Entrevista.
- Variable 7. Existencia de llanto o algún tipo de emoción en el documento audiovisual a tratar. Cuyos valores serán: 0: Si hay llanto. 1: Si se manifiesta la emoción de un posible reencuentro. 2: Otra emoción. 3: Información solo testimonial. No se manifiestan emociones.
- Variable 8. Recursos visuales utilizados en el documento audiovisual analizado. Cuyos valores serán de: 0: Imágenes de exhumaciones de tumbas. 1: Imágenes antiguas de niños en casas cunas. 2: Ninguna de las dos anteriores. 3: Las dos anteriores.

Por otra parte, la elección de los veinticinco recursos audiovisuales representa una suma de noticias, entrevistas y/o reportajes emitidos por Canal Sur y TVE, entre los años 2012 y 2019, en los que la temática de los bebés robados era la principal protagonista de la información. A continuación, se detallan los enlaces que derivan en las noticias seleccionadas para su análisis.

- RTVE (22 de septiembre de 2018). El drama de los bebés robados. [Video]. Recuperado de <http://www.rtve.es/alicante/videos/informe-semanal/informe-semanal-drama-bebes-robados/4749783/>
- RTVE (17 de junio de 2012). Niños robados. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=N5VNaJB1oaQ>
- RTVE (11 de julio de 2019). Inés Madrigal, víctima de los bebés robados, asegura haber encontrado su familia biológica [Video]. Recuperado de <https://www.rtve.es/alicante/videos/noticias-24-horas/primer-victima-bebes-robados-reconocida-tribunales-asegura-haber-encontrado-su-familia-biologica/5332942/>
- RTVE (25 de junio de 2018). Comienza el primer juicio por el caso de los bebés robados. [Video]. Recuperado de <http://www.rtve.es/alicante/videos/telediario/comienza-primer-juicio-caso-bebes-robados-espana/4645395/>
- Canal Sur (03 de junio de 2017). Bebés robados [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LXZVq1sg4y0>
- Canal Sur (25 de septiembre de 2017). Bebés robados Sevilla [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=F39gNBc9QaE>
- RTVE (08 de octubre de 2018). La justicia certifica que en España se robaron bebés entre 1940 y 1990 [Video]. Recuperado de <https://www.rtve.es/noticias/20181008/justicia-certifica-espana-se-robaron-bebes-entre-1940-1990/1815180.shtml>
- RTVE (12 de julio de 2013). Bebés robados en Huelva [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=1mj8XbE_ZIQ
- Canal Sur (11 de septiembre de 2019). Carmen sospecha que le robaron a su bebé hace 40 años [Video]. Recuperado de <https://www.canalsur.es/carmen-sospecha-que-le-robaron-a-su-bebe-hace-40-anos/1477600.html>
- RTVE (25 de febrero de 2012). La oscura historia de los niños robados [Video]. Recuperado de <https://www.rtve.es/alicante/videos/informe-semanal/informe-semanal-oscura-historia-ninos-robados/1332684/>
- Canal Sur (21 de septiembre de 2018). Bebés Robados [Video]. Recuperado de <https://www.facebook.com/AndaluciaDirecto/videos/235399157137225/>
- RTVE (25 de septiembre de 2015). La denuncia de los bebés robados, en el Parlamento [Video]. Recuperado de <https://www.rtve.es/alicante/videos/europa-en-24-horas/europa-ninos-robados/3304230/>
- RTVE (07 de mayo de 2015). Bebés robados. Procesos de exhumación [Video]. Recuperado de <https://www.rtve.es/alicante/videos/la-manana/bebes-robados-procesos-exhumacion/3119094/>
- RTVE (04 de junio de 2015). Caso de bebés robados. Posible reencuentro. Año 1971. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=soQzkc4HnXY>

- RTVE (11 de junio de 2015). La ventana QSD: nuevos casos de bebés robados. [Video]. Recuperado de <https://www.rtve.es/alcarta/videos/la-manana/ventana-qs-d-nuevos-casos-bebes-robados/3165384/>
- RTVE (10 de noviembre de 2018). Tráfico de bebés robados en España [Video]. Recuperado de <https://www.rtve.es/alcarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-reportaje-sobre-trafico-bebes-robados-espana-neus-roig/4831196/>
- RTVE (20 de noviembre de 2018). Justicia para el caso de los bebés robados [Video]. Recuperado de <https://www.rtve.es/alcarta/videos/la-2-noticias/justicia-para-casos-bebes-robados/4851679/>
- RTVE (04 de julio de 2017). Adelina Ibáñez busca a su hijo nacido en julio de 1975 [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WZzBk59mOWo>
- RTVE (25 de marzo de 2018). Caso de bebés robados. Nacida el 10 de mayo de 1985. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=X5z6Su82ke8>
- RTVE (29 de septiembre de 2017). Caso de madre que busca e hija en octubre de 1976 [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=UtzYwNFx_d0&t=57s
- Canal Sur (4 de diciembre de 2015). Caso de bebés robados. Isabel busca a su hija nacida en 1970 en el hospital de las Cinco Llagas de Sevilla [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=UVKH-Lzf0Rs>
- RTVE (1 de junio de 2016). Niños robados y juicio de maltrato de menores. Recuperado de [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=DQyIF2aEMkU>
- RTVE (25 de abril de 2018). Reencuentro caso de bebés robados [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Ce6BWHLc6dM>
- Canal Sur (23 de noviembre de 2013). Bebés robados. Nacido el 19 de diciembre de 1985 que busca a su hermano gemelo [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wRrrtc0g5po>
- Canal Sur (16 de octubre de 2018). Bebés robados. [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=isE1JoU0_Ac

Para analizar los veinticuatro documentos audiovisuales que se emitieron en las televisiones públicas Canal Sur y TVE se ha realizado la siguiente ficha de análisis.

Tabla 1.

Ficha de variables de análisis

Fecha de análisis	Datos obtenidos	Cadena de televisión	Título de la pieza analizada	Autor o autora	Enlace	Información adicional
						¿Se trata el tema en profundidad?
						¿Se incumple la ética periodística?
						¿Se incurre en sensacionalismo?
						¿Se vulnera algún derecho fundamental?
						¿Es una <i>fake news</i> ?
						Observaciones a la información

Nota: Elaboración propia

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados estadísticos del análisis realizado con el programa SPSS de la muestra de veinticuatro documentos audiovisuales analizados según las variables y los valores especificados en la metodología. A través de las distintas tablas puede interpretarse la frecuencia con la que se dieron los valores seleccionados para cada una de las variables. En los gráficos circulares, dichos resultados se reflejan en forma de porcentajes. Una vez asignados los valores a las variables descritas en la vista de datos, el resultado es el siguiente.

especificados en el apartado de la metodología según las características de la información tratada. A continuación, se muestran los resultados obtenidos por variables.

Tabla 2.

Resultados variable 1. Tratamiento de la información

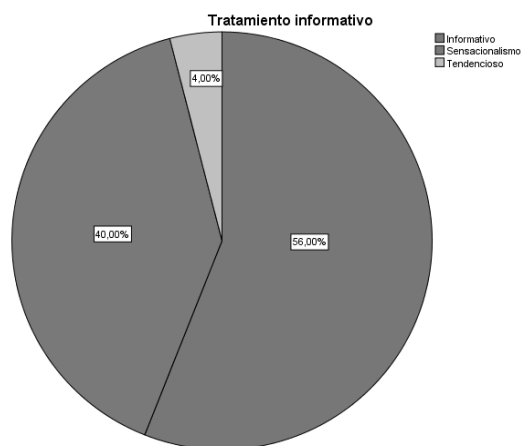
Tratamiento	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Informativo	14	56,0	56,0	56,0
Sensacionalista	10	40,0	40,0	96,0
Tendencioso	1	4,0	4,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia

De las 25 informaciones analizadas, 14 tienen valor informativo, 10 sensacionalista y 1 tendencioso. Se refleja en este cálculo que las noticias sensacionalistas en este suceso copan el segundo puesto en cuanto a tratamiento informativo.

Figura 3.

Gráfico con resultados sobre la variable tratamiento informativo



Tal y como puede verse en la muestra, el 56% de las noticias tienen valor informativo, el 40% es sensacionalista y el 4% tendencioso. El tratamiento informativo ha sido el más utilizado en las noticias de los casos de los bebés robados, no obstante, el tratamiento sensacionalista se encuentra a tan solo 16 puntos porcentuales del informativo. El tratamiento tendencioso apenas se ha utilizado en este asunto.

Tabla 3.

Resultados variable 2. Palabra clave bebé robado en el titular

Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
5	100,0	100,0	100,0

Nota: Elaboración propia

De las 25 informaciones analizadas, las 25 utilizan la palabra clave bebé robado en el titular y en el cuerpo de la información por lo que el televidente sabe en todo momento de qué trata la pieza analizada de manera que comprende la información.

Figura 4.

Gráfico con resultados sobre la inclusión de la palabra clave bebé en el titular



Según la muestra analizada, el 100% de las noticias que tratan sobre el tema objeto de estudio utilizan la palabra clave bebé robado en el titular. De esta forma se refleja que, además de ser el nombre con el que se ha llevado el caso en los tribunales de justicia, los medios de comunicación de forma unánime han aceptado la denominación del caso como noticioso, informativo, identificativo y sensacionalista ya que se ha utilizado siempre en forma de titular sea cual fuere el tratamiento de la noticia.

Tabla 4.

Resultados variable 3. Duración de la información

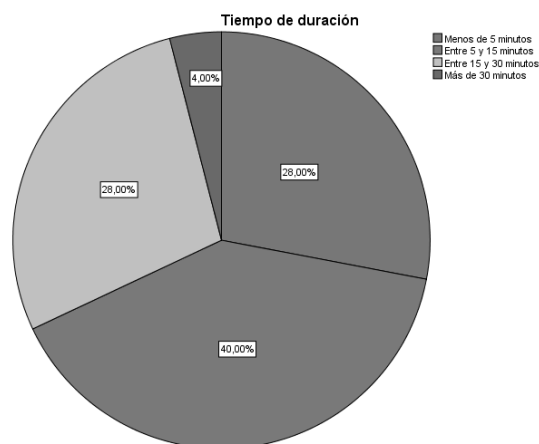
Duración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 5 minutos	7	28,0	28,0	28,0
Entre 5 y 15 minutos	10	40,0	40,0	68,0
Entre 15 y 30 minutos	7	28,0	28,0	96,0
Más de 30 minutos	1	4,0	4,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia

De las 25 noticias analizadas, 7 de ellas duran menos de 5 minutos, 10 tienen un tiempo de duración entre 10 y 15 minutos, otras 7 duran entre 15 y 30 minutos y 1 dura más de 30 minutos.

Figura 5.

Gráfico con resultados sobre la duración de las noticias relacionadas con la temática analizada en la investigación



Los porcentajes obtenidos, según la muestra analizada, señalan que el 40% de las noticias analizadas tienen una duración de entre 5 y 15 minutos. El 28% dura menos de 5 minutos y otro 28% dura entre 15 y 30 minutos. Solo el 4% dura más de 30 minutos. Según estos datos porcentuales, puede afirmarse que la mayor parte de las noticias y reportajes audiovisuales analizadas tienen un tiempo de duración inferior a 15 minutos lo que deriva en un difícil tratamiento en profundidad sobre el caso. Además, la única información analizada que dura más de 30 minutos está centrada más en un contenido sensacionalista que informativo sobre el caso.

Tabla 5.

Resultados variable 4. Cadena de televisión seleccionada

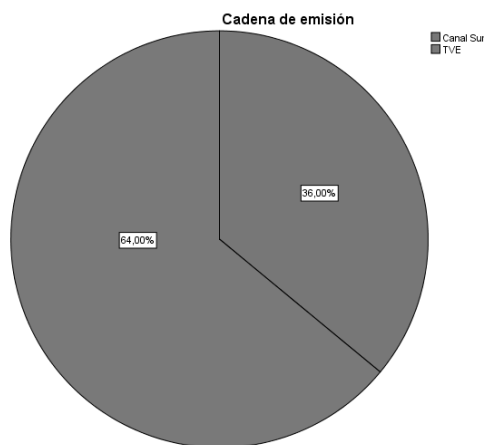
Cadena de televisión	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Televisión Española TVE	18	64,0	64,0	100,0
Canal Sur Televisión	7	36,0	36,0	36,0
Total	25	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia

De las 25 informaciones analizadas, 7 se emitieron en Canal Sur y 18 en RTVE de lo que puede traducirse que el ente público audiovisual de carácter estatal dedicó más tiempo, más interés y mayor cobertura al tema abordado en esta investigación.

Figura 6.

Gráfico con resultados sobre las cadenas de televisión de titularidad pública en la que se emitieron las noticias relacionadas con la temática abordada en la investigación



Los porcentajes según la muestra determinan que un 64% de las informaciones se emitieron en RTVE y un 36% en Canal Sur. De este gráfico puede extraerse la afirmación de que la cadena pública estatal RTVE ofreció mayor cobertura informativa al caso de los bebés robados que la televisión autonómica de Andalucía.

Tabla 6.

Resultados variable 5. Años de emisión de los contenidos analizados

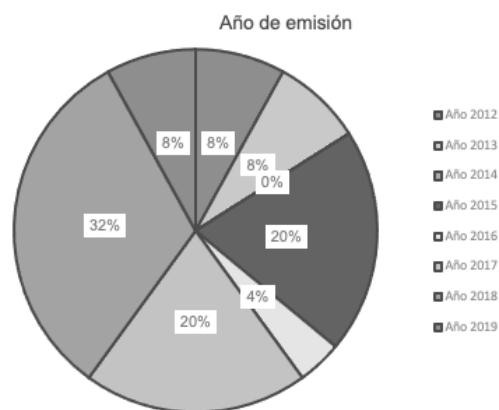
Año	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2012	2	8,0	8,0	8,0
2013	2	8,0	8,0	16,0
2014	0	0,0	0,0	16,0
2015	5	20,0	20,0	36,0
2016	1	4,0	4,0	40,0
2017	4	20,0	20,0	60,0
2018	9	32,0	32,0	92,0
2019	2	8,0	8,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia

De las 25 informaciones analizadas, 2 se emitieron en 2012, 2 en 2013, ninguna en 2014, 5 en 2015, 1 en 2016, 4 en 2017, 9 en 2018 y 2 en 2019.

Figura 7.

Gráfico con resultados sobre los años de emisión de los contenidos en las cadenas de televisión analizadas



Los porcentajes de la muestra analizada señalan que el 8% de las informaciones se emitieron en el año 2012. En el año 2013 se emitieron también un 8% de contenidos. En el año 2015 se emitieron el 20% de las informaciones, mientras que en el año 2017 se emitieron el 16%. En el año 2018 se emitieron el 40% de las informaciones y en el año 2019 el 8%. Durante el año 2018 tuvo lugar el mayor flujo de noticias y reportajes que versaron sobre la trama de los bebés robados en los canales de televisión públicos TVE y Canal Sur, coincidiendo además con la primera sentencia a un imputado en el caso de los bebés robados.

Tabla 7

Resultados variable 6. Tipología de género periodístico más usado en la cobertura informativa de la temática abordada en la investigación

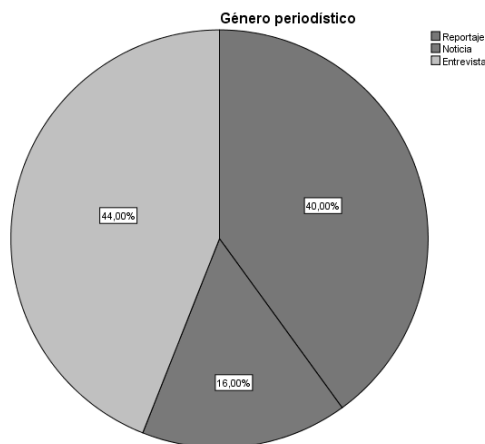
Género periodístico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Reportaje	10	40,0	40,0	40,0
Noticia	4	16,0	16,0	56,0
Entrevista	11	44,0	44,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia

De las 25 informaciones analizadas, 10 se encuadran en el género periodístico de reportaje televisivo, otras 4 son noticias y 11 son entrevistas de manera que el género más tratado fue el reportaje informativo en lo que respecta al tipo de género empleado.

Figura 8.

Gráfico con los géneros periodísticos más tratados en la información analizada en la investigación



Los porcentajes obtenidos, según la muestra analizada, señalan que el 40% de las informaciones analizadas son reportajes, el 16% son noticias y un 44% son entrevistas. Se extrae de este gráfico que el género periodístico más dedicado a la trama de los bebés robados ha sido el reportaje, después las entrevistas a las víctimas y, por último, las noticias.

Tabla 8.

Resultados variable 7. Existencia de llanto o de algún tipo de manifestación sentimental por parte de la víctima en el documento audiovisual visualizado

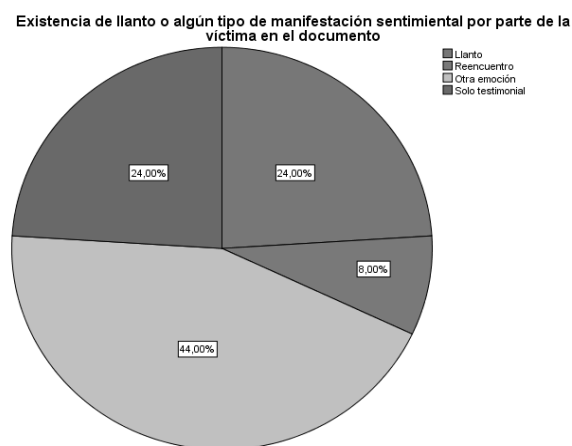
Emoción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Llanto o tristeza	6	24,0	24,0	24,0
Reencuentro	2	8,0	8,0	32,0
Otras emociones	11	44,0	44,0	76,0
Testimonios	6	24,0	24,0	24,0
Total	25	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia

De las 25 informaciones analizadas, en 6 de ellas se han encontrado testimonios con presencia de llanto, en 2 de los documentos audiovisuales se produce un reencuentro entre familiares biológicos, en 11 se dan otras muestras de emociones, mientras que en 6 se genera un relato testimonial.

Figura 9.

Gráfico con la presencia de emociones más visibles en la información



Los porcentajes obtenidos señalan que en el 24% de las emisiones analizadas hay presencia de llanto en los protagonistas de la información. En un 8% se produce un reencuentro afectivo entre familiares biológicos, mientras que en 44% pueden verse emociones de otro tipo. Finalmente, en un 24% aparece solo un relato testimonial de los hechos. Como puede verse, en la mayoría de las informaciones analizadas se produce algún tipo de emoción, ya sea tristeza o alegría por la pérdida.

Tabla 9.

Resultados variable 8. Recurso visual del que se surte el documento audiovisual

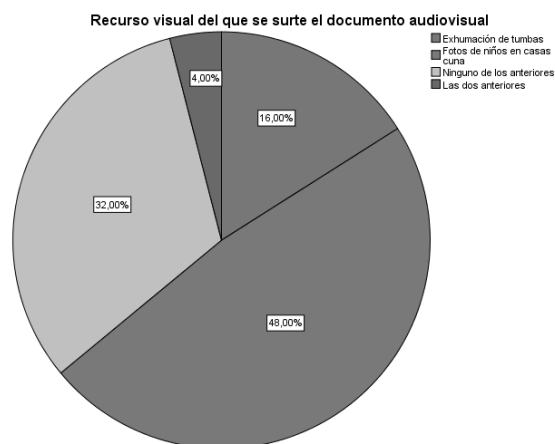
Emoción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Imágenes de exhumaciones de tumbas	4	16,0	16,0	16,0
Fotos de niños abandonados en los hospicios	12	48,0	48,0	64,0
Ninguno de los anteriores	8	32,0	32,0	96,0
Las dos anteriores	1	4,0	4,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia

Se han analizado los recursos visuales que aparecen en los 25 documentos audiovisuales. En 4 de ellas, aparecen recursos de exhumaciones de tumbas, en 12 se utilizan fotografías en blanco y negro que muestran a niños en hospicios, mientras que en 8 de ellas no hay presencia de ninguna de las anteriores. Finalmente, en solo una de las informaciones se utilizan tanto recursos de exhumaciones de tumbas como fotos de niños antiguos en hospicios.

Figura 10.

Gráfico con la presencia de recursos visuales que aparecen con el documento audiovisual



Los porcentajes de la muestra analizada determinan que aparecen en un 16% de los documentos audiovisuales recursos de exhumaciones de tumbas, en un 48% se emplean fotografías antiguas en blanco y negro de niños en hospicios, en el 32% no se usan ninguno de los recursos anteriores, mientras que en el 4% se

utilizan tanto recursos de exhumaciones de tumbas como fotografías en blanco y negro de niños en hospicios. Finalmente, en más del 50% de las informaciones analizadas se utilizan fotografías de hospicios con las caras de los niños sin píxelar por lo que no se respeta el derecho a la propia imagen de la infancia incurriéndose en contra de la ética periodística.

CONCLUSIONES

Tras la medición y el estudio analítico en tablas de frecuencia con ocho variables de las veinticinco informaciones seleccionadas en la muestra para este trabajo, se han obtenido diferentes conclusiones. En primer lugar, el tratamiento informativo mayoritario en los documentales analizadas de la muestra es, con sobrada diferencia, el enfoque informativo u objetivo en un 56% de los casos, mientras que el tratamiento sensacionalista se da en 40% de las emisiones analizadas. De igual forma, tan solo se aprecia un marcado carácter tendencioso en un 4% de las informaciones analizadas.

Tras este análisis puede confirmarse que el tratamiento informativo y el enfoque periodístico de esta trama ha incurrido en técnicas sensacionalistas en lo que a difusión y emisión de contenidos se refiere. Algunos de los contenidos analizados no se han caracterizado por el rigor, la concisión o la objetividad periodística, más bien por todo lo contrario.

En segundo lugar, respecto a las emociones manifestadas por parte de las víctimas en las informaciones analizadas en la muestra, las de corte sensacionalista muestran un número mayor de víctimas llorando, mientras que en las emisiones con una visión informativa se visualiza el contenido bajo la perspectiva de las víctimas, pero emitiendo otro tipo de sentimientos que no apelan de manera rápida y visible a la sensibilidad entre las audiencias.

Por otra parte, el 100% de las informaciones analizadas incluyeron la palabra clave bebé robado en el titular de las mismas para definir el carácter y contenido del documento y/o para atraer a la audiencia. Un 64% de las informaciones de la muestra se difundieron a través de la cadena TVE y un 36% del canal autonómico Canal Sur.

En relación con la fecha de emisión, el 40 % de las informaciones analizadas se publicaron en el año 2018, fecha en la que se produjo la primera sentencia a un imputado en el caso de los bebés robados. Fue al Doctor Vela, el primer ginecólogo llamado a declarar en este caso. Sin embargo, fue un año antes, en el año 2017, cuando se generaron mayores contenidos televisivos cuyos tratamientos fueron informativos y sensacionalistas en las cadenas públicas Televisión Española TVE y Canal Sur respecto al resto de años analizados.

En tercer lugar, el género periodístico más frecuente es la entrevista usándose en un 44% de los documentos analizados. Las informaciones de carácter sensacionalistas emplearon más recursos visuales como fotografías en blanco y negro con niños en hospicios, además de otros recursos como exhumaciones de tumbas.

Para finalizar, el sensacionalismo, como falsa forma de hacer Periodismo, se ha extendido en los últimos años hasta llegar a completar la parrilla televisiva de canales. Los profesionales del medio deben evitar la propagación de noticias falsas, manipuladas o con una perspectiva de análisis lejana a la veracidad de los hechos. Las emisiones analizadas en esta investigación han demostrado que el tratamiento informativo debe prevalecer sobre la visión sensacionalista.

En este sentido, hay que recordar que una información bien elaborada, desde el punto de vista deontológico, cuyo tratamiento sea principalmente informativo, no tiene por qué dejar de ser de interés para la audiencia. Sin embargo, la colisión se produce cuando la información solo se enfoca en la generación de emociones fáciles entre la audiencia, dejando en un segundo lado el contraste documental.

Los medios de comunicación tienen la obligación de transmitir las sensaciones de rabia, frustración, pena, malestar e injusticia que sienten los protagonistas de la información, en este caso los padres y madres que perdieron a sus hijos de manera fraudulenta, entre la audiencia para que ésta sea consciente de una realidad velada en la que el recurso al drama fácil y a la lágrima impostada deberían desaparecer de inmediato. Cuánto más fidedigno sea el profesional de la información a los hechos periodísticos generados, haciendo uso del contraste documental y de las correctas fuentes de información, mayor será la veracidad que la información adquirirá entre la sociedad española escandalizada ante un episodio oscuro de la crónica negra de España.

Finalmente, en lo que tiene que ver con la educación de los medios de comunicación con la finalidad de promover la constitución de una ciudadanía crítica, formada en valores objetivos y con capacidad de juicio, es evidente que las dos cadenas de televisión tomadas como estudio en esta investigación no cumplieron con este planteamiento. La educación mediática discurre en paralelo con la información periodística elaborada con rigor, concisión y seriedad, de manera que cuando se produce la ausencia de una se manifiesta en la otra. Por lo tanto, no es de extrañar que, a tenor de los datos obtenidos, los medios de comunicación analizados no hayan mostrado como línea prioritaria o crucial fomentar la creación de una sociedad plural y diversa, gracias al componente socio-educativo de la información, sino que se han focalizado en difundir datos que garantizaran una repercusión rápida, inmediata y sin precedentes, olvidando por el camino la importancia de la formación social.

REFERENCIAS

- Aguaded, J. J. y Guera, S. (2004). Razones para una educación mediática en la sociedad multipantalla. *Sphera Pública*. (12), pp 21-39.
- Baggini, J. (2018). *Breve historia de la verdad*. Barcelona: Ático de los libros.
- Benson, O. & Stangroom, J. (2007). *Why Truth Matters*. London: Continuum.
- Billbeny, N. (2012). *Ética del periodismo. La defensa del interés público por medio de una información libre, veraz y justa*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Bisky, L. (1982). *Crítica de la teoría burguesa de la comunicación de masas*. Estudio preliminar y traducción de Vicente Romano. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Blat, R. (2018). *Historia reciente de la verdad*. Madrid: Turner.
- Brisman, A. (2018). *Representing the invisible crime of climate change in an age of post-truth*. United Kingdom: Oxford.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios*. Barcelona: Paidós.
- Caridad-Sebastián, M., Morales-García, A., Martínez-Cardama, S. & García-López, F. (2018). Infomediación y posverdad: el papel de las bibliotecas. *El Profesional de la Información*, 27(4), 891-898. <http://eprints.rclis.org/33980/>
- Carlson, M. (2018). The information Politics of Journalism in a Post-Truth Age. *Journalism Studies*, 19(13), 1878-1888. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1461670X.2018.1494513>
- Carson, A. & Farhall, K. (2018). Understanding Collaborative Investigate Journalism in a Post-Truth Age. *Journalism Studies*, 19(13), 1899-1911. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1461670X.2018.1494515>
- Carrera, P. (2018). Estratagemas de la posverdad. *Revista Latina de Comunicación Social*, (73), 1469-1481. Doi: DOI: 10.4185/RLCS-2018-1317
- De Pablos, J. y Ballesta, J. (2018). La educación mediática en nuestro entorno: realidades y posibles mejoras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(91), 117-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6441416>
- De Moragas, M. (1985). *Teorías de la comunicación*. Barcelona: Gustavo Gili.
- FAPE (2019). *Federación de Asociaciones de Periodistas de España*. <http://fape.es>
- Fedovor, A. (2008). *On media education*. Moscú: ICOS UNESCO IFAP.
- Gelfert, A. (2018). Fake News: A Definition. *Informal Logic*, 38(1), 84-117. <https://www.erudit.org/en/journals/informallogic/1900-v1-n1-informallogic04379/1057034ar/>
- Hannan, J. (2018). Trolling Ourselves to death? Social media and post-truth politics. *European Journal of Communication*, 33(2), 214-226. <https://doi.org/10.1177/0267323118760323>
- Lasswell, H. (1985). Estructura y función de la comunicación de masas en la sociedad. En: Moragas Spá, M (Ed.), *Sociología de la comunicación de masas*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Marugán Pintos, B. (2013). Tratamiento mediático de los niños robados del franquismo. En XI Congreso Español de Sociología: Crisis y Cambio. *Propuestas desde la Sociología* (pp. 1-25). Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Moragas Spá, M. de (1985). Introducción. En Moragas Spá, M. (Ed.), *Sociología de la comunicación de masas*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rodrigo Alsina, M. (2001). *Teorías de la comunicación*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pineda, A. (2009). Funcionalismo y criticismo como actitudes ideológicas en la Teoría de la Comunicación. *Revista Académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social*, 78, enero-julio 2009.
- McIntyre, L. (2018). *Posverdad*. Madrid: Cátedra.
- Torrío Villanueva, E. (1999). *El sensacionalismo: algunos elementos para su comprensión y análisis*. Madrid: Cátedra.
- Wolf, M. (1994). *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. México: Paidós.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Aportes para la investigación educativa en primera persona: el caso de la etnografía educativa

Contributions to educational research in the first person: the case of educational ethnography

María del Rayo Isabel Pérez-Juárez¹

¹ Universidad Veracruzana, México (rayperez@uv.mx)

Cómo citar este artículo:

Pérez-Juárez, M. I. (2021). Aportes para la investigación educativa en primera persona: el caso de la etnografía educativa. *Educación y Ciencia*, 10(55), 121-134.

Recibido el 15 de diciembre de 2020; aceptado el 18 de mayo de 2021; publicado el 30 de junio de 2021

Resumen

El artículo destaca los aportes de la etnografía en la investigación educativa al mostrar su pertinencia para el diseño de políticas institucionales en tanto que se basa en la expertise imbricada con las vivencias de los docentes, protagonistas del acto educativo. Ello permite visibilizar su agencia resaltando el trabajo de subjetivación que realizan y que se traslada a sus prácticas cotidianas. El referente empírico es la investigación doctoral titulada “Modelos pedagógicos comprensivos: la construcción de ciudadanía a través de la formación integral” que se desarrolló en la Universidad Veracruzana (UV), México. Se trata de una etnografía educativa que indaga en las representaciones que los docentes hacen sobre sus prácticas para analizar si configuran modelos pedagógicos y caracterizarlos, explicarlos y posicionarlos en el marco del objetivo del modelo educativo institucional, a saber la formación integral como medio de la construcción de ciudadanía. El panorama interpretativo que ofrece la etnografía educativa posibilita analizar la acción como un acto motivado de intervención sobre la vida social que así recrea y actualiza procesos como las políticas educativas o los modelos educativos y pedagógicos.

Palabras clave: Etnografía educativa, investigación educativa, interpretación, política educativa

Abstract.

The article highlights the contributions of ethnography in educational research showing its relevance for the design of institutional policies insofar as it is based on the expertise embedded in the experiences of teachers who are protagonists of the educational act. This allows their agency to be made visible by highlighting the work of subjectivation they carry out and which is transferred to their daily practices. The empirical reference is the doctoral research entitled "Comprehensive pedagogical models: the construction of citizenship through comprehensive training" that was developed at the Universidad Veracruzana (UV), Mexico. It is an educational ethnography that investigates the representations that teachers make about their practices to analyze whether they configure pedagogical models and characterize, explain, and position them within the framework of the objective of the institutional educational model, namely comprehensive training as a means of construction of citizenship. The interpretive panorama offered by educational ethnography makes it possible to analyze action as a motivated act of intervention on social life that thus recreates, and updates processes such as educational policies or educational and pedagogical models.

Key words: Educational ethnography, educational research, interpretation, educational policy

INTRODUCCIÓN

Ante la necesidad de comprender los fenómenos educativos a partir de diversas perspectivas y con creciente complejidad, se posicionaron estilos de investigación alternativa que ofrecen elementos para interpretar desde la subjetivación de los interlocutores los fenómenos educativos a través de la exploración en la atribución de significados que motivan la acción de quienes forman parte de ellos. Según Piña (1997), el enfoque etnográfico en educación en México ha presentado dos variantes: la antropológica y la etnográfica que coinciden en enfatizar la vida que despliegan los actores en su ambiente escolar, las características concretas que se identifican a través del estudio minucioso de la cotidianidad y las cuestiones relativas a la interpretación que hacen de la misma para tomar decisiones.

De este modo, el estudio de lo particular y efímero, el análisis cualitativo y la recuperación del sujeto para la comprensión de una situación social específica, han consolidado el uso de la etnografía en el campo de la investigación educativa.

Siguiendo a Bertely y Corenstein (1994) la etnografía educativa es una heurística que posibilita el análisis e interpretación de procesos de la vida cotidiana que son compartidos por los integrantes de un grupo sociocultural, lo que incluye un sistema de creencias, hábitos y prácticas; esto puede trasladarse a las dinámicas educativas. Así, la etnografía se basa en los testimonios y vivencias de los grupos que dan cuenta de sus experiencias desde una perspectiva subjetivada, de ahí que se entienda que los significados que construyen, son sociales al ubicarse y acontecer dentro de determinado sistema cultural, político y social más amplio que el analizado. Entonces, la etnografía en la investigación educativa permite describir, identificar, documentar y analizar aquellos procesos específicos que van configurando cierto escenario escolar y educativo en su particularidad por lo que ofrece un panorama de la subjetivación de los interlocutores. Las autoras ubican tres dimensiones básicas en la producción etnográfica en educación en México: la curricular, la política y la institucional. En la dimensión institucional, se encuentran trabajos relativos a sinergias e inercias institucionales que hacen parte del quehacer docente en su expresión íntima, como es el impacto de las políticas

educativas en el ánimo, los intereses y las prácticas de los docentes. En ese sentido, resulta muy propicio indagar y analizar los medios por los que el trabajo docente refleja y negocia con el resto de actores involucrados en el escenario educativo institucional en que se desarrollan en tanto tiene implicaciones para la construcción de identidades, la configuración de campos disciplinares y el desempeño académico, por ejemplo.

En la dimensión curricular, existen trabajos que interpretan la construcción del conocimiento escolar enfatizando la influencia real del currículum formal que se concentra en los planes y programas de estudio y el currículum oculto, que da cuenta de las transformaciones y arreglos concretos que se desarrollan en el quehacer docente cotidiano. El estudio de estos desplazamientos entre lo discursivo y lo fáctico, pone de relieve las implicaciones que los modelos curriculares tienen en la aprehensión y el aprendizaje de los estudiantes al tiempo que permiten sistematizar procesos de enseñanza con intenciones muy concretas y focalizadas. Este aporte del estudio de la dimensión curricular da cuenta de las lógicas y racionalidades educativas que atraviesan los planes de estudio y sus modos de mediación y evaluación.

Por lo que hace a la dimensión política son valiosos los esfuerzos por conocer y comprender el cómo los proyectos educativos conciben y se relacionan con la diversidad y la desigualdad sociocultural. Aquí, la atención a grupos considerados tradicionalmente como marginados y desfavorecidos impacta en el abordaje sobre la condición de las escuelas, de los planes y programas de estudio, el acceso, cobertura y atención de la diferencia y la diversidad en lo económico, lingüístico y en fin, todas las dimensiones que conforman a los sujetos sociales así como las comunidades de aprendizaje, las interacciones pedagógicas más o menos inclusivas y democráticas tanto como las adaptaciones escolares que con ello reconstruyen el carácter de los proyectos educativos y escolares.

Características de la etnografía educativa

De acuerdo a Hernández y Soto (2020), Díaz de Rada(2011) así como Dietz y Álvarez (2014), el método etnográfico hunde sus raíces en la antropología cultural y la sociología cualitativa y centra su interés en la descripción e interpretación que los grupos culturales hacen de las características, funciones y vivencias de su mundo de vida compartido y al hacerlo de manera relacional y profunda, proveen de información capaz de convertirse en conocimiento científico con el trabajo interpretativo que realiza. La etnografía educativa presenta como sus características distintivas su naturaleza integral y contextual, su carácter reflexivo y el aprovechamiento del trabajo colaborativo reflejado en la construcción de datos emic y etic, enfoques de la investigación cualitativa creados por Kenneth Lee Pike a mitad del siglo XX, donde emic refiere al punto de vista de los sujetos de un determinado grupo sociocultural con base en su experiencia y vivencia, de modo que la interpretación que ofrece es en términos de significación, mientras que etic refiere al punto de vista del investigador o del observador externo al grupo y la interpretación que ofrece es en términos descriptivos observables. Tal como menciona Dietz (2011), se trata de una co-labor en el proceso etnográfico, lo que necesariamente implica co-interpretar y co-teorizar con los actores partícipes. A esto se ha llamado doble reflexividad por cuanto recupera también un par de reflexividades diferentes: la autorreferencial y la de los procesos de subjetivación de los interlocutores.

Ahora bien, según la corriente teórica antropológica a la que se adhiere, la etnografía profundiza en el nivel de abstracción del fenómeno estudiado y produce conocimiento sobre la condición humana a través de herramientas metodológicas que posibilitan el acercamiento a los procesos intersubjetivos de situaciones y acontecimientos que constituyen en el contexto investigado que según Govea (2011), se centran en el análisis de la escuela como un instrumento de transmisión cultural y la exploración del conflicto cultural en los procesos

de enseñanza- aprendizaje. A través de los datos emic y etic, la etnografía educativa logra reconocer los efectos que tienen las estructuras organizativas institucionales sobre los grupos y sujetos, así como permite identificar los cambios que se producen en ellas por la acción de quienes las configuran.

Como apuntan Vázquez(2017) y Borioli(2019), esta relación entre estructura y sujetos, se hace presente en la socialización de estudiantes y docentes desde su experiencia subjetiva lo que tiene impacto en las formas de desarrollar aprendizajes por la influencia en la elección de prácticas y estrategias que se emplean para enseñar pero que están cargados de significados capaces de desplegarse en actitudes, opiniones y creencias imbuidas en el tránsito por las trayectorias formativas tanto de docentes como estudiantes, lo que hace explícita la influencia de las condiciones estructurales en la constitución de comportamientos y actitudes de los actores educativos. (Dietz y Mateos, 2020)

La interpretación en la etnografía educativa se entiende como la posibilidad de desvelar los significados anidados en las acciones que comparte un grupo, mismas que por ello tienen una impronta cultural que las hace familiares y que están normalizadas para quienes viven en tal grupo, porque se trata de lo familiar, de lo conocido, que simultáneamente, constituye el desafío para el investigador: posicionarse para lograr una observación y reconocimiento de sus recursos así como los prejuicios con los que busca analizar y comprender el significado de las acciones de aquellos con quienes investiga. Cabe hacer notar que las expresiones sociales no se despliegan prístinamente por sí mismas, sino que son interpretadas y es ésta interpretación del sentido (o interpretación de la interpretación), la que implica una elaboración mental compleja con carácter social. Así, lo real para un grupo social es lo que manifiesta como tal en la experiencia de cada uno de sus integrantes, quienes lo dejan aparecer en lo que realizan en su vida cotidiana al tiempo que lo subjetivan y van configurando así un mundo de sentido. Siguiendo a Corona y Kaltmeier (2012), este mundo o realidad es intersubjetiva y vincula influencias y labores comunes además de que dota de un marco de comprensión con quienes se comparte.

Por este carácter intersubjetivo, la validez y rigurosidad de la etnografía educativa se construye a través de la exhaustividad y el análisis detallado y profundo del consenso y la negociación tal como señala Goetz y Le Compte (1988), la validez interna^[124] de este tipo de investigaciones parte de que las conclusiones que produce deben apoyarse en la exactitud con la cual una descripción de eventos particulares representa a los datos, mientras que la validez externa atiende a la generalización o el grado en el cual los hallazgos de una realidad particular pueden transferirse a otros escenarios y contextos para conocerlos y analizarlos.

Resulta útil detenerse en los afanes de la etnografía educativa para hacer notar que ha consolidado un campo de intervención en los márgenes de la disciplina antropológica y otras ciencias sociales y educativas. De este modo, contribuye a poner el énfasis en conceptos tradicionales de la antropología como cultura, etnicidad y diversidad en el ámbito de otras disciplinas sin especializarlas lo que permite un análisis académico complejo y estrategias metodológicas participativas para acompañar procesos de transformación social o educativa, en tanto que posibilita una aproximación a los fenómenos que se busca comprender centrada en los sujetos que configuran las instituciones y animan las políticas de un contexto concreto. De acuerdo a varios autores (Fuentes Amaya & Cruz Pineda, 2010; Rockwell, E. & González Apodaca, E.,2016) las políticas e instituciones son sistemas de significación que interpelan a quienes los habitan y posibilitan la orientación de identidades, actitudes y prácticas que se confrontan, negocian, adaptan y arreglan.

Esta agencia de los sujetos que tradicionalmente queda invisibilizada por el poder estructural de las políticas y de la dinámica institucional, se pone a la luz y muestra cómo es que los sujetos las habitan y ubican espacios para desarrollar sus proyectos y deseos personales a veces en tensión con los marcos normativos

institucionalizados pero que en cualquier caso devienen en negociaciones y reformulaciones que recrean adecuaciones e innovaciones. La metodología etnográfica logra contextualizar y analizar los discursos además de las relaciones que se tornan aquí como “conscientes y políticamente significantes en las intervenciones y entre los arreglos institucionales, para resolver los problemas socialmente construidos”. (Pineda, 2006: 285).

El uso de etnografía educativa en la investigación “Modelos pedagógicos comprensivos: la construcción de ciudadanía a través de la formación integral”

Mencionados algunos de los aportes de la etnografía educativa en el conocimiento, diseño y evaluación de políticas educativas, se presenta la experiencia en la investigación doctoral denominada “Modelos pedagógicos comprensivos: la construcción de ciudadanía a través de la formación integral” que busca evidenciar la construcción del sentido que los docentes hacen de la vivencia de sus prácticas desarrolladas en programas educativos de nivel superior, licenciaturas que tienen como objetivo formar perfiles profesionales competentes para dar respuesta y atención a necesidades sociales sentidas que contribuyan a la consolidación de sociedades justas y equitativas a través del diseño de planes de estudio, una mediación pedagógica que privilegia la integralidad de los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos en la formación de desempeños profesionales éticos y responsables, así como la vinculación con la comunidad extendiendo el conocimiento producido. Como indica su nombre, la investigación contribuye al proceso de exposición de patrones socioculturales implícitos en hábitos y discursos cotidianos que aquí están representados por los modelos pedagógicos, entendidos como una construcción teórico-formal que fundamenta, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta que logra permanencia a lo largo del tiempo, se institucionaliza, se incorpora a la práctica y a la conciencia de los docentes y orientan una diversidad de acciones educativas dispuestas para lograr una intencionalidad determinada. (Davini, 1995).

La intención de la investigación es caracterizar los modelos que se desarrollan en la UV para posteriormente analizar los valores, creencias, actitudes y prácticas que los atraviesan con lo cual sea posible disponer de elementos para poner en cuestión tanto la vigencia como su pertinencia. Este ejercicio de enfocar la forma en que están constituidos los modelos pedagógicos para reconocer su existencia, implica identificar las dimensiones socioculturales en los que tienen incidencia, como lo es la construcción de ciudadanía, que para esta investigación es un ejercicio social de la democracia que imbrica la dimensión individual y específica con la dimensión pública y colectiva, lo que requiere participación y agencia auténtica en las prácticas, instituciones y procesos sociales que configuran el Estado como de la sociedad civil, además de ser un proceso de regulación moral y de producción cultural desde la estructuración de subjetividades.

El contexto de la investigación es la Universidad Veracruzana (UV), institución pública de educación superior que es compleja debido a los numerosos y variados actores que la componen (6235 académicos) la cantidad de programas educativos que ofrece (315) y su distribución por toda la geografía del estado de Veracruz (5 regiones) por lo que sus desafíos y requerimientos se transforman con rapidez y demandan de soluciones innovadoras y pertinentes en sus formas de organización académica y educativa. Los interlocutores son docentes participantes en estrategias institucionales cuya función es acompañar la profesionalización de los académicos en las dimensiones pedagógica y disciplinar para garantizar el cumplimiento de las intenciones del modelo educativo institucional denominado Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), en tanto que se trata de docentes que han apropiado el conocimiento de sus patrones pedagógicos y que tienen formación en el discurso institucional sobre la formación integral y en general, sobre el modelo educativo.

El MEIF está basado en el paradigma del aprendizaje, donde el estudiante es el centro de toda acción por lo que propone una práctica educativa docente que flexibilice y logre transversalizar saberes en experiencias de aprendizaje significativas; si bien estas declaraciones aparecen en el documento fundacional del modelo, no existen referentes explícitos al modelo pedagógico que las materializa, de ahí el interés de la investigación por caracterizarlo e indagar en la diversidad que se ha desplegado, ya que en contraparte, sí se cuenta con una metodología basada en un modelo curricular para el diseño de los planes y programas de estudio que promueven la formación integral.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación está enmarcada en el paradigma constructivista que concibe multiplicidad de realidades basadas en construcciones sociales y experienciales con naturaleza local y específica y desde el papel de los individuos y grupos que las sostienen; en cuanto al modelo de la investigación, esta es cualitativa con perspectiva educativa y enfoque antropológico que sustentan el diseño de la investigación flexible. Para construir la evidencia empírica, se realizó trabajo de campo en donde se desarrollaron grupos focales, observación participante y entrevistas semiestructuradas durante un periodo de 8 meses de interacciones, donde se indagó la configuración de los modelos pedagógicos presentes en la UV. Los instrumentos utilizados en los grupos focales van de las cartas asociativas, la realización de árboles de problemas y soluciones sostenidas en el trabajo colaborativo, los guiones de entrevista, además de guías de observación y el diario de campo. Los grupos focales se realizaron en cada una de las regiones de la UV que son Xalapa, Veracruz, Córdoba-Orizaba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán, donde el número de participantes osciló entre los 5 y 10 académicos, por lo que se constituyó un grupo heterogéneo de interlocutores con diferentes formaciones profesionales que provienen de diversos programas educativos cuyo promedio de edad es de 48 años (siendo el más joven de 28 años y el mayor de 68) y con un tiempo de dedicación a la docencia de 21.5 años, siendo la experiencia más reciente de tres años de práctica y la más longeva de 40. Se trata de un grupo con amplia trayectoria formativa que han transitado por diversos enfoques y reformas educativas y pedagógicas y tienen marcos de referencia amplios que les posibilita expresar las condiciones en que se realizan sus prácticas tanto como los requerimientos que las configuran.

El trabajo de campo se realizó en los periodos intersemestrales de verano de 2019 e invierno de 2020, así como en el transcurso del semestre ordinario, siguiendo una agenda acordada con los interlocutores, haciendo un total de 36 docentes pertenecientes a los programas educativos de contaduría, administración, químico industrial, agronomía, trabajo social, pedagogía, lengua francesa, derecho, nutrición, matemáticas e ingeniería. Los grupos focales y las entrevistas fueron las interacciones donde se indagaron las categorías de la investigación, a saber, modelos pedagógicos, formación integral y ciudadanía, cuyo análisis culminó el mes de julio de 2020 y se transitó a la codificación de los indicadores derivados de las categorías, al análisis e interpretación a través del método integrado que propone la etnografía en dos niveles: vertical y horizontal. Por una parte, el análisis vertical o intratextual de cada una de las respuestas y datos obtenidos cuyo objetivo es la reducción o condensación de la información y por la otra parte, el análisis horizontal o intertextual de los temas comunes desarrollados en las diferentes respuestas y datos que apoyan la clasificación de la información donde se evidencian los puntos en común, los contrastes y las singularidades.

RESULTADOS

De acuerdo a la evidencia empírica, al no existir un discurso institucional sobre un modelo pedagógico, las orientaciones al respecto de los ejercicios de mediación de aprendizajes provienen de diversos orígenes e interpretaciones que no socializan lo suficiente como para determinar la asunción del mismo. El primer resultado que se obtuvo fue la escasez y pobreza de mecanismos institucionales de interacción y socialización de las experiencias y conocimientos comunes, lo que deriva en interacciones superficiales y fragmentadas en parte atribuibles a la celeridad de la dinámica ordinaria de trabajo y el desconocimiento de los compañeros aún en lo relativo al compartir y contrastar prácticas reiteradas, lo que se expresó en diferentes formas que se representan bien en estas citas:

(...) A mí lo que me parece muy bueno es que alguien recupere lo que sabemos, lo que necesitamos, lo que sentimos nosotros los académicos; muchas veces nos convocan para trabajar y expresarnos en torno a algún proyecto de la universidad, pero es sólo para que de algún modo legitimemos lo que ya alguien más hizo o dijo que debemos hacer y de nuevo, cómo nos sentimos nosotros, eso nadie lo considera, es más ni nos lo preguntan. La otra cuestión es que tenemos dudas sobre si lo que hacemos lo hacemos bien porque la institución como que no nos da elementos para evaluarnos integralmente. Pienso que como resultado, aquí los colegas de nuestra salud emocional y mental, no sabemos nada...y puedo decir que es un factor importante para ejercer la docencia, más con chicos que están volviéndose adultos, así que sí: me interesa ser pionero en que nos den la voz en todos los sentidos (Entrevista región Córdoba-Orizaba, Interlocutor D).

Qué tan necesario es crear espacios para socializar lo que hacemos en la academia, que sin eso estamos desconectados y un poco desarmados para afrontar lo que se nos va presentando día a día, pero desafortunadamente siempre que nos reúnen es para solventar urgencias, para recibir instrucciones o para escuchar monólogos. Nuestra voz sobre lo que hacemos, sobre nuestra práctica sólo la “recuperan” en investigaciones, cuando se precisa un diagnóstico...yo creo que nos deben ver más que como proveedores de información, como quienes podemos transformar la institución. (Grupo focal región Xalapa; Árbol de soluciones colaborativo).

En general, los interlocutores usan expresiones como falta de diálogo, incompatibilidades académicas), falta de convivencia y diferencias en las formas de ser enseñar para señalar un escenario poco propicio para la interacción profunda pero en la que los docentes logran mantener circuitos de intercambio de conocimiento personal y laboral, condición importante en la indagación sobre los modelos pedagógicos que como se adelantó, se conciben como el conjunto de teorías, métodos, técnicas y discursos que se reiteran e interiorizan para promover una intencionalidad de aprendizaje, la evidencia mostró que los interlocutores lo equiparan con el modelo educativo o lo acotan a una práctica en apariencia inconexa de otras dimensiones e incluso no lo denominan modelo sino forma de dar clases, planeación de la clase, interacción entre docente y estudiante en el aula o bien los principios que orientan el trabajo docente y prácticas para enseñar la profesión, como se aprecia en estas declaraciones:

(yo) desarrollo propuestas metodológicas que estén alineadas con el aprendizaje significativo y que le permitan al estudiante, mediante el desarrollo del pensamiento lógico y crítico aprender temas relacionados con el conocimiento de su disciplina en formación, aplicados, principalmente, a su propia realidad y a sus necesidades que le permita un desarrollo y bienestar, tanto como individuo y como ente social consciente de su integración a su propia sociedad. (Entrevista región Xalapa; Interlocutor M)

he intentado llevar de la mano a los chicos y no sólo con técnicas, con conocimientos pedagógicos sino sobre todo con habilidades humanas, porque es preferible contar (y formar) con una persona que no sepa nada de técnicas, pero que tenga habilidades humanas como escuchar, como comprender, como guiar, como

ayudar a reflexionar...eso es lo que de veras sirve en el mundo real. Las técnicas, si tienes a una persona con habilidades humanas, va a aprenderlas, del tipo que quieras, de cualquier disciplina, pero no al revés: una persona que no tiene habilidades humanas, que no se las enseñamos, podrá saber muchas técnicas pero no le servirán de mucho, o de casi nada, diría yo. (Entrevista región Xalapa; Interlocutor A)

Estas formas de nombrar su mediación indican que se trata de características que, al articularse, dan lugar a un modelo pedagógico, pero que al estar dispersas, son un despliegue de formas de organización de un conjunto de acciones en torno a las cuales los docentes ajustan sus recursos. Estos arreglos, lejos de ser mecánicos o arbitrarios, son en realidad síntesis de acciones que tienen dentro de sí una posición epistemológica, conocimientos, materialidad, nociones de tiempo, de espacio, así como relaciones de afecto y poder con los otros a quienes se enseña y de quienes se aprende.

En expresiones como tener la responsabilidad de dar buenas clases, enseñar lo mejor posible, mantenerse actualizado y dominar la profesión, se trasluce la importancia que los docentes dan a la competencia disciplinaria como característica distintiva de un modelo pedagógico como determinante de los temas a enseñar y el desarrollo de procesos cognitivos: se asume que al ser expertos en la disciplina, se garantiza su aprendizaje aunque también intuyen que eso está en relación de otros factores y procesos, que se representan bien en esta afirmación:

de lo que se trata es de egresar un buen profesionista, que domine su carrera, que sirva para lo que se le formó; no es la razón principal los estilos de vida de cada estudiante u otros temas que también importan pero que no son el fin último, sino lograr que todos esos estilos coexistan bajo las normas de la Universidad y de la disciplina: ese es en gran medida nuestro trabajo, lograr que se apeguen a lo que se les exige, corregir los hábitos que pudieran ser malos para su desempeño profesional y luego apoyarlos en que marchen sin contratiempos de todas las demás estructuras sociales porque eso es lo que sucederá cuando egresen de la carrera: se tendrán que adaptar a lo que es socialmente correcto y útil porque en eso radica el éxito profesional y ya secundario es todo lo demás. (Entrevista región Coatzacoalcos; Interlocutor D)

Esta competencia profesional es la dimensión que manifiesta la conciencia de sentido en las prácticas disciplinares dotándola de un carácter integrador que se ve interpelado por un contexto sociocultural e institucional (expuesto por el modelo educativo, por el carácter de pertenecer a una universidad pública) y un horizonte más amplio que forma parte de la experiencia vital que descansa en las aspiraciones personales: la realización de un trabajo digno de ser reconocido en tanto que es una de las alternativas para aportar a las sociedades y los modos de relación.

Desde que se intuye que las mediaciones docentes apuntan a algo que trasciende la formación disciplinar, se vinculan con un reconocimiento de problemas y condiciones sociales que la educación está llamada a atender y conocer considerando el referente sociocultural en que se inscribe. Tal reconocimiento tradicionalmente queda implícito en el entendido que todo plan de estudios, sin importar el área de conocimiento y toda práctica realizada por los docentes, están fundadas en una pertinencia y compromiso social como se aprecia en estos comentarios:

De acuerdo con mi experiencia y mis colegas de academia, los estudiantes tienen debilidades en sus capacidades y necesidades pero también conocimientos para enfrentar el alcance del proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere la sociedad actual. Los documentos oficiales [de la UV] señalan problemas de aprendizaje y al menos estos señalamientos, justifican la implementación de acciones para remediar, prevenir y mitigar estas situaciones. Es por ello que es necesario abonar significativamente al desarrollo de la formación integral y eso es lo que nos abocamos a hacer: poner un "piso común" para de ahí transitar a hacer que esto realmente funcione a través de los métodos de enseñanza, del trabajo pedagógico que va a darnos como resultado un buen ciudadano. (Entrevista región Poza Rica-Tuxpan; Interlocutor G)

Formar integralmente a los estudiantes tiene como propósito orientar procesos que busquen lograr, fundamentalmente, la realización plena del hombre y de la mujer, desde lo que a cada uno de ellos les corresponde y es propio de su vocación personal. También, contribuye al mejoramiento de la calidad de vida del entorno social, porque puesto que ningún ser humano se forma para sí mismo y para mejorar él mismo, sino que lo hace en un contexto sociocultural determinado con el objeto igualmente de mejorarlo. (Entrevista región Veracruz; Interlocutor C)

No obstante, al indagar específicamente el cómo se manifiesta una formación integral y para la ciudadanía, los docentes reconocen que se enfrentan a múltiples limitaciones para formar en algo más que lo que dictan sus planes de estudio, pero al mismo tiempo, intentan formalizar las intenciones de hacerlo aunque sea en discurso, como se expresa aquí:

intento promover la conciencia de que son ciudadanos con derechos, que merecen tener bienestar y mejorar su calidad de vida; que esa es una obligación del estado y de la sociedad; esto, a pesar de no contar con los recursos de tiempo o de formación en estos temas que permitan que los muchachos identifiquen cómo se puede hacer eso o que se involucren en las nuevas demandas sociales. (Entrevista región Xalapa; Interlocutor M)

En las expresiones recabadas, la ausencia de razones que sustenten la relación universidad-sociedad se repitió en todos los grupos focales, lo que indica el desplazamiento entre el discurso educativo institucional promovido por el MEIF y el manifestado por los docentes pues en todas las regiones se expresa en las mismas formas: la contribución social está dada por la obtención del grado, la pertinencia en la atención a los contextos socioculturales se garantiza con el egreso de un profesional o bien, se adquiere el estatus de ciudadano con una formación profesional sin que se demuestre cómo ocurren estos procesos.

Para el caso de la ciudadanía, resalta la idea de equipararla con la dimensión política-electoral únicamente o con la participación en activismos sociales que se aprenden paralelamente a la formación profesional pero fuera de la Universidad:

No se trata de influir a los jóvenes en una posición política, eso corresponde a su criterio y albedrío; lo más que hacemos aquí es sugerir que piensen bien antes de votar y también que no se metan en problemas por cuestiones de política o religión. Un estudiante universitario tiene que ser proactivo y dedicarse a estudiar para sacar su carrera y conseguir una seguridad laboral para la vida pero eso no se consigue en marchas o protestas. (Entrevista región Veracruz; Interlocutor C)

Cuando empiezan a darse cuenta de que ya no son unos niños [los estudiantes], es cuando se empiezan a involucrar en ese tipo de temas, o sea, desde la prepa o algunos desde secundaria se meten a movimientos: unos a cuidar el medio ambiente, otros al feminismo, otros a la defensa de los animales, ¡No sé cuánta cosa más! Ya en la universidad tienes a los líderes que mueven a sus compañeros y que exigen cosas pero cierto es también que no todas las causas son justas o son deseables. Yo me mantengo al margen porque hay jóvenes muy acelerados que son difíciles de convencer o de alinear, tienen así un problema con la autoridad... yo les digo "tienes un defecto que se pasa con el tiempo: la juventud". (Entrevista región Coahuila; Interlocutor D)

En este par de afirmaciones son ejemplo de que los interlocutores en su mayoría consideran que la agencia social es una experiencia propia de una etapa de la vida (la juventud) y que no es del todo necesario dar espacio para su formación en las universidades al confiar en que va a adquirirse o perfeccionarse con el paso del tiempo por la acumulación de experiencia en el ejercicio de la participación. Dicho de otro modo, aunque se reconoce una necesidad de proveer recursos para hacer un tratamiento de la agencia social de los estudiantes, en tanto que característica distintiva de su etapa de vida, se prefiere delegarla al espacio público comunitario donde se expresa para que la encaucen, o bien, obviar su presencia hasta el punto en que pasa desapercibida precisamente por no resaltarla.

Ante estas decisiones, se identifica la presencia de elementos culturales, biográficos y políticos que intervienen en la formación de patrones participativos o pasivos en la agencia social de los interlocutores que se despliegan luego en sus mediaciones pedagógicas con mayor o menor énfasis, pero que en la actualidad, ponen de relieve la urgencia de atender expresiones de la condición humana que necesariamente se relacionan con los derechos, el reconocimiento de la diversidad cultural y el combate a la desigualdad, todos temas inherentes a las funciones y misiones encomendadas a la educación.

La conversación en torno a las prácticas de enseñanza es un espacio rico en representaciones sobre las normas del cuidado y la sociabilidad, dos aspectos fundamentales de lo que se considera constitutivo del rol docente y del escenario educativo, razón por la cual la trayectoria de los interlocutores se organiza en torno a tareas que buscan ser modélicas y tener continuidad o al menos mantenerse vigentes por periodos largos de tiempo, pasando de unos a otros docentes mediante procesos de socialización que pueden variar en tiempo y la forma, pero que están notablemente presentes.

El análisis indicó que los modelos pedagógicos apelan a las formas de organización y realización de las prácticas de intermediación variadas (con los actores del acto educativo, con los saberes, con el contexto, entre otros), razón por la que están llenas de microevaluaciones generadas en el diálogo entre el conocimiento previo, el sentido común, la conciencia práctica y la interpretación subjetiva que los interlocutores hacen de cada situación. Este aspecto merece atención ya que es condición inherente de su labor al mantenerlos enfrentados constantemente a la necesidad de tomar decisiones que permitan movilizar estratégicamente los conocimientos, las normas y los valores que se consideran deseables, en las condiciones de posibilidad que les permiten sus recursos en un contexto determinado, lo que se ha nombrado en la investigación como modelos pedagógicos comprensivos en tanto que los interlocutores identifican recurrencias en prácticas, estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje pero sin uniformidad ni homogeneidad en ellas, lo que es muestra de la apertura institucional para armonizar los intereses personales con los de la Universidad, como se recupera aquí:

yo observo la capacidad del estudiante para dar significado a los conceptos y abstracciones hechas desde una disciplina para la resolución de situaciones problemáticas que se presentan en su entorno. Esto lo digo de acuerdo a que normalmente trabajo con grupos de estudiantes de semestres avanzados y el nivel de procesamiento cognitivo que desarrollo, es el nivel de utilización del conocimiento. Pero para lograr eso hay que valerse de muchos recursos como el de aprender con la comunidad, como usar todos los beneficios que la institución nos da para que los muchachos de verdad aprendan vinculando lo que aquí les ofrecemos con lo que hacen otros actores sociales. (Entrevista Veracruz, Interlocutor C)

Que exista una buena relación con la sociedad, depende en gran parte de lo que sucede en la universidad porque somos como laboratorios o ejercicios a escalas de la misma: si aquí organizamos y educamos bien a los jóvenes, damos estabilidad social. Por eso nuestra mayor tarea no es impulsar el desacato a las instituciones, sino concentrarnos en lo académico que es lo que sabemos hacer. (Entrevista región Poza Rica-Tuxpan; Interlocutor G)

La libertad de cátedra es nuestro mayor privilegio como docentes; el que podamos hacer uso de los recursos tiempo-conocimiento de la manera que consideremos más propicia produce una gran satisfacción porque demuestra que somos nosotros los que decidimos cómo realizar nuestra labor, cómo adaptamos (o incluso ignoramos) lo que la institución pide. (Entrevista región Xalapa; Interlocutor M)

La reflexión y sistematización que los interlocutores realizaron sobre los recursos personales y el contexto institucional donde se enmarca su labor pedagógica, resultó en la exposición de una serie de prácticas y creencias imbricadas que se pueden considerar modelos pedagógicos en tanto que esquematizan y orientan intenciones además de procesos para facilitar el que sean reproducidos, reiterados y preservados, y que son

denominados en la investigación comprensivos porque apelan a la integralidad y adaptabilidad a las diversidades y diferencias de los estudiantes, saberes e intencionalidades formativas y que en su aspecto cognitivo, incluyen y exponen la pertenencia del sujeto a un grupo social y su participación en la cultura.

Los modelos pedagógicos comprensivos apelan a que sus atributos no son fijos pero que en su reiteración desarrollan tipos de relaciones de enseñanza aprendizaje determinadas y de esta manera, al participar de las interacciones, permiten a los docentes ubicarse y negociar sus identidades tanto como sus prácticas; como elementos distintivos es posible identificar los lenguajes de socialización y transmisión del conocimiento porosos, polifónicos y en diversos registros, lo que dispone conexiones con la subjetivación, la corporeidad y lo sensitivo para lograr transmitir códigos socioculturales acuerpados en el gusto y en las técnicas de enseñanza; el diseño de experiencias educativas, entendido como el conjunto de recursos pedagógicos, culturales y sociales articulados en un entramado de relaciones disciplinares que favorecen la interacción de los estudiantes con su contexto y que reconocen la complejidad del saber requerido para desempeñarse integral y profesionalmente con pertinencia y el compromiso y pertinencia social, que es la propiedad que mantiene el apego subjetivo por la labor que realizan donde el deber, el empeño, la responsabilidad, el involucramiento y el cuidado se expresan en una serie de prácticas asentadas en la cultura y en la apreciación personal que reproduce conocimientos, experiencia social y experiencia afectiva.

En esas intermediaciones, los interlocutores reconocen que la acumulación de vivencia para estar frente a grupos de aprendizaje es una continuidad y aliteración de formas de proceder que se torna como recurso modélico para solventar dificultades y trasladar escenarios complejos a un punto donde conocen lo que puede suceder y lo manejan con ayuda de la propia interpretación y la memoria acumulada. De acuerdo a la etnografía, es esta experiencia personal que después se transforma en experiencia social la que permite dotar de espacios de recreación de conceptos como formación integral y ciudadanía que no son configuraciones autónomas sino que se constituyen dentro de marcos estructurales donde los docentes viven y los recrean.

CONCLUSIONES

El reconocimiento de la existencia de un ambiente propicio en la UV para revisar críticamente su discurso en relación a su modelo pedagógico permitirá exponer las inconsistencias, ambigüedades y contradicciones en un tema que resulta trascendente para consolidar su misión educativa. Los interlocutores refieren la necesidad de contar con un modelo pedagógico que provea de puntos de referencia sobre un sistema de enseñanza que es conveniente replicar porque además de facilitar la comprensión de los objetivos educativos institucionales, contribuiría a promover actitudes para apropiarlo y diversificarlo después con la subjetivación hecha por los docentes ya que como menciona Contreras (2001), la actuación docente no es una decisión unilateral sino que atiende factores no siempre visibles al ser una red de prácticas anidadas donde hay factores históricos, culturales, sociales, institucionales y laborales en donde los docentes son simultáneamente medios a través de los cuales se concretan todos estos factores y creadores de respuestas más o menos adaptativas o críticas a los mismos.

Como una línea de acción a futuro, está el reconocer y aquilatar la voz de los docentes y en particular, cuando expresan su agencia y autonomía que repercute en las funciones que desempeñan, su conducta profesional, su respuesta adaptativa a las condiciones y requerimientos determinados por contextos preestablecidos y sus decisiones estratégicas inteligentes que marcan su intervención en ellos. Los modelos que los interlocutores han desarrollado, gozan de prestigio y reconocimiento asentado en la base de sus colectivos

y del mismo modo ofrecen elementos para orientarlos y nutrirlos; se trata de un proceso de legitimación y apoyo mutuo cuya asistencia no es unidireccional sino de una práctica descentralizada de cuidado y ayuda recíproca, mediante la cual los participantes se aseguran de que todos obtengan lo que necesitan y tengan razones para involucrarse en el bienestar de los demás. En términos puntuales, es una red de intercambio de recursos y modos de hacer que va creando circuitos de redundancia en las buenas prácticas y también resiliencia ante las dificultades que sostiene a sus participantes en situaciones que pueden representar estrés, riesgo, confrontación o inseguridad. La atención puesta a este marco de reciprocidad, posibilita analizar comunidades con similares condiciones, accesos e intercambios de sus recursos disponibles y así comprender cómo es que construyen mecanismos para tener acceso a una gama amplia de recursos donde la experiencia y el intercambio de saberes y de recursos emocionales, son de los más preciados.

Finalmente, se enlistan algunas acciones que pueden implementar ejes de un programa institucional para impactar la dimensión académico administrativa y normativa de la UV emanadas de la voz y la experiencia de los docentes recuperadas en la investigación:

- Construcción y socialización de un modelo pedagógico que articule la dimensión educativa con la pertinencia social.
- Apropiación de una cultura colegiada de la planeación para el desarrollo integral de aprendizajes.
- Diversificación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje en congruencia a las innovaciones pedagógicas y socioculturales de modo que resulten propuestas formativas pertinentes y con vigencia amplia.
- Implementación de metodologías cualitativas de evaluación que favorecen la exploración directa y de viva voz con los estudiantes para que haya un proceso de retroalimentación bidireccional que impacte en la mejora de la práctica cotidiana de las y los académicos.
- Diseño de un modelo de evaluación del desempeño académico que reconfigura el sentido fincado en los estímulos económicos a un modelo que favorece la resignificación del quehacer cotidiano de las y los académicos universitarios, posicionándolos como agentes de transformación de las prácticas pedagógicas, la construcción y aplicación de conocimiento socialmente responsable que impacte en el entorno inmediato donde tiene lugar.
- Actualización y armonización de la normatividad institucional acorde a las emergencias de la gobernanza académica requerida, lo que implica redistribución y democratización de la responsabilidad.

La etnografía educativa aporta una mirada profunda sobre el debate público de cómo se enseña lo que se considera valioso aprender. La formación del pensamiento, los modos de sentir y actuar autónomos, justos y solidarios requieren de la experiencia directa para evitar que se convierten en prejuicios o creencias superficiales y es ahí donde la voz propia de los docentes es propicia para el diálogo, el debate y la propuesta, para la reflexión sobre la experiencia vital que se comparte.

REFERENCIAS

- Beltrán, J. (1999). Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de licenciatura. Universidad Veracruzana.
https://www.uv.mx/transparencia/files/2012/10/Nuevo_Modelo_Educativo_Lin.pdf

- Bertely, M. & Corenstein, M. (1994). Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa. En M. Rueda, G. Delgado, & J. Zardel (Eds.), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas* (pp. 173-208). CISE/UNAM.
- Borioli, G. (2019). El discurso sumergido. Escritura académica y narrativa de experiencias. *Diálogos pedagógicos*, 17(33), 47-61.
https://www.researchgate.net/publication/332924938_EL_discurso_sumergido_Escritura_academica_y_narrativa_de_experiencias
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. (3a edición). Morata.
- Corenstein, M. (2001). Un repaso de la etnografía educativa en México hoy. *Educación Física y Ciencia*, (5), 55-67. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11712>
- Corona, S. & Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.
- Davini, M. (1995). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación de Argentina.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005899.pdf>
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo*. Madrid. UNED.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26.
<https://www.redalyc.org/pdf/623/62321332002.pdf>
- Dietz, G. & Álvarez, A. (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. En C. Oehmichen Bazán (Ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 55-89). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dietz, G. & Mateos, L. (2020). Entre comunidad y universidad: Una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(2), 273-299.
https://www.researchgate.net/publication/342617514_Entre_comunidad_y_universidad_Una_etnografia_colaborativa_con_jovenes_egresadasos_de_una_universidad_intercultural_mexicana/link/5f0ef0f1299bf1e548b70b45/download
- Fuentes Amaya, S. & Cruz Pineda, O. P. (2010). Presentación. En S. Fuentes Amaya, & O. P. Cruz Pineda, *Identidades y políticas educativas* (pp. 13-38). México, DF.: UPN.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Morata.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Govea, V., Vera, G. & Vargas, M. (2011). Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. *Omnia*, 17(2), 26-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73719138003>
- Hernández-Ferrer, E. & Soto-Ortiz, J. L. (2020). La etnografía como recurso para el análisis situado de una política educativa: Un estudio de caso. el caso de la Universidad Tecnológica de Gutiérrez Zamora, Veracruz (México). *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 15-26.
<https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/109>
- Pineda, S., Vizcarra, I. & Lutz, I. (2006). Gobernabilidad y pobreza: proyectos indígenas mazahuas del Estado de México. *Indiana*, 23, 283-307. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/40189>
- Piña, J. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles educativos*, 19(78), 39-56.
<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1997-78-39-56>
- Rockwell, E. & González Apodaca, E. (julio-diciembre, 2016). Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 21(41), 6-30.

https://www.academia.edu/33246304/Antropolog%C3%ADa_de_los_procesos_educativos_en_M%C3%A9xico._1995-2009

Stone, M. (Ed.). (2003). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós. Universidad Veracruzana. (s. f.-a). Ciclo escolar 2020-2021. Dirección General de Recursos Humanos. Word press. Recuperado 1 de agosto de 2020, de <https://www.uv.mx/dgrh/>

Universidad Veracruzana. (s. f.-b). Formación académica. Word press. Recuperado 1 de agosto de 2020, de <https://www.uv.mx/formacionacademica>

Universidad Veracruzana. (2020, 31 julio). Numeralia institucional. Word press. <https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2019/06/UV-en-numeros.pdf>

Vázquez, G. (2017). La etnografía institucional: alternativa metodológica en la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 115-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27052400006>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

La concepción de ciencia desde las cosmovisiones del siglo

XXI

The conception of science from the worldviews of the 21st century

Brígido Ropa-Carrión¹, Marcos Alama-Flores²

¹ Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú (bropacarrion@gmail.com), Universidad Nacional de Huancavelica, Perú (alamafloresm@gmail.com)

Cómo citar este artículo:

Ropa-Carrión, B. y Alama-Flores, M. (2021). La concepción de ciencia desde las cosmovisiones del siglo XXI. *Educación y Ciencia*, 10(55), 135-157.

Recibido el 28 de marzo de 2020; aceptado el 7 de mayo de 2021; publicado el 30 de junio de 2021

Resumen

Este artículo pretende dilucidar el concepto de ciencia desde las cosmovisiones premoderna, moderna, posmoderna, transmoderna y holística para, de este modo, orientar el proceso de investigación científica en el mundo académico. Las diferentes modalidades de definir la ciencia confunden el quehacer de los investigadores, y más todavía cuando no se toma conciencia sobre la importancia y trascendencia de la cosmovisión en la que se asientan las convicciones sobre el conocimiento en general y el conocimiento científico en particular. Los agudos y complejos problemas que aquejan a la humanidad exigen soluciones integrales y urgentes, soluciones que desafíen tanto a los conocimientos científicos y tecnológicos convencionales producidos por la ciencia oficial positivista y mecanicista de la modernidad como a los conocimientos científicos desarrollados por la cosmovisión posmoderna de simples significados en una perspectiva nihilista. Esta situación plantea, desde luego, la necesidad de trascender e integrar los conocimientos científicos y tecnológicos hacia una *kosmovisión* holística.

Palabras clave: ciencia; cosmovisión; premodernidad; modernidad; posmodernidad; transmodernidad; holística

Abstract

This article aims to elucidate the concept of science from the pre-modern, modern, post-modern, trans-modern and holistic worldviews and thus guide the process of scientific research in the academic world. The different ways of defining science confuse the work of researchers, and even more so when there is no

awareness of the importance and transcendence of the worldview in which convictions about knowledge in general and scientific knowledge in particular are based. The acute and complex problems that afflict humanity demand urgent and comprehensive solutions, solutions that challenge both the conventional scientific and technological knowledge produced by the official positivist and mechanistic science of modernity and the scientific knowledge developed by the post-modern worldview of simple meanings in a nihilistic perspective. This situation certainly raises the need to transcend and integrate scientific and technological knowledge towards a holistic worldview.

Keywords: science; worldview; pre-modernity; modernity; post-modernity; trans-modernity; holistic

INTRODUCCIÓN

La sociedad del siglo XXI es un mundo muy complejo, cambiante, contingente y altamente interrelacionado que enfrenta problemas igualmente muy complejos —que requieren soluciones integrales— y desafiantes ante el conocimiento científico y tecnológico convencional. Esta sociedad compleja es heterogénea conformada por agrupaciones étnicas, económicas, políticas, religiosas y culturales muy diversas que se relacionan de manera constante mediante acuerdos o desacuerdos sobre situaciones sociales de interés. Dilthey (1980, 2010) sostiene que en las ciudades modernas de cualquier estado del mundo es posible encontrar a un curandero autóctono de un grupo social indígena, a un revolucionario, a un activista religioso y a un activista político, que comparten una misma calle, pero que cada uno tiene su propia cosmovisión y paradigma cultural.

El mundo actual es intensivo en el uso del conocimiento, donde la ciencia y la tecnología cumplen un rol muy dinámico en el desarrollo de las sociedades, las empresas o instituciones y en la vida individual de los habitantes en general. En este sentido, Ruiz (2010) considera que el éxito de un país no se relaciona con el buen manejo de las políticas macroeconómicas, la disponibilidad de los recursos naturales, el uso de las tecnologías actuales, la toma de decisiones acertadas o el aprovechamiento de las oportunidades del mercado nacional e internacional, sino con la excelencia en la formación de sus habitantes en las diferentes disciplinas científicas y tecnológicas, en el conocimiento sistemático de su realidad a nivel nacional e internacional y con el compromiso que asumen por su propio desarrollo y de la sociedad (citado en Bernal-Torres, 2016).

La globalización económica actual se sustenta en la explotación no controlada de los recursos que provee la naturaleza para la producción industrial que genera el desarrollo económico basado en la explotación organizada de los distintos recursos que existen en la naturaleza. Esta se constituye en un medio y principio de progreso y desarrollo que Occidente impone al mundo, a pesar de que en los últimos 50 años se ha demostrado como insostenible. Esta sociedad globalizada invade todas las comunidades y grupos sociales sin parangón en la historia. Por eso, Collado-Ruano (2016) sostiene que

la invasión que sufrimos hoy en día es muy diferente a la sufrida por nuestros predecesores, dado que la ciudadanía mundial está colonizada epistémicamente por las directrices de producción y consumo que implanta el “cuatrimotor” que gobierna el mundo (ciencia, tecnología, industria y capitalismo) en el imaginario colectivo de todas nuestras sociedades. Y los medios de comunicación son los instrumentos favoritos para difundir masivamente “toneladas” de publicidad al respecto (pp. 15-16).

Para comprender la complejidad y la diversidad de la realidad de la naturaleza, la sociedad y las múltiples expresiones espirituales del *kosmos*, es indispensable revisar crítica y creadoramente la historia del desarrollo

del pensamiento, en especial el paradigma científico de la globalización, en términos de cosmovisión, paradigma, epistemología o teoría de la ciencia. En este sentido, son dignos los trabajos desarrollados por Wilber (1994,1997, 1998, 2001, 2004, 2005), Rodríguez-Magna (1989, 2004, 2007, 2011), Dussel (1996, 1999, 2000, 2012), Martos-García (2012, 2016, 2017), Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara (2016), Llamazares (2011), Collado-Ruano (2016), entre otros autores. En este artículo se intenta dilucidar la concepción de ciencia según las distintas cosmovisiones del siglo XXI.

DESARROLLO

Cosmovisiones y conocimiento científico

En el desarrollo histórico de la ciencia, en el acto de indagar o descubrir, siempre está presente la cosmovisión, es decir, las creencias de la persona o de una época o cultura que sirven de base para interpretar la naturaleza del ser humano y la existencia ontológica del ser. En este sentido, Cano et ál. (2010) consideran que todos los seres humanos poseen una cosmovisión que les sirve de fundamento —la piedra angular— para interpretar toda la realidad y actuar conforme a ella.

Para Dilthey (1980, 2010), la cosmovisión o paradigma cultural es la parte constitutiva de toda comunidad o sociedad que sirve de marco orientador general para percibir e interpretar el mundo, para ver e interpretar la realidad en sus diversas manifestaciones: política, economía, ciencia, religión, filosofía, moral, etcétera.

Si la cosmovisión es la visión de conjunto sobre el mundo en el que actúa el hombre y está conformada por una serie de convicciones que permiten orientarse, y la ciencia se asocia con la descripción, explicación, interpretación, comprensión racional de los fenómenos o construcción histórica, cambiante, en permanente desarrollo y perfectible, entonces existe una estrecha relación entre la cosmovisión y la ciencia, ya que la cosmovisión sirve de fundamento esencial a la actividad científica. Como las cosmovisiones se modifican en el proceso histórico y cultural de las sociedades, es posible aseverar que las distintas cosmovisiones han generado diferentes teorías de hacer ciencia.

Importantes estudios realizados por autores de las diferentes posiciones filosóficas, epistémicas y científicas, tales como Restrepo-Arcila (1998), Archideo (2007) y Sánchez (2010), confirman la relación que existe entre la cosmovisión y la ciencia. Estos autores consideran a la cosmovisión como la visión acerca del hombre y del universo, como una forma de conocer o valorar la realidad ya sea individual o colectivamente y como la representación que determina el modo ser y de actuar del individuo o de una determinada colectividad y sociedad en un espacio-tiempo.

Restrepo-Arcila afirma que

el conocimiento que genera la cosmovisión (...) [es] un sistema de mitos y ritos (...); es un tipo de conocimiento emocional e intuitivo, (...) [con] sentido esencialmente simbólico, que se tornará (...) racional en cuanto comienza a formar un *pensamiento*, dada la necesidad de cada comunidad humana de interactuar en el mundo concreto (1998, p. 34, cursiva del original).

La cosmovisión como visión del mundo permite la formación de ideas, axiomas y parámetros teóricos y prácticos. Asimismo, genera prácticas de actuación, forma la sensibilidad estética de los gustos y las aficiones, orienta la fantasía y la generación de imágenes, permite el surgimiento de estados psicológicos emocionales e incluso puede causar nuevas funciones en la biología humana. “La cosmovisión es (...) un modo de ver y de

vivir la propia vida, una toma de posición vital fundada en un conocimiento de la realidad que constituimos nosotros mismos y de la realidad que nos rodea” (Archideo, 2007, p. 5).

La cosmovisión se asemeja a los lentes, modelos o mapas desde los cuales seres humanos perciben la realidad o el ser, por eso se asocia con las suposiciones básicas o premisas ampliamente compartidas por los miembros de una cultura. También se conceptúa a la cosmovisión como la rejilla por medio de la cual los hombres perciben la realidad, por ello se considera que los hombres no ven la realidad tal como es, sino como parece ser por medio de los lentes coloreados por la cosmovisión (Geisler, 1978; Wright, 1992; Hiebert y Hiebert-Meneses, 1995; citados en Sánchez, 2010).

En el tercer milenio, era de la globalización, las sociedades son cada vez más complejas, caracterizadas por la existencia de una villa global altamente interrelacionada en red y por la existencia de grupos sociales con cosmovisiones diferenciadas. Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara (2016) sostienen que en la actualidad coexisten cuatro cosmovisiones o paradigmas culturales: (1) premoderna o premodernidad, (2) moderna o modernidad, (3) posmoderna o posmodernidad y (4) transmoderna o transmodernidad. Esta coexistencia es producto del solapamiento evolutivo de las mismas.

En el proceso histórico, se originó primero la cosmovisión premoderna, que fue rechazada por la modernidad de las sociedades europeas después de la Ilustración; pero este rechazo no significó la desaparición completa de la visión premoderna. A mediados del siglo XX, la modernidad como cosmovisión fue objeto de rechazo por la posmodernidad. Desde el comienzo del presente milenio se inicia a interpretar por medio de la cosmovisión transmoderna.

La transmodernidad se configura así como una cuarta cosmovisión, minoritaria por el momento, que coexiste con las cosmovisiones premoderna, postmoderna y moderna; esta última de carácter mayoritario. De hecho, mientras muchos grupos sociales premodernos y postmodernos, también minoritarios, y algunos modernos, tratan de transitar hacia una transmodernidad que los acoge, al ser una cosmovisión sintética, la mayoría de los grupos sociales modernos se resisten a modificar sus postulados racionalistas y universales y consideran como antisistema a todos los grupos sociales que no comparten su cosmovisión (Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara, 2016, p. 30).

Además de las cuatro cosmovisiones señaladas, existe la *kosmovisión* holística desde aproximadamente la década del sesenta del siglo pasado, llamada como holonómica, globalizadora o visión comprehensiva, una verdadera teoría de campo unificada que incluye el cosmos (o la fisiosfera), el bios (o la biosfera), la psique o nous (o la noosfera) y la theos (o la teosfera o el dominio de lo divino) (Ropa-Carrión, 2016). Sustentada magistralmente por Ken Wilber en las obras: *Los tres ojos del conocimiento: la búsqueda de un nuevo paradigma* (1994), *Breve historia de todas las cosas* (1997), *Boomeritis: un camino hacia la liberación* (2004), *El espectro de la conciencia* (2005), entre otras. Para algunos autores como Rodríguez-Magna (1989, 2004, 2007, 2011) y Dussel (1996, 1999, 2012), la holística forma parte de la cosmovisión transmoderna. En este escrito se reivindica la solidez, la autonomía, la validez y la trascendencia de esta *kosmovisión* holística, y se la distingue de las demás cosmovisiones por ser una síntesis multidisciplinar que integra las diversas escuelas y disciplinas psicológicas, sociológicas, antropológicas y filosóficas, así como las tradiciones espirituales que abordan el tema sobre el proceso evolutivo del *kosmos* y la visión antropofilosófica ecológica que de ella se desprende.

A continuación, se describe la comprensión o la concepción de ciencia para cada una de las cosmovisiones distinguidas en los párrafos precedentes.

La ciencia en la cosmovisión premoderna

La cosmovisión premoderna, tradicional, ancestral o premodernidad es la cosmovisión más antigua y propia de las sociedades tradicionales no solo de Europa, sino también de todas las sociedades propias de la antigüedad hasta antes del surgimiento de la Ilustración en Europa, con la que se inicia la modernidad. En la premodernidad, además de la cosmovisión europea, existieron múltiples y variadas cosmovisiones propias de las civilizaciones que se sucedieron en esta etapa histórica de la humanidad y que, a pesar del tiempo transcurrido, aún se mantienen y asombran por su originalidad, creatividad y potencialidad para orientar otras formas de vida posibles, tales como las cosmovisiones de la India, China, Japón, Andina, Maya, entre otras.

El prefijo “pre” denota una existencia antes del surgimiento de la cosmovisión moderna, pero no indica su desaparición al surgir esta, ya que en muchas sociedades del mundo actual se conserva y comprueba su vigencia y expansión como consecuencia del proceso de globalización. La cosmovisión premoderna tiene origen divino, por eso interpreta la realidad por medio de la fe y de las tradiciones y considera que el mundo fue creado por alguna divinidad o divinidades en los tiempos muy remotos (Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara, 2016).

Como toda cosmovisión, la premoderna contiene su propia concepción de espacio y tiempo, del origen y la transmisión del conocimiento, de la familia, de las relaciones económicas, del poder y la regulación social. Por razones de espacio, solamente se desarrollan las concepciones de las dos primeras categorías.

En general, en la premodernidad el tiempo es reiterativo, recurrente y se repite de manera circular y eterna, por ello se tiene la sensación de que los fenómenos se repiten de manera recurrente y se crea la conciencia de que los fenómenos son como son, siempre han sido así y siempre serán así. El espacio tiene vida y todos los seres con vida forman parte del universo, incluyendo también a todos los seres espirituales y a las divinidades. De esta visión, se desprende la unidad con la Madre Naturaleza o la Gaia de las cosmovisiones de la India y la China, que en la actualidad se valora como un principio fundamental del comportamiento humano que salvará a la tierra de una posible destrucción por el accionar de la globalización económica. El espacio social es la aldea rodeada por la naturaleza viva donde los seres humanos interactúan.

El conocimiento verdadero en la cosmovisión premoderna se logra por medio de la revelación divina. La teología es entendida como espiritualidad de búsqueda sincera de la verdad por medio de la fe como confianza plena. Las verdades son reveladas y heredadas por las generaciones de manera oral y en forma de parábolas y mitos. Las variables claves en el proceso del conocimiento son la fe y las costumbres. Los conocimientos se transmiten en ceremonias religiosas por medio de la narrativa oral, el teatro, la danza y los cánticos. La aspiración social de estas sociedades es la armonía con los dioses protectores, quienes permiten el mantenimiento del *statu quo* —“el orden de las cosas”— en la realidad social y también la trascendencia del ser humano a la vida espiritual como prolongación de la vida después de la muerte (Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara, 2006).

En general, la ciencia en esta cosmovisión premoderna no existía en su sentido de racionalidad o de pensamiento sistemático de los fenómenos de la realidad; sin embargo, en Grecia se encuentran los prolegómenos de la ciencia conceptuada como conocimiento racional. Platón sistematizó el conocimiento filosófico y la ciencia al establecer la diferencia entre el mundo sensible —léase como conocimiento sensible— y el mundo inteligible (lugar del conocimiento de las verdaderas ideas y las esencias de las cosas). El ser humano, en la concepción de Platón, vive en el mundo de la sombra, de lo sensible, donde percibe solo las sombras de las verdaderas esencias que moran en el mundo inteligible. Para lograr estas verdades es necesario salir del mundo sensible de las sombras y orientarse a lo inteligible por medio de la filosofía y la ciencia en su sentido

de conocimiento intelectual de las esencias de las cosas. Platón formuló la existencia de cuatro tipos de conocimiento: (1) sensible, (2) de opinión (o doxa) —que es propio del conocimiento techné—, (3) racional e (4) intelectual. Por otra parte, Aristóteles asume que el conocimiento se inicia en el conocimiento sensible mediante la observación de lo concreto y concluye a nivel abstracto de los principios. Iniciando, de esta forma, la concepción de la ciencia como conocimiento racional de carácter dinámico y sistemático (Bernal-Torres, 2016).

La ciencia en la cosmovisión moderna

La cosmovisión moderna o modernidad surge a raíz de la Ilustración europea, es decir, aparece en la sociedad occidental e industrial y se extiende por el mundo como producto del descubrimiento y colonización de otras sociedades tradicionales tanto de América, África, Oceanía y Oriente. La modernidad surge como contraposición a todo lo que es tradicional. Al extenderse por todo el planeta, se impone como la cosmovisión predominante y en la actualidad sigue siendo mayoritaria gracias al desarrollo de la sociedad globalizada y al avance acelerado de la ciencia y tecnología. Esta cosmovisión es originaria de las sociedades de la civilización occidental. Para autores como Dussel (2000), la modernidad se ha desarrollado en dos etapas. La primera se da entre los siglos XV y XVI, se trata de la cosmovisión intraeuropea, eurocéntrica, provinciana o regional, entendida como emancipación de la Edad Media y de su concepción dogmática de las ideas por medio del esfuerzo de la razón y la capacidad humana de razonar sobre el mundo y sobre sí mismo. La segunda etapa tiene lugar desde la era de la industrialización (siglo XVII), es la modernidad como visión mundial en toda Europa y en las colonias hasta convertirse en la cosmovisión dominante.

La modernidad se basa en la razón y en el progreso, explica los fenómenos por medio de la razón y deja de lado todas las interpretaciones religiosas de la premodernidad. Su propósito es lograr la felicidad del hombre, por ello su meta es la futura realización del hombre (Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara, 2016).

La concepción de tiempo en la modernidad es lineal e histórica. Todo acontece en un tiempo lineal del pasado-presente-futuro, indivisible e invariante. El espacio no es sino una simple circunstancia donde se originan los acontecimientos que pueden ser condicionados, moldeados y dominados por el ser humano de acuerdo con sus gustos y necesidades. El espacio social es la ciudad o burgo, en el que habitan los trabajadores de la industria y de los servicios, donde el hombre ha perdido la relación estrecha que tenía con la naturaleza y la Gaia (esta es percibida como dadora de recursos y medio para verter residuos, posible de ser dominada).

En esta cosmovisión, el verdadero conocimiento surge de las disciplinas científicas tanto naturales como sociales, fundadas en la epistemología racionalista que explica las relaciones causales entre los fenómenos de la realidad y en la epistemología positivista que pone énfasis en la naturaleza real y objetiva de los fenómenos y no en lo que deberían de ser. Las verdades son establecidas mediante el uso del método científico, donde se valora prioritariamente la observación por medio de los sentidos y sus extensiones, y también el experimento. La verdad tiene carácter absoluto y universal. La racionalidad deductiva y la lógica argumentativa constituyen las bases fundamentales de la epistemología de la modernidad. Los conocimientos se presentan en los grandes relatos o metarrelatos (explicaciones universales de los fenómenos).

La ciencia racional de la modernidad se desarrolla sistemática y rigurosamente mediante la observación objetiva y la experimentación, sustentadas en los conceptos de las matemáticas que fundamentan el conocimiento científico de la realidad. Las matemáticas proporcionan a la ciencia los métodos y las técnicas de análisis, los procedimientos lógicos de investigación y los modelos para representar la estructura de toda la realidad, incluidas las estructuras sociales. Conocer significa cuantificar y su rigor se basa en el rigor de las

mediciones; los hechos cuantificables son reales y lo que no se puede medir es irrelevante. El método científico consiste en comprobar la existencia de los hechos; desmembrar, simplificar, clasificar y ordenar los fenómenos estudiados. El ideal de la ciencia consiste en establecer relaciones entre todos los elementos de una realidad fenoménica.

El conocimiento científico de la modernidad

es un conocimiento causal que aspira a la formulación de leyes, a la luz de regularidades observadas, con vistas a prever el comportamiento futuro de los fenómenos. El descubrimiento de leyes de la naturaleza descansa (...) en el aislamiento de las condiciones iniciales relevantes (...) y (...) en el presupuesto de que el resultado se producirá independientemente del lugar y del tiempo en que se realizaran las condiciones iniciales. En otras palabras, el descubrimiento de leyes de la naturaleza se basa en el principio de que la posición absoluta y el tiempo absoluto nunca son condiciones iniciales relevantes (De-Sousa-Santos, 2009, p. 25).

El modelo racional-empirista de la ciencia moderna considera que la razón es la única que conduce a la verdad y no admite sino la existencia de hechos captados por medio de los sentidos y sus extensiones. En esta visión mecanicista y determinista, se observa la realidad o la naturaleza como materia inerte, superordenada, con movimiento inercial que actúa a la manera de una máquina y que puede ser determinada por medio del conocimiento de las leyes.

La grandeza de la modernidad como cosmovisión consiste en haber diferenciado el arte (belleza, yo), la moral (bondad, nosotros) y la ciencia (verdad, ello), estudiados profundamente por Kant (2005, 2007a, 2007b). Estas esferas en las culturas premodernas se mantenían confundidas, indiferenciadas o disociadas.

Según Wilber (1998), los aspectos positivos constituyeron la diferenciación establecida por la modernidad. No obstante, esta separación fue llevada a extremos y terminó en una franca disociación, fragmentación y alienación que se consideran como los aspectos negativos. Esta disociación permitió que la ciencia abarcará más de lo debido, dificultando al arte y a la moral la continuación de su desarrollo. “La ciencia (...) se convirtió en cientificismo —materialismo científico e imperialismo científico—, que terminaría siendo el talante oficial predominante de la modernidad” (Wilber, 1998, p. 27).

La disociación en la ciencia moderna se produce al extender las categorías “racionalidad” y “empirismo” a las manifestaciones de toda la realidad. Wilber (1998) considera que la ciencia moderna como ciencia monológica, positivista o mal llamada ciencia tecnológica se apropió de manera absoluta del discurso científico de Occidente.

El paradigma moderno ha convencido de que las posibilidades de conocimiento tienen marcos muy restringidos y de que el único método es la combinación perfecta de percepción sensorial y razonamiento. Al sobreestimar la razón, se desautorizó e incapacitó a las demás formas y vías del proceso de conocimiento, que son igualmente validadas que la vía racional. De esta manera, se confunde “racionalidad” y “racionalización”, que tanto daño ha causado a la humanidad (Llamazares, 2011). Asimismo, esta ciencia positivista, al constituirse en la epistemología dominante, ha originado los problemas actuales de insostenibilidad del planeta causados por la economía globalizada (Collado-Ruano, 2016).

La ciencia en la cosmovisión posmoderna

La cosmovisión posmoderna o posmodernidad se origina a mediados del siglo XX como una propuesta crítica al pensamiento racional, lógico-formal y empirista de la racionalización absoluta, como una perspectiva de las grandes narraciones y como una sujeción del devenir de la realidad a las leyes universales de la

modernidad. La posmodernidad se configura como rechazo absoluto a la cosmovisión moderna y no como alternativa de superación de sus fundamentos. El prefijo “pos” no significa periodo posterior a la modernidad, sino más bien contrariedad y oposición a la modernidad, particularmente como antimodernidad. Esta cosmovisión surge en los diversos grupos de los entornos sociales del Occidente posindustrial.

Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara (2016) arguyen que la posmodernidad es propia de las altas metrópolis de las sociedades contemporáneas de la civilización occidental. Esta cosmovisión propugna que es posible la interpretación mediante la imaginación y en tiempo presente, en el aquí y ahora, ya que solo es posible la ubicación en el tiempo presente, negando, en consecuencia, el futuro, y la razón es relegada a un segundo plano.

Para la cosmovisión posmoderna, existen muchos mundos cambiantes relacionados con el tiempo y el espacio que pueden ser conocidos relativamente. Este conocimiento cambia, de tal manera que solo se puede tener conocimiento del mundo en un determinado momento y esto no sirve para conocer el funcionamiento de otros mundos posibles tanto del pasado como del futuro. Además, en la interpretación de la realidad se utiliza la imaginación o la fantasía en tiempo presente, sin tener en cuenta el futuro. Por eso, se considera a esta cosmovisión como visión fantástica, egocéntrica, narcisista o exhibicionista, calificativos que la muestran como una cosmovisión nihilista.

En esta cosmovisión el tiempo algunas veces no existe, ya que el pasado no importa, no hay futuro, solo existe el ahora y el aquí, en otras ocasiones el tiempo es flexible a manera de acordeón, puede expandirse o estrecharse, o convertirse en los elementos del tiempo imaginario del pasado o del futuro, y en algunas situaciones el tiempo puede acelerarse al extremo de que el presente no interesa, lo que interesa es la inmediatez o pasar del aquí y ahora a este instante del tiempo. También es posible que el tiempo sea reversible y a veces irrelevante, donde se puede sentir y sostener el fin de la historia.

Al perder su sentido escenográfico, el espacio de la cosmovisión posmoderna deja de ser lugar de los acontecimientos, convirtiéndose en un mero espacio donde deambulan los individuos aislados y despersonalizados sin mantener relaciones estables y profundas. Muchas veces, producto de la combinación de la imaginación y la fantasía, en el espacio y en el tiempo se acoplan diversos elementos producidos en diferentes medios geográficos, dando lugar al realismo mágico. El espacio social predilecto para actuar y cambiar es el barrio y la ciudad se percibe como alienadora y hostil.

El conocimiento verdadero para el posmodernismo no existe, ha sido diseñado por los grupos elitistas, administrado por expertos simulados y constituye un instrumento de dominación. Las ciencias se convierten en estudios de tipo cultural. El método que utiliza es la combinación de la hermenéutica, el análisis e interpretación de textos y la deconstrucción de significados, que ha dado lugar al anarquismo metodológico. Las verdades se relativizan en extremo al sostener que lo que es cierto en un contexto no necesariamente es cierto en otros, son sinónimas de significados, así como son producto de la experiencia individual y solo en algunas ocasiones de las experiencias colectivas. La epistemología posmoderna se fundamenta en significados y es relativista.

El pensamiento posmoderno postula la imposibilidad de los grandes relatos, de las grandes narrativas. Frente a la tesis de una totalidad teórica sobre la realidad propia del modernismo, el posmodernismo postula el surgimiento de una multiplicidad fragmentada de relatos sobre la realidad. Tras la negación de los metarrelatos, aboga por los microrrelatos, destacando la anécdota y los relatos breves sobre acontecimientos curiosos y divertidos, de los que no se pueden extraer generalizaciones.

Las características distintivas del posmodernismo, desde la línea de pensamiento de Martos-García (2017), han dado lugar a dos formas extremas de conocimiento:

- a) El constructivismo extremo, que defiende la tesis de que las visiones del mundo no están determinadas, sino que son arbitrarias y construidas por las diferentes culturas a su manera cultural. Los posmodernos constructivistas sostienen que los conocimientos son construcciones sociales y que las visiones del mundo son construcciones culturales y, por tanto, devienen arbitrariamente en “ismos”, como “racismo”, “falocentrismo”, “globalismo”, “feminismo”, “sexismo”, etcétera. Para el constructivismo radical no existe la verdad sobre la realidad, solo conceptos y definiciones que unos hombres o unas culturas imponen sobre otros y que conducen a una forma de nihilismo de negar conocimiento válido y sustituirlo por el ego teórico.
- b) El constructivismo real, basado en los estudios de la psicología humanista y la lingüística social. Es un constructivismo de tipo evolutivo dialéctico de variadas formas expuestas en los trabajos de Nietzsche (1997, 2001), Heidegger (1986, 2003), Piaget (1975, 1999, 2001), Gebser (2011), Foucault (2004), Habermas (1985), Vygotsky (1984, 1995, 2009), Bruner (2004, 2006), Novak (1988, 1990), entre los más representativos. Reconoce que las visiones del mundo no están absolutamente determinadas, sino que se desarrollan históricamente. Su interés se centra en investigar la situación histórica real y concreta.

En el proceso de análisis de la posmodernidad se usan como sinónimos los sucesivos conceptos: “modernidad tardía”, “modernidad líquida”, “sociedad del riesgo”, “globalización”, “capitalismo tardío o cognitivo”. Según Bauman (2003), los seres humanos viven en una sociedad líquida donde no establecen compromisos duraderos. A la pregunta de ¿por qué los hombres de hoy parecen incapaces de amar para siempre?, Bauman responde: “porque vivimos en una sociedad que se ha modelado en torno al usar y tirar, al deseo de consumir, a la ausencia de responsabilidades” (citado en Martos-García, 2012, p. 49). En esta sociedad se valora al hombre por su capacidad de consumo y no por su fidelidad, respeto y consideración a los demás; se fomenta el paso de un deseo a otro, abandonando lo proveyecto por la novedad. Esta situación ha dado lugar al individualismo consumista y competitivo en su máxima expresión, que solo cuenta el ego y un pequeño grupo.

La visión posmoderna considera que las visiones del mundo se encuentran en proceso de desarrollo, por eso el mundo y el yo no están definidos de una vez y para siempre, además, no son simples hechos, sino que su existencia involucra contextos históricos diferentes, específicos y complejos. El yo (sujeto) se ubica en ambientes y corrientes de desarrollo y evolución diferentes, generando sus historias también diferentes. Las imágenes que el yo tiene del mundo dependen de su propia historia. Asimismo, el posmodernismo distingue claramente la realidad presente (el nosotros), que cuenta con una historia de tipo social, y la realidad del yo individual, de carácter sociopsicológico (Martos-García, 2012, 2016).

La posmodernidad, a pesar del gran esfuerzo de revindicar el sujeto del conocimiento, no logró integrar la ciencia, el arte y la moral, mucho menos describir y explicar la totalidad ontológica del ser, integrando el yo, el nosotros y el ello. Por tanto, no ha logrado redimir y liberar a la humanidad de las miserias del mundo globalizado.

La ciencia en la cosmovisión transmoderna

La cosmovisión transmoderna, llamada también transmodernidad, surge en los últimos 40 años, en especial con los trabajos de Rodríguez-Magna (1989, 2004, 2007, 2011), Dussel (1996, 1999, 2012) y Luyckx-Ghisi (1999, 2001, 2010); no obstante, se gesta en los trabajos de los geniales críticos de la ciencia moderna

devenida en hiperespecialidad, mecanicista y de pensamiento único del actual mundo globalizado, así como de la desviación del concepto de ciencia en el posmodernismo como una simple construcción cultural.

El proceso de evolución y desarrollo de las cosmovisiones se ha caracterizado por la negación y oposición a los fundamentos de las cosmovisiones precedentes; sin embargo, la cosmovisión transmoderna surge como un proceso de síntesis e integración de las demás cosmovisiones —va más allá de las cosmovisiones premoderna, moderna y posmoderna—, como una alteridad evolutiva o como una anabolismo dialéctico de los principios de las cosmovisiones que le antecedieron. El prefijo “tras” denota necesariamente avance o progreso con relación a las cosmovisiones anteriores, trascendiendo e integrando los aspectos positivos para comprender el devenir y el desarrollo de las sociedades complejas expresadas como villas globales.

Desde la postura de Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara (2016), la transmodernidad interpreta la realidad por medio del método del consenso intersubjetivo, donde se interrelaciona dialécticamente la razón, la imaginación y la fe, y su estrategia de conocimiento se sustenta en la participación plena, libre y plural, y también en el consenso.

La cosmovisión transmoderna se asienta en los grupos sociales articulados en red de la sociedad globalizada actual, en especial en los grupos vinculados con los movimientos sociales alternativos que se localizan en los entornos urbanos y rurales de la sociedad globalizada. La red constituye una noción especial de la actualidad en los estudios tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales e implica un alto grado de interconexión, relación y configuración.

En el proceso evolutivo del concepto transmodernidad, se pueden encontrar autores que utilizan otras expresiones para referirse a esta cosmovisión. Estas expresiones son las subsecuentes: “el paradigma de la circularidad de la interdependencia”, de Steinem (1993); “el paradigma de sistemas vivientes reflexivos”, de Elgin y LeDrew (1997); “el modelo relacional de la economía de los cuidados”, de Eisler (2003); “la conciencia relacional global de la biosfera”, de Rifkin (2010); y “la ética del amor”, de Hooks (2002). Son estudios que superan los planteamientos de la ciencia de la modernidad y posmodernidad y configuran propuestas propias de la transmodernidad.

La transmodernidad ha sido teorizada —como se dijo— por tres destacados intelectuales con un enfoque ligeramente desemejante: Rodríguez-Magna (1989, 2004, 2007, 2011), Dussel (1996, 1999, 2012) y Luyckx-Ghisi (1999, 2001, 2010). Los aludidos autores consideran acertada la crítica que los posmodernos realizan a la cosmovisión moderna, pero se apartan y discuten los argumentos que sustentan el nihilismo. Ellos rescatan algunos principios positivos de la modernidad, así como los principios de la sabiduría y los valores de la premodernidad.

Para Rodríguez-Magna (1989, 2004), la transmodernidad es una síntesis hegeliana que trasciende los límites de la modernidad y posmodernidad, retoma los principios éticos y políticos de la modernidad pendientes como son la igualdad y la justicia, asume las críticas de la cultura posmoderna e incorpora las cualidades particulares de la actual sociedad globalizada y las prácticas acertadas de la cosmovisión posmoderna para continuarlas y trascenderlas. En este sentido, transmodernidad es “el momento actual en que vivimos como sociedad, en donde (...) [emerge] la virtualidad, era de la información y globalización, además de un recoger la herencia de los retos abiertos de la modernidad que no sucumbieron a la posmodernidad” (Ahumada-Infante, 2013, p. 292). Rodríguez-Magna (2007, 2011) considera que la transmodernidad no es la panacea a todos los problemas y contradicciones del mundo actual, tampoco pretende solucionar sus problemas, solo es un paradigma nuevo que intenta comprender el sofisticado mundo actual, cuyo conocimiento es indispensable

para comprender su devenir y su naturaleza con miras a lograr la felicidad humana por medio de la realización personal en una mejor sociedad.

Dussel (1996, 1999) define a la transmodernidad como la modernidad alternativa a la modernidad occidental. Basándose en la teoría de la decolonialidad, demuestra que la modernidad se ha desarrollado en tres etapas: (1) renacimiento o primera modernidad, (2) modernidad propiamente dicha o segunda modernidad y (3) posmodernismo o tercera modernidad. En este contexto, la transmodernidad es una cosmovisión que se origina en los escenarios de las regiones del tercer mundo que demandan y exigen ser parte activa en el mundo moderno de los estados altamente desarrollados y poderosos.

Para Dussel (2012), la transmodernidad es un proyecto que trasciende a la modernidad y posmodernidad, aparece como una contraposición de las culturas diferentes a la cultura occidental de Europa y de los Estados Unidos de Norte América y responde a partir de las culturas particulares, es decir, desde la exterioridad o desde fuera de la totalidad europea-americana —es un hablar desde la exclusión—. Este proyecto transmoderno es paralelo a la modernidad y posmodernidad, se opone al proyecto moderno europeo totalizante y reflexiona sobre los fenómenos sociales y los problemas que enfrenta el mundo desde la óptica del sistema-mundo, reafirmando los componentes esenciales del pensamiento de las propias culturas excluidas para hacer posible el desarrollo de una nueva civilización futura a partir del tercer milenio. En este sentido, la transmodernidad es un proyecto que se opone al eurocentrismo y a los fundamentos principistas de la modernidad y posmodernidad, que fundamenta la nueva visión transmoderna de las culturas excluidas en un proyecto nuevo y de liberación de las víctimas de la modernidad y que genera espacios y diálogos permanentes de manera sistemática para el desarrollo de las potencialidades alternativas de cada cultura (Ahumada-Infante, 2013).

Por su parte, Luyckx-Ghisi (1999, 2001, 2010) considera que la transmodernidad es un sumario de la premodernidad fundada en la metafísica y la confesionalidad y también de la modernidad basada en la ciencia positivista e inclusora de la posmodernidad de una manera colateral. Por lo tanto, la transmodernidad es la coexistencia integrada de las cosmovisiones distinguidas y compatibiliza con la idea de progreso con el respeto de las diferencias culturales, sobre todo de las diferencias religiosas (Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara, 2016).

La cosmovisión transmoderna interpreta el mundo como una realidad muy compleja, de múltiples dimensiones interrelacionadas, en la que el hombre forma parte de ella. La interpretación del mundo se realiza por medio del consenso intersubjetivo, donde es posible abordar la multiplicidad de la realidad por medio de la razón, la imaginación, la intuición y la fe, y cuyo enfoque estratégico es la construcción intersubjetiva o participativa de proyectos. Esta cosmovisión se fundamenta en la concepción constructivista del mundo, donde es posible el cambio por medio de la participación consciente del ser humano. El mundo social actual ha adquirido nuevas dimensiones de mayor complejidad como la virtualidad o ciberespacio, que permite la interconexión entre todos los miembros de la sociedad, así como la creación de mundos paralelos en el que todo es posible. En la visión transmoderna lo fundamental es la autorrealización del hombre (visión sociocéntrica) y el respeto irrestricto de la vida (visión biocéntrica del mundo), y se consideran a todos los colectivos sociales que defienden las formas de vida comunitarias y colaborativas que no dejan de tener contacto con la naturaleza.

El tiempo en esta cosmovisión tiene carácter cíclico al igual que en la premodernidad y los diferentes estamentos sociales deben respetar la vida de la naturaleza. La concepción cíclica del tiempo permite la simultaneidad del tiempo real con el tiempo virtual. El espacio recupera la condición de poseer vida, es decir, su dimensión biológica que le atribuyeron en la cosmovisión premoderna, y se considera como un espacio para la vida de las distintas especies y formas de vida, incluida la especie humana que respeta la armonía de la Madre

Naturaleza. El espacio social es el mundo en forma de aldea global interconectada en red, por lo cual se ha acuñado la categoría “glocalización” en términos de pensar globalmente, de actuar global y localmente, haciendo uso de las telecomunicaciones en total interconexión.

La ciencia en la cosmovisión transmoderna trata de interpretar el cómo se concibe, funciona y se dinamiza la realidad, busca encontrar el significado y la verdad que encierra el despliegue multiforme del ser. Además de buscar el qué y el cómo de la ciencia moderna, se interesa fundamentalmente en el por qué, el hacia dónde y el para qué. La cosmovisión transmoderna supera la concepción de ciencia como el único conocimiento racional posible y reivindica las diversas formas de conocer, como el conocimiento intuitivo, así como las más diversas formas de conocer basadas en cosmovisiones premodernas de las civilizaciones diferentes a la civilización occidental o eurocéntrica.

La ciencia transmoderna, desde la perspectiva de Gallegos (2001), implica una nueva [perspectiva epistemológica] (...) que ya no esté basada en la fragmentación de la realidad, el cientificismo que solo ve objetos y no sujetos y el énfasis exclusivo en las externalidades o la dimensión superficial del [Universo], sino en una visión integral de la [realidad], con profundidad, es decir, trascendente y basada en la espiritualidad que es la esencia de lo que somos los seres humanos (citado en Guzmán y Cayuna, 2015, p. 145).

La concepción de la ciencia en la cosmovisión transmoderna se sustenta en las investigaciones de eminentes científicos y filósofos, tales como “la teoría de la tectología”, de Bogdanov (1984); “el principio de indeterminación”, de Heisenberg (1952, 1974); “la teoría de la relatividad”, de Einstein (2008); “la teoría de la catástrofe”, de Thom (1987); “el orden implicado”, de Bohm (1998); “la teoría del caos”, de Prigogine y Stengers (1984, 2009); “la teoría de la complejidad”, de Morin (2005); “la teoría fractal”, de Mandelbrot (1988, 1997); “la teoría de bootstrap y la matriz S”, de Chew (1966, 1968); “el modelo holográfico del cerebro”, de Pribram y Martín-Ramírez (1980, 1981); “la teoría del biocentrismo e hipótesis Gaia de la tierra como súper viviente”, de Lovelock (1992, 1993); “el campo de resonancia mórfica”, de Sheldrake (1990, 2011); “la autopoiesis”, de Maturana y Varela (1980); “la ecología de la mente”, de Bateson (1998, 2011); “la economía ecológica”, de Henderson (1981, 1995, 1996); “el experimento de la intención”, de McTaggart (2008); “la teoría de todo”, de Laszlo (2004); entre otras investigaciones.

En el contexto de la pluralidad de la epistemología transmoderna, el conocimiento científico y la verdad se originan del proceso transdisciplinar de las ciencias, es decir, de los procesos de investigación inter- y transdisciplinarios. Por eso, las verdades son posibles de ser consensuadas entre los investigadores o académicos de diversas disciplinas. En este sentido, se retoma el metarrelato de la modernidad en términos de comprensión fenomenológica y el microrrelato de la posmodernidad como expresión local de realización específica de los fenómenos reales.

La ciencia transmoderna, en vez de buscar verdades irrefutables, se desarrolla por la construcción de argumentos a base de intenciones y significados compartidos, situados y orientados a audiencias específicas. No acepta verdades intemporales e incuestionables. En este sentido, De-Sousa-Santos señala que “el conocimiento (...) no es validable por principios demostrativos de verdades intemporales. Es, por el contrario, un conocimiento retórico cuya validez depende del poder de convicción de los argumentos en que se traduce” (1998, p. 433). La ciencia no se orienta por la acumulación, sino por el reconocimiento de su incompleción permanente, tampoco se orienta por la predictibilidad, sino por el punto de partida, es decir, las diversas racionalidades y sujetos están en condiciones de argumentar, orientándose por el relativismo contextual. El desarrollo de la ciencia no es lineal, sino contextual, situado y construido de modo plural con la participación

de los sujetos de investigación e investigados. Se sustenta también en la aceptación y los reconocimientos de escalas temporales y espaciales, así como en la ecología de saberes.

En este marco de referencia, Haverkort et ál. (2013) definen a la ciencia, en la transmodernidad, como un cuerpo de conocimientos (...) basado en un marco teórico. Incluye los procesos de producción, almacenamiento y recuperación de los conocimientos, formulando supuestos, principios generales, teorías y metodologías, e implica la participación activa de una comunidad de conocimiento específico, que ha llegado a un consenso sobre la validez del proceso. El conocimiento adquirido y la ciencia resultante es siempre limitada y está sujeta [sic] a modificaciones a la luz de nueva información y conocimientos (citados en Delgado y Rist, 2016, p. 39).

Además, los autores sostienen que las variadas y diversas formas de conocimiento del mundo son ciencias, incluyendo la sabiduría de los más diversos pueblos originarios del mundo que cuentan con su propia ontología, epistemología y prácticas metodológicas.

En general, la ciencia transmoderna hace uso de un conjunto de estrategias metodológicas, tales como la hermética, la fenomenología, la teoría fundamentada, el estudio de casos, el método biográfico-narrativo, la etnografía, la investigación participativa y el interaccionismo simbólico. Pero, no deja de lado los métodos cuantitativos de la ciencia moderna, solo que estos se subordinan a los métodos y estrategias cualitativos.

La ciencia en la *kosmovisión* holística

La *kosmovisión* holística es “una verdadera teoría de campo unificado que engloba la ciencia, la filosofía y la religión” (Wilber, 1994, p. 11). Se reconoce como visión comprehensiva, holonómica, globalizadora o integral que abarca el cosmos (o fisiosfera), el bios (o la biosfera), la psique o nous (o la noosfera) y la theos (o la teosfera o el dominio de lo divino). El *kosmos*, en el sentido pitagórico, es una categoría que incluye no solo al cosmos, sino también a los diferentes dominios de la vasta existencia. Por tanto, “el *kosmos* es el sistema integral de toda la realidad y su modelo expresa el paradigma por excelencia que guía el accionar de los hombres, en todos los ámbitos de vida” (Ropa-Carrión, 2016, p. 90).

Esta *kosmovisión* holística se sustenta en los aspectos positivos de las teorías psicológicas de Freud (1976a, 1976b) y Jung (2003, 2004); en la filosofía moderna de Descartes (1987, 1995, 2009, 2012, 2018), Locke (1999) y Kant (2005, 2007a, 2007b); en la filosofía idealista de Schelling (1985, 2004, 2005), Hegel (1999a, 1999b, 2009), Leibniz (1981, 1983, 2010) y Spinoza (1986, 1988); en la filosofía posmoderna de Foucault (2004, 2007), Derrida (1989, 2001, 2017, 2019) y Habermas (1985, 1990); en la hermética de Dilthey (2000), Heidegger (1999, 2003, 2005) y Gadamer (2010); en la teoría de sistemas sociales de Comte (2000, 2002, 2017), Marx (1975, 2010), Parsons (1968, 1974, 1990) y Luhmann (1996, 1998, 2006). También en los teóricos de la Gran Cadena del Ser y del conocimiento: Plotino, Platón y Aristóteles en Occidente; Lao-Tse, Nagarjuna, Buda, Shankara, Bodhidharma, Patanjali, entre otros del Oriente; en los místicos católicos San Víctor y San Buenaventura.

La *kosmovisión* holística es integral por ser comprehensiva, inclusiva, equilibrada, abarcadora y no marginadora. Se caracteriza por comprender la realidad como una totalidad interrelacionada, integrada y donde no existen partes separadas a pesar de los distintos aspectos y la creciente complejidad. La holística es la manera de ver la realidad como un todo, sin fragmentación, en su conjunto, en su total complejidad.

Para la *kosmovisión* holística,

la realidad está constituida por un tejido de niveles interrelacionados —que van desde la materia hasta el cuerpo y, desde este, hasta la mente, el alma y el espíritu—, en el que cada nivel superior “envuelve” o

“engloba” las dimensiones precedentes (a modo de nidos que se hallan dentro de nidos que se hallan, a su vez, dentro de otros nidos). Desde esta perspectiva, pues, todas las cosas y todos los eventos del mundo están interrelacionados con todos los demás y todos se encuentran, en última instancia, envueltos e inmersos en el Espíritu, Dios, la Diosa, el Tao, Brahman o lo Absoluto (Wilber, 1998, p. 19).

La realidad para esta kosmovisión es única a manera de una Gran Holoarquía del Ser, o sea, la realidad como una unidad implicada de múltiples y variados aspectos que tienen un orden o jerarquía natural en forma de nidos interrelacionados, dotados de conciencia que se manifiestan como una intrincada red compuesta por la materia, la vida, la mente y el espíritu, y que se ajustan a los principios de la trascendencia, la integración y el despliegue de complejidad cada vez mayor.

En este sentido, la kosmovisión holística suscribe la visión de la Gran Cadena del Ser o el Gran Nido del Ser de la Filosofía Perenne, que agrupa a las mentes más sutiles de la humanidad tanto de Occidente como de Oriente, así como las kosmovisiones de las demás civilizaciones del mundo.

La Gran Cadena del Ser o el Gran Nido del Ser reconoce el despliegue del ser, la conciencia, el espíritu o el Tao en cuatro cuadrantes o aspectos: (1) individual-exterior (conductual), (2) individual-interior (intencional), (3) colectivo-exterior (social) y (4) colectivo-interior (cultural). Estos cuadrantes constituyen también lo que se denomina el Gran Tres: yo (intencional), nosotros (cultural) y ello (conductual y social). El Gran Tres es reconocido por muchos filósofos, como, por ejemplo, los tres mundos de Popper (2001): yo (subjetivo), nosotros (cultural) y ello (objetivo); los tres principios de validez de Habermas (1990): yo (sinceridad subjetiva), nosotros (ajuste intersubjetivo) y ello (verdad objetiva); y la trilogía de Kant (2005, 2007a, 2007b): *Crítica de la razón pura* (ciencia objetiva), *Crítica de la razón práctica* (moral) y *Crítica del juicio estético* (arte) (Wilber, 1997).

El núcleo central del acervo de sabiduría del mundo es la Gran Cadena del Ser que se expresa como una holoarquía de niveles, donde el nivel de mayor complejidad contiene y trasciende a los niveles de menor complejidad. A esta jerarquía natural, Plotino la presenta como círculos concéntricos compuestos de materia, vida, sensación, percepción, impulso, imagen, razón, nous y el Gran Uno. En este contexto del despliegue del ser, la holística postula el conocimiento basado en el pluralismo epistemológico. Así como la realidad es gradual y tiene niveles, también lo es el conocimiento o la cognición. Si se grafica a la Gran Cadena del Ser en cuatro partes cada vez más complejas: cuerpo, mente, alma y espíritu, entonces existen cuatro modalidades de conocimiento: empírico, racional, arquetípico y contemplativo, que generalmente se conocen como los tres ojos del conocimiento: el ojo biológico o conocimiento empírico, el ojo del intelecto o conocimiento racional y el ojo de la misticidad o conocimiento contemplativo (Wilber, 1994, 1997, 1998, 2005; Guzmán y Cayuna, 2015; Ropa-Carrión, 2016; Martos-García, 2017).

En esta perspectiva, es posible que el ser humano pueda captar la realidad desde tres niveles: sensible, conceptual y holístico, naturalmente, por medio de los tres ojos antes mencionados.

El conocimiento sensible hace uso de los sentidos humanos, especialmente de los ojos y los oídos, para captar los fenómenos de la realidad sensible. Gracias a esta captación, es posible almacenar en nuestra mente las imágenes de los objetos sensibles como la forma, el color y las dimensiones. La esencia de la verdad carnal es el hecho empírico.

El conocimiento conceptual se constituye sobre la base de representaciones inmateriales e invisibles de las características universales y esenciales, ya sea de los fenómenos de la realidad sensible o de los fenómenos de la mente. La diferencia entre conocimiento sensible y conocimiento conceptual es que, el primero, es singular y, el segundo, es universal. Lo esencial en la verdad racional es la intuición psicológica.

El conocimiento holístico o conocimiento intuitivo implica captar la realidad en el contexto y nivel específicos, como parte de una totalidad mayor donde no es necesario establecer estructuras con límites preestablecidos. Lo esencial en la verdad contemplativa es la sabiduría espiritual. El conocimiento holístico se refiere a la captación intuitiva de una totalidad en un determinado tiempo o momento. Se diferencia del conocimiento racional, porque carece de una estructura definida o tiende a prescindir de ella —el conocimiento racional sí dispone de una estructura definida—. La epistemología holística, basándose en la concepción de múltiple dimensión de la realidad existente y en el principio de la mutua dependencia entre el sujeto y el objeto, trasciende las dicotomías de la ciencias mecanicistas de materia-espíritu, cantidad-cualidad, objetivo-subjetivo, propone la ampliación del conocimiento a procesos intuitivos divergentes y creativos, posibilitando el uso de las lógicas abductivas y paradójicas, así como presenta retos a la investigación de tipo transdisciplinar, que compromete el acogimiento de los principios de diversidad, totalidad, unidad, complementariedad y respeto a otras modalidades y formas de conocimiento (Bohm, 1998; Wilber, 2001, 2004; Laszlo, 2004; Martos-García, 2012, 2016).

La holística trata de conocer y entender los eventos de la realidad como resultado de las múltiples interacciones y tal como se producen en el contexto real. Procede con una actitud integradora y comprensiva en la generación de teorías explicativas e interpretativas de los acontecimientos y eventos, así como de los que intervienen como protagonistas, y se centra especialmente en los contextos. Por ello, la holística, al observar los fenómenos como totalidades y complejidades, capta interacciones, particularidades y totalidades partes dentro de contextos de la red compleja de la realidad que no pueden ser percibidas al observarse por separado. Situación que permite determinar el principio referido a que el todo es algo más que la suma de las partes.

Para la holística, conocer no significa aprehender tal como es la realidad empírica para interiorizarla después como subjetividad sin contenido y totalmente libre de la experiencia del observador, sino que conocer es atribuir un significado cuando algo se pone en contacto con el observador que es capaz de decodificarlo o interpretarlo.

La posibilidad del conocimiento depende, entonces, de la posibilidad de establecer *relaciones de significación*. El objeto solo es cognoscible si puede entrar en una red de sentido; y es el sujeto, el campo donde inexorablemente se articula este fenómeno. Podemos decir, entonces, que el mundo, como la materia, no está predeterminado, sino que se configura de una u otra forma en tanto una subjetividad es capaz de interpretarlo. Y, así, conocer no es descubrir el mundo, sino significarlo. Y, al mismo tiempo, generar las condiciones para su inteligibilidad, hacerlo perceptible, pues *lo interpretable es ininteligible*. Y esto, acláremoslo bien, no significa quitarle estatuto de existencia a la realidad (Llamazares, 2011, p. 51, cursiva del original).

En la perspectiva de Wilber (2001), la holística permite ir mejorando y corrigiendo las inexactitudes de los mapas cognitivos del individuo y reconoce la existencia del Tao y la tendencia del *kosmos* hacia la totalidad y la unidad, cuyo conocimiento libera al hombre de sus limitaciones del dualismo. El mapa integral holístico incluye las sucesivas características:

- a) Múltiples niveles u olas de la existencia, que ponen de manifiesto una gran holoarquía que comprende los diferentes niveles de conciencia.
- b) Existencia de múltiples corrientes, líneas o módulos diversos y multifacéticos de desarrollo, tales como la cognición, espiritualidad, moral, estética, imaginación, etcétera.

- c) Estados disímiles de conciencia, tales como la vigilia, el sueño, la ensoñación, los estados alterados, los estados meditativos, etcétera, los cuales se pueden experimentar en diferentes niveles de conciencia, de tal manera que es posible la experiencia de unidad en cualquier nivel de desarrollo de la conciencia.
- d) Presencia e impacto de la diversidad cultural, que afecta las percepciones y la vida de los seres humanos, y que busca integrar a estos en una amplia perspectiva denominada “visión aperspectivista-integral de la cultura”.
- e) Fuerzas que surgen del sistema social, que impactan en la naturaleza, la Gaia y los ecosistemas, y que afectan su desarrollo e incluso su continuidad.
- f) Preeminencia del yo como el navegante del Gran Río de la Vida.

En este contexto, la ciencia es un proceso y una actitud de experimentación que asienta el conocimiento en la evidencia de los datos externos de las ciencias empíricas, de los datos internos de las ciencias conceptuales o racionales y de los datos intuitivos y translógicos de las ciencias noumelógicas o gnósticas, y se desarrollada en equipo por la comunidad científica honesta.

Según Wilber (1994), la ciencia, en su estricto sentido, calificada como ciencia buena, presenta las subsecuentes características:

- a) Ciencia de la sensibilia, la intelligibilia y la transcendelia, que se somete a los procesos de recogida de datos y a la verificación del conocimiento mediante tres principios básicos: (1) definición de un modelo denominado “prescripción práctica”, (2) aprehensión o comprensión del fenómeno y (3) confrontación con la participación de los pares experimentados.
- b) Dominio de la sensibilia (o de las ciencias empírico-analíticas o monológicas), que utiliza el ojo biológico y sus extensiones como medios para observar y experimentar la realidad externa de los objetos.
- c) Dominio de la intelligibilia (o de las ciencias fenomenológico-mentales, racionales, hermenéuticas, semióticas o dialógicas), que hace uso del ojo del intelecto con el objeto de generar abstracciones y formulaciones lógicas, matemáticas, filosóficas y de otras ciencias racionales.
- d) Dominio de la transcendelia (o de las ciencias translógicas, trascendentales, transpersonales, contemplativas, espirituales o del conocimiento espiritual), que se vale de la contemplación o del éxtasis para captar intuitivamente o de manera directa la realidad trascendental. Existen dos clases de ciencias trascendentales:
 - Ciencias mandálicas, que permiten la clasificación y categorización de los datos de la transcendelia por medio de la mente, tales como la cartografía racional de los dominios propios de la transcendelia, los argumentos racionales sobre la existencia del espíritu, los argumentos verbales sobre la divinidad, etcétera.
 - Ciencias noumelógicas o gnósticas, cuyo objetivo es definir las pautas e instrucciones metodológicas para hacer posible la aprehensión directa o intuitiva del espíritu, del noumenon, del dharmakaya.

La sabiduría pone de manifiesto la existencia de la unidad y el dualismo y permite concebir a la naturaleza como la armonización de constituyentes opuestos que fluyen y se transforman imperecederamente (Saavedra-Fuentes, 1999). A continuación, se presenta un ejemplo de descripción a partir de la ciencia noumelógica:

Sin nombre, es el No-Ser,
origen del Cielo y la Tierra.
Con nombre es el Ser,

la Madre de todas las cosas.
(...)
Aunque son designados con nombres diferentes,
ambos aspectos son inseparables.
Y tienen un origen común,
juntos constituyen el Misterio supremo,
la Puerta de todos los prodigios.
(...)
Es así como el Ser y el No-Ser
se engendran recíprocamente;
lo difícil y lo fácil se [integran];
lo largo y lo corto [se forjan uno a otro];
lo alto y lo bajo [se tocan];
la voz y el sonido se [armonizan entre sí];
el antes y el después se [suceden mutuamente] (Medrano, 1994, pp. 15-16).

Desde la línea de pensamiento de Harding (2006), la ciencia holística entrelaza los aspectos empíricos y arquetípicos de la mente, de modo que trabajan equilibradamente juntos —como una especie de trabajo colaborativo entre iguales— en la búsqueda no de una completa comprensión o dominio de la naturaleza, sino de una verdadera y efectiva participación dentro de la naturaleza.

CONCLUSIONES

Existe una estrecha concomitancia entre la cosmovisión y la ciencia, puesto que la cosmovisión —que es una forma de explicar y ver la realidad— sirve de fundamento esencial para la generación de teorías científicas o epistemologías.

Las cosmovisiones se modifican en el proceso histórico y cultural de las sociedades y la humanidad ha desarrollado cinco cosmovisiones: premoderna, moderna, posmoderna, transmoderna y holística. Cada una de ellas ha dado origen a un tipo particular de teoría científica, epistemología o una forma específica de hacer y definir la ciencia.

La cosmovisión premoderna no diferencia las clases de conocimientos, estos se obtienen a través de la teología, ya sea por la revelación o comunicación directa con el Espíritu o los dioses. La ciencia no existía como racionalidad o pensamiento sistemático de los fenómenos de la realidad. En Grecia se hallan los prolegómenos de la ciencia conceptualizada como conocimiento racional. Platón sistematizó el conocimiento filosófico al establecer la diferencia entre la realidad sensible (conocimiento sensible) y el mundo inteligible (lugar del conocimiento de las verdaderas ideas y las esencias de las cosas).

En la cosmovisión moderna, la ciencia se fundamenta en la epistemología racionalista, que explica las relaciones causales entre los fenómenos de la realidad, y en el positivismo, que pone énfasis en la naturaleza objetiva de los fenómenos. Las verdades científicas se logran mediante los métodos científicos y son consideradas como absolutas de vigencia universal. En los procesos de investigación se valora prioritariamente la observación y la experimentación. Conocer significa cuantificar y su rigor se basa en el rigor de las mediciones; los hechos cuantificables son reales y lo que no se puede medir es irrelevante. La ciencia moderna

considera que la razón es la única que nos conduce a la verdad y no admite más que la existencia de hechos captados por medio de los sentidos y sus extensiones.

La cosmovisión posmoderna postula que la ciencia racional, objetiva, empírica y explicativa de la modernidad es limitada, el conocimiento verdadero no existe, la ciencia es sustituida por estudios culturales. Las verdades son relativas, son análogas de significados, son el resultado de la experiencia individual de los investigadores y solo en algunos casos de las experiencias colectivas. Por ello, la epistemología posmoderna se fundamenta en significados, es relativista y nihilista.

La ciencia en la cosmovisión transmoderna interpreta el cómo se concibe, funciona y se dinamiza la realidad, busca encontrar el significado y la verdad que encierra el despliegue multiforme del ser. Se interesa, sobre todo, en el por qué, el hacia dónde y el para qué. Supera la concepción de la ciencia como el único conocimiento racional posible y reivindica las diversas formas de conocer —como el conocimiento intuitivo— basadas en las cosmovisiones premodernas de las civilizaciones diferentes a la civilización occidental o eurocéntrica.

En la kosmovisión holística la ciencia es un proceso y una actitud de experimentación que asienta el conocimiento en la evidencia de los datos externos de las ciencias empíricas, de los datos internos de las ciencias conceptuales o racionales y de los datos intuitivos y translógicos de las ciencias noumelógicas o gnósticas. Se desarrolla en equipo por la comunidad científica honesta y se somete a tres principios fundamentales: (1) recogida y análisis de información que procede de la sensibilia, la intelligibilia y la transcendelia (o prescripción práctica de modelos específicos de cada nivel de conocimiento); (2) aprehensión, intuición, iluminación o experiencia individual o colectiva; y (3) verificación o constatación en equipo de resultados.

REFERENCIAS

- Ahumada-Infante, A. (2013). Transmodernidad: dos proyectos disímiles bajo un mismo concepto. *Polis: Revista Latinoamericana*, 12(34), 291-305. <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2013-N34-930>
- Archideo, L.-B. (2007). Concepto de cosmovisión. En L.-B. Archideo (comp.), *Epistemología de las ciencias: la visión del mundo del investigador y la incidencia en su trabajo científico* (pp. 3-16). Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (Ciafic).
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre* (R. Alcalde, trad.). Lohlé-Lumen.
- Bateson, G. (2006). *Espíritu y naturaleza* (L. Wolfson, trad.). Amorrortu.
- Bernal-Torres, C. (2016). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación.
- Bogdanov, A. (1984). *Essays in tektology: the general science of organization*. Intersystems.
- Bohm, D. (1998). *La totalidad y el orden implicado* (J.-M. Apfelbaume, trad.). Kairós.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (B. López, trad.). Gedisa.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva* (J.-C. Gómez-Crespo y J.-L. Linaza, trads.). Alianza.
- Cano, M., Mestres, F. y Vives-Rego, J. (2010). La weltanschauung (cosmovisión) en el comportamiento medioambiental del siglo XXI: cambios y consecuencias. *Ludus Vitalis*, 18(33), 275-278. <http://www.ludus-vitalis.org/ojs/index.php/ludus/article/view/194>
- Chew, G.-F (1966). *The analytic S matrix: a basis for nuclear democracy*. W.-A. Benjamin.
- Chew, G.-F (1968). Bootstrap: a scientific idea? *Science*, 161(3843), 762-765. 10.1126/science.161.3843.762

- Collado-Ruano, J. (2016). *Coevolución en la gran historia: una introducción transdisciplinar y biomimética a los objetivos de desarrollo sostenible* [Tesis de doctorado, Universidade Federal da Bahia]. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19497>
- Comte, A. (2000). *Plan de los trabajos científicos necesarios para reorganizar la sociedad* (D. Negro-Pavón, ed.; C.-B. Negro-Konrad, trad.). Tecnos.
- Comte, A. (2002). *Primeros ensayos* (F. Giner-de-los-Ríos, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Comte, A. (2017). *Discurso sobre el espíritu positivo* (J. Marías, trad.). Alianza.
- Delgado, F. y Rist, S. (2016). Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico. En F. Delgado y S. Rist (eds.), *Ciencias, diálogo de saberes e interdisciplinariedad: aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo* (pp. 35-60). Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Facultad de Ciencias Agrícolas Pecuarias y Forestales (FCAPyF), Agroecología Universidad Cochabamba (Agruco).
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia* (P. Peñalver, trad.). Anthropos, Editorial del Hombre.
- Derrida, J. (2001). *¡Palabra!: instantáneas filosóficas* (C. de-Peretti y P. Vidarte, trads.). Trotta.
- Derrida, J. (2017). *Psyché: invenciones del otro* (J. Pavez y C. Thayer, eds.; M.-B. Cragnolini, P. Peñalver, G. Lucero, Z. Bórquez, C. de-Peretti, C. Olmedo, J. Pavez, R. Mier, A. Gerbaudo, S. Gil, A. Madrid-Zan, C. Thayer, J. Tusso, E. Biset, M. Rivera-Hutinel, E. Velasco, C. Durán y R. Prati, trads.). La Cebra.
- Derrida, J. (2019). *El factor de la verdad* (H. Acevedo, trad.). Mármol-Izquierdo.
- Descartes, R. (1987). *Meditaciones metafísicas y otros textos* (E. López y M. Graña, trads.). Gredos.
- Descartes, R. (1995). *Los principios de la filosofía* (G. Quintás, trad.). Alianza Universidad.
- Descartes, R. (2009). *La búsqueda de la verdad mediante la luz natural* (J.-Á. Canal, trad.). KRK.
- Descartes, R. (2012). *Discurso del método* (A. Gual-Mir, trad.). Biblioteca EDAF.
- Descartes, R. (2018). *Reglas para la dirección del espíritu* (J.-M. Navarro-Cordón, trad.). Alianza.
- De-Sousa-Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad* (C. Bernal y M. García-Villegas, trads.). Siglo del Hombre, Uniandes, Universidad de los Andes.
- De-Sousa-Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social* (J.-G. Gandarilla-Salgado, ed.). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), Siglo XXI.
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu: ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia* (J. Marías, ed.). Alianza.
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: el surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica* (A. Gómez-Ramos, trad.). Istmo.
- Dilthey, W. (2010). *Weltanschauung und analyse des menschen seit Renaissance und Reformation: abhandlungen zur geschichte der philosophie und religion*. Nabu Press.
- Dussel, E. (1996). Modernity, eurocentrism, and trans-modernity: in dialogue with Charles Taylor. En E. Dussel (aut.), *The underside of modernity: Apel, Ricoeur, Rorty, Taylor, and the philosophy of liberation* (E. Mendieta, ed. y trad.) (pp. 129-159). Humanities Press International.
- Dussel, E. (1999). *Posmodernidad y transmodernidad: diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo* (J.-L. Olazo, ed.). Universidad Iberoamericana, Golfo Centro; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Iteso); Universidad Iberoamericana, Plantel Laguna.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-53). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe, Unesco.
- Dussel, E. (2012). *Filosofía de la cultura y transmodernidad*. Docencia. <https://afyl.org/archivos-en-linea/obras-selectas-de-enrique-dussel/>
- Einstein, A. (2008). *Sobre la teoría de la relatividad especial y general* (M. Paredes-Larrucea, trad.). Alianza.
- Eisler, R. (2003). *The power of partnership: seven relationships that will change your life* (M. Allen, ed.). New World Library.

- Elgin, D. y LeDrew, C. (1997). *Global consciousness change: indicators of an emerging paradigm*. Millennium Project. <https://duaneelgin.com/books/>
- Foucault, M. (2004). *La arqueología del saber* (A. Garzón-del-Camino, trad.). Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)* (M. Senellart, ed.; H. Pons, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (1976a). *Obras completas XXI: El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura y otras obras (1927-1931)* (J.-L. Etcheverry, trad.). Amorrortu.
- Freud, S. (1976b). *Obras completas XIX: El yo y el ello y otras obras (1923-1925)* (J.-L. Etcheverry, trad.). Amorrortu.
- Gadamer, H.-G. (2010). *El último dios: la lección del siglo XX: un diálogo filosófico con Riccardo Dottori* (J.-L. Iturrate-Vea, trad.). Anthropos, Editorial del Hombre.
- Gebser, J. (2011). *Origen y presente* (J.-R. Hernández-Arias, trad.). Atalanta.
- Guzmán, J.-C. y Cayuna, A. (2015). Ontología emergente para el posicionamiento del sujeto ante la naturaleza de una realidad desde la perspectiva transcompleja. *Eikasia: Revista de Filosofía*, 1(63), 143-158. <https://www.revistadefilosofia.org/numero63.htm>
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. (R. García-Cotarelo, trad.). Península.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés* (M. Jiménez, J.-F. Ivars y L.-M. Santos, trads.). Taurus.
- Harding, S. (2006). *Animate earth: science, intuition and Gaia* (M. Margulis, prol.). Chelsea Green Publishing Company.
- Hegel, G.-W.-F. (1999a). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas* (R. Valls-Plana, ed.). Alianza.
- Hegel, G.-W.-F. (1999b). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal* (J. Gaos, trad.). Alianza.
- Hegel, G.-W.-F. (2009). *Fenomenología del espíritu* (M. Jiménez-Redondo, ed. y trad.). Pre-textos.
- Heidegger, M. (1986). *El ser y el tiempo* (J. Gaos, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1999). *Ontología: hermenéutica de la facticidad* (J. Aspiunza, trad.). Alianza.
- Heidegger, M. (2003). *¿Qué es la metafísica?* (H. Cortés y A. Leyte, trads.). Alianza.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* (R. Gabás-Pallás, trad.). Trotta.
- Heisenberg, W. (1952). *Philosophic problems of nuclear science: eight lectures* (F.-C. Hayes, trad.). Faber and Faber.
- Heisenberg, W. (1974). *Más allá de la física: atravesando fronteras* (C. Carreras-Matas, trad.). La Editorial Católica.
- Henderson, H. (1981). *The politics of the solar age: alternatives to economics*. Anchor Press/Doubleday.
- Henderson, H. (1995). *Paradigms in progress: life beyond economics*. Berrett-Koehler.
- Henderson, H. (1996). *Creating alternative futures: the end of economics*. Kumarian Press.
- Hidalgo-Capitán, A. y Cubillo-Guevara, P. (2016). *Transmodernidad y transdesarrollo: el decrecimiento y el buen vivir como dos versiones análogas de un transdesarrollo transmoderno*. Bonanza.
- Hooks, B. (2002). *Communion: the female search for love*. William Morrow.
- Jung, C. (2003). *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo* (C. Gauger, trad.). Trotta.
- Jung, C. (2004). *La dinámica de lo inconsciente* (D. Ábalos, trad.). Trotta.
- Kant, E. (2005). *Crítica de la razón práctica* (D.-M. Granja-Castro, trad.). Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kant, E. (2007a). *Crítica de la razón pura* (C. Amado, C. Esposito, J.-P. Lavagnino y L. Ávalos-Blacha, eds.; M. Caimi, trad.). Colihue.
- Kant, E. (2007b). *Crítica del juicio* (J.-J. García-Norro y R. Rovira, eds.; M. García-Morente, trad.). Tecnos.
- Laszlo, E. (2004). *La ciencia y el campo akásico: una teoría integral del todo* (S. Rodríguez, ed.; M. de-la-Pascua, trad.). Nowtilus.
- Leibnitz, G.-W. (1981). *Nonadología* (J. Velarde-Lombraña, trad.). Pentalfa.
- Leibnitz, G.-W. (1983). *Nuevos ensayos sobre el entedimiento humano* (J. Echevarría-Ezponda, ed.). Nacional.
- Leibnitz, G.-W. (2010). *Metafísica* (Á.-L. González, ed.). Comares.
- Llamazares, A.-M. (2011). Epistemología holística: una herramienta para ampliar la consciencia. *Kaleidoscopio*, 09(18), 43-58. <http://hdl.handle.net/11336/21108>

- Locke, J. (1999). *Ensayo sobre el entendimiento humano* (E. O'Gorman, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Lovelock, J.-E. (1992). *Gaia, una ciencia para curar el planeta* (J. Clark y B. Orive, trads.). Oasis.
- Lovelock, J.-E. (1993). *Las edades de Gaia: una biografía de nuestro planeta vivo* (J. Grimalt, trad.). Tusquets.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas* (J. Torres-Nafarrate, ed.). Universidad Iberoamericana; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Iteso); Anthropos, Editorial del Hombre.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general* (S. Pappe y B. Erker, trads.). Anthropos, Editorial del Hombre; Universidad Iberoamericana, Centro Editorial Javeriano (CEJA).
- Luhmann, N. (2006). *Sociología del riesgo* (S. Pappe, B. Erker y L.-F. Segura, trads.). Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Iteso).
- Luyckx-Ghisi, M. (1999). The transmodern hypothesis: towards a dialogue of cultures. *Futures*, 31(9-10), 971-982. [https://doi.org/10.1016/S0016-3287\(99\)00056-7](https://doi.org/10.1016/S0016-3287(99)00056-7)
- Luyckx-Ghisi, M. (2001). *Au-delà de la modernité, du patriarcat et du capitalisme: ¿la société réenchanteé? L'Harmattan.*
- Luyckx-Ghisi, M. (2010). Towards a transmodern transformation of our global society: european challenges and opportunities. *Journal of Futures Studies*, 15(1), 39-48. <https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?DocID=10276084-201009-201011150073-201011150073-39-48>
- Mandelbrot, B. (1988). *Los objetos fractales: forma, azar y dimensión* (J. Llosa, trad.). Tusquets.
- Mandelbrot, B. (1997). *La geometría fractal de la naturaleza* (J. Llosa, trad.). Tusquets.
- Martos-García, A. (2012). La evolución de la conciencia desde un análisis político, social y filosófico transpersonal. *Journal of Transpersonal Research*, 4(1), 47-68. <http://transpersonaljournal.ati-transpersonal.org/enter/en/component/edocman/jtr-all-root-en/cat-jtr-2012-4-1/cat-jtr-2012-4-1-theoretical-studies/jtr-2012-4-1-amador-martos-garcia.html>
- Martos-García, A. (2016). *Ken Wilber y los nuevos paradigmas de la humanidad: una filosofía hermenéutica para seres espirituales*. Amazon.com
- Martos-García, A. (2017). *Filosofía transpersonal y educación transracional: la síntesis de saberes mediante la intuición espiritual*. Amazon.com
- Marx, K. (1975). *El capital: crítica de la economía política: el proceso de producción del capital* (P. Scaron, ed. y trad.). Siglo XXI.
- Marx, K. (2010). Tesis sobre Feuerbach. En K. Marx y F. Engels (auts.), *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos* (pp. 13-17). El Perro y la Rana.
- Maturana, H.-R. y Varela, F.-J. (1980). *Autopoiesis and cognition: the realization of the living*. D. Reidel Publishing Company.
- McTaggart, L. (2008). *El experimento de la intención: cómo cambiar tu vida y cambiar el mundo con el poder del pensamiento* (J. Vergara-Varas, trad.). Sirio.
- Medrano, A. (1994). *Tao-Te-Kind de Lao-Tse: el taoísmo y la inmortalidad*. América Ibérica
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, ed.). Gedisa.
- Nietzsche, F. (1997). *Así habló Zaratustra* (A. Sánchez-Pascual, trad.). Alianza.
- Nietzsche, F. (2001). *Humano, demasiado humano* (A. Brotons-Muñoz, trad.). Akal.
- Novak, J.-D. (1988). Constructivismo humano: un consenso emergente. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 6(3), 213-223. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51070>
- Novak, J.-D. (1990). *Teoría y práctica de la educación* (C. del-Barrio y C. González, eds.). Alianza.
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social: estudio de teoría social con referencia a un grupo de recientes escritores europeos I*. (J.-J. Caballero y J. Castillo-Castillo, trads.). Guadarrama.
- Parsons, T. (1974). *El sistema de las sociedades modernas* (A. Contín, trad.). Trillas.
- Parsons, T. (1990). Igualdad y desigualdad en la sociedad moderna o revisión de la estratificación social (L. Moya, M. Alfie y L. Girola, trads.). *Sociológica*, 5(12), 1-22. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/955>

- Piaget, J. (1975). *Introducción a la epistemología genética: el pensamiento biológico, psicológico y sociológico* (V. Fischman, ed.). Paidós.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia* (J.-C. Foix, trad.). Crítica.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía* (F.-J. Fernández-Buey, trad.). Crítica.
- Popper, K.-R. (2001). *Conocimiento objetivo: un enfoque evolucionista* (C. Solís-Santos, trad.). Tecnos.
- Pribam, K.-H. y Martín-Ramírez, J. (1980). *Cerebro, mente y holograma* (S. Palafox-Marqués, A. Polaino-Lorente y J. Mayor-Sánchez, ass.). Alhambra.
- Pribam, K.-H. y Martín-Ramírez, J. (1981). El funcionamiento holonómico del cerebro. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13(2), 187-246. <http://www.karlpribam.com/wp-content/uploads/pdf/theory/T-125.pdf>
- Prigogine, I. (2009). *Las leyes del caos* (J. Vivanco, trad.). Crítica.
- Prigogine, I. y Stengers, I. (1984): *Order out of chaos: man's new dialogue with nature*. Bantam Books.
- Restrepo-Arcila, R. (1998). Cosmovisión, pensamiento y cultura. *Revista Universidad Eafit*, 34(111), 33-42. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1103>
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática: la carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis* (G. Sánchez-Barberán y V. Casanova, trads.). Paidós.
- Rodríguez-Magna, R.-M. (1989). *La sonrisa de saturno: hacia una teoría transmoderna*. Anthropos, Editorial del Hombre.
- Rodríguez-Magna, R.-M. (2004). *Transmodernidad*. Anthropos, Editorial del Hombre.
- Rodríguez-Magna, R.-M. (2007). Transmodernidad: la globalización como totalidad transmoderna. *Revista Observaciones Filosóficas*, 1(4), <https://www.observacionesfilosoficas.net/latransmodernidadlaglo.html>
- Rodríguez-Magna, R.-M. (2011). Transmodernidad: un nuevo paradigma. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 1-13. https://escholarship.org/uc/ssha_transmodernity/1/1
- Ropa-Carrión, B. (2016). Visión holista e investigación científica. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 89-98. <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/359>
- Saavedra-Fuentes, M. (1999). El fuego sagrado: epistemología y ontología postcuántica. *Soñando el Sur*, 1(2), 63-84. <https://hdl.handle.net/10925/299>
- Sánchez, D.-R. (2010). El concepto de la cosmovisión. *Kairós*, 1(47), 79-92. <https://vicktorlsgz.files.wordpress.com/2012/12/el-concepto-de-la-cosmovision.pdf>
- Schelling, F.-W.-J. (1985). *Bruno o sobre el principio divino y natural de las cosas* (F. Pereña, trad.). Orbis.
- Schelling, F.-W.-J. (2004). *Del yo como principio de la filosofía o Sobre lo incondicionado en el saber humano* (I. Giner-Comín y F. Pérez-Borbujo-Álvarez, trads.) Trotta.
- Schelling, F.-W.-J. (2005). *Sistema del idealismo trascendental*. (J. Rivera-de-Rosales y V. López-Domínguez, trads.). Anthropos, Editorial del Hombre.
- Sheldrake, R. (1990). *La presencia del pasado: resonancia mórfica y hábitos de la naturaleza* (M.-X. Martí-Coronado, trad.). Kairós.
- Sheldrake, R. (2011). *Una nueva ciencia de la vida: la hipótesis de la causación formativa* (M.-X. Martí-Coronado y D. González-Raga, trads.). Kairós.
- Spinoza, B. (1986). *Tratado teológico-político*. (A. Domínguez, trad.). Alianza.
- Spinoza, B. (1988). *Tratado de la reforma del entendimiento: principios de filosofía de Descartes: pensamientos metafísicos* (A. Domínguez, trad.). Alianza.
- Steinem, G. (1993). *Revolution from within: A book of self-esteem*. Little, Brown and Company.
- Thom, R. (1987). *Estabilidad estructural y morfogénesis: ensayo de una teoría general de los modelos* (A.-L. Bixio, trad.). Gedisa.
- Vygotsky, L.-S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 7(27-28), 105-116. <https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822045>
- Vygotsky, L.-S. (1995). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (M.-M. Rotger, trad.). Fausto.

- Vygotsky, L.-S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, eds.; S. Furió, trad.). Crítica.
- Wilber, K. (1994). *Los tres ojos del conocimiento: la búsqueda de un nuevo paradigma* (D. González-Raga, trad.). Kairós.
- Wilber, K. (1997). *Breve historia de todas las cosas* (D. González-Raga, trad.). Kairós.
- Wilber, K. (1998). *Ciencia y religión: el matrimonio entre el alma y los sentidos* (D. González-Raga, trad.). Kairós.
- Wilber, K. (2001). *Una teoría de todo: una visión integral de la ciencia, la política, la empresa y la espiritualidad* (D. González-Raga, trad.). Kairós.
- Wilber, K. (2004). *Boomeritis: un camino hacia la liberación* (D. González-Raga, trad.). Kairós.
- Wilber, K. (2005). *El espectro de la conciencia* (E. Tremps, trad.). Kairós.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

El proceso educativo a distancia: una aproximación al estado del conocimiento

The distance educational process: an approach to the state of knowledge

Karla Orduña-Castañeda¹

¹ Universidad Autónoma de Tlaxcala, México (karly.koc@gmail.com)

Cómo citar este artículo:

Orduña-Castañeda, K. (2021). El proceso educativo a distancia: una aproximación al estado del conocimiento. *Educación y Ciencia*, 10(55), 158-173.

Recibido el 23 de julio de 2020; aceptado el 16 de mayo de 2021; publicado el 30 de junio de 2021

Resumen

Este estudio ofrece una aproximación al estado del conocimiento de las prácticas educativas relacionadas con la modalidad a distancia en el nivel superior. El enfoque metodológico utilizado es la estrategia de investigación documental, que posibilitó el análisis y contraste de los estudios encontrados. Se realiza bajo tres fases: la heurística (que corresponde a la búsqueda y organización), la hermenéutica (sobre el análisis e interpretación) y la holística (donde se integra la información). El objetivo consiste en determinar la evaluación educativa, las limitaciones y necesidades educativas, así como los aspectos sociales y emocionales implicados en la modalidad educativa a distancia. En consecuencia, la dimensión sobre aspectos sociales y emocionales implicados en la educación a distancia ha sido el hallazgo con mayor relevancia y significado en este estudio. Se estima que uno de los temas poco abordados, y no por eso menos importante, es el enfoque de una formación integral, específicamente en el desarrollo socioafectivo en ambientes virtuales. Así, el aspecto que da pauta a las conclusiones de esta investigación es aceptar que las emociones repercuten en el aprendizaje del educando. Sin duda, los medios tecnológicos y virtuales son y serán un soporte para el logro de la educación; sin embargo, no son prioridad ni suplantán el quehacer del profesor y del estudiante.

Palabras clave: educación a distancia; evaluación de la educación; desarrollo humano; desarrollo afectivo

Abstract

This research offers an approach to the state of knowledge of educational practices related to the distance modality at the higher level. The methodological approach used is the documentary research strategy, which made possible the analysis and contrast of the studies found. It is carried out under three phases: the heuristic

(which corresponds to the search and organization), the hermeneutic (on the analysis and interpretation) and the holistic (where the information is integrated). The objective is to determine the educational evaluation in the distance modality, limitations and needs in the distance mode and social and emotional aspects involved in distance education. Consequently, the dimension on social and emotional aspects involved in distance education has been the finding with the greatest relevance and significance in this study. It is estimated that one of the issues little addressed, and no less important, is the approach to comprehensive training, specifically in socio-affective development in virtual environments. Thus, the aspect that guides the conclusions of this research is to accept that emotions affect the student's learning. Undoubtedly, the technological and virtual media are and will be a support for the achievement of education; however, they are not a priority nor do they supplant the work of the teacher and the student.

Key words: distance education; educational evaluation; human development; affective development

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, diversos especialistas —como Alfaro-Rivera y Ramírez-Montoya (2012), Edel-Navarro (2012), García-Aretio (2018), García-Ruiz, Aguaded y Bartolomé-Pina (2017), Zubieta-García y Rama-Vitale (2015)— han indagado en el campo educativo bajo la modalidad a distancia a nivel nacional e internacional. Como consecuencia, se dispone de un amplio repertorio teórico. Este permite valorar nuevos conocimientos con el afán de comprender y mejorar el proceso educativo virtual a través de diferentes experiencias sobre prácticas y propuestas educativas.

Para empezar, se identifica cierta sinonimia entre los términos educación a distancia, enseñanza en línea, aprendizaje en línea y educación virtual (García-Aretio, 2010; Martínez-Rodríguez, 2009; Rama y Cevallos-Vallejo, 2015); sin embargo, existen diferencias entre ellos. El vocablo enseñanza se distingue como la manera en que el profesor comparte los saberes. El término aprendizaje concierne a aquella acción de aprehensión del conocimiento por parte del educando. Finalmente, el concepto educación es el proceso que involucra a los dos primeros.

Definido esto, actualmente el término distancia se refiere únicamente al medio en que se interactúa: espacios digitales, lo cual no lo hace exclusivo de una modalidad virtual o en línea. No obstante, desde mediados del siglo diecinueve, se aludía a la educación a distancia como aquella formación educativa a través de correos postales de un lugar geográfico a otro.

Como parte de la multiplicidad de términos que emergen en torno a esta práctica pedagógica, los expertos en el tema no han establecido un concepto único, ya que se percibe de diferentes maneras en función del contexto en el que se genera, así como de la actualización tecnológica en la que se encuentra (García-Aretio, 2002).

En efecto, la autora de la presente investigación —al realizar la revisión literaria sobre prácticas educativas o investigaciones dirigidas a la modalidad a distancia— clasifica los objetos de estudio en directos e indirectos. Los primeros se refieren de manera explícita a los textos estudiados. Los segundos son aquellos temas o áreas de oportunidad que se perciben dentro del discurso, como aspectos secundarios o complementarios.

Dicha revisión se enfoca en sintetizar los hallazgos y ser un aporte para los estudiosos de la educación a distancia en tres dimensiones —que se describirán más adelante— con el propósito de brindar un panorama

representativo sobre el proceso educativo mediante la modalidad a distancia. Las dimensiones significativas emanan de los temas indirectos para este estudio. Por tal razón, el objetivo de la presente investigación consiste en determinar la evaluación educativa, las limitaciones y necesidades educativas, así como los aspectos sociales y emocionales implicados en la modalidad educativa a distancia.

Guía conceptual

Para Guevara-Patiño (2016), el estado del arte es una estrategia metodológica que requiere de un análisis crítico y hermenéutico para transformar el significado del objeto de estudio. Es una investigación sobre investigaciones. Autores como Jackson (2020) y Lasso-Cárdenas, Munévar-García, Rivera-Piragauta, y Sabogal-Padilla (2017) también realizan el estado del conocimiento como una técnica de investigación documental.

El estado del arte se establece en tres fases. La fase heurística radica en la búsqueda documental minuciosa sobre estudios relacionados con el tema a investigar, la fase hermenéutica consiste en obtener una visión amplia del tema para definir un objeto de estudio (Jiménez-Vásquez, 2009).

En esta fase se organiza la información a través de tablas de doble entrada, esquemas y matrices. Se identifican los documentos considerados significativos y con aporte sustancial para el estudio. Finalmente, la fase holística (Jiménez-Vásquez, 2014) refiere a la integración y análisis de los textos seleccionados, se complementa y depura información para plasmar una revisión en la que se confronten las ideas obtenidas de los estudios desde el punto de vista del investigador.

A manera de complemento —desde la perspectiva de la autora del presente estudio—, se considera que la revisión literaria sobre estudios científicos o empíricos tiene dos funciones. La primera se dirige a la búsqueda específica de información definida, que pretende así contextualizar el problema para discurrir el panorama de lo que se ha hecho en un determinado periodo sobre el objeto de estudio en específico.

La segunda función consiste en indagar y elaborar la revisión documental sobre un contexto, con el fin de identificar un horizonte más amplio sobre el tema general y valorar de mayor a menor impacto las categorías y variables de estudio, cuya información contribuya a justificar el objeto de investigación al contrastar diversas áreas de oportunidad. Cabe señalar que el presente trabajo se dedujo a partir de esa perspectiva.

METODOLOGÍA

Esta investigación se realiza bajo una revisión documental científica para construir una aproximación al estado del conocimiento sobre el proceso educativo de la modalidad a distancia.

Para el acotamiento de periodo, se consideró importante recuperar un aproximado de diez años a la fecha (2020), ya que, por la naturaleza del estudio, este permite ampliar conocimientos y crear un panorama representativo del tema a tratar.

Sin embargo, es conveniente aclarar que se consideraron algunas investigaciones de años anteriores a 2010, pues durante la revisión resultaron parte fundamental para el presente estudio y no se pudo omitir su valoración. Es decir, se analizaron decenas de investigaciones en diferentes contextos —aunque por el espacio del artículo solo se muestran las más significativas—, que manifiestan una variedad de elementos temporales a considerar para coadyuvar en la formación educativa a distancia.

Es menester decir que la investigación no conllevó un análisis estadístico de comparación. Tampoco se realizó una metodología de revisión sistemática, ya que los trabajos fueron heterogéneos. En cambio, se

consideraron los elementos clave: autor, año, tipo de documento, país, objeto de estudio, enfoque teórico y metodológico, aportes y resultados.

La revisión constó de tres fases: heurística, hermenéutica y holística, que conforman la columna vertebral de este estudio.

En la fase heurística, se delimitaron conceptos y términos genéricos que permitieron la confiabilidad y validez de los trabajos localizados con relación a la educación a distancia, en línea o virtual. A partir de ello, se indagó sobre las bases de datos y bibliotecas digitales confiables (figura 1).

Figura 1.
Bases de datos y bibliotecas digitales

EBSCO	COMIE	DIALNET	REDALYC
TDR	TESUNAM	IRESE	REDUC
RED	CONRICYT	LATINDEX	TESEO

Se obtuvieron aproximadamente 124 documentos, de los cuales se filtraron cerca de 80 estudios que se delimitaron para efectos de este artículo. Dentro de los tipos de investigación localizados destacó la investigación documental; seguida de la investigación científica de corte cualitativo, en donde los autores citados frecuentemente en los textos fueron García-Aretio (1994, 1996, 1998, 2001, 2002, 2007), Cabero (1999, 2004, 2006, 2008), Padilla (1996, 2009, 2008), Holmberg (1980, 1986), Armengol (1982, 2005), Faincholt (2002), Marcelo (2002) y Ballesta (2011), quienes hacen alusión a la formación virtual o a distancia enfocada en diversos factores educativos.

De manera general, las fuentes representativas se ubicaron en Latinoamérica y Europa. A pesar de que la revisión documental no estuvo orientada por una ubicación geográfica, los países iberoamericanos que tuvieron mayor productividad sobre investigaciones en esta modalidad fueron España y México.

La figura 2 muestra la organización del contenido de la fase hermenéutica en la que se establecieron, por una parte, los documentos a partir de los objetos de estudio directos, es decir, aquellos temas explícitos en los documentos. Por otra parte, los indirectos, referidos implícitamente como parte de los intersticios de mejora, permitieron encaminar y delimitar el objeto de estudio.

Figura 2.

Objetos de estudio directos e indirectos a partir de la revisión documental

Objetos de estudio directos	Objetos de estudio indirectos
<ul style="list-style-type: none">• Antecedentes• Complejidad educativa• Currículo• Estilos pedagógicos• Diseño instruccional• Proceso educativo• Papel del estudiante y profesor• Competencias formativas• Web 2.0• Calidad educativa	<ul style="list-style-type: none">• Gestión educativa• Costes y beneficios• Formación integral• Percepción de los implicados• Modelos educativos• Evaluación• Capacitación y certificación docente• Desarrollo socioafectivo

Por último, en la fase holística, se analizaron los textos encontrados, donde se confrontaron las ideas obtenidas de los estudios con la perspectiva de la autora del presente trabajo. Los resultados de esta fase se exponen a continuación.

RESULTADOS

a) Primera dimensión: evaluación educativa en la modalidad a distancia

Santos-Guerra (1996) entiende la evaluación “como un proceso de estimación de la calidad de la enseñanza, asentado en evidencias y realizado para poder comprender y mejorar la práctica educativa” (p.46). Partiendo de esta premisa, se consideran los elementos que conforman e intervienen en el proceso y en los resultados como partes importantes y necesarias a evaluar, vista como la oportunidad de mejorar o corregir el desenlace educativo.

En primer lugar, dentro de las investigaciones localizadas, Valenzuela-González (2010) aborda el tema de la calidad y propone un modelo de cuatro factores. El primero enfatiza la calidad en los procesos de diseño e impartición de un curso a distancia. El segundo, al aprendizaje que demuestra la calidad del proceso educativo. El tercero radica en la satisfacción de los alumnos. El último se refiere a la cultura de la calidad institucional.

En la investigación de Marúm-Espinosa (2011), se expresa que no se cuenta con una normatividad que reglamente el funcionamiento de la educación a distancia. Por ello, algunas instituciones no requieren el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (REVOE). No obstante, la modalidad a distancia es compleja y se requiere de una normatividad nacional e institucional para garantizar su buen funcionamiento.

Toda institución educativa de nivel superior tiene la obligación de enunciar sus fines y principios, de impartir programas que cubran las necesidades del entorno, de cumplir con los requerimientos de planificación, organización, gestión, desarrollo y evaluación, dentro del marco nacional.

Por su parte, Pinzón-Rosas (2011) realizó una investigación cuantitativa con un diseño no experimental, en la que compara la modalidad escolarizada y la virtual entre dos universidades. Los dos estudios se distinguen

por la metodología y los estratos. Para comprobar si existe diferencia entre una modalidad y otra, la investigación se basó en tres variables: el aprendizaje, la actitud y el razonamiento científico de los estudiantes. En el informe, se evidencia que la modalidad educativa no influye en los resultados: son muy similares y no existe una diferencia significativa. Al respecto García-Aretio (2010) corrobora que la actitud tampoco repercute en el desarrollo de los estudiantes hacia el curso.

Por otra parte, Lozano-Martínez y Tamez-Vargas (2014) formulan una interrogante significativa: ¿qué tan efectiva es la retroalimentación que se da a los estudiantes?, con la intención de averiguar el impacto que tiene esta técnica sobre la enseñanza y aprendizaje de los educandos, recurrieron a un estudio cualitativo y triangularon la información obtenida a partir de los datos recabados entre profesores de cada área.

Además, diseñaron un curso de capacitación en línea que se tituló Retroalimentación en la construcción del conocimiento. Este consistió en una serie de actividades programadas que fueron valoradas por un grupo de profesores como parte de su cátedra. Los autores consideraron que la retroalimentación era un proceso significativo en la formación educativa del estudiantado, ya que permitía apoyarlo y orientarlo, asimismo fortalecía sus aprendizajes. En respuesta a la investigación, valorar el sentir de los participantes fue positivo y se mostraron motivados. Los profesores reconocieron que tienen diferentes maneras de retroalimentar, así como una variedad de estilos de enseñanza y aprendizaje.

A manera de complemento, Vázquez-Cano, Martín-Monje y Fernández-Álvarez (2014) aluden a la magnitud que tiene el predominio de las e-rúbricas en el proceso de evaluación educativa, las cuales se enfatizan en la coevaluación, puesto que parten de la experiencia de un curso de maestría desde una perspectiva colaborativa.

El estudio se basó en las metodologías interpretativas y dialógicas, básicamente en la etnografía virtual, fenomenológica, socio-histórica y crítica. Los resultados evidenciaron que aplicar las e-rúbricas facilita la autoevaluación, ya que se diseña bajo criterios pertinentes, así como la evaluación de materiales digitales, resaltando que podrían ser un recurso sustancial, puesto que contribuyen al desarrollo de algunas competencias interpersonales.

En efecto, se insiste en la importancia de considerar los elementos que intervienen directamente en los procesos, así como en los factores intangibles que repercuten implícitamente. Finalmente, la evaluación es un proceso que brinda la oportunidad de mejorar o corregir, en este caso, factores que limitan la efectividad del proceso educativo.

b) Segunda dimensión: limitaciones y necesidades en la modalidad a distancia

Luego de una serie de reflexiones que conforman esta dimensión, en algunas investigaciones localizadas, se evidencian algunos de los prejuicios que giran en torno a la modalidad educativa a distancia.

En primer lugar, Martín-Ortega (2009) menciona algunos inconvenientes por parte de los profesores: la dificultad de comprender que la finalidad educativa son las competencias, el no aplicar la transversalidad, el nulo interés por la motivación y las emociones como variables de aprendizaje (que son aspectos descartados de la planeación), por último, el no aplicar ni promover la práctica en los educandos.

Ahora bien, la tecnología es un recurso globalizador que ha permitido ampliar el alcance educativo. Para ello, en su investigación, Peretó, Ghiotti, Pérez, Goría y Vargas (2010) analizan y evalúan los medios utilizados en una modalidad virtual. De acuerdo con los resultados, los materiales impresos son utilizados por el cien por ciento y el internet queda en segundo lugar con un noventa y cuatro por ciento.

En efecto, no existe diferencia significativa entre ellos, aunque llama la atención que, a pesar del ahorro económico y físico que permiten los recursos digitales, se sigue haciendo uso de medios impresos. De acuerdo con Ayzemberg (2009), se interpreta entonces que existe cierta costumbre o hábito de leer un documento impreso, lo que pausa la práctica de la lectura digital. Esto no significa que sea una acción negativa, más bien se alude a la adaptación de circunstancias y medios.

Añádase también que el uso de la plataforma educativa es la primera entre los materiales no preferidos, debido a las dificultades de acceso, así como la ausencia de conocimiento en el manejo de la computadora, refiriendo a cuestiones prácticas y de navegación. Habría que cuestionarse qué porcentaje de la comunidad cuenta con los recursos económicos para adquirir una computadora, así como el servicio de internet, lo cual justifica en gran medida la adaptación de recursos y no exclusivamente por cuestiones preferenciales.

No obstante, en otro estudio se contradice dicha afirmación, ya que los estudiantes de educación a distancia adquieren las competencias de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con mayor influencia, debido al uso cotidiano de las mismas (Sarramona y Santiuste, 2015). Lo anterior redirige la mirada a una sola cuestión: ¿cómo accionar para lograr esos cambios? Conviene hacer énfasis en algunas de las transformaciones paradigmáticas necesarias que se relacionan con las expectativas de los involucrados, que requieren de una formación distinta a la tradicional, construida y transformada a partir de los modelos pedagógicos clásicos.

Por su parte, Hernández-Aguilar (2012) observa que el papel del profesor consiste en un juego de roles que enmarca las funciones de aquel que guiará los aprendizajes y acompañará al educando en su formación profesional, no solamente se encarga de impartir cátedra acerca de un tema en específico, sino más bien consiste en un conjunto de actividades que se conjugan en el proceso educativo.

De acuerdo con los estilos pedagógicos, Moreno, Molina y Chacón (2014) identificaron cuatro estilos que pueden ser característicos en el profesor: directivo, tutorial, planificador e investigativo. Este último es el nuevo modelo pedagógico que se caracteriza por promover la creatividad e innovación en el aprendizaje, la participación activa, la solución de problemas, las discusiones grupales, entre otras características.

Al respecto, se ha concluido que estos estilos deben ser vistos de forma homogénea, como parte de la demanda educativa actual y no como factores aislados. Hay que hacer notar que por estilo pedagógico se alude a la actitud y aptitud que caracterizan al profesor de sus demás colegas, en donde la flexibilidad les permite adaptarse a diferentes ambientes. Por ende, se espera que el docente pueda despertar el interés en compañía del estudiante.

En cuanto al modelo pedagógico, como su nombre lo indica, refiere a un patrón característico, a la teoría, a una guía general de la enseñanza, siendo así como se percibe la incidencia de los estilos y modelos pedagógicos que demanda la educación del siglo veintiuno.

Con respecto a las competencias para la educación mediante la tecnología, Ortega-Carrillo y Ortega-Maldonado (2009) mencionan las competencias laborales, seguido de las exigencias de promover la comunicación digital. Aunque el docente influye en cierta manera, este sigue anclado en la era analógica, a pesar que un alto porcentaje de estudiantes ha realizado esta transición al integrar en su vida diaria el uso de las herramientas de comunicación digital sincrónica y asincrónica. No obstante, el profesor también es innovador y es flexible ante la experiencia de la modalidad.

La formación continua de los educadores vuelve a ser un aspecto sustancial que se debe promover por medio de la colaboración, la reflexión y la crítica, así como del compromiso en la acción para influir sobre las competencias de los educandos. Es ahí donde radica la importancia de comunicar las competencias que

conforman y gestionan la educación, revelar al profesor las características que debe poseer antes de su inserción al espacio virtual, la capacitación formal del docente y el desarrollo de una cultura de trabajo a través de la creatividad y la innovación, ya que son elementos intrínsecos de la educación a distancia (Amador-Hernández, 2009).

Dentro de este marco, la labor de las instituciones académicas se debe regir por el diseño y aplicación de metodologías, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como la evaluación adaptada a las necesidades y objetivos de los planes de estudio, asimismo, promover la difusión y comunicación hacia los actores principales a través de una capacitación estructurada y planeada.

c) Tercera dimensión: aspectos sociales y emocionales implicados en la educación a distancia

Antes de comenzar con este apartado, es importante exponer dos estudios que dirigen su mirada a los recursos tecnológicos, retomando una de las esferas de la formación integral: los aspectos sociales y emocionales.

En el primero, Colina-Colina (2008) realizó una investigación explicativa que tuvo como finalidad identificar las potencialidades de las TIC. La investigadora propuso la incorporación de una metodología didáctica y funcional que atendiera el diseño de contenidos, comunicación, sistema de estudio y evaluación a partir de los enfoques constructivistas.

En el segundo, Castro (2016) evidenció que las TIC son una herramienta que permite un sentido comunicativo, donde la información fluye aún más que de manera presencial. El medio de acción de las TIC se caracterizó, por un lado, como frío, formal, incluso se consideró el rechazo a las mismas. Por otro lado, como un medio desinhibido, intimista, que permite la comunicación interpersonal. Es así como se intenta reflejar lo humano en la tecnología.

Ahora bien, con respecto al aspecto social, se retoma el tema de la teoría constructivista, toda vez que Sierra-Varón (2010) alude a dos tipos de competencias que caracterizan al estudiante: las competencias individuales (liderazgo, responsabilidad, motivación) y las relacionales (trabajo en equipo y colaboración, comunicación), en donde las interacciones sociales permiten asumir acciones personales, profesionales o académicas.

Por su parte, Alfaro-Rivera y Ramírez-Montoya (2012) hacen una investigación cualitativa mediante casos analizados a profundidad en profesores y estudiantes. El objetivo fue identificar las características de las relaciones interpersonales en el manejo de conflictos a distancia mediante la plataforma Blackboard. Los investigadores aseguran que la empatía es un factor que repercute en ambos actores para la interacción. En contraste, dentro de los obstáculos, percibieron que la ausencia de la empatía genera asilamiento, desesperación y otras más.

Por lo que se refiere al aspecto emocional, De la Barrera, Elisondo y Rigo (2014) realizaron una investigación a los recién ingresados a la universidad y obtuvieron que los estudiantes no identificaban las emociones. Por consecuencia, sus expresiones sentimentales no fueron claras; esto conlleva a una falsa interpretación de las mismas.

En la investigación de Suberviola-Ovejas (2012) se abordó un estudio cuantitativo aplicado a estudiantes universitarios. En la discusión, se rescató la importancia de la inclusión emocional en los diferentes niveles educativos, con la intención de formar profesionales competentes en el trabajo grupal y en las relaciones interpersonales.

En otro estudio, García del Dujo, Muñoz-Rodríguez y Suárez-Guerrero (2008) identificaron cómo funciona la emoción, la cognición y la acción a partir del estudio de los textos entre estudiantes sobre el papel que juegan las emociones. Los investigadores confirmaron sus hipótesis e hicieron hincapié en lo significativa que es la libre expresión de los alumnos para un clima armonioso.

Autores como Ortega-Maldonado, Llorens, Acosta y Coó (2017) y Mansilla y González-Davies (2017) evidencian lo trascendente que es considerar los puntos de vista tanto de estudiantes como profesores.

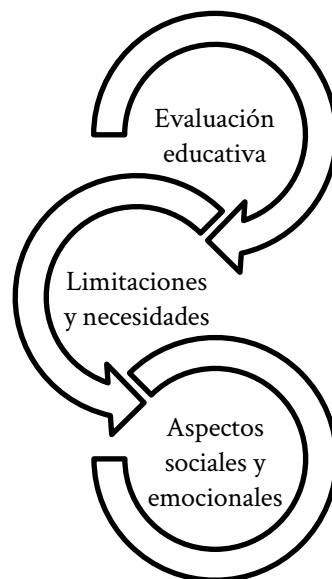
Hay que tener en cuenta que el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey emplea una plataforma llamada Mostla —un laboratorio virtual para alumnos y profesores—, que permite interactuar y explorar con la finalidad de generar aprendizajes a partir de la experiencia digital. Dentro de las siete tecnologías, se resalta el llamado cómputo afectivo con inteligencia artificial, que consiste en indagar sobre las emociones del usuario mediante la visión y audio, así como realidad virtual colaborativa, en donde se acoplan las prácticas de una clase para realizar actividades en conjunto (Román, 2020).

Por último, Iriondo-Otero y Gallego-Gil (2013) expresan que el currículo es el trasfondo que subyace en las actividades de planificación y en los procesos de enseñanza aprendizaje. Los autores retoman los contenidos curriculares como susceptibles de apoyarse en la tecnología, en donde nuevamente la mediación pedagógica generada por los profesores, la manera de llevar a cabo las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como los recursos y estrategias son los que repercuten en el diseño del currículo.

Se pone de manifiesto que, al ser infinidad de usuarios y diferentes mercados, la tecnología ha permitido mayores alcances a nivel global, tanto para la educación como para el aspecto laboral, social y personal. Seguramente, la distancia promueve mayores acercamientos y alcances que contribuyen a las relaciones socioafectivas desde perspectivas inimaginables.

A manera de corolario, se muestra un esquema representativo de las tres dimensiones significativas implícitas (figura 3) que surgen del análisis de este estudio, enfocado en la modalidad educativa a distancia.

Figura 3.
Dimensiones significativas implicadas en la modalidad a distancia



DISCUSIÓN

En este apartado se da lugar al contraste de una de las tres dimensiones que radican sobre la educación a distancia: los aspectos sociales y emocionales implicados.

Si bien queda claro que el aspecto sobre la evaluación educativa —la primera dimensión— recae en gran medida sobre la labor de las instituciones académicas, estas asumen la responsabilidad de diseñar y aplicar metodologías, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como evaluaciones adaptadas a las necesidades y objetivos de los planes de estudio. Además de promover la difusión y comunicación hacia los actores principales.

Con respecto a la segunda dimensión, sobre limitaciones y necesidades en la modalidad a distancia, por una parte, se descubren, a partir de las experiencias de investigación, las principales causas que obstaculizan el proceso educativo a distancia. Y, por otra parte, las posibilidades u opciones que conllevan una serie de cambios paradigmáticos para la enseñanza y el aprendizaje.

No obstante, a partir del análisis documental, la tercera dimensión —que trata sobre aspectos sociales y emocionales implicados en la educación a distancia— ha sido el hallazgo con mayor relevancia y significado en el presente estudio. La calidad integral es un factor sustancial para contribuir no solo en los procesos cognitivos y prácticos, sino también en aquello que forma parte del ser humano. Por eso, se retoman los procesos afectivos que prevalecen ante la ausencia de la interacción presencial.

Motivadas de una constante reflexión, se plantean algunas interrogantes de la educación a distancia: ¿Cómo influye el considerar y expresar emociones y sentimientos sin que puedan ser percibidos cara a cara? ¿Qué lugar ocupan estos elementos cuando se habla del desconocimiento cara a cara y solo de la comunicación virtual? ¿Son capaces los educandos de identificar lo que le puede suceder a sus compañeros?

Es evidente que los estudios dirigidos a la formación afectiva mediante la educación a distancia son escasos y no se han abordado lo suficiente por la comunidad disciplinaria que se especializa en el tema (Bisquerra-Alzina, 2015; Hernández-Sánchez y Ortega-Carrillo, 2015; Trianes-Torres y García-Correa, 2002).

Delors (1997) afirma que el desarrollo del ser humano “va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás” (p.102). Es por esto por lo que la edad o nivel educativo no son factores influyentes en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Precisamente esta idea propone la intención de considerar los procesos de socialización en espacios virtuales, con mayor razón, ya que no se tiene la presencia física del otro y únicamente mediante la interacción adecuada influenciada por la comunicación, confianza y empatía se pretende lograrlo.

El impacto del enfoque afectivo en la educación genera un ambiente escolar pacífico, en el que se mantienen con mayor frecuencia las relaciones interpersonales positivas, se expresan sentimientos e ideas que influyen en la toma de decisiones, por ello “el abordaje del proceso pedagógico desde lo socioafectivo facilita la preparación de los estudiantes para ejercer una ciudadanía responsable, ética, solidaria y productiva” (Charry et al., 2014, p.33).

Se comienza por dar lugar a la afectividad, “es una dimensión madurativa del individuo referida a la formación de vínculos con otras personas (...) la construcción de una personalidad propia que incluye motivaciones, intereses, autoconocimiento y autovaloración” (Ocaña-Villuendas y Martín-Rodríguez, 2011, p.36).

La formación afectiva del estudiante se vuelve evidente, ya que existen propuestas que indican que el desarrollo socioafectivo genera una formación ciudadana responsable y productiva, por lo que juegan un papel central en los espacios personales, escolares y laborales (Charry et al., 2014; SEP, 2017).

Dentro de esta perspectiva Chabot y Chabot (2015) clasifican las competencias en cuatro campos: las cognitivas, que se asocian al saber y al conocimiento; las competencias técnicas, relacionadas con el saber hacer, es decir, lo procedimental, en donde se aplican aquellas habilidades manuales o físicas; las competencias racionales, que radican en la interacción que se tiene con los demás; y las competencias emocionales, que permiten sentir y reaccionar ante las diferentes acciones, por lo tanto, la competencia parte de una formación integral.

El ser humano no puede vivir aislado, aunque se alude a la autonomía e independencia como parte del proceso de aprendizaje, la individualidad en algunos casos podría sesgar esas competencias emocionales. Es considerable mantener clara la idea sobre la relevancia que representa el interactuar y el responsabilizarse de las propias acciones con la posibilidad de crear oportunidades de mejora en las comunidades educativas.

Así, se interpreta la incidencia que poseen las emociones no solo en el estudiante, también en el profesor. Los efectos que asume el expresarse de manera afectiva en el aula se recuerdan de manera determinada y permanente en el desenlace de la formación educativa, pues todo se propicia entre ambos actores (profesor y estudiante). Por esto, se genera una transformación tanto en el actuar como en el modo de apreciar la educación.

Por el contrario, Ninova (2008) expone que “la comunicación online amplía el alcance de las redes, permite mantener y fortalecer más relaciones” (p.304), lo cual no es una labor fácil, pues independientemente del juego de roles que propicie el profesor, es el educando quien decide aceptar o no esa dinámica.

Resulta ineludible pensar que la materia de la tecnología educativa permite traspasar las barreras de tiempo y espacio, al mantener al alcance la comunicación digital a través de diversas plataformas. Efectivamente, la tecnología educativa y la educación a distancia son dos elementos distintos, pero inherentes y complementarios.

Asimismo, conjugan competencias que conciernen al público interesado en aprender o enseñar mediante una educación virtual, desde el aspecto técnico y digital, estrategias de aprendizaje, recursos de evaluación hasta la formación personal y social.

Se comprende, entonces, que educación a distancia o virtual y sistema abierto abarcan dos líneas distintas, aunque ambas se refieran al espacio o contexto en el que se propicia ese proceso educativo. Al mencionar la educación virtual, se alude solamente a la interacción mediante espacios digitales. En cuanto al sistema abierto, se distingue por no pertenecer a un sistema escolarizado, en el que se llevan a cabo las clases — por lo regular— en fines de semana, sin delimitar el uso de herramientas digitales.

Así, estas modalidades se dirigen a mercados distintos. Para la comprensión de su contexto, se debe reflexionar sobre el alcance de cada una al momento de comparar o relacionar las modalidades que ofrece la educación y evitar juicios infundados (como clasificar sus ventajas y desventajas).

En consecuencia, el Diario Oficial de la Federación (2019) decreta la nueva ley general de educación, haciendo énfasis en la importancia de propiciar la convivencia humana, la formación integral para el logro pleno de las capacidades del educando desde el nivel básico hasta el nivel superior educativo.

Un acontecimiento inesperado vino a acelerar este proceso reflexivo. A pesar de las percepciones positivas o negativas sobre la modalidad educativa virtual, el 11 de marzo de 2020, oficialmente, la Organización Mundial de la Salud declaró el brote de coronavirus Covid-19, mostrando progresivamente, pero

a pasos agigantados, las fortalezas y debilidades de cualquier ámbito o contexto educativo, en donde la modalidad presencial, escolarizada y abierta conllevó a un cambio tan drástico: usar por completo el uso de recursos y medios virtuales. Entonces, la apertura, adaptabilidad e improvisación resultaron ser un factor imprescindible.

Ahora bien, si establecemos que la afectividad en la comunicación se constituye en ambientes virtuales, cabe decir que Lozano-Rodríguez y Burgos-Aguilar (2015) han identificado las relaciones que se manifiestan en las redes sobre comunidades de aprendizaje para el logro de objetivos. Así, la comunicación e interacción entre los distintos medios, la participación individual para la creación o depuración de información y la promoción de vínculos propician las tres actividades básicas: comunicación, comunidad y cooperación.

Se comprende, entonces, que la forma de enrolarse en los espacios digitales se genera de manera individual y grupal, en donde los medios tecnológicos son la única vía de información y comunicación. Se vuelve indudable pensar que esas relaciones virtuales van más allá del compartir e interactuar

En efecto, si se piensa en los espacios virtuales educativos, la situación se torna a ciegas y el único medio más cercano a la realidad podría ser una videollamada. Por ende, la atención es aún más demandante para que el docente logre entablar una comunicación sincrónica o asincrónica, grupal o individual, dependiendo de las posibilidades del educando.

Desde el punto de vista de Levis (2016):

Cualquiera sea la tecnología a la que se recurra, existen diferencias notables (...). El ser humano transmite y recibe información sensorial (...) a pesar de sus limitaciones, los medios técnicos consiguen acercar a personas que de otro modo nunca hubieran llegado a conocerse (...) internet ofrece otras transformaciones, a la aparición de nuevos modos de establecer y mantener relaciones afectivas, cuyos primeros rasgos recién comienzan a tomar forma (párr. 37).

En otras palabras, se evidencia que del otro lado del monitor existen infinidad de sentimientos y emociones que el ser humano puede expresar y percibir. Por ello, el creer que hay una separación sobre la realidad virtual y la vida cotidiana resulta ser todo lo contrario.

CONCLUSIONES

Los medios tecnológicos y virtuales son y serán un apoyo para el logro de la educación. No se pretende que estos sean prioridad, pues se debe ser consciente sobre el alcance de la mayoría de los educandos ante el recurso económico con el que cuentan. Tampoco se pretende que dichos medios suplanten el quehacer del profesor y del estudiante.

Así, las limitaciones de la educación a distancia giran, por una parte, en torno a los recursos y estrategias para mostrar las nuevas formas de trabajo. Por otra parte, las necesidades que se observan aún se relacionan con los aspectos prioritarios a considerar dentro del proceso educativo, lo cual no es exclusivo de la modalidad a distancia.

En resumen, esta investigación (determinada desde las tres dimensiones mencionadas: a) evaluación educativa en la modalidad a distancia, b) limitaciones y necesidades en la modalidad a distancia y c) aspectos sociales y emocionales en la educación a distancia) aporta información sobre el estado del conocimiento en el estudio de la modalidad a distancia. De la reflexión obtenida durante el trabajo de análisis, se evidencia que la educación no es solo teoría, también es afectiva. Por lo tanto, se conforma de sentimientos y emociones.

Es primordial resaltarlo, pues en ocasiones a pesar de que el sistema proponga la formación integral, en la práctica se dirige en mayor medida a los aspectos cognitivos, físicos, materiales y tecnológicos. Al respecto,

Fernández-Berrocal y Extremera (2009) expresan que “con frecuencia la escuela fomenta la competitividad, el rendimiento, la pasividad, el cumplimiento ciego de las normas y la obediencia, olvidando a veces que (...) son personas, con sus valores, capacidades, necesidades y límites” (p.249).

Así pues, se pueden integrar las tres dimensiones revisadas en la presente investigación, concluyendo que la evaluación no solo se dirige a personas, también a procesos, planes y programas educativos, así como al propio instrumento de evaluación. Del mismo modo, la calidad educativa no es exclusiva de la educación a distancia, sino más bien de todas las ofertas y modalidades educativas. Los criterios de calidad son semejantes entre las diferentes modalidades, ya que el fin es la educación, sin repercutir en los medios. A partir de esto surge la necesidad de reconocer el proceso evaluativo de la calidad educativa y saberlo distinguir desde la propia práctica.

Por consiguiente, de las limitaciones y necesidades educativas, se demuestra que la ausencia de claridad en los objetivos educativos torna un ambiente que limita el cambio. Si bien el trazarse metas y planificar las tareas es un recurso que sirve de guía, la ausencia de entendimiento sobre los mismos objetivos obstruye el camino a seguir. Por ello, el aspecto que da pauta al tema de esta investigación es aceptar que las relaciones sociales y afectivas repercuten en el proceso educativo.

Es por esto que, de las tres dimensiones, se retoma la dimensión afectiva como aspecto esencial para promover las interacciones en un contexto social. Esta asegura el logro de aprendizajes a partir de la comunicación, disminuye la deserción y aumenta la motivación al crear ambientes emocionales positivos.

De este modo, también se interpreta que la implicación del desarrollo socioafectivo radica en la formación educativa, en los procesos de socialización, así como en la construcción de un sentido humanista. En cambio, se aprecia una minoría en aquellos estudios que buscan la formación integral y humana que demanda la educación actual.

El contar con la mejor tecnología, las mejores computadoras, los programas y recursos virtuales actualizados no garantiza el proceso educativo, más bien, se trata de la eficiencia de las estrategias de enseñanza para el aprendizaje, así como el seguimiento y vínculo que se genere entre profesor y estudiante. La educación a distancia tiene que ver con esa conjugación de acciones que conllevan a una ruptura de horario y lugar. Al interactuar los educandos en comunidades virtuales es de esperarse que las habilidades y competencias se promuevan con mayor frecuencia.

Finalmente, conviene advertir que, de acuerdo con la literatura revisada, esas relaciones socioafectivas que se generan en un ambiente escolar, social o familiar aluden por sus características a la relación cara a cara, a esa relación presencial en un aula convencional. Por lo tanto, parecieran ser exclusivas de una modalidad o contexto presencial, lo cual vuelve interesante y significativo el estudio socioafectivo en la modalidad a distancia.

En consecuencia, para garantizar la formación de los estudiantes, se proponen diferentes acciones que pueden contribuir al desarrollo socioafectivo en la modalidad educativa a distancia, tales como crear foros de ayuda o preguntas frecuentes de manera grupal, en donde tanto estudiantes como profesores propongan soluciones ante las dudas sobre su aprendizaje o interacción para fomentar un ambiente de confianza y comunicación de preferencia sincrónica.

Programar los foros en diferentes horarios para dar oportunidad a todos los estudiantes de participar. De esta manera se pretenden evitar preguntas repetidas y que los mismos educandos ayuden a los demás, así como el compartir la pantalla de la presentación para lograr una mayor atención visual y auditiva.

Hacer videos informales para promover la expresión facial, corporal, con lo cual se pretende ese acercamiento afectivo virtual o crear Podcast. Al respecto, Bolliger, Supanakorn y Boggs (2010) afirman que la voz contribuye a humanizar la experiencia virtual.

Expuesto lo anterior, surge como futura línea de investigación indagar sobre las variables que conforman el desarrollo socioafectivo, comenzando por el desarrollo humano, la formación integral del ser social y las relaciones interpersonales. Usted tiene la última reflexión.

REFERENCIAS

- Alfaro-Rivera, J. A. y Ramírez-Montoya, M. S. (2012). Relaciones interpersonales virtuales en los procesos de formación de investigadores en ambientes a distancia. *Revista Argentina de Educación Superior*, (5), 246-265. http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_5_alfaro.pdf
- Amador-Hernández, G. A. (2009). La creatividad y la innovación en la universidad estatal a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12(1), 113-123. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427210007.pdf>
- Ayzemberg, C. E. (2009). *Análisis de las estrategias de aprendizaje/enseñanza en un contexto de educación a distancia: E-learning* [Tesis doctoral, Universidad de Granada, España]. <https://hera.ugr.es/tesisugr/17914085.pdf>
- Bisquerra-Alzina, R. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. España: Síntesis.
- Bolliger, D. U., Supanakorn, S. y Boggs, C. (2010). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers and Education*, 55(2), 714-722. doi: 10.1016/j.compedu.2010.03.004
- Castro, G. (2016). Las relaciones interpersonales en el ciberespacio. *Kairos. Revista de temas sociales*, (8). <https://www.revistakairos.org/las-relaciones-interpersonales-en-el-ciberespacio/>
- Chabot, D. y Chabot, M. (4a. ed.). (2015). *Pedagogía emocional. Sentir para aprender, Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. México: Alfaomega.
- Charry, A. H., Galeano, G. A., Cáceres, C. M., Lozano, L. F., Giraldo, S. C., Sarmiento, B. C., et al. (2014). *Desarrollo Socioafectivo: Educar en y para el afecto. Reorganización curricular por ciclos*. Bogotá, D. C.: Autor.
- Colina-Colina, L. (2008). Las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación a distancia. *Revista de Educación Laurus*, 14(28), 295-314. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716015.pdf>
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. <https://es.scribd.com/doc/33437859/LA-EDUCACION-ENCIERRA-UN-TESORO-JACQUES-DELORS>
- Diario Oficial de la Federación. (2019a, 15 de mayo). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 37 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- De la Barrera, M., Elisondo, R. y Rigo, D. Y. (2014). Alfabetización académica emocional. Aproximaciones a partir de alumnos ingresantes de la universidad. *Revista Contextos de Educación*, 14(16), 50-59. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/33750>
- Edel-Navarro, R. (2012). *La investigación sobre la educación y aplicación del conocimiento*. [Discurso principal]. Encuentro Internacional Virtual Educa. Conferencia llevada a cabo en el XII Encuentro Internacional Virtual Educa, Panamá.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 85-108. https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF35estudio_felicidad.pdf
- García-Ruiz, R., Aguaded, I. y Bartolomé-Pina, A. (2017). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 25-32. doi:10.5944/ried.21.1.19803
- García-Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22. doi:10.5944/ried.21.1.19683.

- García-Aretio, L. (2010). ¿Se sigue dudando de la educación a distancia? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 240-250. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785006.pdf>
- García-Aretio, L. (2002) (2da. ed.). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. España: Ariel Education.
- García del Dujo, A., Muñoz-Rodríguez, J. M. y Suárez-Guerrero, C. (2008). Gestión de emociones en espacios virtuales de formación. *Investigación Educativa*, 12(21), 45-65. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/5191>
- Guevara-Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿Análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, (44), 165-179. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a11.pdf>
- Hernández-Aguilar, M. D. L. (2012). *Modelos tutoriales en la educación a distancia a través de tecnologías de la información y la comunicación: tareas del docente tutor* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia España]. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mlhernandez/Documento.pdf>
- Hernández-Sánchez, A. M. y Ortega-Carrillo, J. A. (2015). Aprendizaje Electrónico Afectivo: Un modelo Innovador para Desarrollar una Acción Tutorial Virtual de Naturaleza Inclusiva. *Formación Universitaria*, 8(2), 19-26. doi:10.4067/S0718-50062015000200004
- Iriondo-Otero, W. R. y Gallego-Gil, D. J. (2013). El currículo y la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(1), 109-132. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427377006.pdf>
- Jackson, F. D. (2020). Aportaciones de las estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia comunicativa. *Revista de Educación*, 0(20), 184-202. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4171
- Jiménez-Vásquez, M. S. (2009). La construcción del estado del arte y su influencia en la formación para la investigación. En Pacheco-Méndez y Díaz-Barriga, A. (Coords.), *El Posgrado en Educación en México* (123-151). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Jiménez-Vásquez, M. S. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción intelectual. En Díaz-Barriga, A. y Luna-Miranda, A.B. (Coords.), *Metodología de la investigación Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 69-108). México: Díaz de Santos.
- Lasso-Cárdenas, E. P., Munévar-García, P. A., Rivera-Piragauta, J. A. y Sabogal-Padilla, A. (2017). Estado del arte sobre la articulación de modelos enfoques y sistemas en educación virtual, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/1969>
- Levis, D. (2016). Relaciones Afectivas en Internet: Buscando salir del círculo de la Soledad. *Kairos, Revista de temas sociales*, (8). <https://www.revistakairos.org/relaciones-afectivas-en-internet-buscando-salir-del-circulo-de-la-soledad/>
- Lozano-Rodríguez, A. y Burgos-Aguilar, J. V. (2015). *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona*. México: Editorial Limusa.
- Lozano-Martínez, F. G. y Tamez-Vargas, L. A. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 197-221. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248010.pdf>
- Mansilla, D. y González-Davies, M. (2017). El uso de estrategias socioafectivas en el aula virtual de traducción una propuesta didáctica. *Revista Digital de Investigación en Docencia*, 11(2), 251-273. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162017000200016&script=sci_abstract
- Martin-Ortega, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. En J. I. Pozo y M. P. Echeverría. (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Martínez-Rodríguez, A. D. C. (2009). El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los modelos. *Apertura*, 9(10), 104-119. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68812679010.pdf>
- Marúm-Espinosa, E. (2011). Calidad en el servicio en la educación a distancia. Una perspectiva desde México. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(2), 49-62. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427215003.pdf>

- Moreno, C. P., Molina, Y. A. y Chacón, J. A. (2014). Impacto del estilo pedagógico integrador de los estudiantes de licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia. *Formación Universitaria*, 7(6), 37-44. doi: 10.4067/S0718-50062014000600005
- Ninova, M. G. (2008). Comunidades, software social e individualismo conectado. *Athenea Digital*, (13), 299-305. <https://atheneadigital.net/article/viewFile/n13-georgieva/460-pdf-es>
- Ocaña-Villuendas, L. y Martín-Rodríguez, N. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. España: Paraninfo.
- Organización Mundial de la Salud (2020). COVID-19: Cronología de la actuación de la OMS. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Ortega-Carrillo, J. A. y Ortega-Maldonado, A. (2009). La comunicación-didáctica digital en el espacio europeo de educación superior. *Revista Icono* 14, 7(3) 64-83. <https://www.redalyc.org/pdf/5525/552556588005.pdf>
- Ortega-Maldonado, A., Llorens, S., Acosta, H. y Coó, C. (2017). Face-to-Face vs on-line: An analysis of Profile, Learning, Performance and Satisfaction among Post Graduate Students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(10), 1701-1706. doi:10.13189 / ujer.2017.051005
- Peretó, N., Ghiotti, M., Pérez, B., Goría, C. y Vargas, S. (2010). Educación a distancia. Perspectiva de los alumnos acerca de los recursos educativos. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 21(40), 97-111. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14515290004.pdf>
- Pinzón-Rosas, A. J. (2011). Comparación del aprendizaje, la actitud y el razonamiento científico en la enseñanza de la química a distancia y la enseñanza tradicional. *Revista de Investigaciones*, 10(1), 167-173. doi:10.22490/25391887.744
- Rama, C. y Cevallos-Vallejo, M. (2015). La metamorfosis de la educación a distancia en América Latina. Una nueva fase marcada por el ingreso de proveedores internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 41-60. doi: 10.5944/reec.26.2015.15810
- Román, R. (2020). Siete tendencias tecnológicas para la educación. Observatorio de Innovación Educativa. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/siete-tendencias-tecnologicas-para-la-educacion>
- Santos-Guerra, M. A. (1996). *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de los alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Sarramona, J. y Santiuste, V. (2015). La formación no presencial ante el reto de las competencias profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, (262), 449-464. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/11/La-formaci%C3%B3n-no-presencial-ante-el-reto-de-las-competencias-profesionales.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0106.pdf
- Sierra-Varón, C. A. (2010). La educación a distancia, reduce las distancias. *Punto de vista*, 1(2), 75-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4776934>
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Vivat Academia*, (117E), 1-17. doi: 10.15178/va.2011.117E.1-17
- Trianes-Torres, M. V. y García-Correa, A. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 175-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404409>
- Valenzuela-González, J. R. (2010). La evaluación de la calidad en la educación a distancia. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 1(3), 29-46. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/21>
- Vázquez-Cano, E., Martín-Monje, E. y Fernández-Álvarez, M. (2014). El rol de las e-rúbricas en la evaluación de materiales digitales para la enseñanza de lenguas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), 135-157. doi:10.4995/redu.2014.6414
- Zubieta-García, J. y Rama-Vitale, C. (2015). La educación a distancia en México: una nueva realidad universitaria. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. https://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/18-nov-Zubieta_Educacion_distancia.pdf