



26

Revista Panamericana de Pedagogía

ISSN: en trámite/234 páginas.
REVISTA SEMESTRAL/n. 26.
NUEVA ÉPOCA: julio-diciembre, 2018.

COLECCIÓN PEDAGÓGICA

Nueva época, n. 26. Ciudad de México, México.

Publicación semestral: julio-diciembre, 2018.

RECTOR GENERAL DEL SISTEMA UNIVERSIDAD PANAMERICANA (UP)
E INSTITUTO PANAMERICANO DE ALTA DIRECCIÓN DE EMPRESA (IPADE)

Dr. José Antonio Lozano Díez.

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, SEDE MÉXICO

Dr. Santiago García Álvarez.

VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. María Teresa Nicolás Gavilán.

DIRECTORA DE PEDAGOGÍA

Mtra. Claudia María García Casas.

DIRECTORA EDITORIAL

Dra. María del Pilar Baptista Lucio.

CONSEJO ASESOR Y CONSULTOR

Dr. Ángel Díaz Barriga, ISSUE, Universidad Nacional Autónoma de México.

Dra. María Guadalupe García Casanova, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

Dra. Luz Pérez Sánchez, Universidad Complutense, España.

Dra. Sylvia Schmelkes del Valle, Instituto Nacional para la Evaluación (INEE).

Dra. Ángels Domingo Roget, Plataforma Internacional Práctica Reflexiva, Barcelona.

Dr. José Luis Medina Moyet, Universidad de Barcelona.

Dra. Concepción Naval Durán, Universidad de Navarra.

COMITÉ CIENTÍFICO (DICTAMINADORES)

Dr. Serafín Antúnez Marcos, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, España.

Dra. Virginia Aspe Armella, Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales, Universidad Panamericana, México.

Dra. Concepción Barrón Tirado, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)-UNAM, México.

Dra. Mima Rubí Cardona Guzmán de González, Investigación, Universidad del Istmo, México.

Dra. Rosario Leticia Cortés Ríos, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Dra. Olimpia Figueras Mourut de Montppellier, Departamento de Matemática Educativa, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, México.

Dra. Martha Leticia Gaeta González, Facultad de Pedagogía, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México.

Dra. Raquel Glazman Nowalski, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Dr. Francisco Javier Laspalas, Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España.

Dr. Ángel Daniel López y Mota, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Dr. Federico Malpica Basurto, Instituto Escalae, Barcelona, España.

Dr. Kas Mazurek, Faculty of Education, University of Lethbridge, Canada.

Dr. Jorge Medina Delgadillo, profesor-investigador, Universidad Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México.

Dra. Claudia Fabiola Ortega Barba, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, México.

Dra. Zuraya Monroy Nasr, Investigación Educativa en Sistemas Abiertos y a Distancia, Universidad Autónoma de México.

Dr. Jaime Nubiola, Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España.

Dra. María Felisa Peralta López, Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España.

Dr. Alberto Ross Hernández, Vicerrector de Investigación, Universidad Panamericana, México.

Dra. Carmen del Pilar Suárez Rodríguez, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Dra. Margarita Espinosa Jiménez, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, México.

Mtra. María Isabel Gutiérrez Niebla, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, México.

Certificado de licitud de título y contenido: 11632.

Reserva de derechos al uso exclusivo de la publicación.

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA, «SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»:
04-2002-062516550200-102.

DERECHOS RESERVADOS

CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A. C.

Universidad Panamericana, Augusto Rodin 498, Insurgentes Mixcoac, c.p. 03920, Ciudad de México, México.

Primera edición: mayo 2001.

ISSN en trámite.

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA,
SIN PERMISO POR ESCRITO DEL EDITOR.

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.

La Revista Panamericana de Pedagogía «Saberes y quehaceres del pedagogo», es una publicación académica cuyo objetivo es mostrar los resultados de investigaciones en torno a la educación, con la finalidad de propiciar el diálogo con los lectores y así incidir en el diseño de propuestas o nuevas líneas de investigación para la mejora de la acción educativa, del bien de las personas y de la sociedad. Ello se logra gracias a la diversidad de temas, perspectivas teóricas, metodologías y enfoques de los trabajos que se reciben.

Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Gabriela Verónica Alcalá Adrianzén

Javier Bermúdez Aponte

Aurora Bernal

Florencia Teresita Daura

María Díez Uriarte

Julio César Durand

Gustavo Esparza

Javier Fernández de Castro de León

Luzmila Flores Correa

Ligia García Béjar

Teresa Hernández

Ana Teresa López de Llergo

Edith Luévano Flores

Concepción Naval

Julián Ochoa García

Pelusa Orellana García

Ángel Sobrino

Apolinar Varela

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Claudia María García Casas
Ma. del Pilar Baptista Lucio

9

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD

The Purpose of the University

Javier Bermúdez Aponte

17

ANÁLISIS DE LAS REGULACIONES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARTICULAR EN MÉXICO

*Analysis of the Regulations to
Private Higher Education in Mexico*

María Díez Uriarte

35

¿CUÁN INVOLUCRADO ESTOY? UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE EL COMPROMISO ACADÉMICO Y LA ORIENTACIÓN TEMPORAL EN ESTUDIANTES ARGENTINOS

*How Involved am I? An Exploratory Study
on Academic Engagement and Temporary
Orientation in Argentine Students*

Florencia Teresita Daura y Julio César Durand

73

**INFLUENCIA DEL ESTRÉS ACADÉMICO
SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

*Influence of Academic Stress in Scholar
Performance in High School*

Javier Fernández de Castro de León
Edith Luévano Flores

97

**MOTIVACIÓN LECTORA INICIAL EN CHILE:
UN ESTUDIO EXPLORATORIO**

*Reading Motivation in Chile: An Exploratory
Study in the First Years of Elementary Education*

Pelusa Orellana García

119

**MOTIVACIÓN A LA LECTURA Y PREFERENCIA
DE LOS GÉNEROS LITERARIOS SEGÚN
EL SEXO DE ESTUDIANTES**

*Motivation to Reading and Preference
of Literary Genres Related to Students' Gender*

Luzmila Flores Correa
Gabriela Verónica Alcalá Adrianzén

141

**EXPLORANDO VIRTUDES EN UN INSTITUTO
PÚBLICO MEXICANO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Exploring Virtues in a Mexican Public Secondary School

Apolinar Varela
Concepción Naval
Aurora Bernal
Ángel Sobrino

167

**LAS REFORMAS CONSTITUCIONALES
DEL ARTÍCULO 3°. UNA RELECTURA
PEDAGÓGICA A SUS REFORMAS EDUCATIVAS**

*Reform to the Third Amendment of the
Mexican Constitution: A Pedagogical View*

Teresa Hernández

Gustavo Esparza

189

**INVESTIGAR: UNA COMPETENCIA
INDISPENSABLE PARA EL PEDAGOGO**

*To be a Researcher: A Basic Competence
for the Profesional in Pedagogy*

Julián Ochoa García

Ligia García Bejar

209

LA VIDA DIGNA, ACOTADA POR LA ÉTICA

Dignity, Worth Lifetime and Ethics

Ana Teresa López de Llergo

225

CONVOCATORIA

Lineamientos. Normas para la redacción
y presentación de colaboraciones

235

PRESENTACIÓN

Dentro del marco de los festejos de los 50 años de nuestra universidad y de la Escuela de Pedagogía, tenemos el honor de presentar el número 26 de la *Revista Panamericana de Pedagogía* «*Saberes y quehaceres del pedagogo*». Con esta edición, cerramos las diversas actividades llevadas a cabo para conmemorar el recorrido «vivo», lleno de anécdotas, etapas, proyectos, logros de gestión, académicos y de investigación pero, sobre todo, para celebrar los frutos que han sembrado cada una de las personas que han sido —y seguirán siendo— parte fundamental de la Escuela de Pedagogía.

Remontándonos brevemente a la historia que ayuda a dar contexto a esta edición, señalaremos que, en 1952, por impulso de san Josemaría Escrivá de Balaguer, fundador del Opus Dei, abre sus puertas la Universidad de Navarra, en Pamplona, España. En 1966, un grupo de empresarios mexicanos viaja a Roma para dialogar con san Josemaría y contar con su aval para iniciar un centro de estudios de educación superior que, en pocos años, se convertiría en lo que somos hoy y proyectamos seguir siendo en el futuro. En ese momento, el fundador accedió a brindar su apoyo, siempre y cuando se cumpliera una idea fundamental: la Universidad había de ser Panamericana¹.

¹ Cárdenas Gutiérrez, Salvador. *El escudo heráldico de la Universidad Panamericana. Identidad y valores institucionales*. Centros Culturales de México, A.C. México, 2017.

El presente número refleja claramente una idea esencial del espíritu fundacional de nuestra universidad: el panamericanismo que, en palabras de nuestro rector general, el doctor José Antonio Lozano Díez, es:

[...] la expresión más clara de la unidad en la diversidad, del mismo modo que el continente americano, siendo multicultural y multinacional, comparte una historia, un espacio y ciertos modos de entender la cultura. Somos una universidad abierta a todos los puntos cardinales del continente americano².

Este espíritu abierto al mundo, inclusivo, integrador en torno a la educación, se refleja palpablemente en estas páginas que tienen como objetivo ser un instrumento de comunicación, puente que permita el intercambio cultural para reforzar la conciencia de solidaridad y las relaciones con otras instituciones: las universidades de Navarra, España; Austral, en Argentina; Piura, en Perú; Universidad de los Andes, en Santiago de Chile; La Sabana, en Bogotá, Colombia, y las universidades mexicanas en Ciudad de México, Guadalajara y Aguascalientes.

La presente publicación reúne diez textos sobre importantes saberes y quehaceres de la pedagogía y la educación. La primera, encargada de reflexionar sobre el proceso educativo; la segunda, referente a la introyección y asimilación de la herencia cultural³. Son textos escritos por colegas de escuelas y facultades de las universidades anteriormente mencionadas, en donde nuestro panamericanismo es potenciado por una misma región lingüística y cultural.

El número comienza con la entrega de Javier Bermúdez Aponte de la Universidad de la Sabana, en Bogotá, Colombia. En su trabajo titulado **Los fines de la Universidad**, reflexiona sobre las funciones sustantivas de la educación superior, docencia, investigación y difusión.

² Camargo Espriú Rosario. *De la semilla al fruto. Memorias de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana*. México, 2004, p. 24.

³ Regina Jiménez Ottelongo. La pedagogía y el campo de conocimiento de la Educación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, n. 1, 2000, p. 79.

El autor enfatiza que la investigación debe ligarse al conocimiento de la realidad y la búsqueda de la verdad. Este ensayo señala la importancia de no apartarse de una aproximación teleológica de la educación, desde el anclaje de la filosofía que nos proporciona una visión completa de los rasgos esenciales de esta institución milenaria de tradición, erudición y cultura.

El artículo de María Díez Uriarte de la Universidad Panamericana, *campus* México, analiza un fenómeno común en otros países de Hispanoamérica: la proliferación de instituciones de educación superior de baja calidad, que son un atentado contra el interés público en general y contra los alumnos que se matriculan en dichas instituciones. En su texto **Análisis de las regulaciones a la educación superior particular en México** concluye que esto se debe a la flexibilidad de las regulaciones, y la falta de control y de sanciones cuando se viola la ley, y recomienda la mejora de los mecanismos normativos.

Si bien el primer texto argumenta el fin de la universidad desde la filosofía, y el segundo cuestiona sobre la calidad de las instituciones privadas de educación superior, desde el marco legal que las rige, la colaboración de Florencia T. Daura y Julio Durand, de la Universidad Austral en Argentina, se enfoca en los alumnos universitarios: **¿Cuán involucrado estoy? Un estudio exploratorio sobre el compromiso académico y la orientación temporal en estudiantes argentinos**. Es una investigación cuyos hallazgos tienen validez en todos nuestros países y niveles educativos, ya que relaciona el compromiso académico del estudiante, su sentimiento de pertenencia al centro educativo y su determinación a finalizar sus estudios, dependientes de su perspectiva temporal, definida por los autores como «un proceso no consciente, mediante el cual el flujo de las experiencias personales y sociales se encuadra en categorías temporales que ayudan a dar orden y coherencia». Esta perspectiva temporal que influye en las decisiones del estudiante, puede aprenderse y modificarse desde el aula, lo que constituye una implicación muy importante para la tutoría universitaria.

Encontramos una intención de ayudar a jóvenes a alcanzar sus metas y a favorecer su crecimiento integral, también presente en el estudio **Influencia del estrés académico sobre el rendimiento escolar en**

educación media superior de Javier Fernández de Castro y Edith Luévano Flores, de la Universidad Panamericana, *campus* Aguascalientes. Los autores evidencian una correlación significativa entre más estrés académico y menos rendimiento escolar, además de identificar una relación entre «susceptibilidad hacia el estrés» y contexto académico, que apunta a factores como poca tolerancia a la frustración, condiciones físicas del plantel, exigencia académica y sensación de dedicar más tiempo del necesario al estudio. Las conclusiones de esta investigación dejan claro que el proceso educativo no supone avocarse únicamente a los saberes, sino que debe englobar todas las dimensiones de la persona en un proceso hacia el bienestar integral.

Evaluar para mejorar los procesos educativos, y para aplicar intervenciones y acciones puntuales, son fines principales de la pedagogía; los siguientes dos artículos comparten dichos objetivos finales al enfocar su investigación a la motivación de los niños a la lectura. Tal es el caso de **Motivación lectora inicial en Chile: un estudio exploratorio**, de Pelusa Orellana García, perteneciente a la Universidad de los Andes, en Santiago de Chile. El estudio evalúa a 300 niños que inician el proceso lector a principio y al final del año escolar. Reporta que en niños de primero y segundo grado, la motivación por leer muestra un descenso al finalizar el curso. Estos resultados brindan evidencia empírica sobre el papel que juega la motivación en el desarrollo lector, en especial en niños de países latinoamericanos, y resalta la estrecha relación entre dimensiones afectivas y desempeño lector posterior.

Motivación a la lectura y preferencia de los géneros literarios según el sexo de estudiantes es el título de la colaboración de Luzmila Flores Correa y Gabriela V. Alcalá Adrianzén de la Universidad de Piura, en el Perú. Esta colaboración complementa nuestro conocimiento sobre la competencia más importante a adquirir en la educación inicial: la lectura. Reportan las autoras los resultados de una investigación a 400 estudiantes de Inicial de 5 años, y 1° y 2° grado de primaria de colegios de distinto tipo de gestión, encontrando que los niños de Inicial 5 años, y de primer y segundo grado de primaria poseen mejor nivel de motivación para la lectura que las niñas; y que tanto para niños como para las niñas, el género literario preferido es el narrativo, aunque los niños escogen textos de más acción y aventuras. Este trabajo

empírico es muy interesante por su aplicación a estrategias didácticas acordes a las preferencias de los niños y a la importancia de que en las escuelas se cuente con variedad de géneros de literatura infantil.

El estudio exploratorio de los investigadores Apolinar Varela, Concepción Naval, Aurora Bernal y Ángel Sobrino de la Universidad de Navarra en Pamplona, España, reflexiona sobre el desarrollo social y moral de las personas en formación, en este caso los jóvenes de secundaria que se encuentran entre los 12 y 15 años. La investigación titulada **Explorando virtudes en un instituto público mexicano de educación secundaria** fue realizada en una escuela de la Ciudad de México, empleando la metodología cualitativa del estudio de caso. Los autores recolectaron datos de diferentes actores sociales (docentes, estudiantes, personal administrativo) y analizaron el lenguaje con el que expresan sus intenciones en clases de formación cívica y ética, ya que ello influirá en los procesos de formación del carácter. Los autores constataron «la importancia de la reflexión del docente sobre su compromiso moral, ético y pedagógico con el contexto sociocultural que le rodea y cómo esto afecta a la práctica de determinadas virtudes».

La formación cívica y ética ha sido eje curricular fundamental en las recientes reformas educativas que México ha emprendido. El artículo de Teresa Hernández y Gustavo Esparza, de la Universidad Panamericana, *campus* Aguascalientes, titulado **Las Reformas Constitucionales del Artículo 3°. Una relectura pedagógica a sus Reformas Educativas** representa, en cierta manera, la tensión existente entre lo global y lo local al analizar si las recientes reformas educativas y cambios al artículo tercero de la Constitución Mexicana —que establece el derecho a la educación— han mantenido los ideales constitucionales. Los autores analizan, desde la óptica de la pedagogía y el currículo como instrumento político, cómo se han plasmado las reformas con fuerte carácter internacional y global, y como éstas han desatendido el criterio de identidad nacional que había animado anteriormente a la Ley General de Educación.

El trabajo de Julián Ochoa García y Ligia García Béjar, profesores investigadores de la Universidad Panamericana, *campus* Guadalajara, refuerza lo que a lo largo de este número se ha hecho evidente: la

importante labor de la investigación para generar debate y conocimientos en la disciplina pedagógica. Por ello, en **Investigar: una competencia indispensable para el pedagogo**, explican por qué el saber y quehacer de investigar se tornan en una competencia indispensable para quien estudia pedagogía, y apuntan a desarrollar en los alumnos de esta disciplina las competencias informacionales e investigativas.

Finalmente se incluye la colaboración de **La vida digna, acotada por la ética**, de Ana Teresa López de Llergo, de la Universidad Panamericana, México. Este ensayo argumenta, desde los fundamentos educativos, la condición humana y educabilidad de la persona. De alguna manera, el ensayo aclara la intención y fin de cada una de las colaboraciones que componen este volumen, ya que en todas el punto de partida y fin es la persona humana. Los autores brevemente descritos, afrontan la realidad de ser miembro de una sociedad, al asumir el compromiso de mejorar la educación. Así, como señala la autora, se asegura la supervivencia de las instituciones: familiares, laborales y educativas, «con el ejercicio de la virtud de la veracidad y de la fortaleza para reconocer lo que a cada quien le hace falta y hacer el esfuerzo por adquirirlo».

Con el número veintiséis, cerramos con broche de oro un aniversario tan significativo para nuestra querida Escuela de Pedagogía, abriendo las puertas a los autores para que sigan respondiendo a los grandes retos que el mundo de hoy, y del futuro, presentan a la educación. ■

*Claudia María García Casas,
directora de la Escuela de Pedagogía.*

*Ma. del Pilar Baptista Lucio, directora editorial
de la Revista Panamericana de Pedagogía.*

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD

THE PURPOSE OF THE UNIVERSITY

Javier Bermúdez Aponte

Javier
Bermúdez
Aponte

Doctor en Gobierno y Cultura de las Organizaciones.
Profesor Facultad de Educación en la Universidad de
La Sabana, Bogotá, Colombia.
javier.bermudez@unisabana.edu.com

RESUMEN

Se parte de la reflexión sobre el lugar del saber superior en la Universidad, lo que se relaciona con el sentido propio de esta institución social: la búsqueda de la verdad. El saber superior, ligado al conocimiento profundo de la realidad, su búsqueda, conservación y difusión, son tareas propias y casi exclusivas de las universidades. Son ellas las que, con sus diferentes actividades y descubrimientos, hacen avanzar nuestro saber sobre las cosas y sobre el hombre. Se finaliza resaltando la importancia de volver a los fines de la universidad, ofreciendo una visión completa de sus rasgos esenciales mediante una aproximación teleológica de la educación, el carácter unitario que debe estar presente en las personas y los saberes a su interior, y el estudio de la tradición como acumulado de erudición y cultura.

Palabras clave: universidad, personal académico docente, filosofía de la educación, cultura, conocimiento.

ABSTRACT

This article is based on the reflection on the place of superior knowledge in the University, which connects with the proper meaning of this social institution, which is the search for truth. The superior knowledge, linked to the deep knowledge of the reality, its search, conservation and diffusion, are own and almost exclusive tasks of the universities. They are the ones who, with their different activities and discoveries, advance our knowledge of things and of man. The article ends by emphasizing the importance of returning to the aims of the university. As well, the article pretends to offer a complete view of its essential features through a teleological approach to education, the unitary character that must be present in people, and the study of tradition as an accumulation of erudition and culture.

Key Words: universities, university professors, educational philosophy, culture, knowledge.

INTRODUCCIÓN: NOTAS HISTÓRICAS DE LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XX

La evolución de la educación superior durante el siglo XX no es comparable con la ocurrida en siglos anteriores. Por supuesto, no pretendemos en el presente texto realizar un análisis de este proceso, sino presentar algunos aspectos de este cambio que explican la situación actual de la universidad.

Cuatro características de un nuevo modelo de universidad están presentes desde comienzos del siglo XX: el reemplazo del profesor generalista por profesores especialistas, dedicados a un ámbito científico o técnico mucho más preciso; el declive de un objetivo hasta entonces importante dentro de tal institución educativa («conservar» y «transmitir» los saberes), en favor del «progreso en el conocimiento» y la «aplicación de los nuevos descubrimientos al desarrollo socioeconómico»; la adopción del principio de «libertad académica» como motor principal de la vida universitaria; y la dependencia creciente de

las instituciones universitarias con respecto del Estado, único capaz de cubrir sus costes cada vez mayores y de asegurar su pervivencia (García Garrido, 1999).

Las dos primeras características, muy ligadas al proceso de industrialización del mundo, se observan muy en particular en las universidades de los Estados Unidos, convertidas en referente para todas las demás. La denominada «research university» adquiere plena vigencia hasta nuestros días. Se reconoce a la Johns Hopkins University como la primera en aplicar, con toda su fuerza en el nuevo mundo, el modelo humboldtiano, seguida muy de cerca por otros centros más antiguos como Harvard University y Yale University.

Paralelamente, Estados Unidos adelantó a Europa en cuanto a la expansión de los estudios superiores, tanto como consecuencia de sus convicciones democráticas, como de las demandas del sector industrial en pro del crecimiento y la consolidación del país.

Lo que se produjo entonces fue un aumento enorme de los estudiantes de la enseñanza superior, y por ende, del número de universidades. Se abandonó, así, el carácter elitista que habían tenido estas instituciones para acoger todo tipo de personas, con las consecuencias que esto conlleva.

Por otra parte, García Garrido (1999), resume en cinco los modelos de universidad vigentes a principios de la segunda parte del siglo XX (ver cuadro), que sin lugar a dudas han ido cambiando o incluso desapareciendo por dos causas: el ingreso masivo de estudiantes a la universidad, que ha perdido su elitismo; y por otra parte, la imperiosa necesidad de responder a múltiples demandas y alcanzar objetivos divergentes. En este sentido, es en el que Clark Kerr acuñó la expresión «multiversity», para destacar que la universidad deja de ser una «comunidad», ya que alberga en realidad a muchas facciones diferentes e incluso contrapuestas.

Una comunidad, como las comunidades medievales de maestros y estudiantes, debería tener intereses comunes; en la «multiversidad» los hay muy variados, incluso conflictivos entre sí. Una comunidad debería poseer

un alma, un único principio de animación; la «multiversidad» tiene varias —algunas de ellas bastante buenas, aunque se debate mucho cuáles de esas almas merecerían realmente la salvación (Kerr, 1963, p. 19) ¹.

La amenaza que Kerr observaba de la *multiversity* hace medio siglo, no sólo se ha cumplido, sino que afecta hoy, no únicamente a las propias instituciones universitarias, sino igualmente al conjunto del sistema de educación superior en la mayor parte de los países. De ahí que numerosos académicos, también y especialmente los estadounidenses (D'Souza, 1991; Rosovsky, 1991; Lasch, 1979), hayan criticado de manera directa a este modelo de universidad.

Dichos autores reclaman la recuperación de una enseñanza superior formadora de élites y presidida por criterios de «excelencia académica», que es la que parece estar desvaneciéndose. Ello no impediría que otras instituciones, llámense o no universidades, puedan atender del mejor modo posible la demanda de estudios más profesionalizantes, más prácticos o, sencillamente, menos exigentes.

Un medio de formación	Una comunidad de investigadores	Un fogón del progreso	Un molde intelectual	Un factor de producción
Modelo Oxbridge	Modelo Humboldtiano	Modelo Norteamericano	Modelo Napoleónico	Modelo Soviético
Aspiración del individuo al saber	Aspiración de la humanidad a la verdad	Aspiración de la sociedad al progreso	Estabilidad política del Estado	Edificación de la sociedad comunista
Educación general y liberal	Unidad de investigación y enseñanza	Simbiosis de ambas para la creación	Enseñanza profesional uniforme	Instrumento de formación profesional y política

Fuente: García Garrido, 1999, p. 204.

¹ A community, like the medieval communities of masters and students, should have common interest; in the multiversity, they are quite varied, even conflicting. A community should have a soul, a single animating principle; the multiversity has several —some of them quite good, although there is much debate on which souls really deserve salvation (p. 19).

EL SABER SUPERIOR

Al revisar la historia de la universidad, cualquier análisis muestra que su finalidad permanente ha sido el cultivo del saber, aquel que se considera, en cada momento histórico, como el más elevado y se tiene por verdadero.

Lo primero que conviene analizar es qué se entiende por saber. Una vez aclarado este concepto se explicará en qué sentido es superior, y se presentarán los diferentes elementos que lo componen, para definir el papel docente por relación a él.

La finalidad permanente de la universidad a lo largo de la historia ha sido el cultivo y la difusión del saber más elevado. Esta es su característica más diferenciadora: todos los conocimientos que constituyen su objeto poseen esa connotación superior, y éste es uno de los aspectos más relevantes de un centro de estudios que aspira a difundir un saber universal, pues en él se genera un ambiente que facilita el intercambio de conocimientos, y donde el respeto y la tradición intelectual prosperan en beneficio del saber (Newman, 1996, p. 125).

Este mismo autor advierte que el fin del saber es de dos tipos, ya que puede orientarse a éste o al otro mundo: si el fin que se persigue es profano, se llamará a éste «saber útil»; en cambio, si el saber es cultivado con un fin eterno, se le llamará «saber religioso o cristiano» (p. 136). En este sentido, el saber debe conllevar un bien físico o moral, de lo contrario no merece la pena dedicarle tiempo en alcanzarlo.

El saber es crecimiento, es un avance pero no hacia alguna cosa distinta de quien conoce, sino hacia el propio cognoscente, cuya identidad resulta reforzada al conocer. «De ahí que el saber represente —junto con el amor— la actividad más directamente dirigida a alcanzar una vida lograda» (Llano, 2003, p. 37). En la universidad, la búsqueda del saber se constituye en un modo propio del universitario; es decir, realiza su proyecto a través de él, crece como persona, pues el saber termina siendo cercano y propio.

Por otra parte, los bienes inmateriales son siempre más comunicables, pueden compartirse mucho más ampliamente que los bienes

materiales. En este sentido, quien busca y encuentra la verdad debe hacer partícipes a los demás de lo que ha descubierto y contemplado (Pérez, Balbín, y Cervigón, 2012, p. 56).

El saber por excelencia es el que muestra la verdad en todas sus manifestaciones, lo que subyace más allá de las apariencias y proporciona sentido tanto a la realidad como a la propia vida. En un discurso a universitarios, el papa emérito Benedicto XVI manifestaba que el hombre siempre quiere conocer, quiere encontrar la verdad, que es «ante todo algo del ver, del comprender, de la *theoría*, como la llama la tradición griega» (Rodríguez Iturbe, 2014, p. 17). La universidad es, así, la casa donde se busca la verdad propia de la persona humana, y no es casualidad que fuera precisamente la Iglesia quien promoviera la institución universitaria en sus inicios, dado su permanente interés por la búsqueda, conservación y difusión de la verdad en todos sus niveles.

Suscitar en los jóvenes esa sed de verdad, es precisamente lo que les llevará a buscarla. Pero para ello conviene recordar que el camino hacia la verdad completa compromete también al ser humano por entero (Rodríguez, 2014); de tal manera, que no podemos avanzar en el conocimiento de algo si no nos mueve el amor.

La búsqueda de la verdad no es ajena a los problemas diarios o inherentes a la vida humana. Afirmaba monseñor Escrivá en la investidura de doctores *honoris causa* celebrada el 7 de octubre de 1967, que la universidad tiene como su más alta misión el servicio de los hombres, el ser fermento de la sociedad en que vive. Por eso debe investigar la verdad en todos los campos, desde la teología, ciencia de la fe, llamada a considerar verdades siempre actuales, hasta las demás ciencias del espíritu y la naturaleza (Polo, Castillo, Honorato, Ponz, Rodríguez y Llano, 1993, p. 90).

Por ello, plantear pragmáticamente las tareas universitarias, olvidando la búsqueda de la verdad, empobrece grandemente la misión de la universidad (Pérez, María de Balbín y Cervigón, 2012, p. 52). Esto se evidencia actualmente en la manera como se conceptualiza y evalúa la calidad educativa, vinculándola a aspectos de tipo técnico o instrumental, en detrimento de lo propiamente formativo para las personas.

La necesaria orientación de toda la vida universitaria hacia la verdad no es algo baladí, sino un elemento esencial. Sin esta orientación, la universidad perdería su razón de ser (Pérez, María de Balbín y Cervigón 2012, p. 57). El amor a la verdad es el motor que compromete al docente en su quehacer diario, y se evidencia en el empeño por plantearse preguntas, buscar razones, estimular en los estudiantes el afán por conocer, y buscar la verdad que va unida a la belleza y el bien.

Como plantea Rodríguez (2014):

Si la vida académica es vida de búsqueda de la Verdad, de la Bondad, de la Belleza y de la Unidad, es porque esos cuatro trascendentales son predicamentos de todo aquello que participa del ser, y por tal razón, lleva en sí mismo, por la misma analogía del ser, al Analogante Supremo, que es Dios (p. 101).

En la universidad, la búsqueda ha sido y debe ser siempre la verdad propia de la persona humana. No se trata de una verdad cualquiera, porque la verdad sobre el hombre resulta inseparable de la verdad sobre Cristo. En efecto, desde la universidad, institución históricamente promovida por la Iglesia, se sentaron las bases de una nueva cultura y una nueva civilización, donde surgió con gran esplendor la armonía entre la fe y la razón (Rodríguez, 2014, p. 118).

La búsqueda de la verdad, no puede realizarse si se deja al margen de ella la presencia de Dios. Es imposible encontrar aspecto alguno en el cual Él no esté presente, por lo que para poder entenderla, se vuelve completamente necesario el estudio de la teología. Ésta última tiene un sentido integrador y posibilita la comprensión de la verdad superior (Newman, 1996, p. 81).

Quien busca la verdad, no puede ignorar, como su contrapunto, el relativismo surgido a partir de lo que se ha denominado crisis de la verdad. El relativismo, tan presente en nuestro mundo, niega la existencia de verdades objetivas; todo es relativo pues depende del sujeto que juzga, de la época y de los condicionamientos sociales.

Fazio (2012) expresa de manera paradójica el relativismo presente en la cultura actual al explicar:

Es «verdad» que la mayoría de las cosas son relativas. Las soluciones técnicas a los problemas económicos son opinables; los gustos estéticos... resumiendo casi todo es relativo. Pero la clave está en ese «casi». Hay un núcleo de verdades que tienen una relación directa con el orden moral, con lo que Juan Pablo II llamaba «la verdad sobre el hombre», que son inmutables, que constituyen donde fijar el sentido de la existencia y que garantizan la convivencia social (p. 17).

Nos referimos a aquellas verdades que, una vez descubiertas, iluminan nuestra vida, principios como hacer el bien y evitar el mal, respetar la vida y buscar la justicia. En la actualidad, el peligro es que la razón los ignore y se doblegue ante la utilidad como criterio último de las decisiones.

La verdad se traduce en el ámbito universitario en el saber superior que, en palabras del profesor Leonardo Polo, consiste en participar de los conocimientos más elevados que la humanidad posee en un momento histórico (Polo, 1997, p. 36). Ese saber se caracteriza por su dinamismo, ya que la universidad es el lugar propio para su incremento y difusión, no sólo para su conservación. A ella le corresponde la triple tarea de la preservación, difusión y el incremento del saber superior. La valía de éste no viene dada por la utilidad que pueda reportar, sino por su valor intrínseco: espreciado en sí mismo, por su propia naturaleza, lo que no excluye los beneficios que reporta humana y socialmente. Es por su valor intrínseco, valor práctico y valor social, por lo que el saber superior debe ser difundido (Polo, 1997).

El objeto propio del saber superior es la verdad, es el objeto del conocimiento de todos los elementos que integran la realidad y sus relaciones, que se vinculan entre sí de manera muy parecida a los sujetos y predicados en la lógica. Todo lo que existe, en cuanto contemplado por la mente humana, forma parte de un único gran sistema o hecho complejo, que sin duda se resuelve en un número indefinido de hechos particulares, que como porciones de un todo, tienen unos con otros innumerables relaciones de todo tipo (Newman, 1995, p. 31).

Para acercarse a la verdad como saber superior se debe evitar la fragmentación del conocimiento. Intentar abstraerse de la relación que existe entre una y otra cosa es deformar el mundo, observando cada evento de manera independiente, lo que al final se traduce en que todo se transforma en una especie de conjunto de fotografías sin ninguna continuidad que explique su sentido u origen (Niklander, 2014, p. 146). El trabajo académico verdaderamente universitario no puede conducir a reduccionismos de ningún tipo, de ahí la necesidad de una investigación interdisciplinaria, como trabajo propio, no tanto de individuos aislados sino de comunidades académicas de investigación y diálogo, en las que prime el interés por el cultivo de los saberes teóricos y prácticos, antes que por intereses ideológicos o mercantilistas que empequeñecerían el ideal de la universidad: ser realmente el *alma mater* de todos los que la conforman (Parra, Meneses, Merizalde, y Rodríguez, 2008, p. 16).

La universalidad, propia del saber superior, guarda relación con la extensión del objeto de estudio, pero también con la multiplicidad de los métodos y enfoques utilizados para aproximarse a él. Al ser el objeto de estudio la realidad en sus diferentes manifestaciones, se evidencia la amplitud de lo que puede conocerse. A su vez, las diferentes vías y perspectivas de análisis, no sólo son necesarias, sino que enriquecen la comprensión de los fenómenos estudiados. Se impone así la necesidad de concebir la búsqueda y la difusión de la verdad como una actividad interdisciplinaria, como trabajo de comunidades académicas de investigación y diálogo (Parra *et al.*, 2008, pp. 15-16).

Perder de vista la universalidad conduce a la desaparición de la unidad en la universidad. La excesiva especialización ha llevado a una separación de las diferentes ciencias, en particular de las naturales y las humanísticas. Esta separación debería reducirse si nos replanteamos la misión de la universidad y su lugar en la sociedad, con el fin de orientar el desarrollo material al desarrollo humano. Es preciso, como lo advierte de diferentes maneras el profesor Leonardo Polo, que las humanidades muestren su trascendencia para la vida, llegando a ser directoras y guías de la sociedad:

La universidad moderna ha fracasado en la construcción de un mundo más humano. Por el contrario, ha contribuido de manera decisiva a que

el mundo sea dirigido sólo a las ciencias de la naturaleza. Si las ciencias del espíritu no aparecen también en escena, si no entran en simbiosis con ellas, entonces la sociedad degenera, el progreso se hace unilateral, y se resuelve en un conjunto de que se contradicen entre sí, en una complejidad ingobernable, como se suele decir hoy (Polo, 1997, p. 56).

La existencia de comunidades de vida intelectual, que puedan elaborar una visión global de la realidad, es otra de las exigencias y rasgos del saber superior. Estas comunidades deberían ser capaces de interpretar los fenómenos sociales desde la óptica de la verdad sobre el hombre, su dignidad y su finalidad trascendente. Sólo a partir de esta lectura, será posible orientar el desarrollo de la humanidad, de modo que, en una mejor sociedad, cada persona pueda realizar a plenitud su naturaleza humana.

El saber superior va acompañado también de la excelencia intelectual, término empleado por el cardenal Newman para aludir al esfuerzo por hacer avanzar el conocimiento y perfeccionar las instituciones a él dedicadas (García Hoz, 1997, p. 262). La misión de la universidad se centra en ello, aunque se apoya en la labor de otras instituciones escolares, los centros de primaria y, muy singularmente, los de secundaria.

En conclusión, perseguir el saber superior en la universidad nos ubica en lo central de la tarea educativa, la búsqueda de la verdad, y con ella, en la necesidad de que ésta lo potencie mediante sus funciones sustantivas, incluida la gestión académica, como una de ellas. La búsqueda de dicho objetivo ha de ser el faro que guía las diferentes acciones de todos los que forman parte de la universidad, especialmente de los profesores, difusores y creadores permanentes del conocimiento y custodios del saber acumulado.

A continuación abordaremos cómo entender las funciones sustantivas de la universidad desde esta perspectiva; partiremos de su significado originario, que a menudo contrasta con el atribuido en la actualidad. Ello ha de llevarnos a identificar y reconfigurar lo propio y específico de la universidad en relación con sus funciones para generar un debate sobre el tipo de universidad en la que estamos y los condicionantes para su mejora.

NECESIDAD DE REAFIRMAR LOS FINES ORIGINARIOS DE LA UNIVERSIDAD

Partiendo de la tesis de que el verdadero fin de la universidad, como institución social, debe ser la perfección humana de quienes la integran, es decir tanto de los estudiantes, como de los profesores y demás personas a ella vinculadas, definiremos cuál es ese fin y determinaremos tanto las funciones sustantivas como los medios para lograrlo. Al hacerlo, no ignoraremos tampoco que toda universidad actual debe ir reorientando sus actividades para servir mejor a la sociedad.

Sus fines permiten diferenciar a las instituciones, dotándolas de una naturaleza propia y particular; si se desvirtúan, éstas también se desvirtúan, pierden su sentido, desaparecen, o bien se transforman de modo sustancial (Parra *et al.*, 2008, p. 13). La permanencia de los fines conlleva a la consolidación de su identidad, su sentido y su razón de ser.

Se pueden reconocer dos tipos de fines: los necesarios y los contingentes (Altarejos y Naval, 2000, pp. 76-77). Los primeros se justifican por sí mismos, con independencia del contexto histórico de una institución, por lo que su característica principal es que son permanentes y poseen un carácter de originarios, ya que dan vida a la institución y la dotan de su identidad primigenia. A nuestro juicio, este tipo de fines obligan a replantear lo que hace la universidad en la actualidad como institución social, pues al desvirtuarlos, en mayor o menor medida, se ha alejado de los principios que le procuraban identidad.

Los fines contingentes, por su parte, obedecen al carácter temporal y situado de todas las instituciones, y matizan los fines necesarios. Son condición de posibilidad para su realización y se integran también en la identidad institucional. Por eso, hay que proceder con cautela al diferenciar unos fines de otros, ya que cabe confundirlos y alterar su jerarquía natural.

La coexistencia de múltiples finalidades en la universidad hace de ella una institución compleja. Es inevitable priorizar los fines, algo de lo que, como se señaló anteriormente, depende la identidad de dicha institución. Sin embargo, por las presiones externas a las que

se ve sometida la universidad, puede perder de vista o no conceder la debida importancia, a su fin esencial. Las interferencias políticas, económicas y sociales, tanto de origen endógeno como exógeno, suelen conducir a ignorarlo o subordinarlo a fines secundarios o complementarios, con lo que se produce una alteración sustancial en la naturaleza de la institución universitaria, capaz incluso de destruirla (D'Ors, 1980, p. 37). En este sentido, la universidad no puede asumir finalidades que perturben el logro de su misión esencial o que la desvíen de la búsqueda de la verdad y la formación de los estudiantes (Villalobos, 2001).

Ello conlleva una alteración sustancial en la naturaleza de la universidad, que de hecho se ha producido y se produce con frecuencia, y por ello hay que tener muy clara su finalidad y procurar que sea fiel a su misión esencial. No es propio de la universidad asumir determinadas funciones y atender necesidades propias de instituciones sociales, o servir a determinados intereses particulares o coyunturales, lo cual no implica aislarse del entorno, sino tener muy clara la jerarquía de sus fines. En particular hoy, si la universidad no reflexiona sobre ellos, corre el riesgo de convertirse en una empresa, de ahí la importancia de reafirmarlos, para fortalecer su identidad propia.

IMPORTANCIA DE LOS FINES EN LA UNIVERSIDAD

La fuerza de la universidad no procede de sus recursos económicos o materiales, o de las relaciones sociopolíticas que mantenga; proviene de la capacidad que sus miembros tienen de pensar con originalidad, libertad y energía creadora (Llano, 2003, p. 52). Es el conocimiento de la verdad lo que permite distinguir los medios de los fines y evitar que éstos últimos queden subordinados a los primeros.

Cuando está presente en las universidades, surge un *ethos* que resulta incompatible con el pragmatismo y utilitarismo tan difundido en la actualidad. De muchas de ellas, podría decirse hoy lo siguiente:

Ya no se cree en la búsqueda de la verdad ni en la educación de los jóvenes estudiosos. En vez de estos clásicos ideales universitarios, con lo que quizá tropieza uno es con el activismo y la banalidad de unas

personas insignificantes, preocupadas exclusivamente de sus intereses económicos, de sus mínimas prepotencias y de su patético prestigio (Llano, 2003, p. 53).

Por eso, volver a las personas —fuente de donde nace y hacia las que debe orientarse toda innovación— es una necesidad apremiante, pero no puede lograrse tal cosa sin procurarles a los profesores universitarios el sosiego y los medios para que reflexionen, considerando otras maneras, otros modos posibles de ejercer, como tales, siendo críticos de la situación actual y proponiendo cambios para la institución a la que pertenecen.

Ahora bien, son precisamente los estudios de humanidades, los que más pueden ayudar a rescatar ese *ethos* que hace realidad la primacía del espíritu sobre la materia. Dado el empobrecimiento presente de la vida humana y la generalización del consumismo, es el propio espíritu humano lo que hay que cultivar y potenciar, para evitar que languidezca rodeado de objetos que no están a su altura (Llano, 2003, p. 79). Hace falta en definitiva que las humanidades vuelvan a permear toda la universidad y estén en su corazón, y recuperen el lugar preeminente que tuvieron en ella durante siglos.

Se daría un gran paso para recuperar la idea del fin de la universidad si se redescubriera el papel arquitectónico de la filosofía y las humanidades (la literatura, el arte, la música), que se plantean problemas que van más allá de la técnica, ya que lastimosamente, en muchas instituciones de enseñanza superior, no se abordan tales cuestiones de fondo, que se remiten al criterio de cada persona. Impera de hecho una especie de agnosticismo corporativo, considerado como la única postura políticamente correcta y garante de un consenso, más externo que interno, más aparente que real (Llano, 2003, p. 128). Sin embargo, el principio de neutralidad es incompatible con el oficio de pensar, ya que éste último conlleva partir de unas convicciones que siempre estarán presentes y se manifestarán directa o indirectamente.

La clave de la regeneración es, pues, la dinámica e innovadora fidelidad a ese espíritu universitario que lleva a valorar la inteligencia, a buscar apasionadamente la verdad, a respetar la dignidad trascendente

de la persona y a anteponer el bien común sobre el individual. Magnanimidad, grandeza de alma, se llama tal actitud de fondo. Es lo que nunca hemos de perder, aquello por lo que, como universitarios, siempre hemos de velar (Llano, 2003, p. 131). Por eso, los profesores son la piedra angular en este cambio; son ellos quienes de manera personal y propia deben hacer suyos estos ideales. El profesor-educador ayuda, demuestra, argumenta, enseña, explica, guía los trabajos, prevé dificultades, despierta iniciativas, vigoriza, voluntades, amplía horizontes, ennoblece afectos (Lerma, 2017, pp. 50-51)... en otras palabras despierta ideales.

A MODO DE SÍNTESIS: RASGOS DE LA IDENTIDAD DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

Aunque, como se ha afirmado, la reflexión sobre los fines de tal institución es una cuestión esencial, su ausencia ha generado evidentes dificultades para identificar lo propiamente universitario, ya que sin presupuestos claros es imposible definir metas adecuadas para ella. Sería tentador sostener que existen en este terreno dos concepciones contrapuestas —una pragmática y otra idealista—, pero ambas hunden sus raíces de hecho en una visión reduccionista del hombre y la sociedad, que desemboca en posturas excluyentes en lo relativo a sus fines (Parra *et al.*, 2008, p. 14).

En el primer caso, el reduccionismo surge en la medida en que la universidad se convierte en un simple instrumento para solucionar determinados problemas que se presentan en la sociedad. Es esta última la que determina los objetivos y la universidad se limita a intentar lograrlos. Por su parte, la visión idealista pretende ignorar los profundos cambios que vivimos y que la universidad debe tener en cuenta. Con todo, lo primero es concretar los rasgos esenciales del fin de la universidad, los que configuran su identidad, pues sin ese marco de referencia ésta sucumbirá ante las exigencias externas.

Ya hemos explicado que realmente lo universitario es la mejora permanente del saber superior y su transmisión, la visión unitaria que debe estar presente en los profesores y en su modo de cultivar los saberes, y

la tradición como depósito de la erudición y la cultura. Destacaremos aquí que su búsqueda, conservación y difusión debe estar presente en toda la universidad y guiar a todos los que la integran, cualesquiera sean sus diferentes puestos y responsabilidades.

Se ha de recuperar además la unidad del propio ser humano y, en este ámbito, en colaboración con la otra institución en la que el ser humano se forma —la familia—, la Universidad debe afianzar a la persona y ayudarle a desplegar lo mejor de sí misma en beneficio de la sociedad. Éste no es un ideal utópico, sino por el contrario un objetivo real y necesario para nuestro mundo.

El tercer rasgo, al que nos referíamos, es la tradición, ya que la universidad fue creada como un espacio para conservarla, como lugar natural de la palabra cargada de sentido, inmune al funcionalismo informativo y pragmático del mundo, en el cual la palabra acaba por perder su propia vida, su dimensión subjetiva y significado histórico. La universidad es la casa del lenguaje, porque lenguaje es la casa del ser (Llano, 2003, p. 30).

En lo que a la tradición respecta, pueden adoptarse dos posturas: apearse excesivamente a ella (lo que impide realizar ajustes en función de las necesidades del entorno y el momento) o despreciarla e ignorar su relevancia. Hay, pues, que hallar el punto medio que permita aprovechar todo lo que ofrece la tradición, sin negarse a implantar reformas como respuesta a las necesidades y expectativas de la sociedad a la que se ha de servir. Su secular historia tiene mucho que decir y enseñar a la universidad contemporánea, pero no todo lo que debe aprender y escuchar la universidad puede extraerlo de ella (Parra *et al.*, 2008, p. 14).

En definitiva, una auténtica tradición pretende mantener lo ya alcanzado, a la vez que acepta e impulsa el logro de mejoras y perfecciones que supongan una verdadera innovación. Esta permanente capacidad de innovar requiere una cultura de la anticipación: situar la atención de la mente muy por delante del curso académico actual. La universidad se desplaza a lo largo del tiempo como un trasatlántico que ha de prever su rumbo con mucha antelación (Llano, 2003, p. 33). ■

REFERENCIAS

- Altarejos, F., y Naval, C. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- D'Ors, A. (1980). *Nuevos papeles del oficio universitario*. Madrid: Rialp.
- D'Souza, D. (1991). *Illiberal education: the politics of race and sex on campus*. New York: Free Press.
- Fazio, M. (2012). *Al César lo que es del César: Benedicto XVI y la libertad*. Madrid: Rialp.
- García Garrido, J. (1999). La enseñanza superior europea en el siglo XX: reflexiones en torno a su evolución (pp. 193-220). En Laspalas, J. (Editor) (1999). *Historia y teoría de la educación. Estudios en honor del profesor Emilio Redondo García*. Pamplona: EUNSA.
- García Hoz, V. (1997). *Glosario de educación personalizada: Índices*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Kerr, C. (1963). *The uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lasch, C. (1979). *The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations*. New York: Warner Books.
- Lerma, H. (2017). El profesor universitario. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 24, 15-64.
- Llano, A. (2001). *Discursos en la universidad (1991-1996)*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Llano, A. (2003). *Repensar la universidad: La universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Newman, J. H. (1996). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona: EUNSA.

Niklander, G. (2014). *El sistema de educación superior chileno. Una revisión desde la perspectiva de MacIntyre, Newman y Ortega y Gasset*. Tesis doctoral, Universidad de Navarra.

Ortega y Gasset, J. (1968). *Misión de la universidad y otros ensayos afines*. Madrid: Editorial Revista de Occidente.

Parra, C., Meneses, A., Merizalde, M., y Rodríguez, L. (2008). *Universidad y formación personal*. Bogotá: Universidad de La Sabana.

Parra, C. (2005). La universidad, institución social. *Estudios Sobre Educación*, 9, 145-165.

Pérez, E., Balbín, R., y Cervigón, F. (2012). *Una visión de la universidad*. Caracas: Universidad Monteávila.

Polo, L. (1997). *El profesor universitario*. Chía: Ágora.

Polo, L., Castillo, C., Honorato, J., Ponz, F., Rodríguez, P., y Llano, A. (1993). *Josemaría Escrivá de Balaguer y la universidad*. Pamplona: EUNSA.

Rodríguez Iturbe, J. (2014). *Verdad y cultura* (Colección Cultura Institucional 2). Chía: Universidad de La Sabana.

Rosovsky, H. (1991). *The university: an owner's manual*. New York: Norton y Co.

Villalobos, E. (2001). Saberes y comportamientos éticos necesarios en la educación del futuro. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 2, 275-287.

ANÁLISIS DE LAS REGULACIONES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARTICULAR EN MÉXICO

ANALYSIS OF THE REGULATIONS TO PRIVATE HIGHER EDUCATION IN MEXICO

María Díez Uriarte

María
Díez
Uriarte

Maestrante: Master's Degree in Research and Innovation in Higher Education, Programa Erasmus: Danube University Krems, University, University of Tampere, University, Beijing Normal University. mdiez@up.edu.mx

RESUMEN

De acuerdo con la ley mexicana, los particulares pueden otorgar educación superior en sus distintos tipos y modalidades. Sin embargo, a lo largo de los años, los mecanismos regulatorios para proteger a los alumnos y al sistema han demostrado ser insuficientes, ya que numerosas instituciones de baja calidad han proliferado (Rodríguez, 2004; Acosta, 2011, Cuevas, 2011a; De Garay, 2013; y Buendía 2016). La flexibilidad de las regulaciones y la falta de control y de sanciones cuando

se viola la ley, hacen necesario estudiar los mecanismos regulatorios para comprender qué constriñen y qué capacidades otorgan, con la finalidad de emitir recomendaciones que ayuden a mejorarlos.

Palabras clave: educación superior, educación superior particular, política regulatoria, instrumentos regulatorios, autogestión.

ABSTRACT

According to the Mexican law private individuals are allowed to grant higher education. Nevertheless, through history the regulatory mechanisms have proved to be insufficient to protect students and the system, as many low quality institutions have proliferated (Rodríguez, 2004; Acosta, 2011, Cuevas, 2011a; De Garay, 2013; and Buendía 2016). The flexibility of the instruments and the lack of control and sanctions when violating the law make it necessary to address this topic and issue recommendations for the improvement of the regulatory policies.

Key words: higher education, private higher education, regulatory policy, regulatory instruments, self-management.

INTRODUCCIÓN

El nacimiento de la universidad particular en México se reconoce hasta la segunda mitad de los años 30, cuando la explosión económica y el crecimiento poblacional, permitió establecer varias instituciones (Martínez, 2012; Rangel, 1979). A partir de este momento, el sector se multiplicó de forma considerable (Urquidi *et al.*, 1967), en especial tras la adopción de la política neoliberal en los años 90 (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México, 2002) cuando se promovió la desregulación del mercado y se redujo la inversión estatal (Friedman, 1951). Hoy existen más de 2,000 instituciones particulares en este nivel.

La educación superior particular es regulada por diferentes instrumentos como: la Constitución (2009, enmendado de 1917), la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017, enmendado de 1993) y los Acuerdos 243 y 17/11/17.

El marco legal establece que un particular puede otorgar educación superior y que el estado proporciona el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) a aquellos programas que cumplen con los requisitos. Los acuerdos (Acuerdo 243: Secretaría de Educación Pública, 1998, y Acuerdo 17/11/17: Secretaría de Educación Pública, 2017), por su parte, establecen las condiciones, bases y los procedimientos para obtener el RVOE.

El RVOE se otorga por distintas autoridades y no garantiza la calidad; por el contrario, sólo asegura el cumplimiento de los requisitos (Secretaría de Educación Pública, 2015). Éste, constriñe de mayor forma la dimensión académica de las instituciones, pero las dimensiones organizacionales, de personal y financieras no sufren severas limitaciones.

Para asegurar el cumplimiento de la ley, la Secretaría de Educación Pública (SEP) realiza diversas inspecciones (López, 2010). La primera, antes de otorgar el RVOE para verificar que la información en la solicitud concuerde con la realidad. No obstante, una vez obtenido el RVOE pocas supervisiones ocurren y poco se sanciona cuando la ley se viola (Kent, 2004; Canales, 2016).

Esto ha llevado a autores como Rodríguez (2004), Acosta (2011), Cuevas (2011a), De Garay (2013), Álvarez (2011) y Buendía (2016) a concluir que la política regulatoria es laxa, lo que ha contribuido a la proliferación de las instituciones de baja calidad que brindan educación a sectores de la población que han quedado sin acceso al sector público. Estas instituciones operan tanto sin RVOE, como con RVOE, sólo algunos de sus programas (De Garay, 2013; Aguilar, 2003).

A pesar de que la educación superior particular ha crecido en el país, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación en México (2002) y Buendía (2009), reconocen que poco se ha investigado al respecto; la mayor parte de la investigación a la educación superior en México se enmarca en el sector público, y aquella enfocada al sector particular se centra en su desarrollo histórico y conceptualización¹, en

¹ Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México (2002), Acosta (2011), Durand, Bravo y Contreras (2007), González (2012), Rangel (1979), Urquidí *et al.* (1967), Gama (2010), Arias (1985), Olivier (2007), De Garay (1998), Silas (2005a), Serna (2006).

el neoliberalismo², y en su expansión y los problemas de calidad³. Buendía (2016) sostiene que falta investigación sobre la educación superior particular para comprender su complejidad, y en el tema del estudio de su regulación, son pocos autores que lo han abordado.

Se requieren estudios posteriores para comprender el tema y emitir recomendaciones que mejoren la política regulatoria. A medida que la educación superior particular se desarrolla, se vuelve cada vez más compleja. Por lo tanto, Rodríguez (2008e) afirma que

[...] las reglas deben cambiar: no es lo mismo interactuar, como en los años cincuenta, con un puñado de universidades privadas de élite, o como en los años ochenta con un sector dividido entre instituciones de buena y mala calidad. Ahora las cosas son más complejas: el sistema privado es más complejo, [...]. Se requiere reconocer esta complejidad y construir un sistema de regulación a su altura.

En este contexto, queda claro que el estudio de la política regulatoria es relevante, en especial cuando los mecanismos actuales se quedan cortos para asegurar la calidad (Acosta, 2011; Muñoz y Silva, 2013). Por tal motivo, este artículo pretende estudiar a profundidad la política regulatoria a la educación superior particular y su desarrollo histórico para comprender y analizar los mecanismos que realizan esta labor y emitir recomendaciones. De ahí las preguntas: ¿qué mecanismos regulan la educación superior particular en México? ¿Qué aspectos de su autogestión son constreñidos por esta regulación? ¿Cómo se puede mejorar la política regulatoria? A continuación se pretende abordar esta temática.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARTICULAR EN MÉXICO

Se entiende por educación superior particular, a las instituciones creadas por hombres de negocios o congregaciones religiosas que

² Aboites (1997), Rodríguez y Ordorika (2011), Labra (2003).

³ Buendía (2011, 2016), Cuevas (2011a), Kent (2004), Muñoz y Silva (2013), Rodríguez (2004).

asumen la tarea de brindar educación terciaria a un sector específico de la población. Al igual que el sector público, tienen la responsabilidad de educar personas comprometidas con la verdad y al servicio del bien común, para desempeñar un rol estratégico en sus distintas profesiones.

Alrededor del mundo, ésta ha tenido distintos procesos de desarrollo (Levy, 2007), siendo en México determinante para el sector educativo terciario, donde su desarrollo no ha sido exclusivamente consecuente del proceso de masificación. Aunque Olivier (2007) y Buendía (2016) sostienen que las primeras instituciones se crearon en la época colonial, fue hasta 1912 cuando la Escuela Libre de Derecho, fundada por un grupo de profesores y alumnos, se estableció y alcanzó el reconocimiento por parte del gobierno. Otras instituciones particulares fueron establecidas, pero sólo ésta sobrevivió (Rodríguez y Ordorika, 2011; González, 2012).

Fue hasta la segunda mitad de los años 30 cuando el sector privado comenzó propiamente su desarrollo. Por un lado, el país finalmente vivía un período de estabilidad que llevó al crecimiento de la clase media (Martínez, 2012; Rangel, 1979). Por otro lado, la relación de choque entre el gobierno y la Iglesia, y por ende la sociedad con principios cristianos (Marsiske, 1982; Olivier, 2007), también contribuyó, ya que la educación estatal había abrazado el socialismo como ideología rectora (Rodríguez y Ordorika, 2011); además, la universidad pública se había distinguido por su inestabilidad durante el siglo XIX (Villalpando, 2012; Tanck, 1984; González, 2012).

En consecuencia, por primera vez, la Constitución fue modificada en 1934 permitiendo la educación particular, de carácter secular (Poder Ejecutivo Federal, 1934 enmendado de 1917), sentando las bases del futuro RVOE (Blanco, 1994). Tanto la SEP como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fueron designadas como autoridades regulatorias (Rodríguez y Ordorika, 2011; Rodríguez, 2008b), permitiendo la creación de distintas universidades, especialmente en Guadalajara, Monterrey y la Ciudad de México (Acosta, 2005; 2012), fundadas por empresarios o por congregaciones religiosas (Levy, 2009), quienes perseguían formar a la clase alta y media alta para dirigir las empresas. El clero formaba también en valores (Olivier, 2007; Silas, 2005a).

En 1946 nuevamente se modificó la Constitución para separar la educación superior del resto de los niveles educativos y otorgarle el régimen de no restringida, o aquella que sólo necesita el RVOE para brindar educación (Poder Ejecutivo Federal, 1946 enmendando de 1917; Blanco, 1994). Con ello, comenzó el período de mayor expansión de instituciones particulares (Acosta, 2012; Baptista y Medina, 2011; Aguilar, 2003) estableciéndose, también, las primeras instituciones de absorción de la demanda⁴. Durante este desarrollo, el papel de cada estado cobró un rol importante en el otorgamiento del RVOE (Olivier, 2007), pero las condiciones para ser otorgado permanecieron iguales, a pesar de la diversificación del sector.

Kent (2004) y Buendía (2016) sostienen que la calidad de las primeras instituciones contribuyó a desarrollar una política regulatoria laxa, dado que se consolidaron como instituciones selectivas de élite (Olivier, 2007; González, 2012). Sin embargo, estas nuevas instituciones de absorción aprovecharon la alta demanda de educación superior y los múltiples problemas del sector público, en especial de cobertura⁵.

Así, académicos de universidades públicas emprendieron proyectos propios de creación de universidades (Kent y Ramírez, 1999), al igual que las instituciones ya establecidas comenzaron una etapa de expansión (Rodríguez, 2008c; Rodríguez y Ordorika, 2011). Por lo tanto, debido a una política regulatoria laxa y a un estado relativamente ausente (Luengo, 2003; Álvarez, 2011; Buendía, 2016,) comenzó la etapa de estratificación y diversificación del sector particular (Olivier, 2007;

⁴ Destacan la Universidad del Valle de México en 1960, la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla en 1973, y la Universidad Intercontinental en 1976 (Acosta, 2005).

⁵ Entre los problemas resaltan: falta de accesos, problemas de calidad educativa, poca inversión (Urquidi *et al.*, 1967); burocratización (Marsiske, 2001); ineficiencia terminal, alta politización, falta de preparación de los académicos (Fuentes, 2010; Larroyo, 1983; Kent, 1986; González, 2008; Luengo, 2003; Kent y Ramírez, 1999; Baptista y Medina, 2008; González, 2012; Buendía, 2016); huelgas de alumnos en el conflicto del año 68 (Moreno, 1998; Moctezuma, 2008) y el «halconazo» en el 71 (De la Garza, Ejea y Macías, 2014; Gómez, 2003; Medina, 1972); huelgas del personal en los años 1972, 1973, 1977 y 1985, por distintos motivos, incluyendo el deseo de un contrato sindical y el aumento de los salarios (Martuscelli, y Martínez, 2013; De la Garza, Ejea y Macías, 2014; Ordorika, 2006); y conflictos internos donde —inclusive— murieron dos alumnos (Ochoa, 1976).

Rodríguez y Ordorika, 2011; Acosta, 2012), la cual se vio nuevamente multiplicada tras la firma del Tratado de Libre Comercio, en 1992, y la adopción de la política neoliberal, ya que el marco legal se modificó para potenciar la inversión privada (Olivier, 2007) a través de la desregulación (Rodríguez y Ordorika, 2011; Buendía, 2016).

En 1993, el RVOE se consolidó como el mecanismo regulatorio de la educación superior particular (Poder Ejecutivo Federal, 1993 enmendado de 1917), otorgado por la SEP tanto a nivel federal como estatal, por el presidente, y por ciertas universidades públicas autónomas (Rodríguez, 2008d), y definiéndose como «el acto de la autoridad educativa en virtud del cual se determina incorporar un plan y programas de estudio que un particular imparte, o pretende impartir, al sistema educativo nacional» (Secretaría de Educación Pública, 2015). Sin embargo, no se limitó a las instituciones a operar sólo teniendo el RVOE, ya que como menciona Rodríguez (2017) éste más bien lo que hace es permitirle al graduado obtener la cédula profesional⁶. En otras palabras, el RVOE sólo asegura que un programa está respaldado por una autoridad (Aguilar, 2003).

Las bases del RVOE se establecieron en el Acuerdo 243, emitido hasta 1998, pero fue hasta 2000 cuando finalmente el Acuerdo 279 detalló las bases y procesos para la obtención del mismo (Muñoz y Silva, 2013).

Tras el acuerdo, las instituciones pertenecientes a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), con acreditación lisa y llana, pasaron a formar parte del Registro de Excelencia Académica, mejor conocido como administración simplificada⁷, cuyo trabajo bien hecho fue reconocido reduciendo el número de trámites burocráticos que la institución debía realizar (Álvarez, 2011; Rodríguez, 2004; 2006; 2008a; Rodríguez y Ordorika, 2011).

En 1992, FIMPES asumió el rol de evaluador de la calidad (Baptista y Medina, 2008; Luengo, 2003), dado que el RVOE no garantizaba la calidad, y la expansión del sector particular continuaba (ahora también con la expansión de instituciones de baja calidad denominadas coloquialmente

⁶ La cédula profesional es un documento requerido para ejercer algunas profesiones, tales como doctor (médico) y abogado, entre otras (De Garay, 2013).

⁷ Esta política no arrojó los resultados deseados ya que no se dio el isomorfismo esperado.

«patito»⁸; de allí su papel en el Acuerdo 279. Sin embargo, esta política regulatoria permaneció voluntaria. Para fortalecerla, se creó la Comisión Nacional de Evaluación para evaluar a las instituciones, pero dada la poca participación, casi desapareció en 1996 (Rubio, 2007). En el año 2000 también se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) para acreditar a las agencias acreditadoras (Luengo, 2003). Más aún son pocos los programas e instituciones que han sido acreditados ya sea por FIMPES o por acreditadoras de COPAES.

En 2017 las reglas para obtener el RVOE se modificaron con el Acuerdo 17/11/17, sustituyendo al 279. En este nuevo acuerdo se otorgó mayor flexibilidad en la regulación a la dimensión académica, y el Régimen de Excelencia Académica se sustituyó por el Programa de Mejoramiento Institucional (PMI) donde, de acuerdo con ciertos criterios ligados a la acreditación, se reducen los trámites burocráticos ante la autoridad (Secretaría de Educación Pública, 2017), aunque la acreditación permanece voluntaria.

Ciertamente es un hecho que el sector particular ha crecido exponencialmente. Aunque en un principio se asociaba con alta calidad, con el paso de los años han surgido instituciones que, aprovechándose de la demanda, su calidad se encuentra en tela de juicio (Kent y Ramírez, 1999; Kent, 2004; Levy, 2009; De Garay, 2013). El sector particular en México es sumamente variado. Álvarez (2011) estima un total de 2,815 instituciones⁹; De Garay (2013) 1,139, y Rodríguez (2007c) más de 2,000, y es que como este mismo autor afirma (2008c), nadie sabe exactamente el número, ya que hasta la SEP ha reconocido que es difícil realizar un censo, porque el RVOE se otorga por programa.

Varios autores han tratado de clasificar a las instituciones privadas.

La siguiente tabla, resume y contrasta estas clasificaciones para obtener un panorama general de dicho sector. Como se observa, las clasificaciones constantemente se sobreponen, pero la variedad del sector sigue siendo alta, generando retos para la regulación.

⁸ Rodríguez (2008a) sostiene que el término de «universidades patito», empezó a emplearse en la esfera política, tratando de evadir la responsabilidad del gobierno en la falla regulatoria a la educación superior.

⁹ Considerando los diferentes *campus*.

Tabla 1. «Clasificación de las instituciones de educación superior particular en México»

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México (2002), Luengo (2003)	Kent y Ramirez (1999)		Características definidas por: Aguilar (2003), Rodríguez (2004), Silas (2005b; 2008) Cuevas (2011b) Baptista y Medina (2011)	Muñoz y Silva (2013)	Levy (1986)	De Garay (2013)	Silas (2005a; 2005b)	Silas (2005a)	Buardia (2016)	Álvarez (2011)
	Élites	Mediano tamaño								
Absorción de la demanda	Sistemas masivos	- Variada oferta académica	- Buscan ganancias económicas - Pocas licenciaturas - Poca libertad académica - Poca inversión - Orientadas a clase media y media baja - Profesores por asignatura - Colegiaturas baratas - Poca inversión en infraestructura - Algunas son propiedad de una familia	Seculares	Absorción de la demanda	Oferta disciplinaria	Un criterio de calidad	Con fines de lucro	Prestigio medio y colegiatura media	Sistemas y redes nacionales
	Pequeñas instituciones	- Orientadas al mercado - Profesionalización - Profesores de asignatura								
	Carencia de infraestructura									Sistemas urbanos multicampus
										Un solo campus

Fuente: Elaboración propia.

REGULACIONES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARTICULAR EN MÉXICO

1. Las regulaciones a la educación superior

Se ha presentado ya un recorrido histórico al desarrollo de la educación superior particular, desde el marco de la política regulatoria. No obstante, a continuación se analizarán los mecanismos que regulan a este sector. A grandes rasgos, las regulaciones son instrumentos normativos altamente coercitivos, ya que a través de ellos el estado ejerce su autoridad. Autores como Howlett (2009; 2011), Lowi (1985) Bresser y O'Tool (1998) han estudiado a lo largo de los años estos mecanismos, concluyendo que a través de ellos el estado ejerce autoridad para asegurar que se cumpla lo determinado, y para corregir conductas desviadas (Dunsire, 1993), ya que imponen obligaciones y limitan la libertad. En muchos casos implican sanciones, pero más bien buscan fundamentarse en la relación de respeto y cooperación (Selznick, 1985). Por tal motivo, para Floud (2005) y para Higher Education Commission¹⁰ (2013), las regulaciones tienen como finalidad promover comportamientos deseados y buenas prácticas.

En otras palabras, son un conjunto de normas que persiguen influir el comportamiento de un sector de la población, limitando ciertas acciones consideradas no deseadas, o indicando el mejor camino a tomar; como sostiene Bernasconi (2011) incluyen diferentes acciones. Sin embargo, no están limitadas a ser un marco legal, ni todos los marcos legales son regulaciones (Selznick, 1985; Black, 2002), porque éstas también pueden ser voluntarias (Cohn, 2011).

Las regulaciones, entonces, son establecidas por el gobierno, por un organismo reconocido o por una agencia independiente, cuya autoridad ha sido otorgada por el estado, en una delegación de una tarea particular. Estas regulaciones externas buscan proteger a los consumidores de las fallas del mercado (Baldwin, Cave y Lodge, 2012) y reducir riesgos (Black, 2002).

¹⁰ Comisión de Educación Superior del Reino Unido.

Dentro de los mecanismos regulatorios existen diferentes instrumentos que, a grandes rasgos, pueden dividirse en cuatro categorías: legales, comisiones independientes, regulación profesional delegada y regulación voluntaria¹¹ (Howlett, 2011; Cohn, 2011; Gilardi y Maggetti, 2011; Malyshev, 2002); cada una, con distintos propósitos, costos y eficacia, emplea distintas herramientas para regular.

Según sostiene Black (2015), la regulación a la educación superior no es un tema de particular interés por lo que, como marco teórico, ha sido poco estudiado. Entre estos estudios destacan Fielden y Varghese (2009), y Higher Education Commission (2013), quienes sostienen que las regulaciones a este sector son importantes para proteger a los estudiantes ingenuos, evitar la proliferación de instituciones fraudulentas, asegurar la calidad, y lograr un balance entre la demanda del mercado y las necesidades del estado. Estos autores identifican cinco grandes rubros de la política regulatoria a la educación superior:

- 1) Legislación.
- 2) Procedimientos para abrir nuevas instituciones.
- 3) Evaluación de la calidad.
- 4) Esquemas de financiamiento.
- 5) Reportes de desempeño.

La siguiente tabla cruza los estudios de los distintos instrumentos regulatorios mencionados (Howlett, 2011; Cohn, 2011; Gilardi y Maggetti, 2011; Malyshev, 2002), y los específicos a la educación superior (Fielden y Varghese, 2009; Higher Education Commission, 2013).

¹¹ En este trabajo de investigación no se profundizará en ello, pero se sugiere revisar el trabajo de Díez (2018).

Tabla 2. Instrumentos regulatorios usados en educación superior

Naturaleza	Instrumentos			Mecanismos específicos				
	Tipos	Generales	En educación superior					
Directa	Legales	Nacional	Constitución	Constitución				
			Tratados internacionales	Tratados internacionales				
			Estatutos	Leyes generales				
			Legislación secundaria: decretos, acuerdos, etc.	Legislación	Decretos	Permisos temporales		
						Registros		
						Licencias		
						Autorizaciones		
					Para establecer instituciones	Normas específicas y procedimientos	Requisitos básicos	Infraestructura
								Recursos
								Equipo
								Personal
								Actividades
								Curriculum
								Procedimientos de seguridad
								Reconocimiento de programas
								Reconocimiento de instituciones
								Actas administrativas
Para realizar actividades	Lineamientos generales	Aprobaciones						
		Validaciones						
		Confirmaciones						
		Restricciones						
		Topes						
Para reportar desempeño	Reportes de gestión	Reportes estadísticos de desempeño						
		Reautorizaciones						
		Auditorías						
Para garantizar calidad	Reconocimiento de títulos	Supervisión						
Contratos, licencias, franquicias	Financiación	Fórmula básica						
		Financiamiento basado en desempeño	Fondos para investigación					
			Comprobantes					
			Subsidios					
		Impuestos						
Comisiones independientes	No frecuentes en educación superior							
Indirecta	Regulación profesional delegada	Organismos profesionales por disciplina	Evaluación de la calidad	Interna	Autorregulación			
	Regulación voluntaria	Certificación		Externa	Reportes internos			
				Evaluación de pares				

Ahora, no todos estos mecanismos se emplean para regular la educación superior particular, principalmente porque existen dimensiones que, dada su naturaleza particular, se vuelven difíciles de regular, como es el caso de la esfera financiera. Como en la mayoría de los casos el capital de las instituciones particulares es de inversión privada, los instrumentos financieros son rara vez usados; aunque bien es cierto que las instituciones pueden acceder a ciertos esquemas de financiación (como los fondos de investigación), éstos son opcionales. Más bien allí lo que limita, como afirma Geiger (1988), es el tipo de entidad legal con la que se establece una institución educativa, ya que, si es sin fines de lucro, necesariamente debe invertir sus ganancias en la institución, siendo ésta otra forma de regulación.

De la tabla 2 se infieren varios puntos que servirán para el análisis posterior. Primero, no todos los mecanismos son usados por un mismo país para regular la educación particular. De hecho, como afirma Levy (2011), tal y como ha ocurrido en el caso de México, las regulaciones a dicho sector han comenzado siendo nulas o muy pocas, y en muchos casos permanecen así. Segundo, existen regulaciones que ocurren antes del proceso educativo, que llamaremos *a priori*, y otras que ocurren después de que haya tenido lugar o *a posteriori*. Se sugiere revisar Díez (2018) para ahondar en esta distinción. Tercero, dependiendo del rol que un estado juega en su sociedad, será el tipo de mecanismos que emplea. Por ejemplo, un estado intervencionista buscará ejercer mayor control utilizando una mayor cantidad de mecanismos regulatorios; un estado menos intervencionista, ejercerá un rol de mayor supervisión usando más mecanismos *a posteriori*. Díez (2018) también ahonda en estas diferencias. Aquí es importante notar que hoy existe una tendencia a una regulación con mecanismos *a posteriori* dotando de más responsabilidad a las instituciones en su gestión interna (Amaral y Magalhães, 2001). Cuarto, y como se verá a continuación, la mayoría de mecanismos usados para regular al sector particular son *a priori*.

2. Regulaciones a la educación superior particular en México

Con base en lo anterior, la educación superior particular en México se encuentra regulada por los siguientes instrumentos:

-Legislación:

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017 enmendado de 1917) en su tercer artículo establece que los particulares pueden brindar educación superior, y que el estado otorgará o retirará el RVOE. La educación debe desarrollar las facultades del ser humano, promover el amor a la patria y los valores de justicia, independencia y solidaridad.

La Ley General de Educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2005 enmendado de 1993) es el principal marco regulatorio. Basada en la Constitución, contiene las responsabilidades de cada órgano de gobierno, las características de la educación a impartir, los requisitos generales para obtener el RVOE y las responsabilidades de los particulares. También se establece que el RVOE puede otorgarse a nivel federal o estatal. Además, se menciona que violar la ley se sancionará con multas y/o revocación del RVOE, pero dependerá de cada caso particular. No se sanciona no contar con el RVOE siempre y cuando sea anunciado en su publicidad.

La Ley para la Coordinación a la Educación Superior (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1978) es la ley específica para el sector terciario; establece las responsabilidades de cada nivel de gobierno, reconoce la participación de los particulares y al RVOE como el instrumento regulador. Además, otorga la facultad a la SEP, a nivel federal y estatal, de otorgar el RVOE, así como a ciertas universidades públicas autónomas. Se establece también que los títulos/grados otorgados por instituciones particulares requieren ser autenticados para ser válidos.

-Normas específicas y procedimientos

El **Acuerdo 243** (Secretaría de Educación Pública, 1998) contiene las condiciones generales para obtener el RVOE para cualquier nivel educativo. En otras palabras, se establece que se requiere cumplir con los requisitos de personal, infraestructura y currículo determinados.

El **Acuerdo 17/11/17** (Secretaría de Educación Pública, 2017) contiene los procedimientos para obtener el RVOE. Define términos, detalla lista de documentos solicitados, contiene formatos a ser llenados, e indica los requisitos de personal¹², infraestructura¹³ y de currículo¹⁴ que deben ser cubiertos. Indica también la necesidad de contar con un Departamento de Servicios Escolares que guarde los documentos y realice las incorporaciones a la SEP. Menciona que habrá inspecciones sin mayor detalle, y se refiere a la Ley General de Educación para detallar sanciones. Reitera que se debe anunciar que no se tiene RVOE si es el caso, y confiere a la SEP la tarea de publicar programas con RVOE y aquellos que lo han perdido.

Finalmente detalla el nuevo PMI, programa voluntario en el que las instituciones —empleando los mecanismos de acreditación de la calidad— son clasificadas en tres grupos: 1) en proceso de acreditación; 2) acreditadas, y 3) acreditadas consolidadas. Para pertenecer a cada grupo, las instituciones deben cumplir con ciertos criterios, como porcentaje de programas acreditados y, pertenecer al mismo, simplifica los trámites ante la SEP.

-Procesos de evaluación y acreditación de la calidad

Antes de detallarlos es importante mencionar que estos procesos son voluntarios (Cuevas, 2011b; González, 2012) y sirven para otorgar prestigio a la institución como Silas menciona (2005b).

COPAES (Consejo para la Acreditación de Educación Superior, 2015) se encarga de autorizar a las agencias acreditadoras de la calidad (Cuevas, 2011b), asegurándose de que cuenten con indicadores y parámetros para la evaluación en distintas áreas como son: personal, currículo, servicios institucionales, infraestructura,

¹² Grado académico según nivel donde imparta y actividades a realizar.

¹³ Condiciones de higiene, seguridad y pedagógicas.

¹⁴ Número mínimo de créditos y horas según nivel académico; y elementos de objetivos, perfil de ingreso y egreso, métodos de evaluación y contenido.

alumnos, investigación, colaboración y administración (Consejo para la Acreditación de Educación Superior, 2016).

La **Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior** (ANUIES) (2017) es una agrupación de instituciones tanto públicas como privadas para promover la docencia, investigación y difusión de la cultura. Su tarea original consistía en planear, coordinar y evaluar la política educativa de este nivel educativo, pero desde 1998 comenzó su papel como evaluador. ANUIES evalúa la misión, planeación, infraestructura, las normas, los programas, métodos de evaluación, el personal, los alumnos y el balance financiero de las instituciones consolidadas¹⁵, a través de autoevaluación y verificación de pares. Sólo 187 instituciones pertenecen a ANUIES.

FIMPES (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, 2015) es una agrupación de instituciones privadas creada para mejorar su comunicación y colaboración; para pertenecer a ella las instituciones deben ser acreditadas y certificadas, mediante una autoevaluación y su posterior verificación. Dentro de los 160 indicadores, evalúa: la misión, el personal, los recursos y las actividades de investigación realizadas, entre otros (Cuevas, 2011b). Sin embargo, De Garay (2013) sostiene que sólo el 8.1% de las instituciones particulares pertenecen a FIMPES.

3. Capacidades y limitaciones que plantean las regulaciones a la educación superior particular en México

Hemos señalado cómo está regulada la educación superior particular en México. Abordaremos ahora los aspectos que esta regulación habilita y constriñe. Para el siguiente análisis a las regulaciones a la educación superior en México, se ha decidido utilizar las dimensiones y sus actividades correspondientes de Grau, (2013), y Estermann y Nokkala (2009):

¹⁵ Más de 10 años de existencia.

- 1) Organizacional: capacidad de la institución para decidir sobre su propia forma de gobierno y su modelo de liderazgo, estableciendo estructuras académicas y de gobierno.
- 2) Financiera: capacidad para decidir sobre el uso de sus recursos económicos y su forma de sostenimiento.
- 3) De personal: capacidad para contratar a su personal y determinar sus condiciones de empleo.
- 4) Académica: capacidad para determinar el acto educativo y tomar sus propias decisiones con respecto de la docencia e investigación.

La siguiente tabla examina el nivel de autogestión de las instituciones particulares, indicando de qué capacidad gozan (donde *alto* significa que no existen limitaciones aparentes; *medio* que hay ciertas regulaciones que limitan de cierta forma la autogestión, y *bajo* que la institución no tiene capacidad de actuar por sí sola). La tabla, además, muestra los mecanismos empleados para regular dichas áreas y lo que se le solicita a la institución.

	Determinar estructuras	Medio	Normas específicas	Acuerdo 17/11/17	- Tener departamento de Servicios Escolares y biblioteca			
	Crear entidades legales	Alto						
	Decidir orientación	Alto						
	Decidir misión y objetivos	Medio	Normas específicas	Acuerdo 17/11/17 Aprobación	- Alinear a la Constitución			
	Reclutar y seleccionar a personal académico	Medio	Normas específicas	Requisitos básicos: Acuerdo 17/11/17	- Tener nivel de estudios - Realizar ciertas actividades			
	Reclutar y seleccionar a personal administrativo	Alto						
	Determinar salarios	Alto						
	Establecer políticas de personal	Medio	Normas específicas	Ley Federal del Trabajo	- Condiciones de empleo			
	Despedir personal	Medio						
	Promover personal	Alto						
Personal								

Actividad	Grado de autogestión	Mecanismos regulatorios						
		A priori			A posteriori			
		Tipo de mecanismo	Mecanismo	Lo que se indica	Tipo de mecanismo	Mecanismo	Lo que se indica	
Decidir número de alumnos Determinar perfil académico Abrir y cerrar programas	Alto	Legislación	Constitución Ley General de Educación Ley para la Coordinación de la Educación Superior Acuerdo 243	- RVOE (no es necesario para operar)				
	Alto							
Diseñar currículum y contenido	Medio	Normas y procedimientos específicos	Acuerdo 17/11/17	Para establecer y reconocer programas	- RVOE otorgado por SEP (federal o estatal) o universidad pública autónoma	Para asegurar cumplimiento	Supervisión	- Inspecciones ordinarias y extraordinarias, antes de obtener el RVOE y cuando la autoridad determine
	Medio			Requisitos básicos	- Cubrir requisitos para obtener RVOE: infraestructura, recursos, equipo, actividades y currículum			
		Normas y procedimientos específicos	Acuerdo 17/11/17	Aprobación	- El programa es revisado y aprobado por la autoridad para verificar que se cumpla con requisitos			

Establecer mecanismos de admisión	Alto								
Diseñar e implementar evaluación de calidad	Medio						Acreditación de calidad voluntaria	Auto reportes Evaluación de pares	- Cumplir requisitos establecidos por acreditadoras privadas (FIMPES, aquellas reconocidas por COPAES, o internacionales) o por ANUIES
Tomar decisiones sobre investigación	Alto								
Seleccionar idioma de enseñanza	Alto								
Otorgar títulos	Bajo						Para garantizar calidad	Autenticación Cédula profesional	- La autoridad reconoce el título/grado. Sin la cédula no tiene valor.

ANÁLISIS DE LA POLÍTICA REGULATORIA

Varias conclusiones pueden obtenerse de la anterior tabla.

Primero, en general, las instituciones particulares gozan de un alto grado de autogestión.

Segundo, mientras que las dimensiones: financiera, de organización y de personal se encuentran menos limitadas, la dimensión académica sufre más limitaciones. Curiosamente, esta dimensión es la que le otorga identidad a la institución (Henkel, 2005), siendo el eje de cualquier institución educativa (Grau, 2013).

Tercero, como ya se había adelantado, la mayoría de los mecanismos son *a priori* y se reducen a: legislación, requisitos básicos y aprobaciones.

Cuarto, los hallazgos de Howlett (2011) sostienen que la legislación es el instrumento regulador más común, porque es el más económico. Sin embargo, en muchas ocasiones, seguir la ley depende de la voluntad personal y del nivel de legitimización del órgano que la emite, ya que los cuerpos de vigilancia para asegurar que se cumpla, son muy costosos. Por tal motivo, su eficacia es reducida. Tal parece ser el caso, ya que faltan mecanismos *a posteriori* para asegurar que la ley se cumpla, porque una cosa puede ser lo que se entrega para obtener el RVOE, y otra muy distinta, la realidad. Los mecanismos *a posteriori* son muy reducidos, como se observa en la tabla, y efectivos sólo en las inspecciones y la autenticación de los títulos/grados, dado que la acreditación es voluntaria.

En suma, bien comentan Kent (2004) y Canales (2016) que las supervisiones rara vez ocurren, sin embargo, aunque si se efectuarán, ¿qué se sancionaría y con qué sustento? Esto se comenta porque el marco legal no contempla un gran número de acciones sancionables. Incluso, operar sin RVOE no es infracción siempre y cuando se indique en la publicidad.

Quinto, la regulación actual no se centra en la calidad, ni es de su interés —como se comenta en la definición del RVOE donde el objetivo es asegurar que existan los mínimos requisitos para dar un servicio educativo. ¿No debería la regulación servir para proteger al usuario?

Uno de los grandes problemas en México es la falta de una definición de calidad. Aunque la academia ha investigado sobre el tema, las instancias reguladoras no han definido la palabra. Entonces, ¿cómo garantizar la calidad de un sistema si no se comprende qué es calidad? ¿Y por qué la acreditación de la calidad es voluntaria?

Esta última pregunta se comprende porque la acreditación implica un costo, muchas veces excesivo para las instituciones pequeñas, lo que impide que sea algo obligatorio. No obstante, la acreditación existe en México desde el año 92 y sólo un número reducido de instituciones o programas han sido acreditados. ¿No deberíamos pensar en otro esquema para la acreditación? ¿Un esquema accesible para las instituciones y que fuera obligatorio?

Se quiere pensar que el Acuerdo 17/11/17 pretende incentivar la acreditación voluntaria con el PMI, sin embargo, ¿qué logró su antecesor, el Régimen de Excelencia Académica, en dicho cometido? ¿Es suficiente este incentivo para que voluntariamente las instituciones se acrediten?

Sexto, la regulación actual se realiza por programa, a través del RVOE, y tiene mucho sentido porque programas distintos poseen necesidades diferentes. Sin embargo, ¿quién dirige las instituciones educativas particulares? ¿Cómo se garantiza que los fines de estos dirigentes no sean enriquecerse a costa de un bien público que es la educación? ¿No se necesitaría una doble regulación por institución y por programa? Ello sin limitar, claro está, su capacidad de autogestión, pero sí cuidando ciertos aspectos cuando se establezca una institución.

Como Levy (2011) sostiene, las regulaciones a la educación superior parecen haber fallado, y tal es el caso de México donde cada día se multiplican las instituciones de baja calidad. ¿Quién no conoce «universidades» en la esquina de su casa cuyas instalaciones son literalmente una casa?

Finalmente, sí da la impresión de que la política regulatoria es muy laxa, pero más que laxa es una política que no se centra ni pretende garantizar la calidad por un lado, y por el otro, es incompleta, dado que un puñado de mecanismos no son suficientes para regular todo un sistema. Faltan incentivos, faltan sanciones, falta un marco legal que regule sólo a la educación particular. Es complicado regular los distintos tipos y modalidades de educación con una sola ley, cuando su naturaleza es muy distinta. En otro aspecto, la existencia de tres grandes autoridades regulatorias: SEP federal, SEP estatal y universidades públicas autónomas, deriva en diferentes interpretaciones de la ley (Muñoz y Silva, 2013) y, por tanto, si una autoridad niega el RVOE puede ser que otra lo otorgue, por lo que es necesario unificar a la autoridad que emite el RVOE.

CONCLUSIONES

Ciertamente las páginas se quedan cortas para profundizar en la temática propuesta. Se han estudiado ya los mecanismos que regulan a la educación superior particular, cómo funcionan y qué limitan o pretenden proteger. A partir de ello, han surgido un número de cuestionamientos sobre la política regulatoria actual que invitan a pensar en una nueva orientación a la misma.

Como ya se mencionó, no es que la política regulatoria en México sea del todo errada, ni que el problema de la proliferación de instituciones de baja calidad sea exclusivo del país. Existen aspectos que pueden rescatarse —como es la regulación por programa o ciertos aspectos de la legislación—, pero otros necesitan repensarse, ya que han quedado cortos. No se puede regular sólo con instrumentos *a priori*; y los instrumentos *a posteriori* que existen, deben llevarse a cabo. Surge aquí el problema de la falta de personal por parte de la autoridad, y sobre todo de la ausencia de personal preparado en la materia que regula, teniendo en cuenta las numerosas disciplinas que forman parte de la educación superior. Sin embargo, éste es otro tema para investigar y profundizar en el futuro.

Aunque queda mucho aún por analizar, primero es preciso definir la calidad y, tras definirla, establecer requisitos que se apeguen a ella.

Se requiere una política regulatoria integral y no centrada en aspectos técnicos, como sucede hoy en día. ■

FUENTES DE CONSULTA

Aboites H. (1997) *Viento del Norte: TLC y la privatización de la Educación Superior en México*. México: Casa abierta al tiempo y Plaza y Valdés Editores.

Acosta A. (2005) *La educación superior privada en México*. Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean, IESALC-UNESCO.

Acosta A. (2011) Del separatismo al mercado. Evolución y perspectivas de la educación superior privada en México en C. Pallán y R. Rodríguez (Eds.) *La SEP en el desarrollo de la educación superior* (pp. 161-194). México: Fondo de Cultura Económica.

Acosta A. (2012) Del separatismo al Mercado. Evolución y perspectivas de la educación superior en México en C. Pallán y R. Rodríguez (Ed.) *La SEP en el desarrollo de la educación superior* (pp. 161-194). México: Fondo de Cultura Económica.

Aguilar A. (2003) *Cómo reconocerlas: universidades "patito"*. México: Profeco.

Álvarez G. (2011) El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI. *Reencuentro*, No. 60, pp. 10-29.

Amaral A. y Magalhães A. (2001) On markets, autonomy and regulation the Janus Head revisited. *Higher Education Policy*, Vol. 14, pp. 7-20.

Arias F. (1985) Un modelo propositivo de planeación estratégica para instituciones educativas privadas a nivel superior. *Revista de la Educación Superior*, Vol. 14, No. 56, pp. 69-98. Obtenido de:

http://resu.anui.es.mx/archives/revistas/Revista56_S2A2ES.pdf [abril 23, 2017].

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Investigación Superior (1979) Universidades Autónomas de México. México: ANUIES. Obtenido de: http://resu.anui.es.mx/archives/revistas/Revista31_S2A2ES.pdf [octubre, 12, 2017].

Baldwin R., Cave M. y Lodge M. (2012) *Understanding Regulation: Theory, Strategy and Practice*. Reino Unido: Oxford.

Baptista P. y Medina L. (2008) *Instituciones de Educación Superior Privada: Un estudio de las tipologías que clasifican al sector*. México: FIMPES.

Baptista P. y Medina L. (2011) Caracterización y contraste de instituciones de educación superior privada a través del análisis del discurso de misión institucional. *Reencuentro*, No. 60, pp. 68-80.

Bernasconi A. (2011) A Legal Perspective on “Privatness” and “Publicness” in Latin American Higher Education. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, Vol. 13, No. 4, pp. 351-365.

Black J. (2002) *Critical Reflections on Regulations*. Reino Unido: Centre for Analysis of Risk and Regulation at the London School of Economics and Political Science.

Black J. (2015) From higher education funding to higher education regulation in M. Lodge (Ed.) *The regulation of higher education* (pp. 17-19). Reino Unido: Centre for Analysis of Risk and Regulation at the London School of Economics and Political Science.

Blanco V. (1994) *La educación privada en el marco de la ley general de educación*. México: Instituto de Fomento e Investigación Educativa.

Bressers H. y O’Toole L. (1998) The Selection of Policy Instruments: a Network-based Perspective. *Journal of Public Policy*,

Vol. 18, No. 3, pp. 213-239. Obtenido de: <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6862781> [octubre 5, 2017].

Buendía A. (2009) El estudio de la educación superior privada en México: un tema pendiente. *Casa del Tiempo*, Vol. II, Época IV, No. 24. Obtenido de: http://www.uam.mx/difusion/casadel-tiempo/24_iv_oct_2009/casa_del_tiempo_eIV_num24_07_12.pdf [abril 1, 2017].

Buendía A. (2016) Configuración del mercado de la educación superior privada en México: un acercamiento a su complejidad. *Revista Argentina de Educación Superior*, No. 13, pp. 32-59. Obtenido de: http://www.revistaraes.net/revistas/raes13_art2.pdf [abril 19, 2017].

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1978) Ley para la Coordinación de la Educación Superior. México: Diario Oficial de la Federación. Obtenido de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_coord_educ_superior.pdf [marzo 30, 2018].

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2005 enmendado de 1993) *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación. Obtenido de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf [octubre 30, 2017].

Canales A. (2016) *Los cero rechazos y la inspección del RVEO*. México: Milenio.

Cohn M. (2011) Law and regulation: the role, form and choice of legal rules in D. Levi-Faur (Ed.) *Handbook of the Politics of Regulation* (pp. 185-200). Estados Unidos de América: Edward Elgard Publishing Limited.

Consejo para la Acreditación de Educación Superior (2015) ¿Qué es COPAES? México. Obtenido de: <http://www.copaes.org> [octubre 24, 2017].

Consejo para la Acreditación de Educación Superior (2016) *Lineamientos generales para el reconocimiento formal y el refrendo de dicho reconocimiento a las organizaciones acreditadoras de programas académicos de tipo superior*. México. Obtenido de: <http://www.copaes.org> [octubre 24, 2017].

Cuevas Y. (2011a) *Los procesos de evaluación y certificación de calidad en la educación superior privada: análisis de sus procedimientos e impacto*. México: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Obtenido de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1559.pdf [marzo 21, 2017].

Cuevas Y. (2011b) Organismos y procesos de certificación de la calidad de la Educación superior privada en México. *Calidad en la Educación*, No. 35, pp. 231-254.

De Garay A. (1998). ¿Privatización de la educación superior o distribución tácita de la demanda? *Revista de la Educación Superior*, Vol. 2, No. 107. Obtenido de: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista107_S1A2ES.pdf [abril 21, 2017].

De Garay A. (2013) La expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, Vol. 22, No. 3, pp. 413-436.

De la Garza E., Ejea T. y Macías L.F. (2014) *El otro movimiento estudiantil*, México: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad de Guanajuato, Plaza y Valdés Editores.

Díez M. (2018) Análisis de la política regulatoria a la educación superior privada en México. Tesis para obtener el grado de Maestría. Finlandia: Universidad de Tampere.

Dunsire A. (1993) *Modes of Governance in Modern governance: New Government-Society Interactions* (pp. 21-34) Reino Unido: SAGE Publications Ltd.

Durand J., Bravo J., y Contreras A. (2007) *La educación superior privada en Sonora*. México: IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Obtenido de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1177987296.pdf> [abril 22, 2017].

Estermann T. y Nokkala T. (2009) *University Autonomy in Europe I: Exploratory Study*. Bélgica: European University Association. Obtenido de: http://www.rkrs.si/gradiva/dokumenti/EUA_Autonomy_Report_Final.pdf [octubre 10, 2017].

Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (2015) *¿Qué es la FIMPES? México: Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior*. Obtenido de: <http://www.fimpes.org.mx/index.php/fimpes/que-es-la-fimpes> [noviembre 15, 2017].

Fielden J. y Varghese N. V. (2009) Regulatory issues en S. Bjarnason, K. Cheng, J. Fielden, M. Lemaitre, D. Levy y N. V. Varghese (Eds.), *A New Dynamic: Private Higher Education* (pp. 71-89). Francia: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization y World Conference on Education 2009.

Floud R. (2005) Government and Higher Education: the approach to regulation en L. Weber y S. Bergan (Eds.) *The Public Responsibility of Higher Education and Research* (125-162) Francia: Council of Europe Publishing. Obtenido de: https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/resources/public-responsibility-for-higher-education-and-research_webversion.pdf [noviembre 12, 2017].

Friedman M. (1951) *Neo-liberalism and its Prospects*. Noruega: Farmand. Obtenido de: http://0055d26.netsohost.com/friedman/pdfs/other_commentary/Farmand.02.17.1951.pdf [marzo 30, 2017].

Fuentes M.T. (2010) La orientación profesional para elegir fundamentadamente una ocupación: propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Psicología*, Vol. 27, No. 2, México. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243016324012.pdf> [noviembre 22, 2017].

Gama F. (2010) Desarrollo de una tipología de las instituciones de educación superior privada en Jalisco. *Revista de la Educación Superior*, Vol. 39, No. 153, pp. 65-83. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/604/60416813005.pdf> [abril 23, 2017].

Geiger R. (1988) Public and private sectors in higher education: comparison of international patterns. *Higher Education*, Vol. 17, pp. 699-711.

Gilardi F. y Maggetti M. (2011) The independence of regulatory authorities en D. Levi-Faur (Ed.) *Handbook of the Politics of Regulation* (pp. 201-214). Estados Unidos de América: Edward Elgard Publishing Limited.

Gómez A. (2003) El movimiento estudiantil mexicano; notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, Vol. 8, No. 17. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001712.pdf> [noviembre 13, 2017].

González J. (2012) *Educación superior privada en México: expansión y diversificación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

González M. G. (2008) La educación superior en los sesenta: los atisbos de una transformación sin retorno. *Sociológica* No. 68. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/3050/305024673002.pdf> [octubre 15, 2017].

Grau F. X. (2013) *University Autonomy and the Governance System*. Universitat Rovira i Virgili. Obtenido de: <http://llibres.urv.cat/index.php/purv/catalog/download/115/101/238-1?inline=1> [octubre 10, 2017].

Henkel M. (2005) Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment. *Higher Education*, Vol. 4, No. 1-2, pp. 155-176. Obtenido de: <http://www.jstor.org/stable/pdf/25068062.pdf?refreqid=search%3A7aa82ca391e5f334402a62cc81226a16> [octubre 12, 2017].

Higher Education Commission (2013) *Regulating Higher Education: Protecting Students, Encouraging Innovation, Enhancing Excellence*. Reino Unido: Higher Education Commission y PWC.

Howlett M. (2009) Governance Modes, Policy Regimes and Operational Plans: A Multi-Level Nested Model of Policy Instrument Choice and Policy Design. *Policy Sciences*, Vol. 42, No. 1, pp. 73-89.

Howlett M. (2011) *Designing Public Policies: Principles and instruments*. Estados Unidos de América: Routledge.

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México (2002) La educación superior privada en México: una aproximación. *Perfiles Educativos*, Vol. 24, No. 98, pp. 128-146. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13209809.pdf> [marzo 30, 2017].

Kent (2004) *Private Sector Expansion and Emerging Policy Responses in Mexican Higher Education*. Países Bajos: 17th Annual Conference of the Consortium of Higher Education Researchers.

Kent R. (1986) Los profesores y la crisis universitaria. *Cuadernos Políticos*, No. 46. Obtenido de: <http://www.bolivare.unam.mx/cuadernos/cuadernos/contenido/CP46/CP46.6.RollinKentSerna.pdf> [noviembre 10, 2017].

Kent R. y Ramírez R. (1999) Private Higher Education in Mexico Growth and Differentiation en P. Altbach (Ed.) *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century* (85-99) Estados Unidos de América: Greenwood Press.

Labra A. (2003) El comercio de servicios de educación en el contexto de la OMC. Elementos para un debate desde México. *Perfiles Educativos*, Vol. 25, No. 100, pp. 69-83. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13210006.pdf> [abril 22, 2017].

Larroyo F. (1983) *Historia comparada de la educación en México*, México: Editorial Porrúa.

Levy D. (1986) *Higher Education and the State en Latin America: Private Challenges and Public Dominance*. Estados Unidos de América: The University of Chicago Press.

Levy D. (2007) The Private Fit in the Higher Education Landscape en J. Forest y P. Altbach (Eds.) *International Handbook of Higher Education. Part one: Global Themes and Contemporary Challenges* (pp. 281-291). Países Bajos: Springer.

Levy D. (2009) Growth and typology en S. Bjarnason, K. Cheng, J. Fielden, M. Lemaitre, D. Levy y N. V. Varghese (Eds.), *A New Dynamic: Private Higher Education* (pp. 7-27). Francia: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization y World Conference on Education 2009.

Levy D. (2011) Public Policy for Private Higher Education: A Global Analysis. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, Vol. 13, No. 4, pp. 383-396.

López G. (2010) *Cambios de titular de un acuerdo de autorización o de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE)*. México: **Secretaría de Educación Pública**. Obtenido de: [https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/709/2/images/circdgair2010012\(3\).pdf](https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/709/2/images/circdgair2010012(3).pdf) [abril 5, 2017].

Lowi T. (1985) The State in Politics: The Relation between Policy and Administration en R. Noll (Ed.) *Regulatory Policy and the Social Sciences* (67-96). Estados Unidos de América: University of California Press.

Luengo E. (2003) *Tendencias de La Educación superior en México: Una Lectura desde la Perspectiva de la Complejidad*. Colombia: Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe - UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESACC) y Asociación Colombiana de Universidades.

Malyshev N. (2002) *The Evolution of Regulatory Policy in OECD Countries in OECD Interventionism to Regulatory Governance*. Francia: Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). Obtenido de: <https://www.oecd.org/gov/regulatory-policy/41882845.pdf> [febrero 7, 2018].

Marsiske R. (1982) El movimiento estudiantil de 1929 y la autonomía de la Universidad Nacional de México. *Revista de Educación Superior*, Vol. 11, No. 44. Obtenido de: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista44_S1A1ES.pdf [octubre 13, 2017].

Marsiske R. (Coord.) (2001) *La Universidad de México: Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Martínez S. (Coord.) (1992) *Educación superior y desarrollo nacional*, México: Instituto de Investigaciones Económicas Universidad Nacional Autónoma de México.

Martuscelli J. y Martínez C. (2013) La autonomía universitaria: Realidades y desafíos de hoy. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, Vol. LXIII, No. 55, pp. 19-30. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37331244006.pdf> [octubre 13, 2017].

Medina G. (1972) *Operación 10 de junio*. México: Universo.

Moctezuma P. (2008) El movimiento de 1968. *Alegatos*, No. 7. Retrieved from: <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/alegatos/pdfs/63/70-03.pdf> [november 12, 2017].

Moreno L. (1998) *La otra cara del 68*. El autor: México.

Muñoz C. y Silva M. (2013) La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México. *Revista de la Educación Superior*, Vol. 42, No. 166. Obtenido de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000200004 [enero 11, 2018].

Ochoa C. (1976) La reforma educativa de la UNAM (1970-74). *Cuadernos Políticos*, No. 9. Obtenido de: <http://www.cuadernos-politicos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.9/CP.9.6.Cuauh-temocOchoa.pdf> [noviembre 10, 2017].

Olivier G. (2007) *Educación Superior Privada en México. Veinte años de expansión 1982-2002*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Ordorika I. (2006) *La disputa por el campus; Poder política y autonomía en la UNAM*, México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores, Universidad Nacional Autónoma de México.

Poder Ejecutivo Federal (1934) Diario Oficial. México: Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. Obtenido de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_ima.pdf [octubre 23, 2017].

Poder Ejecutivo Federal (1946 enmendado de 1917) *Ley Orgánica de Educación Reglamentaria de los artículos 3º, 27 fracción III; 31 fracción I; 73, fracciones X y XXV, y 123 fracción XII constitucionales*. México: Diario Oficial de la Federación. Obtenido de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_03021940.pdf [octubre 20, 2017].

Poder Ejecutivo Federal (2017 enmendado de 1917) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Diario Oficial de la Federación. Obtenido de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf [octubre 30, 2017].

Rangel A. (1979) *La educación superior en México*. Mexico: El Colegio de México.

Rodríguez R. (2004) Entre lo público y lo privado. La polémica de las universidades “patito” en Bertussi G. (Ed.) Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva (431-467). México: Porrúa, Universidad Politécnica Nacional. Obtenido de: <http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/RR2005c.pdf> [abril 25, 2017].

Rodríguez R. (2006) Relaciones peligrosas. Primera Parte: Las universidades patito y la SEP en torno al RVOE. *Campus Milenio*, No. 165. Obtenido de: <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualizayidart=278> [enero 16, 2018].

Rodríguez R. (2008a) Planeta patito: primera parte. *Campus Milenio*, No. 263. Obtenido de: <https://ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualizayidart=421> [enero 17, 2018].

Rodríguez R. (2008b) Planeta patito: segunda parte. *Campus Milenio*, No. 264. Obtenido de: <https://ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualizayidart=424> [enero 17, 2018].

Rodríguez R. (2008c) Planeta patito: tercera parte. *Campus Milenio*, No. 265. Obtenido de: <https://ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualizayidart=427> [enero 17, 2018].

Rodríguez R. (2008d) Planeta patito: cuarta parte. *Campus Milenio*, No. 266. Obtenido de: <https://ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualizayidart=431> [enero 18, 2018].

Rodríguez R. (2008e) Sistemas universitarios del sector privado: cuarta parte. *Campus Milenio*, No. 270. Obtenido de: <https://ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualizayidart=443> [enero 18, 2018].

Rodríguez R. (2017) Nuevo RVOE (primera parte). *Campus Milenio*, No. 712, p. 5. Obtenido de: <https://ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualizayidart=2387> [enero 18, 2018].

Rodríguez R. y Ordorika I. (2011) The Chameleon's Agenda: Entrepreneurialization of Private Higher Education in Mexico en B. Pusser *et al* (Eds.) *Universities and the Public Sphere: Knowledge Creation and State Building in the Era of Globalization* (pp. 219-241).

Rubio, J. (2007) La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro*, No. 50, pp. 35-44. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005006.pdf> [octubre 24, 2017].

Secretaría de Educación Pública (1998) *ACUERDO número 243 por el que se establecen las bases generales de autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios*. México: Diario Oficial de la Federación. Obtenido de: http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/252/1/images/acuerdo_243_bases_generales_autorizacion_reconocimiento_validez_oficial.pdf [marzo 30, 2017].

Secretaría de Educación Pública (2015) *Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE)*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2017) *ACUERDO 17/11/17*. México: Diario Oficial de la Federación. Obtenido de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5504348&fecha=13/11/2017 [marzo 10, 2018].

Selznick P. (1985) Focusing Organizational Research on Regulation en R. Noll (Ed.) *Regulatory Policy and the Social Sciences* (pp. 363-368). Estados Unidos de América: University of California Press.

Serna J.M. (2006) Comentarios sobre el concepto de autonomía en relación con la educación superior pública y privada en México. *Perfiles Educativos*, Vol. XXVIII, No. 112, pp. 144-149.

Silas J. (2005a) Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana. *Perfiles educativos*, Vol. 27, No. 109-110. Obtenido de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000200002 [abril 21, 2017].

Silas J. (2005b) Recognizing the Subsectors in Mexican Private Higher Education. *International Higher Education*, No. 40, pp. 13-14.

Tanck D. (1984) *Ilustración y liberalismo en el programa de educación primaria de Valentín Gómez Farías*. México: Centro de Estudios Históricos, Colegio de México. Obtenido de: http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/2NUUKT-5FNXYX21IRVBEBUI222DGJ99.pdf [octubre 17, 2017].

Urquidi V. *et al* (1967) *Educación Superior, ciencia y tecnología en el desarrollo económico de México*, México: El Colegio de México.

Villalpando J. M. (2012), *Historia de la Educación en México*. México: Editorial Porrúa.

¿CUÁN INVOLUCRADO ESTOY? UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE EL COMPROMISO ACADÉMICO Y LA ORIENTACIÓN TEMPORAL EN ESTUDIANTES ARGENTINOS

HOW INVOLVED AM I? AN EXPLORATORY STUDY ON ACADEMIC ENGAGEMENT AND TEMPORARY ORIENTATION IN ARGENTINE STUDENTS

Florencia Teresita Daura

Julio César Durand

**Florencia
Teresita
Daura**

PhD. en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta de la Escuela de Educación, Universidad Austral, Buenos Aires, Argentina. Investigadora Asistente del CIIPME (Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental)-CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), Buenos Aires, Argentina.
fdaura@educ.austral.edu.ar

**Julio
César
Durand**

PhD. en Educación, Universidad de Navarra. Profesor Titular y Decano de la Escuela de Educación, Universidad Austral, Buenos Aires, Argentina.
jdurand@austral.edu.ar

RESUMEN

Se presenta una investigación de carácter exploratoria y descriptiva efectuada en una muestra integrada por estudiantes argentinos de nivel medio, terciario y universitario con dos objetivos precisos: profundizar el estudio sobre el compromiso académico y la orientación temporal; y examinar la vinculación existente entre ambos constructos.

A tal fin, en primer lugar, se describen los fundamentos teóricos de la propuesta; a continuación, se detallan los instrumentos que se aplicaron, entre los que se destaca una escala diseñada *ex profeso* dirigida a evaluar el compromiso académico, y el Inventario de Perspectiva Temporal (Zimbardo y Boyd, 1999). Finalmente, se describen los resultados encontrados, que muestran correlaciones significativas entre las variables que integran los instrumentos seleccionados para validación, lo que permitirá utilizarlos en futuras investigaciones sobre el compromiso académico.

Palabras clave: compromiso académico, perspectiva temporal, asesoramiento académico, educación del carácter.

ABSTRACT

In this paper, an exploratory and descriptive research is presented to develop and increase the study on the relationship between academic engagement and temporal orientation. The study examines the link between both constructs in a sample of Argentine students at secondary, tertiary and university level.

First, the theoretical foundations of the proposal are described; then, the instruments that were applied—a scale specifically designed to assess the academic engagement, and the Temporal Perspective Inventory (Zimbardo & Boyd, 1999)—are detailed. Lastly, the results are presented, showing significant correlations between the variables that make up the selected instruments, which are validated by this study for further research on academic engagement.

Key words: academic engagement, temporal perspective, academic advice, character education.

INTRODUCCIÓN

En Latinoamérica y en la República Argentina, el estudio sobre el compromiso académico es incipiente, encontrándose publicaciones muy recientes focalizadas en el estudio del constructo en los primeros niveles del sistema educativo. Particularmente, se destacan los trabajos de Arguedas Negrini (2010), Dabenigno, Larripa, Austral, Tissera y Goldenstein Jalif (2010), Dabenigno y Tissera (2011), Dabenigno, Larripa y Austral (2012), Larripa (2012), Rigo (2013) y Rigo y Donolo (2014a, 2014b). En todas se destaca la utilización de metodología cualitativa, mixta o cuantitativa y, en estas últimas, el empleo de cuestionarios diseñados en forma *ad hoc* para el caso (Rigo, 2013).

Ya en anteriores publicaciones (Daura, 2015, 2016) se resalta el foco preventivo del constructo, explicando cómo su desarrollo puede incentivar la retención de los estudiantes dentro del sistema formal de enseñanza.

Asimismo, se señala (Daura, 2016) cómo el abordaje del compromiso académico, comenzó realizándose con un enfoque unidireccional, brindando importancia solamente a una de las variables que lo conforman —las estrategias cognitivas que utiliza el estudiante, por ejemplo—, sin considerar la influencia recíproca que los factores motivacionales, cognitivos y contextuales tienen entre sí, y que influyen positiva o negativamente en su desarrollo.

Ante esta situación, el enfoque sociocognitivo —uno de los modelos teóricos identificados en su estudio (Daura, 2015)—, es el que brinda elementos que permiten comprenderlo en forma integral y abarcativa. En efecto, desde ese enfoque se brinda un rol preponderante a la actividad del alumno, a las acciones que se efectúan desde la organización educativa, a fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y al interjuego de las variables contextuales y personales. De allí es que se afirma que se trata de un «meta-constructo», conformado por tres dimensiones en

permanente interacción: compromiso comportamental, compromiso cognitivo y compromiso emocional (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004, en Daura, 2016).

A partir de un breve marco teórico, el presente trabajo busca responder algunos interrogantes: ¿cómo evaluar el compromiso académico desde una visión sociocognitiva?, ¿en qué medida el compromiso académico de estudiantes de nivel medio y superior puede afectarse por la perspectiva temporal que posean?, ¿cómo emplear los datos recabados para desarrollar el carácter y la personalidad de los estudiantes?

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

El Compromiso Académico

El estudio del Compromiso Académico (también denominado involucración académica o, en inglés, *engagement*), tiene sus antecedentes en las investigaciones sobre la deserción y la retención estudiantil, en una línea que fue modificando el foco en el que se centran los investigadores (Tinto, 2006-2007, en Daura, 2015). En concreto, comenzó a estudiarse a mediados de 1990, como consecuencia de las indagaciones que Astin (1984) efectuó en torno a la participación del estudiante en sus aprendizajes.

Si bien existen múltiples definiciones sobre el constructo, la que más se utiliza es la que brindan Kuh *et al.* (2008), quienes afirman que el compromiso estudiantil concierne, por un lado, al tiempo y las energías que los alumnos invierten para efectuar las actividades académicas —lo que es considerado también en los modelos de aprendizaje autorregulado— y, por el otro, al esfuerzo de las instituciones para implementar prácticas educativas efectivas. De esta manera, el concepto entrelaza las variables que forman parte de la dimensión subjetiva (entre ellas, la motivación, la cognición y el comportamiento) y las que conforman la dimensión contextual (que se concretan en el apoyo que la institución brinda al estudiante), que influyen en el proceso de aprendizaje y, consecuentemente, en la participación en la vida académica, la obtención de un buen rendimiento, el aumento de la satisfacción y la perseverancia frente al estudio (Daura, 2015).

En un primer trabajo (Daura, 2015) se identificaron tres perspectivas teóricas: la constructivista, que asigna un papel fundamental al rol del estudiante (Krause y Coates, 2008); la sociocrítica, que postula que se puede desarrollar en forma participativa y dialógica (McMahon y Portelli, 2004); y la planteada por la teoría sociocognitiva la cual reconoce que la involucración está formada por cuatro tipos de compromiso: comportamental, emocional, cognitivo y contextual (Fredericks, Blumenfeld y Paris, 2004; Trowler, 2010).

A éstas se agrega la planteada por la Psicología Positiva (Seligman, 1999; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), que define el compromiso académico «un estado mental positivo relacionado con el trabajo, que se caracteriza por el vigor, la dedicación y la absorción» (Schaufeli *et al.*, 2002, p. 79) y que también se aplica en relación con el desempeño académico.

De estos cuatro marcos conceptuales, el ofrecido por la teoría sociocrítica, es el que se considera apropiado para indagar el constructo en forma exhaustiva e integral, al dar importancia a la relación entre los aspectos intrapsíquicos —en particular la cognición y la motivación— y los contextuales: las acciones que promueve la institución para favorecer la involucración del estudiante. En efecto, su abordaje posibilita conocer en forma integrada qué acciones realizan los establecimientos educativos para favorecer el compromiso del estudiante y cuáles son las que éste efectúa para involucrarse más con su proceso de aprendizaje y con el contexto académico.

Perspectiva Temporal

El concepto de Perspectiva Temporal (PT) fue introducido por Lewin (1942), que lo comprende como una dimensión particular de la conducta humana (Daura, 2016). Entre los modelos que surgieron a partir del trabajo de Lewin y que se utiliza como referencia en este contexto, se destaca el elaborado por Zimbardo y Boyd (1999), en el que la PT se concibe como un proceso influido por las vivencias a las que se les asignan categorías temporales cognitivas que permiten ordenarlas con coherencia y brindarles un significado (Daura, 2016). Estos marcos cognitivos pueden ser modelos temporales repetidos o ser eventos únicos en la vida, que permiten codificar, almacenar y resignificar sucesos, metas y situaciones

experimentadas en el momento de tomar una decisión y realizar una acción. La PT puede centrarse en el pasado, presente o futuro, puede aprenderse y modificarse, e influir sobre las acciones y decisiones que se adoptan durante el transcurso de la vida (Daura, 2016).

METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTOS

Muestra

Se conformó una muestra de 517 alumnos, de los cuales 176 se encontraban en el último año del nivel secundario y 350 cursaban el primer año de carreras terciarias y universitarias.

Con la muestra se efectuó una investigación de carácter exploratoria y descriptiva, ya que las variables a analizar se observaron tal y como se dan en su contexto natural en un momento dado.

Objetivo

Examinar la vinculación existente entre el compromiso académico y cinco factores temporales en estudiantes de nivel medio y superior.

INSTRUMENTOS

Escala de Compromiso Académico

Se trata de un instrumento diseñado en forma *ex profesa*, de acuerdo con los planteos de la teoría sociocognitiva (Fredricks y McColskey, 2012; Trowler, 2010). Posee un formato de escala tipo Likert compuesto por 56 ítems¹, con cinco opciones de respuesta (“0”, que significa “completamente erróneo”, “1” “erróneo”, “2” “ni verdadero ni erróneo”, “3” “verdadero” y “4” “completamente verdadero”).

¹ Ejemplos de ítems: «19. En mi facultad se ofrecen diversas oportunidades de participación social». «40. Sería muy comprometedor y motivante que un profesor me convoque para formar parte de una cátedra». «53. En la facultad se brindan orientaciones para adquirir un empleo o competencias laborales».

Inventario de Perspectiva Temporal (Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI)

El Inventario (Zimbardo y Boyd, 1999), cuya validez y confiabilidad se demostró en numerosas investigaciones, tiene un formato de escala de respuestas tipo Likert (con enunciados positivos y negativos, para evitar la respuesta mecánica). Posee cinco alternativas de respuesta y, al igual que el anterior instrumento, cuenta con 56 ítems que exploran cinco factores temporales claramente identificados: Pasado Negativo (PN), expresa el rechazo o la visión pesimista que se tiene sobre la vida pasada; Pasado Positivo (PP), evalúa los sentimientos positivos y de nostalgia hacia las experiencias vividas; Presente Hedonista (PH), evalúa la orientación a buscar el placer en el momento presente, sin reflexionar en demasía sobre las consecuencias que ello tendrá en el futuro; Presente Fatalista (PF), refleja una actitud de indefensión, desesperanza y resignación frente a la vida y al futuro; y Futuro (F), expresa cómo el sujeto procura alcanzar objetivos y recompensas futuras.

Procedimiento

Se solicitó el permiso correspondiente a las autoridades de las instituciones que participaron en el estudio; de la misma manera, a los alumnos que completaron los cuestionarios, se les brindó información sobre los objetivos del trabajo, el carácter confidencial y voluntario de su participación, y se les entregó un documento para dar su consentimiento.

El tiempo empleado para completar los instrumentos varió entre 40 y 60 minutos.

Los puntajes de la Escala de de Compromiso Académico se obtuvieron sumando las elecciones de los sujetos y convirtiendo la suma a escala 10². Los del Inventario de Perspectiva Temporal se convirtieron a escala 5.

Los datos fueron procesados mediante la utilización del programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*)³, versión 23.0.

² El puntaje máximo posible se dividió por la cantidad de ítems de la variable y se lo multiplicó por 10.

³ Programa estadístico para las Ciencias Sociales.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Estructura factorial de la Escala de Compromiso Académico (EsCA):

Se efectuó un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax, a fin de evaluar la validez de constructo del cuestionario. Se obtuvo el índice de adecuación de la muestra de Keiser-Meyer-Olkin (KMO), que arrojó un coeficiente de 0,901 y la prueba de esfericidad de Barlett que evidenció una significación $p = 0,0001$ y una varianza total explicada de 59,25 %, resultados que indican que la matriz de datos es adecuada para realizar el análisis.

Fruto de este análisis, se extrajeron trece variables distribuidas en tres subescalas, que se denominaron según el detalle de la tabla 1.

Tabla 1. Descripción de las 13 subescalas extraídas

Subescala 1. Compromiso Motivacional: conformada por 17 ítems, explora cuatro componentes afectivo-motivacionales:	
Valoración de la tarea	Refleja la utilidad, la importancia y el valor otorgado a los contenidos, a las actividades de aprendizaje que se reciben en la institución.
Motivación intrínseca	Expresa el interés que se posee por aprender los contenidos y/o el material bibliográfico que se propone desde la institución.
Motivación extrínseca	Demuestra el interés por estudiar con el fin de satisfacer motivos externos (como por ejemplo obtener buenas notas, recibir el reconocimiento ajeno), y de aprender apoyándose en la guía que ofrece el contexto.
Ansiedad	Refleja la ansiedad que se experimenta ante situaciones estresantes de la vida académica, como puede ser un examen.
Subescala 2. Compromiso Cognitivo: formada por 27 ítems que exploran las estrategias cognitivas que se utilizan para aprender, a través de las siguientes variables:	
Estrategias profundas	Refleja en qué medida se emplean estrategias de elaboración y el grado con el cual se utilizan conocimientos previos para resolver problemas, tomar decisiones, realizar evaluaciones críticas, aceptar las opiniones ajenas.
Estrategias básicas	Muestra la medida en que se recurre a estrategias de repaso para aprender a releer notas de clase, memorizar palabras o conceptos claves.
Organización	Muestra la habilidad para seleccionar y organizar las ideas importantes del material de estudio.
Regulación extrínseca	Indica las estrategias que aplica el sujeto cuando se ajusta a las indicaciones brindadas por el docente.
Gestión del tiempo y del esfuerzo	Indica tanto la predisposición personal para esforzarse frente al trabajo académico —aun cuando sea difícil— y la capacidad para organizar el tiempo necesario para estudiar.
Trabajo en equipo	Refleja la disposición para trabajar y aprender en equipo, en el ámbito institucional.
Subescala 3. Compromiso Contextual: formada por 12 ítems que evalúan tanto las acciones que la institución realiza para apoyar al estudiante y promover su involucración académica, así como también la participación de este último en las actividades propuestas por la institución y su identificación con los valores promovidos por la organización educativa. Los ítems se distribuyen en las siguientes variables:	
Valoración positiva de la institución	Indica el grado con el cual el estudiante valora diversas acciones que se realizan desde la institución para promover distintas competencias y propiciar la integración entre los alumnos.
Tutoría y docencia	Refleja en qué medida se valoran las acciones que realizan los tutores y los docentes para facilitar el aprendizaje de los alumnos y favorecer su participación en la institución.
Sentimientos de pertenencia	Evalúa los sentimientos de pertenencia que tiene el alumno y que son promovidos por la institución a través de distintas actividades académicas.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de confiabilidad por variables y subescalas que conforman el instrumento

A fin de ponderar la confiabilidad del instrumento, se empleó el *alpha de Cronbach* (tabla 2), que alcanzó coeficientes que oscilan entre 0,90 y 0,38. Particularmente, por tratarse de los más elevados, se destacan los valores alcanzados por el instrumento en su totalidad (0,81) y por las variables “Valoración de la Tarea” (0,90) y “Tutoría y Docencia” (0,83). Contrariamente, la variable “Ansiedad” fue la que alcanzó la menor puntuación (0,38), posiblemente por la cantidad de ítems que la integran (Nunnally, 1967).

Por tratarse de un estudio de carácter exploratorio, estos resultados, de acuerdo con Nunnally (1978), son fiables y suficientes.

Tabla 2. Resultados del Análisis de Confiabilidad

Subescala Compromiso Motivacional	0,62
Valoración de la tarea	0,90
Motivación intrínseca	0,72
Motivación extrínseca	0,53
Ansiedad	0,38
Subescala Compromiso Cognitivo	0,52
Estrategias profundas	0,77
Estrategias básicas	0,76
Organización	0,70
Regulación extrínseca	0,66
Gestión del tiempo y del esfuerzo	0,70
Trabajo en equipo	0,74
Subescala Compromiso Contextual	0,69
Valoración positiva de la institución	0,76
Tutoría y docencia	0,83
Sentimientos de pertenencia	0,72
Escala total	0,81

Fuente: Elaboración propia.

Análisis descriptivo de la Escala de Compromiso Académico

Se realizó un análisis descriptivo (tabla 3) cuyos resultados expresan que la muestra posee un compromiso motivacional, caracterizado por la valoración de los contenidos y de las actividades de aprendizaje propuestas en la institución, junto con un interés manifiesto por aprehenderlos e involucrarse en ellos y un índice elevado de ansiedad; esto último, podría vincularse al momento de la carrera en el que se encuentran los estudiantes, que en su mayoría están iniciando en la vida universitaria o finalizando el nivel secundario, situación que comúnmente genera incertidumbre, necesidad de adaptarse a un ambiente nuevo y desconocido, así como también a la exigencia de tomar decisiones esenciales en el proyecto vital de toda persona. En lo que respecta al compromiso cognitivo, los sujetos se destacan por poseer la capacidad para organizar el material de estudio, elaborar un pensamiento crítico y por considerar las orientaciones brindadas por los docentes para estudiar.

En cuanto al compromiso contextual, los alumnos se caracterizan por poseer una valoración positiva de la institución de la que forman parte y de tener sentimientos de pertenencia hacia ésta, resultados que se vinculan entre sí y se destacan si se considera que los sujetos pertenecían a organizaciones educativas muy diversas.

Del mismo modo, estos puntajes mostrarían una cualidad a desatacar en los estudiantes que participaron en el estudio, que está en línea con el «modelo contextual del compromiso académico» desarrollado por Lam, Wong, Yang y Liu (2012), en el que se explica que el aumento de la involucración hacia la institución favorece el desarrollo de sentimientos positivos hacia el contexto de aprendizaje, hacia las demás personas con las que interactúan en este ambiente y hacia la propia capacidad para aprender. En efecto, este tipo de compromiso propicia el aumento de la motivación intrínseca, de la valoración de la tarea, de la autoconfianza para enfrentar desafíos académicos y fortalece los lazos que se entablan con compañeros de clase, profesores, directivos y asesores (Daura, 2016).

Tabla 3. Análisis descriptivo de las variables que integran la escala de Compromiso Académico

Variable	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Valoración de la tarea	517	,94	10,00	6,47	1,98
Motivación intrínseca	517	0,00	10,00	6,41	2,00
Motivación extrínseca	517	0,00	10,00	5,84	2,11
Ansiedad	517	0,00	10,00	4,40	2,28
Estrategias profundas	517	,42	10,00	5,70	1,74
Estrategias básicas	517	0,00	10,00	4,58	2,31
Organización	517	0,00	10,00	6,90	2,00
Regulación extrínseca	517	0,00	10,00	6,21	1,80
Gestión del tiempo y del esfuerzo	517	,50	10,00	5,46	1,85
Trabajo en equipo	517	,83	10,00	5,81	1,72
Valoración positiva de la institución	517	0,00	10,00	6,61	2,02
Tutoría y docencia	517	0,00	10,00	4,59	2,39
Sentimientos de pertenencia	517	0,00	10,00	5,84	2,12

Fuente: Elaboración propia.

Análisis descriptivo del Inventario de Perspectiva Temporal

En este caso, también se calcularon los valores medios y el desvío estándar de los factores que conforman el cuestionario de Zimbardo y Boyd (1999) (tabla 4). A partir de los resultados obtenidos, los estudiantes evidencian poseer una perspectiva temporal equilibrada, caracterizada por la visión optimista del pasado, la búsqueda de la satisfacción en el tiempo un presente y la posibilidad de fijar metas posibles de ser alcanzadas en el futuro.

Tabla 4. Valores descriptivos del inventario de Perspectiva Temporal

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Pasado negativo	517	1,00	4,70	2,92	0,67
Pasado positivo	517	2,13	4,88	3,61	0,49
Presente hedonista	517	1,27	5,00	3,37	0,55
Presente fatalista	517	1,00	4,33	2,60	0,60
Futuro	517	1,60	5,00	3,48	0,53

Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES QUE INTEGRAN LA ESCALA DE COMPROMISO ACADÉMICO Y LOS FACTORES TEMPORALES

A fin de comprobar la vinculación existente entre las variables que integran la Escala de Compromiso Académico y los factores temporales, se calcularon los índices de correlación r de Pearson:

Tabla 5. Matriz de correlaciones entre las subescalas de la Escala de Compromiso y los factores que conforman los factores de temporalidad

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Val. tarea	1	,573**	,258**	,333**	,580**	-,020	,381**	,500**	,277**	,340**	,471**	,387**	,517**	-,108*	,130**	-,196**	-,202**	,327**
2. Mot. intrínseca		1	,227**	,236**	,563**	,017	,338**	,444**	,165**	,409**	,414**	,409**	,374**	,050	,216**	-,045	-,149**	,377**
3. Mot. extrínseca			1	,180**	,210*	,279**	,190**	,263**	,113*	,142**	,169**	,105*	,225**	,110*	,084	,055	,047	,333**
4. Ansiedad				1	,245**	,077	,113*	,139**	-,036	,177**	,138**	,245**	,236**	,200**	,027	-,025	,049	,105*
5. Estrategias profundas					1	-,010	,287**	,368**	,185**	,325**	,323**	,362**	,363**	,025	,133**	-,148**	-,215**	,307**
6. Est. básicas						1	,076	,144**	-,132**	,053	,007	,079	,102*	,238**	,106*	,189**	,218**	,073
7. Organización							1	,358**	,207**	,215**	,322**	,207**	,233**	-,044	,213**	-,106*	-,097**	,321**
8. Reg. extrínseca								1	,208**	,305**	,407**	,407**	,464**	-,044	,129*	-,109*	-,040	,335**
9. Gestión del tiempo y del esfuerzo									1	,005	,160**	,120**	,211**	-,244**	,032	-,244**	-,259**	,340**
10. Trabajo en equipo										1	,373**	,236**	,276**	,101*	,200**	,122**	-,048	,120**
11. Valoración positiva de la institución											1	,398**	,505**	-,068	,159**	-,030	-,097**	,183**
12. Tutoría y docencia												1	,422**	-,044	,126**	-,091*	-,081	,232**
13. Sentimientos de pertenencia													1	-,035	,136**	-,075	-,103*	,236**
14. Pasado negativo														1	,110*	,343**	,446**	,003
15. Pasado positivo															1	,242**	,048	,207**
16. Presente hedonista																1	,441**	-,131**
17. Presente fatalista																	1	-,173**
18. Futuro																		1

** p < 0,01; * p < 0,05

Fruto de este análisis, destacan las correlaciones positivas y significativas halladas entre las variables que integran la subescala de Compromiso Motivacional⁴, y entre éstas y las que conforman las subescalas de Compromiso Cognitivo⁵ y de Compromiso Contextual⁶. Lo que coincide con las ideas expuestas en estudios anteriores: en la medida en que se alcanzan mayores índices motivacionales, aumenta la involucración cognitiva y contextual (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004).

Igualmente, se encontró este tipo de correlación entre las variables de la subescala de Compromiso Motivacional y algunos de los factores temporales; en concreto entre Valoración de la Tarea y Pasado Positivo [$r=(517)= 0,517^{**}, p = 0,01$] y Presente Hedonista [$r=(517)= 0,130^{**}, p = 0,01$] y Futuro [$r=(517)= 0,327^{**}, p = 0,01$]. También entre Metas Intrínsecas y Presente Positivo [$r=(517)= 0,216^{**}, p = 0,01$] y Futuro [$r=(517)= 0,377^{**}, p = 0,01$]. Estos resultados reflejan que el valor brindado al aprendizaje de nuevos contenidos y al interés por aprehenderlos se asocian a la adquisición de una perspectiva temporal equilibrada.

En el caso de Metas Extrínsecas, la correlación se presentó con los factores Pasado Negativo [$r=(517)= 0,110^*, p = 0,05$] y Futuro [$r=(517)= 0,333^{**}, p = 0,01$]; en los que podría encontrarse una asociación entre las vivencias desagradables y la necesidad de recibir un estímulo externo para obtener un beneficio compensatorio o evitar la repetición de estos sucesos.

⁴ Por ejemplo, entre la variable Valoración de la Tarea y Metas Intrínsecas [$r=(517)= 0,573^{**}, p = 0,01$]; entre Metas Intrínsecas y Metas Extrínsecas [$r=(517)= 0,227^{**}, p = 0,01$], efecto que mostraría la vinculación entre ambos tipos de metas, siendo necesarias para favorecer el aumento de la valoración de la tarea (Pintrich, 2000).

⁵ Por ejemplo, entre Valoración de la Tarea y Estrategias Profundas [$r=(517)= 0,580^{**}, p = 0,01$]; entre Valoración de la Tarea y Organización [$r=(517)= 0,381^{**}, p = 0,01$]; entre Valoración de la Tarea y Regulación Extrínseca [$r=(517)= 0,500^{**}, p = 0,01$]; entre Valoración de la Tarea y Gestión del Tiempo y del Esfuerzo [$r=(517)= 0,277^{**}, p = 0,01$]; entre Valoración de la Tarea y Trabajo en Equipo [$r=(517)= 0,340^{**}, p = 0,01$].

Entre Metas Intrínsecas y Estrategias Profundas [$r=(517)= 0,563^{**}, p = 0,01$]; entre Metas Intrínsecas y Organización [$r=(517)= 0,338^{**}, p = 0,01$]; entre Metas Intrínsecas y Regulación Extrínseca [$r=(517)= 0,444^{**}, p = 0,01$]; entre Metas Intrínsecas y Gestión del Tiempo y del Esfuerzo [$r=(517)= 0,165^{**}, p = 0,01$]; por mencionar sólo algunas.

⁶ Algunos ejemplos se encuentran entre Motivación Extrínseca y Valoración Positiva de la Institución [$r=(517)= 0,169^{**}, p = 0,01$]; Tutoría y Docencia [$r=(517)= 0,105^*, p = 0,05$]; y Sentimientos de Pertenencia [$r=(517)= 0,225^{**}, p = 0,01$].

El mismo efecto se encontró entre la variable Ansiedad y el Pasado Negativo [$r=(517)= 0,200^{**}$, $p = 0,01$] y el Futuro [$r=(517)= 0,105^*$, $p = 0,05$], con lo cual, el manejo de las situaciones estresantes estaría influido negativamente por las experiencias desagradables que se hayan vivido, pero podría regularse adecuadamente en el caso de saberse capaz para elegir objetivos vitales y de tener la autoconfianza para alcanzarlos en el futuro.

En lo que respecta a la subescala de Compromiso Cognitivo, se encontraron correlaciones positivas y significativas entre las variables Estrategias Profundas y Organización [$r=(517)= 0,287^*$, $p = 0,05$], lo que evidencia la necesidad de ordenar los conocimientos para luego desarrollar un pensamiento crítico y elaborado (Marton y Saljo, 1976). Asimismo, las Estrategias Profundas correlacionaron en forma positiva y significativa con las Estrategias Básicas, efecto que desmitifica la irrelevancia de la repetición necesaria para aprender; efectivamente, para aprender determinados contenidos se requiere de la memorización, para luego establecer vinculaciones entre ellos y desarrollar un juicio propio al respecto.

Las demás correlaciones encontradas entre la variable Estrategias Profundas y otras variables de la misma subescala⁷, como con aquellas que integran las subescalas Compromiso Motivacional y Compromiso Contextual⁸, se asocian a la idea que varios autores señalan: la obtención de mayores niveles de compromiso académico, está ligada al desarrollo de un aprendizaje profundo (Fredericks, Blumenfeld y Paris, 2004; Yorke, 2006).

Igualmente, se encontraron correlaciones positivas y significativas entre algunas de las variables que integran la subescala Compromiso Cognitivo con el factor Pasado Positivo y con el factor Futuro, lo que permitiría asociar mayores niveles de involucración cognoscitiva con la visión positiva del pasado⁹ y de un futuro próspero¹⁰.

⁷ Por ejemplo, entre Estrategias Profundas y Organización [$r=(517)= 0,287^{**}$, $p = 0,01$].

⁸ Estrategias Profundas y Valoración Positiva de la Institución [$r=(517)= 0,323^{**}$, $p = 0,01$].

⁹ Ello se ve en la correlación positiva y significativa entre las siguientes variables con el factor Pasado Positivo: Estrategias Profundas [$r=(517)= 0,133^{**}$, $p = 0,01$]; Estrategias Básicas [$r=(517)= 0,106^*$, $p = 0,05$]; Organización [$r=(517)= 0,213^{**}$, $p = 0,01$]; Regulación Extrínseca [$r=(517)= 0,129^{**}$, $p = 0,01$] y Trabajo en Equipo [$r=(517)= 0,200^{**}$, $p = 0,01$].

¹⁰ La correlación aludida se encuentra entre todas las variables de la subescala y el factor futuro, con excepción de Estrategias Básicas.

Particularmente, se destaca la asociación entre la variable Manejo del Tiempo y del Esfuerzo con el factor Futuro [$r=(517)=0,340^{**}$, $p=0,01$], que expresa que la capacidad para regular el espacio y la agenda personal de estudio estaría en vinculación con la visión que se tiene sobre el porvenir. Es decir, en cuanto a éste se lo percibe como positivo y, simultáneamente, factible de ser gobernado, la persona se organizaría mejor para estudiar, priorizar y afanarse para asimilar conocimientos.

En cuanto a la subescala Compromiso Contextual, las variables que la integran —más allá de las correlaciones positivas encontradas con las demás variables del EsCA—, correlacionaron positiva y significativamente con los factores Pasado Positivo y Futuro.

Las correlaciones negativas y significativas entre estas variables y el Pasado Negativo, el Presente Hedonista y el Presente Fatalista, mostrarían que la influencia favorable del entorno podría compensar las experiencias ingratas del pasado, contrarrestar la búsqueda de las satisfacciones inmediatas y la concepción fatídica del presente.

Esto marca la importancia del rol del docente y del tutor en el proceso educativo a fin de incentivar el aprendizaje de los alumnos, promover su participación e involucración en las actividades propuestas y evitar el abandono en sus estudios.

CONCLUSIONES

Los constructos abordados en el presente trabajo tienen gran vigencia en todos los niveles educativos. En concreto, el compromiso académico se concibe como un proceso en el cual se fortalece el vínculo entre el estudiante y la institución educativa, a partir de la influencia que esta última ejerce para promover que el primero tenga un mayor sentimiento de pertenencia y que finalice sus estudios (Daura, 2015, 2016).

La Perspectiva Temporal es «un proceso no consciente, mediante el cual el flujo de las experiencias personales y sociales se encuadran en categorías temporales que ayudan a dar orden, coherencia y significado a esas experiencias» (Zimbardo y Boyd, 1999, p. 1271).

A partir de la aplicación de una escala de compromiso académico, diseñada en forma *ex profeso* y del Inventario de Perspectiva Temporal (Zimbardo y Boyd, 1999), se puso a prueba la vinculación que guardan ambos constructos en estudiantes argentinos de nivel medio, terciario y universitario.

El análisis de la estructura factorial de la Escala de Compromiso Académico permitió extraer trece variables distribuidas en tres subescalas claramente identificadas y definidas a nivel teórico. La primera de ellas, a la que se denomina Subescala de Compromiso Motivacional, explora cuatro componentes afectivo-motivacionales que inciden en el aumento o en la disminución de la involucración académica: Valoración de la Tarea, Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y Ansiedad.

La segunda, denominada Compromiso Cognitivo, explora las estrategias cognitivas que se utilizan para aprender y que inciden en la involucración del estudiante hacia su estudio y en el vínculo que mantiene con la institución de enseñanza: Estrategias Profundas, Estrategias Básicas, Organización, Regulación Extrínseca, y Gestión del Tiempo y del Esfuerzo, Trabajo en Equipo.

La tercera, Compromiso Contextual, está formada por 12 ítems que se distribuyen en 3 variables que evalúan tanto las acciones que la institución realiza para apoyar al estudiante y promover su involucración, así como también la participación de este último en las actividades propuestas y su identificación con los valores promovidos por la organización educativa.

Para analizar la confiabilidad del instrumento, se empleó el *alpha de Cronbach* que arrojó coeficientes que oscilan entre 0,90 y 0,30 que, de acuerdo con Nunnally (1978), son fiables y suficientes por tratarse de un estudio de carácter exploratorio.

La correlación entre los instrumentos seleccionados arrojó resultados que muestran la existencia de correlaciones positivas y significativas entre la mayoría de las variables que conforman las tres subescalas del EsCA entre sí, lo que marca la vigencia del enfoque sociocognitivo para explicar el constructo. En efecto, cuanto mayor sea el empleo de estrategias motivacionales y cognitivas, y cuanto mayor sea la involucración con el contexto, mejores niveles de involucración se tendrán con el propio

aprendizaje y con el entorno institucional que rodea al estudiante. Claro está que, en el interjuego de estas variables, no sólo tienen peso las acciones del estudiante, sino también las que se desenvuelven en el entorno y, en forma particular, las de los profesores, tutores y directivos, y hasta de los demás alumnos que integran la organización educativa.

Del mismo modo, se hallaron correlaciones significativas y positivas entre las subescalas del EsCA y los factores Pasado Positivo, Presente Hedonista y Futuro, lo que mostraría que los niveles de compromiso académico aumentan en la medida en que se tenga una perspectiva temporal equilibrada, caracterizada por el recuerdo positivo del pasado, la vivencia de un presente reconfortante y la visión de un futuro próspero y deseable.

Los resultados recabados, que se relacionan con los trabajos de Horstmanshof y Zimitat (2007), y Daura (2016) por un lado, permiten corroborar la vinculación existente entre el compromiso académico y la perspectiva temporal, y por el otro, se constituyen en el segundo estudio realizado al respecto en la población argentina.

Las relaciones encontradas entre las variables que integran el compromiso académico y los factores temporales, permiten considerar el efecto que el entorno ejerce en el desarrollo de una mayor involucración y de la consolidación de un proyecto vital por parte de los estudiantes, en el que ocupan un lugar preponderante las metas académicas y profesionales.

En efecto, si ambos constructos pueden modificarse por la influencia del proceso de enseñanza formal, suponen el desarrollo de hábitos o de acciones que por su ejercicio libre, racional y sentido se afianzan en el sujeto, configuran su forma de ser y le imprimen un carácter que forma parte de su personalidad.

Convendrá entonces atender cómo, desde el espacio del aula y de la tutoría personal o grupal, pueden generarse estrategias que favorezcan la promoción de estudiantes capaces de proyectarse en el tiempo, afianzar su proyecto de vida y comprometerse en alcanzar las metas de distinto tipo que se hayan propuesto y que favorezcan su crecimiento integral.

En la sociedad actual, caracterizada por la «liquidez» (Bauman, 1999), la interrupción, la sorpresa y los cambios abruptos, inclusive para mantener ideales existenciales que en algún momento se consideraron como tales, el mantenimiento de los compromisos asumidos, supone ir más allá de su cumplimiento. En el plano de un proyecto académico, presupone valorar lo que se aprehende, valorar en dónde se aprende y autovalorar la propia capacidad para aprender; implica también juzgar críticamente los conocimientos adquiridos, compartirlos con respeto con otros compañeros y docentes; conlleva estar dispuesto a buscar ayuda cuando se presentan dificultades para afianzarlos; manifestar interés por participar en las actividades propuestas y por enriquecer la institución de la que se forma parte.

De acuerdo con estos planteos, el fomento del compromiso académico y de una perspectiva temporal equilibrada, obliga volver a las raíces de la educación, en pos de desarrollar integralmente la personalidad de cada educando. ■

REFERENCIAS

Arguedas Negrini, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 25, 297-308.

Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dabenigno, V. y Tissera, S. (2011). La escuela es un buen lugar. El involucramiento social y afectivo de los estudiantes. *La investigación en diálogo con la escuela N° 3 del Boletín de la Educación Porteña N° 11*, Ministerio de Educación del GCBA. Consultado en <https://go.gl/DRGhZv>

Dabenigno, V.; Larripa, S. y Austral, R. (diciembre, 2012). *Inclusión educativa e involucramiento escolar. Perspectivas y prácticas en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata «Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales». La Plata, Buenos Aires, Argentina. Consultado en <https://goo.gl/jQfnsg>

Dabenigno, V.; Larripa, S. y Austral, R. (diciembre, 2012). *Inclusión educativa e involucramiento escolar. Perspectivas y prácticas en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata «Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales». La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Dabenigno, V.; Larripa, S.; Austral, R.; Tissera, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2010). Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires. *Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Si, EG.C.B.A.* Consultado en <https://goo.gl/pVeNMS>

Daura, F. T. (2015). El estudio del compromiso académico. Panorama general sobre su abordaje. *Diálogos Pedagógicos*, 13(25), 54-75.

Daura, F. T. (2016). El compromiso emocional de los estudiantes hacia el contexto educativo. Su vinculación con factores temporales y con variables demográficas. *Revista de Orientación Educativa*, 31(58), 54-73.

Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Fredricks, J. A. & McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In: S. L. Christenson; A. L. Reschly y C. Wylie (Eds), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York, United States of America: Springer.

Fredericks, J.A.; Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Horstmanshof, L. & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students, *British Journal of Educational Psychology*, 77, 703-718.

Krause, K. L. & Coates, H. (2008). Students' Engagement in First-year University. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.

Kuh, G. D; Cruce, T.; Shoup, R. y Kinzie, J. & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First Year College Grades and Persistence. *Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.

Lam, S.; Wong, B.; Yang, H. & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. Christenson; A. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 403-419). New York, United States of America: Springer.

Larripa, S. (2012). Trabajo e involucramiento docente en escuelas secundarias con proyectos de inclusión. *La investigación en diálogo con la escuela N° 3 del Boletín de la Educación Porteña N° 15*, Ministerio de Educación del GCBA.

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York, United States of America: Mc Graw-Hill.

McMahon, B. & Portelli, J. (2004). Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 59-76.

Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York, United States of America: McGraw Hill.

Rigo, D. Y. (2013). Compromiso hacia las tareas académicas: diseños instructivos e inteligencias múltiples. *Ikastorratza*, 10, 1-15. Consultado en <https://goo.gl/DQvBEB>

Rigo, D. Y. y Donolo, D. (2014a). Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2). 59-80

Rigo, D. Y. y Donolo, D. (2014b, noviembre). Factores clave en la promoción del compromiso en educación primaria. Un estudio sobre tasks, teachers and students. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina. Artículo 326.

Seligman, M.E.P. (1999). The presidents address. APA.1998. Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559-562.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

Tinto, V. (2006-2007). Research and Practice of Student Retention: What next? *College Student Retention*, 8(1), 1-19.

Yorke, M. (2006). Student engagement: Deep, surface or strategic? Keynote address delivered at the 9th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference: *Engaging Students*. Griffith University, Gold Coast, Australia, 12-14 July.

Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.

INFLUENCIA DEL ESTRÉS ACADÉMICO SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

INFLUENCE OF ACADEMIC STRESS IN SCHOLAR PERFORMANCE IN HIGH SCHOOL

Javier Fernández de Castro de León

Edith Luévano Flores

Javier
Fernández
de Castro
de León

Doctor en Educación, Escuela de Pedagogía, *campus* Aguascalientes, Universidad Panamericana.
jfernandezc@up.edu.mx

Edith
Luévano
Flores

Maestra en Enseñanza Superior, Escuela de Pedagogía, *campus* Aguascalientes, Universidad Panamericana.
e.dith00@outlook.es

RESUMEN

El objetivo del trabajo es determinar si existe correlación entre el grado de estrés académico y el rendimiento escolar de estudiantes de educación media superior. Adicionalmente, identificar si hay diferencias en el estrés en función del sexo, semestre y carrera; e identificar

factores de «susceptibilidad hacia el estrés» y «contexto académico», con mayor presencia. El estudio se desarrolló en un instituto tecnológico de Aguascalientes (México), con una muestra de 179 estudiantes. Los resultados evidencian una correlación negativa significativa entre estrés académico y rendimiento escolar, y que existe mayor grado de estrés en estudiantes varones, de tercer semestre e Informática. Los factores de «susceptibilidad hacia el estrés» y «contexto académico» con mayor presencia, son la búsqueda de ayuda para solucionar problemas, el autoconcepto sobre habilidades, la poca tolerancia a la frustración, las condiciones físicas del plantel, la exigencia académica y la sensación de dedicar más tiempo del necesario al estudio.

Palabras clave: estrés académico, susceptibilidad hacia el estrés, contexto académico, rendimiento escolar, educación media superior.

ABSTRACT

The objective of this paper is to determine if there is a correlation between academic stress and school performance in High school students. Additionally, to identify if there are differences in stress according to sex, semester and career; and identify factors of «susceptibility to stress» and «academic context» with higher presence. The study was developed at a technology institute in Aguascalientes (México), with a sample of 179 students. The results show a significant negative correlation between academic stress and school performance, and a higher stress degree in male, third semester and Computer Science students. The most prevalent «susceptibility to stress» and «academic context» factors in students are the search for help in solving problems, self-concept about skills, poor tolerance for frustration, physical condition of the campus, academic requirement, and the feeling of spending more time than necessary to study.

Key words: academic stress, susceptibility to stress, academic context, scholar performance, high school education.

INTRODUCCIÓN

Rendimiento escolar

Dentro de la educación formal, uno de los principales retos de los centros educativos apunta al logro de las intencionalidades educativas contempladas en la filosofía institucional, así como en los distintos niveles de concreción del currículo, desde los planes y programas de estudio que orientan el quehacer educativo, hasta la planificación didáctica de una sesión por parte de un docente.

Para el logro de la eficacia en el contexto escolar, es de suma importancia generar condiciones pertinentes que permitan a los estudiantes desarrollar los aprendizajes esperados y las competencias correspondientes al curso que están tomando. Conseguir esto equivaldrá a tener un rendimiento escolar favorable, en el entendido de que éste se traduce en la adquisición de los aprendizajes y, desde un enfoque de medición, en la obtención de una calificación sobresaliente. Edel (2003) establece que el rendimiento escolar es equivalente al desempeño o rendimiento académico, o aptitud escolar, habiendo entre estos términos diferencias meramente semánticas.

Desde esta perspectiva, es necesario tener en cuenta que el rendimiento académico o escolar «es la resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante: cualidades individuales (aptitudes, capacidades, personalidad...), su medio socio-familiar (familia, amistades, barrio...), su realidad escolar (tipo de centro, relaciones con el profesorado y compañeros o compañeras, métodos docentes...)» (Morales *et al.*, 1999, p. 58). Por tanto, no existe un único factor que influya de modo directo sobre el estudiante y le permita lograr un rendimiento favorable o desfavorable en el contexto académico, sino más bien, éste se deriva de un conjunto multifactorial de variables que inciden de modo directo y/o indirecto sobre el alumno, posibilitando u obstaculizando el logro de los aprendizajes esperados.

Dentro del amplio conjunto de factores asociados con el desempeño académico de los estudiantes, en la literatura se identifica un aspecto de interés para la investigación psicológica y educativa, denominado «estrés académico», variable en la que este trabajo centra su atención.

Estrés académico

El término estrés suele abordarse desde distintos enfoques, por lo que resulta complejo precisar una única definición (Mazo, Londoño y Gutiérrez, 2013). Por ello, se partirá de una definición general, para luego detallarlo dentro del ámbito académico. El estrés puede concebirse como un concepto organizador que integra distintas variables y procesos orientados a la adaptación, y puede definirse como un conjunto de relaciones particulares entre la persona y la situación, siendo esta última valorada como algo que grava o excede sus propios recursos y pone en peligro el bienestar personal (Lazarus y Folkman, 1986).

Dentro del estrés están implicados tres aspectos fundamentales: (a) estímulo, (b) respuesta, y (c) evaluación de las posibilidades para responder pertinentemente a las exigencias de la situación y lograr la adaptación (Levine y Ursin, 1991). El estrés es cualquier tipo de circunstancia que genera tensión a través de algún «estresor», es decir, cualquier estímulo que requiere del organismo una adaptación (Simón y Miñarro, 1990). Dicha tensión provoca manifestaciones cognitivas, emocionales y conductuales que llevan al individuo a ofrecer alguna respuesta orientada a la búsqueda de la adaptación. En la medida en que el individuo se conciba apto para responder a las demandas del contexto y lograr la adaptación, dicha tensión tenderá a ser menor (Cox, 1978).

El estrés académico podría definirse «como aquel que se produce en relación con el ámbito educativo» (Polo, Hernández y Poza 1996, p. 159). Cuando el estudiante estima que las demandas implicadas en alguna situación relacionada con su aprendizaje en el contexto escolar sobrepasan sus recursos y capacidades, es que surge el estrés académico, pudiendo inducir a pensamientos poco esperanzadores y emociones negativas que provocan una disminución en su esfuerzo y productividad (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad, 2011).

Para comprender el estrés académico, es necesario tomar en consideración varias condiciones sociales, económicas, familiares, culturales e institucionales que rodean al estudiante, quien a su vez es vulnerable por aspectos como su temperamento, la capacidad que posee para afrontar conflictos, así como la posibilidad de contar con apoyo social

(Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015). Actualmente se considera éste como causa de alteraciones en la dimensión emocional, de los conflictos en las relaciones interpersonales o de la salud física de los estudiantes (Pozos-Radillo, Preciado-Serrano, Plascencia, Acosta-Fernández y Aguilera, 2015).

El estrés académico tiene manifestaciones físicas, psicológicas y conductuales. La tabla 1 presenta algunos síntomas correspondientes a cada rubro.

Tabla 1. Manifestaciones físicas, psicológicas y conductuales del estrés académico

Manifestaciones físicas	Manifestaciones psicológicas	Manifestaciones conductuales
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incremento del pulso ✓ Palpitaciones cardiacas ✓ Aumento en la transpiración ✓ Aumento en la tensión muscular de brazos y piernas ✓ Respiración entrecortada ✓ Roce de dientes ✓ Trastornos del sueño ✓ Fatiga crónica ✓ Cefalea ✓ Problemas de digestión 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inquietud ✓ Depresión ✓ Ansiedad ✓ Perturbación ✓ Incapacidad para concentrarse ✓ Irritabilidad ✓ Pérdida de confianza en sí mismo ✓ Preocupación ✓ Dificultad para tomar decisiones ✓ Pensamientos recurrentes ✓ Distractibilidad 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deterioro del desempeño ✓ Tendencia a polemizar ✓ Aislamiento ✓ Desgano ✓ Tabaquismo ✓ Consumo de alcohol y otros ✓ Ausentismo ✓ Propensión a los accidentes ✓ Ademanos nerviosos ✓ Aumento o reducción del apetito ✓ Incremento o disminución del sueño

Nota: Basado en Barraza (2007), Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015), y Theorell, Nordemar y Michelsen (1993).

Estudios sobre el estrés académico

La revisión de la literatura permite identificar una serie de estudios sobre aspectos propios del estrés académico: sus principales causas, su correlación con el rendimiento escolar de los estudiantes, así como los instrumentos para medirlo.

En cuanto a los factores que provocan el estrés académico, se identificaron varias investigaciones que presentan resultados dignos de ser mencionados. En un trabajo realizado con estudiantes de carreras técnicas en Caracas, Venezuela, se registró que las situaciones que reportan estrés académico con mayor frecuencia e intensidad fueron las relacionadas con los exámenes, la distribución del tiempo, así como la excesiva cantidad de material para estudiar (Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés y De Pablo, 2008). Esto coincide con las conclusiones de un estudio desarrollado con universitarios de nuevo acceso a las titulaciones de Psicología y Magisterio, en la Universidad de Valencia, en el que se manifiesta que el estrés académico constituye un fenómeno generalizado en el año de acceso a la universidad, y que los principales estresores del alumnado son la exposición de trabajos, la sobrecarga académica, la falta de tiempo y la realización de exámenes (García-Ros *et al.*, 2011).

De modo similar, en un estudio desarrollado en una universidad pública de México, se detecta que los estresores de sobrecarga académica, trabajos obligatorios, participación ante el grupo y masificación (hacinamiento en el salón de clases) pueden ser predictores de sintomatología física, psicológica y comportamental del estrés académico, siendo más frecuente lo anterior en las mujeres, a quienes se les considera como población vulnerable. Se encuentra que estos síntomas, al interactuar entre sí, provocan pensamientos, emociones y comportamientos cada vez más negativos y menos adaptativos, pudiendo afectar el aprovechamiento y llevar a la reprobación y a la deserción académica (Pozos-Radillo *et al.*, 2015).

Para la medición del estrés académico, se identificó un trabajo desarrollado en la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín (Colombia), en el que se presenta el diseño del Inventario de Estrés Académico (INVEA), que permite medir de modo diferenciado las variables de

susceptibilidad hacia el estrés y contexto académico, concluyendo que ambas son predictoras del nivel de estrés académico de los estudiantes de pregrado (Mazo, Londoño y Gutiérrez, 2013). Otro instrumento para este fin corresponde a la escala de estrés cotidiano en el contexto escolar (ECCE). Ésta se aplicó a niños y adolescentes chilenos, con edades entre 10 y 17 años, identificando tres factores del contexto escolar que pueden ser estresantes para los estudiantes: (a) estrés académico, (b) estrés relacional y (c) ambiente escolar inadecuado. Dentro del estrés académico se hace referencia al grado de incomodidad o molestia que le provocan al estudiante los estresores ligados a aspectos académicos en el contexto escolar, como los altos niveles de exigencia académica por parte de los docentes, la dificultad ante tareas y pruebas escolares, la cantidad de tareas, entre otros (Encina y Ávila, 2015).

Respecto de la correlación entre estrés académico y rendimiento, un estudio realizado en la Facultad de Medicina de la Universidad de Manizales (Colombia), encontró una relación negativa significativa entre las dos variables en estudiantes que cursaban del 2° a 11° semestre (Bermúdez *et al.*, 2006).

En contraste, se identifican estudios en los que se concluye la correlación positiva entre el estrés y el desempeño académico. En una investigación desarrollada en la Universidad de Valencia (García-Ros *et al.*, 2011), los resultados evidencian una relación significativa de reducida magnitud entre el rendimiento y dos dimensiones del estrés académico: (a) gestión del tiempo, sobrecarga académica y realización de trabajos y exámenes, y (b) exposición de trabajos y participación en clase. Dicha asociación es positiva, siendo que los estudiantes que manifiestan niveles inferiores de estrés en dichas dimensiones son quienes obtienen un peor rendimiento, mientras que los alumnos que presentan nivel de estrés intermedio o superior, aunque de carácter moderado, obtienen mejores resultados.

De modo similar, en una investigación desarrollada con estudiantes universitarios venezolanos, se identifica que tanto estudiantes mujeres como varones presentan mejor rendimiento cuando el estrés académico percibido es mayor (Feldman *et al.*, 2008).

MÉTODO

Los objetivos de este trabajo consistieron en: (a) determinar si existe correlación entre el grado de estrés académico y el rendimiento escolar de estudiantes de educación media superior; (b) identificar si existe diferencia significativa en el grado de estrés académico en cuanto al «sexo», «semestre» y «carrera», e (c) identificar los aspectos de la «susceptibilidad hacia el estrés» y del «contexto académico» más presentes en los alumnos.

El estudio se desarrolló en un instituto tecnológico del estado de Aguascalientes (México), en el que los estudiantes cursan el nivel medio superior, a la par de una carrera técnica, pudiendo ser Puericultura, Informática o Administración. Esta institución es privada y se orienta a un nivel socioeconómico medio-bajo.

La muestra se eligió en una primera instancia por razones de conveniencia, ya que se deseaba contar con la participación de estudiantes mujeres y varones, de los distintos semestres (1°, 3° y 5°), así como de las tres carreras. En una segunda instancia, los alumnos participantes de cada rubro se eligieron al azar. La muestra fue representativa de la población, contemplando a 179 estudiantes (117 mujeres y 62 varones). La tabla 2 muestra la distribución de estudiantes por semestre, sexo y carrera.

Tabla 2. Distribución de la muestra por semestre, sexo y carrera

Semestre			Carreras			Total
			Administración	Informática	Puericultura	
1° Semestre	Sexo	Hombre	17	16	0	33
		Mujer	10	8	30	48
		Total	27	24	30	81
3° Semestre	Sexo	Hombre	5	11	0	16
		Mujer	10	7	18	35
		Total	15	18	18	51
5° Semestre	Sexo	Hombre	7	6	0	13
		Mujer	7	9	18	34
		Total	14	15	18	47
Total	Sexo	Hombre	29	33	0	62
		Mujer	27	24	66	117
		Total	56	57	66	179

Para medir la primera variable, «grado de estrés académico», se hizo una ligera adaptación del Inventario de Estrés Académico «INVEA» (Mazo, Londoño y Gutiérrez, 2013). En éste, se modificó la redacción de algunos reactivos, para orientarlos a educación media superior, y se cambió la redacción de los cinco niveles de la escala, para facilitar la comprensión de los estudiantes investigados. El instrumento estuvo constituido por 50 reactivos; los primeros 25 orientados a medir la «susceptibilidad hacia el estrés», y los restantes el «contexto académico». El puntaje medio obtenido en ambas escalas fue asumido como el «grado de estrés académico». En cuanto a la segunda variable, «rendimiento escolar», se consideró el promedio acumulado de los estudiantes durante el semestre en curso, implicando la calificación media de los dos primeros parciales.

El instrumento fue piloteado con estudiantes que no formaban parte de la muestra, siendo posible identificar las dudas más comunes en cuanto a terminología e instrucciones, y prever su debida explicación en el estudio. Posterior a ello, se procedió con la aplicación definitiva, asegurando que las condiciones fueran pertinentes para la validez del estudio y se evitaran aspectos que sesgaran la medición. Habiendo aplicado el inventario, se procesaron los datos en SPSS 20 (IBM), para así proceder con el análisis de los resultados. Todo el procedimiento anteriormente mencionado se desarrolló bajo las directrices éticas y legales de la investigación educativa, respetando a las personas participantes y contando con la autorización de la institución para desarrollar el estudio.

RESULTADOS

En cuanto al análisis del instrumento, se revisó la consistencia interna, calculando la confiabilidad a través del método de Alpha de Cronbach. Para la escala de «susceptibilidad hacia el estrés» la confiabilidad fue regular (Alpha = 0.641). Ocurrió lo mismo para la de «contexto académico» (Alpha = 0.669). Sin embargo, al considerar el instrumento completo, la confiabilidad mejoró (Alpha = 0.775), logrando un valor adecuado para los fines de esta investigación.

Se procedió a aplicar la prueba Kolmogorov-Smirnov para cada sub escala y el instrumento completo. La Tabla 3 muestra los resultados obtenidos, identificando que en los tres casos se los puntajes reflejan una distribución normal ($p > .5$).

Tabla 3. Prueba de Kolmogorov-Smirnov de las variables “grado de estrés académico”, “susceptibilidad hacia el estrés” y “contexto académico”

		Grado de estrés académico	Susceptibilidad hacia el estrés	Contexto académico
N		179	179	179
Parámetros normales ^{a,b}	Media	2.8184	2.9623	2.6742
	Desviación típica	.43409	.43958	.56697
Diferencias más extremas	Absoluta	.042	.068	.048
	Positiva	.032	.068	.047
	Negativa	-.042	-.044	-.048
Z de Kolmogorov-Smirnov		.559	.915	.636
Sig. asintót. (bilateral)		.914	.373	.813

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Para comprobar la hipótesis nula englobada en el primer objetivo del estudio (determinar si existe correlación entre el grado de estrés académico y el rendimiento escolar de los estudiantes de educación media superior), se calculó la Correlación de Pearson entre el rendimiento escolar y cada una de las variables independientes: «susceptibilidad hacia el estrés», «contexto académico» y grado de estrés académico». Las tablas 4, 5 y 6 muestran los resultados.

Tabla 4. Correlación de Pearson entre “rendimiento escolar” y “susceptibilidad hacia el estrés”

		Susceptibilidad hacia el estrés	Rendimiento escolar
Susceptibilidad hacia el estrés	Correlación de Pearson	1	-.177*
	Sig. (bilateral)		.018
	N	179	179
Rendimiento escolar	Correlación de Pearson	-.177*	1
	Sig. (bilateral)	.018	
	N	179	179

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Al ser la Correlación de Pearson igual a $-.177$, con un nivel de significancia bilateral de $.018$, se concluye que existe una correlación significativa entre el rendimiento escolar y la «susceptibilidad hacia el estrés» de los estudiantes, tratándose de una asociación negativa entre las variables.

Tabla 5. Correlación de Pearson entre “rendimiento escolar” y “contexto académico”

		Rendimiento escolar	Contexto académico
Rendimiento escolar	Correlación de Pearson	1	-.414**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	179	179
Contexto académico	Correlación de Pearson	-.414**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	179	179

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Al ser la Correlación de Pearson igual a $-.414$, con un nivel de significancia bilateral de $.000$, se concluye que existe una correlación significativa entre el rendimiento escolar y el «contexto académico» de los estudiantes, tratándose también de una asociación negativa entre las variables.

Tabla 6. Correlación de Pearson entre “rendimiento escolar” y “grado de estrés académico”

		Rendimiento escolar	Grado de estrés académico
Rendimiento escolar	Correlación de Pearson	1	$-.361^{**}$
	Sig. (bilateral)		$.000$
	N	179	179
Grado de estrés académico	Correlación de Pearson	$-.361^{**}$	1
	Sig. (bilateral)	$.000$	
	N	179	179

****.** La correlación es significativa al nivel $0,01$ (bilateral).

Al ser la Correlación de Pearson igual a $-.361$, con un nivel de significancia bilateral de $.000$, se concluye que existe una correlación negativa significativa entre las variables «grado de estrés académico» y «rendimiento escolar».

Con base en los resultados anteriormente expuestos, se rechaza la hipótesis nula, concluyendo que existe una correlación negativa significativa entre el grado de estrés académico de los estudiantes y su rendimiento escolar, siendo que a mayor es el primero, menor será el segundo.

En cuanto al segundo objetivo del estudio (identificar si existe diferencia significativa en el grado de estrés académico en cuanto al

«sexo», «semestre» y «carrera») se aplicó una prueba T de muestras independientes para el contraste con la variable «sexo» y un análisis de varianza unifactorial para las otras. Las tablas 7, 8 y 9 presentan los resultados obtenidos.

Tabla 7. Prueba T de las variables “susceptibilidad hacia el estrés”, “contexto académico” y “grado de estrés académico” utilizando como factor de contraste la variable “sexo”

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Puntaje de susceptibilidad al estrés	Hombre	62	2.9042	.38187	.04850
	Mujer	117	2.9931	.46591	.04307
Puntaje de contexto académico	Hombre	62	2.8418	.53878	.06842
	Mujer	117	2.5855	.56362	.05211
Puntaje de estrés académico (INVEA)	Hombre	62	2.8731	.40723	.05172
	Mujer	117	2.7894	.44665	.04129

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Puntaje de susceptibilidad al estrés	Se han asumido varianzas iguales	3.695	.056	-1.290	177	.199	-.08888	.06892	-.22490	.04714
	No se han asumido varianzas iguales			-1.370	147.069	.173	-.08888	.06486	-.21707	.03930
Puntaje de contexto académico	Se han asumido varianzas iguales	.087	.768	2.939	177	.004	.25630	.08721	.08420	.42841
	No se han asumido varianzas iguales			2.980	129.382	.003	.25630	.08601	.08614	.42646
Puntaje de estrés académico (INVEA)	Se han asumido varianzas iguales	.308	.580	1.229	177	.221	.08366	.06809	-.05071	.21804
	No se han asumido varianzas iguales			1.264	134.761	.208	.08366	.06618	-.04722	.21455

La prueba T permite identificar que en el caso de las variables «susceptibilidad hacia el estrés» ($p = .199$) y «grado de estrés académico» ($p = .221$), no existen diferencias significativas en función del sexo de los estudiantes. No obstante, respecto del «contexto académico» ($p = .004$), se encuentra que hay diferencia significativa entre mujeres ($x = 2.586$) y hombres ($x = 2.842$), lo que permite concluir que los estresores del ambiente académico influyen significativamente más en los estudiantes varones que en las mujeres.

De modo similar, como se aprecia en la tabla 8, en el caso de las variables «susceptibilidad hacia el estrés» ($p = .827$) y «grado de estrés académico» ($p = .114$), no existen diferencias significativas en función del semestre de los estudiantes. No obstante, en el caso del «contexto académico» ($p = .023$) se encuentra que hay diferencia significativa entre los estudiantes por semestre, siendo que los de tercer semestre ($x = 2.854$) presentan un mayor puntaje que los de primero ($x = 2.623$) y los de quinto ($x = 2.567$).

Tabla 8. ANOVA de las variables “susceptibilidad hacia el estrés”, “contexto académico” y “grado de estrés académico” utilizando como factor de contraste la variable “semestre”

Descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo	
					Límite inferior	Límite superior			
Puntaje de susceptibilidad al estrés	1° Semestre	81	2.9595	.44967	.04996	2.8601	3.0589	1.96	4.08
	3° Semestre	51	2.9908	.42641	.05971	2.8709	3.1107	2.04	3.96
	5° Semestre	47	2.9362	.44364	.06471	2.8059	3.0664	2.08	3.80
	Total	179	2.9623	.43958	.03286	2.8975	3.0271	1.96	4.08
Puntaje de contexto académico	1° Semestre	81	2.6233	.57112	.06346	2.4970	2.7496	1.32	4.00
	3° Semestre	51	2.8541	.61620	.08629	2.6808	3.0274	1.48	4.16
	5° Semestre	47	2.5668	.46006	.06711	2.4317	2.7019	1.58	3.56
	Total	179	2.6742	.56697	.04238	2.5906	2.7579	1.32	4.16
Puntaje de estrés académico (INVEA)	1° Semestre	81	2.7917	.45083	.05009	2.6920	2.8914	1.66	3.92
	3° Semestre	51	2.9224	.44685	.06257	2.7967	3.0480	1.92	3.86
	5° Semestre	47	2.7515	.37529	.05474	2.6413	2.8617	1.90	3.52
	Total	179	2.8184	.43409	.03245	2.7544	2.8824	1.66	3.92

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Susceptibilidad hacia el estrés	Inter-grupos	.074	2	.037	.190	.827
	Intra-grupos	34.321	176	.195		
	Total	34.396	178			
Contexto académico	Inter-grupos	2.403	2	1.201	3.857	.023
	Intra-grupos	54.816	176	.311		
	Total	57.218	178			
Grado de estrés académico	Inter-grupos	.819	2	.410	2.203	.114
	Intra-grupos	32.722	176	.186		
	Total	33.541	178			

Al utilizar la variable «carrera» como factor de contraste, como se vislumbra en la tabla 9, fue posible identificar una diferencia significativa entre los puntajes de las variables «susceptibilidad hacia el estrés» ($p = .010$), «contexto académico» ($p = .003$), mas no en el grado de estrés académico de los estudiantes ($p = .094$). En cuanto a la susceptibilidad hacia el estrés, los estudiantes con mayor puntaje fueron los de la carrera de Puericultura ($x = 3.090$), seguidos de los de Informática ($x = 2.912$) y los de Administración ($x = 2.863$). Respecto del contexto académico, el mayor puntaje correspondió a los alumnos de la carrera de Informática ($x = 2.881$), seguido de los de Administración ($x = 2.580$) y los de Puericultura ($x = 2.576$).

Descriptivos

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Puntaje de susceptibilidad al estrés	1° Semestre	81	2.9595	.44967	.04996	2.8601	3.0589	1.96	4.08
	3° Semestre	51	2.9908	.42641	.05971	2.8709	3.1107	2.04	3.96
	5° Semestre	47	2.9362	.44364	.06471	2.8059	3.0664	2.08	3.80
	Total	179	2.9623	.43958	.03286	2.8975	3.0271	1.96	4.08
Puntaje de contexto académico	1° Semestre	81	2.6233	.57112	.06346	2.4970	2.7496	1.32	4.00
	3° Semestre	51	2.8541	.61620	.08629	2.6808	3.0274	1.48	4.16
	5° Semestre	47	2.5668	.46006	.06711	2.4317	2.7019	1.58	3.56
	Total	179	2.6742	.56697	.04238	2.5906	2.7579	1.32	4.16
Puntaje de estrés académico (INVEA)	1° Semestre	81	2.7917	.45083	.05009	2.6920	2.8914	1.66	3.92
	3° Semestre	51	2.9224	.44685	.06257	2.7967	3.0480	1.92	3.86
	5° Semestre	47	2.7515	.37529	.05474	2.6413	2.8617	1.90	3.52
	Total	179	2.8184	.43409	.03245	2.7544	2.8824	1.66	3.92

Tabla 9. ANOVA de las variables “susceptibilidad hacia el estrés”, “contexto académico” y “grado de estrés académico” utilizando como factor de contraste la variable “carrera”

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Susceptibilidad hacia el estrés	Inter-grupos	1.765	2	.882	4.759	.010
	Intra-grupos	32.631	176	.185		
	Total	34.396	178			
Contexto académico	Inter-grupos	3.565	2	1.783	5.848	.003
	Intra-grupos	53.653	176	.305		
	Total	57.218	178			
Grado de estrés académico	Inter-grupos	.889	2	.444	2.396	.094
	Intra-grupos	32.652	176	.186		
	Total	33.541	178			

Para responder al tercer objetivo del estudio (identificar los aspectos de la «susceptibilidad hacia el estrés» y del «contexto académico» más presentes en los alumnos), se calcularon las medias de los reactivos de cada subescala del INVEA, siendo así posible detectar cuáles factores presentaban mayor puntaje. La tabla 10 muestra los resultados encontrados.

Tabla 10. Factores de “susceptibilidad hacia el estrés” y “contexto académico” con mayor presencia en los estudiantes

Susceptibilidad hacia el estrés		Contexto académico	
Factores	Media*	Factores	Media*
3. Busco ayuda de otros para solucionar mis problemas	3.63	26. Los niveles de exigencia en mi universidad son muy altos, comparados con otras universidades	3.29
6. Creo que tengo las habilidades y capacidades suficientes para tener un buen desempeño académico	3.76	28. Las condiciones físicas de mi universidad son adecuadas para el estudio	3.58
17. Me molesta mucho cuando las cosas no salen como yo quiero	3.91	38. Siento que tengo que dedicar más tiempo al estudio del que debería	3.83

*Nota: Los valores de la escala oscilan de 1 a 5.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo encuentran relaciones con los reflejados por otros estudios semejantes identificados en el estado del arte.

En cuanto al primer objetivo de investigación (determinar si existe correlación entre el grado de estrés académico y el rendimiento escolar de estudiantes de educación media superior), se concluye que existe una correlación negativa significativa entre el grado de estrés académico y el rendimiento escolar de los estudiantes. Por tanto, se puede esperar que a mayor sea el grado de estrés académico en los alumnos, menor será su rendimiento escolar. Esto coincide con estudios en los que se identifica el mismo tipo de relación (Bermúdez, 2006), pero difiere de otros en los que se encuentra una correlación con sentido positivo entre ambas variables (García-Ros *et al.*, 2001 y Feldman *et al.*, 2008).

El uso del INVEA ha permitido medir de modo diferenciado la «susceptibilidad hacia el estrés» y el «contexto académico», aspectos

que se han podido considerar como elementos que configuran el grado del estrés académico de los estudiantes. En este sentido, se encuentra relación con el estudio realizado por los autores de dicho instrumento (Mazo *et al.*, 2013).

En torno al segundo objetivo (identificar si existe diferencia significativa en el grado de estrés académico en cuanto al «sexo», «semestre» y «carrera»), vislumbrando las subescalas del INVEA por separado, se encuentra que en la «susceptibilidad hacia el estrés» no presenta diferencias significativas en cuanto al sexo de los estudiantes, pero sí respecto del «contexto académico», habiendo una mayor puntuación en varones. Del mismo modo, resulta interesante identificar coincidencia en cuanto al hecho de que la carrera con mayor «susceptibilidad hacia el estrés» corresponde a las Ciencias de la Educación (Puericultura). Lo anterior concuerda con la investigación realizada por los autores del instrumento utilizado (Mazo *et al.*, 2013).

Al asumir la escala completa, no se encuentran diferencias significativas en el grado de estrés académico de los alumnos en cuanto a su sexo, el semestre y la carrera cursada. Este hecho discrepa con un estudio que concluye que las mujeres presentan mayor susceptibilidad al estrés académico que los hombres (Pozos-Radillo *et al.*, 2015).

Las conclusiones relativas al tercer objetivo de investigación (identificar los aspectos de la «susceptibilidad hacia el estrés» y del «contexto académico» más presentes en los alumnos) señalan que el autoconcepto de los estudiantes en torno al hecho de tener habilidades y capacidades suficientes para tener un buen desempeño académico es un factor con alto grado de presencia en cuanto a la «susceptibilidad hacia el estrés», habiendo coincidencia con otros estudios que afirman que la propia concepción de un estudiante en cuanto a la aptitud para responder a las exigencias del contexto y lograr una adecuada adaptación, influye sobre el grado de tensión que los estresores académicos pueden provocarle (Cox, 1978).

Dirigiendo la atención al «contexto académico», se reafirma que las condiciones físicas del plantel influyen sobre el grado de estrés de los estudiantes, siendo el hacinamiento dentro del aula un aspecto

implicado al respecto (Pozos-Radillo *et al.*, 2015). Del mismo modo, se encuentra sincronía con varios estudios que afirman que el nivel de exigencia académica y el tiempo excesivo dedicado al estudio (tareas y trabajos, cantidad de materiales para estudiar, sobrecarga académica) son factores que aumentan el grado de estrés académico (Feldman *et al.*, 2008; García-Ros *et al.*, 2011; Encina y Ávila, 2015; y Pozos-Radillo *et al.*, 2015).

Al considerar que para el logro de un proceso formativo integral en los estudiantes de cualquier nivel educativo es necesario contar con un rendimiento escolar favorable, se considera conveniente proseguir con investigaciones sobre factores correlacionados con dicho rendimiento. En cuanto al estrés académico, se sugeriría replicar estudios con estudiantes de educación básica, ya que se identificó un vacío en la literatura en este sentido, siendo que las estrategias para evitar o superar de modo pertinente los estresores académicos podrían empezarse a trabajar desde las etapas de la infancia y la niñez, partiendo de una clara identificación de sus principales causas para contrarrestarlas con estrategias eficaces y eficientes. Asimismo, se considera conveniente realizar estudios orientados a educación superior, buscando también correlaciones con la autoestima profesional y el éxito laboral.

Una vez que la correlación negativa entre «estrés académico» y «rendimiento escolar» se logre comprobar reiteradamente en estudios con muestras representativas de poblaciones de mayor tamaño, se propone dar continuidad con estudios explicativos que permitan predecir el rendimiento escolar de los estudiantes de acuerdo con el grado de estrés académico observado. Lo anterior permitiría generar información de gran relevancia en centros escolares de distintos niveles educativos, a fin de planificar, desarrollar y evaluar el impacto de estrategias de intervención orientadas a favorecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes y, por ende, a incidir favorablemente sobre su rendimiento.

Las conclusiones derivadas del estudio desarrollado permiten confirmar la relevancia de la formación integral de los estudiantes, no sólo en aspectos académicos (Bermúdez *et al.*, 2006), sino también en temas orientados al desarrollo socioemocional. De este modo, se vislumbra que el proceso educativo no ha de centrarse únicamente en

el desarrollo de la cognición y la construcción de aprendizajes de los estudiantes, sino que debe englobar un proceso de autoperfeccionamiento integral que abarque todas las dimensiones de la persona y que se apunte al logro de una calidad de vida que garantice la conquista constante, perseverante y certera de la plenitud y la trascendencia que naturalmente le corresponde. ■

REFERENCIAS

Barraza A. (2007). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, 8-2, 1-30.

Bermúdez, S.B., Durán, M.M., Escobar, C., Morales, A., Monroy, S.A., Ramírez, A., Ramírez, J., Trejos, J.L., Castaño, J.J. y González, S.P. (2006). Evaluación de la relación entre rendimiento académico y estrés en estudiantes de Medicina. *MedUNAB*, 9-3, 198-205.

Cox, T. (1978). *Stress*. Oxford, England: University Park.

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-2, 1-15.

Encina, Y.J. y Ávila, M.V. (2015). Validación de una escala de estrés cotidiano en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 33-2, 364-385.

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puinou, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7-3, 739-751.

García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L.A. (2011). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44-2, 143-154.

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez-Roca.

Levine, S. & Ursin, H. (1991). What is stress? In M.R. Brown, G. F. Koob y C. Rivier (eds.), *Stress. Neurobiology and Neuroendocrinology*, 3-21. New York: Marcel Dekker.

Mazo, R., Londoño, K. y Gutiérrez, Y.F. (2013). Niveles de estrés académico en estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 13-2, 121-134.

Morales A.M., Arcos, P., Ariza, E., Cabello, M.A., López, M.C., Pacheco, J., Palomino A.J., Sánchez, J. y Venzalá, M.C. (1999). *El entorno familiar y el rendimiento escolar*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.

Polo, A., Hernández, J. M. y Poza, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2-3, 159-172.

Pozos-Radillo, B., Preciado-Serrano, M.L., Plascencia, A.R., Acosta-Fernández, M. y Aguilera, M.A. (2015). *Ansiedad y estrés*, 21-1, 35-42.

Simón, V. y Miñarro, J. (1990). Estrés: una perspectiva psicobiológica. En S. Palafox y J. Vila (eds.), *Motivación y emoción*, (pp. 345-377), Madrid: Alhambra Universidad.

Suárez-Montes, B. y Díaz-Subieta, L.B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de salud pública*, 17-2, 300-313.

Theorell, T., Nordemar, R. & Michelsen H. (1993). Pain thresholds during standardized psychological stress in relation to perceived psychological work situation. Stockholm Music I Study Group. *Journal of Psychosomatic Research*, 37-3, 299-305.

MOTIVACIÓN LECTORA INICIAL EN CHILE: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

READING MOTIVATION IN CHILE: AN EXPLORATORY STUDY IN THE FIRST YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Pelusa Orellana García

Pelusa
Orellana
García

Ph. D. en Early Childhood, Literacy and Families.
Vicedecana de Investigación, Universidad de los
Andes, Chile.
porellan@uandes.cl

RESUMEN

Este estudio analiza el desarrollo de la motivación lectora en estudiantes chilenos que se inician en el proceso lector. Usando la versión en español de la Encuesta Yo y Mi Perfil Lector, desarrollada por Marinak, Malloy, Gambrell y Mazzoni en 2015, evaluamos a 302 estudiantes al inicio y final del año escolar. Los resultados muestran un descenso en la motivación para los niños de primer y segundo grado hacia el fin de año, un incremento en Kínder, y diferencias significativas entre niños y niñas. Estos resultados permiten conocer en mayor profundidad el papel que juega la motivación en el desarrollo lector, en especial en niños pequeños de países latinoamericanos, donde la evidencia empírica

es prácticamente inexistente, y considerando la estrecha relación entre dimensiones afectivas y desempeño lector posterior.

Palabras clave: motivación lectora, lectura inicial, autoconcepto, valoración de la lectura.

ABSTRACT

The current study analyzes the development of reading motivation among Chilean beginning readers. Using the Spanish version of Me and My Reading Profile Survey developed by Marinak, Malloy, Gambrell, and Mazzoni in 2015, we assessed 302 Kindergarten through second-grade students at the beginning and end of the school year. Results show a decrease in reading motivation for children in first and second grade, an increase in Kindergarten students, and significant differences among boys and girls. These findings allow us to better understand the role of reading motivation in reading acquisition, particularly among beginning readers, where empirical evidence for Latin American countries is almost non-existent, and especially in relation to the strong connection between motivation to read and reading achievement in the upper grades.

Key words: reading motivation, beginning readers, self-concept, value of reading.

INTRODUCCIÓN

Desarrollar habilidades de comprensión lectora es un requisito fundamental para el éxito escolar, y una de las principales tareas de los primeros años de escolaridad. Una buena comprensión lectora es necesaria para avanzar en el sistema escolar, pero también para funcionar adecuadamente en la sociedad, desarrollando con autonomía tareas cotidianas, cumpliendo deberes cívicos, e insertándose en el campo laboral de manera competente. La denominada alfabetización funcional se refiere precisamente a la capacidad de comprender textos y utilizarlos para llevar a cabo las tareas del diario vivir (OECD, 2000; Collins

y O'Brien, 2003). Es sabido que, a nivel mundial, el desempeño de los países latinoamericanos en pruebas de alfabetización funcional se encuentra aún por debajo del promedio de los países de la OECD. Ello se desprende de análisis de resultados en pruebas PISA, PIRLS, SERCE, y TERCE, en los que, pese a que se observan algunas mejoras importantes en la última década, nuestro desempeño está aún lejos de lo esperable para contextos de alto procesamiento de información escrita.

Por otra parte, en los últimos 30 años ha crecido el interés por relacionar aspectos afectivos de la lectura al desempeño lector. Teorías como la de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000; Gagné y Deci, 2005), que distingue entre motivación intrínseca y extrínseca, o la teoría de expectativa-valor (Wigfield y Eccles, 2000; Cantrell, Rintamaa, Anderman y Anderman, 2017) han intentado explicar esta relación. Algunos estudios documentan esta correlación (e.g. Wigfield, Gladstone y Turci, 2016; McKenna, Kear, Elsworth, 1995), planteando que cuando el entorno de las actividades lectoras es estimulante, los alumnos mejoran su lectura. Dentro de las características de un ambiente que suscita el interés por la lectura están: la libertad de elección, el tiempo para leer en forma recreativa, el acceso a libros en el aula, y la promoción de espacios para que los estudiantes comenten sus lecturas. Los profesores que promueven actitudes favorables hacia la lectura son también capaces de transmitirlo a sus estudiantes.

En Chile, la relación entre la motivación lectora y la comprensión se ha estudiado principalmente en niños mayores de 9 años. Los datos señalan que en general más del 50% de los chilenos entre 18 y 60 años se declara no lector (Fundación La Fuente / Adimark, 2011), y los resultados de la evaluación PIRLS 2016 indican una estrecha relación entre motivación lectora y comprensión para estudiantes de 9 años (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017). Asimismo, la mayor motivación por la lectura en estudiantes chilenos se asocia al acceso a libros y los hábitos lectores de los padres. Desafortunadamente, para los estudiantes chilenos sólo el 27% de los padres muestran afición a la lectura, lo que se encuentra por debajo del promedio mundial. Estos resultados avalan la importancia y la necesidad de estudiar la evolución de la motivación lectora, su relación con la comprensión, y las diferencias que se originan a partir de aspectos como curso o género de los estudiantes.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Motivación a la lectura, su evolución e importancia

El estudio de la motivación lectora se remonta al inicio del siglo 20, cuando la psicología de la lectura comenzó a ser estudiada con mayor interés. Con el paso de los años se ha reforzado la idea de que la motivación lectora es un factor determinante en la comprensión, durante prácticamente toda la vida (Afflerbach, Cho, Kim, Crassas, y Doyle, 2015; Conradi, Jang, y McKenna, 2014; Schwanenflugel y Knapp, 2015). Ello ha hecho que la investigación dirija su atención a fenómenos tales como motivación intrínseca *vs.* extrínseca, diferencias en motivación a nivel intercultural, según edad, sexo, nivel socioeconómico, y género literario, entre otros. No sorprende, por tanto, que los grandes estudios mundiales como PISA, PIRLS, SERCE y TERCE consideren la variable motivacional a la hora de analizar los resultados en el desempeño lector de los estudiantes.

Comprender la importancia de los factores afectivos en la lectura tiene varias aristas. Por una parte, quienes se motivan más por leer tienden a dedicarle más tiempo, y como consecuencia, comprenden mejor lo que leen (Allington, 2014). Los resultados de las evaluaciones realizadas por la OECD, a lo largo de los últimos 10 años, dan cuenta de una importante correlación entre niveles de comprensión lectora y motivación para los estudiantes de 15 años a nivel mundial (OECD, 2010), pero esta correlación también ha sido observada en los últimos años de enseñanza primaria, estudiantes universitarios, e incluso adultos (Schwanenflugel y Knapp, 2015). De hecho, la varianza en el desempeño lector —que se explica por la cantidad de tiempo que las personas dedican a la lectura— se incrementa de un 12% en los primeros años de escolaridad, a un 34% en la época universitaria (Mol y Bus, 2011). Por otra parte, los estudios de motivación lectora buscan además comprender aspectos cualitativos de la lectura de quienes están más motivados por ella, respecto de quienes no se motivan. Componentes tales como el autoconcepto lector, el valor social de la lectura, las expectativas de los lectores, la libertad de elección a la hora de leer, y los tipos de lectura que se realizan son algunos de los factores que ayudan a comprender cómo se desarrolla la motivación e interés por la lectura a distintas

edades. Por ejemplo, las personas con mayores niveles de motivación, suelen tener una percepción de sus habilidades lectoras superior a la de quienes no se sienten motivados (Guthrie y Wigfield, 2000).

Numerosos estudios demuestran que la motivación lectora —pese a ser bastante alta en los niños más pequeños—, suele disminuir considerablemente a medida que los estudiantes avanzan en la escuela primaria (McKenna, *et al.*, 1995). Las bajas más importantes se dan al inicio del quinto o sexto grado, y al ingresar a la enseñanza media (noveno grado) (McKenna, Conradi, Lawrence, Jang, y Meyer, 2012; Lepper, Corpus, y Iyengar, 2005). En países como Finlandia y Singapur, por ejemplo, la correlación entre motivación y habilidad de comprensión en los estudiantes de 15 años solía ser muy alta; sin embargo, en las últimas evaluaciones PISA, se ha observado un descenso similar al que se constata en países con menos puntaje promedio en comprensión. Algunos sugieren que la baja global en el interés por la lectura está asociado a la irrupción de la lectura digital y *online*; y que más que una desmotivación por leer, lo que se observa es un cambio en el contexto en el cual se lee (Maynard, 2010; Larson, 2010). La evidencia al respecto no es contundente y se requiere de más investigación acerca de este fenómeno.

Modelos teóricos subyacentes

Dos teorías prevalentes respecto de la motivación a la lectura son las teorías de la autodeterminación y de la expectativa-valor. Ambas teorías pertenecen a la categoría de teorías acerca de creencias, valores y metas, y establecen que los procesos que influyen en la motivación en las personas pueden controlarse por ellos mismos (Arango, 2018). En pocas palabras, estas teorías se refieren a las creencias que nosotros mismos tenemos respecto a nuestra capacidad de alcanzar una meta, factores afectivos que podrían determinar nuestra capacidad de realizar tareas más desafiantes, y niveles de autoeficacia en general.

La teoría de la autodeterminación fue propuesta por Deci y Ryan (2000) y plantea que los individuos poseen tres necesidades básicas: un deseo inherente de ser competentes, de sentirse capaces de lograr

lo que quieren alcanzar, la necesidad de autonomía y la necesidad de relacionarse con los demás. Según Deci y Ryan, éstas son las necesidades que impulsan la motivación intrínseca de las personas, así como también su comportamiento autodeterminado (Deci y Ryan, 2002). Aplicado al ámbito de la lectura, este planteamiento teórico promueve un autoconcepto de lector favorable como factor necesario para desarrollar mayor motivación lectora, así como también una valoración positiva de la lectura como actividad humana. La teoría de expectativa-valor establece que la elección, persistencia y desempeño de una persona en una determinada tarea se explica por sus creencias acerca de qué tan bien pueden realizar la tarea y cuánto la valoran (Wigfield y Eccles, 2000). Desde este sustento teórico, los lectores motivados tienen una percepción positiva de su capacidad de leer un determinado texto, y valoran la lectura al igual que en la teoría de la autodeterminación. En ambos postulados teóricos, la motivación a la lectura es entendida como intrínseca; es decir, son creencias, valores, afectos y motivaciones que surgen del individuo —y no de su entorno— los que lo llevan a una mayor motivación por leer.

El Perfil Yo y Mi Lectura se fundamenta en estos dos planteamientos teóricos. Se construyó sobre la base de dos constructos que, si bien se correlacionan, responden a estos dos aspectos de la lectura: las creencias sobre la propia capacidad de leer, la autonomía y la capacidad de enfrentar desafíos, por un lado, y por el otro la valoración de la lectura como una actividad en la que el individuo se relaciona con otros.

Diferencias entre niños y niñas

Diversos estudios han analizado las diferencias en los intereses y hábitos lectores de niños y niñas alrededor del mundo, así como también respecto de su desempeño lector. Las diferencias entre niños y niñas se pueden observar en prácticamente todos los países en evaluaciones como PIRLS 2010 (Mullis, Martin, Foy, y Drucker, 2012), como también en PISA con estudiantes mayores (Brozo, Sulkunen, Shiel, Garbe, Pandian, y Valtin, 2014), e incluso a partir de tercer grado (Gambrell, Palmer, Codling y Mazzoni, 1996). Por ejemplo, si bien niños y niñas tienen un nivel similar de auto concepto lector, los varones de

tercer grado valoran menos la lectura que las niñas (Marinak y Gambrell, 2007, 2010; Brozo *et al*, 2014). Por otra parte, las diferencias entre niños y niñas han sido explicadas por aspectos evolutivos, como por ejemplo el hecho de que las mujeres desarrollan el lenguaje antes que los varones. Gurian y Henley (2001) indican que casi el 80% de los estudiantes no motivados por la lectura son hombres. Asimismo, desde un punto de vista sociocultural, las diferencias en motivación lectora se han explicado en función de visiones estereotipadas en las que la lectura, en muchas culturas, es percibida como una actividad eminentemente femenina.

En Chile, las diferencias en motivación y desempeño lector han tenido siempre un sesgo favorable a las mujeres. Esta diferencia se observa como una constante a lo largo del sistema escolar, independiente además del nivel socioeconómico de los estudiantes. Un estudio de Orellana y Baldwin (2017) confirmó esta tendencia en niños chilenos de tercero a sexto grado, tanto para motivación como para la habilidad de comprensión lectora. Los resultados de este estudio son coincidentes con investigaciones de mayor escala en el país (Agencia de la Calidad en Educación, 2015; 2017), lo que hace suponer que esta tendencia se ha mantenido en el tiempo.

METODOLOGÍA

Diseño y participantes

El presente estudio es exploratorio en su naturaleza, pues intenta responder las siguientes preguntas: ¿cómo evoluciona la motivación a la lectura en los estudiantes chilenos que inician su proceso lector?, ¿existen diferencias en la trayectoria de la motivación lectora según curso y sexo?

Como mencionamos anteriormente, no existen estudios de motivación lectora en los primeros años de enseñanza primaria en Chile, y dado que en estudios de gran escala (como TERCE, PIRLS y PISA) se muestra una importante asociación entre motivación y comprensión en los cursos superiores, se consideró esencial analizar cómo se desarrolla la motivación a la lectura al inicio de la escolaridad.

Un total de 302 estudiantes chilenos de kínder, primero y segundo año de primaria participaron en este estudio. De ese total, 99 cursaban kínder, 84 primero, y 119 segundo año de primaria. Un 49.3% de los participantes correspondía a varones. La muestra proviene de dos establecimientos educacionales de un distrito metropolitano de educación. Uno de los colegios era privado y el otro particular subvencionado; es decir, recibía algún tipo de apoyo financiero de parte del Estado. Los alumnos del colegio privado provenían de hogares de nivel socioeconómico alto, mientras que los provenientes del colegio subvencionado correspondían a un nivel de ingreso medio. En términos de distribución, el 51% de los evaluados pertenecía al establecimiento subvencionado. No fue posible reclutar estudiantes de colegios municipalizados, que suelen recibir a familias de nivel socioeconómico bajo y medio-bajo.

Instrumento

La Encuesta MMRP consta de 18 ítems para evaluar la motivación lectora. De esos 18 ítems, 9 se relacionan con el constructo de auto-concepto lector y 9 con el de valoración de la lectura. El instrumento original se desarrolló en idioma inglés y, para el presente estudio, fue traducido usando el método del *back-translation* (Harkness y Schoua-Glusberg, 1998). El procedimiento del *back-translation* consiste en traducir primero del idioma primario al secundario, luego volver a traducir al idioma original, en tercer lugar, realizar una validación por parte de seis expertos (docentes de educación inicial y primaria), y, finalmente, elaborar la traducción definitiva al segundo idioma. En la primera traducción se recurrió a un hablante nativo de español bilingüe en inglés, mientras que en la segunda traducción, otro hablante nativo del español realizó la versión definitiva. El objetivo de este tipo de traducciones es lograr una equivalencia conceptual en los documentos, más que una traducción literal. Posteriormente, se realizó un juicio de expertos en el que seis evaluadoras y maestras de enseñanza primaria revisaron cada ítem para asegurar su adecuación al contexto lingüístico y cultural chileno, y para verificar que no existiera ningún tipo de sesgo. La versión final del instrumento se piloteó con una muestra pequeña de estudiantes

para asegurar que no hubiese sesgos culturales ni terminología poco clara para niños tan pequeños.

Cada ítem de la encuesta está construido sobre la base de una escala Likert de 3 puntos, y los alumnos deben responder una pregunta sencilla, marcando una de las tres alternativas de la escala. Se escogió este tipo de escala considerando la evidencia que apunta a que, para niños tan pequeños, la discriminación entre más de 3 alternativas suele ser difícil (Case y Khanna, 1981; Nitko, 1983). El alfa de Cronbach para la primera aplicación de la encuesta dio un coeficiente de confiabilidad de .822.

Procedimientos

La aplicación del MMRP se administró dos veces en el año escolar, una al comienzo (abril) y otra hacia el final (noviembre). Para ello se obtuvo primeramente la autorización en cada establecimiento y los consentimientos informados de parte de los padres de cada uno de los estudiantes. La aplicación fue realizada en formato de lápiz y papel, por los docentes, a quienes se les realizó una breve capacitación. Los docentes explicaron a los estudiantes cómo responder la encuesta. En el caso de los alumnos de kínder, los docentes lo administraron en grupos pequeños de 5 alumnos, mientras que en los cursos superiores se realizó con el grupo completo. La encuesta contiene dos ítems de práctica, los cuales fueron respondidos por los estudiantes antes de iniciar la evaluación, a fin de familiarizarse con el formato del instrumento. Como se muestra en el anexo, cada ítem está asociado a un dibujo, lo que facilita que los niños que aún no leen en forma independiente puedan seguir al docente fácilmente. Así, los maestros entregaban la siguiente instrucción previamente a responder cada ítem: «Pon tu dedo en la figura del oso [correspondiente al ítem 1]». Luego, los maestros se aseguraban de que todos los niños estuvieran en el mismo ítem antes de leer el enunciado del ítem y las tres alternativas de la escala Likert. A los alumnos se les indicó que pensarán cuidadosamente su respuesta y marcarán la que más se parecía a cómo se sentían ellos respecto de la lectura. Finalmente, los maestros debían esperar que todos los

alumnos hubieran respondido el ítem antes de pasar al siguiente. La administración de la MMRP tuvo una duración de entre 15 y 20 minutos por curso.

Análisis

En primer lugar, se realizaron análisis preliminares para examinar el comportamiento de los datos. Luego, calculamos la consistencia interna usando el método de alfa de Cronbach, para la MMRP en su totalidad, y luego para cada sub escala (autoconcepto de lector y valoración de la lectura).

En segundo lugar, se compararon las medias de los grupos a inicio y final del año escolar, con el fin de responder a la pregunta de si existen diferencias significativas entre la motivación lectora entre esos dos períodos, si se observan diferencias por curso y entre niños y niñas. Para ello se utilizaron pruebas t y análisis de varianza. Finalmente, se analizaron las correlaciones entre los constructos de autoconcepto lector y valoración de la lectura en cada curso y según sexo, con el fin de determinar el peso de cada constructo y las potenciales diferencias entre los grupos etarios y entre niños y niñas.

RESULTADOS

Análisis preliminares

En la tabla 1 presentamos las estadísticas descriptivas de ambas mediciones. Los valores totales de la MMRP se incrementan a medida que aumenta el curso de los estudiantes al inicio del año escolar, mostrando que los alumnos de segundo grado poseen un mayor nivel de motivación a la lectura que sus pares de primer grado y kínder. A fines del año escolar, sin embargo, este resultado se invierte, observándose menor motivación lectora en los alumnos de segundo respecto del inicio del año anterior. Los alumnos de segundo grado a fines del año, son también los que obtienen el valor más bajo en el total de la encuesta.

Tabla 1. Estadísticas descriptivas por curso

Curso	Inicio			Fin		
	M	(DS)	Rango	M	(DS)	Rango
Kínder	34.7	10.9	27-31	35.2	2.6	24-42
Primero	36.1	6.33	11-54	35.4	2.3	31-45
Segundo	37.6	6.1	26-54	33.1	6.2	18-54

En la tabla 2 se presentan los resultados desagregados por constructo. En general, los promedios obtenidos en ambos constructos son bastante similares y se encuentran en un rango que va de los 16.4 a los 19.1 puntos en promedio. El autoconcepto disminuye para los tres grupos etarios desde el inicio hacia el fin de año, y lo mismo ocurre para la valoración lectora, salvo en Kínder donde aumenta al finalizar el año. La magnitud de la disminución es pequeña salvo en segundo grado donde el autoconcepto disminuye 2 puntos y la valoración casi 3 puntos. El único incremento, observado en valoración lectora, tiene una magnitud inferior a un punto (.7).

Tabla 2. Estadísticas descriptivas según constructo

Curso	Autoconcepto		Valoración	
	M (Inicio)	M (Fin)	M (Inicio)	M (Fin)
	DS	DS	DS	DS
	Rango	Rango	Rango	Rango
Kínder	17.6	17.4	17.1	17.8
	2.2	1.8	2.3	2.8
	12-23	13-22	12-32	11-21
Primero	17.5	17.2	18.6	18.3
	3.5	1.8	3.2	1.5
	4-27	13-23	7-27	14-23
Segundo	18.6	16.6	19.1	16.4
	3.2	3.1	3.3	3.5
	13-27	9-27	13-27	9-27

Análisis principales

Se realizó una prueba de muestras pareadas para comparar la motivación lectora al inicio ($M=36.3$, $SD=5.5$) y final del año escolar ($M=34.4$, $SD=4.47$). La diferencia entre los puntajes de ambos períodos resultó ser estadísticamente significativa ($t=4.669$, $p<.000$). Para desagregar estos resultados y determinar si las diferencias entre inicio y año escolar en cada curso diferían, se realizó un análisis de varianza. Los resultados muestran que las diferencias entre los grupos, en ambos períodos sí son significativas. Para el inicio del año escolar el valor fue $F(2, 299)=7.832$, $p=.00$ y para fines de año $F(2, 299)=9.762$, $p=.000$.

Al desagregar estos resultados por constructo, los resultados del análisis de varianza también mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el inicio del año escolar tanto para autoconcepto lector como para valoración de la lectura. La tabla 3 muestra los resultados de estos análisis.

Tabla 3. Análisis de varianza por curso y constructo

Fuente	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Inicio año escolar				
Motivación	2	29.49	7.832	.000
Autoconcepto	2	9.188	4.013	.019
Valoración	2	8.955	11.77	.000
Fin año escolar				
Motivación	2	19.001	9.762	.000
Autoconcepto	2	5.943	3.272	.039
Valoración	2	6.299	14.59	.000

Un segundo análisis revisó las potenciales diferencias según sexo, tanto para la motivación lectora en general como según constructo. Las diferencias no son estadísticamente significativas para la motivación en general ni para el autoconcepto lector o valoración de la lectura por separado. Si se desagregan por curso estas diferencias son significativas en kíndergarten al inicio del año, tanto para la motivación lectora en general como para el autoconcepto, pero no para la valoración ni para ninguna de las variables al finalizar el año escolar. En primer grado ninguna diferencia resultó ser significativa. En segundo grado la única diferencia significativa se observó en el autoconcepto lector hacia fines del año escolar.

Finalmente, las correlaciones entre autoconcepto y valoración de la lectura son más altas para las niñas (.655**) que para los varones (.590**). Si se analizan por curso, la correlación entre ambos constructos es mayor para los niños (.702**) en primer grado que para las niñas (.656**); en segundo grado es mayor para las mujeres (.842**). No se observaron correlaciones importantes en kínder.

Discusión

En este estudio examinamos la evolución de la motivación lectora en niños que recién comienzan su proceso lector. Desde la teoría de la autodeterminación, evaluamos la motivación lectora a partir de los constructos de autoconcepto y valoración, al inicio y fin del año escolar. Los resultados muestran un descenso leve del autoconcepto lector de los alumnos de kínder, primer y segundo grado, y un descenso más abrupto en la valoración lectora, en particular en segundo grado. El autoconcepto en los estudiantes de kínder es superior al finalizar el año escolar. Estos resultados muestran una tendencia similar a la observada en estudios previos con estudiantes en los cursos superiores de la educación primaria (McKenna *et al*, 2012; Kush y Watkins, 1996; Durik, Vida y Eccles, 2006). El descenso en la motivación, tanto desde el autoconcepto como desde la valoración lectora, puede explicarse desde distintos puntos de vista, como detallaremos a continuación.

Tradicionalmente, los modelos teóricos han establecido dos grandes momentos en la adquisición de la lectura (Chall y Jacobs, 2003).

El primero se ha denominado «aprender a leer», va desde Kíndergarten a tercero básico, y se centra principalmente en la adquisición de destrezas para decodificar el texto y, a partir de dicha decodificación, acceder al significado. En este momento se espera que los alumnos adquieran un cierto grado de automaticidad en algunos subprocesos lectores (identificación de letras y palabras de uso frecuente, velocidad y acuciosidad lectora), para dedicar una mayor carga cognitiva a tareas de construcción de significado. El segundo momento se ha denominado «leer para aprender» y se inicia en el cuarto grado. Se espera que los estudiantes —habiendo ya adquirido la necesaria automaticidad en ciertos subprocesos lectores—, puedan dedicar toda su atención a subprocesos más complejos como son la comprensión, el vocabulario, y en particular la lectura crítica e inferencial. Esta división ha sido cuestionada en el último tiempo argumentándose que el aprender a leer y el leer para aprender suelen ocurrir de manera más bien paralela (Robb, 2011). Los lectores usan lo que saben y conocen para mejorar su aprendizaje lector más allá del tercer grado, y de la misma manera, aprenden mientras leen, aun cuando los subprocesos lectores están en desarrollo. Pese a lo anterior, en muchas aulas de clase prevalece aún esta mirada en que la comprensión lectora se trabaja muy poco en los cursos de primer a tercer grado, y el énfasis en los subprocesos tendientes a la adquisición de la automaticidad, sin el componente de construcción de significado puede acarrear un desinterés por la lectura por varias razones. La primera es que los niños rápidamente se dan cuenta de sus propias capacidades y se etiquetan como «buenos» o «malos» lectores, no en función de sus hábitos o de su nivel de comprensión, sino más bien en función de su velocidad lectora. Muchas veces, al aplicar el Perfil Yo y Mi Lectura en forma oral y preguntar a los niños en Chile si se consideran buenos o malos lectores, la respuesta ha sido: «soy bueno, leo 120» (refiriéndose a que leen 120 palabras por minuto). De esta manera, el entusiasmo inicial por la lectura, que se origina en Kínder, cuando los niños comienzan a visitar la biblioteca y a elegir libremente lo que quieren leer, disminuye a medida que avanzan en el sistema escolar y el foco cambia del disfrute a la evaluación. En ese momento, los alumnos son absolutamente conscientes de quién es el «buen» lector en función de la velocidad, y rápidamente se desmotivan si su lectura no es fluida, lo que es absolutamente esperable en ese nivel. La asociación entre lectura y

velocidad lectora ha sido siempre perjudicial para mantener el interés por la lectura en los estudiantes a lo largo de sus vidas (Morgan, Fuchs, Compton, Cordray, y Fuchs, 2008; Ludwig, 2007).

Un segundo factor tiene que ver con la obligatoriedad de la lectura. Como mencionamos anteriormente, la lectura en Kinder suele ser bastante libre en el sentido de que los estudiantes pueden acceder a libros de una biblioteca generalmente atractiva. Asimismo, las maestras suelen realizar actividades de lectura grupal en la que normalmente cuentan a los niños un cuento ilustrado de su interés, y, si se trabaja desde la comprensión oral, generalmente mantiene la atención de los niños.

A medida que avanzan en el sistema escolar y los alumnos aprenden a decodificar, la lectura suele transformarse en una actividad tediosa de lectura repetitiva de textos sin mucho sentido. Pocas veces se leen cuentos en voz alta, o se invita a los alumnos a explorar libremente los libros en la sala. En muchas ocasiones se pide a los alumnos trabajar la lectura en voz alta en la casa, o directamente leer frente al curso, lo que suele causar frustración a quienes se reconocen como «malos lectores» desde la perspectiva de la fluidez. Como consecuencia de ello, la motivación por la lectura como actividad escogida para el tiempo libre, disminuye de manera importante. Es posible, que, en el caso de los alumnos evaluados en el presente estudio, las bajas en autoconcepto lector de Kinder a segundo grado, y desde el inicio al fin del año escolar tengan que ver con estos dos factores.

Un tercer factor es la valoración social de la lectura, y que, en los alumnos evaluados, disminuye especialmente hacia fines de segundo grado. Si bien en el presente estudio no se identificaron diferencias significativas según sexo, la literatura establece que son mayoritariamente los hombres quienes valoran menos la lectura a lo largo de la vida escolar y adulta. Ello suele atribuirse a la prevalencia de modelos lectores femeninos en la escuela y en la casa, lo que podría incidir en una valoración negativa.



CONCLUSIÓN Y LIMITACIONES

El presente estudio muestra que la motivación lectora en niños chilenos que se inician en la lectura varía de curso en curso, incrementándose en Kíndergarten, y disminuyendo en primer y segundo grado. Los constructos de autoconcepto lector y valoración de la lectura evolucionan de manera distinta en cada curso, siendo mayor la disminución de la valoración de la lectura, en particular en segundo grado. Las diferencias de género no son significativas en este grupo etario, pero la evidencia a nivel nacional muestra un sesgo a favor de las mujeres a lo largo de la etapa escolar. Las implicancias pedagógicas de estos hallazgos son importantes por cuanto podrían ayudar a los docentes a tener en cuenta la evolución de la motivación lectora durante el año escolar y a lo largo de la escolaridad, considerando además su relación con el perfeccionamiento de las habilidades de comprensión.

Conocer estas implicaciones (tener un buen o mal autoconcepto lector o valoración de la lectura) podría orientar a los docentes a crear espacios para fomentar la elección de libros, valorar instancias de discusión, o tener en cuenta las preferencias lectoras de uno y otro sexo. Este tipo de acciones permitiría mantener mayores niveles de autoconcepto y valoración a lo largo de toda la etapa escolar.

Como en todo estudio exploratorio, el presente tiene algunas limitaciones importantes de considerar. La primera es el tamaño de la muestra, y el hecho de que en ésta no se incluyeron estudiantes provenientes de colegios municipalizados, donde estudian los alumnos de más bajos recursos. Contar con información sobre motivación de estos estudiantes complementaría muy bien los hallazgos discutidos. En segundo lugar, en este estudio no se contó con medidas de comprensión lectora, considerando su fuerte correlación con la motivación, habría sido interesante realizar ese análisis. Finalmente, el haber realizado algún tipo de entrevistas habría permitido contar con información cualitativa valiosa para interpretar estos resultados desde esa perspectiva. ■

Anexo. Ejemplo de ítems de MMRP

Niño		Niña	
¿Te gusta leer libros, solo?			
	1. Si	2. Un poco	3. No
Aprender a leer es _____.			
	1. No es muy importante	2. Es un poco importante	3. Es muy importante

REFERENCIAS

Afflerbach, P., Cho, B-Y, & Kim, J. (2015). Conceptualizing and assessing higher order thinking in Reading. *Theory into Practice*, 54:3, 203-212.

Agencia de Calidad de la Educación (2017). Informe Nacional de resultados PIRLS 2016. Santiago, Chile. Disponible en http://archivos.agenciaeducacion.cl/PIRLS_V02_27MAR.pdf

Allington, R.L. (2014). How Reading volume affects both Reading fluency and Reading achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 13-26.

Arango, P. (2018). Motivation: Introduction to the theory, concepts, and research. In P. Orellana y P. Baldwin (Eds.). *Reading achievement and motivation in boys and girls. Field studies and methodological approaches*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Brozo, W.G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A. & Valtin, R. (2014) *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 57(7), 584-593

Cantrell, S. C., Rintamaa, M., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2017). Rural adolescents' reading motivation, achievement and behavior across transition to high school. *The Journal of Educational Research*, 1-12. doi:10.1080/00220671.2017.1284737

Case, R., & Khanna, F. (1981). The missing links: Stages in children's progression from sensorimotor to logical thought. In K. W. Fischer (Ed.), *Cognitive development: New directions for child development*. San Francisco, CA: Jossey-Bassey.

Chall, J., & Jacobs, V. (2003, Spring). The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27(1). Retrieved from <http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/spring2003/hirschsclassic.cfm>

Collins, J. & O'Brien, N. (2003.) *The Greenwood dictionary of education*. Westport, EE.UU.: Greenwood.

Conradi K., Jang B. G., McKenna M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: a conceptual review. *Educ. Psychol. Rev.* 26 127-164. 10.1007/s10648-013-9245-z

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination theory research* (pp. 431-441). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Durik, A.M., Vida, M., & Eccles, J.S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382-393. doi:10.1037/0022-0663.98.2.382.

Fundación La Fuente / Adimark (2011). Estudio Chile y los Libros 2010. Santiago.

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.

Gambrell, L., Palmer, B., Codling, R., & Mazzone, S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, Vol. 49, No. 7 (Apr., 1996), pp. 518-533.

Gurian, M., Henley, P., & Trueman, T. (2001). *Boys and girls learn differently!: A guide for teachers and parents*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In P. B. M. M. L. Kamil, P. D. Pearson, y R. Barr (Ed.), *Handbook of reading research, Vol. III* (pp. 403-422). Mahway, NJ: Erlbaum.

Harkness, J. A., & Schoua-Glusberg, A. (1998). *Questionnaires in Translation*. ZUMA-Nachrichten Spezial, Mannheim: ZUMA.

Kush, J.C., & Watkins, M.W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 315-320.

Larson, L. (2010). Electronic reading workshop: Beyond books with new literacies and instructional technologies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52, 121-131.

Lepper, M.R., Corpus, J.H. & Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), pp. 184-196.

Ludwig, A. (2007). "The differences in the attitudes toward and perceptions of reading in successful and struggling middle school readers." (Master's thesis, Bowling Green).

Marinak, B. A., Malloy, J. B., Gambrell L. B., & Mazzoni, S. A. (2015). Me and My Reading Profile: A Tool for Assessing Early Reading Motivation. *The Reading Teacher*, (69)1, 51-62.

Marinak, B. & Gambrell, L. (2007). *Boy's voices: I can read, I choose not to*. Paper presented at the annual meeting of the College Reading Association, Salt Lake City, Utah, November 2, 2007.

Maynard, S. (2010). The Impact of e-Books on young children's reading habits. *Publishing Research Quarterly*, 26, 236-248.10.1007/s12109-010-9180-5

McKenna, M.C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B.G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306.

McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.

Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.

Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S., & Fuchs, L. S. (2008). Does early reading failure decrease children's' reading motivation? *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 387-404.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS y PIRLS International Study Center, Boston College

Nitko, A. J. (1983). *Educational tests and measurement: An introduction*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.

Orellana, P. y Baldwin, P. (2017). Motivación y desempeño lector en niñas y niños chilenos: un estudio exploratorio. *Revista Educationis Momentum*, 2 (1), pp. 7-28

Organization for Economic Co-operation and Development. (2000). *Literacy in the Information Age*. Final Report of the International Adult Literacy Survey. OECD Publications Service: Paris, France: Autor.

OECD (2010). PISA 2009 Results: Learning to learn: Student engagement, Strategies and Practices (Volume III) OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264081925-en>

Robb, L. (2011). The myth of learn to read / read to learn. *Scholastic Instructor*. Retrieved from <http://www.scholastic.com/teachers/article/myth-learn-readread-learn>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

Schwanenflugel, P.J. & Knapp, N.F. (2015). *The psychology of reading: Theory and applications*. New York: Guilford Press.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.

Wigfield, A., Gladstone, J. R. & Turci, L. (2016), Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Dev Perspect*, 10: 190-195. doi:[10.1111/cdep.12184](https://doi.org/10.1111/cdep.12184)

MOTIVACIÓN A LA LECTURA Y PREFERENCIA DE LOS GÉNEROS LITERARIOS SEGÚN EL SEXO DE ESTUDIANTES

MOTIVATION TO READING AND PREFERENCE OF LITERARY GENRES RELATED TO STUDENTS' GENDER

Luzmila Flores Correa

Gabriela Verónica Alcalá Adrianzén

Luzmila
Flores
Correa

Mgtr. en Educación con Mención en Teoría y prácticas educativas. Docente ordinaria en la sección académica de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Piura.
luzmila.flores@udep.pe

Gabriela
Verónica
Alcalá
Adrianzén

Mgtr. en Educación con Mención en Psicopedagogía. Jefa de la sección académica de Educación Primaria, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Piura.
gabriela.alcala@udep.pe

RESUMEN

Para desarrollar el proceso lector se necesita de una disposición que permita al lector relacionarse mejor con el texto. Siendo la motivación un aspecto importante, podemos plantear las siguientes interrogantes: ¿quiénes están más motivados: los niños o las niñas?, ¿por qué?, ¿qué género literario prefieren leer, según su sexo?

La presente investigación involucró a 400 niños de Inicial de 5 años, y 1° y 2° grado de Primaria de colegios de distinto tipo de gestión, a quienes se les aplicaron dos cuestionarios, uno sobre motivación a la lectura y otro sobre géneros literarios (su contacto y preferencia).

Los resultados evidenciaron las diferencias existentes entre niños y niñas (a nivel de motivación y preferencias sobre los géneros literarios), lo que permitirá trabajar desde una corta edad, en función de dichas diferencias, estrategias adecuadas al sexo de cada uno de ellos.

Palabras clave: motivación, lectura, preferencia, género literario, sexo.

ABSTRACT

In order to develop the reading process, a disposition that allows the reader to relate better to the text is needed. Being motivation an important aspect we can pose the following questions: Who are more motivated: boys or girls? Why? What literary genre do they prefer to read according to their gender?

The present investigation involved 400 children from Initial Education age 5 and 1st and 2nd grade of Primary from schools with different types of management. Two questionnaires were applied: one on reading motivation and another one on literary genres (contact and preference).

The results show differences between boys and girls on their motivation and literary genre preferences, which will make it possible to work on strategies suitable for each gender from an early age, taking those disparities into account.

Key words: motivation, reading, preference, literary genres, gender.

INTRODUCCIÓN

Al revisar los resultados obtenidos en comprensión lectora por diversos países en los últimos años se observa un ligero avance, aunque se mantienen los bajos índices, lo que exige plantear estrategias que apunten al mejoramiento de dicha situación. Los profesores juegan un rol principal, ya que después de la familia, son los agentes más cercanos en la formación lectora de niños y niñas. Dicha formación debe hacerse en función de las características del lector, entre ellas su sexo, variable importante en el desarrollo de su personalidad.

1. PROBLEMA

El bajo nivel de comprensión lectora asociado con la poca motivación hacia la lectura es preocupante; por ello, los docentes debemos asumir el reto de mejorar las estrategias empleadas en el acercamiento a la literatura infantil.

Los estudios realizados al respecto señalan que la motivación hacia la lectura decae a lo largo de la vida escolar. Conocer esta trayectoria desde los primeros años de la escolaridad, resulta de gran valor para generar estrategias que permitan consolidar los hábitos lectores que impactarán positivamente en la vida académica de los alumnos (Korkeamäki, Tafa, Melo, Orellana, y Gambrell, 2014).

En su trayectoria escolar, los alumnos toman conciencia de tener que leer mucho y según hayan logrado un involucramiento inicial o no, su proceso lector resultará algo gratificante o todo lo contrario (Baldwin, 2012).

No desarrollar una buena motivación hacia la lectura puede llevar incluso al fracaso escolar. Se ha estudiado la relación entre ambas variables, asociándolas con el tratamiento adecuado según el sexo de los alumnos para desarrollar dicha motivación.

Al respecto, los investigadores denotan que los profesores han tomado conciencia de la importancia de elaborar y desarrollar estrategias diferenciadas para niños y niñas, las cuales les permitan acceder a la lectura con una mayor motivación. Pero, aunque entienden y aceptan que sus

alumnos por ser varones o mujeres necesitan estrategias diferenciadas para desarrollar mejor sus aprendizajes, en la práctica emplean la misma metodología para ambos sexos, lo cual genera que sólo los niños, o sólo las niñas, se vean más favorecidos o ninguno de ellos (Martino, 2012).

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. Motivación a la lectura

Según Marinak y Gambrell (2010, p. 129): «Los educadores están de acuerdo en que la motivación juega un rol central en el desarrollo de la lectura». Esto implicaría que, sin ésta, el proceso lector se convertiría en algo mecánico y difícil de realizar. Además, los autores afirman: «Mientras que la conciencia fonológica, fonética, vocabulario, fluidez y comprensión permiten a los estudiantes ser lectores diestros y estratégicos, sin la motivación intrínseca para leer, los estudiantes nunca pueden alcanzar todo su potencial como alumnos de alfabetización». Estas afirmaciones nos motivan a encontrar formas efectivas de desarrollar dicha motivación; no se trata de un elemento secundario de la lectura, sino de un aspecto fundamental en su desarrollo que la compromete, pues afecta la capacidad misma del sujeto.

Diversos autores señalan que «la motivación por la lectura es un fenómeno multidimensional y complejo» (Wigfield, 1997; Kirsch, 2002 citados en Orellana, 2012, p. 87). Estudiar dicho fenómeno exige delimitar los aspectos que serán objeto de la investigación. Uno de los más relevantes es el sexo y/o género¹ como factor que influye en los niveles de motivación.

«Estudios realizados durante la última década apoyan claramente que el género es una variable de gran alcance asociado con la motivación de alfabetización» (Kush y Watkins, 1996; Merisuo-Storm, 2006; Twist, Gnaldi, y Schagen, 2004 citados en Marinak y Gambrell, 2010, p. 130). Dichos estudios nos orientan a investigar, en lectores noveles, el

¹ En esta investigación se utiliza el término *sexo* y está en relación con el término *género* para hacer referencia a la existencia de dos modalidades de ser humano: ser varón y ser mujer.

nivel de motivación asociándolo a su sexo para determinar si uno de ellos (femenino o masculino) es el que desarrolla mejores o más altos índices de motivación.

Hace dos décadas ya se tenía una intuición sobre la influencia del sexo sobre el acercamiento hacia la lectura, la cual se corroboraba con resultados académicos. Es así que «las chicas eran las que leían [...] como si se tratara de una clase más intelectual que los chicos» (Camps, 2012, p. 33). Sin embargo faltaba una base científica, la cual hoy se tiene, sobre el porqué de estas conductas evidentes. Se sabe por ejemplo que: «El desarrollo cognitivo del varón es más lento en ciertos tramos de edad en relación, sobre todo, con las habilidades lingüísticas y destrezas verbales» (Calvo, 2009, p. 39). Es decir, existe una evidencia sobre el dominio más avanzado de las niñas sobre el lenguaje, el cual se debe a que el hemisferio izquierdo (que desarrolla esta habilidad) madura mucho antes en la mujer que en el varón (Calvo, 2012), permitiéndole a ésta tener mayor destreza en el uso de sus capacidades lingüísticas pero sólo en el momento que tienen la misma edad que el varón. El que en un período de tiempo la mujer tenga mayor predisposición natural a evidenciar mayor dominio en el aspecto del lenguaje no implica que *el varón no pueda llegar a tenerla*. Simplemente hay que enfatizar que necesitaría más tiempo para desarrollar dichas capacidades. Por ello es grande la importancia, en la formación inicial de docentes, el que puedan conocer las diferencias entre varones y mujeres en el aprender.

2.2. GÉNEROS LITERARIOS Y PREFERENCIA SEGÚN EL SEXO DE LOS NIÑOS

En el estudio de las preferencias literarias asociadas al sexo de los alumnos se tiene en cuenta el tipo de educación que reciben. Se sabe que quienes apoyan la coeducación afirman reiteradamente que en la instrucción mixta los rendimientos de las chicas mejoran, sobre todo en campos de las opciones tradicionales de los chicos (Martial, 2005); sin embargo, dichas opciones no son necesariamente las que las niñas van a preferir, por ejemplo en la literatura infantil no se trata de hacer que todos prefieran tal o cual género sino que se acerquen primero a los que se relacionan más con sus características, necesidades e intereses, y

progresivamente, por esa motivación inicial, interactúen con los demás. Quizá la ventaja principal de la escuela mixta en este punto es que el aprendizaje social en entornos coeducativos moldea los papeles de género en forma mutuamente complementaria. Pero tal complementariedad a menudo se torna competencia entre sexos (Barrio, 2005) y esto no es un objetivo educativo, al contrario: es una tendencia que se basa en la necesidad de establecer una igualdad entre ambos sexos, olvidando que son sus diferencias las que hacen evidente su singularidad e importancia. Lo dicho da pie a un tratamiento diferencial en cuanto a las estrategias desarrolladas en la escuela ya que no se trata de enseñar convenciones o definir roles, sino de aprovechar las naturales diferencias en la forma de procesar la información para incrementar las posibilidades del aprendizaje.

Por ejemplo, investigaciones como la de Martial (2005, p. 69) señalan que: «Parece que las chicas pueden mantener un espacio personal en escuelas diferenciadas, sobre todo en cuanto a las motivaciones de aprendizaje en materias específicas». Esto lleva a optar por escuelas donde se respete dicho espacio para un mejor desarrollo de la personalidad femenina y una mejor motivación, en este caso hacia la lectura. Académicamente también existen referencias a favor de las escuelas diferenciadas ya que se ha encontrado que: «En relación con las chicas existen estudios que demuestran que sus notas en colegios diferenciados llegan a ser hasta un tercio más elevadas que las de chicas similares en colegios mixtos» (National Foundation for Educational Research, 2002 citado en Calvo, 2005, p. 280). Con respecto a los varones, destaca en los dos primeros años de primaria su desempeño en sistemas diferenciados (Barquero, 2012). De allí también la importancia de investigar la motivación que tengan tanto niñas como niños en estas edades, relacionándola con el tipo de educación que reciben.

Características de niños y niñas de nivel inicial y primaria

Con base en distintos estudios se tiene claro que no se trata de una mayor o menor capacidad intelectual de los niños o las niñas lo que los hace diferentes, sino la forma en que desarrollan sus aprendizajes. Calvo (2012, p. 69) al respecto manifiesta que:

[...], se ha demostrado sobradamente que porcentualmente los varones y las mujeres tienen el mismo promedio de inteligencia aunque las estrategias utilizadas para conseguir un rendimiento parecido sean enormemente diferentes. Nuestros distintos sistemas cerebrales son en su mayoría compatibles y afines pero realizan y cumplen los mismos objetivos y tareas utilizando circuitos distintos.

Con respecto al estudio de la lectura, se encuentra un evidente adelanto en los logros femeninos. Así, otros autores sostienen que:

El desarrollo de la capacidad verbal parece que se consume en las chicas desde la primera infancia en concordancia con el desarrollo de la inteligencia [...] la superioridad [...] parece estar sujeta, no obstante, a fluctuaciones [...]. Para la edad preescolar [...] las chicas presentan mayores aptitudes idiomáticas orales. En los cuatro primeros años escolares, esa superioridad femenina retrocede, mientras que resurge claramente a partir de los diez años de edad (Tyler, 1965; Cameron/Livson/Bayley, 1967; Hutt, 1972; Maccoby/Jacklin, 1974; Merz, 1979 en Martial, 2005, pp. 46-47).

Como se puede inferir no se trata de una habilidad exclusiva de las niñas o negada para los niños sino de una facilidad para desarrollarla, que como queda claro, no es constante ni definitiva, pues puede variar según el período escolar y la influencia de otros factores distintos a los del sexo del estudiante.

Existe un cerebro femenino y otro masculino. Y por ello la planificación y desarrollo de las estrategias del docente deben atender a esas diferencias en todo tipo de escuelas. Sin embargo, el reto es mayor cuando se debe atender a ambos sexos a la vez.

Preferencias literarias

Al analizar las preferencias literarias de los niños y las niñas es importante relacionarlas con los géneros de la literatura infantil. Básicamente

son tres los géneros con los que se tiene contacto en la infancia: el género narrativo, el género lírico y el género dramático; cada uno con sus respectivos subgéneros.

Para los niños es fácil identificar el género narrativo con cuentos, historias, leyendas, etcétera; el género lírico con las poesías, aunque también ingresan aquí las canciones y los juegos; por último el género dramático se identifica con el teatro. De estos géneros y subgéneros los niños suelen preferir, según la temática, aquellos relacionados a sus intereses naturales.

Preferencias literarias de los niños

Según Calvo (2009), los chicos son más objetivos con la lectura. A ellos les aburren los datos íntimos de los personajes, pero disfrutan con la acción, hechos concretos y sus resultados. La obsesión por la igualdad radical entre sexos ha llevado a alejar a los chicos de la literatura, pues se escogen como obligatorias grandes obras literarias, perfectas para chicas, pero que los chicos ven cursis e intimistas. Los temas favoritos para ellos son: la naturaleza (insectos, volcanes, dinosaurios), acción, género épico, aventura, deporte, con personajes que tenga su vida bajo control. Los libros de acción pueden ayudar a motivar a los niños hacia la lectura, huyen de literatura romántica, de historias de desarrollo interior y sentimientos de los personajes. Estas preferencias son claras en los niños, pero deberían ser tomadas por la escuela para la selección de los textos y posteriormente para el desarrollo de estrategias propicias para el acercamiento a la literatura. Como señala Calvo (2009), se debe optar por nuevas formas de enseñanza en las que se elijan obras adaptadas a los gustos varoniles. Esto no implica reforzar estereotipos, sino acercar al alumno a la literatura de modo que luego pueda disfrutar de la poesía, el juego de los sentimientos, etcétera. Efectivamente, lo anterior debe ser tomado como el punto de arranque para que el niño o la niña, según el caso, se predispongan para la lectura. No implica que ellos o ellas no puedan leer las obras importantes del campo literario porque de hacerlo de esa forma también se crearían estereotipos.

Posibles estrategias

Desde la perspectiva de una educación diferenciada, Calvo (2009) nos propone estrategias acordes a las características masculinas de los niños, tanto del nivel Inicial como del nivel Primaria.

- Los niños tienen mayor tendencia al aburrimiento y a la distracción que sus compañeras, por ello necesitan emociones fuertes, que les planteen retos que solucionar; por tanto hay que plantearles situaciones en que ellos sean protagonistas de la acción, por ejemplo a través de los personajes encontrados en sus lecturas.
- Debido a su curiosidad por el funcionamiento de las cosas y de los fenómenos, será fundamental pedirles una explicación sobre los mismos cuando aparezcan en una historia, de forma que a través de este reto, ellos se involucren más con el texto.
- Es necesario planificar estrategias como rondas, representaciones, juegos de acción referidos a los libros que están leyendo, de forma que siempre haya un espacio para canalizar la energía generada por el interés en la lectura y por la naturaleza misma de los niños.
- Trabajar con el ritmo y la sonoridad, acerca a los varones a la literatura a través de la diversión y la acción que podemos encontrar en las canciones y en los juegos infantiles.
- Son fundamentales los modelos de héroes o protagonistas de libros o películas que ayuden a distinguir el comportamiento masculino del agresivo. Se trata de captar la atención de los niños y enfocarla en aspectos positivos de los personajes, aprovechando el interés natural por la acción que éstos desarrollan en las historias.

Preferencias literarias de las niñas

Las preferencias de las niñas también se orientan según sus características, entre ellas las intelectuales. Según Ahedo (2012, p. 51): «En cuanto a la inteligencia, en ella está más personalizada lo que implica que sea más subjetiva». De aquí podemos inferir que los géneros

preferidos serán aquellos que permitan desarrollar dicha subjetividad. Por eso, el género predilecto será aquel que se relacione con sentimientos, emociones, vivencias íntimas (por ejemplo historias románticas, cuentos de hadas, poesía, canciones tiernas, etcétera). Además se debe recordar la facilidad para establecer relaciones que tienen las niñas, que según un estudio de Courten-Myer (1999 citado en Norfleet, 2015), ha encontrado mayores conexiones entre sus neuronas que entre las de un varón.

Autores como Witelson (1989) y Hines (2004) citados en Norfleet (2015) señalan también que el *istmo del cuerpo caloso del cerebro* es más largo en la mujer, lo cual implica que surgen conexiones entre los dos hemisferios cerebrales, por ejemplo en cuanto al desarrollo del lenguaje, mientras que en el varón no se daría así. Esto se complementa con lo encontrado por Halpern (2000) y Kimura (2000), citados en Norfleet (2015, p. 22), quienes sostienen que «cuando la memoria involucra palabras, experiencias o lugares, las mujeres tienen mejor recuerdo que los varones».

Posibles estrategias

Desde la perspectiva de una educación diferenciada (Norfleet, 2015, pp. 15, 17, 18), Norfleet nos propone estrategias acordes a las características femeninas de los niñas, tanto del nivel Inicial como del nivel Primaria.

- Antes de entrar en los detalles de un tema, empezar por discutir comprensivamente el material. Por ejemplo, hablar de una característica común, en niñas pequeñas deben ser características observables, como formas o colores. Trabajar con convenciones sobre los colores a utilizar para determinadas acciones dentro de las actividades de lectura.
- Para las niñas, la competencia no las activa sino que incluso las bloquea. Ellas necesitan de la socialización, establecer redes sociales protectoras, para lo que es importante la colaboración y cooperación entre compañeras (Calvo, 2009). Por eso se pueden trabajar en

grupos, lecturas asociadas a temas como las matemáticas o las ciencias para que en equipo encuentren, de forma amena y con seguridad en sus habilidades, el soporte para el desarrollo de estas áreas.

- En tareas de dramatización, pedirles que exageren expresiones de sentimientos. Proporcionarles ejemplos de mensajes con lenguaje corporal, comparando lo que cada una de ellas pueda haber comprendido y hacerles ver la importancia de la expresión como acompañante del lenguaje verbal.

Otras opciones:

- Disfrutar del conocimiento manifestando esa alegría a través de canciones, rimas, elementos melódicos que acompañen la lectura o el trabajo con los textos.

Frente a estas diferencias encontradas entre varones y mujeres, a nivel cerebral y de procesamiento de la información, así como de las preferencias por distintos géneros o subgéneros literarios, se justifica una investigación sobre el tratamiento que se da actualmente a dichas diferencias desembocando en la motivación que tienen niños y niñas en los niveles Inicial y Primaria en todo tipo de escuelas.

Debemos enfatizar que los objetivos, contenidos y las metas deben ser los mismos; sin embargo, los métodos pedagógicos y las estrategias deben ser distintos si aspiramos a la excelencia personal y académica de los niños y las niñas, respetándoles de acuerdo a esas dos modalidades del ser humano. La investigación también aporta en este sentido ya que permite inferir relaciones entre los resultados y las formas de enseñanza usadas en los colegios encuestados, según el nivel alcanzado en cada uno de los test.

3. EL ESTUDIO

Esta investigación partió de la hipótesis que las niñas están más motivadas que los niños por la lectura, ya que diversas investigaciones apuntan a que ésta es un área que desarrollan con precocidad con

respecto a los niños y para la que tienen desplegadas más habilidades en los primeros grados de escolaridad. Además se esperaba que las niñas prefirieran el género lírico, más subjetivo, y los niños el género narrativo, referido más a la acción. Por otro lado es necesario recoger información sobre el contacto que tienen los niños con cada uno de los géneros, la frecuencia de ese contacto, la opción que tengan para tener dicho contacto y si perciben el aspecto lúdico de los géneros que les propicie un acercamiento más efectivo a los mismos.

Se plantearon como objetivos:

- Describir la diferencia en la motivación por la lectura, según el género de los niños.
- Identificar los géneros literarios con los que los niños tienen mayor y mejor contacto.
- Determinar los géneros literarios preferidos por los niños, según su sexo.

La metodología utilizada fue cuantitativa y se aplicaron dos cuestionarios validados bajo la técnica de la encuesta. Uno de ellos fue el *Me and My Reading Profile*, extraído y traducido de la investigación de Marinak, Malloy, Gambrell, y Mazzone (2015), y *Mis géneros literarios preferidos* elaborado por las investigadoras. Cabe destacar que del primer instrumento sólo se aplicó el cuestionario y no la entrevista que lo acompaña, debido a la disponibilidad limitada de interacción con los alumnos en las instituciones encuestadas. Ambos cuestionarios utilizan una escala tipo Lickert para las respuestas. Los sujetos de la investigación fueron niños de Inicial 5 años, y 1° y 2° grado de Primaria, ya que en investigaciones de McKenna *et al.* (1995), citado en Marinak y Gambrell (2010), encuentran una significativa erosión de la actitud hacia la lectura, ya sea ésta académica o recreativa, alrededor del cuarto grado, por lo que se prefirió trabajar con edades más tempranas para tener un primer acercamiento e incluso posible predicción del comportamiento lector posterior de dichos alumnos, según el nivel de motivación alcanzado.

La muestra estuvo conformada por 400 niños y niñas de la provincia de Piura-Perú, distribuidos en cuatro colegios de educación separada, tres de mujeres (ESF) y uno de varones (ESM), y cinco colegios mixtos-coeducación (EC).

Para determinar la fiabilidad de ambos test se ha realizado un análisis de consistencia interna a través del Alfa de Cronbach.

Los resultados obtenidos después de realizar el análisis a través del programa IBM SPSS Statistics 22 son los valores que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Análisis de consistencia interna. Alfa de Cronbach

Test	Alfa de Cronbach	Nivel de fiabilidad
Yo y mi perfil lector	0.865	Bueno
Géneros literarios	0.662	Cuestionable

Según la anterior tabla, los test han logrado obtener un alfa mayor a 0.5 lo que indica una garantía de fiabilidad aceptable de los instrumentos aplicados.

4. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

Para la elaboración de gráficos y cálculos se emplearon dos herramientas informáticas: Excel de Microsoft Office 2010 y SPSS Statistics 22 de IBM.

Los resultados se muestran en gráficos de barras, presentando los porcentajes alcanzados en cada factor analizado según el sexo. Para comenzar, se muestra la distribución del alumnado por nivel, institución y sexo en el primer cuestionario *Yo y mi perfil lector*.

Tabla 2. Cuestionario «Yo y mi perfil lector».
Cantidad de alumnos según nivel, escuela y género

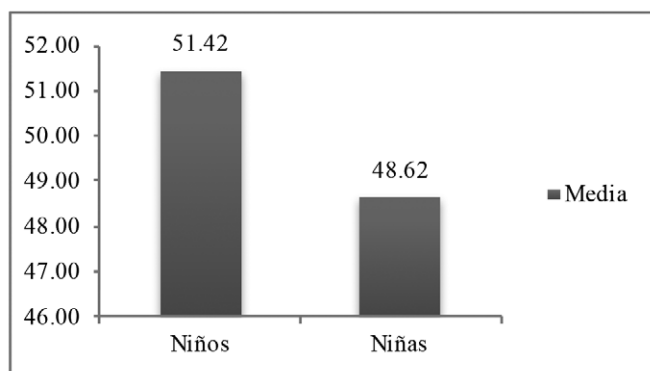
Nivel	Escuelas	M	F	Total
Inicial - 5 años	EC1	11	13	24
	ESF1	0	20	20
	EC2	11	10	21
	ESM1	26	0	26
	EC3	9	2	11
Primaria - Primero	ESF1	0	27	27
	ESF2	0	20	20
	EC1	6	7	13
	EC2	19	12	31
	ESM1	25	0	25
	ESF3	0	30	30
Primaria - Segundo	ESF1	0	23	23
	ESF2	0	36	36
	EC1	4	7	11
	EC2	17	13	30
	ESM1	26	0	26
	EC3	10	16	26
Total		164	236	400
%		34%	66%	100%

Según la anterior tabla, la población mayor en el primer cuestionario (152 estudiantes) está en segundo grado, de la cual un gran porcentaje son niñas (92). En primer grado, de 146 alumnos, 96 son niñas, y en Inicial 5 años de los 102 estudiantes, sólo 45 son niñas. Como se observa, la diferencia entre niños y niñas es algo considerable, pues se trata de 18% de diferencia a favor de las niñas.

Motivación hacia la lectura

Los resultados obtenidos se presentan en la siguiente figura:

Figura 1. Cuestionario «Yo y mi perfil lector». Medias totales



La anterior figura representa gráficamente los resultados de las medias totales del cuestionario *Yo y mi perfil lector*. Como se observa, la diferencia a favor de los niños es de 2.8 puntos con lo cual, aunque en forma limitada, la hipótesis de la que partimos —referida a una mejor motivación en las niñas— no se cumple en la población encuestada a pesar que son más niñas que niños. Así mismo se aprecia que el nivel de motivación hacia la lectura en general es bastante bueno, pues alcanza más de 48 de los 60 puntos del cuestionario.

Preferencia por los géneros literarios

El segundo cuestionario analiza los géneros literarios con que los alumnos tienen mayor y mejor contacto, así como la preferencia por alguno de ellos, según el sexo de los estudiantes.

A continuación se muestra la distribución del alumnado por nivel, institución y sexo en el segundo cuestionario *“Mis géneros literarios preferidos”*.

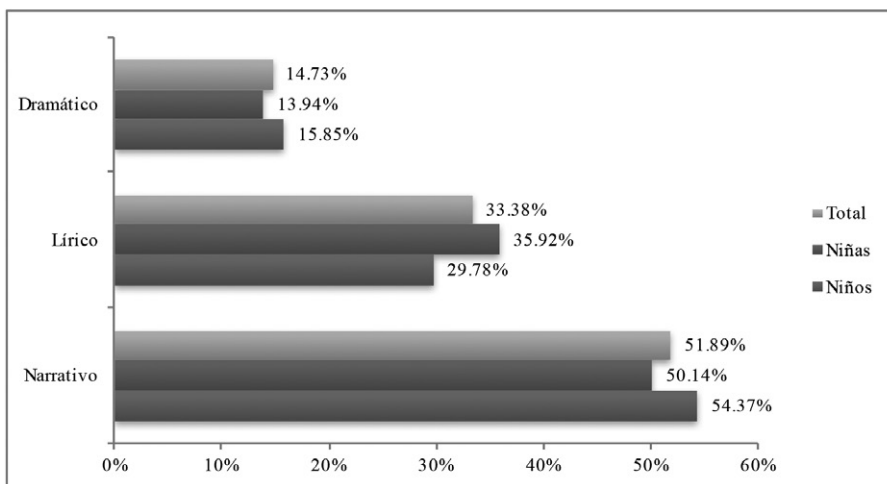
Tabla 3. Cuestionario «Mis géneros literarios preferidos».
Cantidad de alumnos según nivel, escuela y género

Nivel	Escuelas	M	F	Total
Inicial - 5 años	EC1	11	13	24
	ESF1	0	20	20
	EC2	11	13	24
	ESM1	26	0	26
	EC3	8	3	11
Primaria - Primero	ESF1	0	30	30
	ESF2	0	20	20
	EC1	6	7	13
	EC2	20	12	32
	ESM1	26	0	26
	ESF3	0	30	30
Primaria - Segundo	ESF1	0	22	22
	ESF2	0	27	27
	EC1	4	5	9
	EC2	16	14	30
	ESM1	26	0	26
	EC3	10	16	26
Total		164	232	396

Contacto con el género

En este aspecto es fundamental que los niños tengan contacto con todos los géneros; sin embargo, los resultados muestran que no es así.

Figura 2. Cuestionario «Mis géneros literarios preferidos».
Porcentaje de mayor contacto con el género



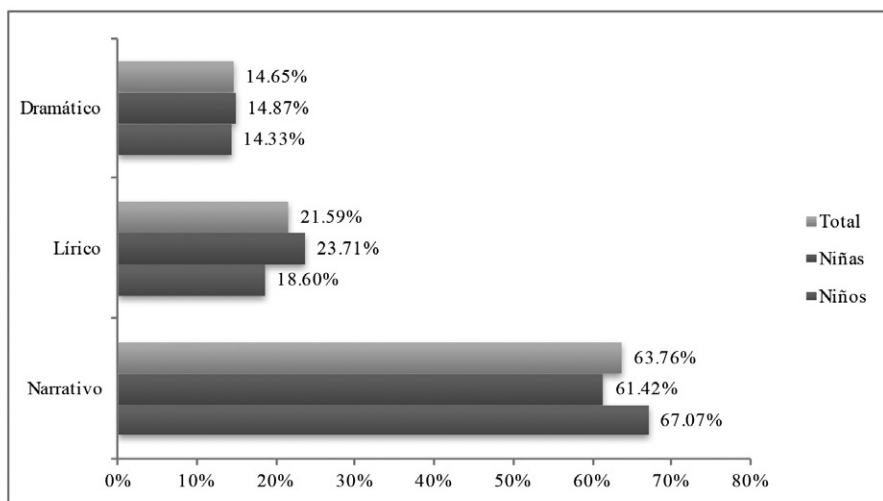
En la figura anterior se muestra que, en general, es el género narrativo con el que se tiene mayor contacto. Así mismo se observa que son los niños quienes tienen casi 3% más de contacto con este género, en comparación con las niñas. Con respecto al género lírico, el contacto es mayor de las niñas con él, ya que tienen casi 4% de diferencia con respecto a los niños. El género dramático es con el que ambos sexos tienen menos contacto.

En cuanto a la calidad de ese contacto, podemos analizarlo en términos de frecuencia, opción y la dimensión lúdica que los niños aprecien en cada género literario.

Frecuencia

Es importante propiciar, tanto en la vida familiar como en la escuela, momentos para la lectura espontánea y frecuente. Así, tanto en el nivel Inicial como en Primaria, la frecuencia con la que el niño toma contacto con un determinado género puede influir en la preferencia por éste y también en su motivación hacia la lectura.

Figura 3. Cuestionario «Mis géneros literarios preferidos».
Porcentaje de frecuencia de contacto con el género

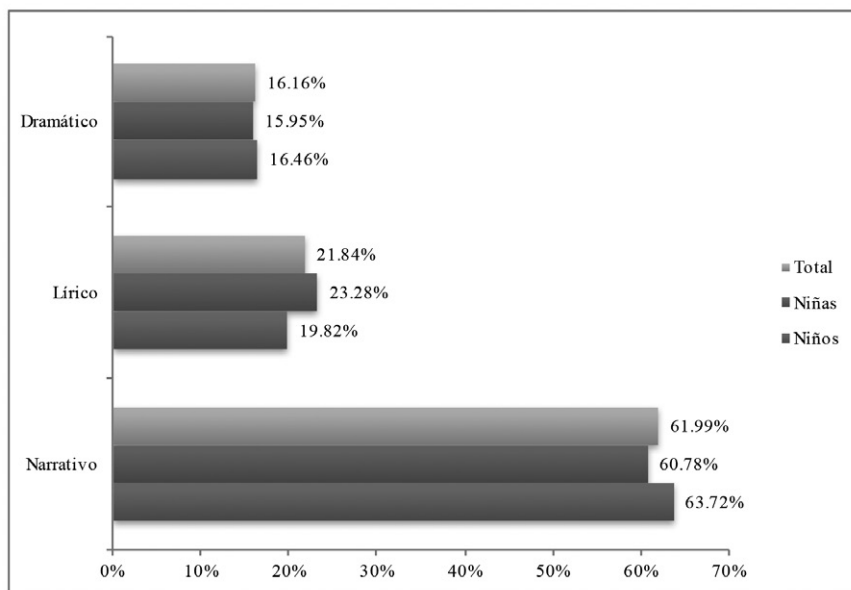


Según esta figura se observa que es el género narrativo aquél con el que los niños toman contacto con más frecuencia. Es decir se relacionan más con literatura referida a historias, acción, personajes de todo tipo, etcétera. De acuerdo a la temática del libro, se generará mayor preferencia en los niños o las niñas y, por lo tanto, una mayor motivación hacia la lectura.

Opción

Es necesario que los libros estén al alcance de los niños, generando las mismas posibilidades para optar por los de uno u otro género. Es decir, contar con una biblioteca variada y accesible. Aunque esto es importante desde el nivel Inicial, no deja de serlo en el nivel Primaria, porque favorece el espectro de elección del alumno y puede aumentar su motivación hacia la lectura por la posibilidad de encontrar nuevas experiencias en los distintos géneros.

Figura 4. Cuestionario «Mis géneros literarios preferidos». Porcentaje según opción para el contacto con el género



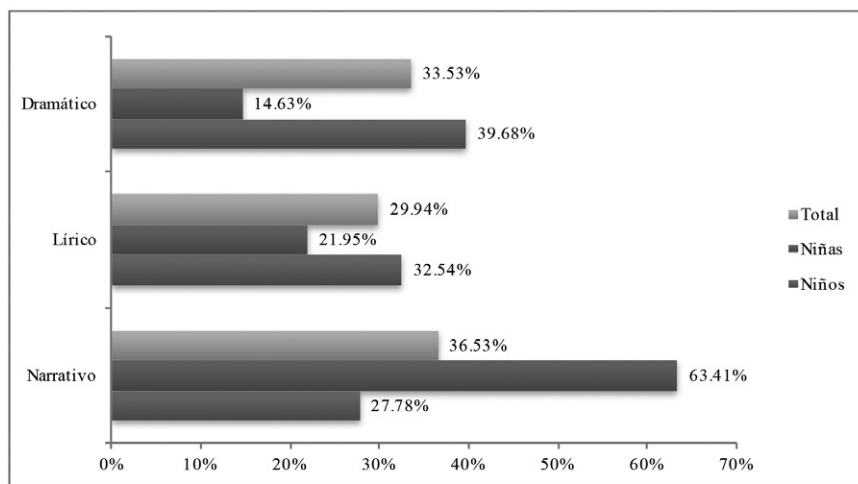
Según la figura anterior, el género narrativo es el que tiene más opción de ser contactado por los alumnos. Es decir, es mucho más probable encontrar libros de cuentos e historias en casa o en el colegio, que libros de poesía, juegos o de teatro.

Además es importante la manera en que disponemos de los libros para propiciar el contacto de los alumnos con ellos, de esa forma los niños tanto de Inicial como de Primaria al tener la posibilidad de interactuar con los textos aprenden a cuidarlos.

Dimensión lúdica

El juego del lenguaje o de las palabras puede apreciarse mejor en un género que en otro. Normalmente lo asociamos más al género lírico pues en él encontramos los juegos, las rimas, las poesías y las canciones.

Figura 5. Cuestionario «Mis géneros literarios preferidos». Porcentaje según la dimensión lúdica que se aprecia en el género



En los resultados mostrados en la figura 5 se observa que las niñas encuentran más lúdico el género narrativo y los niños el género dramático. En el caso de los últimos se entiende el resultado, pues dentro de las características de los niños está la predisposición a la acción, la cual

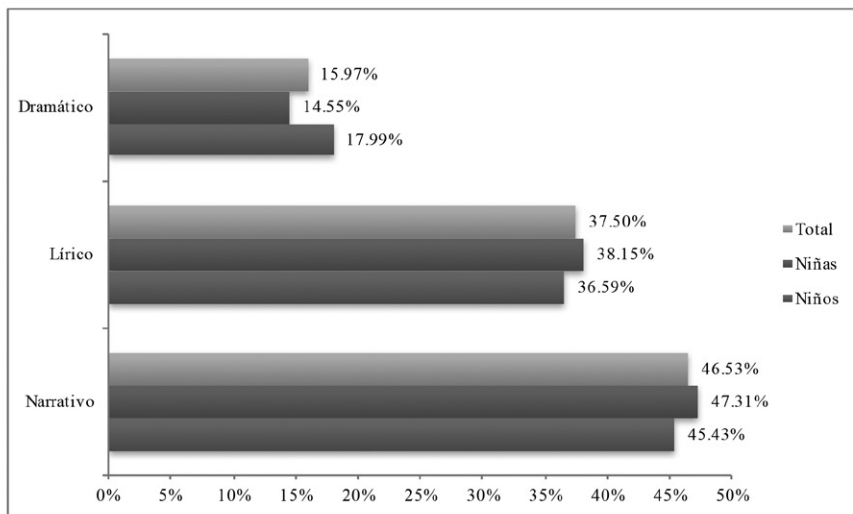
es propia del género dramático, ya que implica ejecutar acciones de los personajes reproduciendo una historia.

En el caso de las niñas es probable que el «juego» sea de tipo menos concreto y se refiera a la posibilidad de vivir las historias y recrearse imaginándolas cuando las leen o escuchan.

Preferencia por el género literario

La preferencia por el género no sólo se asocia al género en sí, si no a los subgéneros y a las temáticas recreadas en las obras literarias.

Figura 6. Cuestionario «Mis géneros literarios preferidos».
Porcentaje de preferencia por uno de los géneros



En la figura 6 se señala que el género preferido por los niños es el narrativo, con lo cual la hipótesis planteada quedaría probada parcialmente, pues el género preferido por las niñas no es el lírico, sino

también el narrativo. En estas preferencias, como se ha mencionado en el marco referencial, influye la temática abordada en la obra literaria.

Figuras 7 y 8. Cuestionario «Mis géneros literarios preferidos». Porcentaje de preferencia por uno de los géneros en Inicial 5 años y Primer grado de Primaria respectivamente

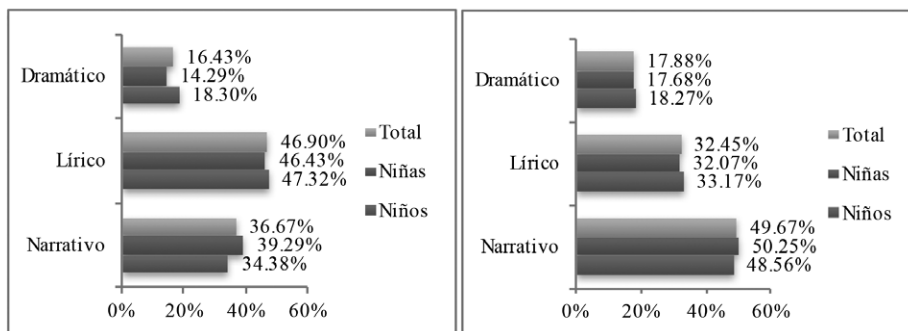
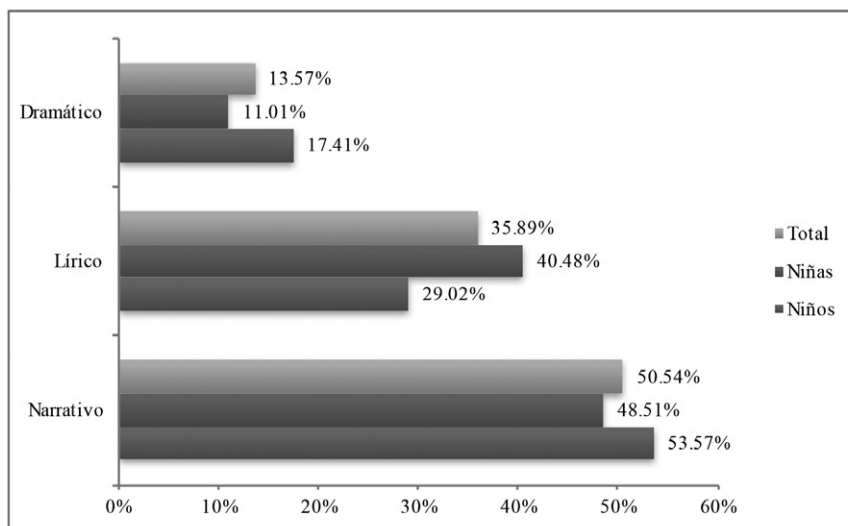


Figura 9. Cuestionario «Mis géneros literarios preferidos». Porcentaje de preferencia por uno de los géneros en Segundo grado de Primaria



Al observar y comparar las figuras 7, 8 y 9, observamos que es en Inicial 5 años donde niños y niñas, en un 46% más, prefieren el género lírico. Sin embargo, es en primer y segundo grado de Primaria donde se da la mayor preferencia por el género narrativo en ambos sexos. Esta diferencia puede relacionarse con el tratamiento más lúdico del género lírico en Inicial que en Primaria, y también con la preferencia del género narrativo en las estrategias didácticas utilizadas por los docentes en los momentos de lectura.

5. DISCUSIÓN

Los resultados encontrados en la población estudiada coinciden con los de Barquero (2012), quien encontró que: al utilizar estrategias didácticas acordes con las características de los varones, puede motivarse para que se involucren en la literatura infantil, mejorando su autoconcepto lector y valorando la lectura en su vida.

Las mujeres obtienen los resultados más bajos en relación a los cuestionarios (tipo test). Esto puede deberse, tal como lo explica Calvo (2009), a que las mujeres —siendo más inductivas que los varones— necesitan recopilar detalles para llegar a la regla general. Así, el uso de alternativas en los cuestionarios limita su capacidad para relacionarse con el tema, pues ellas requieren conversar sobre el mismo.

Otra explicación para estos resultados es que el cerebro en ambos sexos es altamente plástico y que, con las estrategias adecuadas, puede mejorarse una capacidad que inicialmente era precaria, por ejemplo el pensamiento lógico matemático en las mujeres o las destrezas verbales en los varones (Calvo, 2012).

Esto explica que la hipótesis inicial no se confirme, pero favorezca en este caso a los varones pues han logrado buenos niveles de motivación hacia la lectura en Inicial 5 años, y Primer y Segundo grado de Primaria.

En cuanto a la preferencia por los géneros literarios tampoco sorprenden los resultados, pues el tratamiento didáctico que se da a éstos en ambos niveles —Inicial y Primaria—, va reforzando ese acercamiento y preferencia por los mismos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Los niños de Inicial 5 años, y de Primer y Segundo grado de Primaria tienen mejor nivel de motivación que las niñas.
- En cuanto al contacto con los géneros, el favorecido es el género narrativo, lo cual explica también que sea el favorito de ambos sexos. Tanto por frecuencia como por opción y por dimensión lúdica, aunque en Inicial 5 años es superado en este aspecto por el género lírico, el género narrativo es aquel al que tienen más acceso los niños y las niñas, ya sea por intervención de un adulto (lectura en voz alta) o porque ellos eligen y pueden leerlo.
- Como recomendación puede señalarse que es importante generar espacios en las escuelas para desarrollar estrategias acordes con las características de los niños, pues los resultados señalan que aunque neurocognitivamente no es un área de fortaleza en los varones en las primeras edades de escolaridad, con trabajo adecuado, los chicos logran rendir igual o mejor que las niñas, quienes por naturaleza desarrollarían con más facilidad el área de lectura.
- También es importante que las escuelas cuenten con variedad de textos de literatura infantil, con temática adecuada a los intereses de varones y mujeres de forma que la preferencia por algún género literario no se vea influenciada sólo por la posibilidad de acceso a él. ■

REFERENCIAS

Ahedo, J. (2012). Fundamento antropológico de la separación escolar de chicos y chicas. En E. V. (comp.), *Nuevo paradigma escolar. Educación single-sex o diferenciada* (págs. 39-60). Rosario: PROMESA-Ediciones Logos-PROCOCODES.

Baldwin, P. Y. (2012). Motivación por la lectura: Aproximaciones a las diferencias entre niños y niñas. En E. Vierheller, *Nuevo paradigma escolar. Educación single-sex o diferenciada* (págs. 85-111). Rosario: PROMESA-Ediciones Logos-PROCOCODES.

Barquero, A. (2012). Diferencias estructurales, hormonales y funcionales que inciden en el aprendizaje entre varones y mujeres. En E. Vierheller, *Nuevo paradigma escolar. Educación single-sex o diferenciada* (págs. 113-135). Rosario: PROMESA-Ediciones Logos-PROCOCODES.

Barrio, J. (2005). *Educación diferenciada, una decisión razonable*. Pamplona: EUNSA.

Calvo, M. (2005). Todos iguales pero diferentes. El derecho a una educación diferenciada. En J. B. (Ed.), *Educación diferenciada, una opción razonable* (págs. 263-298). Pamplona: EUNSA.

Calvo, M. (2009). *Guía para una educación diferenciada*. España: Toro Mítico.

Calvo, M. (2012). En busca del equilibrio entre naturaleza y cultura. En E. Vierheller, *Nuevo paradigma escolar. Educación single-sex o diferenciada* (págs. 61-81). Rosario: PROMESA-Ediciones Logos-PROCOCODES.

Camps, J. (2012). La escuela diferenciada por sexos y la cultura escolar. En E. V. (comp.), *Nuevo paradigma escolar. Educación single sex o diferenciada* (págs. 17-38). Rosario: PROMESA-Ediciones Logos-PROCOCODES.

Korkeamäki, R., Tafa, E., Melo, C., Orellana, P., y Gambrell, L. (21 y 22 de Agosto de 2014). *Motivación Lectora en niños y niñas que se inician en la lectura: una aproximación intercultural*. Obtenido de Web del Tercer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación.: <http://www.ciie2014.cl/download.php?file=sesiones/42.pdf>

Marinak, B., & Gambrell, L. (2010). Reading Motivation: Exploring the Elementary Gender Gap. *Literacy Research and Instruction*, 129-141.

Marinak, B., Malloy, J., Gambrell, L., & Mazzoni, S. (2015). Me and my Reading Profile. A Tool for Assessing Early Reading Motivation. *The Reading Teacher*, 51-62.

Martial, I. V. (2005). Coeducación y educación separada. En J. B. (Ed.), *Educación diferenciada, una opción razonable* (págs. 21-87). Pamplona: EUNSA.

Martino, M. (2012). La influencia del sexo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En E. V. (comp.), *Nuevo paradigma escolar. Educación single-sex o diferenciada* (págs. 137-184). Rosario: PROMESA-Ediciones Logos-PROCOCODES.

Norfleet, A. (Setiembre de 2015). *New Perspectives on Teaching Boys anf Girls*. Obtenido de http://www.educacion.udep.edu.pe/juga/diplomado/CAP_2_MALE.pdf

Norfleet, A. (Setiembre de 2015). *New Perspectives on Teaching Boys anf Girls*. Obtenido de http://www.educacion.udep.edu.pe/juga/diplomado/CAP_1.pdf

Orellana, P. B. (2012). Motivación por la lectura: Aproximaciones a las diferencias entre niños y niñas. En E. Vierheller, *Nuevo paradigma escolar. Educación single-sex o diferenciada* (págs. 85-111). Rosario: PROMESA-Ediciones Logos-PROCOCODES.

EXPLORANDO VIRTUDES EN UN INSTITUTO PÚBLICO MEXICANO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

EXPLORING VIRTUES IN A MEXICAN PUBLIC SECONDARY SCHOOL

*Apolinar Varela, Concepción Naval,
Aurora Bernal y Ángel Sobrino*

Ángel
Sobrino

Aurora
Bernal

Concepción
Naval

Apolinar
Varela

Dr. en Ciencias de la Educación. Investigador post-doc, Instituto Cultura y Sociedad, Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra.
agrana@unav.es

Catedrática en Teoría e Historia de la Educación. IP del grupo de investigación "Educación, ciudadanía y carácter". Decana de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra.
cnaval@unav.es

Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora titular en Teoría e Historia de la Educación. Vicedecana de Ordenación Académica de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra.
abernal@unav.es

Dr. en Ciencias de la Educación. Profesor titular de "Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación", Universidad de Navarra. Vicedecano de investigación en la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra.
asobrino@unav.es

RESUMEN

Desde tiempos inmemoriales, el desarrollo social y moral de la persona es un tema que preocupa a todo tipo de corrientes filosóficas, pedagógicas, sociológicas o psicológicas. En esta investigación, mediante un estudio de casos cualitativo, nos proponemos averiguar cómo se expresan las virtudes en el contexto de un instituto público mexicano de Educación Secundaria, a través de tres docentes de Formación cívica y ética. Constatamos la importancia de la reflexión del docente sobre su compromiso moral, ético y pedagógico con el contexto sociocultural que le rodea y cómo esto afecta a la práctica de determinadas virtudes.

Palabras clave: educación secundaria, virtudes, educación del carácter, México.

ABSTRACT

From time immemorial, the social and moral development of the individual has been a subject of interest for all philosophical, pedagogical, sociological and psychological schools of thought. In this research, using qualitative case study, we intend to establish how virtues are expressed in the context of a Mexican public secondary school through contact with three teachers of Civics and Ethics. We are aware of the importance of teachers' reflections on the moral, ethical and pedagogical commitment to their socio-cultural environment and how this affects the practice of certain virtues.

Key words: secondary Schools, virtues, character education, México.

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos inmemoriales, el desarrollo social y moral de la persona es un tema de interés para todo tipo de corrientes filosóficas, pedagógicas, sociológicas o psicológicas. En el proceso formativo de una persona, la escuela —y especialmente los docentes— poseen un cierto protagonismo durante la infancia y la adolescencia, pudiendo impactar en el desarrollo moral del alumnado durante toda su vida, «aunque

solamente nos demos cuenta de su contribución a nuestro desarrollo en retrospectiva» (Sanderse, 2013, p. 31).

Desde hace tres décadas, el interés por la educación moral y cívica ha ido aumentando a nivel internacional (Altarejos y Naval, 2000; Naval, Fuentes, y Quintanilla, 2017). No obstante, parece todavía de manera insuficiente en el contexto mexicano (Carbajal, 2009; Lozano, 2015; Yurén, Saenger, y Rojas, 2014). Ante este escenario, nos proponemos averiguar cómo se expresan las virtudes en el contexto de un instituto público emergente (Milner, 2015) mexicano de Educación Secundaria, a través de tres docentes de formación cívica y ética. Conocedores de que la educación moral y cívica ofrece distintas perspectivas —se comentarán en el siguiente apartado—, nuestra aproximación responde al enfoque denominado «educación del carácter».

PERSPECTIVAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN MORAL Y ÉTICA

A lo largo del tiempo, han surgido distintas perspectivas que abordan el tema de la educación moral y social. Una de las clásicas dentro de las aulas es la clarificación de valores, cuyo objetivo es que los estudiantes aprendan a realizar un proceso de reflexión, que ayude a la adquisición de una conciencia moral crítica y responsable (Carrillo, 1992). Este enfoque busca el autodescubrimiento de la persona a través de una serie de ejercicios estructurados que ayudan a que cada persona pueda discernir qué debe o no debe hacer, sin que el docente ejerza como un agente moral adoctrinador.

Otro de los enfoques que se aproxima a la educación ética y moral se origina desde el campo de la psicología, centrado en el desarrollo moral a partir del desarrollo cognitivo de las personas. En este sentido Piaget con su obra *El criterio moral en el niño* (1984) y su enfoque constructivista (Devries, 1999) con sus cuatro estadios de desarrollo cognitivo en torno a la regla en los juegos infantiles, sirvió de base para la perspectiva cognitivo-formalista de Kohlberg (Bolívar, 1987). En ésta se busca que la persona sea autónoma para razonar distintos juicios morales desde un punto de vista imparcial.

Kohlberg aumenta los estadios del desarrollo moral de cuatro a seis, y apunta que el crecimiento moral de una persona de un nivel a otro se produce como resultado del conflicto cognitivo interno. Para alcanzar esta madurez sugiere los famosos dilemas morales en los que la persona deberá optar por un determinado rol ante una situación concreta y lo que denomina como «Just community schools» (Bolívar, 1987). En éstas, la participación de los escolares en temas de organización escolar y de carácter moral es fundamental para estimular el desarrollo moral.

El posicionamiento de Kohlberg fue criticado por Gilligan (Gordillo, 1987), quien considera que carece de la perspectiva de la mujer y de su crecimiento a la hora de alcanzar las distintas fases de desarrollo (Gordillo, 1987). Esta preocupación por proporcionarle un nuevo enfoque a la educación moral desde una visión más próxima a la feminidad, tendrá un lugar en la ética del cuidado propuesta por Noddings (*n.d.*, 1984, 2008), que fue su principal exponente. Desde este enfoque el cuidado hacia los demás se entiende como la mejor base para la educación moral, partiendo de que «los docentes muestran a los alumnos cómo cuidar, involucrándoles en el diálogo sobre la vida moral, supervisando su práctica en el cuidado y confirmándoles cómo desarrollar lo mejor de sí mismos» (Noddings, *n.d.*).

Otra perspectiva que también se centra en el desarrollo moral y cívico de la persona es la educación del carácter. Este enfoque se remonta a la Grecia clásica y posee en Aristóteles a su mayor exponente (Bernal, 1998). Esta educación se centra en la búsqueda del florecimiento de las virtudes individuales y cívicas a través de su práctica diaria, la observación de modelos ejemplares y la orientación a la reflexión crítica (Arthur y Kristjánsson, 2015). En la actualidad ha resurgido con fuerza a nivel internacional desde distintas aproximaciones que van desde lo psicológico a lo cívico (Bernal, González-Torres y Naval, 2015). La educación del carácter es, junto con la ética del cuidado, la que mayor importancia le otorga al *role-modeling* (Sanderse, 2013). Esto es así a pesar de que los docentes pueden mostrar rasgos poco admirables y que pueden no ser efectivos (Sanderse, 2013), ya que factores como la identidad, la raza, el género o la religión afectan de manera clara a la hora de seguir un determinado modelo (Martino, 2009; Moulin-Stozek y Schirr, 2017).

En este sentido, Kristjánsson (2006) indica que el docente es modelo por ser profesor y es un mentor moral que guía en la transición de la infancia a la juventud desde la experiencia. Así, el docente debe ser capaz de ayudar a florecer las virtudes personales en los escolares atendiendo al método, el estilo, las formas o la personalidad del docente (Fallona, 2000; Fenstermacher, 1992; Fenstermacher, Osguthorpe, y Sanger, 2009; Richardson y Fallona, 2001; Willemse, Lunenberg, y Korthagen, 2008), así como a su conocimiento y sabiduría prácticas (Biesta, 2014). En definitiva, teniendo en cuenta todos los elementos que se manifiestan en el currículo oculto de las escuelas, las aulas y los docentes (Jackson, 1991). «La importancia de su rol no se basa, exclusivamente, en lo que enseñan directamente, sino también en lo que modelan en la práctica como modelos ejemplares» (Arthur, Kristjánsson, Harrison, Sanderse, y Wright, 2017, p. 5).

METODOLOGÍA

En la investigación hemos empleado la metodología cualitativa del estudio de casos (Simons, 2011), pues permite aproximarnos al estudio de las virtudes de una manera holística, explorando las distintas interacciones sociales, más o menos simbólicas, que expresan los agentes sociales, en función de su rol y propósitos personales, en un determinado contexto y que influyen en el proceso social del carácter (Moulin-Stozek, 2018). Este posicionamiento nos permite observar qué tipo de virtudes manifiestan tres docentes y cómo tratan de proyectarlas en su día a día.

Para la recogida de datos hemos utilizado la entrevista semiestructurada. Estas entrevistas han sido grabadas y transcritas; su duración oscila entre los 70 y 90 minutos, cada una. Para completar la recogida de datos mantuvimos conversaciones, más o menos informales, que denominamos «entrevistas etnográficas» (Spradley, 1979). La realización de las entrevistas y el acceso a las aulas fueron negociados con cada uno de ellos a través de acuerdos verbales (Stake, 1998), garantizando la confidencialidad y el anonimato de sus declaraciones. Además, contamos con el consentimiento informado por parte de la administración educativa, la dirección de centro y los tutores legales de los menores.

Las entrevistas semiestructuradas estaban organizadas en distintos bloques de preguntas, en las que se les cuestionaba sobre algunas virtudes (coraje, honestidad...), cómo trataban de enseñar los contenidos, los modelos a seguir, los tipos de rutinas en el aula, los contenidos, etcétera.

Otro elemento ha sido la observación participante (Angrosino, 2012) en las clases y en el propio instituto. Una gran parte de las observaciones realizadas han sido grabadas en vídeo, lo que ofrece la oportunidad de visualizar y analizar las sesiones *a posteriori* (Andersson y Sørvik, 2013). En nuestro caso, hemos empleado observaciones descriptivas y focalizadas (Spradley, 1980). Otras sesiones han sido grabadas en audio y acompañadas por notas de campo. Durante la estancia en el campo observamos algunas de las clases impartidas por los docentes, otras actividades (hombres a la bandera, etcétera) y diferentes espacios escolares de interacción. En este caso hemos estado presentes en el centro durante 3 semanas todos los días, desde las 7 de la mañana hasta bien entrada la tarde. Completamos un total de 19 sesiones impartidas por estos docentes, siendo las clases de Formación de cívica y Ética las que ocupan un mayor volumen (14), y menos la asignatura estatal (4). La variedad de las fuentes, la triangulación metodológica (Denzin, 1989) y el tratamiento de los mismos, garantiza una mayor fiabilidad y credibilidad en el estudio (Goetz y LeCompte, 1988).

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos nos hemos apoyado en un razonamiento deductivo-inductivo. Este tipo de aproximación a los datos se orienta a buscar una mayor validez externa del estudio. Una de las características de la investigación cualitativa es la simultaneidad entre la recogida de datos y el análisis. De este modo, en una primera fase del análisis hemos empleado la interpretación directa (Stake, 1998) durante la recogida de datos. Posteriormente hemos utilizado, para la elaboración de la codificación provisional (Miles, Huberman, y Saldaña, 2014), diferente literatura, principalmente de inspiración aristotélica (Arthur *et al.*, 2017; Campell, 2013; Fallona, 2000; Fenstermacher, 1992; Fenstermacher *et al.*, 2009; Klaassen, 2010; Kristjánsson, 2006; Martino, 2009;

Richardson y Fallona, 2001; The Jubilee Centre for Character y Virtues, 2017) y complementada con los temas emergentes en los datos. Esta manera de proceder facilita aplicar el razonamiento inductivo-deductivo o viceversa, y realizar el análisis cruzado de los datos (Taylor y Bogdan, 1992).

EL ESCENARIO ESCOLAR

El escenario en el que se desarrolla el estudio es un instituto público urbano emergente (Milner, 2015) de Educación Secundaria de México, situado en el interior del país. Se ubica en una zona rodeada de barrios deprimidos económicamente y con problemas sociales graves. De estas áreas procede más del 70% de la población que acude a este colegio, por lo que podemos hablar de un estrato socioeconómico bajo. La población escolar total es de 1.598 escolares organizados en dos turnos, matutino y vespertino; en el primer turno estaban censados 857 escolares y en el vespertino 741 estudiantes. Cada turno se divide en 3 cursos académicos con 6 grupos por curso. Cada grupo está formado por 48 alumnos. El acceso al centro fue negociado con las autoridades estatales competentes en materia educativa.

Durante esta investigación centramos la atención sobre tres docentes de Formación cívica y Ética. Nuestros informantes han sido seleccionados gracias al criterio de selección primaria (Morse como se citó en Flick, 2004, p. 83). En nuestro estudio contamos con la participación de Gabriel¹, licenciado en Ciencias Sociales que imparte docencia en el mismo centro desde hace 40 años, y cuya jubilación en el momento de la investigación estaba próxima, por lo que la experiencia y conocimiento sobre el contexto social de la escuela es amplísimo. Gabriel imparte las materias de Formación cívica y Ética, Tutoría y Geografía, en el turno matutino y vespertino; además es el encargado de ayudar a gestionar la sociedad del alumnado, participa activamente en los proyectos en la escuela y es el encargado de evaluar. Otro docente es Pedro con una vasta experiencia sobre el centro y la problemática escolar. Él

¹ Los nombres han sido alterados para mantener el anonimato y la confidencialidad de nuestros informantes.

es licenciado en Psicología con especialización en educación, lleva trabajando en el instituto 37 años, pero con anterioridad en la posición de orientador. Sin embargo, con las sucesivas reformas educativas ha recalado como docente de las materias de Formación cívica y Ética, y Asignatura estatal dejando de lado su función de psicólogo-orientador. Asimismo, ejerce como profesor en una universidad local en la Facultad de Educación. El último de nuestros informantes es Juan, licenciado en Educación Media con la especialidad de Ciencias Sociales; imparte Formación cívica y Ética, en ambos turnos escolares. Su experiencia como docente en el instituto es de 13 años, de un total de 20 en otros centros educativos. Todos ellos han tenido experiencias como docentes en centros privados en sus inicios profesionales, aunque la mayoría de su trayectoria se ha desarrollado en la escuela pública: casi toda su vida laboral ha estado vinculada al centro que visitamos.

RESULTADOS

A continuación, repasamos algunos ejemplos en los que el lenguaje de las virtudes aparece de una manera, más o menos explícita, en la vida de estos docentes. En nuestro caso, no queremos realizar una descripción de cada una de las virtudes morales, intelectuales, etcétera, que expresan los docentes y sus correspondientes ejemplos. Centramos nuestra atención en algunas virtudes visibles (Fallona, 2000) y ciertos elementos que los informantes destacan como importantes a la hora de promover las virtudes en la escuela.

DOCENTES CON CORAJE

Nos parece interesante destacar el coraje de los docentes, ya que culturalmente esta virtud, en el contexto mexicano, es vista como algo negativo, mayoritariamente como enojo. Sin embargo, al hablar del coraje lo definimos como la capacidad para actuar con valentía en situaciones difíciles (Klaassen, 2010); más en concreto, en el ámbito educativo, nos referimos a ella como la capacidad para emitir juicios en circunstancias

difíciles sobre lo que se debe hacer y saber afrontarlo (Fallona, 2000). Aunque el coraje ha sido una de las virtudes sobre la que los docentes no centraban su atención en las entrevistas de una manera tan explícita como al hablar de otras, sí que a través de distintos acontecimientos, eventos y declaraciones hemos constatado de manera muy notable su presencia.

Pero, ¿por qué entendemos que estos docentes, principalmente Gabriel y Pedro, expresan la virtud del coraje en su actividad diaria? A continuación, expondremos algunos ejemplos que esperamos ayuden a comprender la personificación del coraje en los diferentes roles de estos docentes en la escuela. En primer lugar, nos gustaría destacar algunos elementos, como las pobres condiciones laborales, la diversidad sociocultural del alumnado, el exceso de estudiantes por aula, la escasez de apoyo interno (compañeros y parte del alumnado), externo (familias y administración educativa), los problemas sociales en el contexto del alumnado —ausencia parental, drogas, sexualidad, corrupción, violencia, acoso escolar, etcétera—, que afectan a los jóvenes mexicanos (García, Muñoz, y Orozco, 2007; INNE, *n.d.*) y que estos docentes deben superar diariamente. La cotidianidad de estas circunstancias y la interiorización de las mismas, permite que los propios docentes no sean conscientes del coraje moral que manifiestan en su escuela, y que les hace ejemplos de profesionalidad y compromiso con la docencia.

Así, siguiendo las categorías expresadas por Klaassen (2010), el coraje se puede expresar hacia los compañeros de trabajo, como responsabilidad pedagógica y autonomía docente. En este sentido, Gabriel lo manifiesta de dos maneras. Una de ellas luchando contra hábitos viciados en la escuela, en este caso la suciedad: «*Muchos de los compañeros cuando están aquí en el salón, entro y me dejan un basurero, o sea, ellos permiten muchas veces basura*» (Gabriel #00:20:21-6); esto también es una realidad en algunos hogares «*Comenté en una ocasión: “no sé, no creo que sean así en su casa, que vivan con basura”. Pues me creerás que sí..., porque hemos hecho visitas y han encontrado [basura]”*» (Gabriel #00:26:39-0#). Ante esta situación, decidió tomar la iniciativa desarrollando un programa orientado a concienciar sobre la problemática, aunque lamentablemente no pudo lograrlo. «*Hice también un proyecto de basura [...] pero no me ha funcionado, porque no tenemos cultura, [...]. Pedí ayuda a los*

tutores y no he tenido respuesta, son muy reacios para esto [...]. Hablé con 18 maestros, les pedí eso, eh a lo mejor alguno hizo, alguno sí, pero la mayoría no. Entonces yo me siento decepcionado porque era algo que cambiarle la mentalidad al alumno» (Gabriel #00:22:37-6#).

Figura 1. Ejemplo de lona proyecto valores pagada por Gabriel



La segunda manera es involucrándose en iniciativas que ayuden a mejorar el clima escolar, como el proyecto de valores desarrollado en la escuela y que él apoya incluso aportando dinero propio para materiales, por propia convicción personal y siendo honesto con sus propios principios tanto como docente, compañero y ciudadano, «Ahorita se está llevando un proyecto de valores, [...] y entonces se ponen cartulinas, yo he regalado esas cartulinas que están ahí, yo me comprometí y cada mes doy de mi dinero [...]. Porque yo sí presumo de que tengo valores, sí lo puedo presumir porque los conduzco en clase y los llevo a cabo en mi vida privada» (Gabriel #00:12:31-8#).

Pedro también ha tenido que demostrar su coraje ante los boicots que ha sufrido por parte de algunos compañeros y familias. En este caso la problemática surge por algunos temas que propone en sus clases. *«Te voy a poner un ejemplo, cuando se tocan temas de controversia, eh, si va a trabajar el tema de sexualidades y particularizando en aborto o de las cuestiones de paternidad, etcétera. Los papás [...] que no les parece, vienen y establecen como una oposición a decir que a ellos les corresponde esa parte formativa y otro grupo de padres dice que [...] nos corresponde a nosotros. Por eso están las generaciones, así como desordenadas»* (Pedro #00:23:00-4#).

Como observamos, el conflicto surge por los distintos roles que adoptan estos agentes y por las responsabilidades que asumen. Mientras que el docente se preocupa por facilitar a todos los escolares información sobre temas próximos a sus problemáticas, algunas familias se preocupan legítimamente por lo que consideran mejor para sus hijas e hijos, algo común en muchas escuelas (Sanders, 2009).

Ante estas situaciones, Pedro procura tratar con mucha delicadeza los temas sin buscar un adoctrinamiento. Él mismo reflexiona al respecto, resaltando su idea de mantener un equilibrio entre el contenido moral y las formas morales (Fenstermacher *et al.*, 2009): *«Tengo mucho cuidado de estar como mediando entre [...] los valores que ellos ya tienen como referenciados en su contexto y lo que supuestamente se apegan a ello, o se apropian de ello para sostenerse en su convivencia»* (Pedro #00:18:37-7#).

Por su propia experiencia personal y profesional, sabe que ciertos temas no son tratados en muchas escuelas mexicanas y bajo su prisma no responde a criterios pedagógicos, *«Hay estados de la República, aquí en México, que cuando hablas de esos temas, por ejemplo, son cortadas las hojas de los libros de texto, otro estado quema todos los libros, [...] de repente quien gobierna te marca la pauta de la condición moral, no ética»* (Pedro #00:50:51-7#).

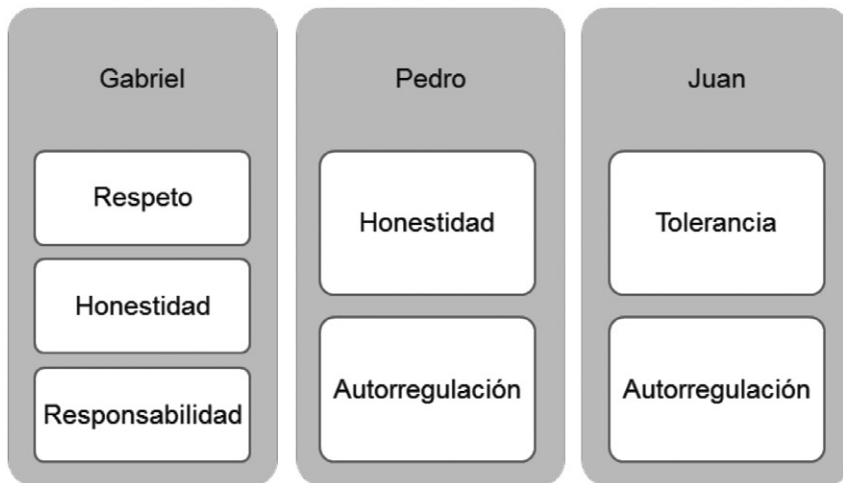
Pedro nos explica que estos jóvenes no tienen capacidad para autorregularse; por esta razón, y a pesar de los incidentes sufridos y del esfuerzo que requiere, busca temas controvertidos, actuales y que afectan a los adolescentes, como la corrupción y su ejemplificación en el aula con los robos en las clases. *«Estas cuestiones de la corrupción, incidir mucho en esa parte de que tienen que ser por lo menos honestos [...], te digo que te lleva tiempo en ir regulando, regulando. Tú les preguntas [...] qué*

opinan de los corruptos y te dicen la letanía completa, como si los odiaran en ese sentido, pero sus actos dicen otra cosa; entonces [...] me cuesta trabajo hacer la mediación» (Pedro #00:22:10-8#).

TRATANDO DE MODELAR VIRTUDES

Resulta interesante subrayar la honestidad que muestran los docentes al afirmar que de manera intencionada tratan de modelar determinadas virtudes en sus clases. Es curioso comprobar la coincidencia en algunas de estas virtudes. Los tres docentes centran su atención en virtudes morales, posiblemente como consecuencia de su experiencia en el centro, su capacidad para identificar las necesidades del alumnado y el contexto social en el que se relaciona, sus propias experiencias previas y los propósitos que tratan de alcanzar en sus clases; en definitiva, fruto de su sabiduría práctica en este contexto. Durante la estancia en sus clases, constatamos que a través de sus diferentes estilos y formas, son capaces de practicar el lenguaje de las virtudes de manera más o menos simbólica.

Figura 2. Virtudes a modelar



Para lograr que los estudiantes adquieran estas virtudes es interesante subrayar que, para Gabriel, el tema de las rutinas-normas en el aula es fundamental para mantener un clima en el que se expresen las virtudes que trata de inculcar a su alumnado. Gabriel admite con naturalidad *«Soy muy enérgico, tengo un carácter fuerte, así son las cosas, y Pedro me lo ha dicho a mí: “[...] Profe, los chavos luego no te quieren”. Ah —digo—, yo no puedo cambiar mi carácter (Gabriel #00:34:16-4#)*. Quizás por eso mantiene un tono firme en sus clases, pero al mismo tiempo es capaz de ser jovial y bromear en el aula; recibe a los estudiantes en la puerta; revisa que todos lleguen puntuales, con el uniforme limpio; que no entren comiendo al aula, y saluda prácticamente a todos de manera individual. Es decir, se preocupa de que los escolares tengan claras las rutinas y las normas de juego, para que sepan lo que se demanda de ellos en clase. *«Desde que entro a clase, llevo a cabo tres valores fundamentales: respeto, honestidad y responsabilidad. La responsabilidad primeramente porque ellos tienen que llegar temprano [...]. La honestidad me baso en ella porque cuando reviso los trabajos, les pido que me muestren el trabajo desde su lugar [...]. Después, aleatoriamente pregunto [...]. Lo que intento es que los muchachos sean honestos. El respeto para mí es fundamental tanto con mi familia, con mis amigos y sobre todo con los alumnos. Cuando participan ellos, normalmente les pido que digan siempre la verdad porque me va a molestar que me digan todo lo contrario; y la otra es que cuando el alumno está participando, no permito que se rían de él, porque así le quiero dar la confianza para se exprese, manifieste sus ideas (Gabriel #00:04:05-4#)*.

Pedro en cambio, no establece unas rutinas-normas tan definidas. Los alumnos no tienen establecidos asientos fijos, los recibe en la zona del profesor y permite que se relajen hasta que él indica el comienzo; en ese intervalo, aprovecha para hablar con algún alumno o preparar materiales. Finalmente les saluda de manera general a todos en un tono suave con un *«Buenos días»*, mantiene un tono bajo y casi nunca alza la voz para reclamar la atención de la clase. Desde su *background*, lo que busca es incidir en la autorregulación y el respeto en sus clases. *«La incidencia es justamente sensibilizar por lo menos en el respeto de las ideas de los otros, el respeto de un estilo de vida en particular que ellos han elegido, y que obviamente que no afecte a terceros, que no sean estilos de vida radicales que pudieran alterar también las condiciones*

de posibilitar la convivencia [...] de relacionarse, cuando tienes que hacer algunos actos, algunas reflexiones, algunos intentos de autorregulación (Pedro #00:14:19-2#). A pesar de las diferencias en sus objetivos y en sus formas de enseñar, los dos generan un clima de cordialidad, confianza y respeto con los escolares desde el primer momento. Esto facilita la exposición de las virtudes en las clases, tanto de manera explícita como implícita.

Los docentes destacan la necesidad de promover modelos adecuados en la escuela. Ellos asumen, con naturalidad, que deben ser un ejemplo, eso sí cada uno con su método, estilo y forma, destacando que ser modelo no debe ser una cuestión sin importancia, debido a la complejidad que ello supone y al impacto que puede tener sobre los escolares. «No es que no quiera tomar esa responsabilidad, sino que el simple hecho de que sea su maestro, ya vas a dejar algo bueno o algo malo para ellos, porque [...] no a todos les vas a caer bien» (Juan 00:31:37-1#). Ellos no se ven solamente como unos docentes, sino que dentro de la escuela deben jugar otros papeles para ayudar a su alumnado: «También el maestro tiene que hacer todas las acciones desde psicólogo, de sacerdote, de médico» (Gabriel #00:27:03-8#).

En sus declaraciones y actos, emerge la necesidad de transmitir un modelo ejemplar que permita a los escolares identificar las virtudes, para que puedan aprenderlas y llevarlas a la práctica en su vida diaria. «Les pongo siempre el ejemplo, si tú vas a la calle, cuando salgas de la secundaria, no vas a llevar tus calificaciones aquí en el pecho para que digan: "oye, tú eres un buen estudiante, sacaste puro 10". Pero sí, si te ven, que te levantas a cederle el asiento a la señora que está embarazada, a la anciana, ahí si te van a ver y van a decir, oye te fijaste el hijo de fulanita de tal, qué educado es; eso es lo que se ve» (Juan #00:28:05-4#).

Por esta razón como apunta Kristjánsson (2006) es frecuente el empleo, más o menos sistemático, de modelos ejemplares (historias, leyendas, biografías, etcétera) en el aula, que motiven a los estudiantes a emularlos: «Hoy les puse, por ejemplo, la frase de Martin Luther King que "hemos aprendido a volar como las aves..."» (Juan, #00:34:54-5#). Pero la cuestión de los modelos no es solamente una cuestión de ser y de parecer un docente ejemplar hacia los alumnos, sino que también requiere que escolares y docentes lo demanden.

Juan (menos experimentado), busca sus propias referencias en la escuela. Además, reconoce con humildad, que él también se inspira en algunos colegas para mejorar: «Yo, por ejemplo, admiro mucho a *Fiorela*². Ella sí es un modelo a seguir, le digo: “tú eres mi máster, *Fiorela*”. Es muy buena. Y la maestra Daniela también es muy buena, [al igual que] el maestro Rogelio» (Juan #00:50:05-8#). En este sentido, también parte de las chicas y los chicos demandan o exploran referentes que les ayuden a crecer desde el punto personal y social. «Mira, [...] obviamente se acercan con ídolos prefabricados, pero de repente sí vas encontrando algunos niños que andan buscando un referente en términos de una persona que ha tenido como éxito a través de un esfuerzo, no el éxito nada más de repente, marcado como la estrellita que sale en Hollywood [...]. Inclusive tengo un trabajo por ahí de “quién es tu ídolo representativo, el más importante”. [...] Ahora fíjate algo interesante: parcialmente el papá ahora sale como el ídolo, no son pocos, andan como en la búsqueda no sé si de prototipos, no sé si referentes que pudieran ellos entenderlo como diferentes, porque no son los populares, se están sacando referentes, así como más, más en la búsqueda de la cualidad» (Pedro #00:16:16-0#).

No obstante, ellos mismos reconocen que la tarea de ser un ejemplo virtuoso no es fácil en el contexto sociocultural que viven los estudiantes. «Sin embargo, aquí en México, como que se enseña una doble moral. Por un lado, pedimos a los hijos que pongan en práctica esas virtudes, pero por otra parte con nuestro ejemplo, decimos lo contrario» (Juan 00:05:09-4#).

Los docentes manifiestan su frustración al ver cómo fuera de sus clases, los escolares se ven expuestos a circunstancias muy duras (crimen, narcotráfico, violencia en el hogar, abandono familiar, etcétera) y que esto supone «gran conflicto» (Juan) en los escolares, ya que las realidades que viven en su día a día chocan con lo que ellos les proponen en sus interacciones en el aula y la escuela, dificultando gravemente la comprensión, interiorización y práctica de las virtudes en los adolescentes.

² Hemos alterado los nombres para garantizar el anonimato y la confidencialidad de los docentes mencionados en la cita.

CONCLUSIONES

En este estudio hemos explorado cómo se cristalizan determinadas virtudes en la actividad diaria de los docentes y cómo se tratan de promover en un instituto público emergente de educación secundaria. En primer lugar, constatamos la importancia de la reflexión del docente en torno a su compromiso moral, ético y pedagógico con el contexto sociocultural que le rodea, y cómo a partir de esta concienciación, la expresión de las virtudes puede desarrollarse en la práctica diaria, con mayor o menor intensidad.

Es conveniente resaltar que en contextos de gran diversidad cultural, el coraje moral docente resulta fundamental para afrontar la compleja tarea de educar en virtudes, resolviendo las tensiones entre lo que demanda el currículo, los compañeros, las familias, los adolescentes, sus propósitos y la autonomía como docente.

Por otra parte, destacar la necesidad de reflexionar sobre la propia experiencia personal y de cómo ésta se relaciona con la sabiduría práctica de los docentes a la hora proyectar un estilo y obtener formas apropiadas a la hora de presentar contenidos, establecer rutinas, etcétera, que permitan manejar el lenguaje, más o menos oculto, de las virtudes en sus contextos educativos.

Es evidente la importancia que juega el *rol-model* para transmitir las virtudes, pero no menos relevante son los roles que los docentes manejan en función de su posicionamiento ante el alumnado, el compañero o hacia uno mismo en el momento de suscitar virtudes.

El docente no es solamente modelo o presentador de modelos inspiradores, sino que también ha de ser un observador demandante de ejemplos que inspiren su aprendizaje, hasta llegar a ser un docente virtuoso, favoreciendo así un impacto positivo en los estudiantes.

Por último, es importante destacar la soledad y frustración que debe superar el docente cuando el contexto escolar y sociocultural no comparte, o posee, los principios éticos, morales y profesionales necesarios para la tarea de ayudar a los jóvenes en su florecimiento personal y social. ■

REFERENCIAS

Altarejos, F., y Naval, C. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (1ª). Madrid: Morata.

Arthur, J., & Kristjánsson, K. (2015). Is Good Character Caught or Taught. Retrieved from <https://www.bigquestionsonline.com/2015/02/17/good-character-caught-taught/>

Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2017). *Teaching Character and Virtue in Schools*. London-New York: Routledge.

Bernal, A. (1998). *Educación del carácter, educación moral: propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Pamplona: Eunsa.

Bernal, A., González-Torres, M. C., y Naval, C. (2015). La Educación del carácter perspectivas internacionales, (4), 35-46. Retrieved from <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-educacion-del-caracter-perspectivas-internacionales/educacion-politica-educativa/20413>

Biesta, G. J. J. (2014). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Helilbronn & L. Foreman-Peck (Eds.), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (pp. 3-22). Oxford: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118977859.ch1>

Bolívar, A. (1987). Desarrollo moral y educación moral: la perspectiva cognitivo-formalista. *Revista Española de Pedagogía*, XLV (177), 395-409. Retrieved from <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/01/Evolución-y-perspectivas-de-la-educación-moral-1.pdf>

Campbell, E. (2013). The virtuous, wise, and knowledgeable teacher: living the good life as a professional practitioner. *Educational Theory*, 63(4), 413-429. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/edth.12031>

Carbajal, P. (2009). Una aproximación a la comprensión de la conciencia moral de docentes de Educación Básica a través de un proyecto de intervención, 7, 162-183. Retrieved from <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5417>

Carrillo, I. (1992). Análisis crítico del entorno, elección de alternativas y clarificación de valores. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (15), 77-83. Retrieved from file:///C:/Users/agrana/Desktop/Character Education Project Novo/Character Biblio/Dialnet-AnalisisCriticoDelEntornoEleccionDeAlternativasY-CI-126262.pdf

Devries, R. (1999). Implications of Piaget's Constructivist Theory for Character Education. *Action in Teacher Education*, 4(20), 39-47.

Fallona, C. (2000). Manner in teaching : a study in observing and interpreting teachers and moral virtues. *Teaching and Teacher Education*, 16, 681-695. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00019-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00019-6)

Fenstermacher, G. D. (1992). The concept of Method and Manner in Teaching. In F. K. Oser, A. Dick, y J.-L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching* (pp. 95-108). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Fenstermacher, G. D., Osguthorpe, R. D., & Sanger, M. N. (2009). Teaching Morally and Teaching Morality. *Teacher Education*, 36(3), 7-19. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ858720.pdf>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Retrieved from <https://books.google.com/books?id=o0iLN8Ag8ew-Cypgis=1>

Gordillo, M. V. (1987). El desarrollo moral de la mujer. *Revista Española de Pedagogía*, LXX (253), 29-43. Retrieved from <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/01/Evolución-y-perspectivas-de-la-educación-moral-1.pdf>

Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Klaassen, C. A. (2010). Teachers' Views and the Need of Moral Courage. In C. A. Klaassen y N. Maslovaty (Eds.), *Moral Courage and the Normative Professionalism of Teachers* (pp. 13-26). Rotterdam-Boston-Taipai: Sense Publishers.

Kristjánsson, K. (2006). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education*, 35(1), 37-49. <https://doi.org/10.1080/03057240500495278>

Lozano, N. (2015). Education for Peace in the Mexican context. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 3663(June), 37-41. <https://doi.org/10.1080/08263663.2015.1044720>

Martino, W. (2009). Teacher as Role Models. In L. J. Saha y A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 755-768). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_47

Miles, M., Huberman, A., & Saldaña, J. (2014). Designing matrix and network displays. In *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (nd, pp. 107-119). Thousand Oak, California: Sage Publications.

Milner, H. R. (2015). Research on Classroom Management in Urban Schools. In E. T. Emmer y E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (pp. 167-185). New York-London: Routledge.

Moulin-Stozek, D. (2018). The Social Construction of Character. *Social Theory*, (aceptado, pendiente de publicación).

Moulin-Stozek, D., & Schirr, B. J. (2017). Identification and disidentification in reported schooling experiences of adolescents

Muslims in England. *Oxford Review of Education*, 43(5), 580-595.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352353>

Naval, Fuentes, J. L., y Quintanilla, I. (2017). La educación para una ciudadanía global. Buenas teorías que orientan buenas prácticas. En M. Á. Hernández (Ed.), *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural* (pp. 243-272). Murcia: Editum.

Noddings, N. (2008). Caring and Moral Education. In L. P. Nucci y D. Narváez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (161-174). New York: Routledge.

Noddings, N. (n.d.). Caring in Education. Retrieved from <http://infed.org/mobi/caring-in-education/>

Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics y moral education*. Berkeley-Los Angeles-London: University of California Press.

Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Richardson, V., & Fallona, C. (2001). Classroom management as method and manner. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 705-728.
<https://doi.org/10.1080/00220270110053368>

Sanders, M. G. (2009). Teachers and Parents. In *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 331-341). New York: Springer International Handbooks of Education 21.

Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28-42.
<https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic Interview*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de caso* (2ª Ed). Madrid: Morata.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.

The Jubilee Centre for Character & Virtues. (2017). A framework for Character Education in Schools. Birmingham: The Jubilee Center for Character y Virtues. Retrieved from <https://uobschool.org.uk/wp-content/uploads/2017/08/Framework-for-Character-Education-2017-Jubilee-Centre.pdf>

Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). The moral aspects of teacher educators' practices. *Journal of Moral Education*, 37(4), 445-466. <https://doi.org/10.1080/03057240802399269>

Yurén, T., Saenger, C., y Rojas, A. (2014). Prácticas de investigación sobre formación moral en México: Meta-análisis de un estado del conocimiento. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-22. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729876010.pdf>

LAS REFORMAS CONSTITUCIONALES DEL ARTÍCULO 3°. UNA RELECTURA PEDAGÓGICA A SUS REFORMAS EDUCATIVAS

REFORM TO THE THIRD AMENDMENT OF THE MEXICAN CONSTITUTION: A PEDAGOGICAL VIEW

Teresa Hernández

Gustavo Esparza

**Teresa
Hernández**

Alumna de la Licenciatura en Pedagogía, Universidad Panamericana, Aguascalientes y de la Licenciatura en Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México.
mthernandez@up.edu.mx

**Gustavo
Esparza**

Doctor en Ciencias Sociales y Humanidades. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Candidato. Profesor Investigador de la Universidad Panamericana, Aguascalientes. Perteneció a la línea de Investigación: «Mito, conocimiento y acción».
gaesparza@up.edu.mx

RESUMEN

En el presente trabajo se analizan las Reformas Constitucionales (RC), realizadas al Artículo 3° (1934-2016), con el fin de valorar si la traducción en Reformas Educativas (RE) ha logrado traducir el conjunto de los ideales constitucionales. El método de trabajo es el siguiente: con la construcción de los conceptos de *Pedagogía política* y *Currículo*

(como instrumento político), en un segundo apartado, se elabora una lectura crítica de las distintas RC al Art. 3°. Se alcanzan tres resultados: primero, que el Art. 3° es el marco ideal y legal que debe impulsar el Estado mexicano a través de las RE y sus propuestas curriculares. Segundo, las primeras RC (1934-1993) impulsaron un proyecto de nación a través de una Pedagogía Política. Tercero, la estructura general de las últimas RE (2002-2016), al privilegiar el carácter internacional en las distintas propuestas curriculares, ha desatendido el criterio de identidad nacional.

Palabras clave: pedagogía, política, currículo, Reforma Constitucional, Reforma Educativa.

ABSTRACT

In this paper, we analyze the Constitutional Reforms (CR) of Article 3° (1934-2016), to evaluate whether the translation in Educational Reforms (RE) has translated the set of constitutional ideals. The method of work is as follows: with the construction of the concepts of Political Pedagogy and Curriculum (as a political instrument), in a second section, a critical reading of the different CR to Art. 3 is elaborated. Three results are reached: first, that Article 3 is the ideal and legal framework that the Mexican State must promote through the SRs and their curricular proposals. Second, the first RC (1934-1993) promoted a nation project through a Political Pedagogy. Third, the general structure of the last SR (2002-2016), by privileging the international character in the different curricular proposals, has neglected the criterion of national identity.

Key words: Pedagogy, Politics, Curriculum, Constitutional Reform, Educational Reform.

1. INTRODUCCIÓN

La pregunta central con la que trabajaremos, sitúa como tensión conceptual la valoración de si los distintos cambios en materia de

modelación educativa, responden a fundamentos pedagógicos o, por el contrario, se han propuesto solventar un proyecto político que elige privilegiar ciertos principios de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM)¹, lo cual resultaría en una desarticulación pedagógica y legal del proyecto impulsado selectivamente.

Específicamente, el objetivo del presente trabajo es evaluar, a partir de principios pedagógicos, los fundamentos legales y las motivaciones socio-educativas que han promovido al cambio de paradigma educativo y que se materializaron en las Reformas Educativas (RE) de nuestro país. Como punto de partida reconocemos tres aspectos sobre el concepto de RE: *primero*, que tal concepto comienza con una Reforma Constitucional (RC) del Artículo 3°, para con ello cristalizar en algún tipo de RE (Melgar, 1994); *segundo*, que es una reorganización del modelo educativo imperante con el fin de hacer valer lo dictado en la CPEUM, por lo que, y sin importar el interés del gobierno que lo impulsa, debe considerarse un medio para lograr los ideales constitucionales (Mejía, 2012); finalmente, toda reformulación constitucional del modelo educativo oficial, debe solventar una doble tarea: su pertinencia política y su plausibilidad pedagógica (Zorrilla y Barba, 2008; Yurén, 2009; Antón, 2018; Esparza, 2018).

Ahora bien, aunque exista prioridad legal en lo dictado por el Art. 3° para entender a la educación en nuestro país, el modelo educativo en cuestión no puede ser ajeno a los fundamentos pedagógicos; así como dicha ciencia no puede ser ajena a un proyecto de nación, este último debe situarse en un modelo formativo coherente que garantice el ideal general aducido en la CPEUM. La pregunta central que respondemos es: ¿existe un balance óptimo entre los proyectos políticos que impulsan las RC y los fundamentos pedagógicos en que se sostienen las eventuales RE?

¹ A lo largo de este trabajo analizaremos las distintas reformas constitucionales de la historia de la CPEUM. Para ello, consultamos la página electrónica de la Cámara de Diputados (2018). En adelante, sólo haremos referencia a la reforma correspondiente.

2. PEDAGOGÍA, EDUCACIÓN Y CURRÍCULO: UNA ENTREVERACIÓN POLÍTICA

Todo proyecto pedagógico enraíza en el ser humano. El ansia por conocer, por descubrir, expresar y crear que el ser humano manifiesta a lo largo de la historia, es algo común a todos los pueblos; pareciera, tal como lo señala Larroyo (1982), que dichas inclinaciones nacen de una conciencia común, ofreciéndose como «productos culturales». Así pues, «todo lo que es obra del hombre tiene el sello peculiar de su espíritu, se convierte en cultura» (39). La unidad entre educación y cultura es tal que se puede afirmar que un hombre se educa cuando se perfecciona a sí mismo en lo propio del ser humano, es decir cuando «su esencia personal se va completando» a través de los recursos culturales del entorno en el que se desarrolla (40).

Estas ideas se pueden contrastar con el planteamiento de Hubert (1952), quien dedica una parte de su obra *Tratado de Pedagogía General* a repasar profundamente las diferentes concepciones del término *educación*, subrayando que dichas definiciones poseen como marco común la referencia a la naturaleza humana. Así, entonces, la educación, en este contexto, opera como un proceso de interacción, en el cual la finalidad es el ser humano mismo y cuyo objetivo se completa en la adquisición de formas para la obtención de ciertos bienes entendidos como hábitos.

Las definiciones anteriores permiten resaltar, con Hubert (1952), que la educación es aquella acción que voluntariamente es ejercida por un ser humano sobre otro, mientras que para Larroyo (1982) dicha vinculación del individuo se alcanza a través de una tarea general: la cultura. Es importante resaltar que, lo «cultural» no es el consecuente de los procesos sociales individuales, sino que —y siguiendo el trabajo de Antonio Millán-Puelles (1989)— todo acto de promoción cultural es «un perfeccionamiento [que otorga los] medios encaminados al gradual despliegue del espíritu» (17). La educación, entonces, es un proceso natural al ser humano, por lo que todo acto de promoción cultural proviene de un impulso intencional o formación que es propio de la *pedagogía*.

De tal modo que la acción pedagógica trata de la voluntad formativa, la crítica de los ideales en su dimensión social y el carácter relacional de ambos. Este último entendido como dimensión cultural, en donde se

expresan las dimensiones ideales que definen a la ciencia de la educación; es decir, la pedagogía es la ciencia que impulsa el carácter educativo del ser humano, a través de esta triple dimensión (Calabrese, 2015).

Hasta ahora se ha señalado que existe un vínculo entre educación, en cuanto inherente a la naturaleza humana, y la pedagogía, en cuanto forma ideal para la promoción cultural del ser humano. Sin embargo, dicha interrelación surge bajo ciertas condiciones sociopolíticas, por lo que es necesario pasar al siguiente término para comprender cuál es la influencia que recibe la educación desde la esfera pública o política, y cuál es la tarea de la pedagogía dentro de la misma.

Para Millán-Puelles (1982), la política forma parte de la vida activa de cualquier sociedad, sin embargo, no es un fin en sí misma sino un medio, pues a través de los distintos programas y proyectos educativos, está promoviendo la formación de los individuos en arreglo a un ideal político que opera como ideal cultural. Aunque dicha capacidad ordenadora se apoya de todos los demás ciudadanos, quien tiene el poder de ordenar, en pro del ideal comunitario, es el gobernante. Todo el fin de la actividad política, resalta el autor, es la búsqueda de la verdad. El Estado, por tanto, «no es quien enseña, sino quien ordena que se enseñe» (112).

Si una de las tareas centrales del gobernante es ordenar (en la doble acepción del término), este fin político, en materia educativa, sólo puede alcanzarse a través del currículo, en cuanto que este último es el mecanismo formador y promotor de las finalidades trazadas por parte de las instituciones sociales; para mostrar esta idea anterior, nos ceñiremos a la visión teórica de Ralph Tyler (1977). Consideraremos que la teoría curricular y su instrumentalización en el diseño curricular, cristalizan los intereses generales de quienes impulsan su elaboración².

² Hemos considerado el planteamiento de Tyler porque constituye la base metodológica de las teorías curriculares posteriores. Entendemos que, actualmente, los modelos curriculares ya no se ajustan al planteamiento tecnológico, pero consideramos que sigue vigente el proceso de construcción curricular propuesto por el autor: *fase diagnóstica*, *fase de redacción de objetivos*, *fase de selección de actividades*, *fase de organización de experiencias educativas* y *fase de evaluación*.

La propuesta del autor plantea que es necesaria la resolución de cuatro preguntas fundamentales para la consecución de los ideales institucionales (en este caso políticos). Tales son:

«¿Qué fines desea alcanzar la escuela? De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?, ¿cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias? ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?» (7-8).

El conjunto de dichas preguntas presenta el proceso a través del cual la política puede edificar los ideales de la cultura que desea impulsar. En este sentido, el currículo se presenta como el instrumento técnico que favorece el logro de determinadas conductas que de otro modo no sería posible obtener (Esparza, 2017). El currículo, entonces, no es sólo un proceso de imposición de conductas, sino de promoción de aquellos principios que la propia política debe impulsar.

Al concebir al currículo como un instrumento promotor del Estado, el currículo se convierte en el instrumento que traduce los ideales del Art. 3° de nuestra CPEUM. Pasaremos ahora a describir en qué medida, las distintas RE en la historia de nuestro país, se han fundamentado en principios pedagógicos para la reformulación de los modelos ideales con los cuales alcanzar los objetivos fijados en la CPEUM.

3. LAS REFORMAS EDUCATIVAS: UNA RELECTURA PEDAGÓGICA

Comencemos por describir el contexto histórico. El siglo XX estuvo lleno de cambios sociopolíticos e ideológicos. La aparente paz del siglo XIX se disolvió para dar paso a una revuelta civil interna que tenía como objetivo derrocar a Porfirio Díaz. Tal suceso resultaría en la promulgación, en 1917, de la CPEUM. Dicho documento llevará una carga filosófica y normativa contundente para los mexicanos. Este punto anterior es subrayado por José Ornelas (2009), al explicar que el Art. 3° ofrece tanto el modelo filosófico como pedagógico que debe guiar las RE.

Para delimitar nuestro plan de trabajo, comenzamos por mencionar que existen un total de diez RC, las cuales han impulsado, cada una, distintas RE; se entiende por este último término: las reorganizaciones administrativas de la educación, las reformas curriculares y el cambio de modelo educativo. A continuación, se analizan por separado.

Respecto a la primera RE, la labor de Vasconcelos dentro del proyecto cultural de la Revolución tuvo como antecedentes las demandas revolucionarias de la población, la convención de Aguascalientes y más importante aún, la CPEUM en su versión de 1917. Durante este período, se concretó el proyecto de la SEP, y con esto se impulsó la política centralista y el nacionalismo cultural. El texto original proponía una educación libre, pero laica, gratuita y sujeta a la vigilancia oficial (Art. 3°, exposición de 1917). Como parte de la RE, José Vasconcelos gestionó la promoción de las Bellas Artes, acentuando el impulso hacia la Educación Popular o Rural; esto se edificó a través de distintas actividades, entre ellas: las misiones culturales, las escuelas normales, iniciadas con la Escuela Normal de Orizaba, las escuelas tecnológicas, las centrales agrícolas y las Escuelas regionales campesinas. El principal logro fue la organización de un Sistema de Educación Pública (SEP) que permitiría, en 1921, la administración política de la educación.

La segunda RC surgió bajo la presidencia de Lázaro Cárdenas, en el marco de la reforma agraria, la organización obrera y la expropiación petrolera. Se centró principalmente en la educación socialista, teniendo una elevada influencia del marxismo y el mundo soviético. El Art. 3° expresaría en su redacción:

La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social (Art. 3°-1934.).

Las características de la RE impulsada se aprecia en los siguientes puntos: su carácter popular, el centralismo, el rechazo a la religión reforzado con las políticas anticlericales, una educación pro-estado y nacionalista. Con respecto a la modelación de los planes y programas,

el propio artículo, en su fracción II dictaba: «La formación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderá en todo caso al Estado» (Art. 3°-1934).

Esta reforma no tardaría en modificarse ya que, en 1946, quedaría la estructura general del artículo que hoy conocemos, eliminándose su carácter socialista y, retomando en su lugar, un principio (neo) positivista que hasta la fecha permanece:

La educación que imparta el Estado [...] tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Art. 3°-1946)³.

Esta reforma constitucional, no se cristalizaría, en lo inmediato, en un cambio de modelo curricular, sino que operó como el fundamento para establecer una estructura básica del Artículo 3 constitucional, así como la delineación de los principales valores y principios que nos rigen.

En el marco de esta RC, Torres Bodet impulsó dos proyectos educativos: el *Plan de Once Años* y la búsqueda de la *Unidad Nacional*, que situó todos sus esfuerzos en la estabilidad como fuente de mejora y desarrollo. Las principales tareas se enfocarían a través del *Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria*. Para ello, se crearon nuevos planes y programas acompañados de la formación de los profesores, la acción culminante fue la elaboración y distribución de los libros de texto gratuitos.

La RE del gobierno de Luis Echeverría Álvarez, asumió el marco legislativo de la versión de 1946, considerando a la educación como un recurso para la «apertura democrática» y medio para la modernización de la economía nacional. Sin embargo, en la década de los

³ Esta versión reconocerá los siguientes principios en la Fracción I: se mantendrá ajena a las creencias religiosas, basándose en el progreso científico. Además, deberá ser (a) democrática, (b) nacional, (c) contribuirá a la dignidad de la persona humana, la convivencia familiar y el interés general de la sociedad.

70 se percibió inconformidad por el centralismo administrativo con el que se procuraba administrar la educación. La respuesta general fue la creación de unidades regionales de la SEP a lo largo de la República, para con ello favorecer que la estructura federal permitiera satisfacer las distintas necesidades regionales.

El *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMBE), se sostuvo de una serie de RC, las cuales mencionamos a continuación. La primera, en 1980, incluyó la fracción VIII para ofrecer un marco legislativo en materia de autonomía universitaria; la segunda, de 1992, subrayaba la importancia de la educación como sustento en los resultados del progreso científico, la lucha contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios; la tercera, en 1993, especificó dos aspectos: (i) los niveles oficiales ofertados por el estado nivel preescolar, primaria y secundaria, así como la obligatoriedad de los dos últimos, y (ii) la importancia de que todos los niveles educativos se rijan por el progreso científico y desarrollo tecnológico.

Con este marco legal, el entonces presidente, Carlos Salinas de Gortari impulsó los procesos generales para la modernización del país, entre ellos, la educación. El objetivo del ANMBE era el fortalecimiento de las relaciones globales y económicas, a través de, entre otros aspectos, la educación nacional. La RE que impulsaría este acuerdo resaltan a través de los siguientes puntos: 1) reorganización del sistema educativo, 2) reformulación de contenidos y materiales educativos, y 3) revaloración de la función magisterial. En términos sociales, el sexenio terminaría con un alto descontento social y con una crisis económica.

Sin embargo, el proyecto educativo general de este período (1992-2000), encontró en la prueba del *Programme for International Student Assessment* (PISA) un medio de contraste para medir los logros de dicha RE. Por lo que, a partir de 2002, se asumieron los resultados de dicho programa. El primer informe general de la prueba PISA (2002) dictaba siguiente:

«[evaluar] los conocimientos de los estudiantes, pero también [examinar] su capacidad para reflexionar sobre el conocimiento y la experiencia y aplicar dicho conocimiento y experiencia a casos en el mundo real... El

término “aptitudes” [según esta prueba] se emplea para englobar esta concepción más amplia de los conocimientos y de las competencias» (PISA, 2002: 14. Énfasis en el original).

A partir de estos resultados, en 2002 se propuso una nueva reforma al Art. 3º, ampliándose la obligatoriedad de la educación de preescolar a secundaria y, además, ratificando que el Estado sería el único agente social capaz de proponer reformas curriculares para estos niveles obligatorios y la formación de normalistas. Con este cambio legislativo, se impulsó el Modelo Curricular centrado en las Competencias, el cual proponía satisfacer los señalamientos propuestos por la OECD, a través de PISA. Ahora, el principal medio de formación escolar encontraría en las «aptitudes» y las «competencias», el medio de desarrollo necesario para impulsar la educación en nuestro país.

La prueba PISA trajo como principal interés el impulso de una educación basada en las aptitudes y competencias. Por lo que, en la RC al Art. 3 de 2002, se incluyeron los siguientes cambios: primero, la educación preescolar sería básica y obligatoria; segundo, el modelo educativo quedaría sujeto a la visión que propusiera el Estado. En lo que respecta a la RE consecuente se advertía en el *Documento Base de la Reforma Integral de la Educación Secundaria* (SEP, 2002) el siguiente propósito:

[...] transformar la práctica educativa a fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Para ello [es necesario] ofertar un currículo que posibilite la formación de los adolescentes como ciudadanos democráticos, desarrollar al máximo las competencias profesionales de los maestros e impulsar procesos para que las escuelas funcionen colegiadamente y se constituyan, efectivamente, en comunidades de aprendizaje (28).

Con este pronunciamiento, el estado mexicano consideraba, al igual que dictaba la prueba PISA, la importancia de incorporar las «competencias» como paradigma de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en las pruebas posteriores, se advirtió que, tanto el modelo centrado en las competencias como en los procesos administrativos a través de los cuales se pretendía capacitar a los docentes (Fortoul, 2014) para lograr

los objetivos, no se tradujo en los resultados que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) se proponía alcanzar (Hopkins, *et. al.*, 2007)⁴.

A partir de dichas formulaciones, se impulsaron una serie de cambios en materia constitucional. El resumen es el siguiente: impulsar el desarrollo armónico de todas las facultades humanas, fomentado el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia (reforma de 2011); la Educación Media Superior es obligatoria. Se impulsa el respeto a la diversidad cultural, a la dignidad humana, la integridad de la familia y distintos valores para la convivencia social. Se debe impulsar la identidad y difusión de nuestra cultura (reforma de 2012); la educación debe ser de calidad, a criterio del estado⁵, en cuanto a los métodos, materiales, infraestructura, docentes y directivos. Se incluyen las siguientes características de la educación: será nacional, contribuirá a la convivencia humana, será de calidad⁶. El estado garantizará la educación de calidad y promoverá el mejoramiento constante de los educandos a través de los mecanismos generales propuestos por el SEM (reforma de 2013). Finalmente, el último cambio consideraba una serie de regulaciones en materia administrativa para el mejor control operativo del servicio profesional docente (reforma de 2016).

⁴ El informe que la OECD dictó sobre la educación en México en 2007, sintetizaba el problema del siguiente modo: «In general the Mexican education system needs to rapidly improve human capital development and the reforms already in place, which although are moving in the right direction, need strengthening considerably» (4). La principal línea de solución es la reconsideración de los marcos curriculares de áreas como la alfabetización, matemática e informática.

⁵ Los criterios se fijaron en la Fracción III en donde se establecen los procedimientos administrativos para la determinación de la calidad de los docentes y su formación. Además, en la Fracción IX se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) para «diseñar y realizar mediciones» en materia educativa, «expedir los lineamientos» que deberán seguir las autoridades educativas en lo relativo a la evaluación y la difusión de información, y emisión de directrices relevantes para la toma de decisiones con respecto de la calidad educativa.

⁶ De este último se dicta textualmente lo siguiente: «Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos» (Art. 3°).

Como se aprecia, a partir de los señalamientos de 2006 por parte de PISA —en donde explícitamente se establece que la educación debe mejorar tanto en la capacitación docente, como en el modelo de enseñanza—, el conjunto de reformas constitucionales al Art. 3, apuntarían a la reestructuración de la actividad docente y, sobre todo, de las relaciones de la SEP con el Sindicato de Trabajadores de la Educación. El interés principal para la última reforma educativa, encontraría una base política plural para la reformulación del modelo educativo que habría de regirnos a partir de 2017.

Tanto Gil Antón (2018) como Gustavo Esparza (2018), han hecho notar que, si bien el NME se propuso centrar la educación en indicadores de calidad y fundarse en el humanismo, no es del todo claro cómo dichos objetivos puedan alcanzarse a través de un modelo pedagógico que impulse tales intereses culturales. Estos autores han hecho notar que, sin importar las reformulaciones constitucionales, el modelo curricular que se impulse debe centrarse en modelaciones pedagógicas que hagan factible, por un lado, la administración pública, pero, por otro, la consecución de los objetivos que se ha propuesto alcanzar el Art. 3°: desarrollo armónico de las facultades, educación nacional, dignidad de la persona humana, convivencia solidaria y democrática de todos los mexicanos, entre otros principios.

Es importante advertir que, si bien la «calidad» constituye una característica constitucional de la educación en nuestro país, este criterio debe revisarse a la luz del progreso científico y debe ser libre de todo fanatismo. Aunque la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) operará como el recurso a través del cual la calidad impartida desarrolle el conjunto de características descritas por el Art. 3°, es importante advertir que el proceso pedagógico no puede reducirse a una evaluación de los resultados alcanzados por un modelo educativo que, en lugar de considerar un criterio universal (en este caso el Art. 3°) como un aspecto a lograr, ha supeditado sus procesos de reformulación, tanto constitucional como educativa, a una serie de resultados internacionales que dictan el grado de avance, de calidad y los modelos en que deben centrarse los procesos formativos al interior de un país.

El análisis hasta aquí desarrollado, nos permite fijar que la construcción curricular de los modelos educativos, si bien responden a reformas constitucionales legítimas, no necesariamente dichas reformulaciones educativas se sustentan de principios pedagógicos, toda vez que se han incorporado otros factores críticos de análisis que no permiten la evaluación de las acciones como actividades formativas.

Este desbalance nos hace pensar en cambios políticos en materia educativa, sin asumir si dichos cambios ofrecerán los propios principios que la Reforma considera pueden alcanzarse a través de las nuevas modificaciones. El problema, entonces, recae en el desplazamiento de la pedagogía al momento de construir políticas públicas pertinentes.

En el cuadro siguiente se sintetizan las RC y las RE impulsadas. La intención es diferenciar entre el conjunto de modificaciones constitucionales que se propusieron realizar, un cambio, basándose en necesidades nacionales. Independientemente de sus logros y limitaciones, estamos convencidos que las primeras cinco RE al Art. 3 (1934-1993), tenían como objetivo la mejora de la educación en nuestro país, por ende, se propusieron RE que ofrecieron mejoras importantes a la organización del Sistema Educativo Mexicano. Consideramos que las últimas cinco RE al Art. 3° (2002-2016), en cambio, tienen como objetivo general, ajustarse a los estándares internacionales, desplazando uno de los criterios que el propio artículo invoca: su carácter nacional.

Tabla 1

Síntesis de Reformas Educativas y sus Proyectos Pedagógicos impulsados

Reformas Constitucionales 1934-1993	Reformas Constitucionales 2002-2016
<ol style="list-style-type: none"> 1. Art. 3° - 1934. La RC propone una educación socialista con carácter popular; la educación primaria es obligatoria. El RE impulsa el conocimiento como medio de desarrollo, rechazando la educación religiosa. 2. Art. 3° - 1946. La RC retorna la laicidad de la educación y propone el desarrollo armónico de las facultades humanas. RE. Se cristaliza en el Plan de Once Años, el cual busca la unidad nacional, formación a docentes y la creación del libro de texto gratuito, estas acciones estaban dirigidas a combatir la deserción escolar. 3. Art. 3° - 1980. RC se otorga autonomía y delimitan las funciones de las Universidades. Se ratifica el papel coordinador y administrativo del Estado para con la Educación. RE. Comienza la descentralización de la educación a través de delegaciones SEP por estados. La finalidad era atender las necesidades regionales. 4. Art. 3° - 1992/1993. RC. La educación primaria y secundaria se vuelven obligatorias. Se establece el progreso científico como criterio rector de la educación. Se establecen los criterios generales de la educación (democrática, nacional, promotora de la convivencia humana, respeto a la dignidad humana). RE. Se promueve el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la finalidad era favorecer la administración de la educación estatal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Art. 3° - 2002. RC. La educación preescolar se vuelve obligatoria. RE. Se incluyen las recomendaciones de PISA sobre una educación centrada en las aptitudes y las competencias. 2. Art. 3° - 2011. RC. Se amplían los criterios de la educación: respeto de los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y justicia. RE. Se ofertó un currículo que posibilite el desarrollo al máximo las competencias profesionales. 3. Art. 3° - 2012. RC. La Educación Media Superior (EMS) se vuelve obligatoria. Los criterios de la educación promueven evitar cualquier forma de discriminación. RE. La EMS se organiza bajo el esquema de competencias. Los diagnósticos muestras que, hasta entonces, se carece de capacitación docente que permita la traducción de dicho modelo a las aulas (Fortoul 2014). 4. Art. 3° - 2013. RE. Se incluye, como criterio de la educación, la calidad; se reclama, además, el control administrativo de la educación y el servicio profesional docente. Se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). RE. Se impulsa como criterio de organización, la evaluación de los docentes. 5. Art. 3° - 2016. RC. Se delimita la regulación del proceso de ingreso, permanencia y promoción de servicio docente. Éste deberá centrarse a partir de lo que estipule el INEE. RE. Se promueve el diseño de un Nuevo Modelo Educativo en el cual, aunque se mantienen las competencias, procurará fortalecer los «Aprendizajes clave».

Nota. Fuente: Melgar (1993); Mejía (2012); CPEUM (2018) y elaboración propia.

El principal aspecto que deseamos resaltar dentro de la tabla 1, y del artículo en general, es que tanto las RC al Art. 3°, como sus RE que de ello se derivan, pueden incluir el interés internacional, pero no hacer depender de dicha intención la estructura general de nuestro sistema educativo.

La reorientación de la educación en nuestro país, no puede dejar de lado el interés general que ha querido impulsar la Constitución a lo largo de cien años de historia. Si las reformulaciones han sido necesarias, no implica por ello que el carácter central de la *Carta Magna* esté

constituido por el cambio, sino por la adaptación a las necesidades. Por ello, las modificaciones a la educación, no pueden perder de vista los fundamentos pedagógicos que garanticen el logro y desarrollo del proyecto general de nación que el gobierno de México quiere impulsar.

Frente a la necesidad de replantear el rumbo, debe prevalecer el propósito primario que generó la redacción de nuestra CPEUM.

CONCLUSIONES

El objetivo trazado para el presente trabajo era evaluar si las Reformas Constitucionales (RC) impulsadas a lo largo de la historia de nuestro país, se traducían en Reformas Educativas (RE) que respondieran, por igual, a motivaciones políticas, constitucionales y formativas. Nuestra hipótesis de partida fijaba que no todas las RE habían incluido criterios pedagógicos que permitieran alcanzar los objetivos que el propio Artículo 3° fijaba como guía de criterio.

Como resultados generales de este examen se lograron los siguientes. En un segundo apartado se sintetizaron los principios pedagógicos a considerar para después elevarlos al plano político dentro del contexto nacional del siglo XX, a partir de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Se definió al currículo como un instrumento necesario para el cambio político y educativo. En el tercer apartado, se evaluaron las Reformas Constitucionales (RC) y se contrastaron con el conjunto de tareas pedagógicas impulsadas para lograr dicha formulación constitucional. Se logró explicar que no todo cambio en la designación del Art. 3° cristalizó en un cambio en el modelo educativo, así como no todo cambio en el modelo educativo provenía de una RC, pero sí se lograron identificar cinco grandes RE que se proponían para cristalizar una visión histórica particular del Art. 3.

La primera RE evaluada fue la José Vasconcelos, cuyo principal logro fue la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP); la segunda gran RE comienza con la Escuela Socialista en manos de Cárdenas, para continuar con Jaime Torres Bodet y el *Plan de Once Años*; la tercera RE comienza con la *Apertura democrática* con Echeverría; seguida del

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica con Carlos Salinas de Gortari; la cuarta RE se refiere a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) con Felipe Calderón; y, la quinta RE impulsa la Calidad en la Educación de donde se desprende el Nuevo Modelo Educativo (NME) que actualmente nos rige.

Consideramos que las primeras cinco RC y las RE (1934-1993) respondían a necesidades nacionales, por lo que se propusieron los cambios jurídicos y administrativos necesarios para el logro de los ideales del Art. 3º, mientras que las últimas cinco RC se han propuesto responder a las necesidades detectadas a través de la prueba PISA, sin ser claro cómo estos cambios favorecen al proyecto general de la nación mexicana.

Nuestro interés no es proponer que tal punto de referencia sea desplazado del proceso de construcción curricular, por el contrario, lo consideramos como un programa que nos permitirá seguir evaluando, a partir de estándares internacionales, los resultados que alcanzamos con nuestro modelo de educación. Sin embargo, consideramos que las RE deben tomar como eje central, para los eventuales cambios de modelo, al Art. 3º.

Si la creación de un sistema de evaluación, según corresponde a nuestra Constitución actualmente, debe evaluar la calidad de la educación, entonces, deberá considerar los propios criterios ya establecidos a lo largo de cien años de historia como criterio de «calidad», permitiendo la incorporación de estándares internacionales. Pero si el objetivo de un instituto para la evaluación se centrara en los intereses que establecen otros países, las propias RE estarán atentando contra el propio sentido de nuestra *educación* actual ya que, como se dicta en la Fracción II, párrafo (b), deberá ser:

[...] nacional, en cuanto —sin hostilidades ni exclusivismos— *atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura*» (Ar t. 3º) [énfasis añadido].

En concreto, la propuesta del presente trabajo se centró en analizar las RC y sus consecuentes RE procurando mostrar si los fundamentos pedagógicos en que se han sostenido, atienden al proyecto de nación dictado por el Art. 3°. Mientras que las reformas del siglo XX muestran que, en términos generales, existía concordancia entre las RE y el Art. 3°, a partir de la inclusión de la prueba PISA como factor de evaluación, el proyecto general de nación se vio reducido a la consideración de las políticas internacionales como la base primordial para el dictado de políticas públicas en materia educativa. Por ahora, se puede advertir que la creación de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa (Art. 3°-2016) se proyecta como el pilar para la mejora en la construcción de estrategias y modelos pedagógicos más pertinentes, lo cual, inicialmente, debe ofrecernos un panorama de más objetivo con respecto al cumplimiento de los criterios dictados por el Artículo 3°. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antón, Gil. (2018). «La reforma educativa. Fracturas estructurales». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 23 (76), 303-321.

Calabrese, Claudio. (2015). «Los fundamentos de la investigación pedagógica. Aristóteles y el mundo de la polis». En: D. Arauz. *Pasado, presente y porvenir de las humanidades y las artes*, Vol. VI. Texere-AZECME, pp. 17-26.

CPEUM (2018). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Reformas Constitucionales*. Cámara de Diputados. En: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm. Consultado el 10/04/18.

Díaz-Barriga, Ángel. (1998), *Didáctica y Currículum*, Paidós, Barcelona.

Esparza, Gustavo. (2017). «Currículum, vida y cultura: una aproximación filosófica». *Docere. Revista del Departamento de Formación y Actualización Académica*. Vol. 8, No. 17, 13-16.

Esparza, Gustavo. (2018). *El humanismo del Nuevo Modelo Educativo ¿Reforma política o acción educativa?*. Ed. Juan Pablos Editor. *En prensa*.

Fortoul, Bertha (2014). «La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros». *Perfiles Educativos*, 36 (143), 46-55.

Hopkins, David; Ahtaridou, Elpida; Matthews, Peter; Posner, Charles & Toledo, Diana (2007). *Reflections on the performance of the mexican education system*. London, OECD.

Hubert, René. (1952). *Tratado de Pedagogía General*. Buenos Aires: Librería "El Ateneo".

Larroyo, Francisco. (1982). *La ciencia de la educación*. Distrito Federal: Porrúa.

Mejía, Fernando. (2012). Las Reformas al artículo tercero constitucional: hipótesis y procedimientos mejorables, artículos transitorios pertinentes y pendientes centrales». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 62 (4), 5-13.

Melgar, Mario. (1994). «Las reformas al Artículo 3º Constitucional». En: *La modernización del derecho constitucional mexicano. Reformas Constitucionales 1990-1993*. México: UNAM, 221-233. Libro disponible en: <https://goo.gl/GMd5RQ>

Millán-Puelles, Antonio. (1989). *La formación de la personalidad humana*. Madrid: Ediciones Rialp S.A.

Nuevo Modelo Educativo (2017). En: <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>. Consultado el 12/08/17.

Ornelas, Carlos. (2009). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

PISA (2002). *Conocimiento y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Aula XXI.

SEP (2002). *Documento Base Reforma Integral de la Educación Secundaria. Subsecretaría de Educación Básica y Normal*. México, SEP.

SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*, México, SEP. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-educacion-basica-en-mexico-2011>

Tyler, Ralph. (1977). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

Yuren, María. (2009). «Reformas Curriculares en la formación de docentes en México». *Educação Realidade*. Vol. 34 (1), 33-48.

Zorrilla, Margarita y Barba, Bonifacio (2008). «Reforma Educativa en México. Descentralización y nuevos actores». *Revista electrónica Sinéctica*, 30, 1-30.

INVESTIGAR: UNA COMPETENCIA INDISPENSABLE PARA EL PEDAGOGO

TO BE A RESEARCHER: A BASIC COMPETENCE FOR THE PROFESIONAL IN PEDAGOGY

Julián Ochoa García

Ligia García Béjar

Julián
Ochoa
García

Profesor Investigador, Escuela de Pedagogía,
Universidad Panamericana, *campus* Guadalajara,
México.
jochoa@up.edu.mx

Ligia
García
Béjar

Profesora Investigadora, Escuela de Pedagogía,
Universidad Panamericana, *campus* Guadalajara,
México.
ligarcia@up.edu.mx

RESUMEN

La formación de los estudiantes universitarios se ha vuelto cada vez más compleja. No se circunscribe sólo a la formación de especialistas en una de las ramas del conocimiento, también debe desarrollar las competencias transversales requeridas en todo egresado universitario. Entre las competencias que, de forma indispensable, debe adquirir un estudiante, se encuentran el desarrollo de habilidades informativas y de investigación.

El concepto de alfabetización informacional ha sido estudiado ampliamente en los últimos años por varios especialistas, en especial en el campo de las ciencias de la información y la bibliotecología. Es esencial que alumnos y profesores sean autosuficientes para satisfacer sus necesidades de información al realizar investigaciones académicas fundamentadas que aporten contenidos al cúmulo de conocimientos ya existentes.

Los estudios a nivel universitario implican un trabajo de mayor profundidad y especialización por parte de los alumnos que los cursan, y especialmente en el tema de la investigación que deben realizar en el transcurso de los mismos. Es por eso que en el presente trabajo se profundizará en la importancia que guarda, en específico para los estudiantes de Pedagogía, el desarrollar correctamente las competencias informacionales, haciendo especial énfasis en las competencias en investigación.

Palabras clave: formación en competencias, alfabetización informacional, competencias en investigación, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

Currently, the education of college students has become increasingly complex, because it is not limited to the training of, but to develop transversal skills required in all university graduates. Among the competencies that a student must acquire is the development of informative and research skills. The concept of information literacy has been studied extensively in recent years by several specialists, especially in the field of information science and librarianship. It is essential that students and teachers are self-sufficient to meet their information needs and to carry out well-founded academic research that contributes contents to the accumulation of existing knowledge.

Studies at the university level involve more in-depth work, especially on the subject of the research they must carry out during the course of their college education. In this essay we will be deepened in

the importance it holds for students of Pedagogy to develop correctly the informational skills, with special emphasis on investigative skills.

Key words: skills education, informational literacy, research competences, college students.

INTRODUCCIÓN

Al hablar de la formación de los estudiantes, en especial de aquellos que tienen, en nuestro país, la fortuna de acceder a un programa de educación universitaria, es inevitable pensar en el tema de la investigación científica.

Aunque en muchas ocasiones la formación universitaria tiende a la educación profesionalizante —que prepara eficientemente y de una manera adecuada a los universitarios para enfrentarse ante los retos de la vida profesional—, no debe olvidarse la importancia que tiene el desarrollar las competencias adecuadas en el campo de la investigación científica en cada uno de los campos del conocimiento humano.

En relación con el tema de las competencias para la investigación, es de suma importancia el esclarecer claramente el concepto de investigación y, por otro lado, cuáles son las competencias necesarias para que un miembro de la comunidad universitaria cuente con las herramientas y habilidades necesarias para afrontar los retos que les presente la formación a ese nivel. Este trabajo pretende comprender el impacto que tiene, en el campo universitario, el ser competente en el área de la investigación científica, así como en la alfabetización informacional.

1. LA «ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL» EN EL PEDAGOGO

El concepto de «alfabetización informacional» ha sido estudiado ampliamente en los últimos años por varios especialistas, sobre todo en el campo de las ciencias de la información y la bibliotecología. El contexto natural en el cual se identifican las necesidades informativas

de los miembros de una comunidad educativa es en el aula de clases; y es la figura del profesor quien deber ser uno de los principales facilitadores en el correcto manejo de la información académica, insumo básico en el proceso de formación de los estudiantes. Además, la competencia de investigación está impresa en la identidad del pedagogo, pues es un profesional llamado a crear estrategias, metodologías y recursos educativos, y a investigar los procesos educativos para su mejora.

El pedagogo está llamado a desarrollar un espíritu investigativo, acorde a tendencias actuales de la educación. No pueden existir elementos técnicos mejorables si un estudiante de pedagogía no se prepara para innovar procesos pedagógicos, capaces de generar transformaciones de la realidad educativa en cualquier entorno, que proporcionen soluciones a problemas registrados durante el desarrollo de la práctica educativa. En este artículo se identifica la vía de la alfabetización informacional del estudiante de pedagogía como medio para generar competencias de investigación que abonen a su perfil de egreso.

La alfabetización informacional (AI) es objeto de estudios recientes que analizan sus contenidos y alcances en el desarrollo de los individuos inmersos en la sociedad del conocimiento. De acuerdo con el nuevo documento de ACRL, *Framework for Information Literacy for Higher Education*, analizado por Alonso Arévalo (2016), se establece un nuevo concepto de ALFIN.

El concepto anterior era el siguiente: «AI es un conjunto de habilidades que requieren los individuos para reconocer cuándo se necesita información y tener la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información requerida» (Alonso-Arévalo, 2016). De acuerdo con dicho concepto, el enfoque central de la AI se encontraba en el manejo de la información académica como insumo básico para el estudio y la investigación.

El nuevo concepto —más amplio y preciso, y al mismo tiempo más adecuado al perfil del pedagogo— afirma:

AI es el conjunto de capacidades integradas que abarcan el descubrimiento reflexivo de la información, la comprensión y valoración de cómo se produce la información, el uso de la información en la creación de nuevos conocimientos y la participación ética en las comunidades de aprendizaje (Alonso A., 2016).

El concepto anterior se centra en la reflexión y las capacidades individuo que emplea la información y en el posible aporte del mismo a la comunidad en que se encuentra inmerso. Es decir, aquí el *quid* del asunto es la formación del sujeto en el mundo de la información, de manera que pueda aportar al mundo del conocimiento, después de analizar la información descubierta por él mismo. Nos referimos, nuevamente, al concepto de la formación para el mundo de la investigación académica, que a su vez puede tener muchas aristas de aplicación en el ámbito profesional.

Es pertinente mencionar el trabajo coordinado por Felicidad Campal, en el Grupo de Trabajo de Alfabetización Informacional (GTALFIN), el cual señala que:

[...] múltiples organismos nacionales e internacionales (OCDE, UNESCO, UE...) han hecho un esfuerzo en los últimos años por concretar cuáles deben ser las competencias clave en educación y, en lo que se refiere a la materia concreta de nuestro análisis, prácticamente hay unanimidad a la hora de señalar la necesidad de alfabetizar informacionalmente (Campal, F., 2016, p. 8).

Por tanto, ésta se enmarca como una competencia profesional básica para todo profesional.

Indica Campal en el mismo trabajo del GTALFIN que, como ejemplos de los trabajos de dichos organismos internacionales, se pueden citar los siguientes:

La OCDE, en relación a las habilidades y competencias del siglo XXI, contempla tres dimensiones en las que se pueden enseñar éstas:

- Información (como fuente o como producto).
 - Comunicación (las TIC fortalecen y aumentan las posibilidades de comunicación y colaboración en los miembros de una comunidad).
 - Impacto ético-social (responsabilidad social e impacto social) (OCDE, 2010).
- La UNESCO unifica la Alfabetización Mediática con la Informativa (AMI) y las considera un conjunto combinado de competencias necesarias para sobrevivir en el siglo XXI. Está conformada por tres alfabetizaciones esenciales:
- Alfabetización en medios (*Media Literacy*).
 - Alfabetización informativa (*Information Literacy*).
 - Alfabetización digital (*Digital Literacy*).
- La AMI abarca todos los tipos de medios de comunicación y otros proveedores de información como bibliotecas, archivos, museos o Internet (UNESCO, 2014) (p. 8).

Como se observa, el concepto de Alfabetización Informativa (AI) ha sufrido bastantes cambios y ajustes a los tiempos y necesidades actuales; y aunque existen diversos trabajos que realizan un buen acercamiento al concepto de AI, éste es un tema en constante adaptación a las situaciones tan cambiantes en la sociedad contemporánea.

A continuación, nos referiremos al tema de la investigación, así como a las competencias necesarias para un buen desempeño en dicho campo.

Tarea propia de las autoridades académicas es decidir sobre los mejores espacios y las mejores circunstancias para el desarrollo de estas competencias. Sin duda alguna, el aula presenta una situación ideal para formar progresivamente en estas habilidades, a lo largo del proceso de formación del alumno de pedagogía. En este sentido, otra acción esencial es asegurarse de que los profesores universitarios desarrollen estas competencias, o bien disponer de los medios para asegurarlo.

Un pedagogo que ha desarrollado competencias informativas, mediáticas y digitales es un profesional capaz de argumentar, de reflexionar, está en un continuo estado de búsqueda, capacitado para construir conocimiento y modificar su entorno.

2. LAS COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN EL PEDAGOGO

La investigación para la práctica educativa es una oportunidad para aprender a desarrollar procesos sistemáticos en los que se puedan comprender significados sobre el entorno en el que se vive y se trabaja, observar, preguntar, registrar, interpretar, describir contextos y, por ende, proponer soluciones y perfeccionar la práctica educativa. El término «competencias» posee varias acepciones en los diversos trabajos académicos que se han enfocado a su estudio; para efecto del presente artículo se tomará el concepto de competencia acuñado por la *American College of Occupational and Environmental Medicine*, mencionado en el estudio realizado por Dulzaides y Molina (2007), por considerar que es uno de los más claros y precisos en el tema:

[las competencias representan] la posesión de calificaciones intelectuales, físicas y conductuales suficientes (conocimientos, habilidades y actitudes) para realizar una tarea o desempeñar un papel de manera adecuada para lograr un resultado deseado (p. 45).

Las competencias en investigación —también conocidas como «competencias investigativas»—, tienen su origen, en gran medida, en las propias derivadas de la Alfabetización Informacional (AI), pues su aporte en la formación académica de los estudiantes e investigadores actuales es de gran relevancia al buscar que los mismos adquieran los elementos necesarios para la autosuficiencia en materia informacional que, como ya se mencionó, son la materia prima o el insumo básico para lograr un nivel adecuado en el campo de la investigación científica.

Es indispensable hacer alusión nuevamente al nuevo concepto de Alfabetización Informacional de la ACRL, mencionado unos renglones arriba, debido a la relevancia del mismo en el campo de la formación para las competencias investigativas, al afirmar de manera contundente que:

AI es el conjunto de capacidades integradas que abarcan el descubrimiento reflexivo de la información, la comprensión y valoración de

cómo se produce la información, el uso de la información en la creación de nuevos conocimientos y la participación ética en las comunidades de aprendizaje (Alonso-Arévalo, J., 2016).

En relación con el tema de la importancia de la investigación, Ruíz Ramírez afirma que:

[...] en el mundo actual, el verdadero ejercicio de la libertad y la soberanía está en el conocimiento; se necesita la ciencia para disminuir los límites de la ignorancia y aumentar la capacidad para resolver los problemas. Un mejor estándar de vida puede lograrse en un país que disponga de recursos humanos altamente adiestrados, formados en centros capaces de crear conocimientos y de formar profesionales imaginativos que puedan innovar y crear (Ruíz Ramírez, J., 2010).

Como se aprecia en la idea anteriormente descrita, no basta sólo con acceder a la información: debe contarse con las competencias adecuadas para saber qué hacer con los datos adquiridos para resolver una necesidad y, así, estar en condiciones de decidir adecuadamente al momento de enfrentarse al campo de la investigación.

Tal como lo mencionan Montes de Oca y Manchado, al seguir las ideas de Delors:

Entre las misiones y funciones reconocidas a la educación superior se encuentran: promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar la preparación técnica adecuada para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas (Montes de Oca y Machado, 2009).

Afirman estos investigadores que «formar profesionales que utilicen los métodos de la ciencia para transformar la realidad es un imperativo, sin embargo su materialización en la práctica dista mucho

de satisfacer las aspiraciones declaradas». Y no sólo eso, continúan señalando que:

[...] lograr dichas metas presupone una valorización mayor del componente o dimensión investigativa en todo el proceso de formación universitaria, así como una revisión del escenario de la formación y la necesidad de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en el currículo, para concebir el desarrollo de habilidades investigativas como habilidades profesionales comunes de las diferentes carreras universitarias aunque, cada cual, con sus particularidades (Montes de Oca y Machado, 2009).

Continuando con las ideas del trabajo antes mencionado, se advierte que:

[...] apropiarse del método científico como objetivo educativo y por ende desarrollar habilidades investigativas en el pedagogo, no puede lograrse sólo a través de cursos dedicados a la metodología de la investigación, y si bien, a partir de algunas disciplinas «integradoras» y de determinadas estrategias curriculares, se alcanzan modos de actuación profesional vinculados con la dimensión científico técnica, es evidente que se deben aprovechar mucho más las potencialidades de todas y cada una de las disciplinas y asignaturas de manera que las habilidades investigativas verdaderamente se constituyan en modos de actuación de los futuros egresados, base esencial del desarrollo profesional (Montes de Oca y Machado, 2009).

El salón de clases, los espacios de prácticas, los proyectos interdisciplinarios, etcétera, todo puede ayudar en la conformación de una «cultura de investigación, reflexión, transformación y sus implicaciones en la formación de profesionales de la educación comprometidos con mejores soluciones para el mundo dinámico de hoy» (Arias, 2018).

En relación con el tema de la formación de los investigadores, Roig Vila (2008) resalta la importancia que la educación ha tenido que afrontar múltiples desafíos a lo largo de la historia. Uno de los principales bien puede ser la creación y la transferencia de conocimiento.

La información no es *per se* conocimiento, éste se basa en la información, pero se nutre, además, de no pocas dosis de raciocinio y, por qué no, de «racionamiento». Éste, sin duda, es un resultado secundario del desarrollo de competencias de investigación en el pedagogo.

La información ha constituido una materia prima esencial que se produce, se reelabora, se transforma y se comercializa [...]. A lo largo de la historia se produce, de hecho, una redefinición del concepto de cultura e, incluso, del de Educación —incluido, la educación universitaria— (Roig Villa, R., 2008).

Así, el autor antes mencionado concluye diciendo que:

[...] debemos afrontar el reto de desarrollar acciones continuadas tendientes a dar satisfacción, en términos de enseñanza permanente, innovación e investigación, pero también desarrollo y consolidación, al cambio acelerado que caracteriza la sociedad del conocimiento y de la comunicación. [...] (Lewis y Romiszowski, 1992; Cebrián de la Serna (coord.), 2000, citado por Roig Villa, R. 2008).

Volviendo al tema de la importancia de la investigación en el ámbito de la educación, Ruíz Ramírez nos recuerda que: «una de las funciones fundamentales de la Universidad es propiciar la generación de nuevos conocimientos mediante la investigación científica, tecnológica, humanística y social». Y continúa el mismo autor:

La investigación estimula el pensamiento crítico, la creatividad y es a través de ella, que el proceso de aprendizaje se vitaliza y se combate la memorización, que tanto ha contribuido a formar profesionales pasivos, pocos amantes de la innovación, con escasa curiosidad e iniciativa personal. La investigación es de importancia vital en los estudios de postgrado, no es posible tener egresados de alto nivel si no se investiga (Ruíz Ramírez, J., 2010).

Antes de pasar al siguiente tema, es oportuno recordar las palabras del profesor José López Yepes, en relación con la importancia de la investigación:

«La investigación produce en el que la práctica una serie de efectos que proyectan las líneas de su configuración personal, de tener conciencia de estar desempeñando una tarea muy importante».

Y continúa el mismo autor recordando la importancia del componente personal en la investigación en los siguientes aspectos tomados de las ideas de Lasso de Vega: «Amor a la ciencia, curiosidad por lo desconocido y la satisfacción a causa de los nuevos descubrimientos» (Yepes, J., 1996, p. 40).

La formación en competencias de investigación en el pedagogo tiene algunas vertientes específicas que a continuación se describirán.

2.1 Formación en investigación científica

Ya se ha mencionado la importancia de formar a los nuevos investigadores en las competencias adecuadas para poder generar nuevo conocimiento y así aportar su «granito de arena» al cúmulo de información científica existente. Pero ¿cómo aportar a la formación en investigación científica?

Al respecto, Maldonado, L. y otros autores más (2007) explican que:

Los datos muestran que la investigación formativa se realiza a través de semilleros de investigación y la modalidad de trabajo de grado investigativo o proyectos de extensión a la comunidad. Sin embargo, existe poco acompañamiento por parte de los tutores, quizás porque no se tenía un tiempo especificado para la actividad investigativa (Maldonado, F. *et. al.*, 2007).

Se puede detectar, entonces, la importancia que reviste la formación en el campo de la investigación científica para que los sujetos que se animen a trabajar en él, puedan hacerlo digna y propositivamente ante las necesidades que van surgiendo en la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, la formación de dichas personas debe llevarse a cabo de una manera seria y disciplinada, pero a la vez

conforme a la propuesta de soluciones aplicables a esos mismos requerimientos que se presentan en el contexto actual. En este sentido, Sánchez Puentes, en su libro titulado *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación de ciencias sociales y humanidades*, subraya la relevancia que posee la formación en el campo de la investigación, pero dando especial énfasis a la misma como una «práctica concreta» (p. 11).

Se afirma en el mismo trabajo que «es más fecunda y da mejores resultados la enseñanza de la investigación que tiene como referente las prácticas concretas y los procesos efectivos manifestados durante la generación real de conocimiento» (Sánchez, R., 2014, p. 19).

La propuesta concreta de dicho trabajo parte de cuatro proposiciones específicas y que, de acuerdo con el autor, están estrechamente vinculadas:

Primera: es más prometedor enseñar a investigar teniendo como referente el proceso mismo de la generación efectiva de conocimiento científico. [...] Segunda: cambiar el énfasis de la didáctica de la investigación, pasando de una enseñanza teórica, abstracta y general a una didáctica práctica, basada en la capacitación y el entrenamiento. [...] Tercera: es conveniente planear estratégicamente la didáctica de la investigación científica a lo largo de los diferentes niveles de enseñanza. [...] Cuarta: el aprendizaje de la generación científica se optimiza al tener como aliado a otro investigador en plena producción (Sánchez, R., 2014, p. 20).

No es que nuestro autor menosprecie la formación teórica en el campo de la investigación científica; simplemente resalta la relevancia del asesor o tutor de los investigadores experimentados en la adquisición de las competencias necesarias en las nuevas promesas en dicha labor científica, mediante una nueva didáctica, distinta a la enseñanza tradicional en este campo. Puntualiza Sánchez:

El tutor no sólo enseña y transmite saberes teóricos (*know that*) y saberes prácticos (*know how*), sino también debe transmitir el significado y los valores últimos del quehacer científico (*know why*), el porqué o los «para qué», de carácter ético-político, de la generación científica (p. 17).

CONCLUSIONES

En la actualidad, la educación universitaria del pedagogo debe implicar una formación integral, que considere los aspectos que preparen a los futuros profesionistas para afrontar los actuales retos sociales. Especial énfasis tiene la formación de los mismos en el campo de la investigación científica.

Para lograrlo es fundamental contar con cimientos adecuados que permitan, a quien se está formando, adquirir las competencias adecuadas para lograr este objetivo. La Alfabetización Informacional juega un papel preponderante en la adquisición de las competencias elementales para que los universitarios puedan transitar su etapa formativa con éxito.

Es esencial que los alumnos de pedagogía sean autosuficientes para satisfacer sus necesidades de información al realizar investigaciones académicas fundamentadas que aporten contenidos al cúmulo de conocimientos ya existentes, y que cuenten con las competencias necesarias para alcanzar su objetivo en los estudios en que se han matriculado.

Dentro de dichas competencias, juega un papel primordial la formación en las competencias en investigación. Así, los universitarios podrán acudir al conocimiento adquirido durante su etapa formativa para proponer soluciones ante las problemáticas concretas que se presentan en su vida profesional.

Papel fundamental juegan las autoridades académicas, los profesores y tutores universitarios. Ellos aportan no sólo el conocimiento teórico a sus alumnos (de vital importancia), sino también su experiencia profesional en el campo de la investigación; experiencia que puede ser transmitida, formando así nuevos semilleros de futuros investigadores, que cuenten con el respaldo de investigadores experimentados que les transmitan sus vivencias y sus experiencias al lado, claro está, de una sólida preparación teórica en el método científico. ■

BIBLIOGRAFÍA

Arias, X. P. B., Castillo, L. C. Z., y Insuasty, E. A. (2017). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Revista Folios*, (47).

Alonso-Arévalo, J. (2016). Marco para la alfabetización informacional en educación superior (2016). Universo Abierto. Disponible en: <https://universoabierto.com/2016/04/26/marco-para-la-alfabetizacion-informacional-en-educacion-superior/>

Campal, Felicidad (coord.) (2016). Integración de las competencias ALFIN/AMI en el sistema educativo: referencias, contexto y propuestas [e-Book]. Grupo de Trabajo sobre Alfabetización Informacional del Consejo de Cooperación Bibliotecaria (GTALFIN). Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: http://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Informe_GT_ALFIN.pdf

Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares. 2011. Marco de referencia para las bibliotecas escolares. Ministerio de Educación. España. Disponible en: <http://bit.ly/24oqYjl>

Dulzaides Iglesias, M. E.; Molina Gómez, A. (2007). La competencia informacional: concepción relevante a considerar en la Educación Superior. *MediSur*, 5, 44-47. Recuperado el 10 de septiembre de 2016, a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180020178012>

López Yepes, J. (1996). *La aventura de la investigación científica. Guía del investigador y del director de investigación*. Madrid. Editorial Síntesis.

Maldonado, L. F.; Landazábal, D. P.; Hernández, J. C.; Ruíz, Y.; Claro, A.; Vanegas, H. y Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Studiositas*, Vol. 2, N°. 2, págs. 43-56. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2719652>

Roig Vila, R. (2008). De la investigación al conocimiento: reflexiones en torno a la innovación para la mejora del conocimiento educativo actual. Marfil. Disponible en: <https://goo.gl/QTZOR0>

Ruíz Ramírez, J. (2010). Importancia de la investigación. *Revista Científica*, 20(2), 125-125. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-22592010000200001

Sánchez Puentes, R. (2014). Enseñar a Investigar: Una didáctica nueva de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. ISSUE. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://www.acuedi.org/ddata/11324.pdf>

LA VIDA DIGNA, ACOTADA POR LA ÉTICA

DIGNITY, WORTH LIFETIME AND ETHICS

Ana Teresa López de Llergo

Ana
Teresa
López de
Llergo

Fue subdirectora de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra. alopezde@up.edu.mx

RESUMEN

Ante planteamientos incisivos es natural que las personas —individualmente o en grupo— deseen expresar su punto de vista. Dentro de las estructuras democráticas esto se acentúa. Pero para no ir a la deriva es necesaria la explicación desde los fundamentos educativos para resolver las cuestiones de manera adecuada al alto nivel de la condición humana.

Uno de estos temas es «la vida digna». Hasta ahora el concepto está dirigido al ser humano, pero tal vez en el futuro se desee aplicar a otros, por ejemplo, a los animales domésticos, precisamente por la cercanía vital; sin embargo, tal extensión es indebida por la gran diferencia entre la vida humana y la de cualquier otra criatura.

La dignidad sólo corresponde al ser humano porque tiene espiritualidad. El punto de partida es quién y cómo es la criatura

humana, y cómo puede ser ética su vida. Así, ya estamos en condiciones de definir la vida digna y relacionarla con la ley natural y las virtudes.

Palabras clave: criatura humana, ética, vida digna, ley natural, virtudes.

ABSTRACT

Facing incisive approaches it is natural that people —meeting with others or individually— want to say their point of view. Within democratic frames this is even emphasized.

But, for not going achievement an educational basis explanation is necessary to answer every question at the highest level of the human condition.

One of these topics is «worth lifetime». Up to now, this term is being addressed to human being, but in the future, it could as well be transferred to others like, pets, considering the vital closeness. Nevertheless, this transference is inappropriate for the great difference between human being and other creatures.

«Dignity» belongs only to human being because of to human being because of his spiritual life. Therefore, in this work the starting point is, in this work the starting point is who and how human creature is, and how who and how human creature is, and how ethic his life can be. Now, we are in condition to make a definition of worth lifetime and the natural law and virtues relationship.

Key words: human creature, ethics, worth lifetime, natural law, virtues.

INTRODUCCIÓN

Una concepción bien centrada y veraz acerca de la criatura humana es la siguiente: «Lo más perfecto que hay en toda la naturaleza, es

decir, un sujeto subsistente en una naturaleza racional» (Aquino, 1959, I q.29 a 3).

La racionalidad consiste en la capacidad de deliberar, ponderar, elegir y actuar. Precisamente por estas operaciones se conoce la libertad intrínseca que impregna toda la actividad humana, y por eso, el marco de la vida humana está absolutamente vinculado a la ética, al dilema entre la elección del bien para una vida virtuosa, o del mal para una vida inmoral, viciosa.

Hace 26 años, Alasdair MacIntyre (1987, p. 157) predijo que la pérdida de las virtudes tiene funestas repercusiones a nivel personal y social. Las consecuencias están patentes, a la vista de todos: corrupción política y económica; falta de respeto a la vida; infidelidad como comportamiento «normal» en las relaciones personales, entre cónyuges, con la empresa o en la política; la calumnia y la mentira como patrones de conducta para conseguir fines injustos...

Hace falta volver a la moralidad de las costumbres, a procurar la virtud personal para mejorar relaciones privadas y públicas. Con gente honesta, existe la confianza en las relaciones sociales. Con personas que asumen la educación, surge el progreso. Con hombres y mujeres justos, la justicia propicia el bien común. De ahí que hoy es estrictamente necesario que todo proyecto social, cultural, político, junto con propuestas concretas sobre los respectivos asuntos, incorpore un planteamiento bien definido para recuperar la *cultura de la virtud*.

Pero, para lograr estas metas, es imprescindible tener un punto de partida sólido y éste consiste en la veraz comprensión de quién es el ser humano.

QUÉ SE ENTIENDE POR VIDA DIGNA

Generalmente las situaciones límite nos muestran el modo de ser de una persona; sin embargo, es preciso tener en cuenta que precisamente por tratarse de un momento extremoso, también las respuestas son exageradas, aunque ponen de manifiesto aspectos que no se mostrarían en circunstancias ordinarias.

Refiere Álvarez del Río (2009) que Elizabeth Kübler Ross expuso su valiosa experiencia aplicada a la enseñanza, en la década de los años 60 del siglo pasado. Al hablar con 200 pacientes terminales, clasificó cinco etapas por la que ellos transitaban al conocer su estado cercano a la muerte: negación, enojo, negociación, depresión y aceptación.

Ante sucesos especiales en la vida de cada persona, es importante enfrentarse a las respuestas que cada uno ha de dar a ciertas preguntas, como: ¿qué significa este suceso, cómo lo puedo afrontar, con quién y con qué medios?... Siempre situarse ante la realidad para afrontarla es un adelanto; aunque resulte costosa y las respuestas sean insatisfactorias, al menos ya se ha superado la tendencia a evadir y a escudarse en ensueños con los cuales no se resuelve algo y sí se complican los problemas, pues crecen al retrasar la solución.

Para el desarrollo personal, el ejercicio de la libertad es imprescindible. Esto es, la capacidad de elegir en cada momento, de aceptar las condiciones de la vida, así, es más fácil dar sentido a los sucesos. Cada persona ha de reorientar su vida y prever los siguientes capítulos, aún inéditos.

Entre las múltiples expresiones humanas, existe una donde se manifiesta la necesidad de recubrirse, de adornarse, de exaltarse, como reflejo del sentimiento de superioridad. Se trata de la decoración corporal. Pero, a pesar de la necesidad de *aparecer bien*, existe algo más íntimo y es la necesidad de *ser bien*. Taylor (1994, p. 65) lo expresa de esta manera:

Ésta es la poderosa idea moral que ha llegado hasta nosotros. Atribuye una importancia moral crucial a una suerte de contacto con uno mismo, con mi propia naturaleza interior, que considera en peligro de perderse, debido en parte a las presiones para ajustarse a la conformidad exterior; pero también porque, al adoptar una posición instrumental conmigo mismo, puedo haber perdido la capacidad de escuchar esta voz interior. Y esto hace aumentar la importancia de este contacto con uno mismo introduciendo el principio de originalidad: cada una de nuestras voces tiene algo propio que decir. No sólo no debería plegar mi vida a las exigencias de la conformidad exterior; ni siquiera puedo encontrar fuera de mí, el modelo conforme al que vivir. Sólo puedo encontrarlo en mi interior.

La persona se desarrolla al actualizar todo el potencial interno, por medio del equilibrio armonioso entre el esfuerzo personal —conocimiento de la ley natural, formación de la conciencia, reflexión, toma de decisiones y actuación con evaluación moral de lo realizado— y las influencias externas —educación familiar, escolar y social—. Un desajuste entre estos ámbitos puede ocasionar la falta de identidad, con las consecuencias de planteamientos extremos como el cambio de sexo; o posturas exageradas de autoafirmación con diversos niveles de agresividad, que ocasionan conductas antisociales.

En la siguiente tabla se sintetiza el proceso de desarrollo y el modo de realizarlo:

Referentes externos	Proceso interior	Desarrollo de autoidentidad	Sociedades primitivas	En anomía social	Con psicopatología
	Personalidad	Roles definitivos	Roles suministardos	Antisocial	Anómala
Sociedad	Auto identidad	Ubicación asumida	Normas tribales	Exclusión	Deficiencia estructural
Amistades	Auto conciencia	Auto reflexión	Normas tribales	Marginación	Errónea
Educación	Carácter	Maduración	Crecimiento	Crecimiento defectuoso	Inmadurez
Familia	Temperamento	Herencia	Herencia	Herencia	Herencia e influencia anómala

Elaboración propia con base en Medina, Moreno, Lillo y Romero (2004, pp.5-13).

Los referentes externos se han agrupado en cuatro rubros: la familia o entorno más cercano e íntimo, la educación formal e informal, las amistades donde se manifiestan las preferencias personales y la sociedad en donde se prestan servicios laborales y existe participación ciudadana.

El proceso interior de desarrollo parte del temperamento, entendido como la herencia recibida de los progenitores; ella es la materia básica donde se recibe la educación y hay un modelaje que, al madurar, produce el carácter. Con la experiencia de las relaciones humanas, la persona reflexiona y toma conciencia de sí misma, madurando su grado de conocimiento personal. La multitud de relaciones sociales ubica a la persona y define su personalidad. Por eso, la columna del desarrollo de la auto identidad expone el proceso deseado.

Las otras tres columnas reproducen la estructura de las sociedades primitivas, muy escasas en la actualidad aunque, como aún las hay, conviene tenerlas en cuenta para la integración de las personas que provienen de ellas, y requieren de una ayuda específica para adaptarlas a las sociedades contemporáneas. La columna de anomía social muestra la influencia externa inconveniente; en la columna de la psicopatología, el problema para el adecuado desarrollo proviene de un desajuste interior.

Por eso, para lograr el auténtico desarrollo es preciso saber el tipo de problema y su etiología para afrontarlo debidamente.

Entonces, la *vida digna* es aquella donde se exhiban los mejores aspectos del ser humano, tanto en su dimensión personal como en la social. Sin embargo, el marco de referencia de esos aspectos es la *ley natural*.

LA ÉTICA COMO UNA VÍA PARA CONSEGUIR LA VIDA DIGNA

Nuestra experiencia, y también nuestra aprehensión intelectual de la persona —en y a través de sus acciones—, se deriva en especial del hecho de que las acciones poseen un valor moral: son moralmente buenas o moralmente malas. La moralidad constituye un rasgo intrínseco y lo que se puede considerar como su perfil específico, algo que no se da en una actuación que presuponga un agente que no sea persona.

Este texto de Karol Wojtyła (2000, p. 13) nos recuerda la realidad de que toda actividad humana está teñida por la moral, nada es neutro. La base de toda moralidad radica en la ley natural, de allí la necesidad, en el contexto actual, de propiciar en la cultura y en la sociedad civil y política las condiciones indispensables para una plena conciencia de la responsabilidad de hacer el bien y evitar el mal.

La ley natural es la ley de la moralidad inscrita en lo más íntimo de cada persona. Todo ser humano encierra en sí un mensaje moral y una indicación para los caminos de la justicia social. La ley natural excluye del relativismo o del reduccionismo ideológico, garantiza el buen uso de la libertad y el respeto de la dignidad de toda persona. Además evita cualquier manipulación ideológica o cualquier abuso. De este modo se facilita la inclinación natural al desarrollo perfectivo propio del ser humano virtuoso.

El Catecismo de la Iglesia Católica (1992, p. 435) en el número 1954 señala:

La ley natural expresa el sentido moral original que permite al hombre discernir mediante la razón lo que son el bien y el mal, la verdad y la mentira.

En definitiva, los diez mandamientos. En el número 1956 (p. 436) añade:

La ley natural, presente en el corazón de todo hombre y establecida por la razón, es universal en sus preceptos, y su autoridad se extiende a todos los hombres. Expresa la dignidad de la persona y determina la base de sus derechos y sus deberes fundamentales.

La palabra *areté*, que llegó más tarde a ser traducida por *virtud*, se usa en los poemas homéricos para la excelencia de cualquier clase; un corredor veloz exhibe la *areté* de sus pies (Ilíada 20, 411) y un hijo aventaja a su padre en cualquier tipo de *areté*, como atleta, soldado y en cacumen (Ilíada 15, 642). Este concepto de virtud o excelencia nos es más ajeno de lo que a primera vista logramos advertir. No nos es

difícil darnos cuenta del lugar central que la fuerza tendrá en una tal concepción de la excelencia humana, como se citó en Macintyre (1987, p. 157).

Precisamente porque en el ser humano existe esa tendencia a lo mejor, es posible lograrla. Ello supone la aceptación personal y libre de cada uno para comprometerse con el propio desarrollo, aunque también es necesario procurar un ambiente sano que facilite esos deseos. Actualmente, esa dimensión social se ha descuidado; hace falta una unión de voluntades para limpiar el entorno y facilitar el ejercicio de las virtudes.

Por lo tanto, la virtud es un hábito, una cualidad que depende de nuestra voluntad, consistiendo en este medio que hace relación a nosotros y que está regulado por la razón en la forma que lo regularía el hombre verdaderamente sabio. Aristóteles (1980, p. 69).

Hoy, en el mundo contemporáneo hacen falta personas ejemplares comprometidas con el desarrollo de los demás.

CONCLUSIONES PRÁCTICAS

La vida digna requiere un ritual, tanto para el ser humano que lo vive, como para los demás que son tratados como personas, y es necesario redescubrir el valor de la ley moral natural para colocar los cimientos de la necesaria ética comprometida con la adquisición personal de las virtudes.

En primer lugar, es esencial afrontar la realidad de ser miembro de una sociedad y asumir el compromiso de mejorar las relaciones interpersonales, ayudando a la mejora de cada uno, empezando por lo propio. Al asumir la libertad se asegura la supervivencia de las instituciones: familiares, laborales, etcétera. Todo esto es posible con el ejercicio de la virtud de la veracidad y de la fortaleza para reconocer lo que a cada quien le falta y esforzarse por adquirirlo.

La colaboración llevará a una postura abierta y esperanzada frente al futuro, porque nadie sufrirá el dolor de la soledad y se sumarán esfuerzos. Cuando varias personas se unen para el bien, es más fácil afrontar los problemas sin evadirlos. La fuerza de uno al sumarse con la de otros, crece de manera exponencial. También es un modo de compartir experiencias y volverse expertos. En esta actitud, crecen la virtud de la humildad para aceptar la ayuda mutua, y la paciencia para adecuarse al ritmo de los demás.

Cuando se lucha por metas comunes, el beneficio es muy grande: se aprende a valorar al otro, se propicia la apertura a distintos grados de amistad. La claridad de alguien puede ser luz y sacar de las tinieblas a otro que estaba dudoso o desorientado. Se cultiva el amor de benevolencia, fruto de la virtud de la caridad.

Así, se construye una sociedad en donde se fomente la virtud de la fidelidad, que abre a la capacidad de asumir cualquier tipo de compromiso. Además, la virtud de la prudencia cultiva la vigilancia amable para evitar dar malos ejemplos. Por eso, también se pueden orientar, con vigor, los contenidos de los medios de difusión y de entretenimiento, aplicando la fortaleza para no dejarse llevar por lo fácil.

Sanear el ambiente no será utópico, y las costumbres facilitarán la buena elección de amistades, los modos de diversión y el recto ejercicio laboral.

La construcción de la cultura no puede ser exclusivamente material, es necesario incluir la dimensión espiritual, con la inclusión de lo religioso. La trascendencia sobrenatural eleva la realidad natural. Sólo el respeto a Dios hace sólida la ley moral.

Las crisis —imprescindibles en el camino del desarrollo— serán oportunidades de mejora, de rectificación del rumbo, de evaluación de las decisiones y, en muchos momentos, motivo para recomenzar por caminos inéditos. Toda crisis puede tener una lectura positiva, pues evitará caer en los mismos errores, abrirá nuevas opciones, ambientará nuevos escenarios. Así, se mantiene vivo el espíritu joven y emprendedor.

Por último, viene bien la consideración de que abrirse al otro no mutila la propia personalidad, por el contrario, fomenta la vida virtuosa propia y la del otro, eso redundará en el beneficio del «nosotros».

Abrirse a la comprensión produce un enriquecimiento inmenso, aunque de primera instancia suponga sacrificio. Cuando alguien pasa por un momento especialmente difícil, es más fácil superar la negación, el enojo, y la depresión para negociar y aceptar. Quienes nos rodean también nos ayudan con el buen ejemplo, su compañía y comprensión. Las relaciones humanas mejoran cuando se cuenta con otro semejante. ■

REFERENCIAS

Álvarez del Río, Asunción. *El médico ante el sufrimiento del paciente*. **Revista de Investigación Clínica**, Vol. 61, N. 2, Marzo-Abril, 2009, pp. 173-180.

Aristóteles. **Moral a Nicómaco**, 7ª edición, Espasa Calpe, México, 1980.

Catecismo de la Iglesia Católica. Librería Juan Pablo II, República Dominicana, 1992.

De Aquino, Tomás. **Suma Teológica**, BAC, Madrid, 1959.

Macintyre, Alasdair. **Tras la virtud**, Editorial Crítica, Grijalvo, Barcelona, 1987.

Medina, A.; Moreno, Ma. J.; Medina, I.; Lillo, R. y Romero, J. *Por qué decoramos nuestro cuerpo*. **Revista Monografías de Dermatología**, Vol. XVII, No. 6, Noviembre-Diciembre, 2004, pp. 5-13.

Taylor, Charles. **La ética de la autenticidad**, Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 1994.

Wojtyła, Karol. **Persona y acción**, BAC, Madrid, 2007.