

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara

Número 59 / Octubre-diciembre de 2021



ISSN: 1665-3572

Revista de Educación y Desarrollo | Número 58 | Octubre-diciembre de 2021

- **Conflictos escolares: de los dolores de cabeza a las oportunidades de aprendizaje**
- **Análisis del uso de cláusulas relativas en inglés en estudiantes del nivel medio superior**
- **Hacia un nuevo humanismo médico, bioética global y neohumanismo universal**
- **Actitudes hacia las carreras universitarias en estudiantes de educación superior**
 - **Actitudes hacia la estadística en estudiantes de Psicología**
- **Actitudes de estudiantes universitarios hacia las personas con discapacidad**
- **Apoyo emocional y reciprocidad. Un estudio sobre redes de apoyo en personas mayores**
- **Consideraciones teóricas sobre la atención**
 - **Pobreza, género y emprendimiento en estudiantes de nivel superior**
- **Leer y escribir desde el posgrado: algunas reflexiones**



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Rector General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario General

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

Dr. en C. José Francisco Muñoz Valle
Rector

Mtro. Rubén Alberto Bayardo González
Secretario Académico

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Comité científico editorial:

MÉXICO

- Mtra. Irma Susana Pérez García (CUCS)
Dra. Maritza Alvarado Nando (CUCS)
(Centro Universitario de Ciencias de la Salud UdeG)
Dr. Ricardo Romo Torres (CUCSH)
(Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades UdeG)
Dr. Luis Vicente de Aguinaga Zuno (CUAAD)
(Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño UdeG)
Dra. Alma Vallejo Casarín (*Universidad Veracruzana*)
Dra. Graciela Cordero Arroyo (*Universidad Autónoma de Baja California*)
Dra. Verónica Pérez Serrano Flores (*Universidad Panamericana Sede Guadalajara*)
Mtro. Manuel Moreno Castañeda
Mtra. Ana Rosa Castellanos Castellanos
Dr. Paulo Octavio Gutiérrez Pérez
(Consultores independientes)

ESPAÑA

- Dra. Teresa Gutiérrez Rosado (*Universidad Autónoma de Barcelona*)
Dr. Enric Roca Casas (*Universidad Autónoma de Barcelona*)
Dr. Jaume Sureda Negre (*Universitat de les Illes Balears*)
Dr. Rafael Jesús Martínez Cervantes (*Universidad de Sevilla*)
Dra. María Xesús Froján Parga (*Universidad Autónoma de Madrid*)
Dra. África Borges del Rosal (*Universidad de La Laguna, Campus Guajara*)

COSTA RICA

- Mtra. Irma Arguedas Negrini (INIE-*Universidad de Costa Rica*)

ARGENTINA

- Mg. Ariana De Vincenzi (*Universidad Abierta Interamericana*)

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara
Número 59/Octubre-diciembre de 2021. ISSN: 1665-3572

Director y editor general:

Baudelio Lara García

Asistentes de dirección:

Juan Bernardo López Cuéllar / Karla Alejandra Díaz Lara /
Isaac Antonio Díaz Lara

Mesa de redacción:

Fabiola de Santos Ávila / Raúl Romero Esquivel /
Jorge Martínez Casillas



Asesor artístico:

Víctor Ortiz Partida

Asesora en difusión:

Patricia Yokogawa Teraoka

Asesoría jurídica:

Pedro Chávez Gómez

Asistente administrativa:

Ma. Teresita H. Quijas Ibarra

Revista de Educación y Desarrollo. Año 15, Vol. 4, número 59, Octubre-diciembre de 2021. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/
Es una publicación trimestral publicada por el titular de la reserva de derechos al uso exclusivo con el apoyo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, situada en Sierra Nevada 950, puerta 16, edificio "H", primer nivel. Guadalajara, Jalisco, México. CP 44340. Tel. 10585200, ext. 33011. Editor responsable: Baudelio Lara García. E-mail: baulara@yahoo.com

Este número se publica en colaboración con el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

La *Revista de Educación y Desarrollo* publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y reseñas bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la educación para la salud, la psicología educativa y, en general, las ciencias de la educación. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

La *Revista de Educación y Desarrollo* está incluida en los siguientes índices y bases de datos: LATINDEX, PERIODICA, CLASE, IRESIE, Google Académico, Ulrich's International Periodical Directory (Directorio Internacional de Publicaciones Periódicas y Seriadas Ulrich), IMBIO-MED (<http://www.imbiomed.com>) y en el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura.

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por evaluadores externos (*peer review*). Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores.

Reserva de derechos al uso exclusivo: 04-2002-062713040000-01; ISSN: 1665-3572, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Licitud de Título y Contenido en trámite. Diseño y diagramación: ViteArte. Ejército Nacional Mexicano 458-2. Polanco V Sección, Alcaldía Miguel Hidalgo, 11560. Ciudad de México. Este número se terminó de imprimir el 15 de septiembre de 2021.

Contenido / Summary

Presentación / Introduction	5
<hr/>	
Artículos originales / Original articles	
➤ Conflictos escolares: de los dolores de cabeza a las oportunidades de aprendizaje [School Conflicts: From the Headaches to the Learning Opportunities] Germán Morales, Fernanda Tapia, Andrea Escobedo y Verónica Sandoval	9
➤ Análisis del uso de cláusulas relativas en inglés (L2) en un corpus de textos escritos por estudiantes del nivel medio superior [Analysis of the Use of Relative Clauses in English (L2) in a Corpus of Written Texts of High School Students] Lucía Valencia-García	21
➤ Posibilidad de un nuevo humanismo médico desde una matriz común: bio-ética global y neohumanismo universal [Possibility of a New Medical Humanism from a Common Matrix: Global Bioethics and Universal Neohumanism] Fernando Herrera-Salas	31
➤ Actitudes hacia las carreras universitarias en estudiantes de educación superior. Diseño de una Escala de Medición [Attitudes towards University Careers in Higher Education Students. Design of a Measurement Scale] María del Rosario Zamora-Betancourt, Juan Francisco Caldera-Montes, Juan Carlos Silas-Casillas, Oscar Ulises Reynoso-González e Iván Alejandro Caldera-Zamora	37
➤ Actitudes hacia la estadística en estudiantes de Psicología [Attitudes Towards Statistics in Students of the Career of Psychology] Carlos Saúl Juárez-Lugo y Andrea Jacobo-Mata	49
➤ Actitudes de estudiantes universitarios hacia las personas con discapacidad: Scoping review [Attitudes of University Students Towards People with Disabilities: Scoping review] Karla Alejandra Díaz-Lara e Isaac Antonio Díaz-Lara	57
➤ Apoyo emocional y reciprocidad en el envejecimiento. Un estudio sobre redes de apoyo con personas mayores de Pátzcuaro, Michoacán [Emotional Support and Reciprocity in Aging. A Study on Support Networks with Older People from Patzcuaro, Michoacan] Diana Yunuen García-Morales, Adriana Marcela Meza-Calleja y Júpiter Ramos-Esquivel	63

➤ Consideraciones teóricas sobre la concentración de la atención en educandos [Theoretical Considerations on the Concentration of Attention in Students]	75
Mayilé Machado-Bagué, Annia María Márquez-Valdés y Rafael Urbano Acosta Bandomo	
➤ Pobreza, género y emprendimiento en estudiantes de una institución de educación superior [Poverty, Gender and Entrepreneurship in Students of a Higher Education Institution]	83
Luis Armando Vázquez-González, Sandra Natalia Ceja-Romay, Esteban Pacheco-López y Susana Céspedes-Gallegos	
➤ Leer y escribir desde el posgrado: algunas reflexiones [Reading and Writing from Postgraduate school: Some Reflections]	95
Carmina Vivero-Domínguez	
<hr/>	
Normas para la recepción de colaboraciones en la Revista de Educación y Desarrollo	103

Presentación

En este número, Morales, Tapia, Escobedo y Sandoval recuperan la noción de interacción didáctica para derivar una serie de criterios que permitan, por un lado, identificar funcionalmente el tipo de conflicto que acontece, y por otro, facilitar su atención en el ámbito de la educación superior. Estos criterios se organizan alrededor de los comportamientos de los actores principales que son el docente y el estudiante; así como en tres dimensiones para el primero (la didáctica, institucional y disciplinaria) y dos para el segundo (la personal y la institucional). Los comportamientos que se consideran pueden derivar en conflictos en cada una de dichas dimensiones son de carácter pertinente y congruente, en tanto se alejan de los criterios que rigen en dichas dimensiones. Se resalta el papel de la génesis del conflicto, así como de los factores que lo facilitan o impiden que tenga lugar, como aspectos que, al recuperarse, hacen posible mejores intervenciones de atención.

Por su parte, Valencia-García analiza el proceso de adquisición y desarrollo de la producción escrita de las cláusulas relativas en inglés como segunda lengua de estudiantes mexicanos del nivel medio superior de distintos niveles de proficiencia de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, a fin de conocer las implicaciones en la formación. Utilizando textos argumentativos producidos por los propios estudiantes, se analizó el uso de esta estructura gramatical evidenciando su nivel de adquisición y el desarrollo de los procesos cognitivos en el discurso escrito tomando como referencia la jerarquía de la accesibilidad de la frase nominal de Kennan and Comrie (1977).

El ensayo de Herrera-Salas, a partir de la pregunta ¿qué significa *hacer experiencia* del humanismo? discute la relación entre la ética médica, la bioética global y el neohumanismo universal, para determinar las coordenadas que instituyen la posibilidad de un *nuevo humanismo médico*, el cual está llamado a orientar la praxis médica y fundamentar la ética médica, más allá de su actual apego a una bioética principialista y casuística, como una *vigilancia por la humanización del hombre*. Se concluye con la enunciación de diez premisas programáticas del neohumanismo universal como marco que interpela al nuevo humanismo médico.

Zamora-Betancourt y colaboradores diseñaron y validaron una Escala de Actitudes hacia las carreras universitarias por parte de estudiantes de educación superior en México. Se aplicó a una muestra de 1821 estudiantes de dos universidades públicas del estado de Jalisco, México. En primera instancia, a través de un análisis factorial exploratorio, se conformó un instrumento de 15 reactivos y tres factores relacionados: (1) Creencias positivas sobre las carreras universitarias, (2) Creencias negativas sobre las carreras universitarias y (3) Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias. Posteriormente, mediante un análisis factorial confirmatorio, se aseguró la estructura de la escala, la cual mostró propiedades psicométricas satisfactorias.

Juárez-Lugo y Jacobo-Mata, considerando los componentes cognitivo, comportamental y afectivo del constructo actitud, analizaron las actitudes hacia la estadística en estudiantes de Psicología. Se aplicó la escala de Auzmendi (1992) a 294 estudiantes inscritos en un curso de estadística. La escala fue confiable ($\alpha = 0.864$). Se reporta que su actitud hacia la estadística es favorable, se observa una relación positiva entre la calificación del curso y su actitud, así como altos niveles de ansiedad en los alumnos ante el estudio de la estadística.

Díaz-Lara y Díaz-Lara llevaron a cabo una revisión de artículos sobre actitudes de estudiantes universitarios hacia las personas con discapacidad tomando como referencia varios criterios de análisis: la etapa de formación académica, tipos de discapacidad y contacto previo con personas con discapacidad. La información recopilada se encuentra respaldada por 20 referencias presentes en Scielo y Redalyc. Los resultados revelan las diversas condiciones asociadas a los cambios de actitud en estudiantes de ciencias de la salud.

García-Morales, Meza-Calleja y Ramos-Esquivel se propusieron investigar las redes de apoyo y sus características en personas mayores que residen en comunidades rurales. A través de un enfoque cualitativo, entrevistaron a 23 personas mayores de 60 años residentes de Pátzcuaro, Michoacán. Los resultados muestran que todas las personas mayores entrevistadas cuentan con una red de apoyo en la que sus hijos e hijas son la principal fuente de soporte, de los que reciben apoyos de tipo material, emocional e instrumental.

Machado-Bagué, Márquez-Valdés y Acosta-Bandomo partiendo del supuesto de la importancia que se le concede a la atención en el desarrollo de los procesos cognoscitivos, y por tanto del aprendizaje, consideran que el docente debe profundizar constantemente en las bases anatómicas y funcionales, psicológicas y pedagógicas para el desarrollo de la atención en clase. En su artículo, en una forma resumida, se realiza un análisis teórico de la atención y se presentan algunas vías empleadas para la estimulación de su concentración.

Vázquez-González y colbs. analizaron las variables de pobreza, emprendimiento y género en estudiantes del Tecnológico Nacional de México, Campus Coatzacoalcos. En una muestra de 359 estudiantes se aplicó un instrumento de factores de pobreza en el aprendizaje. Como principales hallazgos, se identificaron algunos factores en los que los estudiantes necesitan un “impulso”, tales como salud, educación, familia, seguro de vida y gobierno y factores en los que se encuentran “atrapados”: nutrición, ahorro y emprendimiento. También concluyeron que, desde la perspectiva de género, las mujeres son más susceptibles a una situación de pobreza.

Por último, Vivero-Domínguez en su ensayo reflexiona sobre cómo leer y escribir en el posgrado es esencial para dar inicio a la formación como investigadores, ya que se requiere de personas competentes; sin embargo, a pesar de que los estudiantes de posgrado han estado en un proceso de formación que teóricamente promueve las habilidades de lectura y escritura, éste sólo les ha dotado de mecanismos simples de apropiación de estas funciones.

Nuestra portada se ilustra con la obra *Té de limón*. (Del *storyboard* de la serie *Extinción* (2006). Planta de plástico y juguete, 10 x 30 x 9 cm) del artista y curador Leonardo Ramírez (Guanajuato, México, 1969). Desde 1990, Ramírez ha producido y comisariado exposiciones, apoyando y difundiendo el arte actual, tradicional, el diseño industrial, arquitectónico y gráfico entre otras disciplinas creativas. Su obra artística ha sido expuesta en diversos museos y galerías en México, así como en diferentes países como Estados Unidos, Italia, Canadá, Portugal, Argentina, España, Turquía, Emiratos Árabes Unidos, entre otros. De su obra se ha

dicho que surge “de la acumulación, apropiación y superposición de imágenes y referencias recicladas”, así como del “registro anónimo, de imágenes descartadas, bastardas o poco ortodoxas”. La mayor parte de sus proyectos están compuestos por “series que narran historias en forma no lineal”, relatos que se componen “de muy pocos elementos y que hacen que las piezas funcionen de forma elíptica”.

Conflictos escolares: de los dolores de cabeza a las oportunidades de aprendizaje

GERMÁN MORALES,¹ FERNANDA TAPIA,² ANDREA ESCOBEDO,³ VERÓNICA SANDOVAL⁴



Resumen

La presencia de conflictos en las instituciones escolares es tan frecuente como variada en su tipología, a lo que se agrega la diversidad de propuestas para su solución, lo cual dificulta la integración de planteamientos y de resultados obtenidos. En el presente trabajo se recupera la noción de interacción didáctica de la educación superior, para derivar una serie de criterios que permitan, por un lado, identificar funcionalmente el tipo de conflicto que acontece, y por otro, facilitar su atención. Estos criterios se organizan alrededor de los comportamientos de los actores principales que son el docente y el estudiante; así como en tres dimensiones para el primero (la didáctica, institucional y disciplinaria) y dos para el segundo (la personal y la institucional). Los comportamientos que se consideran pueden derivar en conflictos en cada una de dichas dimensiones son de carácter pertinente y congruente, en tanto se alejan de los criterios que rigen en dichas dimensiones. Se resalta el papel de la génesis del conflicto, así como de los factores que lo facilitan o impiden que tenga lugar, como aspectos que, al recuperarse, hacen posible mejores intervenciones de atención. Finalmente se discuten las potencialidades de dicho planteamiento y las posibilidades de aplicación en otros niveles educativos, así como las ventajas que pueden ofrecer frente a otros planteamientos.

Palabras clave: Conflictos escolares, Desempeño didáctico, Interacción didáctica, Solución de conflictos.

School Conflicts: From the Headaches to the Learning Opportunities

Abstract

The presence of conflict in school is as frequent as varied in its typology and there is also a diversity of proposals for their solution, which makes it difficult to integrate approaches and the results obtained. In this paper the notion of didactic interaction of higher education is recovered to generate a series of criteria that allow, not only to functionally identify the type of conflict occurring, but also to facilitate its attention. These criteria are organized around the behaviors of the main actors: teacher and student. Also different dimensions are considered: for the teacher didactic, institutional and disciplinary; on the other hand, for the student the personal and institutional dimensions are considered. The behaviors that may lead to conflicts in each of these dimensions are pertinent and congruent, insofar they deviate from the criteria governing these dimensions. The role of the genesis of conflict is emphasized, as well as factors that facilitate or prevent it from occurring, as aspects that make it possible to provide better interventions when recovered. Finally, we discuss the potential and the possibilities of applying them in other educational levels, as well as the advantages it may offer compared to other approaches.

Key Words: Conflict Resolution, Didactic Interaction, Didactic Performance, Conflicts Management.

Recibido: 11 de junio de 2021
Aceptado: 7 de agosto de 2021
Declarado sin conflicto de interés

Los autores agradecen a Edgar Ramírez, Elisa Esteva y Benjamín Peña por sus valiosos comentarios al presente manuscrito.

Este trabajo fue posible gracias al apoyo de la DGAPA al proyecto PAPIIT IN306920 otorgado al primer autor.

1 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM-FES Iztacala. gmorales@unam.mx

2 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM-FES Iztacala. fernanda.tapia.art@gmail.com

3 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM-FES Iztacala. andreaescobedo.m97@gmail.com

4 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM-FES Iztacala. verosv1997@gmail.com

Introducción

La escuela, al ser el lugar en el que confluyen diferentes opiniones, creencias, visiones del mundo, es uno de los espacios en que ocurren una gran cantidad de conflictos, palabra con la que se pretende referir a las peleas, querellas, riñas, discusiones, desacuerdos, problemas o disputas, es decir, el conflicto es vinculado con los aspectos negativos de las relaciones entre personas o grupos (Ramón *et al.*, 2019). De manera general, por conflicto se alude a la incompatibilidad entre las posturas de los individuos o los grupos, es decir, consiste en ideas, opiniones o percepciones que no coinciden sobre un suceso o evento, por lo que engloba diferencias o discrepancias de metas, intereses, deseos, aspiraciones, recursos, necesidades, valores o posiciones entre los individuos (Johnson & Johnson, 2004; Martínez-Lirola, 2016; Romero, 2011; Valente *et al.*, 2020). El conflicto no necesariamente encierra un carácter negativo, incluso hay quienes lo consideran necesario, como parte de las relaciones humanas, como condición que surge en el espacio escolar, y con utilidades como aprender a abordar y solucionar problemas, motivar a la participación, reconocer y respetar las diferencias, favorecer el diálogo y la convivencia; es decir, las habilidades sociales y en general el aprendizaje (Bermejo y Fernández, 2010; Litterer, 1966; Martínez-Lirola, 2016; Pérez, 2001; Thappa, 2013). El conflicto deviene en problemas y dolores de cabeza cuando impide la productividad, impacta negativamente la moral, genera más conflictos y provoca comportamientos inapropiados, como la violencia (Ghaffar, 2010).

En la observación del tratamiento de los conflictos escolares, se aprecian inconsistencias con los lineamientos para clasificarlos; por ejemplo, Fernández (1998) distingue seis tipos que incluye conductas como las disruptivas, las que son inapropiadas de estudiantes a docentes e inapropiadas de docentes a estudiantes, fenómenos sociales como el vandalismo, efectos como el absentismo y valoraciones morales como el maltrato entre iguales. Viñas (2004) los enlistó en función de los factores críticos; de esta forma se refiere a: 1) conflictos de poder, que son aquellos que tienen que ver con las normas; 2) conflictos de relación, que resultan cuando uno de los involucrados es jerárquicamente o emocionalmente superior al otro; 3) conflictos de rendimiento, que son aquellos relacionados con el currículo en los que el estudiante muestra dificultades entre sus necesidades formativas

y lo que institucionalmente se le presenta; y 4) conflictos interpersonales que trascienden lo educativo y tocan dimensiones sociales. Por su parte, Barreiro (2007) menciona como parte de la misma tipología a situaciones, grupos, conductas problema, actitudes como la apatía, la insolencia o el desinterés, actos, personas problema, así como posturas ideológicas como la discriminación o el racismo.

Dado el carácter morfológico que conduce a tipologías enormes de los conflictos, lo que dificulta su integración en un solo marco coherente, se opta por una estrategia de organización funcional de los conflictos en el espacio educativo, en particular en el nivel superior y con especial énfasis en los que se generan de las relaciones en el aula. En primer lugar, se postula que un conflicto escolar es la confrontación de criterios con los que por lo menos dos individuos, ya sea estudiante-estudiante o docente-estudiante, se comportan en una situación didáctica particular o educativa en general; dichos criterios diferentes pueden ser incompatibles, opuestos, de diferente jerarquía o urgencia, sólo que tal confrontación se puede analizar con los criterios que educativamente son esperables, demandados o deseables. Por supuesto, los conflictos pueden trascender el aula y la institución educativa, y cobrar la forma de conflictos docentes-padres de familia, pero ello es una extensión del conflicto original. Dado que se reconoce el papel crítico que juega la institución educativa en la delimitación y solución de conflictos, se recupera una noción del análisis de la vida educativa como elemento para describir las condiciones que generan dichos conflictos y que eventualmente, contribuyen a resolverlos.

Interacción didáctica y conflictos escolares

Las instituciones escolarizadas del nivel superior tienen como elemento fundamental la interacción didáctica, noción que refiere la categoría analítica postulada para el abordaje de la relación en la que se enfrasca un docente y un estudiante, misma que condensa las cualidades funcionales cuando tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje. La interacción didáctica reconoce tanto los aspectos formales (infraestructura del aula, equipamiento, características del plan de estudios, programa de la materia, etc.) como los aspectos funcionales, es decir, la organización eficiente de los distintos factores en la dirección que permita el logro estudiantil de lo que disciplinariamente se espera (León *et al.*, 2011). Dicha organización de factores tiene lugar gracias a un criterio al que hay que

ajustarse, satisfacer o cumplir (Carpio, 1994), en tanto, el criterio define el actuar adecuado, efectivo, pertinente, congruente y coherente del docente y del estudiante respecto de un objeto disciplinario en la forma de tarea, que se deriva del plan de estudios y de los criterios sociales y disciplinarios de la comunidad a la que un estudiante se va a incorporar.

Esto significa que la interacción didáctica mantiene relaciones de contextualización con otras dimensiones: 1) con un dominio disciplinar particular con el que se articula con los criterios paradigmáticos; 2) con un programa de la materia articulado por medio de los objetivos del programa académico; 3) con un currículo con el que se articula por medio de los objetivos curriculares; 4) con un sistema normativo a través de los criterios reglamentarios de la institución escolar en un nivel de subsistema escolar (en este caso el nivel superior); y, finalmente, 5) con un sistema normativo social con el que se articula por medio de los criterios de valoración social de una comunidad o de una cultura determinada.

Aunque se reconocen cinco dimensiones que contextualizan la interacción didáctica, se puede asumir que los objetivos de la materia y del currículo se ejercitan por el docente como criterios que pertenecen a lo didáctico, mientras que el sistema normativo institucional y el social, se ejercitan por el docente como criterios institucionales, y al ser dicho docente un representante de una disciplina particular, debiese compartir las prácticas que satisfacen los criterios disciplinarios. En suma, estas tres dimensiones, didáctica, disciplinaria e institucional, representan un eje en el cual pueden tener lugar los conflictos cuando el docente se aleja de los criterios que le dan sentido a cada una de estas dimensiones: no enseña lo que debe, no domina las prácticas de la disciplina que enseña o no despliega las prácticas deseables de la institución. El cumplimiento de tales criterios requiere de comportamientos con las siguientes características: a) ser pertinentes, es decir, variables y efectivas en función de los cambios que imponen las diversas situaciones cotidianas, por ejemplo, enseñar de forma diferente cuando ha cambiado la temática o modalidad; b) ser congruentes entre el hacer situacional efectivo con los segmentos lingüísticos que definen a los criterios de ajuste, didácticos, disciplinarios e institucionales, por ejemplo, enseñar aquello que se sabe hacer. Esto representa el otro eje en el que pueden tener lugar los conflictos docente-estudiante: el tipo de comportamiento.

Los conflictos que surgen de la confrontación de

criterios entre docentes y estudiantes, como punto de referencia inicial, o entre docentes y padres de familia, como punto de referencia secundario, tienen su génesis en la violación o incumplimiento de los ejes aquí descritos. De forma sucinta se puede sostener que los conflictos que inician en el espacio escolarizado, tienen su fuente en la falta de correspondencia entre lo que el docente demanda con lo que el estudiante desea o espera o, por el contrario, lo que el docente no cumple con lo que el estudiante espera o demanda y entonces surge la confrontación de criterios. Esto se concreta en comportamiento impertinente del docente o el estudiante, por ejemplo, cuando se agrede verbal o físicamente al otro, o en comportamiento incongruente, por ejemplo, que se diga una cosa y se haga otra. Cuando no hay falta de correspondencia, se trata de un pseudoproblema que no demanda solución sino disolución, es decir, de ser preciso en lo que se demanda, desea o espera, así como en lo que se hizo o dijo; esto en la literatura se ha denominado como falta de comunicación (Mendoza, 2015; Pareja-Fernández, 2011).

Las dimensiones en las que se pueden presentar los conflictos cuando el eje de análisis es el docente, son tres: la didáctica, la disciplinaria, y la institucional. En cada una de esas dimensiones se pueden desplegar dos tipos de comportamiento que engloban la mayoría de los conflictos que pueden surgir entre un docente y sus estudiantes: la pertinencia y la congruencia. La primera es la correspondencia entre la emisión de determinadas formas de comportamiento en los momentos y lugares considerados apropiados, mientras que la congruencia es la correspondencia funcional entre lo que se dice y se hace, a partir de ciertos criterios, que son delimitados por miembros de un grupo social de referencia. De esta forma se pueden desglosar algunas formas de comportamiento que idealmente deberían presentarse en cada tipo y dimensión (ver Cuadro 1). A continuación, se describe cada una, primero en relación con el docente y posteriormente en relación con el estudiante, apoyados en la caracterización didáctica-estudiantil de Morales *et al.* (2017). La descripción se realiza en términos de lo que se hace como ajuste, pero es claro que, cuando tiene lugar un conflicto, debe leerse como aquello que no hace el docente o el estudiante.

Dimensión didáctica/Comportamientos pertinentes

En los siguientes diez apartados se describen los comportamientos esperables de docentes y estu-

		Docente	Estudiante	Históricos	Personas	Fisiológicos	Objetos	Lugares	Eventos	
DIMENSIONES	Disciplinaria	Pertinente Desajuste en las situaciones paradigmáticamente apropiadas								
		Congruente Desajuste situacional a los criterios teórico-metodológicos o paradigmáticos								
	Didáctica	Pertinente Desajuste en las variaciones de la forma o modalidad de enseñar								
		Congruente Desajuste a los criterios del modelo educativo asumido por la institución								
	Institucional	Pertinente Desajuste a situaciones institucionalmente permitidas	Pertinente Desajuste a situaciones variadas institucionalmente permitidas							
		Congruente Desajuste a los criterios políticos y éticos de la institución	Congruente Desajuste con los criterios políticos y éticos de la institución							
	Personal		Pertinente Desajuste a situaciones variadas socialmente esperadas							
			Congruente Desajuste con los criterios culturalmente esperados							

Cuadro 1. Abordaje en la resolución de un conflicto: dimensiones, tipos de comportamiento y factores dispositionales

Fuente: Elaboración propia.

diantes; se considera que es más práctico describir los comportamientos ejemplares, que enlistar todas las formas impertinentes o incongruentes, pero es claro que cada uno de los enunciados presentados, si se transforman en su forma negativa, describirán actuaciones docentes y estudiantiles que no son apropiadas para desplegarse en educación superior (ni en otros niveles escolares). 1. El docente planea la clase con base en el qué, para qué y bajo qué circunstancias se establecerán los criterios con los cuales se organizará la clase y se realizará la evaluación; 2. Establece objetivos de aprendizaje que sean alcanzables, precisos y apropiados al dominio o materia y a nivel precurrente mostrado por los estudiantes; 3. Emplea estrategias de enseñanza variadas en función de las temáticas y de los aprendizajes diversos que se esperan del estudiante en un semestre; 4. Promueve la participación de los estudiantes, en función del nivel grupal de intervenciones; 5. Media la interacción de sus estudiantes cuando en clase se abordan tópicos como: preferen-

cias políticas, sexuales y religiosas, tomando en cuenta el riesgo de herir susceptibilidades; 6. Modifica su actuar en función del nivel motivacional de los estudiantes, de la disposición a trabajar o participar, para ello puede fragmentar el objetivo, diferirlo, cambiar las estrategias, tiempos para las actividades, etc.; 7. Busca diferentes formas de optimizar su trabajo didáctico y para ello complementa su labor con recursos tecnológicos, siempre como complementos y nunca como sustitutos de su ejercicio de enseñanza; 8. Proporciona diferentes tipos de retroalimentación en función de los diversos desempeños estudiantiles; y 9. El docente se adecua a cambios en la modalidad de enseñanza.

Dimensión didáctica / Comportamientos congruentes

1. El docente lleva a cabo la planificación como forma sistemática de mantener la congruencia entre lo que se espera curricularmente y lo que se hace en

clase; 2. Identifica las habilidades y competencias desarrolladas por los estudiantes al inicio y al final del curso, con el fin de determinar el grado de desarrollo de habilidades siempre en correspondencia con los objetivos de la materia; 3. Plantea objetivos de aprendizaje a conseguir por parte del estudiante, priorizando la capacidad del estudiante a potencializar, más que la revisión de temas y cobertura del programa; 4. Relaciona argumentos, ideas, conceptos o planteamientos teóricos con situaciones de la vida cotidiana del estudiantado, como forma de concretar lo disciplinario en el día a día; 5. Ilustra al estudiante el cómo o qué hay que hacer; 6. Propicia el contacto del comportamiento del estudiante con el desempeño ideal, como forma de auspiciar que el estudiante identifique qué debe modificar de su desempeño; 7. Determina los logros del estudiante, tomando como base criterios y objetivos del programa, contrastando el desempeño real con el ideal; 8. El docente lleva a cabo un ejercicio didáctico mostrándose como un representante ejemplar de su disciplina; y 9. Enseña a identificar aquellas áreas en las cuales ha desarrollado habilidades y competencias.

Dimensión disciplinaria o paradigmática / Comportamientos pertinentes

1. El docente auspicia la búsqueda de material extra que facilite el aprendizaje disciplinar, sugiriendo fuentes de información; 2. Varía el tipo de criterios a satisfacer respecto de los materiales a discutir en clase, teniendo presente que esto contribuye al desarrollo de más habilidades en tanto se multiplican las relaciones criterio -materiales; 3. Ilustra la elaboración de los propios criterios para el desarrollo de habilidades disciplinarias orales, escritas y lectoras, considerando las diferencias individuales de sus estudiantes, el momento del curso y el semestre; 4. Media en todo momento la interacción de los estudiantes con las actividades, con los objetivos de aprendizaje en correspondencia con los ejemplares disciplinarios. De esta forma, se descartan aquellas actividades que nada tienen que ver con los aprendizajes y mucho menos, con las labores escolares; 5. Retroalimenta el desempeño del estudiante con base en los objetivos establecidos, esforzándose por trascender las formas dicotómicas correcto/incorrecto, y empleando las formas que sean adecuadas o no para la disciplina; 6. Diseña actividades que son apropiadas para que el estudiante desarrolle capacidad de dominio en una área o materia específica. Evita aquellas actividades

que no contribuyen o que no forman parte del dominio disciplinario.

Dimensión disciplinaria o paradigmática / Comportamientos congruentes

1. El docente enseña aquello que pertenece a su ámbito disciplinario y que corresponde a su materia asignada; 2. Tiene una formación que asegura su dominio disciplinario, el cual es demostrado en su ejercicio didáctico en clase; 3. Identifica, impone e ilustra cómo satisfacer los criterios propios de la disciplina que enseña; 4. Muestra compromiso con una tendencia en el perfeccionamiento de capacidades, es decir, como actualización del contenido disciplinario; 5. Adopta formas en las que el estudiante ajuste su comportamiento con base en los criterios conceptuales y metodológicos; 6. Participa de la formación docente llevando a cabo la actualización disciplinaria requerida para poder llevar a cabo una enseñanza vanguardista.

Dimensión institucional / Comportamientos pertinentes

1. El docente se comporta en la clase y en los contactos extraclase en plena correspondencia con la normatividad institucional, constituyéndose como un elemento ejemplar como docente; 2. Modifica su actuar profesional con base en las habilidades desarrolladas en las capacitaciones institucionales en correspondencia con las diferentes situaciones escolares enfrentadas; 3. Se apega a la normatividad legal de protección de los datos e información individual de sus estudiantes; 4. Se conduce de manera respetuosa con sus estudiantes, para lo cual atiende a diferencias en prácticas personales, religiosas, culturales, etc.; 5. Auspicia el desarrollo de los valores institucionales cuando identifica que es apropiado y los resalta cuando los identifica en el actuar de sus estudiantes.

Dimensión institucional / Comportamientos congruentes

1. El docente habla con respeto y pluralidad en temas sociales, étnicos y culturales, promoviendo el respeto a las diversas opiniones del estudiantado; 2. Ilustra que posee integridad académica, conciencia crítica, ética, social y ambiental. 3. Guía su trabajo profesional desde una perspectiva moral neutral, es respetuoso de las creencias religiosas, ideológicas y

políticas de sus estudiantes; 4. Actúa de conformidad con la normatividad institucional; 5. Muestra en su ejercicio didáctico correspondencia con los lineamientos del modelo educativo acerca de: a) el tipo de alumno que se desea formar, b) las finalidades educativas establecidas y c) el enfoque educativo del aprendizaje y de la enseñanza que sustenta la institución.

Cuando se toma como eje de análisis el comportamiento del estudiante, representado en la segunda columna de la izquierda en el Cuadro 1, como contraparte del comportamiento docente (Morales *et al.*, 2017), se identifican dos dimensiones: personal, que comprende el repertorio cultural ordinario y hábitos con los que el estudiante llega a la escuela y habrá de ser modificado socialmente; e institucional, que comprende los comportamientos que el espacio educativo demanda dentro de sus instalaciones. Además de esas dimensiones se plantean también dos niveles de comportamiento, pertinente, en el que el estudiante despliega variaciones en su comportamiento en función de los cambios en las situaciones y congruente, en el que el estudiante gradualmente va aprendiendo a ajustar su comportamiento a los criterios de logro, didácticos, disciplinarios e institucionales. A continuación, se describen cada uno de ellos.

Dimensión estudiantil o personal/Comportamientos pertinentes

1. El estudiante realiza tareas en función de su urgencia y/o importancia; 2. Despliega habilidades de investigación para obtener fuentes complementarias en bases de datos digitales o libros, fuera del horario escolar en correspondencia teórica-práctica de lo desarrollado en clase; 3. Realiza las tareas en los espacios y tiempos definidos; evitando o cancelando factores negativos o distractores como el ruido, lugares y horarios inadecuados; 4. Se conduce con el lenguaje teórico que está aprendiendo en la escuela, en función de las situaciones y las personas con las que interactúa; 5. Ajusta su comportamiento a los criterios de logro impuestos desplegando un abanico de habilidades orales, lectoras, manipulativas o escritoras; 6. Identifica los momentos apropiados en los cuales puede participar de la clase, respetando además las formas requeridas: solicitar la palabra, esperar su turno y guardar silencio cuando otro participa; 7. Selecciona las estrategias apropiadas para el cumplimiento de los objetivos y tareas solicitado; 8. Prepara una exposición considerando objetivo de aprendizaje, temática, participantes en clase, duración de la mis-

ma y material adecuado para alcanzar el objetivo; 9. Acepta cambios en el plan de trabajo grupal o de equipo, en función de ajustes administrativos o académicos de la materia.

Dimensión estudiantil o personal/Comportamientos congruentes

1. El estudiante realiza las tareas en plena correspondencia con los criterios de logro (teórico-metodológicos, de tiempo y forma) y los criterios programáticos de la materia; 2. Identifica y ajusta su comportamiento a los criterios impuestos por el docente haciendo uso del programa de la materia; 3. Establece metas, identifica logros y dificultades; valora logros obtenidos y es capaz de corregir errores tomando como referencia el objetivo de aprendizaje de toda actividad; 4. El estudiante antes de tomar decisiones académicas analiza la situación problema con énfasis en las consecuencias; 5. Identifica la relevancia del trabajo colectivo, en equipo y la búsqueda del bien común, respetando diferencias y colocando el objetivo de trabajo como orientador; 6. Participa, lee o escribe considerando que son actividades que resultan adecuadas en función de aprendizajes por conseguir y capacidades por desarrollar; 7. Respeta y cumple con los criterios impuestos por el docente para la realización de pruebas o exámenes; 8. El estudiante lee identificando o elaborando los criterios que permiten que interactúe con un texto o diversos textos, en sus diferentes niveles de complejidad; 9. Relaciona los argumentos, ideas o planteamientos que se discuten en clase con las situaciones cotidianas, concretando lo teórico y teorizando lo concreto; 10. Ajusta su comportamiento con base en criterios impuestos por él mismo respecto a actividades académicas (aprendizaje autónomo); 11. Establece acuerdos con el equipo de trabajo al que se integra para el cumplimiento de las actividades que les competen.

Dimensión institucional/Comportamientos pertinentes

1. El estudiante se comporta en correspondencia con lo esperado por la autoridad (profesor, padre de familia, director); 2. Se ajusta a las reglas establecidas por la institución dentro y fuera de sus instalaciones; 3. Enfrenta las diferentes demandas cuidando la convivencia en equipo, considerando diferentes instancias primero al interior del equipo, segundo acudiendo con el profesor y tercero a otras figuras escolares; 4. Man-

tiene la disciplina institucional en las circunstancias cambiantes; 5. Expresa libremente sus opiniones en diferentes asuntos, siempre ajustándose a los términos del decoro y respeto debidos a la institución y a sus miembros; 6. Construye una relación de respeto con las personas que interactúa dentro del colegio (compañeros, docentes y demás trabajadores) y actúa de acuerdo con las normas institucionales; 8. Evita conductas dentro del salón de clases o en clase, que alteran el desarrollo de la misma o que contravienen la imagen institucional; 9. Cuida la imagen institucional y disciplinaria en situaciones problemáticas, considerando consecuencias negativas a corto y largo plazo.

Dimensión institucional/Comportamientos congruentes

1. El estudiante ingresa a las clases cumpliendo con los criterios institucionales, con los criterios cívicos (de convivencia común y de trabajo colectivo) y los criterios definidos por el docente; 2. Habla con respeto acerca de temas como preferencias sexuales, políticas o religiosas, tanto de sus compañeros, como del profesorado y personal de la institución, reconociendo los efectos negativos de prácticas como el bullying; 3. Despliega comportamientos en correspondencia con una conciencia social y ambiental; 4. Es responsable de sus actos y sus consecuencias, en pleno reconocimiento de su capacidad de discernimiento y autonomía intelectual; 5. Puede interponer individualmente reclamaciones, quejas o denuncias cuando considere que se han afectado los derechos que le otorga la legislación institucional; 6. Muestra comportamiento social ejemplar con especial énfasis en la congruencia entre lo que dice y hace, en su actuar cotidiano, dentro y fuera de la institución escolar; 7. Sigue la normatividad recurriendo al personal administrativo cuando se vean afectados sus intereses y amenazada su integridad.

No apearse a los criterios que se demandan en cada una de estas dimensiones y niveles de comportamiento, puede deberse a múltiples factores, los cuales de manera general se pueden concebir como factores disposicionales negativos, es decir, que interfieren con el cumplimiento de los criterios didácticos, disciplinarios o institucionales (Ryle, 1949). Dicho de otra forma, son elementos que posibilitan que el conflicto se desarrolle. Los factores disposicionales (representados en el Cuadro 1), pueden estar presentes o ausentes y comprender elementos como: a) Las

personas, por ejemplo, que el docente no se encuentre en el aula puede conducir a que los estudiantes no respeten la normatividad institucional; b) Estados fisiológicos que alteran el actuar de docentes o estudiantes, por ejemplo, que el docente no haya dormido potencializa la irritabilidad y que pueda emitir una frase ofensiva al estudiantado, o que los estudiantes se encuentren bajo los efectos de una droga hace probable que se presenten confrontaciones agresivas; c) Objetos, como lo son herramientas que usadas de ciertas formas, hacen que los estudiantes generen ruidos alterando o interrumpiendo el desarrollo de la clase; d) Lugares, como los espacios de prácticas que en conjunto con la ausencia del docente, pueden provocar que los estudiantes hagan uso inadecuado de las instalaciones poniendo en riesgo su integridad; e) Eventos como un sismo, un incendio, o sociales que pueden generar que un docente abandone su papel de representante institucional; y f) Factores históricos, concernientes a las habilidades o competencias desarrolladas, motivos adoptados o preferencias e inclinaciones establecidas que modulan el no cumplimiento de criterios, por ejemplo, la ideología religiosa de un estudiante que le impide trabajar con otro estudiante o adoptar los símbolos institucionales.

Sobre la solución de conflictos

Con los ejes de análisis descritos y los factores a tomar en cuenta, es claro que no se puede pensar en soluciones uniformes o estrategias únicas; sin embargo, sí es posible mantener una serie de lineamientos generales a seguir que permitan intervenciones adecuadas. Por ejemplo, Socías *et al.* (2003) señalan que se tiene que cuidar que el espacio escolar se mantenga como recurso privilegiado y parte de la comunidad; explicitar la distribución de atribuciones y funciones de la administración; aceptar la creación de figuras profesionales novedosas expertas en la generación de acciones socioeducativas; dotar al centro escolar de sistemas de apoyo y acorde a las necesidades; implementación de seguimientos individualizados por medio de tutorías; acompañamientos socializadores del estudiantado; evitar la segregación, implementación de sistemas de participación y mediación ante conflictos concretos y uso de métodos pedagógicos participativos que desemboquen en la idea de es valioso asistir a la escuela.

Para Binaburo y Muñoz (2007) existen cinco posibilidades de afrontar un conflicto: 1. Competir e imponer al otro los criterios propios; 2. Evitar el conflicto;

3. Ceder ante el otro y renunciar a los criterios propios; 4. Negociar para llegar a acuerdos; y, 5. Colaborar o cubrir al máximo los intereses y necesidades de ambas partes que implica un proceso más largo, pero hay más posibilidades de solucionar el conflicto. El carácter dual de un conflicto, como situación que puede desembocar en consecuencias constructivas o negativas, conduce a considerar que la propia solución del conflicto significa un manejo adecuado del mismo e implica, para autores como Romero (2011), involucrar a las partes, clarificar el asunto y buscar soluciones de forma conjunta, tener una buena comunicación, así como liberar la angustia, el estrés y la ansiedad. Ello requiere contar con condiciones como las siguientes: a) espacios para el diálogo y la convocatoria; b) asistir con un mediador de conflictos; c) establecer una comunicación pertinente; d) seguir los conductos regulares; e) reconocer los errores y aceptar las críticas constructivas; f) observar; g) decir la verdad; h) favorecer la disposición al diálogo; i) desactivar la agresividad; j) comprometerse con la solución del conflicto; k) apropiarse y ejercitar la democracia; l) asumir y respetar derechos y deberes; finalmente, m) ceder en las posturas y llegar a acuerdos. Estas sugerencias, aunque interesantes y deseables, se quedan en un nivel general o tan impersonal que requieren mayor concreción.

Desde la perspectiva conceptual aquí adoptada, se considera que estas sugerencias pueden todavía concretarse si se postulan los siguientes objetivos a los que debería apuntar una intervención (Carpio *et al.*, 2018): *Supervisar*: refiere a la implementación de procedimientos de mediación y negociación para que sean los involucrados quienes solucionen el conflicto. *Acompañar*: supone realizar una intervención psicopedagógica orientada a la formación de habilidades, modificación de comportamientos valorados como problemas y apropiación de una cultura escolar ideal. *Canalizar*: supone que el conflicto rebasa el espacio escolar y deben participar tanto instancias escolares como actores externos a la institución.

En el primer objetivo, por ejemplo, la solución demanda el restablecimiento de correspondencias por la que deben trabajar estudiantes-estudiantes y docente-estudiantes, en el segundo objetivo; por ejemplo, la solución requiere el trabajo de docentes, tutores institucionales y hasta de los padres de familia siempre con intermediación de programas y reglamentos de la institución, pero en el último objetivo, ni el docente ni la institución pueden intervenir de forma directa, en tanto, se requiere acudir a otra ins-

tancia extraescolar que deberá decretar la solución. Descritos de esta forma, los objetivos orientados a la atención de los conflictos, se reconoce que la institución escolar tiene límites en su solución, pero no se encuentra al margen de las dinámicas familiares y sociales de sus actores, que se acaban concretando en su interior. Por ende, se rompe con la idea de una atención unidisciplinaria y se tiene pleno reconocimiento de que se deben involucrar diferentes actores internos, como docentes, estudiantes y autoridades escolares, como externos ya sea familia o autoridades civiles e incluso penales.

Con base en los objetivos y los ejes en los que se puede generar un conflicto, es posible describir lineamientos generales que permitan la elección o generación de las medidas más apropiadas para su solución. En primer lugar, considerar que la solución del conflicto requiere identificar su génesis a través de la identificación del nivel en que surgió, desde cuándo, en qué circunstancias (Ribes *et al.*, 1986), así como a quiénes y de qué manera afecta, y cuáles son las consecuencias a corto, mediano y largo plazo. En segundo lugar, la solución de un conflicto implica el esfuerzo por establecer en la medida de lo posible la correspondencia con el problema. Se pueden tomar como base las siguientes preguntas ¿qué se hizo o dijo?, ¿qué no se hizo o dijo? o ¿qué se hizo o dijo de cierta manera, que generó problemas?, ¿a quién correspondía hacer o decir?, ¿fue apropiado el momento en el que se hizo o dijo?, ¿fue apropiada la situación o el lugar en el que se hizo o dijo? entre otras. En tercer lugar, una solución inmediata demanda acuerdos entre los actores involucrados en el ámbito escolar (primero docente-estudiante, posteriormente, docente-instancias escolares) y sólo avanzar a otros ámbitos cuando no sea posible su solución entre docentes y estudiantes; aquí ya estaríamos hablando de soluciones demoradas con relaciones docente-instancias extraescolares civiles o penales (ver Figura 1).

De esta forma, el origen puede ser interno (el aula o la escuela) o externo (hogar u otros espacios); proceder así permitirá identificar el sistema de creencias del docente o de los estudiantes que pueden ser la fuente del conflicto, en tanto de ahí se desprenden valores con los cuales se sanciona y regula el actuar de los otros. Pero, además, hace posible concretar alguno de los objetivos mencionados; cuando la intervención es interna, los objetivos a conseguir son el acompañamiento y la supervisión; en cambio, cuando requiere participación externa, comprende el acompañamiento y la canalización (ver Cuadro 2).

		Docente	Estudiante	ORIGEN	Interno	Externo	INTERVENCIÓN	Interna		Externa	
								Ac	Sp	Ac	Ca
DIMENSIONES	Disciplinaria	Pertinente									
		Congruente									
	Didáctica	Pertinente									
		Congruente									
	Institucional	Pertinente	Pertinente								
		Congruente	Congruente								
	Personal		Pertinente								
			Congruente								

Ac: Acompañamiento Sp: Supervisión Ca: Canalización

Cuadro 2. Abordaje en la resolución de un conflicto: génesis del problema e intervención

Fuente: Elaboración propia.

Se asume que la mejor manera de solucionar conflictos es que docentes y estudiantes se apeguen a los lineamientos didácticos, disciplinarios e institucionales, es decir, promoviendo la prevención. Por ello, será crítico que el comportamiento pertinente y el congruente se caractericen en términos ideales respondiendo a preguntas como las siguientes: qué se debe de hacer, cómo, ante quiénes, dónde y cuándo, así como identificar a los actores que pueden apoyar en el cumplimiento y los factores que están impidiendo el cumplimiento. Algunas recomendaciones para prevenir conflictos son: a) Precisión en la prescripción y/o explicitación del criterio por parte del docente, en el programa de la materia, en el reglamento escolar o el diseño curricular; b) Promover la identificar del criterio que docente o compañeros estudiantes demandan, si son capaces de hacer esto, se probabiliza el cumplimiento de dichos criterios (Morales *et al.*, 2005); c) Auspicio de habilidades académicas y políticas que no se han establecido; d) Atenuar los factores situacionales que interfieren con el cumplimiento, como el ruido, la temperatura, el hacinamiento en el aula, entre otros; e) factores biológicos que afectan negativamente el cumplimiento, como la somnolencia, una inadecuada alimentación, estado fisiológico alterado por alcohol, drogas o por enfermedad.

Entre las posibles formas de dar solución a los conflictos o problemas que surgen cuando no se cumplen con los comportamientos esperados en las diferentes esferas, se pueden considerar las siguientes: a) Promoción de habilidades o repertorio comportamental (más que eliminación) tanto en el docente (por

medio de programas de formación docente) como en el estudiante (por medio de asesorías, cursos y tutorías). Destacan en primer lugar, las que tienen que ver con el cumplimiento de los criterios de pertinencia y congruencia de las diferentes esferas de actividad (didáctica, institucional y disciplinaria, en el caso del docente, institucional y estudiantil en el caso del estudiante). Por lo que aquí será clave fomentar habilidades directamente relacionadas con el plan de estudios o programa de la materia, pero también con habilidades políticas como las de negociación, diálogo e intercesión; b) Inclusión de los diferentes actores en el diseño, implementación y seguimiento de las actividades que tienen lugar dentro del aula, con un objetivo en común para el grupo de trabajo y no sólo el grupo estudiantil; c) Diseño de rutas de solución de conflictos que reconozcan obligaciones y responsabilidades de docentes y estudiantes, así como instancias a las cuales acudir (ver Figura 1); d) Implementación de módulos o programas de mediación de un conflicto que en apariencia es irresoluble, con la participación de un tercero que adopta un papel conciliador entre ambas partes; y, e) Diseño de programas de seguimiento que mantengan cambios generados y retroalimenten el proceso de intervención.

Apuntes finales

El ejercicio descrito en este trabajo para el abordaje y solución de conflictos, por supuesto, no es una versión final y definitiva para todo conflicto escolar; se centra en aquellos delimitados por la interacción

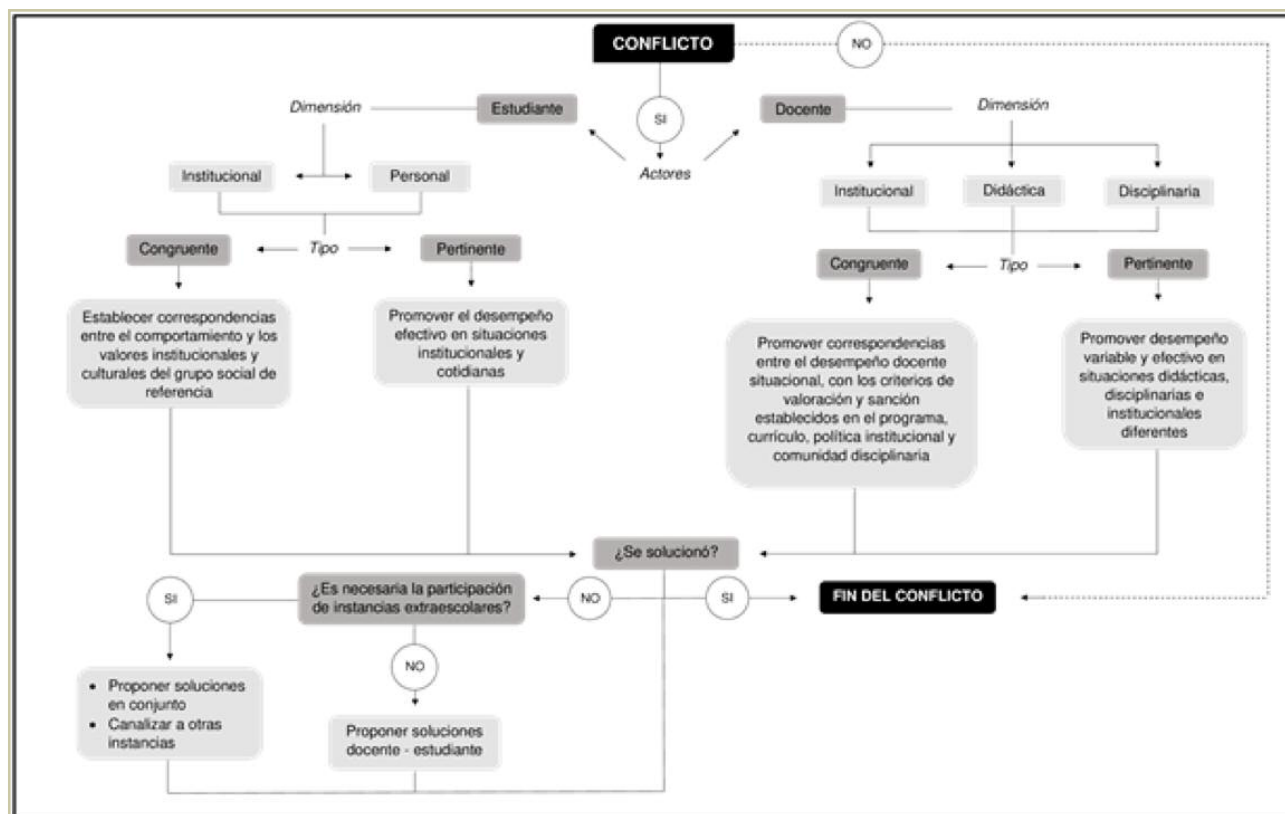


Figura 1. Ejemplo de posibles rutas de solución de conflictos

Fuente: Elaboración propia.

didáctica, es decir, los que surgen del contacto entre docentes y estudiantes, y obviamente requiere ajustes en su implementación para diferentes instituciones y ante diversas situaciones. Se reconoce que en la institución escolar hay otras relaciones como las de docentes - administrativos que pueden desembocar en disensos o posturas contrapuestas, pero en ese caso se trata de conflictos laborales más que escolares.

Los ejes de análisis seguidos, como las dimensiones y el tipo de comportamientos, incorporando la génesis y los factores disposicionales, permiten organizar con criterios funcionales las diferentes experiencias que ya se han realizado en otros momentos y latitudes, superando clasificaciones rígidas que hablan de modelos aversivos o propositivos (cfr. Torrego 2001), y libre de toda actitud ecléctica disfrazada de modelos integradores (Torrego & Villaoslada, 2004). La caracterización de los conflictos escolares como falta de correspondencia entre lo que se demanda, lo que se desea o lo que se espera, que adopta la forma de comportamientos impertinentes o incongruentes, ofrece ventajas para abordar una gran cantidad de situaciones conflictivas educativas que

son de actualidad y vigencia, como las derivadas de la educación en línea obligada por la pandemia o como situaciones que surgen cuando el papel de las redes sociales rebasa las funciones normativas y sancionadoras de la institución educativa.

El presente ejercicio fue inicialmente diseñado para el nivel educativo superior, su uso en otros niveles demanda incorporar las características de esos niveles a los planteamientos aquí vertidos; aunque existe confianza en que la estructura general se puede mantener, también se acepta que nuevas categorías se pueden abonar o incluso eliminar algunas postuladas. Entre las características que habrá que tener en cuenta de los otros niveles educativos, se encuentra la edad de los estudiantes y en consecuencia su estatuto legal, que exige mayor participación de los padres de familia en la atención de los conflictos que surgen entre sus hijos en calidad de estudiantes, con otros estudiantes, con los docentes o con las autoridades escolares.

Otra virtud del trabajo es que permite evitar una perspectiva punitiva que busca culpables y víctimas (Torrego, 2001), para establecer en su lugar responsabilidades que tocan a diferentes actores educativos,

pero con una guía sobre los comportamientos que deben guardar docentes y estudiantes, la cual fue descrita como formas de actuar ideales, buscando con ello un sentido propositivo más que normativo. Pero también permite la inclusión de soluciones que han sido propuestas para dirimir diferencias de forma respetuosa, como la promoción de la paz, promoción de la convivencia, de la cooperación y de la colaboración, así como del manejo de las emociones y aprender a escuchar (Farth *et al.*, 2012; Martínez-Lirola, 2016; Megías, 2011; Romero 2011).

Por otro lado, el centro de análisis son los comportamientos, ya sea del docente o del estudiante, en sus diversas dimensiones y niveles, con lo cual se rompe con la idea de estudiantes conflictivos o problemáticos. Ya que no se personaliza y con ello se abandona una visión organocéntrica; en su lugar se habla de personas que se comportan incongruentemente en un momento dado, pero que pueden comportarse congruentemente en otro momento, en lugar de hablar de personas incongruentes de forma absoluta. Y dicho comportamiento es ubicable en contextos particulares y respecto de los otros actores, con lo que se subraya el carácter interactivo del planteamiento en tanto se reconoce que el comportamiento del docente y de los estudiantes es interdependiente.

Con los criterios seguidos en términos de dimensiones y niveles de comportamiento, se superan las limitaciones que surgen de trabajos que se centran en la morfología del conflicto, que da como resultado un profuso panorama difícil de manejar. Por ello, plantear criterios funcionales va a permitir que los educadores e investigadores del tópico organicen y clasifiquen diferentes situaciones conflictivas presentadas y con ello se logrará diseñar programas de atención para conflictos que comparten funcionalmente una estructura, pero no necesariamente características morfológicas.

Finalmente, el hecho de tomar como punto de partida la noción de interacción didáctica para esta descripción de los conflictos, implica reconocer que dicha interacción puede ser imposibilitada por diversos conflictos y, al atenderlos, también se está contribuyendo a la promoción de una vida educativa más funcional y con ello, de mayor calidad. En suma, que los conflictos dejan de ser dolores de cabeza y se convierten en oportunidades de aprendizaje valiosas que potencializan el desarrollo psicológico y reafirman el carácter humano tanto de docentes como de estudiantes.

Referencias

- Bahadur Thapa, T. (2014). Students' Conflict in Schools. *Academic Voices: A Multidisciplinary Journal*, 3 (1), 76-80. <https://doi.org/10.3126/av.v3i1.9991>
- Barreiro, T. (2003). *Conflictos en el aula*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Bermejo Campos, B. y Fernández Batanero, J. M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista Educación Inclusiva*, 3 (2), 65-76.
- Binaburo, J. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto*. España: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En L. Hayes., E. Ribes y F. López (Eds.) *Psicología Interconductual, contribuciones en honor a J. R. Kantor*. (45-69). Universidad de Guadalajara.
- Carpio, C., Pacheco, V., Rodríguez, R. y Morales, G. (2018). Riesgo académico. Un modelo de intervención, evidencias y extensiones. México: UNAM FES Iztacala.
- DeNisi, A. S., y Griffin, R. W. (2000). Human Resource Management. Houghton Mifflin College DIV.
- Farh, C. I. C, Seo, M G. y Tesluk, P. E. (2012). Emotional Intelligence, Teamwork Effectiveness, and Job Performance: The Moderating Role of Job Context. *Journal of Applied Psychology*, 97(4), 890-900. <https://doi.org/10.1037/a0027377>
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Ghaffar, A. (2010). Conflict in school: It's causes & management strategies. *Journal of Managerial Science*, 3(1), 213-227.
- Johnson, R. & Johnson, D. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- León Maldonado, A., Morales Chávez, G., Silva Victoria, H. y Carpio Ramírez, C. (2011). Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (Coords.), *Análisis del comportamiento. Observación y métricas*, 84-103. FESI-UNAM.
- Litterer, J. (1966). Conflict in Organization: a Re-Examination. *Academy of Management Journal*, 9 (3), 178-186. <https://doi.org/10.5465/255117>
- Martínez-Lirola, M. (2016). Hacia una resolución efectiva de conflictos en las aulas universitarias: Ejemplos a través del debate cooperativo. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 24, 103-114. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8724>
- Megías Morales, M. P. (2011). *La convivencia escolar y cómo resolver los conflictos y la violencia en el aula*. ADICE.
- Méndez Mendoza, R. (2010). Resolución de conflictos en el aula: técnicas de negociación y comunicación. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 52 (5), 1-6.
- Morales Chávez, G., Canales Sánchez, C., Arroyo Hernández, R., Pichardo Yedra, A., Silva Victoria, H., y Carpio Ramírez, C. (2005). Efectos del entrenamiento en la

- identificación de criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10 (2), 239-252.
- Morales Chávez, G., Peña Pérez, B., Hernández Corona, A. y Carpio Ramírez, C. (2017). Competencias didácticas y competencias de estudio: su integración funcional en el aprendizaje de una disciplina. *Alternativas en Psicología*, 37 (1), 24-35.
- Orte Socias, C. O., Ballester Brage, L. B., y Oliver Torelló, J. L. O. (2003). Estrategias para la resolución de conflictos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(2), 1-5.
- Pareja Fernández de la Reguera, J. A. (2011). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. *Profesorado*, 11 (3), 1-19.
- Pérez Pérez, C. (2001). Estrategias para la solución de conflictos en el aula. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 143-156.
- Ramón Pineda, M. Á., García Longoria Serrano, M. P., y Olalde Altarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Revista Conrado*, 15 (67), 135-142.
- Ribes, E.; Díaz-González, E. Rodríguez, M.L. y Landa, D. (1986). El Análisis contingencial: una alternativa a las aproximaciones terapéuticas del comportamiento. *Cuadernos de Psicología*, 8, 27-52.
- Romero, F. (2011). *La convivencia desde la diversidad*. Universidad Nacional de Colombia.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. New York: Barnes & Noble.
- Torrego Seijo, J. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 20-28.
- Torrego Seijo, J. y Villaoslada Hernán, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. *Tabanque*, 18, 31-48.
- Valente, S., Lourenço, A. A. y Németh, Z. (2020). School Conflicts: Causes and Management Strategies in Classroom Relationships. *Interpersonal Relationships*. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.95395>
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.

Análisis del uso de cláusulas relativas en inglés (L2) en un corpus de textos escritos por estudiantes del nivel medio superior

LUCÍA VALENCIA-GARCÍA¹



Resumen

El propósito de este artículo es evidenciar el proceso de adquisición y desarrollo de la producción escrita de las cláusulas relativas en inglés como segunda lengua (L2) de los estudiantes mexicanos del Nivel Medio Superior (NMS) de distintos niveles de proficiencia: A2 y B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en contexto escolar y conocer las implicaciones en su desarrollo académico. Para ello, se utilizó un corpus de textos argumentativos producidos por dichos estudiantes que expresan una opinión y se analizó el uso de esta estructura gramatical evidenciando su nivel de adquisición y el desarrollo de los procesos cognitivos en el discurso escrito tomando como referencia la jerarquía de la accesibilidad de la frase nominal (NPAH) de Kennan and Comrie (1977). Sumado a ello, a partir de los errores encontrados en este análisis, se evidenciaron los patrones que aún no son adquiridos y se revelaron las etapas de transferencia a partir de las propiedades de estructura y procesamiento de los mapas de auto organización (SOMs) (Kohonen, 1990, Farkas & MacWhinney, 2004).

Palabras clave: Cláusulas relativas (L2), Proceso de adquisición, Procesos cognitivos, Discurso escrito.

Analysis of the Use of Relative Clauses in English (L2) in a Corpus of Written Texts of High School Students

Abstract

The aim of this study is to show the process of acquisition and development of written production of relative clauses in English as a second language (L2) of Mexican high school students with different levels: A2 and B1 according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in an academic context to get to know the implicatures in their academic development. A corpus of argumentative written texts of the students in which they expressed an opinion was analyzed to show their level of acquisition and the cognitive processes developed in written texts taking in consideration the Noun Phrase Accessibility Hierarchy (NPAH). In addition, found errors showed the patterns that were not acquired yet and revealed the stages of transfer from the properties of structure and the process of self- organization maps (SOMs) (Kohonen, 1990, Farkas & MacWhinney, 2004).

Key Words: Relative Clauses (L2), Acquisition Process, Cognitive Processes, Written Speech.

Recibido: 2 de abril de 2021
Aceptado: 4 de junio de 2021
Declarado sin conflicto de interés

¹ Universidad Autónoma de Querétaro. lucia.valencia@uaq.mx

Introducción

La producción escrita de la lengua materna (L1) en contextos académicos y escolares ha sido una temática recurrente de diferentes investigaciones y gracias a éstas se ha podido tomar consciencia sobre las dificultades que presentan los estudiantes en relación con la lectura y a la escritura, así como sobre la necesidad de buscar opciones que permitan un mejor desempeño académico. Algunas de estas dificultades se presentan debido a que, desde el inicio de los años escolares y hasta la edad adulta, los estudiantes adquieren y desarrollan diferentes niveles de complejidad en la producción escrita (Nippold, 2005). Estos niveles están relacionados con el género discursivo, el contexto comunicativo y la madurez cognitiva, lingüística y social de los estudiantes. Debido a ello, en estos contextos se desarrollan las diferentes competencias lingüísticas, y es la competencia gramatical que el aprendiz desarrolla la que refleja su habilidad de reconocer y producir oraciones bien estructuradas en textos coherentes siendo esto esencial para el aprendizaje de una lengua.

En cuanto a la etapa de la adolescencia, el desarrollo del lenguaje está caracterizado por un crecimiento gradual y prolongado en todos los dominios lingüísticos mayores, incluyendo la sintaxis, la semántica y la pragmática (Nippold, 2014). Durante el desarrollo sintáctico, las oraciones se vuelven más largas y complejas conteniendo un mejor uso de las cláusulas subordinadas: relativas, sustantivas y adverbiales (Nippold, 2007). Es en esta etapa donde, a partir de las cláusulas subordinadas, el usuario proficiente de la lengua puede integrar múltiples ideas que tienen una mayor facilidad para ser procesadas y que permite al hablante realizar funciones únicas.

En el contexto escolar, el desarrollo de la complejidad sintáctica implica que el aprendiz involucre sus procesos cognitivos complejos que van desde el pensamiento abstracto, la comprensión del lenguaje no literal, la reflexión sobre el lenguaje en sí mismo, el reconocimiento de las perspectivas de otras personas y de sí mismo (Nippold, 2007).

Por otro lado, durante el proceso de adquisición de una segunda lengua (L2), el desarrollo de las competencias de expresión y producción, oral y escrita y la adquisición de estructuras lingüísticas también presentan un gran desafío para los estudiantes. En cuanto a la producción escrita en contextos académicos y escolares, varios estudios han mostrado las

diferencias importantes y significativas entre las propiedades de los textos en la L1 y la L2, las cuales pueden diferir sustancialmente de una lengua a otra y de una cultura a otra.

Si bien todas las estructuras gramaticales de las cláusulas subordinadas son complejas, las cláusulas subordinadas relativas en inglés representan un gran reto para los estudiantes de español (L1) para esta L2 debido a una mayor complejidad y variedad sintáctica en algunas estructuras y a que los componentes de estilo y dialectales son los que permiten su uso correcto.

La presente investigación surge de la necesidad de observar la adquisición y desarrollo de la producción escrita de las cláusulas relativas en inglés (L2) de los estudiantes mexicanos del nivel medio superior (NMS) de distintos niveles de proficiencia: básico e intermedio de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en contexto escolar y conocer las implicaciones en su desarrollo académico.

La primera sección de este documento hace una aproximación a las cláusulas subordinadas relativas en español y en inglés, así como un análisis del proceso de adquisición de esta estructura gramatical. En la segunda sección, se da a conocer información sobre el método utilizado y, en la tercera sección, de los participantes y del corpus de textos escritos para la recolección de los datos. Posteriormente, en la cuarta sección, se muestra un análisis cualitativo y cuantitativo en relación con el nivel de adquisición de las cláusulas subordinadas relativas de estudiantes de diferentes niveles de inglés (L2) de acuerdo con el MCERL. Finalmente, en la quinta sección, se presentan algunos resultados y en la sexta sección, consideraciones con respecto a los hallazgos de este estudio.

Las cláusulas relativas en español y en inglés

Debido a que el objetivo general de esta investigación es observar el uso de las cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2) en el discurso escrito de estudiantes mexicanos en el contexto escolar, y con la finalidad de fundamentar el análisis de cláusulas subordinadas relativas, es preciso exponer enseguida las características específicas de cada una de dichas cláusulas, tanto en español (L1), como en inglés (L2) mostrando las diferencias y similitudes así como las problemáticas que éstas presentan en el plano lingüístico y cognitivo.

Las cláusulas subordinadas relativas, tanto en inglés como en español, modifican, o dicen algo, de un sustantivo en la cláusula principal de la oración y, al estar adheridas a la cláusula principal no podrían ser independientes debido a que están de cierta forma incompletas creando un vacío léxico (Quirk *et al.*, 1985; Brucart, 1987; Di Tullio, 1997; Celce-Murcia y Larsen Freeman, 1999; Shopen, 2007). Además, funcionan como modificadores restrictivos y no restrictivos de frases nominales y, por lo tanto, son funcionalmente paralelas a un adjetivo atributivo (Quirk *et al.*, 1985; Brucart, 1987; Di Tullio, 1997; Celce-Murcia y Larsen Freeman, 1999; Shopen, 2007). Su función referencial se remite a un antecedente previamente mencionado y el relativo, siendo un sustituto de su antecedente, cumple una función sintáctica en el interior de la cláusula: sujeto (S), objeto directo (O), término de un sintagma preposicional (SP) y adjunto (A) (Quirk *et al.*, 1985; Brucart, 1987; Di Tullio, 1997; Celce-Murcia y Larsen Freeman, 1999; Shopen, 2007). En cuanto a su estructura, estas cláusulas están encabezadas por un elemento relativizador: pronombre o adverbio, se incluyen a la cláusula principal y tienen un carácter referencial desempeñando una función dentro de la cláusula: como argumento o como adjunto. También, éstas presentan diferencias tanto en su estructura interna como en la relación que tienen con la cláusula principal (Quirk *et al.*, 1985; Brucart, 1987; Di Tullio, 1997; Celce-Murcia y Larsen Freeman, 1999; Shopen, 2007).

Por otro lado, en ambas lenguas, las cláusulas subordinadas relativas se clasifican como: restrictivas y no restrictivas (Quirk *et al.*, 1985); esto debido a su relación con el antecedente de la cláusula principal: especificativas (restrictivas) y explicativas (incidentales) (Brucart, 1987). Por último, los contextos comunicativos y géneros discursivos donde se usan dichas cláusulas son en discurso oral y escrito (informal/formal) en géneros discursivos: descriptivos, narrativos y argumentativos (Quirk *et al.*, 1985; Brucart, 1987; Di

Tullio, 1997; Celce-Murcia y Larsen Freeman, 1999; Shopen, 2007).

Ahora bien, existen ciertas diferencias en esta estructura gramatical que varían en el español y en el inglés ya que las cláusulas relativas en inglés son especialmente marcadas u omitidas, o no, y pueden ser reducidas o nominalizadas (Quirk *et al.*, 1985; Shopen, 2007). Sumado a ello, los pronombres relativos en inglés tienen funciones que se relacionan con ciertos roles semánticos y sintácticos que varían en el español. Y, finalmente, en cuanto a la cantidad de estructuras en inglés, existe una mayor cantidad de éstas sumando un total de 20, y 40 si se cuentan las estructuras con el pronombre relativo 'whose'.

Adquisición de cláusulas relativas

La adquisición de cláusulas relativas ha sido sujeta a numerosas investigaciones y la mayoría de ellas se han concentrado en la comprensión de cláusulas relativas en inglés (L1) de niños. Como se mencionó anteriormente, el inglés tiene una gran variedad de cláusulas relativas, las cuales son clasificadas de acuerdo con dos características estructurales: 1. El rol sintáctico del encabezado, esto es, el elemento de la cláusula principal que es modificado por la cláusula relativa; y 2. El rol sintáctico del vacío, esto es, el elemento que es vaciado o relativizado dentro de la cláusula relativa. A pesar de que el encabezado y el vacío pueden servir a cualquier rol sintáctico, la literatura de adquisición de cláusulas relativas se ha concentrado en 4 tipos en particular (ver Cuadro 1).

Los patrones de las oraciones que se observan en la adquisición de una segunda lengua generalmente son atribuidos a tres fuentes: universales del lenguaje, transferencia de la L1, o el aprendizaje directo de la L2. Este estudio busca enfocarse en analizar estos roles en el uso de las cláusulas relativas en inglés (L2). En esta área, la consideración universal más prominente es la jerarquía de la accesibilidad de la frase

Cuadro 1. Tipos de estructuras de cláusulas relativas en inglés

Cláusulas SS	Cláusulas relativas que modifican el sujeto de la cláusula principal e incluye un vacío léxico (gap) en el sujeto.	The horse <u>that pushed the goat</u> stands on the lion.
Cláusulas SO	Cláusulas relativas que modifican el sujeto de la cláusula principal e incluye un vacío léxico (gap) en el objeto.	The cow <u>that the sheep pushed</u> stands on the kangaroo.
Cláusulas OS	Cláusulas relativas que modifican el objeto de la cláusula principal e incluye un vacío léxico (gap) en el sujeto.	The cow pushes the kangaroo <u>that jumped over the goat</u> .
Cláusulas OO	Cláusulas relativas que modifican el objeto de la cláusula principal e incluye un vacío léxico (gap) en el objeto.	The kangaroo stands on the pig <u>that the sheep pushed</u> .

Fuente: Tomado de Tavakolian (1977).

nominal (NPAH) de Kennan and Comrie (1977). Esta jerarquía establece las implicaciones universales que regulan los tipos de funciones gramaticales que los elementos relativizadores pueden mantener en una cláusula relativa. Las funciones gramaticales son acomodadas en una jerarquía de tal forma que si, en ese lenguaje, un elemento relativizador puede mantener una función gramatical dada, también puede sostener todas las funciones de las jerarquías más altas. Es así como esta jerarquía argumenta en el campo interlingüístico, el grado en la relativización en una frase nominal de la siguiente forma: Sujeto > Objeto directo > Objeto indirecto > Oblicuo > Genitivo > Objeto de comparación.

A partir de varios estudios previamente realizados en este campo, los de hablantes de (L1) han mostrado la consistencia con esta jerarquía ya que han demostrado que las relativas de sujeto son más fáciles de adquirir que las relativas de objeto. En el caso de los aprendices de (L2), los estudios previos han indicado que las relativas de sujeto son típicamente más fáciles que las relativas de objeto.

La construcción sintáctica por observar en este estudio incluye las cláusulas relativas con encabezado externo. En inglés, la tipología de construcción de la cláusula relativa se compone de tres elementos: vacíos, pronombres relativos y encabezados. A excepción de los casos de extraposición, la cláusula relativa sigue al encabezado nominal. La cláusula relativa por sí misma empieza con un relativizador (*that, which, who, etc.*) en una posición de cláusula inicial y la frase nominal relativizada desaparece, lo que produce un vacío. Las cláusulas relativas de sujeto son las que el encabezado de la frase nominal es el sujeto del verbo dentro de la cláusula y las cláusulas relativas de objeto son aquellas en las que el encabezado de la frase nominal es el objeto del verbo dentro de la cláusula y en éstas el objeto relativizador puede ser eliminado.

Adquisición de cláusulas relativas en inglés como L2

En el caso de una L2, existen estudios que han apoyado las predicciones hechas por la NPAH: las cláusulas relativas de sujeto han mostrado una mayor frecuencia y precisión, seguidas por las relativas de objeto directo, y así sucesivamente. Una posible explicación es debido a la hipótesis de la distancia lineal de Tarallo y Myhill (1983), que dice que el vínculo incrementa la dificultad del procesamiento de una oración en la distancia de forma lineal entre los

vacíos y los rellenos, como sucede en el caso de las relativas de sujeto y objeto. Las operaciones cognitivas llevadas a cabo bajo esta hipótesis se hacen durante el procesamiento superficial de la estructura.

Otra explicación que se ha demostrado en estudios previos es que la NPAH es la hipótesis de profundidad estructural propuesta por O'Grady (1996), que dice que la dificultad del procesamiento de una cláusula relativa está determinada por el número de nodos sintácticos que intervienen entre el encabezado de la frase nominal y el vacío; qué tan profundo está el vacío incrustado correspondiente a la frase nominal relativizada. En inglés, las relativas de sujeto involucran dos nodos, mientras que las relativas de objeto involucran tres. Las operaciones llevadas a cabo bajo esta hipótesis se hacen durante la formulación de la estructura sintáctica.

Por otro lado, MacWhinney (1997), a partir de la hipótesis de cambio, también da una perspectiva y explicación a la NPAH argumentando que los hablantes y oyentes prefieren oraciones en las cuales el sujeto iguala la perspectiva humana sin marcación de la forma más parecida posible y que esta perspectiva cambia la interacción con la integración y la comprensión de la construcción oracional. De acuerdo con esta hipótesis, mientras más cambie la perspectiva que la oración tiene, habrá mayor dificultad en la comprensión de la oración. Por ello, la dificultad de las relativas de objeto es debida al hecho de que éstas requieren más cambios de perspectiva que las relativas de sujeto. Esta hipótesis atribuye las dificultades previamente mencionadas al proceso que está descrito en la NPAH por los incrementos del número de operaciones cognitivas que se requieren para varios de los patrones de la cláusula relativa. Las operaciones llevadas a cabo bajo esta hipótesis se hacen durante la construcción del modelo mental (MacWhinney, 2008). Estas operaciones cognitivas pueden ser utilizadas para el análisis del rol de la tarea, la perspectiva en sí mismo, la perspectiva en otros y el cambio de perspectiva.

En el Modelo de Competencia basado en claves (MacWhinney & Bates, 1989) se argumenta que el análisis es dirigido por las claves superficiales como el orden de palabras, las marcas gramaticales, las claves prosódicas y la información sobre la clase gramatical. Es así como el análisis es el proceso de buscar candidatos para llenar estas vacantes, las cuales en inglés son generadas por verbos.

El procesamiento basado en claves asume que mientras más estables sean las claves, más fácil y efi-

ciente se vuelve el análisis. La fuerza de las claves se mide a partir del posicionamiento de éstas observando los patrones de sus efectos principales y sus interacciones (Bates & MacWhinney, 1989). Las claves de validez, disponibilidad y confiabilidad pueden rastrear la validez y fuerza de cada clave. En cuanto al proceso de aprendizaje de una L2, la clave inicial de transferencia en un tiempo determinado permite que la clave de validez en la L2 sea correcta.

Por otra parte, para el procesamiento de información, la Teoría de Procesamiento (cf. Pienemann, 1999, 2007) hace una predicción sobre el desarrollo de palabras que comienza a partir del orden de palabras con orden canónico, movimiento sin interrupción del orden canónico, el orden canónico es interrumpido, las categorías gramaticales se reconocen y finalmente se reconocen las subcadenas.

En la producción de construcciones, Goldberg (2006) menciona que el conocimiento más específico siempre se apropia del conocimiento general, siempre y cuando ambos satisfagan las demandas funcionales del contexto de forma equitativamente correcta. Esto es, los componentes más específicos deben ser producidos de manera preferente sobre los componentes representados de forma más abstracta; siempre y cuando ambos compartan la misma información semántica y pragmática.

En cuanto a la transferencia, MacWhinney (2005a) menciona que, en general, para los aprendices de una L1 y una L2, los problemas de fluidez surgen por retrasos en el acceso lexical, en el desorden de componentes (que no se pueden transferir de forma literal) y la selección de marcadores de concordancia. De igual forma, menciona que la fluidez surge a través de la práctica del relleno de argumentos y mejoras en la velocidad del acceso lexical, así como las selecciones entre los competidores.

Lo anterior será considerado para el análisis de los datos obtenidos para este estudio ya que el objetivo es analizar el uso de cláusulas relativas en inglés (L2) y de esta forma, se podrá evidenciar el nivel de adquisición y el desarrollo de los procesos cognitivos en el discurso escrito por parte de los estudiantes de nivel A2 y B1. De igual forma, a partir de los errores encontrados en este análisis, se podrán evidenciar los patrones que aun no son adquiridos y revelar las etapas de transferencia a partir de las propiedades de estructura y procesamiento de los mapas de auto organización (SOMs) (Kohonen, 1990, Farkas & MacWhinney, 2004).

Las cláusulas relativas y el MCERL

El Marco Común Europeo de Referencia sobre las Lenguas (MCERL) define la producción escrita como “actividades que el usuario/aprendiz produce en un texto escrito, el cual es recibido por un determinado número de lectores” (Council of Europe, 2001, p. 61). Existen tres escalas disponibles para el discurso escrito (Council of Europe, 2001, pp. 61-62), las cuales sirven como guía para ilustrar las escalas de la Producción Escrita General y describe el uso de patrones organizacionales y de los propósitos que el aprendiz necesita abordar en las diversas actividades de escritura (ver Cuadro 2).

En cuanto a las competencias lingüísticas, el MCERL las clasifica en lexical, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortológica. La competencia gramatical es definida como “el conocimiento de, y la habilidad de usar, los recursos gramaticales del lenguaje”. De igual forma, menciona que la competencia gramatical “es la habilidad para comprender y expresar un significado al producir o reconocer frases bien formadas y oraciones de acuerdo con estos principios” (Council of Europe, 2001, p. 114). Para esta competencia existe una escala la cual sirve para evidenciar en qué teoría de gramática los aprendices han basado su trabajo, y qué elementos, categorías, clases, estructuras y relaciones gramaticales tienen o requieren (ver Cuadro 3).

Por otro lado, el MCERL hace una diferencia entre la morfología (que trata con la organización interna de las palabras) y la sintaxis. A esta última la define como la organización de palabras dentro de oraciones en términos de categorías, elementos, clases, estructuras, procesos y relaciones involucradas, presentadas en forma de un set de reglas. Asimismo, menciona que la sintaxis del lenguaje de un nativo hablante maduro es altamente complejo y en gran parte inconsciente. La habilidad para organizar oraciones y transmitir un significado es el aspecto central de la competencia comunicativa (Council of Europe, 2001, p. 115).

Otra competencia lingüística que se refleja en esta escala es la semántica y el MCERL menciona que con ésta el aprendiz trata con su consciencia y el control en la organización del significado. Para ello la semántica lexical abarca las preguntas de una palabra, la semántica gramatical abarca el significado de los elementos, categorías, estructuras y procesos gramaticales y la semántica pragmática abarca las relaciones lógicas tales como vinculación, presuposición, implicatura, etc. (Council of Europe, 2001, p. 116).

Cuadro 2. Escala Ilustrativa de la Producción Escrita

OVERALL WRITTEN PRODUCTION	
C2	<i>Can write clear, smoothly flowing, complex texts in an appropriate and effective style and a logical structure which helps the reader to find significant points.</i>
C1	<i>Can write clear, well-structured texts of complex subjects, underlining the relevant salient issues, expanding and supporting points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples, and rounding off with an appropriate conclusion.</i>
B2	<i>Can write clear, detailed texts on a variety of subjects related to his/her field of interest, synthesising and evaluating information and arguments from a number of sources.</i>
B1	<i>Can write straightforward connected texts on a range of familiar subjects within his field of interest, by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence.</i>
A2	<i>Can write a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like 'and', 'but' and 'because'.</i>
A1	<i>Can write simple isolated phrases and sentences.</i>

Fuente: Council of Europe (2001, p. 61).

Este estudio toma como escalas la de Producción escrita y la Competencia gramatical como referencia ya que refleja los niveles de desarrollo del MCERL, donde en un nivel A1 se espera el uso de oraciones y frases simples con un control limitado de estructuras

gramaticales y patrones de oraciones simples; en un nivel A2 se espera el uso y dominio de frases simples y oraciones coordinadas con un uso correcto de estructuras gramaticales simples con ciertos errores. En niveles más altos, el rango de textos y el dominio

Cuadro 3. Escala Ilustrativa de la Competencia Gramatical

GRAMMATICAL ACCURACY	
C2	<i>Maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e.g. in forward planning, in monitoring others' reactions).</i>
C1	<i>Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare and difficult to spot.</i>
B2	<i>Good grammatical control; occasional 'slips' or non-systematic errors and minor flaws in sentence structure may still occur, but they are rare and can often be corrected in retrospect.</i>
	<i>Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make mistakes which lead to misunderstanding.</i>
B1	<i>Communicates with reasonable accuracy in familiar contexts; generally good control though with noticeable mother tongue influence. Errors occur, but it is clear what he/she is trying to express.</i>
	<i>Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used 'routines' and patterns associated with more predictable situations.</i>
A2	<i>Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes – for example tends to mix up tenses and forget to mark agreement; nevertheless, it is usually clear what he/she is trying to say.</i>
A1	<i>Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a learnt repertoire.</i>

Fuente: Council of Europe (2001 p. 114).

de estructuras gramaticales varían y se espera que éstos se incrementen logrando una apropiación completa en el nivel C2.

Por último, el MCERL describe la producción escrita y la competencia gramatical en relación con el grado de control y eficiencia con el cual los diferentes tipos de textos y estructuras gramaticales son usados: en los niveles A1, A2 y B1 existe una referencia limitada y está generada debido al control de textos y de estructuras. En el nivel B1+, hay una referencia explícita para el uso de estructuras gramaticales referida como “eficiente”, en el nivel C1 como “controlada” y finalmente en el nivel C2 como “completa y apropiada”.

Método

Este estudio analiza una hipótesis: las cláusulas relativas de objeto son más difíciles de producir ya que implican una mayor dificultad de procesamiento que las relativas de sujeto para los niveles A2 y B1 del MCERL. Esto es debido a que las cláusulas relativas de objeto requieren de un mayor cambio de perspectiva y, de igual forma, las cláusulas relativas de sujeto pueden proveer claves más confiables para estructuras las próximas estructuras.

A partir de los usos no correctos, se analiza si las estrategias de procesamiento de la L1 están afectando el procesamiento de la L2. En este caso, los estudiantes de español (L1) necesitan ajustar sus claves morfológicas, de orden de palabras y semánticas para producir de forma escrita cláusulas relativas en inglés (L2). El interés de este estudio es identificar la adquisición de los patrones de las cláusulas relativas de sujeto y objeto y cómo el dominio de las claves de la L1 afecta el procesamiento de las cláusulas relativas.

La orientación teórica para este estudio se deriva del enfoque de procesamiento basado en claves del Modelo de Competencia (Bates & MacWhinney, 1982, 1989) y se relaciona con la perspectiva de la hipótesis de cambio de perspectiva (MacWhinney, 1977, 1982; MacWhinney & Pleh, 1988), haciendo algunas consideraciones en las formas en que otros enfoques pudieran considerar otros aspectos de los resultados obtenidos.

Tipo de estudio

Uno de los enfoques de esta investigación es cuantitativo y se recolectaron datos para probar la hipótesis con base en una medición numérica y un análisis estadístico. Lo anterior es para probar las teorías

correspondientes al tema de la complejidad sintáctica y establecer patrones de producción escrita en el grupo de estudiantes de 15 y 16 años nativo hablantes del español. Del mismo modo, tiene un enfoque cualitativo pues se busca especificar propiedades, características y rasgos importantes relacionados con la subordinación de cláusulas relativas de sujeto y objeto en inglés (L2) y describir las tendencias en la producción de éstas en los niveles A2 y B1 del MCERL.

Instrumento

Se decidió realizar una tarea de producción escrita de un texto argumentativo para expresar una opinión, ya que ésta se consideró adecuada para el nivel de inglés (L2) de los participantes y la edad mencionada. El tema del texto producido era “How great leaders inspire action” y tenía un total de 90-100 palabras. Para este estudio se seleccionaron para el análisis: 15 textos del nivel A2 y 15 textos del nivel B1.

Procedimiento

Una vez recolectados los datos, se llevo a cabo la transcripción de los 30 textos por medio del programa de Word y se realizó un corte por cláusula de acuerdo a los criterios de Berman & Slobin (1994). Bajo estos criterios, la unidad básica de análisis es la cláusula, la cual es definida por estos autores como la unidad que contiene un predicado unificado que expresa cualquier situación simple, ya sea una actividad, un evento o un estado, y que incluye tanto verbos finitos como no finitos y, de igual forma, adjetivos predicativos. Igualmente, una cláusula se define por su estructura interna y de acuerdo ella puede ser simple, compleja o compuesta y de tipo principal o subordinada.

A partir de lo anterior, para el análisis de las cláusulas se utilizó el programa Excel. El análisis se llevó a cabo en tres partes: en la primera, una vez realizadas todas las transcripciones, se hizo un conteo total por cláusula relativa de sujeto y de objeto de todos los textos. Posteriormente, se categorizaron los tipos de errores: léxicos, morfológicos, gramaticales, sintácticos del discurso escrito, de transferencia, semánticos y pragmáticos. Y, por último, se llevó a cabo un análisis estadístico porcentual de las cláusulas.

Para el análisis estadístico se propuso utilizar la prueba Mann-Whitney-Wilcoxon, la cual es una prueba no paramétrica aplicada a dos muestras independientes; las cláusulas producidas por estudiantes del nivel A2 y B1 del MCERL. Dicha prueba permite contrastar dos muestras y se utiliza como alternativa de la *t* de Student. De igual forma, es posible utilizarla

en muestras pequeñas con las condiciones necesarias de tener muestras independientes con varianzas y asimetría similares sin asumir un comportamiento normal.

Resultados

Los resultados del análisis estadístico se presentan en el Cuadro 4.

El P-valor obtenido de esta prueba fue de 0.008869, y dado el valor $\alpha = 0.05$ es posible concluir que hay suficiente prueba estadística para rechazar la hipótesis nula. Por ello, las poblaciones de este estudio no son idénticas y sí hay una diferencia significativa entre los estudiantes del nivel A2 y los estudian-

tes del nivel B1 del MCERL en cuanto a la producción de cláusulas relativas de sujeto y objeto.

Posteriormente se realizó la prueba estadística de Chi cuadrada para analizar la relación entre el tipo de cláusula relativa y el nivel de proficiencia de los estudiantes (ver Cuadros 5 y 6).

El valor calculado de Chi cuadrada es de 4.011 y el valor crítico es de 3.8453 y debido a ello, se puede rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, sí existe una relación entre el tipo de cláusula relativa y el nivel de proficiencia.

Finalmente, a partir de las cláusulas relativas producidas, se detectaron y clasificaron los errores de acuerdo con el nivel de los textos escritos producidos: A2 y B1 del MCERL (ver Cuadro 7).

Cuadro 4. Media y desviación estándar del porcentaje de cláusulas relativas de sujeto y de objeto

Grupo	n	Media	SD	Grados de libertad	Valor p
A2	15	53.32	15.25	14	0.008869
B1	15	69.38	14.39	14	

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. Frecuencias observadas de cláusulas relativas de sujeto y objeto

Nivel	Cláusula relativa de sujeto	Cláusula relativa de objeto	Total
	Frecuencia observada	Frecuencia observada	
A2	85	12	97
B1	140	40	180
Total	225	52	277
Porcentaje	81%	19%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Frecuencias esperadas de cláusulas relativas de sujeto y objeto

Nivel	Cláusula relativa de sujeto	Cláusula relativa de objeto	Distancias Chi Cuadrada	
	Frecuencia esperada	Frecuencia esperada		
A2	78.79061372	18.20938628	0.4893537	2.1173958
B1	146.2093863	33.79061372	0.26370727	1.14104107
Total	78.79061372	18.20938628	Valor de Chi calculada	4.01149783
			Valor de Chi tabla	3.84539096

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 7. Frecuencias y porcentajes de errores en la producción escrita de cláusulas relativas

Tipo de error	B1		A2	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Morfológico	15	14%	25	16%
Lexical	22	21%	16	10%
Sintáctico	19	18%	33	22%
De omisión	10	10%	17	11%
De transferencia	17	16%	24	16%
Intralingual	21	20%	38	25%
Total	104	100%	153	100%

Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones finales

Los resultados de esta investigación muestran implicaciones destacadas en cuanto a la adquisición de una estructura gramatical en una segunda lengua de estudiantes adolescentes del nivel medio superior nativo hablantes del español (L1). Es importante mencionar que este tipo de adquisición en el contexto escolar provoca ciertas limitaciones debido a que los participantes de este estudio están expuestos únicamente cinco horas a la semana al aprendizaje del inglés (L2) durante los seis semestres del bachillerato y actualmente se encuentran cursando el cuarto semestre.

A partir de la prueba de producción, los resultados indican que las relativas de sujeto fueron más fáciles de producir que las relativas de objeto. Se mostró que los estudiantes del nivel B1 tienen una probabilidad del 9.85% de producir una cláusula relativa de sujeto en comparación con los estudiantes del nivel A2. Los estudiantes del nivel B1 demostraron que pueden confiar en la transferencia de la L1 y en un aprendizaje de la L2 para la producción de éstas. Por ello, se puede concluir que para los estudiantes del nivel B1, la producción de las cláusulas relativas de sujeto, al tener una mayor frecuencia, evidencia la presencia de claves locales confiables. Por otro lado, los estudiantes del nivel A2, evidenciaron que aún no tienen claves locales disponibles lo suficientemente estables para la producción correcta de este tipo de cláusulas en un discurso escrito.

Por otro lado, para los estudiantes de ambos niveles, fue mucho más complicada la producción de las relativas de objeto al mostrar una frecuencia menor. Esto se puede interpretar debido a los efectos de NPAH explicado por la hipótesis de la distancia lineal, pues el vínculo incrementa la dificultad del procesamiento de una oración en la distancia de forma lineal entre los vacíos y los rellenos, como sucede en el caso de las relativas de sujeto y objeto. Sin embargo, en las relativas de sujeto la distancia entre el relleno y el vacío es mínima; el único elemento que ocurre entre ellos es el relativizador. En cambio, en las relativas de objeto, el relleno y el vacío son separados entre ellos por el sujeto y el verbo. Sumado a ello, el procesamiento cognitivo llevado a cabo bajo esta hipótesis se hace durante el procesamiento superficial de la estructura. Wanner y Marastos (1978) argumentan que es muy difícil para el procesador humano mantener el relleno en la memoria de trabajo hasta que encuentre

el vacío, el cual provee la información necesaria para integrar al relleno en la cláusula relativa. Entonces, las relativas de objeto son más difíciles que las relativas de sujeto ya que en las primeras el relleno debe ser retenido por más tiempo en la memoria de trabajo.

A partir del análisis de errores se pudo observar disimilitud del proceso de la L2 de los estudiantes de ambos niveles. Esto puede deberse a que no dispusieron de tanto tiempo para reconfigurar su sistema lineal de español (L1) para lidiar con el vacío y la correferencia requerido para las cláusulas de sujeto y objeto en inglés (L2). De ahí que se pudo observar la simplificación al utilizar estructuras más simples en vez de las relativas, y la omisión en cuanto a la ausencia de elementos necesarios para la gramaticalidad de la estructura de las cláusulas. De igual forma, los estudiantes aún no han podido aprender a enfocar los roles locales de la oración, por ejemplo, la morfología de los verbos, el uso correcto de elementos lexicales (evitar traducciones directas de palabras de la L1 a la L2) y evitar errores sintácticos: orden correcto de palabras y concordancia entre sujeto y verbo.

Como conclusión, este estudio muestra que puede haber una combinación de la hipótesis de la distancia lineal y el procesamiento basado en claves de los resultados pues la producción de las oraciones fue mediada por la identificación de perspectivas y el procesamiento fue más fluido cuando el lenguaje producido proveía claves estables para la integración inmediata. En este caso, el marcador nominal sirvió como una clave confiable para la producción de cláusulas relativas de sujeto. De igual forma, es importante mencionar que los dos grupos requirieron de ajustar su clave predominante de L1 a la L2 y este efecto está localizado en el nivel de clave individual, más que en el patrón tipológico general.

Finalmente, los resultados mostraron que el procesamiento de la L2 no es muy diferente al de la L1, pero sí existe una variación en términos de qué competencia lingüística debe ser utilizada. Y, en cuanto a la detección de claves, es todavía un tanto incorrecta para los estudiantes del nivel medio superior de los niveles A2 y B1 del MCERL, ya que hubo diversos errores argumentales y semánticos en la producción de cláusulas relativas.

Referencias

- Berman, R. A. y Slobin, D. (Eds.) (1994). *Relative Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. New York: Lawrence Erlbaum.

- Celce-Murcia, M., Brinton, D. & Ann Snow, M. (Eds.) (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4ta ed.). Heinle, Cengage learning.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de Gramatica del Espanol*. Buenos Aires: Editorial Universidad, segunda edición.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (1994). *Topics in Applied Psycholinguistics. Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at work. The Nature of Generalization in Language*. New York: Oxford University Press Inc.
- MacWhinney, B. (2005a). A unified model of language acquisition. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 49-67). New York: Oxford University Press.
- MacWhinney, Brian (1982). Basic syntactic processes. In Stan Kuczaj (Ed.), *Language Development: Syntax and Semantics*, Vol. 1 (pp. 73-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- MacWhinney, Brian (2008). *How Mental Models Encode Embodied Linguistic Perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- MacWhinney, Brian & Bates, Elizabeth (1989). *The Cross-Linguistic Study of Sentence Processing*. New York: Cambridge University Press.
- Nippold, M. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*, Austin TX: Pro-Ed.
- Nippold, M. A. (2010). *Language Sampling with Adolescents*. San Diego, CA: Plural.
- O'Grady, William (1996). Language Acquisition Without Universal Grammar: A General Nativist Proposal for L2 Learning. *Second Language Research*, 12, 374-397.
- Quirk et al. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Pearson Longman.
- Shopen, T. (Ed.) (2007). *Language Typology and Syntactic Description*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarallo, F. & Myhill, J. (1983). Interference and Natural Language Processing in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 33, 55-76.
- Wanner, E. & Marastos, M. (1978). An ATN Approach to Comprehension. *Linguistic theory and psychological reality*, ed. by Morris Halle, Joan Bresnan and George Miller, 119-61. Cambridge: Cambridge University Press.

Posibilidad de un nuevo humanismo médico desde una matriz común: bioética global y neohumanismo universal

FERNANDO HERRERA-SALAS¹



Resumen

En el presente trabajo se pone de relieve la pregunta ¿qué significa *hacer experiencia* del humanismo? Y encontramos que implica en principio, que ese saber de lo humano se interconecta con el examen, la participación y la vivencia de los sucesos, bajo la suscripción de valores e ideales éticos –en nuestra vida cotidiana y nuestra vida profesional– tales que emplazan la libertad y la dignidad humana. Desde ese lugar se discute la relación entre la ética médica, la bioética global y el neohumanismo universal, para determinar las coordenadas que instituyen la posibilidad de un *nuevo humanismo médico*, el cual está llamado a orientar la praxis médica y fundamentar la ética médica, más allá de su actual apego a una bioética principialista y casuística, como una *vigilancia por la humanización del hombre*. Se concluye con la enunciación de diez premisas programáticas del neohumanismo universal como marco que interpela al nuevo humanismo médico.

Palabras clave: Nuevo humanismo médico, Bioética, Libertad, Dignidad humana.

Possibility of a New Medical Humanism from a Common Matrix: Global Bioethics and Universal Neohumanism

Abstract

This work highlights the question: what does it mean to experience humanism? And we find that it implies in principle, that this knowledge of the human is interconnected with the examination, participation and experience of events, under the subscription of values and ethical ideals –in our daily life and our professional life– such that place the freedom and human dignity. From that place, the relationship between medical ethics, global bioethics and universal neohumanism is discussed, to determine the coordinates that institute the possibility of a *new medical humanism*, which is called to guide medical praxis and base medical ethics, more beyond its current attachment to a principalist and casuistic bioethics, as *vigilance for the humanization of man*. It concludes, with the enunciation of ten programmatic premises of universal neohumanism as a framework that challenges the new medical humanism.

Key Words: New Medical Humanism, Bioethics, Freedom, Human Dignity.

Recibido: 11 de mayo de 2021
Aceptado: 17 de julio de 2021
Declarado sin conflicto de interés

¹ Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. fherresal@gmail.com

Introducción

Tanto las condiciones actuales que enfrenta la humanidad en su conjunto, como aquellas particulares a la praxis médica, encierran la necesidad de refundar el humanismo y, de manera más importante, hacer práctica del mismo.

Afirma González (1996), que “el humanismo lleva implícita una ontología del hombre”, e impulsa una tarea o quehacer, en una dimensión propiamente ética: “procurar la humanidad del hombre humano”. La suscripción a esta tarea, consideramos nosotros, no es de la competencia exclusiva de la reflexión filosófica, aunque ella la orienta de manera importante, y se deben esperar contribuciones desde distintos ámbitos del saber, particularmente de aquellos bajo connotados compromisos prácticos; uno de ellos es el campo médico.

Pero ¿a qué nos referimos cuando convocamos al humanismo como eje de reflexión y de posible ejercicio? Una aproximación histórica nos llevaría a situar formalmente la emergencia del humanismo en el Renacimiento (del siglo XIV a la primera mitad del XVI), como un característico afán por revivir los valores grecorromanos, el impulso del pensamiento racional y técnico, así como la autonomía del arte. Pero también nos permitiría notar que, esta preocupación por lo humano del hombre, es una preocupación que atraviesa todas las épocas, a la vez como *una reflexión que como una vigilancia por la humanización del hombre*.

El neo-humanismo como una necesidad contemporánea y los imperativos del nuevo humanismo médico

Al deslindarse así, la universalidad del humanismo como una reflexión y una vigilancia por la humanización del hombre, nos permite apreciar que el momento que vivimos interpela de una manera importante al humanismo en general y al humanismo médico en particular. El humanismo aparece así, como *un saber y una experiencia* pero, sin duda, también como *una búsqueda y un compromiso* con el devenir del hombre.

Si nos detenemos un momento en estas cuatro notas del humanismo, lo encontramos como *un saber* que apunta a determinar “la autenticidad del hombre humanizado”, implica precisar esa dimensión ontológica que lo ubica como un ser finito o temporal y un ser al que le es inherente una ambigüedad que, como aclara González (1996), retomando un pasaje de *Antígona*

—una de las tragedias tebanas de Sófocles— donde el hombre es calificado como *deinóteron*: “que significa ‘asombroso’ o ‘maravilloso’, al mismo tiempo que ‘terrible’... digno de horror”. De ese modo el humanismo resulta un saber no confiado o ingenuo, es un saber que nos alerta de la desmesura (*hybris*) en nosotros y en los otros, pero que además nos alienta a la *búsqueda* de la excelencia de la condición humana, como heredad de la *areté* griega.

Pero por otra parte, se pone de relieve la pregunta ¿qué significa *hacer experiencia* del humanismo? Implica que ese saber de lo humano se interconecta con el examen, la participación y la vivencia de los sucesos, bajo la suscripción de valores e ideales éticos —en nuestra vida cotidiana y nuestra vida profesional— tales que emplazan la libertad y la dignidad humana. En este sentido se acerca al programa kantiano de una “antropología pragmática” que estudia lo que el hombre “como ser que obra libremente, hace, o puede y debe hacer de sí mismo” (Figueredo, 2011).

Y finalmente el humanismo nos insta a *un compromiso*, un encargo u obligación que apunta a una lectura y una participación activa para cuidar nuestro destino, nuestra condición presente y futura; es en este sentido que aquí sondeamos las condiciones de posibilidad de un neo humanismo en general y de un nuevo humanismo médico en particular.

Hacer la experiencia del humanismo en el contexto actual

Podemos asumir que hacer experiencia del humanismo, entonces nos compromete a realizar una lectura de nuestra contemporaneidad, y determinar cuáles son los contextos de la actual demanda y encargos a los que debe responder un potencial neo humanismo.

Realizar un inventario de tales contextos, implica un espacio muy amplio, por lo que aquí sólo la afrontaremos a manera de un boceto o bosquejo, sin pretender ser exhaustivos. Este inventario implica los cambios que enfrentamos, las preocupaciones que de ello emergen y perfilan los retos que surgen a partir de estas transformaciones.

Así encontramos que para algunos actores (Arlington Institute, DATOR, Club de Roma, entre otros), las preocupaciones surgen en virtud de una creciente crisis de la economía fósil basada en los hidrocarburos; el cambio climático, asociado fundamentalmente a la emisión de gases de efecto invernadero; el patrón de crecimiento económico que se acompaña con el deterioro de las condiciones de vida de determinados gru-

pos de la población, mayor inestabilidad e incremento de las condiciones de inseguridad; el reto demográfico dado el crecimiento y reconfiguración de la población humana; la supervivencia de los ecosistemas, que resultan indispensables para toda la vida en la Tierra; la tecnología como elemento de quiebre; la crisis global del agua; las especies en extinción, el rápido cambio climático, que es un hecho empírico.

Por su parte, para Dreifuss (2007), nos habla de una mundialización del almacenamiento y distribución de la información, de los productos y de los servicios; una nueva racionalidad de la producción, de la gestión y del consumo en una emergente “geonomía global; y subraya cambios radicales de la organización productiva y de la estructuración social por la vía de la entronización –integrada a gran escala– de un conjunto de innovaciones tecnológicas relacionadas con las telecomunicaciones y la informática, la computación y la microelectrónica, la automoción y micro robótica, la opto electrónica y la ingeniería espacial.

Escenarios que también comprometen lo humano en su dimensión anatomo-fisiológica: a) implantación de nano chips en el cuerpo humano para la búsqueda de informaciones mediante la creación de redes neuronales vivas y redes neuronales artificiales (RNAs), y la micro computación cuántica, la cual, en vez de transistores, dispondrá de partículas subatómicas actuando como (qu)bits; b) desarrollos en optoelectrónica, extendiéndose hasta la micro fotónica e interactuando en la búsqueda de chips ópticos y transmisión de datos a la velocidad de la luz; c) biotecnológicos, “... en la biorrobótica, en la biónica, en la biometría digital, en la bioquímica, en la bioinformática y en la bioingeniería”; d) robótica, avanzando en las investigaciones de circuitos integrados híbridos (moléculas de semiconductores y células vivas); y e) desarrollos en genética, pugando con la descodificación y computación genética (chips de ácido desoxirribonucleico, DNA), terapia genética y neuromedicina de trasplantes entre seres vivos, llegando hasta el “inicio” clónico, con la posibilidad de modificaciones sin fin de la configuración básica de los seres vivos.

Donde este alcor tecnológico, que en analogía con las “montañas de hielo” (icebergs), los *tecnobergs* –nos precisa Dreifuss (2007)– poseen una masa bajo su “superficie económica”, lo que significa que se nutren de su basamento cultural civilizatorio. De lo que concluye: “Tecnobergs que convierten al consumidor –individual, corporativo o institucional– en un reformulador de las prácticas cotidianas, desplazando al ciudadano del ejercicio de sus derechos... Se consoli-

da así, un consumidor despolitizado, tanto ante el producto como ante el productor...” Un ciudadano “consumido” en su *ethos* “político que se torna objeto de orientación en las decisiones mercadológicas de la empresa ... “agente socioeconómico” y entidad que define, a su manera, “la normalidad cotidiana ante el consumidor y ciudadano”.

Finalmente, desde la perspectiva de González (2007), estos cambios revolucionarios que conllevan los hallazgos de la biología evolutiva molecular, los avances de la biotecnología como “tecnociencia”, con el pasaje de la genética a la genómica y de ahí a la proteómica, así como el surgimiento de la medicina genómica y de la farmacogenómica, acarrear consigo la nueva idea de un “hombre biológico”, “hombre genético”, “hombre neuronal”, lejos de las tradicionales verdades religiosas y filosóficas. Por lo que se trata de la identificación plena del ser humano con su naturaleza biológica, que sólo se reconoce en su genoma y ve radicadas en su “cerebro” todas las funciones de su “alma”.

Debemos considerar que algunas de estas premisas, además de constituir un verdadero programa de acción para hacer experiencia del humanismo, pueden a su vez traducirse en principios del nuevo humanismo médico, como mostraremos más adelante.

La relación de la bioética, la ética médica y neo humanismo: hacia un nuevo humanismo médico

Podemos considerar que el nuevo humanismo médico deba emerger de una matriz común con la bioética general, la ética médica y un nuevo humanismo universal. Frente a lo cual debemos considerar que cada uno de estas tres, tiene una determinación conceptual y una implicación práctica particular, la cual debe ser considerada en su especificidad y su aportación.

Inicialmente, debemos considerar que el campo de lo médico ha recibido una clara influencia de ambos, los modelos bioéticos *principalista* y *casuístico*, hacia la definición de una ética médica y la formación bioética en los centros de enseñanza. En el primero de los casos, el modelo principalista formulado por Beachamp y Childdres (1983), ha sido recuperado para generar un “ideario deontológico” bajo la suscripción de cuatro principios éticos con aplicación en los contextos de la investigación, la práctica clínica y los cuidados de la salud hospitalaria: el *principio de beneficencia*, el cual enuncia la obligatoriedad del profesional o del investigador de promover siempre y en

todo momento el bien del paciente; el *principio de no-maleficencia* como imperativo de no infligir ningún tipo de daño; el *principio de justicia* que impone la obligación de un trato equivalente a toda persona independientemente de su condición y de sus diferencias; y, finalmente, el *principio de autonomía* que le atribuye a la persona una mayoría de edad para autorregularse.

Por su parte el modelo casuístico de Jonsen y Toulmin (1988), el cual propone un análisis de *caso por caso* en su dimensión analógica y bajo una postura pragmática, dando énfasis a las necesidades humanas del momento, sin asumir ningún principio a priori para orientar la acción, ha orientado la didáctica clínica y fortalecido la actitud pragmática de los médicos en los centros educativos y hospitalarios.

Sin embargo, esto describe una tendencia de consumo interno de la bioética dentro de la ética médica la cual, como nos subraya Osornio (2005), es cuestionada por el propio Potter quien:

...insiste en que los eticistas médicos deben considerar el significado original de la bioética y extender sus pensamientos y actividades a las cuestiones de salud pública mundial. Para Potter una ética médica reconstruida desde esta perspectiva, daría como resultado la segunda fase de la "bioética puente" que estaría preocupada por las acciones a largo plazo. Potter llamó a esta segunda fase de la bioética, la «bioética global».

En este sentido, el nuevo humanismo médico debe considerar, más allá de un fortalecimiento inicial de la ética médica con la bioética, la propuesta total de Potter (1995) y alcanzar la más "profunda" implicación bioética, a saber: "La bioética ha de ser más que global, una «bioética profunda» que demanda reflexión sobre las cuestiones de la supervivencia a largo plazo en términos de la naturaleza de la existencia humana" (Osornio, 2005).

El programa completo trazado por Potter (1995), establece la posibilidad de una articulación de estos tres elementos que venimos situando: la ética médica, la bioética y el neohumanismo:

El concepto de bioética puente fue la primera etapa en el pensamiento bioético. La segunda etapa fue la idea de la bioética global como una moralidad en expansión que resultaría de la construcción de un puente entre la ética médica y la ética medioambiental. El reconocimiento en la década de los noventa de una serie de dilemas éticos ha llevado a reconocer que un puente entre la ética médica y la ética medioambiental no es suficiente.

Todas las especialidades éticas necesitan ser ampliadas de sus problemas de corto plazo a sus obligaciones de largo plazo (necesitamos una bioética profunda).

Donde, a decir de Potter (1995), esta bioética profunda debe responder a dos interrogantes: "¿Pueden las profesiones educacionales o éticas relacionarse con la rapidez de los nuevos desarrollos, los nuevos descubrimientos científicos, que unen los genes a las personalidades y que unen la conducta humana a nuestra herencia biológica y a la interacción dinámica entre procesos cerebrales complejos, y una vasta y progresiva lista de aportes sociales?". Y la necesidad de una *sostenibilidad bioética*: ¿Sostenibilidad para quién? ¿Para qué? ¿Y por cuánto tiempo? A lo que el propio Potter (2000), responde:

"...Mi respuesta es sostenibilidad bioética para las diversas poblaciones mundiales, y para la biosfera, y para una sociedad decente a largo plazo. Por los siguientes cien años necesitamos una bioética política con un sentido de urgencia... la acción política para la supervivencia social a largo plazo constituye un mandato bioético... hoy tenemos una clase diferente de urgencia: una urgencia bioética. Necesitamos acción política. Necesitamos exigir que nuestro liderazgo logre una *bioética global humanizada* orientada hacia la sostenibilidad bioética a largo plazo. Al enfrentar el futuro, tenemos dos posibilidades: el tercer milenio será la edad de la bioética global o será la edad de la anarquía. ¡La elección es nuestra!".

El vínculo de esta última etapa de la bioética del modo en que la formula Potter (2000), con un *neohumanismo universal*, es prefigurado por González (2005), cuando nos dice: "La bioética humanista lleva en su entraña la Ecología, no únicamente como un área de conocimiento y de políticas públicas, sino como la tarea histórica fundamental del ser humano contemporáneo: del presente y del porvenir.

Pero ello implica, también como lo señala Potter (2000), acceder a una "mayoría de edad" *bioética*, que interpela esa "ética del cuidado de sí" (Foucault, 1981), la cual implica: "una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo... una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo". O, como lo expresa Gracia (1987), "...una transformación de nuestro propio ser... la posibilidad de un cambio en la perspectiva de abordaje de los problemas, y hasta en la orientación

en la propia vida. Este cambio es lo que los griegos llamaban *metanoia*, término que los latinos tradujeron por *conversio*, conversión”.

González (2007) expresa el vínculo necesario de este *proceso personal de etificación* o *mayoría de edad bioética*, con un posible programa del neohumanismo, cuando nos dice que: esta

...auto-conciencia del hombre exige una verdadera conversión ético política... el (neo) humanismo implica, transformar o convertir el “dominio” en “cuidado”, tramsutar la explotación irracional, en responsabilidad; pasar del predominio económico a una verdadera y prioritaria cultura ecológica, al cuidado de la casa propia, de la casa de todos, que es la Tierra.

Encontramos entonces que la ética médica se ve ahora interpelada por esta “bioética global humanizada” y que, no obstante que se había apuntalado con una bioética principialista y también casuística, ahora debe atender a un ignorado horizonte de posibilidad pronunciando un “nuevo humanismo médico”, y que como deja entrever González (2007), implicará su comprensión del neohumanismo universal:

Son los valores del humanismo en definitiva, los valores propios de una bioética laica y “ontológico-antropológica”. Pero serían los valores de un humanismo renovado, de un neohumanismo, a la altura de nuestro tiempo, que encuentra en la naturaleza humana el fundamento de la ética, sólo que en una naturaleza no esencialista, sino histórica, ética, abierta a su propio devenir, constitutivamente libre, y en una libertad que, a su vez, se reconoce dialécticamente conjugada con la necesidad y la responsabilidad.

Premisas programáticas del neohumanismo universal

La formulación o enunciación de un *nuevo humanismo médico* implica, como hemos mostrado, su penetración con una “bioética global humanizada” y un neohumanismo universal, y supone para su edificación distintos momentos. El primero de estos momentos consideramos nosotros, resulta la compilación sistemática y la asunción de los compromisos a los que nos invita el neohumanismo universal, por lo que se requiere inicialmente la realización de un inventario de sus premisas.

La eficacia de este *inventario de premisas programáticas del neohumanismo universal* que, como se podrá apreciar,

se funda en la recuperación de la aportación de diversos teóricos, científicos y eticistas de su certera lectura de nuestra contemporaneidad, radica en que tiene un papel instrumental, es decir, nos instruye para la acción comprometida y nos insta a la asunción de nuestra responsabilidad de hacer una contribución – por mínima que sea y desde el lugar que se quiera – para hacer realidad este neohumanismo universal. Algunas de sus premisas programáticas pueden ser enunciadas del modo siguiente:

1. El hambre y la pobreza del mundo tendrá que reducirse y los soportes de vida del ambiente natural de la Tierra tendrán que mantenerse (Bolívar, 2009).
2. Que el avance científico continuo oriente el desarrollo de tecnologías efectivas y limpias y procesos de decisión ponderados e informados por parte de los gobiernos.
3. Donde esta apertura a lo científico –nos aclara González, 2007–, proceda “...desde la conciencia del legado histórico y humanístico, conciliando valores de conservación e innovación, de seguridad y riesgo... trascender por igual las regresiones tradicionalistas, siempre cercanas al oscurantismo, que la soberbia cientificista y tecnocrática (siempre cercana al fanatismo)”.
4. Que “el poder de vida y muerte, poder benéfico o dañino, que particularmente tiene la medicina y que caracteriza ahora a las ciencias y tecnologías de la vida”, reinscriba los principios de la ética médica, ahora interrogada bajo nuevos alcances: “primero no dañar: *primum non nocere*”, ¿cómo investigar sin dañar?, ¿cómo mejorar la naturaleza sin falsearla ni deformarla?, ¿cómo curar sin discriminar? (González, 2007).
5. Reorientación de la tecnología y la biotecnología para enfrentar grandes retos: problemas de salud y demandas sociales como “grandes cantidades de alimentos saludables y nutritivos, un ambiente no contaminado”.
6. Apoyo decidido de la investigación de la biodiversidad, la utilización de la biotecnología con referencia a la ecología, la salud humana, los sectores productivos y los aspectos sociales, (Bolívar, 2009).
7. Desarrollo de marcos legales de bioseguridad para el manejo de organismos genéticamente modificados, garantizando la protección del ambiente, la biodiversidad y la salud humana, condenando la fabricación de armas biotecnológicas y el bioterrorismo.

8. Lo decisivo es que el neohumanismo no puede ser subjetivista y antropocéntrico, en el sentido de concebir al hombre como centro dominador del universo que cosifica cuanto le rodea, lo manipula y devora –muchas veces con el goce de la crueldad– como algo absolutamente “otro”, pero puesto a su servicio.
9. El humanismo de hoy y de mañana, se funda en un ser humano que, sin soberbia, se reconoce a sí mismo en el árbol, en el lobo en la piedra. Que percibe en sí la vida universal, y asume su hermandad con ella, su no diferencia radical. Y esto implica que la ética se expanda y asuma responsabilidades y deberes, particularmente para con los seres vivos (capaces, entre otras cosas, de sufrimiento) (González, 2007).
10. Pero esta auto-conciencia del hombre exige una verdadera conversión ético política... el (neo) humanismo implica, transformar o convertir el “dominio” en “cuidado”, tramsutar la explotación irracional, en responsabilidad; pasar del predominio económico a una verdadera y prioritaria cultura ecológica, al cuidado de la casa propia, de la casa de todos, que es la Tierra.

Conclusiones

La ética médica ha arribado a un momento en el que debe superar su autocontención, es decir, debe mirar no únicamente a la interioridad de su praxis clínica y remedial inmediata, así como a la formación de nuevos cuadros, sino que requiere inscribirse en la tarea de *vigilancia de una humanización del hombre*. Se trata de construir el programa de un nuevo humanismo médico, el cual se inserte en una matriz común con una bioética global y con un neohumanismo universal.

Adicionalmente, debemos aclarar, la enunciación de este nuevo humanismo médico, refiere una tarea que reclama un esfuerzo sostenido para completarla y su elaboración implica distintas fases o momentos de su proceso de construcción. Sospechamos que un momento importante será la determinación de sus principios generales, como fase de formalización, se tendrán que generar mecanismos para consensuar tales principios entre organizaciones e instituciones interesadas del campo médico, con la participación a nivel de invitados de organizaciones no gubernamentales y otras instancias públicas y privadas.

Aquí únicamente avanzamos en un paso preliminar, como supone la elaboración de un *inventario de pre-*

misas programáticas del neohumanismo universal, el cual, debemos aclarar, no consideramos exhaustivo, y requerirá nuevas formulaciones y cotejos con una bioética global.

Referencias

- Beachamp, T. & Childredes J. (1983). *Principles of Biomedical Ethics*. New York, Oxford University Press, 1983.
- Benítez, B. (2007). Medicina y humanismo, *Acta Médica Grupo Ángeles*. Volumen 5, No. 2, abril-junio 2007.
- Bolívar, Z. F. (2009). Biotecnología y bioseguridad para el desarrollo global y nacional. En *Filosofía y ciencias de la vida*, México: Fondo de Cultura Económica/F.F.L. UNAM.
- Dreifuss, R.A. (2007). Tecnobergs globales, mundialización y planetarización. *Revista Aportes*, Facultad de Economía, BUAP, Año XII, Número 34, Enero-Abril de 2007.
- Figueredo, N.H. (2011). *La pregunta antropológica en Kant*. I Jornadas de Estudiantes del Departamento de Filosofía 2011. Recuperado de: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar › paper › view>
- Foucault, M. (1981). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France 1981-1982*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, J. (1996). *El ethos, destino del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, V. J. (2007). ¿Qué ética para la bioética? En *Perspectivas de Bioética* (Introducción). México: Universidad Nacional Autónoma de México, FFL.
- Gracia, D. (1987). La bioética, una disciplina académica, *Revista Jano* No 33, páginas 69-74; (1998). Recuperado de <https://docplayer.es › 40935525-Rev...>
- Jonsen, A. & Toulmin, S. (1988). *The Abuse of Casuistry. A History of Moral Reasoning*. Berkely.
- Martínez, C.F. (2002). Enfermedad y padecer. Ciencia y humanismo en la práctica médica *Anales Médicos*, Vol. 47, Núm. 2 Abr. - Jun. 2002 pp. 112-117.
- Osorio, S. N. (2005). Van Rensselaer Potter: una visión revolucionaria para la bioética. *Revista Latinoamericana de Bioética*, núm. 8, 2005, pp. 1-24.
- Pérez-Tamayo, R. (2015). Humanismo y Medicina. *Revista de Hematología*, Méx. 2015; 16:1-2.
- Potter, V. R. (1995). *Bioética puente, bioética global y bioética profunda*, Cuadernos del Programa Regional de Bioética, Organización Panamericana de la Salud.
- Potter, V. R. (2000). Temas bioéticos para el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Bioética*, Número 2, págs. 150-157.
- Potter, V.R. (1988). *Global Bioethics. Building of the Leopold Legacy*. Michigan State University Press.
- Reich, W. T. (1978). *Encyclopedia of Bioethics*, MacMillan Publishers. New Jersey, Londres.
- Tajer, C.D. (2014). Las sociedades científicas y el humanismo médico. *Revista Argentina de Cardiología / Vol. 82 N° 4 / Agosto 2014*.

Actitudes hacia las carreras universitarias en estudiantes de educación superior. Diseño de una Escala de Medición

MARÍA DEL ROSARIO ZAMORA-BETANCOURT,¹ JUAN FRANCISCO CALDERA-MONTES,²
JUAN CARLOS SILAS-CASILLAS,³ OSCAR ULISES REYNOSO-GONZÁLEZ,⁴
IVÁN ALEJANDRO CALDERA-ZAMORA⁵



Resumen

El presente trabajo tuvo como propósito diseñar y validar una Escala de Actitudes hacia las carreras universitarias por parte de estudiantes de educación superior en México. Para tal fin, se redactaron un conjunto de reactivos tomando como base la postura tripartita de las actitudes. Una vez revisada por jueces expertos, se aplicó a una muestra de 1821 estudiantes de dos universidades públicas del estado de Jalisco, México. En primera instancia, a través de un análisis factorial exploratorio, se conformó un instrumento de 15 reactivos y tres factores relacionados: (1) Creencias positivas sobre las carreras universitarias, (2) Creencias negativas sobre las carreras universitarias y (3) Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias. Posteriormente, mediante un análisis

Attitudes towards University Careers in Higher Education Students. Design of a Measurement Scale

Abstract

The purpose of this work was to design and validate a Scale of Attitudes towards university careers by higher education students in Mexico. For this purpose, a set of items were developed based on the tripartite theory of attitudes. Once reviewed by expert judges, the scale was applied to a sample of 1,821 students from two public universities in the state of Jalisco, Mexico. First, through an exploratory factor analysis, an instrument of 15 items and three related factors was formed: (1) Positive beliefs about university careers, (2) Negative beliefs about university careers, and (3) Affections and dispositions about the university careers. Later, through a confirmatory factor analysis, the scale structure was assured, which showed satisfactory psychometric properties. Additionally, it

Recibido: 21 de mayo de 2021
Aceptado: 24 de julio de 2021
Declarado sin conflicto de interés

1 Doctora en Educación. Profesora de tiempo completo. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2731-4208>

2 Doctor en Ciencias. Profesor de tiempo completo. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos. Correo electrónico: jfcaldera@cualtos.udg.mx, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8999-3736>. Autor de correspondencia.

factorial confirmatorio, se aseguró la estructura de la escala, la cual mostró propiedades psicométricas satisfactorias. Adicionalmente, se encontraron actitudes positivas y diferencias significativas según el sexo y tipo de universidad en que los mismos cursaban.

Palabras clave: Estudiantes universitarios, Escala de actitud, Estudios universitarios, Carrera profesional.

was found that the students showed positive attitudes, with significant differences regarding the gender of the students and the type of university in which they attended.

Key Words: University Students, Attitude Scale, University Studies, Professional Career.

3 Doctor en Educación Superior. Profesor de tiempo completo. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8475-5923>

4 Doctor en Psicología. Profesor de asignatura. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0598-4665>

5 Licenciado en Psicología. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1790-7560>

Introducción

Desde sus orígenes en los primeros centros de enseñanza superior en la antigua Grecia, como la Academia o el Liceo, pasando por el surgimiento de las primeras universidades a finales de la Edad Media, hasta la aparición de modalidades de educación no presencial y a distancia (comunes en la oferta de carreras universitarias de las sociedades contemporáneas) las acepciones y las aptitudes de las personas, las instituciones y las sociedades respecto de la educación superior han ido atravesando por constantes transformaciones (Ruiz y López, 2019). Actualmente la masificación en la educación superior que se dio a nivel mundial durante la segunda mitad del siglo XX juega un papel importante en la manera en que se configura la relación actual entre los jóvenes y los estudios postsecundarios (Tünnermann, 1998). El crecimiento acelerado que devino en masificación se debió a varios factores, entre los que sobresalen una política de acceso más amplio en las universidades públicas, el incremento de oportunidades para cursar educación básica y media superior que generó una importante cantidad de jóvenes en condiciones de aspirar a estudios universitarios, y una oferta creciente de parte de instituciones particulares que vino a ofrecer más lugares para adaptar la demanda y opciones de estudio en modalidades más acordes a la realidad de los jóvenes y sus familias (Santiago *et al.*, 2009).

Este crecimiento exponencial de la educación superior y por ende de las carreras universitarias, ha traído consigo la multiplicidad de acepciones sobre la misma (véase, por ejemplo: Benito, 1981; Arias *et al.*, 2013; Tünnermann, 2003). El debate sobre los estudios que siguen al nivel básico ha calado en diversas capas de la sociedad. Cuando se habla de la educación superior, tanto en los análisis académicos, como en la toma de decisiones con vistas a la determinación de políticas públicas, e incluso en las pláticas cotidianas entre padres e hijos, aparecen repetidamente conceptos como calidad y pertinencia (Zamora, 2019). Ello encierra un problema pues estos conceptos se entienden de diferente manera de acuerdo con el foco y nivel de interés. Las áreas de interés y posturas de académicos como Carlos Muñoz Izquierdo o Magdalena Fresán, difieren de las que tengan los jóvenes o sus familias. No es lo mismo que Muñoz Izquierdo (2009) postule que la educación debe ser relevante, equitativa, eficaz y eficiente; que Fresán

(2004) señale que la calidad educativa depende de lograr coherencia entre: a) el centro educativo y sus programas con las necesidades y las características del entorno; b) las actividades planteadas para cumplir sus fines y objetivos, y c) los recursos invertidos, el esfuerzo desplegado, el tiempo empleado y el logro de los objetivos; o que un padre de familia diga que su interés es que su hijo pueda conseguir un empleo digno al terminar sus estudios con miras en que consiga autonomía (Santander y Rojas, 2020).

Lo mismo sucede con respecto a los argumentos sobre su *pertinencia*, que se ha convertido en un término omnipresente. Es común que se hable de la pertinencia de la educación superior desde las políticas públicas o la gestión universitaria ya que se trata de una preocupación mayor con vistas al cumplimiento de los objetivos institucionales. Al respecto, Vessuri (1998, p.417), señala cómo, desde las instituciones, la pertinencia se ha referido en términos que aluden al papel y el lugar de la educación superior en la sociedad, específicamente en cuanto al papel que juega en “el acceso y la participación, la enseñanza y el aprendizaje, la función de la universidad como centro de investigación, la responsabilidad de la educación superior con otros sectores de la sociedad, el mundo laboral y la función de servicio de la educación superior en la comunidad”.

Esta y otras definiciones no suelen encontrarse cabalmente en el imaginario de los ciudadanos o jóvenes estudiantes (o posibles alumnos), ni en sus familias, quienes se interesan por desarrollar habilidades rápidamente transferibles al mercado laboral y por lograr conocimientos pertinentes con un costo económico y personal razonable (Santander y Rojas, 2020; Zamora, 2019).

De acuerdo con lo señalado por estudios centrados en develar el estado actual y futuro de la educación superior, las carreras universitarias y las instituciones educativas encargadas de éstas, atraviesan periodos de intensos cambios paradigmáticos debido a los turbulentas transformaciones económicas, tecnológicas y demográficas que atraviesa la sociedad en su conjunto (Comas, 2019; Conde y Boza, 2019; Ruiz y López, 2019; Vélez y Ruiz, 2019).

En ese sentido, otros autores señalan cómo los discursos sobre la importancia o pertinencia apuntados por las instituciones suelen obviar las diferencias en la percepción y aptitudes sobre la educación superior que existen según el género, el sexo y la religión; inclusive si las personas pertenecen alguna minoría étnica o tienen alguna discapacidad física o

cognitiva (Aragón *et al.*, 2020; Benet *et al.*, 2020; Cotán, 2019). Asimismo, las demandas de mercado, que se centran en exigir la formación de sujetos productivos primordialmente en términos económicos, minando aspectos centrales de la misión y sentido de las universidades desde su origen, como la de la formación de sujetos críticos y orientados a la transformación de la sociedad, así como el papel fundamental que esta juega en la cohesión social (Ruiz y López, 2019; Vendrell y Rodríguez, 2020).

Esta discrepancia de comprensiones y expectativas es un elemento que crea tensión en la relación entre las instituciones educativas y los ciudadanos (Zamora, 2019). Por tal razón, es necesario comprender las actitudes que los jóvenes y sus familias tienen en torno a las carreras universitarias (modalidad contemporánea de la educación superior), así como las de los actores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje o en la gestión de las políticas públicas enfocadas en ellas.

Ante ello, este trabajo muestra el proceso de construcción y validación de un instrumento diseñado para valorar la manera en que los jóvenes se aproximan a la educación superior, particularmente hacia las carreras universitarias. En su primera parte ofrece un recorrido sucinto de la educación superior actual en México; la segunda, hace referencia a la manera en que se ha estudiado esa relación en los años recientes; y la tercera, da cuenta del proceso seguido en la concepción, diseño y valoración del instrumento. La parte final del presente trabajo alude a la discusión y las conclusiones en torno a la solidez teórica y operativa del instrumento.

La educación superior en México

De acuerdo con el artículo 37 de la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2018), en México, el nivel de educación superior es "... el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades".

Para esclarecer lo que comprende cada nivel dentro de la educación superior, el acuerdo 17/11/17 (DOF, 2017), que actualiza y sustituye al 279 publicado el año 2000, señala la existencia de cinco tipos de programas que se describen brevemente en los renglones siguientes: los de dos años, como el Técnico Superior

Universitario (TSU) o Profesional Asociado (PA) se orientan al desarrollo de habilidades y destrezas relativas a una actividad profesional específica, la que se reflejará en estadías laborales o a través de ambientes o escenarios tecnológicos equivalentes. Las licenciaturas se orientan al desarrollo de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y métodos de trabajo para el ejercicio de una profesión. En el caso del posgrado se incluyen tres tipos de programas: especialidad, maestría y doctorado. El primero se orienta en la capacitación para el estudio y tratamiento de problemas específicos de un área particular de una profesión. El segundo, la maestría, se dirige a la formación de individuos en el análisis, adaptación e incorporación a la práctica de los avances de un área específica de una profesión o disciplina. Puede tener orientación de investigación o "profesionalizante". El tercer y último tipo de programa de posgrado es el doctorado, mismo que se orienta a la formación para la investigación, con dominio de temas particulares de un área y la generación y aplicación de conocimiento en forma original e innovadora (DOF, 2017).

Según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018), la matrícula de educación superior en México se ha caracterizado históricamente por una proporción importante de estudiantes matriculados en licenciatura, una bastante pequeña en posgrado (por obvias razones relativas a la cantidad de personas en condiciones de iniciar estudios en este nivel) y una ínfima cantidad de alumnos en programas de dos años: TSU o PA. La información estadística del año escolar 2016-2017 (SEP, 2018) señala que en ese ciclo lectivo había 3 352,256 estudiantes en licenciatura, 238,872 en posgrado y 171,551 en programas de dos años. Vista proporcionalmente, la matrícula de educación superior es pequeña pues representa sólo 10.8% de la matrícula nacional (34, 671,89 alumnos), en la que la licenciatura cuenta por 9.67%, el posgrado es .69% y los grados de dos años significan 0.49%. Incluso, si se toma la matrícula de educación superior como el total a analizar, la licenciatura representa 89.1%, el posgrado 6.3 y TSU/PA sólo 4.6%. Ante este panorama es factible pensar que la imagen que tiene la población mexicana de la educación superior se enfoca mayormente en la licenciatura y ese imaginario se va desarrollando con firmeza durante los años correspondientes a la educación secundaria y media superior: entre 12 y 18 años.

Por otro lado, desde hace décadas los perfiles de los estudiantes de la matrícula en las instituciones de educación superior (y media superior) de todo el

mundo permite ver que ya no predomina el sexo masculino, ni estudiantes que provienen de la clase media alta o de familias con antecedentes profesionales (Gibbons, 1998). El alumnado de los últimos tres o cuatro décadas en México es plural, los jóvenes provienen de diferentes contextos y se incorporan a los estudios con distintas comprensiones de lo que es la formación superior y las expectativas sobre ella (Tuirán y Muñoz, 2012).

Las instituciones por su parte, de manera alterna a la oferta educativa que sostenían en el pasado (la primera mitad del siglo 20), se alejan de las artes y las ciencias para centrarse mayormente en las áreas técnicas o técnico-profesionales ligadas a la expansión industrial o comercial del entorno laboral. En este contexto conviven las licenciaturas en disciplinas de la salud, las empresariales y las ingenierías, con las ciencias duras, las artes y las ciencias sociales, siendo el primer grupo el que tiene un papel protagónico (Balán, 2000). A todos estos cambios habría que sumar la entrada en escena de las modalidades no presenciales o a distancia, que se valen de las herramientas digitales y los dispositivos electrónicos para que los jóvenes puedan cursar carreras universitarias que anteriormente requerían de desplazamientos bastante significativos y que se ofertan por distintas instituciones públicas y privadas en el país, o que inclusive pudieran cursar en instituciones fuera del territorio mexicano.

El estudio de las decisiones de los jóvenes frente a las carreras universitarias

La educación es el proceso que ha de conducir a la persona al desarrollo máximo de sus potencialidades y que le ha de permitir descubrir los distintos roles a los que tendrá posibilidad de acceder en la sociedad (Aisenson, 1997). La educación superior se convierte en el epítome de esta lógica, y se asume como la formación que sintetiza la vocación individual en un contexto comunitario.

A pesar de su trascendencia, el tema de las actitudes que tiene la población respecto de la educación superior y su oferta de carreras profesionales se ha estudiado poco y suele hacerse desde la lógica de las instituciones con vistas a ofrecer servicios educativos relevantes para la economía, la sociedad y los individuos (en ese orden). A pesar de ello, es posible encontrar algunas luces sobre cómo los jóvenes perciben la educación superior (Silas, 2012; The Strada-Gallup Education Network 2017, 2018).

El acceso a la educación superior o a las carreras universitarias no es un paso automático, pues requiere que el joven (y los actores de su contexto cercano) conozcan la manera en que funciona este nivel educativo. La integración exitosa a una institución de educación superior representa que ha sabido reconocer los códigos y componentes académicos e institucionales (Santander y Rojas, 2020; Silas, 2012; Zamora, 2019). Intentar ingresar a estudios superiores u optar por un empleo se convierte en un mecanismo para mostrar la mayoría de edad, independencia de los padres y autogestión. Obtener un puesto laboral supone entrar en el mundo adulto, lo que atrae poderosamente a los jóvenes (igual o más que los estudios superiores) y es frecuente que tomen su decisión con información limitada e incluso sesgada por la invitación a ganar un dinero fácil mediante empleos lucrativos que no requieran estudios superiores (Castillo, 1989).

Ante este panorama, que se muestra cambiante y contradictorio, no sólo para los jóvenes estudiantes sino para sus familias y las autoridades institucionales implicadas en la política educativa (Conde y Boza, 2019; Salas *et al.*, 2019) se hace importante la conceptualización de las actitudes hacia las carreras universitarias. Además, es necesario el desarrollo de herramientas para su evaluación y seguimiento, de manera que las contradicciones entre la oferta universitaria y la realidad social de México, que han sido señaladas por diversos autores (Vásquez, 2019), puedan erradicarse o cuando menos disminuirse.

Actitudes

Las actitudes se definen como “evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud” (Morales *et al.*, 2007), y surgen de la inevitable predisposición humana de “evaluar una entidad con algún grado de aceptación o rechazo, normalmente expresado en respuestas cognitivas, afectivas o conductuales” (Eagly y Chakine, 1993, p. 1). El objeto de actitud es definido como cualquier entidad abstracta o concreta hacia la cual se siente una predisposición favorable o desfavorable. Cabe señalar, que, como mencionan Cueto *et al.* (2003), las actitudes son producto del aprendizaje; nadie nace con una predisposición positiva o negativa específica hacia un objeto de actitud, y, además, éstas son inevitables: todos las tenemos hacia aquellos objetos o situaciones a las que hemos

sido expuestos. Además, las actitudes son esencialmente compartidas por el grupo al que pertenecen el individuo y su aprendizaje está ligado a los procesos de socialización en especial de las normas socialmente establecidas (Smith *et al.*, 2007)

Si bien el estudio de las actitudes tiene un largo recorrido a través de la historia de la psicología social, para la construcción de la escala aquí expuesta este artículo se limitará a definir la base teórica en la que se fundamenta el instrumento. En ese sentido la caracterización de la escala propuesta se basa concepción tripartita de las actitudes propuesta por Rosenberg y Hovland (1960). Este modelo, describe las actitudes mediante tres componentes: el afectivo, el cognitivo y el conductual, y está basado en la tricotomía filosófica de la experiencia humana: conocimiento, emociones y acción (Hogg y Vaughan, 2010).

En primer lugar, el componente cognitivo hace referencia a los pensamientos y creencias que tienen la persona respecto del objeto de actitud. El componente afectivo refiere a las respuestas afectivas (sentimientos y emociones) que se asocian al objeto de actitud. Finalmente, el componente conductual se refiere a las intenciones preconcebidas o predisposiciones para actuar, así como los comportamientos con los que se responde al objeto de actitud (Zanna y Rempel, 1988; Breckler, 1984).

Método

Participantes

La población de estudio se conformó por estudiantes de dos universidades públicas del estado de Jalisco, que difieren en las carreras que ofertan, una de orden multidisciplinar y la otra orientada a las ingenierías o tecnológicas. La muestra fue no probabilística y por conveniencia; y se integró por 1821 alumnos. Debido a las características de la validación del instrumento, ésta fue dividida de forma aleatoria en dos partes para la ejecución del Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio. La media de edad fue de 20.7 años ($\sigma = 2.54$); 50.9% de los participantes fueron mujeres y 49.1% hombres.

Instrumento

Se construyó un instrumento denominado "Escala de Actitudes hacia las Carreras Universitarias", el cual quedó conformado al finalizar el análisis factorial confirmatorio por 15 reactivos y tres factores relacionados [*Creencias positivas sobre las carreras universitarias* (5 ítems), *Creencias negativas sobre las carreras universitarias*

(6 ítems) y *Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias* (4 ítems)]. Considerando la concepción tripartita de las actitudes (Rosenberg y Hovland, 1960), los primeros dos factores agruparon creencias positivas y negativas (factor uno y dos respectivamente) sobre las carreras, mientras que el último integró tanto los aspectos emocionales (afectos) como comportamentales (disposiciones). El formato de respuesta fue de categorías ordenadas (Likert) con cinco opciones de respuesta, de "totalmente en desacuerdo" a "totalmente de acuerdo".

Procedimiento

La escala pasó por distintas fases antes de culminar en su versión final. En primer lugar, se inició con una búsqueda especializada sobre el tema, la cual evidenció la ausencia de instrumentos para la medición de la variable de estudio. En segundo lugar, se construyeron 30 ítems con base en la teoría tripartita de las actitudes, tanto en sentido positivo como inverso. En tercer lugar, se evaluó la validez de contenido mediante jueces expertos, quienes modificaron y eliminaron algunos ítems. Del mismo se entregó una versión a un grupo de estudiantes para que evidenciaran posibles errores en la claridad de los ítems o en su redacción. Al finalizar esta parte del proceso la escala quedó constituida por 24 reactivos. Con dicha versión del instrumento se realizó la aplicación a la muestra completa a través de la plataforma de formularios de Google. Una vez preparada la base de datos, se inició la validez de constructo, para lo cual se ejecutó un análisis factorial exploratorio con la mitad de la muestra y un análisis factorial confirmatorio con la otra. Posteriormente se abordó la confiabilidad mediante la prueba de consistencia interna alfa de Cronbach. Por último, se calcularon las puntuaciones de los estudiantes en cada uno de los factores y se identificaron las diferencias entre las actitudes hacia las carreras universitarias y las variables sexo y universidad. Se utilizó el software SPSS V.20 para el análisis factorial exploratorio y los análisis descriptivos y bivariados y, para el caso del análisis factorial confirmatorio, se usó el programa LISREL V.9.2.

Resultados

Análisis factorial exploratorio

En un primer momento, se evaluó el cumplimiento de los supuestos básicos del análisis (observaciones mayores a diez veces el número de ítems, normalidad multivariada y uso de variables numéricas)

(Moral, 2006). En tal sentido, el análisis factorial exploratorio se llevó a cabo permitiendo la estructura libre de factores mediante el método de ejes principales (considerando la ausencia de normalidad de la variable) (Frías y Pascual, 2012). Los índices KMO (0.901) y la prueba Bartlett ($p < .000$) indican que el modelo es apropiado, no presenta esfericidad y tiene una buena adecuación muestral. Considerando el criterio de autovalores mayores a 1, el análisis arrojó cuatro factores que explicaron 52.93% de la varianza; sin embargo, se tomó el criterio de *Catell* sobre el gráfico de sedimentación y la postura teórica de las actitudes para correr un segundo análisis factorial forzado a tres factores. En éste se utilizó nuevamente el método de factorización de ejes principales con rota-

ción oblicua. Para la depuración del instrumento se eliminaron los reactivos con saturaciones bajas (0.4) y compartidas (0.1) así como los ítems que presentaban incongruencias teóricas con el resto de los elementos de cada factor. Bajo estas consideraciones, el instrumento se redujo a 15 reactivos. En el Cuadro 1 se muestran las saturaciones por factor y los ítems suprimidos por alguno de los aspectos antes mencionados.

En tal sentido, la escala en su versión exploratoria se conformó por 15 reactivos y tres factores relacionados. El primer componente, titulado *Creencias positivas sobre las carreras universitarias*, se integró por cinco reactivos (1, 6, 8, 10 y 16); el segundo, *Creencias negativas sobre las carreras universitarias* se constituyó por seis

Cuadro 1. Análisis factorial exploratorio

Ítems	Pesos factoriales		
	1	2	3
8. Me parece que las personas que cuentan con carrera universitaria tienen más probabilidades de obtener mayores ingresos económicos.	.735	-.301	.468
6. Considero que las personas que poseen carrera universitaria tienen más posibilidades de contar con una mejor calidad de vida.	.695	-.327	.546
10. Creo que las personas que cuentan con carrera universitaria están más satisfechas con su vida.	.689	-.141	.312
9. Me gusta que las familias valoren positivamente a las carreras universitarias. *	.663	-.344	.638
1. Creo que las personas que cuentan con carrera universitaria son mejor valoradas socialmente.	.631	-.102	.372
11. Demuestro mi interés por las carreras universitarias motivando a otras personas a que las cursen. *	.604	-.353	.539
14. Estaría dispuesto a defender a las carreras universitarias en una conversación en su contra. *	.533	-.272	.413
16. Considero que las personas que cuenta con carrera universitaria deben valorarse más que las que tienen altos ingresos económicos.	.433	.073	.107
19. Me molesta pensar que mi sociedad ofrece pocas oportunidades de estudiar una carrera universitaria. **	.213	-.018	.212
23. Considero que la carrera universitaria no es para mí.	-.112	.777	-.381
24. Creo que la carrera universitaria no es lo mío.	-.106	.753	-.357
22. Creo que es mejor para mí obtener dinero que dedicarle más tiempo a estudiar la carrera universitaria.	-.123	.564	-.205
5. Si dependiera de mí, no continuaría con mi carrera universitaria. *	-.015	.526	-.245
13. Me incomodan las pláticas donde se trata el tema de las carreras universitarias. *	-.059	.511	-.245
18. El contar con una carrera universitaria sirve de muy poco en la sociedad en la que vivimos.	-.188	.503	-.181
7. En mi vida el cursar una carrera universitaria me es indiferente. *	-.067	.502	-.253
21. Considero que las personas que cuentan con carrera universitaria no vivirán mejor en el futuro.	-.168	.500	-.164
17. Creo que quienes afirman que contar con carrera universitaria mejora la calidad de vida de las personas están equivocados.	-.121	.469	-.099
15. Considero que las familias deben poner mayor atención a la obtención de dinero que al apoyo de los estudios universitarios. **	.180	.298	-.005
3. Me satisface cursar una carrera universitaria.	.388	-.295	.917
4. El que yo curse una carrera universitaria es algo que me emociona positivamente.	.417	-.338	.882
2. Estoy dispuesto a esforzarme más para continuar con mi carrera universitaria.	.439	-.322	.842
12. Considero que las familias deben apoyar firmemente el que sus integrantes cursen una carrera universitaria. *	.576	-.352	.634
20. En caso de no haber ingresado a mi carrera universitaria lo hubiera intentado nuevamente.	.282	-.298	.426

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de SPSS 20.

* Ítem eliminado por incongruencia teórica; ** Ítem eliminado por saturación <.4.

ítems (17, 18, 21, 22, 23 y 24) y el último factor, *Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias*, por cuatro reactivos (2, 3, 4 y 20).

Análisis factorial confirmatorio

Para la ejecución de este análisis se utilizó el software Lisrel Student Edition versión 9.2. Para su ejecución se contrastaron tres distintos modelos sobre la segunda mitad de la muestra del estudio. En primer lugar, se contrastó el modelo propuesto a partir del análisis factorial exploratorio de 15 reactivos y tres factores relacionados, en segundo, se anexó un modelo unifactorial con todos los reactivos, por último, se contrastó un modelo de tres factores suprimiendo los reactivos 16, 17 y 20 dado su condición de saturación menor a .5 en el análisis factorial exploratorio.

La bondad de ajuste de los modelos propuestos fue evaluada mediante diversos indicadores. Se utilizó la Ji cuadrada (χ^2), el promedio de los residuales (Root Mean Square Residual [RMR]) y el de los residuales estandarizados (Root Mean Square Error Of Approximation [RMSEA]). Además de ello, se utilizó el índice de bondad de ajuste (Goodness Of Fit Index [GFI]) y el de ajuste comparativo (Comparative Fit Index [CFI]). Los resultados se muestran en el Cuadro 2.

En cuanto a la interpretación de la prueba χ^2 , se considera que no debe ser significativa si existe un buen ajuste; si se obtiene un valor de significancia .05 la prueba indica que la covarianza del modelo teórico es diferente a la covarianza de los datos observados. Sin embargo, como señalan Littlewood y Bernal (2011) esta prueba es susceptible a error tipo II cuando se emplea sobre datos sin normalidad y cuando se usan muestras grandes. En tal caso, se recomienda utilizar otros criterios adicionales para la comprobación de los modelos.

Para el caso de los índices CFI y GFI, estos deben encontrarse con valores superiores a 0.90 (cuanto mayor sea el valor, mejor ajuste existe). Los hallazgos señalan que sólo el primer modelo denota un valor superior al solicitado, mientras que el resto de los

modelos se encuentra en un rango inferior. Por su parte, para el RMR los valores .10 se consideran aceptables, como ocurre de forma exclusiva en el primer modelo. Por último, como señalan Browner y Crudeck (1993) y Byrne (2001) los valores RMSEA deben ser menores de 0.08 para tener un ajuste aceptable o cercano a 0.05 para obtener uno bueno. Nuevamente, solo en el primer modelo se encuentra el valor recomendado. En tal sentido, el resultado del análisis confirmatorio ratifica la estructura dimensional propuesta de 15 reactivos y tres factores relacionados.

Confiabilidad

Finalmente, se reportó la consistencia interna de cada dimensión a través del cociente alfa de Cronbach. El factor uno *Creencias positivas sobre las carreras universitarias* obtuvo .747; el factor dos *Creencias negativas sobre las carreras universitarias* .764 y, finalmente, el factor tres *Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias* obtuvo .780, todos los puntajes clasificados como adecuados (Abad, Garrido, Olea, y Ponsoda, 2006).

Actitudes hacia las carreras universitarias

Para analizar las actitudes de los participantes hacia las carreras universitarias se integraron ambas muestras y se calcularon los puntajes totales y por cada factor a partir de los hallazgos encontrados en el proceso completo de validación. Para calcular dichos puntajes se optó por la estimación de promedios para facilitar la comparación. El Cuadro 3 muestra los resultados encontrados.

A partir de considerar la media teórica del instrumento ($M=3$), es posible concluir que los estudiantes encuestados tienen actitudes favorables hacia las carreras universitarias, ya que el puntaje total (incluyendo el factor *Creencias negativas sobre las carreras universitarias* de forma inversa en el total) y cada uno de los factores se identifica puntajes superiores a la media y cercanos al límite superior del escalamiento.

Posteriormente se realizaron dos análisis sobre las variables sexo y tipo de universidad. En primera instancia, y considerando la ausencia de normalidad en

Cuadro 2. Índices de bondad de ajuste (tres modelos)

Modelo factorial	χ^2	<i>p</i>	CFI	GFI	RMR	RMSEA
Tres factores relacionados (15 ítems)	589.08	.000	.95	.92	.072	.08
Un solo factor (15 ítems)	2940.65	.000	.77	.70	.140	.19
Tres factores relacionados (eliminando los ítems 16, 17 y 20)	608.93	.000	.90	.89	.110	.13

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de LISREL 9.2.

Cuadro 3. Resultados generales

Factor	M	DE
Actitudes hacia las carreras universitarias	4.24	.531
Creencias positivas sobre las carreras universitarias	4.05	.735
Creencias negativas sobre las carreras universitarias	1.86	.758
Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias	4.63	.602

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de SPSS 20.

la variable de estudio ($p = .05$ en el contraste de *Kolmogorov*), se utilizó la prueba *U* de Mann Whitney para comparar los resultados entre hombres y mujeres. Los resultados se muestran en el Cuadro 4.

Los resultados indican que tanto hombres como mujeres presentan actitudes positivas hacia las carreras universitarias. Sin embargo, se advierten diferencias significativas en el puntaje total ($Z = -3.788$, $p = .000$, $r = .09$) y en los tres factores o dimensiones del instrumento, a saber, *Creencias positivas sobre las carreras universitarias* ($Z = -2.226$, $p = .026$, $r = .05$), *Creencias negativas sobre las carreras universitarias* ($Z = -6.747$, $p = .000$, $r = .16$) y *Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias* ($Z = -3.477$, $p = .001$, $r = .08$). En el caso del total del instrumento y en el factor *Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias* las mujeres muestran valores superiores y, en los factores *Creencias positivas* y *Creencias negativas* sobre las carreras universitarias, los hombres obtuvieron una puntuación más elevada. La magnitud del efecto en todos los casos fue pequeña (Domínguez, 2018).

Por último, se compararon las puntuaciones entre las dos instituciones de educación superior conside-

radas en el estudio. Nuevamente bajo la consideración de la ausencia de normalidad, se optó por la prueba no paramétrica *U de Mann Whitney* para realizar la comparación. Los resultados se muestran en el Cuadro 5.

Nuevamente, los resultados muestran actitudes positivas hacia las carreras universitarias para ambas instituciones. Sin embargo, la prueba manifiesta diferencias significativas entre universidades en el puntaje total ($Z = -3.659$, $p = .000$, $r = .09$) y en los factores *Creencias negativas sobre las carreras universitarias* ($Z = -4.888$, $p = .000$, $r = .11$) y *Afectos y disposiciones positivas sobre las carreras universitarias* ($Z = -4.188$, $p = .000$, $r = .10$). En el total del instrumento y en el factor *Afectos y disposiciones positivas sobre las carreras universitarias* los estudiantes de la universidad que ofrecía carreras de diferentes disciplinas alcanzaron un puntaje superior y en el factor *Creencias negativas sobre las carreras universitarias* los alumnos de la institución que ofrecía carreras tecnológicas obtuvieron mayor puntuación. No obstante, el tamaño del efecto en todas las comparaciones es pequeño (Domínguez, 2018).

Cuadro 4. Sexo y actitudes hacia las carreras universitarias

Factor	Z	p	r	Multidisciplinar		Tecnológica	
				M	DE	M	DE
Actitudes hacia las carreras universitarias	-3.788	.000	.09	4.18	0.563	4.29	0.495
Creencias positivas sobre las carreras universitarias	-2.226	.026	.05	4.09	0.741	4.02	0.730
Creencias negativas sobre las carreras universitarias	-6.747	.000	.16	1.99	0.806	1.74	0.689
Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias	-3.477	.001	.08	4.58	0.664	4.69	0.531

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de SPSS 20.

Cuadro 5. Tipo de institución y actitudes hacia las carreras universitarias

Factor	Z	p	r	Multidisciplinar		Tecnológica	
				M	DE	M	DE
Actitudes hacia las carreras universitarias	-3.659	.000	.09	4.278	0.498	4.146	0.605
Creencias positivas sobre las carreras universitarias	-1.099	.272	.03	4.052	0.721	4.073	0.777
Creencias negativas sobre las carreras universitarias	-4.888	.000	.11	1.806	0.711	2.036	0.856
Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias	-4.188	.000	.10	4.686	0.538	4.508	0.739

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de SPSS 20.

Discusión

Con base en los resultados obtenidos para el establecimiento de la validación y confiabilidad de la Escala de Actitudes hacia las Carreras Universitarias, se puede señalar que dicha herramienta metodológica puede utilizarse con la certeza de que los factores representan los constructos que se pretenden medir y que, debido a su brevedad, puede utilizarse en estudios que requieran evaluar a un gran número de personas en un tiempo relativamente corto. La escala cuenta con una estructura dimensional propuesta de 15 reactivos y tres factores relacionados, 1) *Creencias positivas sobre las carreras universitarias* ($\alpha = .747$); 2) *Creencias negativas sobre las carreras universitarias* ($\alpha = .764$) y 3) *Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias* ($\alpha = .780$). Además, se estableció la media teórica del instrumento en 3 puntos ($M = 3$). Aun así, es necesario señalar la conveniencia de futuras aplicaciones de la escala en otras poblaciones, otro tipo de instituciones, estudiantes que ya cursan estudios universitarios o egresados, personas sin pretensión de estudios universitarios o personas con estudios truncos.

Por otro lado, en cuanto a los resultados de la aplicación de la escala, se puede advertir que, en general, los estudiantes muestran actitudes favorables hacia las carreras universitarias, lo cual se asimila a los resultados obtenidos en otras investigaciones, que, si bien no versan específicamente sobre el concepto actitud, valoran la opinión de los estudiantes respecto de las carreras universitarias y la educación superior (Strada Education Network, 2017; Silas, 2012). También fue posible corroborar ciertas diferencias entre las actitudes entre hombres y mujeres, tal como en el estudio realizado por Strada Education Network (2018).

Es importante señalar la necesidad de otros estudios que permitan dar solidez a la validez de esta escala, en especial la relación de las actitudes hacia las carreras universitarias con otras actitudes a las que teóricamente se han relacionado y que son parte de los discursos de la pertinencia de la educación superior, como la actitud hacia el trabajo (Veciana y Capelleras, 2004) o hacia la ciencia (Portocarrero y Barrionuevo, 2017). Asimismo, será importante su aplicación en poblaciones diversas en las que se ha hecho evidente la desvinculación de los discursos de pertinencia de la educación superior con las características particulares de dichas poblaciones, como el género, el sexo, la religión; la pertenencia a las

minorías étnica o el tener una discapacidad física o cognitiva (Aragón *et al.*, 2020; Benet *et al.*, 2020; Cotán, 2019).

Como conclusión, la realidad socioeconómica y política de la sociedad actual en la que están inmersos los jóvenes tiene un efecto palpable tanto en sus condiciones de vida como en su desarrollo personal y profesional, incluyendo sus perspectivas sobre el futuro. Más allá de la masificación de los estudios universitarios y las carreras, el panorama de los jóvenes es incierto y limitado, las posibilidades de estudio y trabajo son precarias, inestables, y en el caso de México, insertadas en un contexto social fragmentado (García, 2019; Tuirán, 2019; Vélez y Ruiz, 2019).

En este contexto, muchos jóvenes mexicanos se cuestionan la razón y conveniencia de su inmersión en el campo de la educación, sobre todo a la de nivel superior. Dicha realidad resulta paradójica cuando al mismo tiempo que esto ocurre, desde las distintas estructuras económicas y políticas del país se toman decisiones en el campo de la educación respecto a lo que ésta debe ofrecer a la vida de los jóvenes (Mendoza, 2019). Son varios los expertos que apuntan la crisis que atraviesa la educación superior producto de la aparición de otras formas de educación que son posibles gracias al desarrollo de las telecomunicaciones y la Internet, desde diplomados, cursos o tutoriales en línea hasta los llamados MOOC (Massive Online Open Course) (Casillas y Ramírez, 2019; Orellana *et al.*, 2016). Como señalan Ruiz y López (2019) hoy en día se adentra a un panorama donde las instituciones educativas “ya no tienen el monopolio del saber, ni de la ciencia, aunque sí la capacidad para liderar la investigación y el desarrollo del conocimiento junto a otros”. Además, a ese complicado panorama habría que sumar las consecuencias acaecidas por la pandemia del COVID-19, que obligó al confinamiento de la población y a la suspensión de clases presenciales en todo el mundo, incluyendo México, pues son varios los estudios que señalan el gran impacto sobre la educación, en especial en términos de rezago y abandono (Bowen, 2020; Ordorika, 2020).

De ahí la necesidad del desarrollo de herramientas metodológicas como la aquí presentada, que permitan no sólo a los investigadores, sino a aquellos actores que toman las decisiones en torno a los estudios superiores, recabar información directa y precisa que provenga de los principales implicados: los jóvenes y la población con miras a cursar una carrera universitaria.

Referencias

- Abad, J., Garrido, J., Olea, J. y Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la Psicometría*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Aisenson, D. (1997). La orientación vocacional como dispositivo articulador entre educación, trabajo y salud. Programa de formación para orientadores de las escuelas primarias. *Revista de Investigaciones en Psicología*, 2(3) 7-19.
- Aragón, L., Arras A. y Guzmán, I. (2020). Realidad actual de la elección de carrera profesional desde la perspectiva de género Introducción. *Revista de la Educación Superior*. 49, 35-54. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1250>
- Arias, M., Arias, E. y Arias, J. (2013). La educación superior en México: financiamiento de instituciones y estudiantes. *Tecsisotecalt*, 5 (14). <http://www.eumed.net/rev/tecsistecat/n14/educacion.html>
- Balán, J. (2000). Políticas de educación superior: los desafíos del futuro. En Balán, J. (Coord.) 2000. *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*. México: UNAM / CRIM.
- Benet, A., Moliner, O. y Sales, M. (2020). Cómo somos, qué queremos y compartimos. Percepciones y creencias acerca de la cultura intercultural inclusiva que promueve la universidad. *Revista de la Educación Superior*. 49, 25-43. <http://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1031>
- Benito, J. (1981). Filosofía y educación superior. En *Memoria del X Congreso Ordinario de Filosofía del Derecho y Filosofía Social* (págs. 177-188). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bowen, M. (2020). Covid-19 has Changed How We Teach Students. *Veterinary Record*, 186 (14), 461. <http://doi.org/10.1136/vr.m1535>
- Breckler, S. (1984). Empirical Validation of Affect, Behavior, and Cognition as Distinct Components of Attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1191-1205. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1191>
- Browner, M. & Crudeck, R. (1993). Alternative Ways of Assessing Model Fit. En: K. Bollen, & S. Long, *Testing Structural Equation Models* (págs. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Byrne, B. (2001). *Structural Equation Modeling with Amos: Basic Concepts, Applications and Programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Casillas, M. Á. y Ramírez, A. (2019). Cultura digital y cambio institucional de las universidades. *Revista de la Educación Superior*, 48 (191), 97-111. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.191.839>
- Castillo, G. (1989). *Los adolescentes y sus problemas*. México: Editora de Revistas.
- Comas, O. (2019). La internacionalización de la educación superior. *Revista de la Educación superior*, 48 (192), 165-168. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.192.943>
- Conde, S. y Boza, Á. (2019). La Educación del Futuro: creencias del alumnado. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 134-153. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.189.622>
- Cotán, A. (2019). Investigación narrativa para contar historias: líneas de vida de estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista de la Educación Superior*, 48 (192), 23-47. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.192.927>
- Cueto, S.; Andrade, F. y León, J. (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. Lima: Ministerio de Educación. <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt44.pdf>
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2017). *Acuerdo número 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior*. Secretaría de Gobernación. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5504348&fecha=13/11/2017
- Diario Oficial de la Federación (2018). *Acuerdo número 18/11/18 por el que se emiten los Lineamientos por los que se conceptualizan y definen los niveles, modalidades y opciones educativas del tipo superior*. Secretaria de Gobernación http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5544816&fecha=27/11/2018
- Domínguez, S. (2018). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educación Médica*, 19 (4), 251-254. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.002>
- Eagly, A. y Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Texas: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Fresán, M. (2004). La extensión universitaria y la Universidad Pública. *Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, (39), 47-54. <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003906.pdf>
- Frías, D. y Pascual, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio en la investigación sobre la conducta del consumidor y el marketing. *Suma Psicológica*, 19 (1), 45-58. <https://www.uv.es/~friasnav/FriasNavarroMarcopsSoler.pdf>
- García, G. (2019). Oportunidades de acceso a la educación superior y al trabajo profesional. Un estudio de caso. *Revista de la Educación Superior*, 48 (189), 97-120. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.189.619>
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Hogg, M. y Vaughan, G. (2010). *Psicología Social*. Madrid: Panamericana.
- Littlewood, H. y Bernal, E. (2011). *Mi primer modelo de ecuación estructural Lisrel*. México: Cincel.
- Mendoza, J. (2019). Presupuesto federal de educación superior en el primer año del gobierno de Andrés Manuel López Obrador: Negociaciones y retos. *Revista de la Educación Superior*, 48 (191), 51-82. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.191.849>
- Moral, J. (2006). Análisis factorial exploratorio y aplicación al desarrollo de escalas. En R. Landero & M. González, *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (págs. 387-444). México: Trillas
- Morales, J., Moy, M., Gaviria, E. y Cuadrado, I. (2007). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.

- Muñoz Izquierdo, C. (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008)*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49, 1-8. <http://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Orellana, D., Segovia, N. y Cánovas, B. R. (2016). El abandono estudiantil en programas de educación superior virtual: revisión de literatura. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 45-62. <http://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1124>
- Portocarrero, E. y Barrionuevo, C. (2017). Actitud hacia la ciencia y experiencia investigativa en estudiantes de secundaria. *Opción*, 33(84). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31054991008>
- Rosenberg, M. y Hovland, C. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. En: C. I. Hovland y M.J. Rosenberg (Eds.). *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components*. New Haven: Yale University Press.
- Ruiz, M. y López, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, 48 (189), 1-19. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.189.612>
- Salas, I., Buendía, A. y Pérez, A. (2019). La apropiación de la política educativa en las universidades públicas mexicanas: entre la ambigüedad y la diversidad. *Revista de la Educación Superior*, 48(191), 25-49. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.191.836>
- Santander, C. y Rojas, H. (2020). El apoyo familiar y la pérdida de la autonomía de los jóvenes universitarios Introducción. *Revista de la Educación Superior*, 49, 21-34. <http://doi.org/10.36857/resu.2020.195>
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. y Arnal, E. (2009). Tertiary Education for the Knowledge Society. *Cuadernos del Cendes*, 26(71). <http://www.redalyc.org/pdf/403/40311835013.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2016-2017*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf
- Silas, J. C. (2012). Percepción de los estudiantes de nivel medio superior sobre la educación superior. Dos ciudades y cinco instituciones. *Sinéctica*, 38. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n38/n38a10.pdf>
- Smith, J., Hogg, M., Martin, R. y Terry, D. (2007). Uncertainty and the Influence of Group Norms in the Attitude-Behaviour Relationship. *The British Journal of Social Psychology*. 46. 769-92. <http://doi.org/10.1348/014466606X164439>
- Strada Education Network. (2017). *On Second Thought: U.S. Adults Reflect on Their Education Decisions*. Washington, DC: Gallup.
- Strada Education Network (2018). *The Strada-Gallup Education Consumer Survey*. Washington, DC: Gallup.
- Tuirán, R. (2019). La educación superior: promesas de campaña y ejercicio de gobierno. *Revista de la Educación Superior*, 48(190), 113-183. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.190.715>
- Tuirán y Muñoz (2012). "La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros", en Manuel Ordorica y Jean-François Prud'homme (coords.). *Los grandes problemas de México* [ed. abreviada, Tomo II, 1ª. ed.], México: El Colegio de México.
- Tünnermann, C. (1998). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas: Ediciones CRESALC/UNESCO.
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. México: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Vásquez, I. (2019). La Responsabilidad Social en la Educación Superior: Una revisión de la alineación entre el discurso educativo oficial y el currículum explícito de las instituciones de educación superior de Oaxaca. *Revista de la Educación Superior*, 48 (191), 113-137. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.191.840>
- Veciana, J. y Capelleras, J. (2004). Actitudes del personal hacia el trabajo y la organización: una aplicación empírica en la universidad. *Esic Market*. 19, 47-76. http://www.esic.edu/documentos/revistas/esicmk/060130_586469_E.pdf
- Vélez, G. y Ruiz G. (2019). La universidad en crisis, ¿amenaza o reafirmación de su ontología? *Revista de la Educación Superior*, 48 (190), 1-22. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.190.709>
- Vendrell, M. y Rodríguez, J. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*. 49, 9-25. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.112>
- Vessuri, H. (1998). The Pertinence of Higher Education in a Changing World. *Prospects*. 28(3). <http://doi.org/10.1007/BF02736812>
- Zamora, M. (2019). *Representaciones sociales de la educación superior, una mirada de jóvenes tepatitlenses* (tesis de doctorado). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.
- Zanna, M. & Rempel, J. (1988). Attitudes: A New Look at an Old Concept. En: D. Bar-Tal y A. W. Kruglanski (Eds.), *The Social Psychology of Knowledge* (pp. 315-334). Cambridge: Cambridge University Press.

Actitudes hacia la estadística en estudiantes de Psicología

CARLOS SAÚL JUÁREZ-LUGO,¹ ANDREA JACOBO-MATA²



Resumen

Aprender estadística en Psicología contribuye a tomar decisiones para investigar, medir las propiedades psicométricas de un instrumento y evaluar los efectos de una intervención. La experiencia emocional acumulativa del estudiante se ve reflejada en cómo aprenden y utilizan la estadística, cómo estructuran su autoconcepto como aprendices de matemáticas e incluso constituye un obstáculo para aprender (Hidalgo, Maroto y Palacios, 2005). Considerando los componentes cognitivo, comportamental y afectivo del constructo actitud (Aiken, 2003; Hogan, 2015), el objetivo fue analizar las actitudes hacia la estadística en estudiantes de Psicología. Se aplicó la escala de Auzmendi (1992) a 294 estudiantes inscritos en un curso de estadística. La escala fue confiable ($\alpha = 0.864$). Se reporta que su actitud hacia la estadística es favorable, se observa una relación positiva entre la calificación del curso y su actitud, así como altos niveles de ansiedad en los alumnos ante el estudio de la estadística. El grupo de alto rendimiento académico, en comparación con el grupo de rendimiento bajo, mostró mayor confianza y motivación ante el estudio de la estadística. Se sugiere futura investigación sobre estrategias de aprendizaje y el rol del profesor.

Palabras clave: Actitudes; Estadística; Aprendizaje, Psicología, Estudiante universitario.

Attitudes Towards Statistics in Students of the Career of Psychology

Abstract

Learning statistics in Psychology contributes to decision making in research, assessing psychometric properties, and evaluating effects of intervention. Students' emotional accumulative experience will be shown in how they learn and use statistics, self-concept as a math learner, and sometimes it is also an obstacle for learning (Hidalgo, Maroto y Palacios (2005). Provided that the construct "attitude" implies cognitive, behavioral, and affective components (Aiken, 2003; Hogan, 2015), the aim of the study was to analyze attitudes towards statistics in Psychology students. The Auzmendi scale (1992) was answered by 294 students enrolled in a statistics course. The scale was reliable ($\alpha = 0.864$). Results show generally favorable attitudes towards statistics, a positive relation between the grade of the course and the attitudes, in addition to high levels of anxiety when studying statistics. The high academic performance group, in comparison to the low academic performance group, showed more confidence and motivation to study statistics. Learning strategies and role of the teacher research is suggested.

Key Words: Attitudes, Statistics, Learning, Psychology, College Student.

Recibido: 26 de junio de 2021
Aceptado: 4 de septiembre de 2021
Declarado sin conflicto de interés

¹ Licenciatura en Psicología, Centro Universitario UAEM Ecatepec, Universidad Autónoma del Estado de México. juarezlugo@gmail.com

² Licenciatura en Psicología, Centro Universitario UAEM Ecatepec, Universidad Autónoma del Estado de México. ajacobom@uaemex.mx

Introducción

Una actitud es una predisposición aprendida para responder de manera positiva o negativa ante un objeto, un concepto, una práctica, un grupo, una institución o un individuo. Una actitud tiene tres componentes: el cognitivo, referente a los pensamientos conscientes y articulados; el afectivo, es decir, los sentimientos hacia ese objeto, y el componente conductual respecto del objeto (Aiken, 2003; Hogan, 2015).

Olson & Maio (2003) refieren que uno de los rasgos más básicos de la actitud es su gradualidad, es decir, en qué medida la evaluación que hace el individuo se aleja de un punto neutro para ser altamente favorable o desfavorable.

De la misma forma, las actitudes pueden estar basadas en experiencias personales directas, o en información que recibe de otros acerca del objeto. Las actitudes se componen de respuestas rápidas y espontáneas, y pueden mostrar consistencia en la evaluación de sus diferentes componentes cognitivos, afectivos y conductuales; sin embargo, también pueden mostrar la ambivalencia teniendo aspectos positivos y negativos en un mismo componente. En suma, estas características tienden a influir el grado en el que las actitudes son estables, resistentes al cambio, afectan la percepción de estímulos relevantes y su influencia en el comportamiento.

El mecanismo más general de la formación de actitudes son las interacciones sociales por las cuales atraviesa un individuo, tales como la experiencia directa, el papel del individuo ante el estímulo y la comunicación como los mensajes que se reciben de diferentes medios (Whittaker, 2007).

El estudio de las actitudes hacia la estadística tiene una larga trayectoria (Gil, 1999) y los resultados son similares a los encontrados en el campo de las matemáticas (Brown, Ortiz-Padilla y Soto-Varela, 2020; Flores y Auzmendi, 2018; Gil, Blanco y Guerrero, 2005). Su análisis se vincula con otras variables como el nivel educativo (Koh y Zawi, 2014; Perepiczka, Chandler y Becerra, 2011; Salinas y Mayén, 2016); con distintas profesiones (Bautista, Morales, Dórame y Peralta, 2016; León-Mantero, Casas-Rosal, Maz-Machado, Rico, 2020; Rodríguez, 2011); con docentes (Aparicio y Bazán, 2006); así como con el diseño de instrumentos para medir las actitudes hacia la estadística (Auzmendi, 1992, Estrada, Bazán y Aparicio, 2013, Tejero-González y Castro-Morena, 2011).

Algunos trabajos reportan la relación entre las

actitudes hacia la estadística y la calificación en esta materia, así como la asociación con el sexo de los estudiantes. Estudios como el de Aparicio y Bazán (2006) y el de Bautista *et al.* (2016), reportan correlaciones bajas y significativas entre el rendimiento y las actitudes. Valencia (2017), observó diferencias significativas en cuanto a las actitudes de los alumnos hacia la estadística en los factores ansiedad, confianza, agrado y motivación, en función al rendimiento académico. Por otra parte, Gil (1999) afirma que la variable sexo no muestra incidencia en las actitudes hacia la estadística; Landa (2015), reporta que los hombres muestran una mejor percepción que las mujeres, mientras que Salinas y Mayén (2016), reconocen en las mujeres una mejor disposición al estudio de la estadística.

En investigaciones donde se describe la actitud de los estudiantes hacia la estadística se han reportado elementos comunes. Flores y Olivar (2016), observaron en profesores nicaragüenses en formación que, en la presencia de actitudes favorables en los componentes afectivo, cognitivo y valor, disminuyó el componente dificultad hacia el trabajo con la estadística. Por su parte Landa (2015), reportó que la mitad de la muestra de estudiantes hondureños de Psicología mostró indiferencia hacia la estadística y la otra mitad reveló una actitud favorable hacia esta disciplina. Además, identificó un grado significativo de resistencia por parte del alumnado a involucrarse en asignaciones con carga estadística, a pesar de que reconocen la utilidad de esta materia en Psicología. Similares respuestas encontraron Pérez, Aparicio, Bazán y Joao (2015) al trabajar con estudiantes colombianos de ingeniería. A pesar de reconocer la importancia que tiene la estadística para su formación, los estudiantes de la muestra manifestaron desagrado por la disciplina, actitud presumiblemente atribuida a la dificultad que representa.

Rodríguez (2011) realizó un estudio comparativo con estudiantes universitarios de ciencias y de humanidades. Identificó en la muestra de alumnos de las carreras humanísticas actitudes más desfavorables hacia la estadística que los estudiantes de carreras con orientación matemática; estos últimos presentaron mayores puntajes en los factores agrado, interés y seguridad en el trabajo con la estadística. También sus puntajes fueron más altos en aplicabilidad y grado de importancia que deben otorgarle los programas de estudio a esta área de conocimiento. Los estudiantes de carreras humanísticas, entre las que se encuentra Psicología, tuvieron altos puntajes en los ítems

que apuntan a la dificultad e inseguridad experimentada ante la resolución de problemas estadísticos y en la sensación de tensión e incomodidad en las clases de estadística.

El estudio de la estadística tiene una importancia relevante para el estudiante de Psicología pues desarrolla y fortalece su capacidad cognitiva. Aron y Aron (2001) afirman que la educación estadística estimula la capacidad de abstracción, el razonamiento lógico y el interés por analizar e investigar el comportamiento humano por medio del método científico. La presente investigación tuvo como objetivo analizar los componentes actitudinales hacia la estadística de los estudiantes de Psicología, su relación con la calificación en la materia, en tanto esta área de conocimiento es un eje fundamental para la formación del psicólogo.

Método

Participantes

La muestra fue no probabilística conformada por 294 estudiantes, 257 mujeres y 37 hombres, que cursaron la materia de estadística descriptiva en el segundo semestre de la Licenciatura en Psicología en una universidad pública del Estado de México, México. La media de edad fue de 19.4 años, una desviación estándar de 1.4 y un rango de 18 a 30 años.

Instrumento

Se administró la Escala de Actitud hacia la Estadística de Auzmendi (1992). El instrumento consta de 25 afirmaciones en una escala de 5 puntos, que valoran las respuestas de los estudiantes desde "totalmente en desacuerdo" (1 punto) hasta "totalmente de acuerdo" (5 puntos). Los enunciados se agrupan en cinco factores con igual número de ítems en cada uno de ellos: utilidad, ansiedad, confianza, agrado y motivación.

Procedimiento

La escala Auzmendi (1992) fue administrada durante las horas de clase por el docente responsable de la materia de estadística inferencial en la primera sesión de actividades del periodo escolar. El profesor explicó a los participantes la importancia de sus respuestas al cuestionario para conocer su actitud a la materia.

Análisis de datos

Se realizó el análisis inferencial por medio de la prueba *t* de Pearson para identificar la relación entre

las variables rendimiento académico y los puntajes de la escala Auzmendi. La prueba de análisis de varianza de tipo I (ANOVA I) se utilizó para identificar si existe diferencia significativa en la actitud hacia la estadística entre los grupos de rendimiento académico. La prueba de Chi cuadrado se utilizó para evaluar la relación entre la actitud hacia la estadística y la calificación en esta asignatura, además de identificar el porcentaje de alumnos que coinciden en la elección de las categorías de ambas variables.

Resultados

A fin de verificar la consistencia interna de la escala Auzmendi (1992) se calculó el coeficiente alfa de Cronbach obteniendo un valor $\alpha = 0.864$, indicativo que es un instrumento de alta confiabilidad. Los valores para cada factor fueron: utilidad ($\alpha = 0.632$), ansiedad ($\alpha = 0.838$), confianza ($\alpha = 0.718$), agrado ($\alpha = 0.748$) y motivación ($\alpha = 0.481$).

La puntuación total de la muestra osciló entre 59 y 121, ningún estudiante tuvo una actitud global negativa o totalmente negativa. Del total de participantes, 14.3% tienen una actitud neutral, 15% presentan una actitud muy favorable, mientras que 70.7% de los alumnos muestran una actitud favorable. La media de la puntuación total es de 88.54, con una desviación típica de 11.57, lo que indica que, en promedio, la actitud de los estudiantes de Psicología hacia la estadística es favorable. La media de los factores utilidad (19.19), ansiedad (17.93), confianza (18.02) y motivación (18.87) es calificada como superior a una actitud neutral tendiente a favorable. El puntaje promedio del factor agrado (14.53) es interpretado como una actitud desfavorable hacia la estadística con tendencia a neutral.

Por medio de la prueba *r* de Pearson se identificó la existencia de una correlación positiva media entre la calificación en el curso de estadística y el puntaje total de la escala, así como en los factores de agrado, confianza y utilidad. Por el contrario, es débil la correlación de la calificación con los factores de ansiedad y motivación. Es decir, a una mayor calificación en el curso de estadística se encuentra asociada una actitud favorable a esta área de conocimiento, en particular los alumnos de mejor rendimiento académico muestran un mayor nivel de agrado, confianza y visión de utilidad hacia la estadística (ver Cuadro 1).

Del mismo modo, las correlaciones entre el puntaje total de la escala Auzmendi y sus factores son considerables y significativas, oscilan entre 0.628 y 0.782

Cuadro 1. Correlación entre los factores y la calificación

	Utilidad	Ansiedad	Confianza	Agrado	Motivación	Puntaje total
Calificación estadística	.353**	0.086	.395**	.487**	.130*	.400**
Utilidad		0.112	.252**	.507**	.506**	.628**
Ansiedad			.653**	.375**	.345**	.729**
Confianza				.427**	.263**	.742**
Agrado					.502**	.782**
Motivación						.702**

Fuente: Elaboración propia.

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

(ver Cuadro 1). Se observó que a una mayor percepción de utilidad y agrado hacia la estadística está asociada una mayor actitud de motivación. De manera similar a mayor percepción de ansiedad está asociada una mayor percepción de confianza hacia esta área de conocimiento.

La variable rendimiento académico (calificación en el curso de estadística), con una media igual a 81.26 y una desviación estándar de 11.78, fue tipificada de acuerdo con los percentiles 33 y 66 para formar tres grupos de comparación: rendimiento bajo, rendimiento medio y rendimiento alto. Esta tipificación se realizó con el objetivo de identificar si existe diferencia significativa en la actitud hacia la estadística entre los grupos de rendimiento académico.

Se utilizó el procedimiento de análisis de varianza tipo I (ANOVA I) con la prueba de HSD Tukey como análisis post hoc. Los resultados indicaron que la diferencia en el promedio del puntaje de actitud en la escala Auzmendi obtenido por cada grupo de rendi-

miento académico es significativa. La misma tendencia se observó en los factores utilidad, confianza y agrado. En los factores ansiedad y motivación no hay diferencia significativa en sus medias. De acuerdo con las comparaciones múltiples de HDS Tukey, se observó que el grupo de estudiantes de mayor calificación en el curso de estadística, seguido del grupo de rendimiento medio, muestran una actitud más favorable a esta área de conocimiento, en particular en los factores utilidad, confianza y agrado, en todos estos contrastes la diferencia en las medias es significativa (ver Cuadro 2).

Fue interés del presente estudio identificar con mayor detalle las características actitudinales que cada grupo de rendimiento académico presentó ante la estadística. Con este propósito se utilizó la prueba de Chi cuadrado y las tablas de contingencia. Se observó que los universitarios del grupo de rendimiento alto presentan con mayor frecuencia una relación positiva entre sus niveles de ansiedad y su capa-

Cuadro 2. Comparación de la actitud por grupo de rendimiento académico

Dimensión	Rendimiento Académico			Levene	Sig.	F	Sig.
	Bajo	Medio	Alto				
	Media	Media	Media				
	DS	DS	DS				
Utilidad	18.07 2.82	19.09 2.91	20.38 2.53	0.52	0.59	17.34	0.000**
Ansiedad	17.47 3.81	18.16 3.86	18.15 3.72	0.12	0.88	1.07	0.343
Confianza	16.45 2.69	18.46 3.20	19.13 3.04	1.63	0.19	21.51	0.000**
Agrado	12.68 2.92	14.60 2.91	16.30 3.30	1.01	0.36	34.60	0.000**
Motivación	18.36 2.88	19.13 2.68	19.13 2.76	0.76	.460	2.54	0.08
Total	83.03 10.43	89.45 10.97	93.10 11.07	0.47	0.62	21.81	0.000**

Fuente: Elaboración propia.

Media; DS= desviación estándar; Sig = significación estadística; ** = indica diferencia significativa a 0.01.

cidad declarada de autorregularse, siendo esta asociación significativa ($p \leq 0.05$). Estos alumnos, si bien afirman presentar algún grado de ansiedad, nerviosismo o incapacidad ante la estadística, también manifiestan un grado de confianza en sí mismos, mantienen la calma y se autorregulan. Por otra parte, a pesar de que los alumnos de rendimiento alto afirmaron que esta materia es demasiado teórica y muy poco interesante, la distinguen como un conocimiento muy necesario en su formación profesional que puede incrementar las posibilidades de trabajo. Además de estas características, una tercera parte del grupo de rendimiento alto percibe a la estadística como agradable, divertida y estimulante, actitudes que no se observan en los alumnos de rendimiento bajo, al menos en esta combinación.

Por otra parte, el factor motivación hacia la estadística y su asociación con el rendimiento no fue significativa. Al agrupar a los universitarios que seleccionaron algún grado de acuerdo (70.7%) con los alumnos que se declararon neutrales (27.9%) ante las afirmaciones de este factor es posible aseverar que el 98.6% de la muestra manifiesta no estar motivado para estudiar estadística. Al analizar cada uno de los cinco ítems del factor motivación se observó que 82% de total de universitarios, distribuidos de manera similar en los tres grupos de rendimiento académico, están de acuerdo en que la estadística es demasiado teórica, el 69.4% asevera que el contenido que se imparte en las clases de estadística es muy poco interesante y el 65.3% afirma que la estadística puede ser útil para el que se dedique a la investigación, pero no para el profesional medio. Únicamente el 18.7% espera utilizar la estadística en su vida profesional. Sin embargo, al 69.4% de la muestra de alumnos les provoca una gran satisfacción el llegar a resolver problemas de esta materia.

Discusión

Los resultados de la aplicación de la escala Auzmendi (1992) a los estudiantes de Psicología, nos permite afirmar que sus actitudes hacia el estudio de la estadística en general son favorables. Esta información coincide con lo señalado por Álvarez y Ruiz (2010) así como por Flores y Auzmendi (2018) en sus investigaciones en torno a las actitudes hacia las matemáticas, con Landa (2015) y Valencia (2017) con sus trabajos relacionados con las actitudes hacia la estadística en estudiantes de Psicología. En estos trabajos la actitud hacia estas disciplinas se describe

como positiva con tendencia a una posición neutral o de indiferencia, a pesar de que sus campos de formación profesional mantienen una relación estrecha con las matemáticas y la estadística.

En la presente investigación se confirma una relación positiva media entre la calificación en la materia de estadística y su actitud hacia esta área de conocimiento, en particular en los factores de agrado, confianza y utilidad. Se identificó que a una mayor calificación en el curso de estadística se encuentra una actitud favorable a esta área de conocimiento. En particular, los alumnos con altas calificaciones poseen una percepción de la estadística como un conocimiento necesario en el cual necesitan profundizar en su formación como futuros psicólogos, pues el saber emplear la estadística incrementa la posibilidad de conseguir trabajo una vez que egresen de la universidad. Además, una tercera parte de estos alumnos percibe a la estadística como agradable, divertida y estimulante, tendencia que no se observa en los alumnos de rendimiento bajo, al menos en esta combinación. Estos resultados coinciden con lo reportado por Rojas-Kramer, Limón-Suárez, Moreno-García y García-Santillán (2018), por Bourne (2018) y contradice lo señalado por Aparicio y Bazán (2006).

A estas características se añade que los universitarios del grupo de rendimiento alto, si bien afirman presentar algún grado de ansiedad, nerviosismo o incapacidad ante el trabajo escolar con el contenido de estadística, cuentan con un grado de confianza en sí mismos que los motiva a superar el reto. Sus respuestas actitudinales sugieren que estos universitarios implementan estrategias metacognitivas de aprendizaje (autoconocimiento, autocontrol, autoinstrucción y contradistractoras), las cuales, para Pozo (2008), Bruning, Schraw y Norby (2012), constituyen habilidades necesarias para planificar su respuesta y comportamiento, controlar los estados de ansiedad, dirigir sus expectativas de logro y evitar distractores.

Es importante destacar que la ansiedad se presenta en la mayoría de los estudiantes como un factor emocional relevante que los puede incapacitar en el estudio de la estadística si no se maneja de manera adecuada. Rojas-Kramer *et al.*, (2018), afirman que la ansiedad desciende cuando el estudiante experimenta gusto, confianza y encuentra la utilidad de la estadística. En el estudio de Perepiczka, Chandler y Becerra, (2011) la ansiedad y la actitud hacia la estadística fueron estadísticamente significativas como predictores de autoeficacia para aprender esta área de conocimiento. Desde un enfoque mixto, McKim (2014) seña-

la una relación significativa entre la ansiedad y el rendimiento. Los alumnos perciben un nivel de ansiedad mayor que con respecto a otros cursos, relacionado a los números y cálculos que se requieren, aunque valoran el curso, en términos de su utilidad y posible uso en el futuro, por lo que reconocen que es necesario invertir tiempo y esfuerzo para alcanzar mejores resultados. Estos datos confirman la cualidad de ambivalencia hacia el objeto actitudinal (Olson & Maio, 2003); el estudio de la estadística genera niveles de ansiedad y desagrado en el estudiante, quien, sin embargo, reconoce que su aprendizaje es necesario para un óptimo desempeño en el campo profesional.

Estamos de acuerdo con Hidalgo, Maroto y Palacios (2005) cuando afirman que la experiencia emocional acumulativa del estudiante en el proceso del aprendizaje de la estadística, se ve reflejada en cómo los alumnos aprenden y utilizan la estadística, está presente en la estructura del auto-concepto como aprendiz de las matemáticas y, en algunos casos, es un obstáculo para el aprendizaje eficaz de estos contenidos. Así también coincidimos con Carbonero y Navarro (2006) en la necesidad de implementar programas de estrategias de aprendizaje en el estudio de la estadística, en particular lo referente al factor motivación, pues como lo afirma Macher, Paechter, Papoušek & Ruggeri (2012, p. 492) “la motivación y el valor intrínseco para aprender es un componente importante a considerar en el aprendizaje y la instrucción, porque el interés no solo conduce a calificaciones más altas en las tareas académicas sino también a una aplicación más frecuente de estrategias de aprendizaje para el aprendizaje profundo”.

La mayoría de los universitarios participantes en este ejercicio manifestó, en algún grado, no estar motivado para estudiar estadística pues piensan es demasiado teórica, el contenido que se imparte en las clases es poco interesante y se etiqueta a la estadística como un conocimiento necesario para los investigadores, pero no para el psicólogo promedio. Esta visión de la Psicología y su relación con la estadística puede deberse al limitado conocimiento que los alumnos de los primeros semestres tienen acerca de su formación profesional y la importancia de la estadística para describir y explicar el comportamiento humano. Los instrumentos de medición en Psicología deben cumplir con una amplia gama de propiedades psicométricas, que, sin el conocimiento de la estadística, la lectura especializada de dichas propiedades, así como su interpretación objetiva, sería imposible.

Para finalizar, se aprecian dos líneas de investiga-

ción de las actitudes hacia la estadística: la primera se refiere a la importancia de las estrategias de aprendizaje que los estudiantes pueden implementar en el estudio de la estadística, en particular las estrategias de autorregulación para controlar los estados de ansiedad. La segunda línea alude al papel del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la estadística pues, como afirman Estrada, Bazán y Aparicio (2013), las actitudes negativas de los profesores hacia esta materia y su posterior enseñanza, pueden condicionar las futuras actitudes de los alumnos.

Referencias

- Aiken, L. R. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. México: Pearson Educación.
- Álvarez, Y. y Ruiz, M. (2010). Actitudes hacia las matemáticas en estudiantes de ingeniería en universidades autónomas venezolanas. *Revista de Pedagogía*, 89, 225-249. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/659/65919436002.pdf>
- Aparicio, A. y Bazán, J. L. (2006). Actitud y rendimiento en Estadística en profesores peruanos. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 19, 644-650. Recuperado de <http://www.ime.usp.br/~jbazan/download/ALME19.pdf>
- Aron, A. y Aron, E. (2001). *Estadística para Psicología*. Buenos Aires: Pearson.
- Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática – estadística en las enseñanzas medias y universitarias*. Bilbao: Mensajero.
- Bautista, A., Morales, M. V., Dórame, L. G. y Peralta, G. (2016). Un estudio sobre las actitudes hacia la estadística en estudiantes universitarios. *Epistemus*, X, 20, 48-54. <https://doi.org/10.36790/epistemus.v10i20.22>
- Bourne, V. J. (2018). Exploring Statistics Anxiety: Contrasting Mathematical, Academic Performance and Trait Psychological Predictors. *Psychology Teaching Review*, 1, 35-43.
- Brown, J. L., Ortiz-Padilla, M. & Soto-Varela, R. (2020). Does Mathematical Anxiety Differ Cross-Culturally? *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9, 126-136. DOI: 10.7821/naer.2020.1.464
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. y Norby, M. M. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson.
- Carbonero, M. A. y Navarro, J. C. (2006). Entrenamiento de alumnos de Educación Superior en estrategias de aprendizaje en matemáticas. *Psicothema*, 3, 348-352. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718303.pdf><https://www.redalyc.org/pdf/727/72718303.pdf>
- Estrada, A., Bazán, J. y Aparicio, A. (2013). Evaluación de las propiedades psicométricas de una escala de actitud hacia la estadística en profesores. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 3, 5-23. Recuperado de <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/56726>

- Flores, W. O. y Auzmendi, E. (2018). Actitudes hacia las matemáticas en la enseñanza universitaria y su relación con las variables género y etnia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22, 231-251. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/328542978_Actitudes_hacia_las_matematicas_en_la_ensenanza_universitaria_y_su_relacion_con_las_variables_genero_y_etnia
- Flores, W. O. y Olivar, S. A. (2016). Actitudes hacia la estadística en la formación del profesorado para contextos culturales. *Revista Universitaria del Caribe*, 17, 27-37. Recuperado de <https://www.lamjol.info/index.php/RUC/article/view/3235>
- Gil, J. (1999). Actitudes hacia la estadística. Incidencia de las variables sexo y formación previa. *Revista Española de Pedagogía*, 24, 567-590. Recuperado de https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/8_Actitudes_hacia_la_estadistica.pdf
- Gil, N., Blanco, L. J. y Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las Matemáticas. Una revisión de sus descriptores básico. *Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 2, 15-32. Recuperado de http://www.fisem.org/www/union/revistas/2005/2/Union_002_004.pdf
- Hidalgo, S., Maroto, A., y Palacios, A. (2005). El perfil emocional matemático como predictor de rechazo escolar: relación con las destrezas y los conocimientos desde una perspectiva evolutiva. *Educación Matemática*, 2, 89-116. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/405/40517205.pdf>
- Hogan, T. P. (2015). *Pruebas psicológicas. Una introducción práctica*. México: Manual Moderno.
- Koh, D. & Zawi, M. K. (2014). Statistics Anxiety among Postgraduate Students. *International Education Studies*, 7, 13, 166- 174. DOI: 10.5539/ies.v7n13p166
- Landa, M. (2015). Actitud hacia la estadística por parte de los estudiantes de Medición Psicológica de la UNAH, 2015. *Revista Ciencia y Tecnología*, 17, 68-78. Recuperado de <https://www.camjol.info/index.php/RCT/article/view/2681>
- León-Mantero, C., Casas-Rosal, J. C., Maz-Machado, A. & Rico, M. E. V. (2020). Analysis of Attitudinal Components Towards Statistics among Students from Different Academic Degrees. *PLoS ONE*, 15. Recuperado de: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227213>
- Macher, D., Paechter, M., Papousek, I. & Ruggeri, K. (2012). Statistics Anxiety, Trait Anxiety, Learning Behavior, and Academic Performance. *European Journal of Psychology of Education*. 27. 483-498. DOI: 10.1007/s10212-011-0090-5
- Mckim, C. (2014). Understanding Undergraduate Statistical Anxiety. *Journal of Research in Education*, 24, 2, 204-210.
- Olson, J. & Maio, G. (2003). Attitudes in Social Behavior. En: Weiner, I. (Ed.), *Handbook of Psychology, Personality and Social Psychology* (pp. 299-325). E.U.A.: John Wiley & Sons.
- Perepiczka, M., Chandler, M. & Becerra, M. (2011). Relationship Between Graduate Students' Statistics Self-Efficacy, Statistics Anxiety, Attitude Toward Statistics, and Social Support. *The Professional Counselor*, 1, 2, 99-108. DOI: 10.15241/mpa.1.2.99
- Pérez, L. E., Aparicio, A. S., Bazán, J- L. y Joao, O. (2015). Actitudes hacia la estadística de estudiantes universitarios de Colombia. *Educación Matemática*, 3, 111-149. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-58262015000300111
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, N. (2011). Actitudes de los estudiantes universitarios hacia la estadística. *Interdisciplinaria*, 2, 199-205. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/180/18022339002.pdf>
- Rojas-Kramer, C., Limón-Suárez, E., Moreno-García, E. & García-Santillán, A. (2018). Factors that Explain the Attitude Towards Statistic in High-School Students: Empirical Evidence at Technological Study Center of the Sea in Veracruz, Mexico. *European Journal of Contemporary Education*, 7, 1, 165-176. DOI: 10.13187/ejed.2018.1.165
- Salinas, J. y Mayén, S. (2016). Estudio exploratorio hacia la estadística en estudiantes mexicanos de bachillerato, *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 10, 73-90. DOI: <https://doi.org/10.35763/aiem.v0i10.130>
- Tejero-González, C. M. y Castro-Morena, M. (2011). Validación de la escala de actitud hacia la estadística en estudiantes españoles de ciencias de actividad física y del deporte. *Revista Colombiana de Estadística*, 34, 1, 1-14. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rce/v34n1/v34n1a01.pdf>
- Valencia, D. (2017). Actitudes hacia la estadística en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima. *Acta Psicológica Peruana*, 2, 1, 104-117. Recuperado de <http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/ACPP/article/view/71>
- Whittaker, J. (2007). *La psicología social en el mundo de hoy*. México: Trillas.

Actitudes de estudiantes universitarios hacia las personas con discapacidad: Scoping review

KARLA ALEJANDRA DÍAZ-LARA,¹ ISAAC ANTONIO DÍAZ-LARA²



Resumen

El estudio de las actitudes hacia las personas con discapacidad va marcando las condiciones por las que esta población se enfrenta a barreras tanto visibles como invisibles, las cuales generan su exclusión de la sociedad. El problema es complejo, pues los futuros profesionales tendrían que ser capaces de dar respuestas novedosas y eficientes a los desafíos que plantean los entornos actuales que demanda hacer realidad los derechos asociados a la equidad y la inclusión de las personas con discapacidad en el tema de la salud integral. Por otro lado, una buena parte de la investigación en este campo está relacionada con las condiciones que favorecen o desfavorecen las actitudes de los estudiantes universitarios hacia las personas con discapacidad. Utilizando la metodología propuesta por Arksey y O'Malley (2005), se llevó a cabo una revisión de artículos para demostrar que las actitudes pueden cambiar y estar asociadas a condiciones tales como: etapa de formación académica, tipos de discapacidad, contacto previo con personas con discapacidad. La información recopilada se encuentra respaldada por 20 referencias presentes en Scielo y Redalyc. Los resultados revelan las diversas condiciones asociadas a los cambios de actitud.

Palabras clave: Discapacidad, Actitudes, Estudiantes.

Attitudes of University Students Towards People with Disabilities: Scoping review

Abstract

The study of attitudes towards people with disabilities is marking the conditions by which this population faces both visible and invisible barriers, which generate their exclusion from society. The problem is complex, since future professionals should be able to provide innovative and efficient responses to the challenges posed by current environments that demand the realization of the rights associated with equity and the inclusion of people with disabilities in the subject of integral Health. On the other hand, a good part of the research in this field is related to the conditions that favor or disfavor the attitudes of university students towards people with disabilities. Using the methodology proposed by Arksey and O'Malley (2005), a review of articles was carried out to demonstrate that attitudes can change and be associated with conditions such as: stage of academic training, types of disability, previous contact with people with disabilities. The information collected is supported by 20 references present in Scielo and Redalyc. The results reveal the various conditions associated with attitude changes.

Key Words: Disability, Attitudes, Students.

Recibido: 8 de mayo de 2021
Aceptado: 11 de junio de 2021
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Profesora asociada del Departamento de Enfermería para la Atención, Desarrollo y Preservación de la Salud Comunitaria. CUCS-Universidad de Guadalajara. alejandra24k@gmail.com
- 2 Técnico Académico del Departamento de Clínicas Odontológicas Integrales. CUCS-Universidad de Guadalajara. isaac.antonio.diaz191@gmail.com

Introducción

La actitud hacia las personas con discapacidad es un tema que ha cobrado relevancia en los últimos años, a partir de un mayor grado de conciencia social por mejorar la calidad de vida de los mismos (Araya-Cortés y González-Arias, 2014). La concepción sobre las personas con discapacidad y las actitudes que ante ellas se han asumido, están ligadas a la historia de la sociedad, se han visto influidas por las características geográficas, sociales, económicas y el nivel de desarrollo de cada cultura (Soto-Calderón, 2007). Por otra parte, es importante entender que la inclusión no sólo depende de la voluntad de los profesores y estudiantes, ya que ambos enfrentan múltiples barreras, como resultado de factores estructurales, ambientales o actitudinales (Pérez Castro, 2021). En este sentido, las actitudes hacia la discapacidad y la inclusión no sólo dependen de la buena voluntad de las personas, sino también del conocimiento que se tenga al respecto (Pérez Castro, 2021).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) la discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación de las personas. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales (OMS, 2021).

Las actitudes son una pieza central del pensamiento social y reflejan el grado positivo o negativo con que las personas tienden a juzgar cualquier aspecto de la realidad (Álvarez Ceballos *et al.*, 2021). Como lo mencionan Verdugo y Arias (1991, citado en Polo *et al.*, 2010) modificar las actitudes favorecería una situación de igualdad y la integración social efectiva de las personas con discapacidad. Conocer en qué medida influyen las variables como la información sobre la discapacidad y el contacto con estas personas, es crucial para el desarrollo de pro-

gramas que hagan posible el cambio de actitudes (Polo *et al.*, 2010).

Finalmente, el propósito de esta revisión sistemática es informar al lector sobre la diversidad de condiciones que causan los cambios en las actitudes de los estudiantes universitarios al interactuar con personas con discapacidad.

Método

Se utilizó la metodología descrita por Arksey y O'Malley (citado en Fernández Sánchez, King y Enríquez Hernández, 2020). Primero se formuló la pregunta para la revisión panorámica de la literatura en relación con los objetivos deseados: ¿Cuáles son las actitudes que manifiestan los estudiantes de universitarios hacia las personas con discapacidad? Posteriormente, se inició la búsqueda de la literatura en las bases de datos Scielo y Redalyc; las palabras clave utilizadas para la búsqueda de la literatura fueron *students*, *disability*, *attitudes*, en inglés y sus respectivas en español, estudiantes, discapacidad y actitudes, empleando para ambas combinaciones el operador Booleano "AND". Asimismo, para el manejo de la bibliografía referenciada en formato Vancouver, se utilizó como gestor de referencias bibliográficas "Zotero". El Cuadro 1 describe gráficamente la estrategia de búsqueda y los resultados.

Los principales criterios de selección fueron: el idioma inglés y español e investigaciones principalmente con diseño cualitativo, ya que el diseño metodológico de la investigación se enfoca en el análisis e interpretación del fenómeno estudiado. Sin embargo, pero debido al alto contenido de investigaciones ya realizadas se encontraron en su mayoría diseños cuantitativos, se buscó intencionadamente las actitudes de los estudiantes universitarios, ya que representan una de las principales barreras para la inclusión e integración de las personas con discapacidad (PcD). Todos los artículos incluidos fueron textos completos, analizando las actitudes específicamente de los estudiantes hacia las PcD. Los trabajos excluidos fueron en los que se encontraban los docentes

Cuadro 1. Combinación de palabras clave y resultados

Base de datos	Combinación de palabras clave	Resultados	Artículos seleccionados
Scielo	students AND disability AND attitudes	24	7
Scielo	attitude AND students AND disability	11	2
Redalyc	Discapacidades y actitudes	27	11

Fuente: Elaboración propia.

como sujetos ya que no se pretende el análisis en este grupo. Conjuntamente, para la exclusión de la literatura no se consideraron las revisiones sistemáticas de la literatura ni metaanálisis, así como los artículos seleccionados en diseño cualitativo, ya que no analizan las actitudes, sino las experiencias y conceptualizaciones y no el tema de interés de este estudio. Los artículos seleccionados fueron sistematizados en una matriz de trabajo, con el fin de esquematizarlos. Para la matriz de trabajo se consideraron los siguientes criterios para su clasificación: Autor, año, país de origen, diseño del estudio, muestra, análisis de datos y resultados.

La búsqueda, revisión y selección de artículos se realizó durante nueve semanas de (marzo a junio de 2021) los artículos seleccionados fueron en el rango de años de 2009 al 2021.

Resultados

Con base en la literatura recabada, se presenta un resumen de los estudios encontrados en términos de las condiciones que influyen y modifican las actitudes de los estudiantes universitarios hacia las PcD.

Tipo de actitud de los estudiantes universitarios frente a las personas con discapacidad

La discapacidad se percibe con distinta sensibilidad según las sociedades. Por ello, cabe esperar que las actitudes inclusivas de los jóvenes cambien con el entorno (Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Babío, 2015). Hay estudios que señalan una actitud positiva hacia las personas con discapacidad por parte de estudiantes universitarios (Arellano Torres *et al.*, 2019) los cuales valoran sus capacidades, son conscientes de la importancia de defender los derechos de este grupo de población, reconocen su valía personal y no asumen estereotipos centrados en ideas como la excesiva dependencia, la victimización o el trato de favor (Arellano Torres *et al.*, 2019).

De acuerdo con el estudio realizado por Araya (2014), los puntajes promedios obtenidos en la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad, de Verdugo, Arias y Jenaro (1995) se pueden considerar buenos o adecuados, al menos desde una mirada teórica, lo que quiere decir que la actitud de los estudiantes hacia las personas con discapacidad es positiva; no obstante, resaltan dos subescalas: Implicación personal y Reconocimiento de derechos. Lo anterior evidenciaría que la muestra estudiada representaría una predisposición favorable al actuar y aceptar de

manera efectiva a las personas con discapacidad en contextos sociales, laborales y personales. Asimismo, se reconocen los derechos fundamentales de las personas con discapacidad con respecto a la accesibilidad, participación en actividades cívicas, posibilidades de ingreso a trabajos y diversas actividades de ocio, entre otras.

Un estudio realizado en la Universidad de Chile con un total de 258 alumnos de cuarto año matriculados en el período 2005, reveló que las actitudes más negativas en relación con la concepción que se tiene de las PcD, respecto a su capacidad de aprendizaje y desempeño. Se encontraron actitudes negativas en los alumnos de la Escuela de Fonoaudiología en un 25.9%, Nutrición con un 22.2% y Enfermería con un 18.86%, mientras que el menor porcentaje de actitudes negativas se encontraron en la escuela de Obstetricia que obtuvo un 5.4% (Mella-Díaz y González-Quiroga, 2015).

Cabe resaltar que las diferencias de actitud se producen, principalmente, por el colectivo y la rama de conocimiento a la que pertenecen. Una explicación posible es que las actitudes están condicionadas por la realidad en la que actúan, muy diferente según la naturaleza de las propias titulaciones que cursan los estudiantes, es decir, la rama de conocimiento (Mella-Díaz y González-Quiroga, 2015).

En un estudio realizado en la Universidad del Bío-Bío, conformado por 143 estudiantes de cinco carreras, se observó una apreciación positiva de parte de los estudiantes de las diferentes carreras respecto a sus compañeros con discapacidad. Sin embargo, el análisis de los componentes de las escalas de actitud revela que esta valoración positiva tendría más relación con las características humanitarias de los estudiantes (para aceptar al otro, para defender los derechos fundamentales) que con las capacidades que las personas con discapacidad tengan en realidad para llevar a cabo sus estudios con éxito (Ossa Cornejo, 2013).

Hay actitudes negativas dentro de la concepción que se tiene en referencia a las PcD. Por ejemplo, en una investigación realizada en estudiantes mexicanos y portugueses, se encontró que reconocen a las PcD, como "personas diferentes" cuyo estatus social se encuentra representado por la exclusión y el estigma, es decir, que las PcD no se encuentran incluidas socialmente y para quienes se bloquea o dificulta el acceso a actividades, espacios públicos, funciones y relaciones que dan sentido a una vida cotidiana social e individual plena y realizada (Veloso-da Veiga, 2012).

Contacto previo de estudiantes universitarios con personas con discapacidad

En cuanto al contacto previo con personas con discapacidad, algunos estudiantes en el área de pedagogía, en la ciudad de Puebla (México) afirman conocer o haber conocido alguna persona con discapacidad; de manera más específica, señalan tener familiares con discapacidad, contar con experiencia profesional con personas con discapacidad, tener experiencia de voluntariado con personas con discapacidad, así como tener/haber tenido compañeros de escuela o trabajo, amigos o conocidos y algunos señalaron haber tenido contacto con personas con discapacidad pero no especificaron su parentesco con ellas (Arellano Torres *et al.*, 2019).

Un estudio pudo observar diferencias significativas en las actitudes expresadas en la que se hace referencia a si se tiene, o no, contacto con PcD; los resultados confirman lo que, en principio, puede parecer normal, que aquellos que indican tener algún tipo de contacto (permanente, habitual o frecuente) manifiestan actitudes más positivas que los que reconocen no tener contacto (o ser esporádico) (López-Ramos y Ruiz-Fernández, 2006).

En cuanto a la razón de contacto se revela que, si bien en general se tiene de parte de los estudiantes una valoración positiva frente a la discapacidad, este juicio se sustenta más en razón del contacto personal y por la necesidad de reconocer los derechos del otro, que por la percepción de habilidades y roles efectivos que pueden desarrollar los estudiantes con discapacidad (Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Babío, 2015).

En general se ha identificado que en la mayoría de las investigaciones los estudiantes afirman haber tenido contacto con personas con discapacidad señalándose las más frecuentes: el tener familiares con discapacidad, tener experiencia profesional con personas con discapacidad, contar con experiencia en voluntariado con personas con discapacidad y tener amigos o conocidos (Arellano Torres *et al.*, 2019). En todos estos casos, las personas que han tenido contacto con la discapacidad refieren actitudes más positivas. En cuanto a la diferencia en función del tipo de discapacidad con el que se ha mantenido contacto previo, únicamente existen diferencias significativas en el factor 3 (Implicación personal) entre aquellos participantes que han tenido relación con personas con discapacidad física y aquellos que han tenido relación con personas con discapacidad sensorial, mostrando los primeros actitudes más positivas (Arellano Torres *et al.*, 2019).

En otro estudio realizado con 498 estudiantes durante el curso 2003/2004, la razón más frecuente para mantener el contacto con PcD, se refiere al ocio (37.5%), seguida de razones de tipo familiar (29.8%) y razones laborales (13%). También un 13% alude a otras razones indefinidas y el 6.6% restante a razones asistenciales. El contacto con personas con discapacidad ejerce cierta influencia sobre las actitudes hacia estas personas, dado que aquellos encuestados que tienen esta experiencia mantienen una actitud más positiva hacia las personas con discapacidad que aquellos que no la tienen. La frecuencia del contacto no influye en las actitudes, así como tampoco influye el motivo del contacto. Sin embargo, si atendemos a las distintas discapacidades, se observa que aquellos que han mantenido contacto con personas sordas despliegan actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad que aquellos que no lo han tenido mientras que no se aprecian estas diferencias en el resto de las discapacidades (Moreno *et al.*, 2006).

Actitudes de los estudiantes universitarios frente a los diferentes tipos de discapacidad

En cuanto a la diferencia en función del tipo de discapacidad con el que se ha mantenido contacto previo, únicamente existen diferencias significativas entre aquellos participantes que han tenido relación con personas con discapacidad física y aquellos que han tenido relación con personas con discapacidad sensorial, mostrando los primeros, actitudes más positivas (Arellano Torres *et al.*, 2019).

Por otro lado, cabe resaltar, en primer lugar, que no se han realizado grandes estudios que analicen las diferencias en función del tipo de contacto previo con personas con discapacidad, es decir, que permitan saber si existen diferencias de acuerdo con el tipo de discapacidad que tienen las personas con las que se mantuvo contacto previo. Este aspecto resulta relevante, ya que el binomio formación/información puede influir en las decisiones que se adopten.

Respecto al tipo de discapacidad con la que han tenido contacto, se mencionaron trastornos asociados a todos los tipos de dificultades: discapacidad auditiva, discapacidad intelectual, discapacidad física y discapacidad visual (algunos de ellos: trastorno del espectro autista, déficit de atención e hiperactividad, dislexia, distrofia muscular, epilepsia, hidrocefalia, parálisis cerebral, problemas de lenguaje, síndrome de Down y síndrome de West). En el caso de la investigación de García y Hernández (2011, citado en Arellano Torres *et al.*, 2019) señalan que las actitudes hacia

las personas con discapacidad intelectual son más positivas que hacia aquellas con discapacidades físicas o sensoriales y que el contacto, cuanto menos frecuente, más relacionado está con actitudes positivas.

Actitudes de los estudiantes universitarios según su etapa de formación académica

Se reporta en la literatura que los estudiantes de Enfermería tienen actitudes poco favorables hacia las personas con discapacidad al inicio de sus estudios, que a lo largo de su recorrido formativo van mejorando, sobre todo a partir de 3º, y especialmente en el último curso (Rodríguez Martín y Álvarez Arregui, 2015).

En un estudio llevado a cabo en Chile por Gómez e Infante (2004) se examinaron las actitudes mostradas por 297 estudiantes universitarios de diversas carreras. Los resultados indicaron que eran más positivas en los estudiantes del último curso (citado en Araya, 2014).

También, con fines comparativos, Gughwan y Chow 2001 examinaron las actitudes hacia la diversidad en varios grupos de estudiantes de diferentes etapas. Los resultados indicaron que los estudiantes de posgrado presentaban actitudes más favorables hacia la integración de personas con discapacidad que los de pregrado (citado en Araya 2014).

En la investigación realizada por Martínez (2011), se observaron diferencias en las actitudes en función de la etapa formativa, percatándose que los alumnos del curso 4º destacan con actitudes menos favorables hacia las PcD en algunas dimensiones que los alumnos de 1º o 2º de esta misma etapa formativa. Se podría pensar en una evolución hacia una actitud más favorable conforme se avanza entre las diferentes etapas, más que dentro de una misma etapa (citado en Araya 2014).

Como señala Cruz Vadillo (2019), la educación inclusiva no sólo es una cuestión de derechos o de aprendizaje; sino que representa también una apuesta ontoepistemológica para desmontar un conjunto de representaciones que parecen ubicar a las personas con discapacidad (y otros colectivos) en un espacio y una posición en el campo social que se encuentra siempre al margen de los considerados "normales".

Discusión

Existen factores tanto personales como ambientales que llegan a influir significativamente en las acti-

tudes hacia las PcD, entre las que se destacan principalmente el conocimiento general de la discapacidad y su respectiva inclusión (15).

Las diferencias de actitud se producen, principalmente, por el colectivo y la rama de conocimiento a la que pertenecen. Una explicación posible es que las actitudes están condicionadas por la realidad en la que actúan, muy diferente según la naturaleza de las propias titulaciones que cursan los estudiantes, es decir, la rama de conocimiento (14).

Es importante destacar que dentro del análisis de los artículos, existen diferencias significativas dentro de los tipos de formación académica y los grados en curso en el cual se están preparando los estudiantes, puesto que dentro de algunos de sus perfiles y rutas académicas se incorporan asignaturas de formación en temas como: cultura, desarrollo humano, valores, entre otras, lo que permite comprender los motivos del actuar en los estudiantes hacia las PcD, es decir, la implementación de un currículo que se encuentre orientada con los temas antes señalados, genera y favorece a la reproducción de actitudes que puedan atender adecuadamente a las necesidades de las PcD.

Conclusiones

En líneas generales, los datos obtenidos, permiten concluir que la mayoría de las investigaciones realizadas respecto a las actitudes de los estudiantes universitarios hacia las PcD, se orientan desde un diseño cuantitativo, los cuales revelan algunos de los motivos que generan cambios en las actitudes de los estudiantes. Los datos presentados en las investigaciones son de gran interés, pero, resultaría sugestivo para futuras investigaciones conocer desde un enfoque cualitativo las diferentes perspectivas en las que se fundamentan estas condiciones por las cuales se hacen evidentes los cambios en las actitudes, información que se puede obtener a partir de estas futuras investigaciones y proveernos de la oportunidad de conocer y comprender el verdadero significado de la discapacidad y la inclusión desde las perspectivas del área de las ciencias de la salud.

Finalmente, es posible concluir que las condiciones que favorecen o desfavorecen a las actitudes positivas de los estudiantes hacia las PcD, son una herramienta útil para ejercer la adopción o incorporación de medidas que ayuden a promover adaptaciones curriculares en las asignaturas que se imparten en las universidades y con ello poder optimizar una correcta respuesta educativa. En tal sentido, como lo señala

Álvarez *et al.* (2021), las actitudes negativas hacia la discapacidad constituyen barreras sociales que dificultan el ejercicio pleno de los derechos humanos y favorecen la discriminación y exclusión social.

Referencias

- Álvarez-Cevallos JC, Poveda-Zúñiga J, Quevedo-Mora E. (2021) Actitudes de estudiantes de educación básica hacia compañeros con necesidades educativas especiales. *Mendive* [Internet]. 2021 Mar [citado 2021 Jun 08] 19(1): 272-284. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S181576962021000100272&lng=es. Epub 02-Mar-2021.
- Araya-Cortés A, González-Arias M. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas. *Educación y Educadores*. 2014; 17 (2): p. 289-305.
- Arellano- Torres A, Gaeta-González-ML, Peralta-López F, Cavazos-Arroyo, J. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileira de Educação*. 2019, 24 Recuperado de: DOI: 10.1590/S1413-24782019240023
- Cruz Vadillo, Rodolfo (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinéctica*, 2019; (53): Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99862930004>
- Fernández-Sánchez H., King K., Enríquez-Hernández C.B. (2020). Revisión Sistemática Exploratoria como metodología para la síntesis del conocimiento científico. *Enferm univ*. 2020, 17 (1) 87-94. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166570632020000100087&lng=es. Epub 22-Dic2020.
- González Hernández J., Baños Audije L.M. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. CPD [Internet]. 2012 Dic [citado 2021 Jun 08]; 12(2): 101-108. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232012000200011&lng=es.
- López-Ramos V, Ruiz-Fernández I. (2006). Influencia de las actitudes hacia las personas con discapacidad como generadores de vulnerabilidad social. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*. 2006, 3 (1), 49-63. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832314005>
- Mella-Díaz S, González-Quiroga L. (2015). Actitudes de los estudiantes de la salud de la Universidad de Chile hacia las personas con discapacidad. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 2015 (7), 3-12 doi:10.5354/0719-5346.2010.42
- Moreno FJ, Rodríguez I, Saldaña D, Aguilera A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2006, 40 (6), 2-12. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/investigacion/1491Moreno.pdf>
- Munsuri-Rosado J, Pinazo-Hernandis S. Attitudes of Nursing Students Towards People with Disabilities: Analysis and Proposals. *Index Enferm*. 2016, 25, (1-2), 114-118. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000100026&lng=es.
- Novo-Corti I., Muñoz-Cantero J.M., Calvo-Babío N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad: una perspectiva de género. *Anales de Psicología*. Enero de 2015; 31(1):155-71.
- OMS. *Discapacidades*. [Online]; (2021). Available from: <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>.
- Ossa-Cornejo C. (2013). Actitudes de estudiantes sobre personas con discapacidad en la Universidad del Bío-Bío. *Psicogente*, 2013, 16 (29), 32-42.
- Pérez-Castro J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2021 12(33), 138-157. Epub 21 de abril de 2021. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>
- Polo Sánchez MT, Fernández Jiménez C, Díaz Batanero C. (2010). Estudio de las actitudes de estudiantes de ciencias sociales y psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Univ Psychol*. 25 de junio de 2010;10(1):113-24.
- Rodríguez-Martín A, Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 2015; 37(147), 86-102. Recuperado en 06 de junio de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100006&lng=es&tlng=es
- Soto- Calderón, R. (2007). Actitud de docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los (as) estudiantes con discapacidad de la Universidad. *Revista Educación* [Internet]. 2007; 31 (1): 11-42. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031102>
- Veloso-da C. & Arzate-Salgado J. (2012). Mexican and Portuguese Young Students Facing Disability. A Comparative Study using Social Representations. *Convergencia*, 2012 20(63), 99-124.

Apoyo emocional y reciprocidad en el envejecimiento. Un estudio sobre redes de apoyo con personas mayores de Pátzcuaro, Michoacán

DIANA YUNUEN GARCÍA-MORALES,¹ ADRIANA MARCELA MEZA-CALLEJA,²
JÚPITER RAMOS-ESQUIVEL³



Resumen

El objetivo de este trabajo es reconocer cuáles son las redes de apoyo que tienen las personas mayores que residen en comunidades rurales, así como identificar los tipos de apoyo que pueden proveerles para mantener o mejorar sus condiciones de vida. Desde un diseño de investigación cualitativo, se entrevistó a 23 personas mayores de 60 años residentes del municipio de Pátzcuaro en el estado de Michoacán, México. Los resultados muestran que todas las personas mayores entrevistadas cuentan con una red de apoyo en la que sus hijos e hijas son la principal fuente de soporte. Se observó que reciben apoyos de tipo material, emocional e instrumental. Además, que las personas contribuyen con el apoyo emocional a sus familiares.

Palabras clave: Redes de apoyo, Personas mayores, Apoyo emocional, Envejecimiento.

Emotional Support and Reciprocity in Aging. A Study on Support Networks with Older People from Patzcuaro, Michoacan

Abstract

The objective of this work is to recognize the support networks that elderly people that living in rural communities have, as well as to identify the types of support that they can provide to maintain or improve their life conditions. From a qualitative research design, 23 people over 60 years old, residents of the municipality of Pátzcuaro in the state of Michoacán, Mexico, were interviewed. The results show that the elderly people have a support network in which their sons and daughters are the main source of support. It was observed that they receive material, emotional and instrumental support. In addition, that people contribute emotional support to their family members.

Key Words: Support Network, Elderly People, Emotional Support, Aging.

Recibido: 12 de junio de 2021
Aceptado: 4 de septiembre de 2021
Declarado sin conflicto de interés

Esta investigación se desprende del proyecto de investigación "Estudio sobre las condiciones de vida de las personas adultas mayores en el Estado de Michoacán", aprobado por el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PRODEP) a través del apoyo al fomento a la generación y aplicación innovadora del conocimiento.

1 Licenciada en Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. yunuengar_10@hotmail.com

2 Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. adriana.meza@umich.mx

3 Profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. jupiter.ramos@umich.mx

Introducción

Las redes de apoyo tienen cada vez mayor importancia en las condiciones de vida de las personas adultas mayores, lo cual se debe a diversas razones como el hecho que en países como México, no cuentan con las condiciones de vida que faciliten un envejecimiento saludable y funcional, con dignidad, con suficiencia e independencia económica y con una satisfactoria integración social. En la medida en que el Estado y la sociedad en su conjunto, desatienden el aumento de la población adulta mayor de 60 años e ignoran las demandas de atención que van surgiendo, sus condiciones y expectativas de vida comienzan a depender cada vez más de las redes de apoyo con las que pueden contar, especialmente, a través de las familias.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020) en México residen cerca de 15.4 millones de personas mayores de 60 años, de las que 1.7 millones viven solas. Muchas de las personas mayores, no están en condiciones de mantenerse activas laboralmente, dependen generalmente de ingresos que obtienen por medio de apoyos sociales del Estado o de las redes de apoyo informal en las que participan. Sobresale que cerca del 40% viven en hogares unipersonales y un 69.4% presenta algún tipo de limitación o discapacidad. De ahí que, ante el aumento de la vulnerabilidad, motiva a poner atención a su situación y a sus estrategias de sobrevivencia, más en personas mayores que viven en áreas rurales, donde las posibilidades de sobrevivencia pueden disminuir ante la falta de acceso a recursos. En nuestro caso, acercamos la mirada a las personas adultas mayores (PAM) que viven en zonas rurales y que se reconocen como indígenas, porque enfrentan mayor riesgo de vulnerabilidad ante la falta de recursos o por las limitaciones debidas al uso de la lengua indígena en algunos contextos, realidad que no está presente en contextos urbanos.

En este trabajo se presentan resultados de una investigación que tuvo como objetivo reconocer cuáles son las redes de apoyo con las que cuentan las PAM que residen en comunidades rurales, así como identificar los tipos de apoyo que pueden proveerles para mantener o mejorar sus condiciones de vida.

Un marco conceptual sobre las redes de apoyo de las personas mayores

La relevancia de las redes de apoyo en la vejez

Como se ha estudiado en los últimos años, recurrir

a redes de apoyo social es cada vez más necesario para las PAM porque pueden resultar de vital importancia para mejorar sus condiciones de vida en ciertos contextos sociales. Esto puede ocurrir porque, conforme las personas envejecen y aumentan las posibilidades de que enfrenten un estado de salud que limite su funcionalidad en la vida diaria, mayor puede ser la dependencia hacia sus familias y de su capacidad de proveerles cuidados. Como señala Montes de Oca (2004), las diferentes redes de apoyo y sus diversas ayudas cobran relevancia en la calidad de vida de las PAM. Conforme envejecen, aumenta el riesgo de enfrentar situaciones difíciles o críticas, no solamente por cuestiones de salud, sino también por otros aspectos sociales como la falta de un ingreso económico suficiente, por la imposibilidad de trabajar o acceder a un empleo, por la disminución o pérdida de contactos sociales, porque enfrentan abandono y falta de apoyo de otras personas o porque viven situaciones de maltrato, discriminación, violencia, entre otros motivos. Es en esta edad donde las ayudas familiares adquieren un significado diferente a otros momentos de la vida (Huenchuan, 2013). Sin embargo, no debemos pensarles en una situación de completa dependencia hacia sus redes exclusivamente como receptoras de apoyos, dado que muchas PAM que participan en redes de apoyo lo hacen en relaciones de reciprocidad, contribuyen con ayudas y apoyos a otras personas, por lo que no debemos analizar su papel desde una relación unidireccional y asimétrica.

Sobre las redes de apoyo y sus implicaciones psicosociales

La existencia de redes de apoyo cobra relevancia en la medida en que se constituyen como principales fuentes de apoyos informales para las PAM en países como México. En general, reconocemos que las redes de apoyo en las que participan toman sentido en la medida en que la sociedad y el Estado no logran proveer los suficientes apoyos o mecanismos para atender las necesidades diversas de este grupo social. Sin embargo, otros factores de tipo cultural y social también contribuyen a su existencia, como el significado que tiene el apoyo familiar, las relaciones intergeneracionales, el valor que se atribuye al cuidado de las personas mayores, la presencia de conductas de tipo prosocial, entre otras cosas. De cualquier modo, en países de habla hispana, es común observar cómo las redes inciden en la calidad de vida y el bienestar de las PAM.

Algunos trabajos han señalado cómo contribuyen al bienestar a través de ayudas y apoyos informales y

han aportado elementos conceptuales sobre los beneficios de las redes de apoyo y de su estructura, sus características o funciones y los tipos de soporte que proveen (Guzmán, Huenchuan y Montes de Oca, 2003; Montes de Oca, 2004; Ávila, 2009). Otros trabajos han analizado el papel de las redes de apoyo para las PAM, vistas como un sistema de apoyo psicosocial basado en relaciones de intercambio y reciprocidad que contribuyen al bienestar emocional y la satisfacción vital (Montes de Oca, 2004, 2005; Arias, 2009, 2013). Algunas investigaciones realizadas en México y otros países de habla hispana, han mostrado la conformación de las redes, en las que la familia constituye la principal fuente de soporte de las PAM, donde hijas e hijos tienen mayor presencia, pero incorporando también a otros actores (Robles, Rizo, Camarena, Gómez y Siordia, 2000; Meléndez, Tomás y Navarro, 2007; Pelcastre, Treviño, González y Márquez, 2011; Castellano, 2014; Polizzi y Arias, 2014; Zapata, Delgado y Cardona, 2015; Bueno, Buz, Navarro y López, 2017; Fusté, Pérez y Paz, 2017; Garza y González, 2018; Flores y Garay, 2019; Garay, Montes de Oca y Arroyo, 2020; Lizcano, Cardona, Segura, Segura, Agudelo y Muñoz, 2020). Otras investigaciones han explorado los diversos tipos de soporte que proveen las redes a las PAM, evidenciando que son de tipo instrumental, material y emocional los más recurrentes (Robles, Rizo, Camarena, Gómez y Siordia, 2000; Pelcastre, Treviño, González y Márquez, 2011; Polizzi y Arias, 2014; Zapata, Delgado y Cardona, 2015; Bueno, Buz, Navarro y López, 2017; Lizcano, Cardona, Segura, Segura, Agudelo y Muñoz, 2020; Garay, Montes de Oca y Arroyo, 2020). También muestran que frecuentemente estos respaldos son valorados favorablemente.

De los estudios señalados, tres aspectos atraen nuestro interés: el papel de la familia en las redes, y las relaciones de reciprocidad y el intercambio emocional. En primer lugar, que la familia es la principal fuente de soporte para las PAM en países como México, cuya relación con aspectos como la clase, el género y la condición social es clave. Se ha observado que la conformación de los hogares o la constitución de la familia, son factores para que provean mayores respaldos (Garay, Montes de Oca y Arroyo, 2020). En algunos casos, las mujeres reciben y proveen mayor apoyo en las familias (Robles, Rizo, Camarena, Gómez y Siordia, 2000; Meléndez, Tomás y Navarro, 2007; Montes de Oca, 2005; Garza y González, 2018) o que en países como México, hijos e hijas llegan a brindar mayor apoyo que la pareja (Flores y Garay, 2019). En segundo lugar, que las PAM son proveedoras de

soporte al interior de las redes, lo que evidencia relaciones de reciprocidad. Ello conlleva reconocer su *agencia* al interior de las redes, tal como lo han mostrado estudios antes mencionados (Montes de Oca, 2005; Pelcastre, Treviño, González y Márquez, 2011; Zapata, Delgado y Cardona, 2015; Bueno, Buz, Navarro y López, 2017; Fusté, Pérez y Paz, 2017; Garza y González, 2018). En tercer lugar, las implicaciones del apoyo emocional, en las que las PAM son receptoras y proveedoras activas en las redes. Esto requiere diferenciar entre el impacto emocional de los apoyos recibidos y entre el apoyo emocional que brindan o reciben los integrantes de una red. En este caso, nos interesa resaltar que uno de los soportes presentes en estudios previos es el de tipo emocional y que es proveído por las PAM (Robles, Rizo, Camarena, Gómez y Siordia, 2000; Pelcastre, Treviño, González y Márquez, 2011; Castellano, 2014; Polizzi y Arias, 2014; Zapata, Delgado y Cardona, 2015; Bueno, Buz, Navarro y López, 2017; Fusté, Pérez y Paz, 2017; Garza y González, 2018; Lizcano, Cardona, Segura, Segura, Agudelo y Muñoz, 2020).

Desde estos tres aspectos, nos acercamos a una definición de la red de apoyo que incorpore estos aspectos, en los que la presente investigación se asienta principalmente y varios autores y autoras dan cuenta de ello. Maguire (1980) refiere a las redes como “fuerzas preventivas” que asisten a los individuos en caso de estrés, problemas físicos y emocionales. Montes de Oca (2004) define a las redes de apoyo como “todo un conjunto de relaciones interpersonales que vincula a las personas con otras de su entorno y les permite mantener o mejorar su bienestar material físico, mental y emocional” (p. 58). Afirma que algo que caracteriza a las redes de apoyo es que en ellas se realizan transacciones que involucran dar y recibir ayuda, afecto y afirmación con cierto grado de correspondencia.

Un aspecto fundamental a resaltar es el intercambio y las relaciones de reciprocidad o correspondencia que ocurren en las redes de apoyo y que, particularmente, en el caso de las PAM, debe tenerse muy en cuenta para visibilizar su papel en este tipo de interacciones. Guzmán, Huenchuan y Montes de Oca (2003) señalan que las redes se definen como “una práctica simbólica-cultural que incluye un conjunto de relaciones interpersonales que integran a una persona con su entorno social y le permiten mantener o mejorar su bienestar material, físico y emocional y evitar así el deterioro real o imaginado que podría generarse cuando se producen dificultades, crisis o

conflictos que afectan al sujeto” (p. 43). Estas redes pueden cambiar con el tiempo en función de diversos factores sociales (González de la Rocha, 1999; Sluzki, 2000; Lomnitz, 2012).

Sluzki (1992) las define como la suma de todas las relaciones que una persona percibe como relevantes o que contribuye a su sentido identitario personal, bienestar, competencia y agencia, incluyendo sus prácticas relacionadas con la salud y adaptación durante una crisis. La red incluye un *mapa de red* que comprende a las personas con quienes se interactúa incluidas en un círculo interior de relaciones cercanas, un círculo intermedio de relaciones de intercambio con un menor grado de intimidad y un círculo de conocidos y relaciones ocasionales. Sluzki (1992) afirma que una red se evalúa de acuerdo con sus *características estructurales*, es decir, las funciones que cumple y los atributos de vínculos específicos o relaciones. Para ello, plantea explorar el tamaño de la red, la distribución, la densidad, los tipos de funciones que tiene y le faltan, la homogeneidad/heterogeneidad sociocultural y demográfica de la red y su dispersión (Sluzki, 1999, p. 360).

Asimismo, se pueden identificar diversos tipos en función del papel que cumplen en la vida comunitaria y social. Lomnitz (2012), a partir de los trabajos de Polanyi y Dalton, resalta tres redes a partir de los tipos de intercambio, a saber: redes basadas en la reciprocidad, redes basadas en la redistribución de bienes y servicios y redes basadas en el mercado o a partir de la ley de oferta y demanda. Por su parte, Guzmán, Huenchuan y Montes de Oca (2003) señalan que existen también redes basadas en las interconexiones entre sus integrantes, tales como las redes basadas en contactos personales y las redes basadas en contactos grupales. En los primeros tipos, se observa una mayor presencia o relevancia de los tipos de intercambios y formas de reciprocidad; en las segundas, se observa mayor relevancia de las redes a partir de las relaciones y vínculos entre los integrantes.

En cuanto a las funciones de la red, se concentran principalmente en proveer de apoyo social a sus integrantes. Según Nebot, Lafuente, Tomás, Borrell y Ferrando (2002) en términos generales, el apoyo social se podría definir como la asistencia recibida o la interacción entre las personas (familiares, amigos, vecinos y miembros de organizaciones sociales) con la finalidad de dar y recibir ayuda de diversa índole, que puede ser espiritual, emocional, instrumental e informativa. Sluzki (1992) enuncia entre las funciones de la red, la compañía social, el apoyo emocional, la

orientación cognitiva y consejo, la regulación social, así como las ayudas materiales y de servicios.

Envejecimiento, redes y apoyo emocional

Particularmente, las redes de apoyo constituyen un mecanismo de intercambio de apoyo emocional entre sus integrantes. Hacemos la distinción entre los impactos emocionales de los apoyos recibidos en la red y el intercambio de apoyos emocionales, puesto que hay una diferencia significativa. Proveer de apoyos de tipo emocional implica que quienes integran la red realizan acciones específicas para asistir en un ámbito emocional a otros integrantes, sea con escucha, acompañamiento emocional, compañía, cariño o afecto, etc., algo que es diferente, por ejemplo, a que apoyos económicos generen beneficios emocionales, como satisfacción y alegría. En este caso, sobresale que los apoyos emocionales constituyen un mecanismo para que las PAM puedan retribuir los beneficios que obtienen de la red y sentir que participan de relaciones recíprocas. Este tipo de intercambios se observa en varias investigaciones antes mencionadas.

Retomamos una aproximación psicosocial sobre el envejecimiento que pone especial atención a un conjunto de aspectos que contribuyen a su construcción para las PAM. En este sentido, aspectos como el significado del envejecimiento, las imágenes a partir de las cuáles se define o las prácticas sociales y afectivas que se presentan en su construcción son claves para acercarnos a una aproximación de este tipo (Ramos y Meza, 2019). Desde nuestro punto de vista, el envejecimiento es una experiencia colectiva, que se define por el significado socialmente compartido de la vejez en un contexto específico. Sin menospreciar el papel de los cambios o modificaciones físicas o psicológicas, atendemos principalmente a la manera cómo la vejez se construye mediante las diversas vivencias de las PAM como grupo social y del sentido que tienen para construir su experiencia compartida. En este sentido, las relaciones afectivas y emocionales, en términos de sentido y acción de las PAM, resulta de la mayor importancia al momento de estudiar las redes de apoyo social para este trabajo.

Condiciones de envejecimiento en la región de Pátzcuaro, Michoacán

En México se experimenta en la actualidad un crecimiento de la población adulta mayor resultado de un proceso de transición demográfica, a partir del descenso en la mortalidad, el aumento en la expecta-

tiva de vida y la disminución de la fecundidad. Esto ha generado un aumento de la población adulta mayor en la última década, incluyendo a la población indígena. Según datos del INEGI, en el año 2010 la población adulta mayor de 65 años representaba el 6.2%, mientras que en el año 2015 aumentó al 7.2%. En el caso de la población indígena, las personas mayores indígenas representaban un total de 7.3% de un total de 12 millones 25 mil 947 indígenas en México, mientras que en el 2015 representaban un 10.4%, lo que significó un aumento de casi 3%.

En el caso de Michoacán, se observa también un aumento de esta población, pues en 2010 había 439,127 personas y para el 2015 creció hasta 513,582, siendo el 46.75% varones y el 53.25% mujeres. En el año 2010, la esperanza de vida en Michoacán se estimó cerca de los 71 años para varones y de 76.9 para mujeres, mostrando un promedio de 73.8 años para el estado. Para el 2030, se estima que la esperanza de vida aumentará a 76.8 años, año en el que se estima que habrá casi 41 personas mayores por cada 100 jóvenes. El municipio de Pátzcuaro, en 2015 contaba con un total de 93,265 habitantes y para el 2020 era de 98,382, de las cuales un 5,780 son indígenas y hablan lengua indígena (6.23%). Concretamente, el porcentaje de PAM en el municipio era de 12.26%, con un total de 12,063 personas, de las cuales 5,543 eran hombres y 6,520 mujeres (INEGI, 2020). Además, es una región que presenta un porcentaje alto de pobreza en el estado de Michoacán puesto que indicadores como ingreso, empleo, vivienda, salud y educación están por abajo del promedio estatal y nacional. Según el CONEVAL, en 2010 Pátzcuaro presentaba un porcentaje de 14.1% de pobreza extrema, dato por arriba de la media nacional que era de 11.4%. En el caso de pobreza, el porcentaje también era mayor, mostrando un 58.1% por arriba del promedio nacional (46.3%) y del promedio estatal (54.8%). En el caso de las comunidades de Cuanajo, Janitzio y las Trojes, en el censo del 2010, presentaban un índice alto en el grado de marginación, mientras que la cabecera municipal presentaba un grado bajo.

Según la Encuesta Intercensal del 2015, en el municipio de Pátzcuaro habitan alrededor de 10,363 personas de 60 años o más, de los cuales 4749 son hombres y 5614 mujeres, lo que representa el 2% de la población total en el estado. Es uno de los municipios de Michoacán en donde habitan más PAM, de las cuales 6,659 se consideran indígenas. En Michoacán hay alrededor de 500 mil indígenas en 437 comunidades, de los cuales sólo 270 mil hablan alguna lengua

materna (54%) principalmente la lengua p'urhépecha (Secretaría de Pueblos Indígenas, 2017). Pátzcuaro se sitúa en la llamada Meseta P'urhépecha, región indígena del Centro Occidente de México que se integra por aproximadamente 43 localidades que pertenecen a 11 municipios del estado de Michoacán.

Pátzcuaro está situado en una zona de montañas y cañadas en el estado de Michoacán, junto a un lago, en la región Centro Occidente de México. Su nombre tiene varios significados, que se relacionan con “un lugar de cimientos o asientos para templos” y su origen se vincula con el establecimiento de caciques indígenas chichimecas, cerca del año 1324, lugar que después habrá de constituir uno de los tres señoríos del imperio Tarasco en la región, a saber, Ihuatzio, Tzintzuntzan y Pátzcuaro, fundados por Tariácuri (INAFED, 2021). Desde sus orígenes, Pátzcuaro se caracterizó por ser un centro ceremonial y económico para los p'urhépechas, aun después de la llegada de los españoles a México, con una organización política y cultural compleja, semejante a otros lugares indígenas del país como Texcoco o Xochimilco (INAFED, Castro, 2002). Desde entonces, ha tenido un lugar especial tanto en la historia indígena de la región como en la historia política del estado de Michoacán. Situado junto al lago que lleva su nombre, Pátzcuaro se caracteriza por ser un centro de intercambio y encuentro para personas indígenas y otros grupos sociales. El municipio se conforma de 81 localidades, en las que la mayoría tienen una población menor de 2,500 habitantes (COESPO, 2020), siendo las localidades de Cuanajo y Janitzio mayores de 2,500 habitantes y la localidad de las Trojes de menos de 1,000 habitantes.

Método

La investigación fue de corte cualitativo, con un diseño de tipo descriptivo, transversal que se realizó en una sola ocasión y con una muestra definida. El diseño metodológico fue a partir de la Teoría Fundamentada, desde el enfoque de Strauss y Corbin (2002). Se utilizó la investigación cualitativa porque reconoce una variedad de concepciones o marcos de interpretación, con un común denominador, que todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo, entender situaciones y eventos (Hernández, Fernández y Baptista 2014). El estudio se llevó a cabo en 14 municipios del estado de Michoacán que tienen mayor porcentaje de personas mayores de 60 años.

El estudio se realizó en dos fases. En la primera, se aplicó un cuestionario sobre condiciones de vida de personas adultas mayores, el cual estaba dividido en 10 bloques: Datos sociodemográficos, Salud, Seguridad social, Condiciones laborales, Migración y remesas, Maltrato, Hogares, Entorno, Integración social y, por último, Actividad y autocuidado. En la segunda fase se aplicaron entrevistas a profundidad para explorar las redes de apoyo social de las PAM y el papel de la lengua indígena como un aspecto clave en las redes de apoyo. Se utilizó un muestro teórico y por conveniencia, al no contar con accesibilidad y disponibilidad plena de las PAM. Se entrevistó a 23 personas residentes del municipio de Pátzcuaro, en la cabecera municipal y en tres comunidades rurales de este municipio. Las comunidades elegidas fueron Janitzio, las Trojes y Cuanajo. El objetivo fue explorar las redes de apoyo en personas mayores indígenas y hablantes de la lengua p'urhépecha, así como en personas mayores de una zona urbana (ver Cuadros 1 y 2).

La aplicación del cuestionario se realizó a personas adultas mayores de 60 años a quienes se abordó en espacios públicos y a través de instituciones públicas del municipio de Pátzcuaro. La muestra del cuestionario estuvo conformada por cien personas mayores de 60 años, que aceptaron participar en la investigación. La aplicación se realizó mediante consentimiento informado y con respeto a la confidencialidad y anonimato. Una vez aplicado el cuestionario, se seleccionaron a las PAM para la aplicación de la entrevista a profundidad, considerando su condición de indígenas y que hablaran la lengua p'urhépecha, así como a personas no indígenas que no hablaban esta lengua.

Los datos obtenidos en las entrevistas se analizaron utilizando el método de análisis de la Teoría Fundamentada, desde la propuesta de Strauss y Corbin (1970). En este trabajo, se presentan algunos de los resultados obtenidos en las entrevistas a profundidad.

Cuadro 1. PAM entrevistadas hablantes de lengua indígena

Participante	Sexo	Edad	Estado civil	Habla lengua indígena	Comunidad
Sr. 1Jan	M	78	Casado	Sí	Janitzio
Sr. 2Jan	M	69	Casado	Sí	Janitzio
Sra. 1Jan	F	72	Casada	Sí	Janitzio
Sra. 2Jan	F	73	Casada	Sí	Janitzio
Sra. 3Jan	F	77	Viuda	Sí	Janitzio
Sra. 1Cuan	F	70	Viuda	Sí	Cuanajo
Sr. 1Cuan	M	87	Casado	Sí	Cuanajo
Sra. 2Cuan	F	72	Viuda	Sí	Cuanajo
Sra. 3Cuan	F	73	Casada	Sí	Cuanajo
Sr. 2Cuan	M	72	Casado	Sí	Cuanajo

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. PAM entrevistadas no hablantes de lengua indígena

Participante	Sexo	Edad	Estado civil	Habla lengua indígena	Comunidad
Sra. 1p	F	60	Casada	No	Pátzcuaro
Sra. 2p	F	76	Casada	No	Pátzcuaro
Sr. 1p	M	86	Casado	No	Pátzcuaro
Sra. 3p	F	77	Casada	No	Pátzcuaro
Sra. 4p	F	64	Casada	No	Pátzcuaro
Sra. 1T	F	68	Casada	No	Trojes
Sr. 2p	M	68	Casado	No	Pátzcuaro
Sr. 5Patz	M	72	Viudo	No	Pátzcuaro
Sr. 1Trojes	M	72	Casado	No	Trojes
Sr. 2Trojes	M	85	Casado	No	Trojes
Sr. 3Trojes	M	72	Casado	No	Trojes
Sr. 4Patz	M	79	Casado	No	Pátzcuaro
Sra. 5Patz	F	74	Casada	No	Pátzcuaro

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Hasta que tenga vida. Los apoyos recibidos y la conformación de la red

Sobre la definición de la red, el tipo de apoyo y su papel como PAM en la familia

En general, el análisis de las entrevistas permitió identificar si las PAM cuentan o no con una red de apoyo que les provea de beneficios, apoyo o atención en caso de necesitarlo. Del mismo modo, se logró reconocer si, de contar con una red, quiénes eran las personas que la conformaban y si existía una relación de reciprocidad o intercambio. En este caso, un elemento central fue el hecho de que las PAM se reconocieron como parte de una red, que estaba conformada principalmente por su familia, con hijas e hijos como proveedores recurrentes. Si bien todas las personas entrevistadas contaban con una red de apoyo, esta no siempre era reconocible y tampoco los apoyos recibidos y proveídos (especialmente los cognitivos, instrumentales o emocionales). Este hallazgo resulta relevante porque muestra que las PAM no se percibían como receptoras o proveedoras de apoyos, cuando no recibían o proveían apoyos económicos a su familia, por lo que no incluían en su definición de “apoyos” otras ayudas proveídas por su red. De igual manera, no lograban identificarse como proveedores de apoyos cuando no eran capaces de ayudar económicamente. Resulta relevante también porque muestra cómo se construye un significado sobre el apoyo en esta edad y el valor atribuido a los apoyos económicos, a su papel como receptoras o proveedoras de apoyos. Es decir, para reconocer su *agencia*.

La red se configura en los intercambios familiares

De acuerdo con lo observado en algunas investigaciones y trabajos previos, la familia tiene un papel preponderante para las PAM al momento de explorar la existencia de una red de apoyo. Sin embargo, fue mediante las ayudas materiales de tipo económico como se definía la relación de apoyo. No identificar algún apoyo o ayuda distinta a la económica, aunque fueran receptoras de otras ayudas, mostraba el significado y valor del apoyo económico para definir o interpretar el *apoyo familiar*. Así, se les dificultaba identificar la relación de reciprocidad, si no aportaban económicamente a sus familiares, sea porque no estaban en condiciones o porque creían que no era necesario. Para todas las personas entrevistadas, la familia constituye su principal red de apoyo y es de donde

reciben la mayor parte de ayudas de diverso tipo. Si bien, hay diferencias en los soportes, tipos de interacciones, frecuencias y alcances de los apoyos, la familia ocupa un lugar primordial en la vida de las PAM, aunque no todos sus integrantes participen con la misma intensidad o involucramiento en la red. Una pregunta crucial para este análisis fue si cuentan las PAM con algún tipo de apoyo por parte de su familia. Las respuestas en la mayoría de los casos fueron afirmativas, señalando los diversos tipos de apoyo recibido y las circunstancias en las que se presentan. Entre los apoyos recibidos, el soporte emocional fue el mayormente mencionado, aunque mencionaron también apoyos económicos y algunos otros.

Hubo casos de PAM que recibían diversas ayudas de su familia, pero al no ser de tipo económico, no eran consideradas como tales. Incluso, en el caso del apoyo emocional, varias personas afirmaron no recibirlo, porque no identificaban en qué situaciones o momentos este apoyo era proveído. Ahora bien, se observó que todas las PAM reciben apoyos, de los cuales, fueron identificados en el estudio diversos tipos, siendo los emocionales y materiales los que tuvieron mayor mención. En el Cuadro 3, se muestran los apoyos mencionados en las entrevistas:

Relaciones de reciprocidad: apoyos emocionales, materiales, instrumentales y cognitivos

Como se observa en el Cuadro 3, se encontraron distintos tipos de apoyo recibido, siendo el principal el apoyo emocional, seguido de apoyos materiales, instrumentales y cognitivos. Además, se observó que las PAM son receptoras de apoyos, pero en su mayoría son también proveedoras de apoyo, es decir, hay una relación y reciprocidad entre estas y los apoyos que se brindan. Por otro lado, el apoyo entre personas adultas mayores no tuvo la misma presencia, pero resultó significativo para analizar el papel de las PAM en las redes. Los soportes que proveen son diversos y desde sus posibilidades y en la medida en que se les reconoce como proveedoras de apoyo o de cuidado, es más fácil identificar su papel en las redes.

Como se mencionó, la familia es la principal red de las PAM, en las que principalmente sus hijas e hijos, pero también nietos y nietas son con quienes establecen las relaciones de reciprocidad. También se identificaron redes comunitarias, en las que se observaron relaciones de reciprocidad. En este caso, refieren que recurren a ellas en caso de necesitar apoyo en una emergencia, cuando necesitan recursos económicos o en la solución de problemas. Las PAM señalaron

Cuadro 3. Tipos y características de los apoyos

Tipo de Apoyo	Características del apoyo	Personas que proveen el apoyo	Casos
Apoyo Emocional	El apoyo consiste en sentirse valorada o aceptada por los demás, es compartir sentimientos, pensamientos, experiencias, es la disponibilidad de alguien con quien hablar, tener con quien satisfacer necesidades emocionales y de afiliación.	El apoyo emocional referido se centra en tener con quién hablar cuando está triste o cuando tiene problemas, tener compañía, escucha, llamadas telefónicas, visitas, que es proveído por hijas e hijos, principalmente.	19 casos (9 mujeres y 10 hombres)
Apoyo Material de tipo económico	Es el apoyo económico (dinero) que las PAM reciben de su familia u otras personas.	Describen algunos la cantidad que reciben y frecuencia, proveídos por hijas e hijos.	13 casos (7 mujeres y 6 hombres)
Apoyo Material diverso	Este tipo de apoyo se refiere a todo lo que no tiene que ver directamente con apoyos económicos, son recursos no monetarios que reciben las PAM y que van desde recibir algunos recursos para enfrentar situaciones específicas o para expresar algún tipo de apoyo por parte de su red.	Es el apoyo que reciben de bienes materiales, no económicos, en productos como medicamentos, ropa, calzado, regalos, comida. Este apoyo es proveído por sus hijas e hijos principalmente, aunque hubo casos de nietos, con regalos y alimentos.	5 casos (5 hombres)
Apoyo Instrumental	En este apartado se han colocado diversos tipos de apoyo que las PAM refieren recibir y que tienen el fin de proveer ayudas diversas o cuidados para la vida de las PAM.	Apoyo instrumental que consiste en ayudas en recursos, cuidados, ayudas para la movilidad o acceso a servicios de salud, proveído por hijas e hijos.	4 casos (1 mujer y 3 hombres)
Apoyo Informativo (Cognitivo)	Es el apoyo que consiste en proveer información, consejos u orientación a las PAM y que cumple la función de ayudar a resolver problemas inmediatos o tomar decisiones.	Apoyo en el que le proveen información para tomar decisiones, orientarse sobre algún aspecto de su vida, proveído principalmente por hijas e hijos.	1 caso (1 hombre)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en entrevistas.

apoyar a otras personas de su comunidad en circunstancias similares y sobresale que, quienes refirieron recibir apoyos de redes comunitarias, fueron personas residentes de comunidades rurales, situación que puede estar más relacionada a aspectos de tipo cultural, a la proximidad física la cercanía socioemocional.

Sobre las relaciones de reciprocidad. Las redes se construyen en relación con el espacio social

El principal apoyo que las PAM proveen a su familia es económico; posterior a este nos encontramos con apoyo simbólico y emocional y en algunos casos, soportes materiales como el hecho de enseñarles a trabajar en un oficio o darles empleo directamente a sus hijos; por medio de esto nos expresan su capacidad y la percepción que tienen de sí mismas. Poder contribuir a su red de apoyo, les genera un grado de satisfacción significativo. Hay diferencia también en el tipo de ayuda que estas proveen a sus redes, observando diferencias por género, al identificar que los varones principalmente dan apoyos como la transmi-

sión de saberes, apoyo en tareas artesanales o algunas técnicas, mientras que las mujeres se centran más en proveer de apoyos materiales, simbólicos y emocionales. Otra forma de apoyarse entre pares fue el soporte en especie, sobre el que la mayoría de las PAM que lo refirieron, lo definieron como uno de los principales que pueden proporcionarse como grupo. Lo describen así dos personas mayores entrevistadas de comunidades de Pátzcuaro:

Sr. 2Trojes (Las Trojes): Depende, por ejemplo, si necesita maíz, necesitan otra cosa, pus ve uno, "ira ven por tantito, o llévate tantito" de lo que uno tiene... un centavito por ahí, "mira llévate, ayúdate" (al apoyar a otra PAM).

Sra. 1Cuan. (Cuanajo): pues sí otras mayores si hay, pero yo les voy a llevar algo cuando hago y le llevo, cozo calabaza, le llevo atole tantito o pozole, nomás a una señora grande.

Las narraciones hablan sobre dar este tipo de apoyo y de que, a pesar de no tener otras posibilidades de

ayudarse entre ellas a través de apoyos económicos, hacen lo posible por apoyar a sus pares con lo que está a su alcance. Sobresale que este tipo de ayudas solo se identificaron entre las PAM que residen en comunidades rurales, como lo en las Trojes, Janitzio y Cuanajo, debido a que se encuentran en una constante comunicación e intercambio, a diferencia de las que viven en la cabecera municipal, que mencionaban tener poca relación o ninguna (proximidad) con otras personas fuera de su familia. El hecho de vivir en una zona urbanizada, como el caso de la Sra. 4p que cuenta con mayor solvencia económica para solventar sus necesidades materiales, hace que no se vea en la necesidad de apoyarse entre pares. Sin embargo, señalaba carecer de apoyo emocional, de no tener con quién hablar acerca de sus problemas personales o de tener compañía de tipo afectivo. Al preguntarle sobre su interés de conocer a más personas de su edad para ampliar sus redes sociales, refiere no tener interés, debido a que sus expectativas de apoyo se centran en su familia. Esto parece mostrar que, en la medida en que el espacio social aumenta la distancia y posibilidades de interacción con otras PAM, la familia ocupa un papel constante en sus opciones de apoyo mientras que, en el caso de las comunidades rurales, el tipo de espacio permite mayor independencia.

Se observa que las redes de apoyo implican una dimensión que se puede definir como *socioespacial*, dado que las necesidades de quienes viven en la cabecera municipal y las que viven en comunidades rurales son diferentes, y por ello, el tamaño de la red, sus expectativas y ayudas, varían en función del espacio. Las actividades que se realizan en las comunidades rurales muestran mayor interacción con otras PAM y es más fácil que se encuentren en el espacio público y que la vinculación que existe por las festividades, el encuentro cotidiano en las calles, sean factores que influyen en la cercanía o proximidad socioafectiva entre quienes viven en la comunidad. Ello se traduce en una mayor disposición para apoyar a otras personas o para tener una red con mayor alcance, de tipo comunitario, que no se limita solamente a la familia, además, de que su papel como proveedores de apoyos se diversifica.

Me ayudan cuando lo necesito. La familia como apoyo emocional

El apoyo emocional. Un apoyo no percibido o invisibilizado

Es igualmente necesario resaltar que el apoyo que reciben de sus familias, especialmente de hijas e

hijos, suele ser valorado significativamente por las PAM, lo que hace que contar con una red y que esta provea de algún tipo de apoyo tenga un efecto emocional, resultado de que se cumplan sus expectativas o por la valoración que hacen del soporte. En este caso, se observa un doble efecto de las redes, ya que no solamente proveen de apoyo emocional de manera recíproca, también generan un impacto emocional tanto si proveen de apoyo como cuando no se cuenta con él. Ahora bien, este tipo de apoyos aparecen referido por las PAM de diversas maneras, pero no lo tienen plenamente consciente como ayuda, lo que hace que quede invisibilizado, por lo que hace su papel como proveedores de apoyo no sea percibido como real. Por ejemplo, mencionaron recibir apoyo emocional, como el tener o contar con quién hablar sobre sus problemas, la mayoría describió recibirlo de sus hijos, siendo menor de otros familiares y amistades.

Ahora bien, en cuanto a la posibilidad de que las PAM puedan ser proveedoras de apoyo emocional, el estudio muestra que sí lo hacen y es generalmente hacia su familia, concretamente, lo aportan a sus hijos e hijas, lo que definen como “dar un apoyo moral”. También describieron que daban apoyo en forma de consejos o platicando con sus nietas y nietos sobre sus problemas y necesidades personales. Fue ilustrativo que, quienes proveen apoyo emocional a su red, no suelen tenerlo consciente, lo que dificulta que sea un apoyo visible, claramente percibido por las PAM. Así lo refiere una persona mayor:

Sra. 2Cuan: ¡Ah, sí! de platicar sí, me animan y los dos (sus hijas) se apuran, “usté ya no tiene que andar ansina, no se apure usté’ nomás esté... sentada porque se va a cai’, y entonces como va a andar si se cae”, es todo lo que me dicen...

El apoyo emocional como forma de reciprocidad para las PAM

Al indagar en las entrevistas, se podía observar que las PAM eran receptoras y proveedoras de apoyo emocional, pero no lo consideraban en el mismo nivel de importancia que el apoyo económico. Desde una perspectiva de género, sobresale que las mujeres señalaron dar este apoyo y afirmaron que hacerlo les hacía “sentirse bien”, que lo hacían porque se sentían en condiciones. En ese sentido, se logró identificar que el apoyo emocional, sin que fuera en las mismas condiciones, se manifestaba como un soporte recíproco, en el que las mujeres mayores retribuyen el apoyo recibido por las familias mediante estas acciones. Esto es clave para comprender que los apoyos no se manifiestan siempre de la misma manera y que

algunas variables como el género, pueden definir las posturas y acciones que toman las PAM ante el apoyo recibido.

Del efecto emocional de apoyar y ser apoyado

De igual manera, el aspecto emocional está presente en relación con otros apoyos, cuyo efecto en las PAM es también emocional. Por ejemplo, el hecho de recibir ayudas económicas o de otro tipo, suele tener un efecto o impacto a nivel emocional y les hace valorarlo con mayor significatividad. De igual forma, no contar con soportes puede por sí mismo impactar emocionalmente, haciéndoles sentir tristes, desmotivados o insatisfechos. El aspecto emocional está presente de varias maneras y constituye un medio de intercambio y, quizás, ayuda a dar sentido a diversas situaciones y a los sujetos involucrados en la red. Apoyar tiene una connotación emocional, como un aspecto central en la vida de las PAM. Más que valorar el apoyo material, valoran el intercambio y la voluntad de ayudar, tal como se ha observado en algunas investigaciones previas (Ramos, 2009).

Conclusiones

A manera de conclusiones, observamos que el contar con una red de apoyo es clave para mantener una mejor calidad de vida para las PAM y para mantener relaciones de mayor integración en su entorno inmediato. Como se pudo observar, las redes están conformadas por personas cercanas, principalmente familiares y los apoyos recibidos estaban principalmente ligados a la sobrevivencia, como el económico, y al bienestar subjetivo, como el emocional. Este último resultó más significativo en la medida en que se pudo indagar sobre su presencia y papel en las relaciones de intercambio de la red y en la vida de las PAM.

Por tanto, concluimos que es necesario distinguir entre el impacto emocional de los apoyos proveídos por la red y el intercambio de apoyos emocionales entre sus integrantes. Esto permitiría explorar cómo el apoyo emocional constituye un tipo de ayuda que proveen las PAM y que les permite retribuir a los integrantes de la red. Finalmente, el hecho de que las redes están basadas en contactos personales inmediatos (familia) muestra un mayor grado de dependencia y, quizás, una incapacidad para ampliar sus interacciones, especialmente en zonas urbanizadas. Esto nos lleva a pensar en la importancia de considerar una dimensión socioespacial en la conformación

de las redes y en las interacciones que genera en sus integrantes.

Referencias

- Arias, J. (2009). La red de apoyo social en la vejez, aportes para su evaluación. *Revista de Psicología da IMED*. Vol.1, núm. 1, 147-158.
- Arias, J. (2013). El apoyo social en la vejez: la familia, los amigos y la comunidad. *Revista Kairós Gerontología*, "Dossiê Gerontologia Social", 16 (4), 313-329. Online ISSN 2176-901X. Print ISSN 1516-2567. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP
- Ávila-Toscano, J. (2009). Redes sociales, generación de apoyo social ante la pobreza y calidad de vida. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología* 2 (2), 65-73.
- Ayala, A., Rodríguez, C., Fradés, B., Joao, M., Martínez, P., Fernández, G., y Rojo F. (2012). Propiedades psicométricas del cuestionario de Apoyo Social Funcional y de la Escala de Soledad en adultos mayores no institucionalizados en España. *Gac. Sanit.* 26 (4), 317-324.
- Bruno, F., y Castro L. (2019). Violencia hacia las mujeres adultas mayores y redes de apoyo social en Monterrey, México. Un aporte desde el construccionismo social. *Revista Perspectivas Sociales*. Vol. 21, 2, 57-87.
- Bueno, B., Buz, J., Navarro, A.B., & López-Martín, L. (2017). Equidad en el apoyo social recíproco y satisfacción vital en personas mayores. *Universitas Psychologica*, 16 (1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsyl6-1.easr>
- Castellano, C. (2014). La influencia del apoyo social en el estado emocional y las actitudes hacia la vejez y el envejecimiento en una muestra de ancianos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14 (3), 365-377. [fecha de Consulta 23 de agosto de 2021]. ISSN: 1577-7057. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56032544004>
- Castro, F. (2002). Alborotos y siniestras relaciones: la república de indios de Pátzcuaro colonial. *Relaciones*, Vol. 23, 89, 203-233.
- COESPO Michoacán (2020) *Ficha Pátzcuaro*. México: Gobierno de Michoacán.
- Consejo Nacional DE Evaluación DE LA Política DE Desarrollo Social (CONEVAL) (2020). *Pobreza y personas mayores en México*. México: CONEVAL.
- Domínguez, M., Ocejo, A., y Rivera, M. (2013). Bienestar, apoyo social y contexto familiar de cuidadores de adultos. *Acta de Investigación Psicológica*, 3 (1), 1018-1030.
- Flores, R., Garay, S. (2019). Unos sí y otros no: factores asociados a la recepción de apoyo familiar en las personas adultas mayores de tres entidades mexicanas. *Revista Internacional de Trabajo Social*. No. 8, 17-25.
- Flores, R., y Garay, S. (2021). Vejez rural, redes de apoyo y trayectorias: un estudio comparativo entre México y España. *Pueblos y Fronteras Digital*. Vol. 16, 1-27.
- Fusté, M., Pérez, M. y Paz, L. (2017). Caracterización de

- las redes de apoyo social del adulto mayor en la Casa de Abuelos del municipio de Camajuaní, Cuba. *Novedades en Población*. No.27, 1-9.
- Garay, S., Montes de Oca, V., y Arroyo, M. (2019). Redes de apoyo en los hogares con personas adultas mayores en México. *Revista Latinoamericana de Población*, 13, 26, 70-88, 2019.
- Garza, R. I. y González, J. (2018). El apoyo social en la vejez: diferencias por sexo en una muestra del norte de México. *Interacciones*, 4 (3), 191-198. doi: 10.24016/2018.v4n3.155
- González, T., Landero, R., y Díaz, C. (2013). Propiedades psicométricas de una escala para evaluar el apoyo social a través de las redes sociales. *Acta de Investigación Psicológica*, vol. 3 (3), 1238-1247.
- Guzmán, J., Huenchuan, S., y Montes de Oca, V. (2003). Redes de apoyo de las personas mayores: marco conceptual. *Notas de Población*. XXIX, 77. 35-70.
- Hermida, P., Tartaglino, M. y Stefani, D. (2014). Redes de Apoyo Social en la Vejez y su Relación con la Actitud hacia la Jubilación. *Revista de Clínica psicológica*. Vol. XXIII. 3, 209-218.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, E. y Saldaña, S. (2019). Bienestar subjetivo y sus representaciones sociales en la vejez. *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 5 (2), 102-117. DOI: <http://doi.org/10.29035/pai.5.2.102>
- Huenchuan, S. (2013). *Envejecimiento, solidaridad y protección social en América Latina y el Caribe. La hora de avanzar hacia la igualdad*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- INAFED (2020). *Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México*. Disponible: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM16michoacan/municipios/16066a.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2019). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística Y Geografía (INEGI) (2019) *Encuesta Nacional de Salud y Envejecimiento 2018*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística Y Geografía (INEGI) (2020). *Encuesta Nacional de Salud y Envejecimiento 2020*. México: INEGI.
- Lizcano, D., Cardona, D., Segura, A., Segura, A., Agudelo, M.C., y Muñoz, D. (2020). Factores que explican el apoyo social del adulto mayor en tres ciudades de Colombia. 2016. *Rev. CES Psico*, 13 (2), 144-165.
- Lomnitz, L. (2012). *Redes sociales, cultura y poder*. México: FLACSO.
- Maguire, L. (1980). The Interface of Social Workers with Personal networks, *Social Work with Groups*, Vol. 3.
- Meléndez, J., Tomás, J., Navarro, E. (2007). Análisis de las redes sociales en la vejez a través de la entrevista Manheim. *Salud Pública Mex*. Vol. 49, 408-414.
- Montes de Oca, V. (2004). Las redes de apoyo social: definiciones y reflexiones para gerontólogos, en Trujillo, Becerra y Rivas (Coords.) *Latinoamérica envejece visión gerontológica/geriátrica*. México: McGraw Hill, 57-65.
- Montes de Oca, V. (2005). *Redes comunitarias, género y envejecimiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nebot, M., Lafuente, J., Tomás, Z., Borrell, C y Ferrando, J. (2002). Efecto protector del apoyo social en la mortalidad en población anciana: un estudio longitudinal. *Salud Pública*, 76, 673-682.
- Pelcastre, B., Treviño, S., González, T., y Márquez, M. (2011). Apoyo social y condiciones de vida de adultos mayores que viven en la pobreza urbana en México. *Cad. Saúde Pública*, Río de Janeiro, Vol. 27, 3, 460-470.
- Polizzi, L. y Arias C. J. (2014). Los vínculos que brindan mayor satisfacción en la red de apoyo social de los adultos mayores. *Pensando Psicología*, Vol. 10 núm. 17, 61-70. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.785>
- Ramos, J. (2009). *El abandono y la vejez. Un estudio de representaciones sociales en personas mayores de 60 años de la ciudad de Morelia*. Tesis de Maestría. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Ramos, J. y Meza, A. (2019). La vejez y su sentido. Una aproximación desde la Psicología Social. En: García, G., de Alba, M., Mendoza, J. y Nateras, J. (2019) *Estudios de Psicología Social en México*. México: UAM-Ediciones de Lirio.
- Robles, L., Rizo, G., Camarena, L., Gómez, M. y Siordia, M. (2000). Redes y apoyo social en ancianos enfermos de escasos recursos en Guadalajara, México. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, vol. 16, núm. 2, 557-560.
- Sluzki, C. (1992). Disruption and Reconstruction of Networks Following Migration/Relocation. *Family systems medicine*, Vol. 10, 4, 359-363.
- Sluzki, C. (2000) Social Networks and The Elderly: Conceptual and Clinical Issues, and a Family Consultation. *Family process*, Vol. 39, 3, 271-284.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zapata, B., Delgado, N. y Cardona, D. (2015). Apoyo social y familiar al adulto mayor del área urbana en Angelópolis, Colombia 2011. *Revista salud pública*. Vol. 17, núm. 6, 848-860.

Consideraciones teóricas sobre la concentración de la atención en educandos

MAYILÉ MACHADO-BAGUÉ,¹ ANNIA MARÍA MÁRQUEZ-VALDÉS,²
RAFAEL URBANO ACOSTA-BANDOMO³



Resumen

En alguna ocasión, durante su práctica pedagógica, los docentes se han enfrentado con situaciones en las que el aprendizaje o el rendimiento académico se ven afectados porque el educando se distrae con facilidad. Escolares a veces ensimismados en su propio mundo interior, o que abandonan la tarea ante cualquier estímulo y no logran retomarla, que se levantan con frecuencia y molestan al resto de los compañeros, entre otros comportamientos no deseables durante las clases. Por la importancia que desde hace tiempo se le concede a la atención en relación con el desarrollo de los procesos cognoscitivos, y por tanto del aprendizaje, el docente debe profundizar constantemente en las bases anatómicas y funcionales, psicológicas y pedagógicas para el desarrollo de la atención en clase. En el presente artículo, en una forma resumida, se realiza un análisis teórico de la atención y se presentan algunas vías empleadas para la estimulación de su concentración.

Palabras clave: Atención, Concentración, Procesos cognoscitivos, Estimulación, Educando.

Theoretical Considerations on the Concentration of Attention in Students

Abstract

On some occasion, during their pedagogical practice, teachers have faced situations in which learning or academic performance are affected because the learner is easily distracted. Schoolchildren sometimes absorbed in their own inner world, or who abandon the task in the face of any stimulus and cannot take it up again, who get up frequently and annoy the rest of their classmates, among other undesirable behaviors during class. Due to the importance that attention has been given for a long time in relation to the development of cognitive processes, and therefore learning, the teacher must constantly delve into the anatomical and functional, psychological and pedagogical bases for the development of attention in class. In this article, in a summarized form, a theoretical analysis of attention is carried out and some ways used to stimulate its concentration are presented.

Key Words: Attention, Concentration, Cognitive Processes, Stimulation, Educating.

Recibido: 7 de junio de 2021
Aceptado: 21 de agosto de 2021
Declarado sin conflicto de interés

1 Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba.

2 Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba. Correspondencia: aniamaria@uniss.edu.cu

3 Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba.

Introducción

Un proceso imprescindible para realizar con éxito las actividades cotidianas, desde las más simples hasta las de mayor complejidad, es la atención. Diferentes modelos teóricos, así como estudios de varios autores que investigan la atención, desde el punto de vista biológico, psicológico o pedagógico, hablan de la atención como un proceso complejo. Esto se debe a que los procesos atencionales demandan del sujeto que filtre la información recibida, la mantenga y manipule, modulándola según sus objetivos e intereses y monitoreando su resultado.

La atención es la base de los procesos cognitivos que precisan una respuesta motriz para una actividad. La respuesta hacia una actividad siempre depende de la demanda del ambiente, de necesidades internas y la experiencia de cada persona, por eso la respuesta no es igual para cada sujeto.

Junto a las sensopercepciones, la atención se encuentra como lo más básico a nivel de entrada y procesamiento de la información; es, por tanto, primordial para que se desarrolle el aprendizaje. Algunos expertos consideran la atención como la principal función ejecutiva que se produce a nivel cerebral, por ser la base de las experiencias individuales.

El correcto funcionamiento de los procesos atencionales facilita el aprendizaje y, por ende, el rendimiento académico de los educandos. Por ello, la profundización teórica acerca de la atención y el dominio de las diferentes vías para su mejora, principalmente en lo referido a la atención concentrada, es una necesidad en la superación profesional y la preparación pedagógica metodológica de los docentes en todos los niveles educativos.

Ante esta prioridad, es objetivo de este artículo profundizar en las bases teóricas anatómicas, psicológicas y pedagógicas de la atención, explicitando las diferentes vías de desarrollo.

Marco teórico conceptual. Definición, funciones, modelos teóricos y características de la atención

La actividad psicológica del hombre se caracteriza por el funcionamiento conjunto e interactivo de procesos y mecanismos los cuales tienen funciones concretas. Por ende, la atención no es un fenómeno aislado, sino que se relaciona directamente con los procesos psicológicos a través de los cuales se hace notar.

Junto a las sensopercepciones, la atención se encuentra en un nivel primario dentro de los procesos cognitivos y es la base de su correcto funcionamiento. Configura un proceso cerebral que permite filtrar información para evitar la saturación del sistema cognitivo, siendo uno de los elementos más importantes para hacer posible el trabajo de las funciones cognitivas (Bernabéu, 2017).

La atención es un estado neurocognitivo cerebral que antecede a la percepción y a la acción, y es resultado de una red de conexiones corticales y subcorticales de predominio hemisférico derecho. Las neuronas responsables de los procesos de atención están localizadas en diferentes segmentos del sistema nervioso central. Estas neuronas forman entre ellas patrones de conectividad muy complejos, que constituyen un sistema neuronal distribuido, con nodos ubicados en diferentes niveles. Por ello, el proceso de atención no puede ser emplazado en una región específica. Dentro de las partes implicadas en el proceso atencional se hallan la formación reticular, la corteza parietal posterior, la circunvolución del cíngulo o componente límbico y la corteza prefrontal (Alcázar, 2001).

Desde el punto de vista de Rubenstein (1982) la atención “modifica la estructura de los procesos psicológicos, haciendo que estos aparezcan como actividades orientadas a ciertos objetos, lo que se produce de acuerdo al contenido de las actividades planteadas que guían el desarrollo de los procesos psíquicos, siendo la atención una faceta de los procesos psicológicos” (citado en Arbieta, 2017, p. 1).

A juicio de Tudela (1992) la atención es un “mecanismo central de capacidad limitada cuya función primordial es controlar y orientar la actividad consciente del organismo conforme a un objetivo determinado” (citado en Departamento de Psicología de la Salud, 2007, p. 9).

En opinión de Estévez, García y Junque (1997), la atención puede definirse como un estado neurocognitivo cuyo funcionamiento constituye la base de los procesos perceptivos y, por tanto, tiene un papel fundamental en la capacidad de aprendizaje.

Reátegui (1999, p. 33) sostiene que la atención “es un proceso discriminativo y complejo, que acompaña todo el procesamiento cognitivo, además de ser responsable de filtrar información e ir asignando los recursos para permitir la adaptación interna del organismo en relación a las demandas externas –son los objetos que tienden a ser visualizados y analizados”.

Para Benedet (2002, p. 118) “el sistema de atención cumple dos funciones principales: la regulación del

estado de alerta del sistema cognitivo y la selección de estímulos relevantes”.

La atención, desde la posición de Sánchez y González (2004, p. 25) “es la orientación selectiva de la conciencia hacia un objeto que tiene determinada significación”. Mientras, Jaume y Munar (2014, p. 36) plantean que es un

...complejo mecanismo cognitivo, cuyo funcionamiento puede influir sobre la actividad de los sistemas mediante los que obtenemos información del mundo exterior (sistemas sensoriales), sobre los sistemas que realizan operaciones sobre la información procedente del exterior o de la memoria (sistemas cognitivos) y sobre los sistemas mediante los que ejecutamos conductas (sistemas motores).

Al hacer un estudio comparativo de definiciones de la atención, aportado por varios autores, Machado, Márquez y Suárez (2019) consideran que para unos la atención es un proceso, para otros un mecanismo, sin embargo, coinciden en su capacidad para dirigir, guiar, mediar, incluso modificar la estructura de los procesos psicológicos; la atención permite dirigir la conciencia hacia determinado elemento del medio interno o externo; filtra información; se guía por objetivos o por la significación de la actividad para el sujeto; facilita la adaptación del organismo.

Dentro de la estructura de la personalidad y en relación con los procesos psíquicos, la atención cumple determinadas funciones: ejerce control sobre la capacidad cognitiva; activa el organismo ante situaciones novedosas y planificadas, o insuficientemente aprendidas; previene la excesiva carga de información; estructura la actividad humana; asegura un procesamiento perceptivo adecuado de los estímulos sensoriales más relevantes (Departamento de Psicología de la Salud, 2007).

Por su relevancia, muchos investigadores se han dedicado al estudio de la atención, como resultado, se han creado varios modelos explicativos, desde las neurociencias (Marrón, Alisente, Izaguirre y Rodríguez, 2011; Echevarría, 2013; Ojeda, 2014; Rojas, 2020):

- *Modelo de Norman y Shallice* (1980): concibe la atención como un sistema de control, conformado por subsistemas que interactúan para armonizar acciones imprescindibles para alcanzar un fin. El primer subsistema es el *mecanismo de resolución automática de conflictos* que se encarga de responder cuando las situaciones o respuestas están asimiladas por el individuo, lo que genera un control automático de

la situación. El segundo subsistema es el *sistema atencional supervisor* que se activa cuando la tarea es novedosa o compleja. Se moviliza el esquema apropiado para proporcionar una respuesta e inhibir el sistema que es irrelevante o inapropiado.

- *Modelo de Broadbent* (1982): enfatiza la naturaleza selectiva de la atención ya que el individuo se ve obligado a elegir entre una diversidad de estímulos sensoriales competidores que alcanzan los diferentes receptores sensoriales.
- *Modelo de Mesulman* (1985): formula un modelo constituido por cuatro componentes: sistema reticular, encargado de sostener el estado de alerta y vigilancia; sistema límbico y giro cingulado, responsable del aspecto motivacional de los procesos atencionales; sistema frontal, que coordina los programas motores; sistema parietal, que asume el papel de realizar la representación o mapa sensorial interno.
- *Modelo de Posner y Petersen* (1990): explica la atención mediante tres redes. Los estímulos son analizados por cada una de las redes para cumplir el objetivo. La primera, *red atencional de alerta, vigilancia o arousal*, se encarga del tono atencional para llevar a cabo la actividad. Involucra el desarrollo y conservación del nivel básico de conciencia para una adecuada receptividad de estímulos y preparación de la respuesta. La segunda, *red atencional posterior*, regula la dirección y selecciona el objeto al que va dirigida la atención, tiene una estrecha relación con la percepción, ayuda a filtrar información y orientar la atención a lo que genera más interés. La tercera, *red atencional anterior*, permite escoger información prioritaria para ejecutar determinadas tareas. Se relaciona con el control de la cognición, pues ayuda a ejercer control voluntario sobre el procesamiento de la información ante situaciones complicadas. Apoya los procesos de planificación y resolución de conflictos o desarrollo de estrategias. Es fundamental para la regulación y verificación de la actividad, favorece la modificación de conductas y respuestas frente a una situación.
- *Modelo de Stuss y Benton* (1995): estima que la atención se procesa mediante un sistema frontal - diencefálico - troncoencefálico.
- *Modelo de control de la atención Corbetta y Shulman* (2002): su aporte principal ha sido el enriquecimiento del concepto de redes atencionales. Plantea que el control de la atención está sustentado en la presencia de dos redes neuronales que desempeñan dos tipos de funciones indepen-

dientes pero complementarias. El primer sistema, conlleva una activación voluntaria, está implicado en la selección de estímulos y respuestas acorde a las metas del individuo. La corteza intraparietal y el surco frontal superior toman parte en la activación de dichas funciones. El segundo sistema, opera en la selección de estímulos novedosos conductualmente relevantes. En estas funciones participan el córtex temporoparietal y la corteza frontal inferior. Este sistema interactúa con el primero redireccionando la atención hacia estímulos novedosos.

De acuerdo con los mecanismos utilizados por el individuo, Chuquimarca (2013) expone diferentes tipos de atención:

- *Atención selectiva o focalizada*: habilidad para responder a los aspectos que requiere una situación o actividad y apartar lo que no resulte indispensable para ejecutarla.
- *Atención sostenida*: cuando una persona necesita permanecer consciente sobre los requisitos para llevar a cabo una determinada actividad para poder desempeñarla durante un largo período de tiempo.
- *Atención dividida*: habilidad de atender a por lo menos dos estímulos al mismo tiempo; o cuando frente a una carga de estímulos, el individuo logra repartir sus recursos atencionales para así poder desempeñar una tarea compleja.

Según el nivel del control de voluntad que exista, Arbieto (2017) reconoce:

- *Atención involuntaria*: está vinculada con el surgimiento de algún estímulo que resulte nuevo, significativo y fuerte que, tras la monotonía o repetición, desaparece. Se caracteriza por ser emocional y pasiva ya que la persona no se dirige hacia el objeto o situación intencionalmente ni tampoco ejerce ningún tipo de esfuerzo. Esta atención no está vinculada con los motivos, necesidades o intereses inmediatos del individuo.
- *Atención voluntaria*: es la desarrollada a lo largo de la niñez, por medio del aprendizaje escolar y el lenguaje. Luria, basado en las teorías de Vigotsky (1989), apoya el origen social de la atención voluntaria, que se desarrolla a través de las interrelaciones del niño con los adultos, quienes en un inicio guían su atención; ésta se activa ante una instrucción verbal y se caracteriza por ser activa y consciente.

En función de la modalidad sensorial, se clasifican en *atención visual* y *atención auditiva*. (Departamento de Psicología de la Salud, 2007). Están en función de la modalidad sensorial a la que se aplique y de la naturaleza del estímulo. La primera está más relacionada con los conceptos espaciales y la segunda con parámetros temporales.

Las características o cualidades de la atención, como afirman Sánchez y González (2004) son:

Estabilidad: la atención se mantiene orientada y concentrada hacia una actividad por un espacio de tiempo prolongado. En el marco pedagógico depende de peculiaridades de la asignatura, dificultad, familiaridad con ella, comprensibilidad, actitud del sujeto expresado en su interés, particularidades individuales.

Volumen: cantidad de objetos que se pueden abarcar simultáneamente con suficiente claridad y precisión. Es variable y depende de hasta qué punto los contenidos en los cuales se concentra la atención estén o no vinculados entre sí, o la posibilidad de ser integrados lógicamente.

Concentración: se define en función de la estabilidad de su orientación hacia un objeto o estímulo determinado. Se distingue también por la intensidad de la atención que indica la fuerza con que un individuo concentra su atención en una actividad, objeto o tarea determinada, haciendo abstracción de todo lo demás. La relación entre el volumen y la intensidad de la atención es inversamente proporcional.

Distribución: es poder atender a dos o más acciones simultáneamente, debido a que las mismas presentan un nivel determinado de automatización o nexo lógico.

Traslación: capacidad de cambiar conscientemente la atención de una actividad a otra. Depende de la relación existente entre la actividad precedente y la siguiente, y de la relación del sujeto con respecto a ambas. También intervienen las particularidades del sujeto, especialmente su temperamento.

Dispersión: la persona no puede mantener la atención intensa y prolongada sobre algo, todo el tiempo se distrae con algo accesorio, en nada fija su atención por largo tiempo, constantemente pasa de un objeto o fenómeno a otro. Hay una desorganización completa en su orientación.

Distracción: insuficiente estabilidad. Abandono momentáneo del objeto o actividad que atende-mos, para orientar la conciencia a estímulos accesorios.

La concentración de la atención

La concentración es especialmente importante para el proceso de aprendizaje. De ahí que se intente por todos los medios potenciar esta capacidad imprescindible para la adquisición de nuevos conocimientos.

Ardila (2007, p. 48) denomina concentración “a la inhibición irrelevante y la focalización de la información relevante, con mantenimiento de ésta por periodos prolongados”. En palabras de Joao (2009, p. 19) “la concentración es la habilidad que tiene la persona para focalizar la atención por periodos prolongados”. Se aprecian entre los autores similitudes en las definiciones referidas a la presencia de un foco de atención que debe ser relevante para el individuo en función de sus necesidades, intereses y el objetivo o meta a alcanzar. Además, se destaca la intensidad de la fijación de la consciencia y el dilatado periodo de tiempo durante la que se debe mantener.

La concentración de la atención, a juicio de las autoras del presente artículo, se relaciona con la atención de tipo voluntario, por el rol que desempeñan los motivos y por el mantenimiento prolongado del foco atencional en el tiempo, mientras que la atención de tipo involuntario ocurre ante determinado estímulo, novedoso o inesperado, donde el sujeto dirige su consciencia hacia él pero sin una finalidad establecida, generalmente por un corto periodo.

La concentración puede verse reducida o incluso totalmente bloqueada por trastornos, enfermedades o conductas de diverso tipo. Existen patologías que afectan la atención y concentración, según Aburto (2012) pueden ser:

Aproxesia: consiste en falta absoluta de atención.

Hipoproxesia: reducción de la capacidad atenta. La atención es superficial y pobre, hay tendencia a la distractibilidad y un registro pobre de los eventos.

Hiperproxesia: el sujeto presenta un notable aumento en la capacidad de atención espontánea, pero a expensas de una notoria disminución de su forma voluntaria. Se ve solicitado por una excesiva gama de estímulos, lo que dispersa su actividad psíquica.

Hipermetamorfosis: exaltación de la atención espontánea en detrimento de la atención provocada. Cualquier estímulo ambiental inmediato orienta el psiquismo en tanto que el sujeto se desconecta de la situación anterior que captaba su atención.

Concentración disminuida: trastorno psicopatológico de la concentración, en el cual el sujeto no es capaz

de dirigir voluntaria y selectivamente la atención, localizándola en un determinado asunto, de tal manera que le permita operar sobre éste, según sean sus deseos, intereses y objetivos.

En los escolares es común el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Mientras que determinados hábitos alteran la capacidad de atención como es el consumo abusivo de drogas. Los efectos del consumo de ansiolíticos (barbitúricos y benzodiazepinas) se consideran particularmente dañinos para las funciones de concentración y memoria. Existen otros factores que no son enfermedades o hábitos insalubres, por ejemplo, la capacidad de atención de un sujeto puede verse disminuida de acuerdo con el grado de motivación o el estado anímico.

La distracción, según Salas Parrilla (citado por Cortese, 2015), es uno de los peores enemigos del estudio y la causa del bajo rendimiento. A las causas de la distracción se les denomina distractores externos o internos.

- a. *Distractores externos*: ruidos; deficiente iluminación; temperatura inadecuada; postura excesivamente cómoda; falta de un horario que planifique las actividades; excesiva dificultad o facilidad de la materia; la monotonía; la competencia de otros estímulos externos.
- b. *Distractores internos*: problemas personales y familiares; nivel de ansiedad; falta de interés o de motivación; asuntos todavía por resolver; acumulación de tareas; fatiga física o psíquica; debilidad de la voluntad.

Existen determinadas circunstancias que atraen la atención del sujeto como son: *intensidad*, los estímulos fuertes o intensos, colores brillantes, colores vivos atraen la atención ya sea voluntaria o involuntariamente; *repetición*, el estímulo repetido tarde o temprano termina por llamar la atención; *novedad*, se refiere a objetos o situaciones poco familiares, las cosas raras o extrañas tienen un marcado poder para atraer la atención; *cambio*, una simple modificación de los estímulos acostumbrados llama la atención; *interés*, es el factor principal en la atracción y sostenimiento de la atención.

Es aconsejable para mantener la atención en el estudio crear un fuerte motivo, buscar la utilidad de lo que se estudia, adquirir experiencia con la práctica de lo aprendido, determinar propósitos o fines y los plazos para lograrlo, trabajar rápido de forma que se eviten pensamientos ociosos o extraños a la tarea,

planificar el tiempo para evitar el conflicto entre tareas o actividades.

Algunas vías para favorecer la concentración de la atención

El análisis de investigaciones sobre las disímiles formas que se pueden emplear para estimular la concentración de la atención en los menores, permite vislumbrar una amplia variedad. A continuación, se resumen algunas de ellas.

Programa "Ojos, oídos y manos a la obra": destinado a niños de 9 y 10 años con déficit de atención y concentración, quienes, en el transcurso de 8 sesiones de una hora, una vez por semana estimulan su atención y concentración de manera vivencial en juegos, dinámicas, canto y baile, riendo, jugando y aprendiendo. Sus objetivos se centran en estimular la agudeza visual, psicomotriz y auditiva de los participantes; desarrollar estrategias para la atención y concentración sostenida; ejercitar la actividad mental para el aprendizaje; mejorar los niveles de atención y concentración; desarrollar las habilidades de análisis y observación de los niños. (Chávez, n. d.)

Programas de rehabilitación de funciones cognitivas por ordenador: existe una amplia variedad de programas que emplean el computador con la finalidad de rehabilitar determinadas funciones cognitivas. Para que el ordenador o computador pueda emplearse con éxito en estas tareas debe considerarse: diseño personalizado de las actividades; duración de las tareas y del tratamiento global; número de sesiones semanales; tipo de estímulos; periodos de descanso; tipo y tiempo de presentación del feedback positivo o negativo; graduación de la dificultad; periodos de variabilidad del tipo de tareas; registro de resultados y el estudio de la eficacia de la rehabilitación. Especialmente empleados para la rehabilitación de la atención en unión con otros procesos cognitivos están: Programa Aire-Grador, Programa Rehacom, Programa de estimulación cognitiva Smartbrain, Programa Mindfit, (González y Muñoz, n.d.).

Programa de intervención Test de Atención Infantil 2.0: es un programa computarizado, elaborado en el Instituto de Ciencias Humanas Sociales y Ambientales (INCIHUSA-CONICET). Consta de distintas subpruebas dirigidas a ejercitar la focalización y sostenimiento atencional mediante tareas de búsqueda visual. Cada subprueba consta de sesiones de

entrenamiento, en ellas el experto explica al niño la tarea que debe realizar y al mismo tiempo le muestra en la pantalla de la PC las características de cada ejercicio; luego el niño practica unos minutos hasta que se corrobora que la tarea fue perfectamente comprendida. En esta instancia se orienta al niño, se ayuda y explica lo necesario para que pueda realizar la segunda fase que es la ejercitación propiamente dicha. Para cada una de las subpruebas existen distintos parámetros que aumentan o disminuyen el nivel de complejidad de los mismos y pueden ser modificados por el experto. En la fase de prueba (práctica propiamente dicha) el programa registra número de aciertos, errores y omisiones, así como también el tiempo total de realización de la prueba (Ison, 2011).

Método BAPNE: La palabra (pensada, hablada, recitada y cantada) posee una gran importancia en este método, ya que casi todas sus actividades van articuladas en torno a ella, unida a la percusión corporal y las coreografías. La atención se trabaja con actividades rítmico-melódicas, se ubica a los sujetos en círculos concéntricos, donde el docente forma parte del grupo como uno más. La finalidad de todas las actividades del método BAPNE es trabajar la doble tarea con actividades de corta duración (3 minutos aproximados). Las actividades van cambiándose de forma continuada para tener un proceso pleno de atención y no de memorización. En una sesión de dos horas se realizan más de cincuenta actividades diferentes, por ello se consigue tener el cerebro en un alto nivel de atención y concentración (Romero-Naranjo *et al.*, 2014).

Estrategias lúdicas: Una de las vías para atender educativamente el déficit de atención en el aula de clase es la construcción de una pedagogía holística, basada en la lúdica. La implementación de la pedagogía de la lúdica implica la construcción y desarrollo de actividades y situaciones que promuevan el desarrollo de la atención en los niños con déficit de la misma. La creatividad que el educando realiza en las prácticas lúdicas le permite a su vez integrar dos aspectos importantes de los procesos cognitivos como son lo emocional y lo racional (Alarcón y Guzmán, 2016).

Juegos digitales: diversos autores estudian la relación entre los videojuegos y la cognición, ya que es innegable el papel que desempeñan estos juegos en la vida diaria de los niños. Se puede emplear para la mejora de la flexibilidad cognitiva, la atención concentrada y el control inhibitorio. Para que

los videojuegos sean efectivos deben reunir las siguientes condiciones: presentación de escenarios cambiantes y ricos en contenido; modificación inesperada de reglas y demandas; caducidad de patrones de respuesta empleados anteriormente; feedback relativo a la adecuación o inadecuación de la respuesta; alta demanda de atención concentrada; alta demanda de control inhibitorio; escaso valor de la perseveración como modalidad de respuesta (Cervigni, Bruno y Alfonso, 2016).

Método Doman o Bits de inteligencia para el estímulo de aprendizaje de los infantes: fue elaborado por el Dr. Glenn Doman para la estimulación de bebés. El objetivo es potenciar el aprendizaje e ir aprovechando al máximo la disposición natural y espontánea de los niños. El método puede aplicarse incluso en el ámbito familiar. Basándose en las neurociencias, parte del supuesto de que un bit de información provoca en el cerebro una estimulación neural que produce una conexión entre neuronas que, si es suficientemente fuerte o se repite, fortalece la intensidad de esa conexión e incluso precipita la asociación de otras neuronas. El aprendizaje con el método tiene cinco fases: palabras, parejas de palabras, oraciones sencillas, frases y cuentos (Quintana, 2018).

Programa Educativo de Estrategias Metacognitivas: es un programa de estrategias metacognitivas para mejorar la concentración de la atención en el aprendizaje en educandos del nivel primario, en que se logra la autoconciencia del menor. Utiliza los contenidos de diferentes asignaturas, junto a juegos didácticos y otras formas lúdicas para, en actividades grupales, estimular la concentración de la atención, a la vez que el educando se autoevalúa y aprende. Las estrategias metacognitivas ayudan al educando a conocer lo que él sabe sobre la tarea, cuál es la naturaleza y dificultad de la tarea y cuál es la estrategia para desarrollarla con éxito. (Saldaña, 2019).

Programa de gimnasia cerebral como técnica de estimulación neuronal: la gimnasia cerebral se ocupa de que ambos hemisferios cerebrales cooperen y coordinen sus movimientos, tratando de evitar la inactividad de cualquiera de los hemisferios durante la actividad que se realice. El cuerpo constituye un medio importante en el aprendizaje, pues a través de los sentidos provee la información acerca del ambiente al cerebro, por ello, cuerpo y mente mantienen una relación integral. La gimnasia cerebral se compone de las dimensiones: laterali-

dad, centrado y enfoque. El conjunto de ejercicios energéticos y psicomotores actúan en tres formas: movimientos de línea media, actividades de estiramamiento y movimientos de energía. Para la concentración se sugieren los ejercicios: hidratación, respiración de vientre, botones neuronales, marcha cruzada, gateo cruzado, bostezo energético, balanceo de gravedad, ocho perezosos, el búho, gancho de Cook, bombeo de pantorrilla y Peter Pan (Reina, 2019).

Meditación: la práctica de la meditación se ha introducido paulatinamente en escenarios educativos puesto que contribuye a mejorar el rendimiento del alumnado, al recuperar toda clase de fatiga, eliminar tensiones existentes y efectos del estrés. Este ambiente de descanso permite mejorar a la vez que aspectos como la atención, la observación, la imaginación, la memoria y la conducta (Martínez, 2020).

La revisión de estudios acerca de las vías para desarrollar la concentración de la atención en educandos permite a los autores de este artículo reconocer que cualquier intervención psicopedagógica debe distinguirse por: carácter fundamentalmente colectivo y lúdico, ajuste al diagnóstico, necesidad de elevar la autoconciencia y estimular la motivación hacia la tarea.

Conclusiones

Son muchas las variables, personales y ambientales, que influyen en el aprendizaje y el rendimiento escolar. Sin embargo, se ha demostrado que la atención cumple un rol cardinal en la activación de los procesos cognitivos básicos (percepción, memoria) que participan activamente en el aprendizaje de los educandos. El docente debe profundizar teórica y metodológicamente en las características de los procesos atencionales, las causas de la distracción y la relación entre atención y procesos cognitivos para determinar las vías más efectivas para su estimulación.

Es competencia del docente ajustar la respuesta pedagógica para prevenir, corregir, o compensar las dificultades atencionales de sus educandos. A partir del diagnóstico de su grupo clase, el docente debe seleccionar o diseñar programas, estrategias, actividades curriculares que logren activar las redes atencionales. En los educandos del nivel preescolar o primario es recomendable incorporar lo lúdico, para hacer más atractiva y motivadora la tarea.

Referencias

- Aburto, M. (2012). *Psicología de la atención y concentración*. Recuperado de: <http://psicomaterias.blogspot.com/2012/11/atencion-y-concentracion.html>
- Alarcón, E.C. y Guzmán, M.L. (2016). *Potenciar la atención y concentración de los estudiantes de grado 2° de la escuela Isabel de Castilla a través de actividades artísticas y lúdico-pedagógicas*. Trabajo de grado para optar al título de Especialista en el Arte en los Procesos de Aprendizaje. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Alcázar, V.M. (2001). *Texto de neurociencias cognitivas*. México: Editorial Manual Moderno.
- Arbieto, K. (2017). Atención. En *Psicología de la educación para padres y profesionales*. Recuperado de <https://www.psicopedagogia.com/atencion>
- Ardila, R. (2007). *La concentración en la etapa escolar*. Roma: Editorial Boneti-Edición Telni.
- Benedet, M. (2002). *Neuropsicología cognitiva: aplicaciones a la clínica y a la investigación. Fundamento teórico y metodológico de la neuropsicología cognitiva*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Bernabéu, E. (2017). *La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/318440785_La_atencion_y_la_memoria_como_claves_del_proceso_de_aprendizaje_Aplicaciones_para_el_entorno_escolar
- Cervigni, M., Bruno, F. y Alfonso, G. (2016). Hacia la elaboración de criterios para la estimulación de la flexibilidad cognitiva mediante juegos digitales: aportes fundados en un estudio empírico. En *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 8 (3), septiembre-diciembre, 2016, 72-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333449323010>
- Chávez, M. (n. d.). *Ojos, oídos y manos a la obra. Programa de Atención y Concentración dirigido a niños de 9 y 10 años de edad*. Hospital I. Naylamp. Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2017/01/Programa-de-Atencion-y-Concentracion.pdf>
- Chuquimarca, M.N. (2013). *La atención dispersa y su incidencia en los aprendizajes de los niños de la escuela Unidad Cristiana Educativa Antisana de la Parroquia De Píntag*. Trabajo previo a la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención: Educación Básica. Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.
- Cortese, A. (2015). *Técnicas de Estudio*. Recuperado de <http://www.tecnicas-de-estudio.org/tecnicas/tecnicas10.htm>
- Departamento de Psicología de la Salud (2007). *Procesos psicológicos básicos*. Tema 2. Atención. Licenciatura de Psicopedagogía, Universidad de Alicante, España. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/3834/26/TEMA%20PROCESOS%20PSICOL%20BASICOS.pdf>
- Echevarría, L. (2013). El proceso de la atención: una mirada desde la neuropsicología. *Revista Digital EOS Perú*, 1(1), 15-18. Recuperado de <http://www.eosperu.com>
- Estévez, A., García, C. y Junqué, C. (1997). La atención: una compleja función cerebral. *Revista de Neurología*, 25(148), 1989-1997.
- González, B. y Muñoz, E. (n.d). *Estimulación cognitiva por ordenador*. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de www.uoc.edu
- Ison, M.S. (2011). Programa de intervención para mejorar las capacidades atencionales en escolares argentinos. *International Journal of Psychological Research*, 4 (2), 72-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023516009>
- Jaume, R. y Munar, E. (2014). *Atención y percepción*. España: Larousse-Alianza Editorial.
- Joao, O.P. (2009). *Diccionario Pedagógico*. San Salvador: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.
- Machado, M.; Márquez, A.M. y Suárez, M. (2019). La concentración de la atención en escolares sordos implantados de primer grado. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (febrero, 2019). Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/concentracion-escolares-sordos.html>
- Marrón, E.M., Alisente, J.L.B., Izaguirre, N.G. y Rodríguez, B.G. (2011). *Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica*. Barcelona: Editorial UOC.
- Martínez, C. (2020). *La meditación como herramienta pedagógica para potenciar la concentración y el bienestar en niños y niñas*. Tesis para optar por el grado de Magíster de Potenciación de Aprendizajes. Universidad Andrés Bello.
- Ojeda, D.M. (2014). *Influencia de la atención y las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico*. Máster Universitario en Neuropsicología y Educación. Universidad Internacional de La Rioja, España.
- Quintana, M.B. (2018). *Desarrollar atención y concentración en niños y niñas de 3 años, a través de la aplicación del método Doman*. Folleto informativo dirigido a docentes del C.D.I Guagua "San José" ubicado en el Distrito Metropolitano de Quito. Proyecto de investigación previo a la obtención del Título de Tecnóloga en: Desarrollo del Talento Infantil. Tecnológico Superior Cordillera, Quito, Ecuador.
- Reátegui, L. (1999). *La atención en el aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
- Reina, N.C. (2019). *Programa de gimnasia cerebral como técnica de estimulación neuronal para potencializar la atención en los niños de 7-11 años del Programa Acción Guambros Centro de Referencia Mi Patio en el periodo 2017-2018*. Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Psicóloga. Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador.
- Rojas, M.P. (2020). *Atención en el aprendizaje: Una base para la educación*. Recuperado de <https://neuro-class.com/atencion-en-el-aprendizaje-una-base-para-la-educacion/>
- Romero-Naranjo et al. (2014). La percusión corporal como estímulo para alumnos con déficit de atención y concentración. *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*. Universidad de Alicante, España.
- Saldaña, C.A. (2019). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la atención-concentración en alumnos de sexto grado, Educación Primaria, Institución educativa 80006 "Nuevo Perú"*, 2012. Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación, con mención en Psicología Educativa. Universidad Nacional de Trujillo, Perú.
- Sánchez, M.E. y González, M. (2004). *Psicología general y del desarrollo*. La Habana: Deportes.
- Vigotsky, L. S. (1989). *Obras completas*. Tomo V. La Habana: Pueblo y Educación.

Pobreza, género y emprendimiento en estudiantes de una institución de educación superior

LUIS ARMANDO VÁZQUEZ-GONZÁLEZ,¹ SANDRA NATALIA CEJA-ROMAY,²
ESTEBAN PACHECO-LÓPEZ,³ SUSANA CÉSPEDES-GALLEGOS⁴



Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar los factores de pobreza en el aprendizaje en los estudiantes del Tecnológico Nacional de México, Campus Coatzacoalcos. Se estableció una muestra a conveniencia de 359 estudiantes. El estudio es de tipo cuantitativo con un enfoque descriptivo y transversal con un corte único en el tiempo durante el período correspondiente a enero-marzo 2021. Se aplicó un instrumento de factores de pobreza en el aprendizaje con un Alfa de Cronbach de 0.965 en una escala de Likert, a través de Google forms. Como principales hallazgos, se identifican los factores de pobreza en el aprendizaje en los que los estudiantes necesitan un “impulso”: D2 salud, D3 educación, D4 familia, D5 seguro de vida y D8 gobierno y los factores en los que se encuentran “atrapados”: D1 nutrición, D6 ahorro y D7 emprendimiento. A través de la correlación de Spearman

Poverty, Gender and Entrepreneurship in Students of a Higher Education Institution

Abstract

The research synthesized here aims to analyze the factors of poverty in learning in students of the National Technological Institute of Mexico, Campus Coatzacoalcos. A convenience sample of 359 students was determined. The study is quantitative with a descriptive and cross-sectional approach with a single cut in time during the period corresponding to January-March 2021. An instrument of poverty factors in learning was applied with a Cronbach's Alpha of 0.965 on a scale Likert, through Google form. As main findings, the learning poverty factors in which students need a “boost” are identified: D2 health, D3 education, D4 family, D5 life insurance and D8 government and the factors in which they are “trapped”: D1 nutrition, D6 savings and D7 entrepreneurship. Through the Spearman correlation it is determined that the dimension that most relates to the factors of poverty

Recibido: 1 de julio de 2021
Aceptado: 14 de agosto de 2021
Declarado sin conflicto de interés

1 Maestrante en Ciencias Administrativas por la Universidad Veracruzana, Campus Coatzacoalcos. Licenciado en Informática por el Tecnológico Nacional de México Campus Coatzacoalcos. Profesor de Tiempo Completo en la División de Ingeniería Mecánica. lvazquezg@ites-co.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5765-5559>.

se determina que la dimensión que más se relaciona con los factores de pobreza en el aprendizaje es la D8 gobierno. Derivado de la revisión de la literatura y la construcción del marco teórico, desde la perspectiva de género, las mujeres son más susceptibles a una situación de pobreza.

Palabras clave: Pobreza, Aprendizaje, Estudiantes, IES, Perspectiva de Género, Desigualdad.

in learning is the government D8. Derived from the literature review and the construction of the theoretical framework, from the gender perspective, women are more susceptible to a situation of poverty.

Key Words: Poverty, Learning, Students, IES, Gender Perspective, Inequality.

- 2 Maestrante en Ciencias Administrativas por la Universidad Veracruzana, Campus Coatzacoalcos. Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Veracruzana Campus Veracruz. Profesor de Tiempo Completo en la División de Ingeniería Administración. scejar@itesco.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9052-9474>
- 3 Maestrante en Ciencias Administrativas por la Universidad Veracruzana, Campus Coatzacoalcos. Licenciado en Contaduría por la Universidad Veracruzana Campus Coatzacoalcos. Profesor de Tiempo Completo en la División de Ingeniería Mecánica. epachecol@itesco.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5852-3697>
- 4 Maestría en Ciencias Administrativas por la Universidad Veracruzana, Campus Coatzacoalcos. Licenciado en Administración por el Tecnológico Nacional de México Campus Minatitlán. Profesor de Tiempo Completo en la División de Ingeniería Industrial. scspedesg@itesco.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5035-207X>

Introducción

Las instituciones de educación superior (IES) enfrentan la responsabilidad de formar jóvenes con valores, orientados a la resolución de problemas, a ser agentes de cambio en un contexto organizacional para fomentar la creatividad e innovación, a constituirse en líderes competitivos en su área de formación profesional, laboral y personal y a enfrentar los retos y desafíos en un contexto en constante cambio. Lo anterior, en el contexto de una pandemia que ha transformado las nuevas formas de educar, desaprender y aprender de manera rápida para adaptarse a una nueva normalidad. Los temas relacionados con la pobreza en el aprendizaje son necesarios para fortalecer los planes y programas de estudio que permitan a los estudiantes al análisis, la reflexión, el pensamiento crítico, la motivación, la aspiración, el crecimiento y desarrollo personal para progresar y mejorar sus condiciones de vida en el presente y en el futuro, tanto de forma individual, familiar y colectiva. El emprendimiento es una competencia necesaria en las IES; para fomentarla se deben fortalecer las habilidades y talentos de los estudiantes; en este sentido, los planes y programas de estudio deben estar orientados a desarrollar dichas habilidades, motivar e incentivar el espíritu emprendedor para que los estudiantes puedan satisfacer necesidades reales sostenibles, a través de generación de empleos dignos y decentes. En este sentido, la visión de los estudiantes debe estar encaminado hacia el crecimiento y desarrollo económico de la localidad y del país.

Feminización de la pobreza

Diversos estudios enfatizan que el género femenino es más vulnerable a la pobreza que el género masculino; en este sentido se ha estigmatizado la pobreza con rostro de mujer, es decir, la feminización de la pobreza. El término pobreza se relaciona en mayor medida con el género femenino, debido a que las mujeres son más vulnerables que los hombres. En este sentido, Pokrzywa (2017) considera que las mujeres, derivado de su rol familiar como amas de casa, jefas de familia, esposas, madres y trabajadoras se encuentran en un estado de desigualdad en relación con los hombres y por lo tanto son más vulnerables a la pobreza porque enfrentan los problemas sociales en su entorno familiar aunado a la violencia intrafamiliar.

De acuerdo con Castro y Gómez (2020) el término de feminización de la pobreza fue propuesto por Diane Pearce derivado de un estudio de pobreza en Estados Unidos, en el cual se observaba la trascendencia de la pobreza en las mujeres. En este sentido diversos autores se dieron a la tarea de estudiar este fenómeno, entre los que destacan los siguientes. Pearce (1978) sostiene que la feminización de la pobreza se estudia desde dos ángulos: el incremento de las mujeres en la pobreza y el papel de las mujeres como jefas de familia. Ruspini (1996) considera que la pobreza en las mujeres tiene respuesta en las razones sociales de su contexto actual. Para Elmelech y Lu (2004) la educación desarrolla competencias diferentes desde la perspectiva de género; por lo tanto, brinda diferentes oportunidades en el mercado laboral. Bentley (2004) señala que la dureza con que las mujeres enfrentan la pobreza, las nulas oportunidades en el campo laboral y la dificultad en el acceso a la obtención de bienes incrementan la pobreza en las mujeres. Moheyuddin (2005) afirma que las mujeres carecen de las mismas consideraciones que los hombres, así como también que las estructuras familiares son diferentes. Madeiros y Acosta (2008) consideran que los niveles de pobreza aumentan más cuando las mujeres son jefas de familia en comparación con los hombres jefes de familia, por lo tanto, se aprecia una discriminación desde la perspectiva de género. Belzenugui (2013) considera que los trabajos realizados por las mujeres en el campo laboral requieren de menos especialización que el hombre, por lo que el ingreso que perciben es menor en relación con el salario que perciben los hombres. Rogan (2016) afirma que, en ese mismo sentido, las habilidades de las mujeres en el campo laboral no son correctamente retribuidas. Bradshaw (2017) considera que, derivado de las desigualdades en el mundo, existen diferencias notables en estudio de la pobreza con relación al género.

De hecho, Menezes, Ramundo, Nitzche y Darr (2020) confirman que uno de los elementos que determinan la pobreza en las mujeres es el género, aunado a ello que el mercado laboral es más participativo para los hombres, los salarios más altos son para los hombres y las actividades inferiores dentro de una organización son para las mujeres, la existencia desigual en el otorgamiento de créditos y las oportunidades de crecimiento y toma de decisiones son para el género masculino. La feminización y masculinización son términos que han tenido un impacto en el mercado laboral, por ello González (2019) sostiene que existe dominación masculina que derivado del

resultado de la relación entre el capitalismo y el patriarcado en el trabajo en los siglos XIX y XX, el género divide las actividades realizadas por los hombres y las mujeres.

En otro sentido, Contreras y Hernández (2019) proponen estudiar la pobreza a través de las redes de apoyo social, en el cual los individuos son auxiliados y acompañados en sus situaciones diarias. Dicha red incluye cuatro elementos importantes: apoyo emocional, apoyo económico, apoyo de información y consejo y, por último, el establecimiento de expectativas y roles. Para Ordóñez (2018) un factor importante en el estudio de la pobreza es la discriminación, entre más pobreza exista en una región o en país, mayor será la discriminación entre las personas, lo que da pauta a la desigualdad según las condiciones del contexto en las que se ubican los géneros femenino y masculino. En ese mismo sentido, Moranta (2018) señala que el contexto en el que desenvuelven las mujeres provoca una especie de miedo para arriesgar, fracasar, emprender e incluso laborar, por lo que existe la necesidad de trabajar por cuenta propia obligada por la necesidad imperante, para lo cual hacen falta políticas públicas que apoyen al género femenino.

Por otra parte, Iriarte y otros (2019) exponen que para disminuir la desigualdad de género en las IES a nivel Latinoamérica se deben implementar programas como mentorías, motivación, desarrollo personal, cursos remediales de regularización así como también cursos propedéuticos, con el objetivo de disminuir la desigualdad de género y crear las mismas oportunidades tanto para los estudiantes del género femenino como masculino así como para garantizar la permanencia y disminuir los índices de deserción.

Las universidades son actualmente un reflejo en la diversidad de los estudiantes. Según para Rodríguez (2020) los estudiantes del género femenino ingresan en mayor porcentaje que el género masculino debido la clase social de los estudiantes ya que en su mayoría corresponden a la clase alta y media. La IES son las principales instituciones que deben identificar la desigualdad en la pobreza, pero de acuerdo con Montes de Oca (2019) los directivos, docentes e investigadores tienen poco conocimiento con respecto al tema, por lo que sugiere la transversalidad del género, es decir, las IES deben tener conocimiento pleno para que existan programas inclusivos que beneficien a la comunidad estudiantil en su conjunto. En cambio, Rama (2007, citado en Bustamante, 2019) establece que las IES a nivel Latinoamérica deben considerar los siguientes aspectos

para promover la igualdad de género entre los estudiantes: la urbanización, el mercado laboral, las transformaciones en la demografía, las nuevas economías en la sociedad pero sobre todo el nuevo perfil social de los estudiantes el cual incluye: jóvenes que estudian y trabajan, su pertenencia en alguna etnia, con alguna discapacidad así como también su procedencia del extranjero.

Sin embargo, el término de pobreza en un concepto muy amplio para analizar e investigar, es por ello que las IES deben considerar la perspectiva de pobreza en el aprendizaje de los estudiantes, porque también existe la posibilidad de que se conviertan en trabajadores pobres. Martínez, García y Lozano (2018) establecen que la inestabilidad laboral, los trabajos temporales, la incapacidad para enfrentar los nuevos retos dentro del contexto actual y la falta de calidad en el trabajo se convierten en variables que advierten a los universitarios sobre su condición futura.

Perspectiva de género y pobreza

Entre los estudios sobre pobreza desde una perspectiva de género destacan el estudio del Banco de Desarrollo de América Latina (2018) en tres aspectos importantes: educativo, familiar y laboral, en cual consideran que se debe cerrar la brecha entre hombres y mujeres para disminuir la desigualdad y discriminación. En ese mismo orden, Ordóñez (2018) señala que la discriminación y la desigualdad con respecto al género incrementa en las personas susceptibles de pobreza, específicamente, las mujeres perciben más discriminación por encontrarse en situaciones de pobreza. Para Jiménez y Galeano (2020) el término de género debe entenderse como una especie de rol que tienen el hombre y la mujer dentro de un entorno o contexto, como masculino y femenino, lo que implica identificar sus interpretaciones y significados, así como promover una transformación acerca de sus posturas, y corresponde al ámbito educativo la enseñanza sobre las perspectivas de género.

De acuerdo con García (2017) las mujeres tienen mayor participación en las labores domésticas y su carga de trabajo por lo regular se duplica en relación con los hombres por lo que factores como el tiempo, ingreso, oportunidades y capacidades son relevantes. En este mismo orden de ideas, para Rivera (2017) las mujeres presentan más desnutrición, más altos índices de mortalidad, demuestran menos capacidades cognitivas que los hombres y por lo general las mujeres viven de acuerdo con la voluntad de sus padres,

Cuadro 1. Datos sociodemográficos de los estudiantes encuestados

Edad	%	Género	%	Trabaja	%	Vive	
18-23	95.8	Masculino	52.1	Sí	34.5	Zona urbana	77.7
24-29	3.9	Femenino	47.6	No	65.5	Zona Rural	22.3
30-35	0.3	Otro	0.3				
Total	100		100		100		100

Fuente: Elaboración propia (2021).

así como también las mujeres indígenas por el solo hecho de serlo, parecen ser el último escalón de la pobreza y la desigualdad.

Con base en lo anterior, el presente trabajo se plantea como objetivo general conocer las dimensiones que distinguen los estudiantes sobre la pobreza en un contexto de aprendizaje desde la perspectiva de género. El objetivo específico es examinar el producto obtenido derivado de la investigación y acciones de mejora que permitan enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje ante la diversidad de género.

Método

El tipo de estudio utilizado es de corte cuantitativo, de tipo transversal y de carácter descriptivo.

Se estableció una muestra por conveniencia de 359 encuestados correspondientes a las 13 carreras de ingeniería que oferta la institución, el Tecnológico Nacional de México, Campus Coatzacoalcos (TECNM), entre las que destacan: administración, gestión empresarial, industrial, química, bioquímica, informática, sistemas computacionales, animación digital, mecánica, electrónica, mecatrónica, petrolera y eléctrica, en el período enero-abril de 2021.

Se aplicó un instrumento de medición de percepción factores de pobreza en una institución de educación superior desarrollado por Céspedes, Vázquez, Pacheco, Ceja y León (2021) El cuestionario tiene un Alfa de Cronbach de 0.965, lo que determina su confiabilidad para una investigación descriptiva de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014). Está conformado por una escala de Likert, donde 1 es siempre y 5 es nunca. La primera sección expone los datos sociodemográficos, la segunda sección consta de 28 ítems para la medición de ocho dimensiones (nutrición, salud, educación, familia, seguir de vida, ahorro, emprendimiento y gobierno), las cuales se denominan D1 a D8; por último, en la sección tres se plantean dos preguntas de opción múltiple.

Adicionalmente, para analizar la dimensión del emprendimiento como un factor determinante en la

pobreza, se aplicó un instrumento sobre competencias emprendedoras basado en las categorías propuestas por Palacios (1999, citado en Barroso y Santos, 2012), con un Alfa de Cronbach de 0.948, en la cual se analizan once dimensiones, con un total de 55 ítems organizados en una escala de Likert.

Una vez delimitada la estructura del estudio y el instrumento de medición, se procesaron los datos obtenidos en el Statistical Package for the Social Science (SPSS), cuyos resultados se presentan a continuación.

Resultados

Como resultado de la aplicación del instrumento (Céspedes, Vázquez, Pacheco, Ceja y León, 2021) se obtienen los siguientes datos para su análisis y revisión, mismos que se presentan de acuerdo con la estructura descrita en el apartado anterior. En el Cuadro 1 se observan los resultados sociodemográficos de los estudiantes del TECNAM Campus Coatzacoalcos.

El 52.1% de los participantes es del género masculino, tienen una edad en promedio entre 18 y 23 años de edad, el 65.5% de los estudiantes no trabaja y el 77.7% viven actualmente en una zona urbana.

A continuación, en el Cuadro 2 se presentan los resultados de las medias por dimensión y la media general.

Cuadro 2. Cálculo de la media de las dimensiones del instrumento de medición

Media por dimensión	Resultado
D1 Nutrición	1.64
D2 Salud	1.90
D3 Educación	2.28
D4 Familia	2.01
D5 Seguro de vida	1.98
D6 Ahorro	1.67
D7 Emprendimiento	1.75
D8 Gobierno	2.02
Media general	1.90

Fuente: Elaboración propia (2021).

De acuerdo con los datos obtenidos, por un lado, las dimensiones que identifican los estudiantes y se ubican por encima de la media general son las dimensiones D2 salud, D3 educación, D4 familia, D5 seguro de vida, D8 gobierno y por el otro, las dimensiones que no identifican los estudiantes y se ubican por debajo de la media general son D1 nutrición, D6 ahorro y D7 emprendimiento. En este sentido, en el Cuadro 3 se puede observar el comportamiento de las dimensiones que perciben los estudiantes.

La dimensión que más se relaciona con los factores de pobreza en el aprendizaje es la dimensión D3 educación.

Un contexto de pobreza en las IES expone a los alumnos a carencias y necesidades latentes para enriquecer los procesos de aprendizaje, máxime ante una situación de pandemia donde el rezago educativo afecta principalmente a los jóvenes estudiantes que se ven en la imperiosa disyuntiva entre laborar o abandonar sus estudios profesionales (Mérida & Acuña, 2020).

Los factores de pobreza en el aprendizaje se presentan principalmente en el género femenino, derivado del papel que juega la mujer en un contexto educativo, en el campo laboral y en la sociedad, donde las oportunidades de progreso están a favor del género masculino y por ende existe la posibilidad de salir de la pobreza, por el contrario, el género femenino puede tener la posibilidad de permanecer arraigado.

En este sentido se comprenden las respuestas de los estudiantes al no percibir el factor de emprendimiento en la pobreza, es decir, están “atrapados” al manifestar desinterés en construir un negocio, enfrentar los retos que implica y ser resiliente, tener confianza en su formación profesional, habilidades y talentos y la falta de cultura familiar. En la Figura 1 se presentan los resultados de manera gráfica.

Por otra parte, mediante la correlación de Spearman se puede observar la dimensión que tiene más

Cuadro 3. Percepción de dimensiones del instrumento de medición

Factores de pobreza en la que los alumnos necesitan un impulso	Factores de pobreza en la que los alumnos se encuentran atrapados
D2 Salud	D1 Nutrición
D3 Educación	D6 Ahorro
D4 Familia	D7 Emprendimiento
D5 Seguro de vida	
D8 Gobierno	

Fuente: Elaboración propia (2021).

grado de asociación entre las variables. Se presenta en el Cuadro 4.

De acuerdo con el Cuadro anterior, la dimensión que más se relaciona con los factores de pobreza que identifican los estudiantes en un contexto educativo es la dimensión D8 relacionada con el gobierno. Es decir, los estudiantes perciben que es el gobierno quien debe aumentar el número de becas que le permitan continuar con sus estudios profesionales, garantizar el empleo para su futuro laboral, que su institución educativa debe de disponer de los recursos necesarios y suficientes para garantizar su aprendizaje y que, sobre todo, ante una situación de pandemia, los estudiantes perciben como necesario para continuar con sus estudios universitarios. En la Figura 2 se muestran los resultados sobre la relación de los estudiantes con el término *pobreza*.

Los estudiantes relacionan en un 61.8% el término de pobreza con escasez, la asociación más alta.

En cuanto a espacios de trabajo, en la Figura 3 los estudiantes demuestran sus preferencias para laborar en algún tipo de empresa. De acuerdo con los datos, el 42.1% de los estudiantes prefieren trabajar en organizaciones privadas.

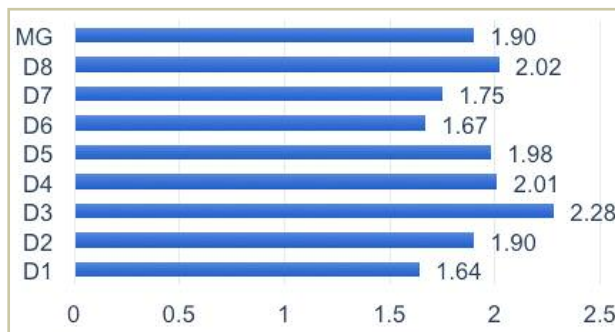


Figura 1. Representación gráfica de las dimensiones del instrumento de medición

Fuente: Elaboración propia (2021).

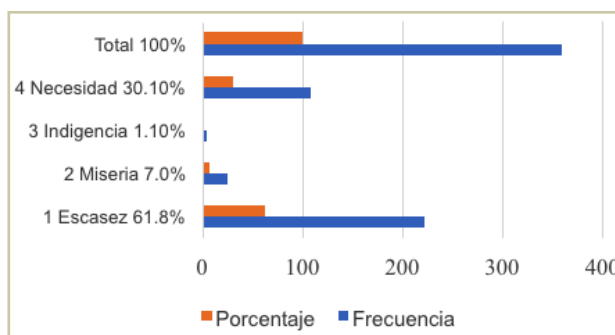


Figura 2. Relación del término de pobreza

Fuente: Elaboración propia (2021).

Cuadro 4. Correlación de Spearman de las dimensiones del instrumento

Dimensión	Correlación	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8
D1	Coefficiente de correlación	1.000	.564**	.446**	.544**	.415**	.503**	.528**	.546**
	Sig. (bilateral)		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	359	359	359	359	359	359	359	359
D2	Coefficiente de correlación	.564**	1.000	.629**	.390**	.267**	.433**	.310**	.563**
	Sig. (bilateral)	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	359	359	359	359	359	359	359	359
D3	Coefficiente de correlación	.446**	.629**	1.000	.533**	.285**	.384**	.431**	.389**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	359	359	359	359	359	359	359	359
D4	Coefficiente de correlación	.544**	.390**	.533**	1.000	.667**	.518**	.611**	.579**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000
	N	359	359	359	359	359	359	359	359
D5	Coefficiente de correlación	.415**	.267**	.285**	.667**	1.000	.601**	.506**	.512**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000
	N	359	359	359	359	359	359	359	359
D6	Coefficiente de correlación	.503**	.433**	.384**	.518**	.601**	1.000	.632**	.495**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000
	N	359	359	359	359	359	359	359	359
D7	Coefficiente de correlación	.528**	.310**	.431**	.611**	.506**	.632**	1.000	.509**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000
	N	359	359	359	359	359	359	359	359
D8	Coefficiente de correlación	.546**	.563**	.389**	.579**	.512**	.495**	.509**	1.000
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
	N	359	359	359	359	359	359	359	359

Fuente: Elaboración propia (2021).

Para analizar la dimensión del emprendimiento como un factor que no perciben los estudiantes y un elemento determinante para superar la pobreza hoy en día, se aplicó el segundo instrumento, un cuestionario de competencias emprendedoras basado en once dimensiones propuestas originalmente por Palacios (citado en Barroso, 2012). En el Cuadro 5 se muestran las medias de cada una de las dimensiones y la media general.

Los resultados muestran que las competencias

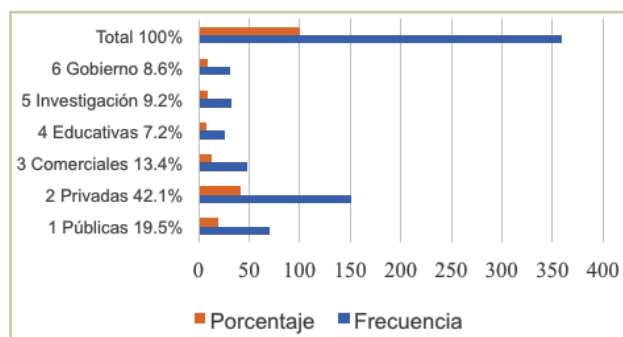


Figura 3. Empresas preferentes para laborar por los estudiantes del TECNM Campus Coatzacoalcos

Fuente: Elaboración propia (2021).

que los estudiantes más perciben según el modelo propuesto por Palacios son: D1 espíritu emprendedor, D3 experiencia técnica previa, D4 tolerancia al riesgo, D5 trabajo arduo, D7 capacidad para trabajar con otros; en cambio, las competencias que menos perciben son: D2 deseo de tener un negocio, D6 capacidad para reponerse y aprender, D8 credibilidad y D10 familia y negocio.

Cuadro 5. Media por dimensión del modelo de Palacios

Dimensión	Media
D1 Espíritu emprendedor	2.11
D2 Deseo de tener un negocio	1.76
D3 Experiencia técnica previa	2.27
D4 Tolerancia al riesgo	2.04
D5 Trabajo arduo	1.90
D6 Capacidad para reponerse y aprender	1.77
D7 Capacidad para trabajar con otros	2.12
D8 Credibilidad	1.64
D9 Priorizar	1.83
D10 Familia y negocio	1.42
D11 Cualidades del emprendedor	1.87
Media general	1.88

Fuente: Elaboración propia (2021).

Mediante la correlación de Spearman se determina la competencia que más relación tiene con el emprendimiento. En el Cuadro 6 se muestran los resultados obtenidos.

En este orden de ideas, la D11, cualidades del emprendedor, es la que más se relaciona con dicho modelo. Paz, Salóm, García y Suárez (2020) consideran una serie de elementos que contribuyen a las cualidades del emprendedor, entre las que destacan: valentía, visión, perseverancia, autoconfianza, orientación a resultados, liderazgo y creatividad. Por su parte Feijoo y Gutiérrez (2020) consideran que dos cualidades en los emprendedores: las habilidades comerciales, que comprenden la planificación, estrategias de comercialización y ventas, redes empresariales, financiamiento y capacitación; y las habilidades

sociales, que comprenden la gestión de recursos humanos, comunicación y trabajo en equipo. Para Saavedra (2020) los profesores deben incentivar la cultura emprendedora de los estudiantes, porque también es una forma de combatir el desempleo y poner en marcha una idea creativa e innovadora; de igual forma, hacen falta políticas públicas eficientes que contribuyan a la oportunidad de crear nuevas empresas, disminuir los trámites burocráticos que obstaculizan y contaminan dicho proceso.

Discusión y conclusiones

En la presente investigación se reconoce que la pobreza y el emprendimiento son dos variables fomentar en los estudiantes el desarrollo y crecimiento

Cuadro 6. Correlación de Spearman del modelo de Palacios

Dimensión	Correlación	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11
D1	Coefficiente de correlación	1.000	.295**	.283**	.361**	.288**	.374**	.171**	.404**	.323**	.251**	.240**
	Sig. (bilateral)		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359
D2	Coefficiente de correlación	.295**	1.000	.264**	.300**	.270**	.385**	.195**	.375**	.296**	.297**	.107*
	Sig. (bilateral)	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.043
	N	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359
D3	Coefficiente de correlación	.283**	.264**	1.000	.375**	.277**	.355**	.278**	.369**	.310**	.244**	.240**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359
D4	Coefficiente de correlación	.361**	.300**	.375**	1.000	.384**	.462**	.325**	.426**	.446**	.291**	.255**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359
D5	Coefficiente de correlación	.288**	.270**	.277**	.384**	1.000	.474**	.211**	.505**	.321**	.293**	.231**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359
D6	Coefficiente de correlación	.374**	.385**	.355**	.462**	.474**	1.000	.274**	.455**	.478**	.309**	.262**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359
D7	Coefficiente de correlación	.171**	.195**	.278**	.325**	.211**	.274**	1.000	.190**	.270**	.268**	.265**
	Sig. (bilateral)	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000
	N	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359
D8	Coefficiente de correlación	.404**	.375**	.369**	.426**	.505**	.455**	.190**	1.000	.403**	.343**	.282**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000
	N	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359
D9	Coefficiente de correlación	.323**	.296**	.310**	.446**	.321**	.478**	.270**	.403**	1.000	.392**	.351**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000
	N	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359
D10	Coefficiente de correlación	.251**	.297**	.244**	.291**	.293**	.309**	.268**	.343**	.392**	1.000	.248**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000
	N	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359
D11	Coefficiente de correlación	.240**	.107*	.240**	.255**	.231**	.262**	.265**	.282**	.351**	.248**	1.000
	Sig. (bilateral)	0.000	0.043	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
	N	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359	359

Fuente: Elaboración propia (2021).

to personal, pero cabe señalar que, en los países de América Latina, el emprendimiento surge en primera instancia por necesidad hasta que se logre obtener un crecimiento en el mercado. La falta de formación académica en el tema se convierte en una limitante para el emprendimiento exitoso (Romero, Rivera & León, 2020). Por un lado, Querejazu (2020) considera que en América latina, el emprendimiento puede explicarse mediante la comprensión del binomio oportunidad-necesidad o la existencia de algún detonante en las personas, ya sea de manera positiva o negativa, para que el fenómeno del emprendimiento exista; por el otro, de acuerdo con Saavedra (2020) los jóvenes son más susceptibles al desempleo pero pueden demostrar su capacidad emprendedora si tienen la experiencia de un negocio familiar o bien para poner a prueba una idea emprendedora.

Para liberar el potencial universitario con respecto al emprendimiento hace falta un cambio de paradigma en la mentalidad de los estudiantes para que puedan responder a una necesidad y aprovechar los recursos que su contexto les ofrece, es decir, hacer un tipo de reingeniería (Domínguez & Rodríguez, 2020). El emprendimiento es un fenómeno que puede provocar desinterés en los estudiantes universitarios, pero si reciben asesorías a través del *mentoring* y el *coaching*, las perspectivas de los estudiantes cambian (Biviano, Sosa & García, 2020). Para Niebles, Niebles & Barrios (2020), dentro del marco de la legalidad con respeto al emprendimiento, se deben crear oportunidades para la generación de empleos sostenibles a través de políticas públicas que estimulen la vinculación, la ciencia, la tecnología, la investigación y que fortalezcan la actividad emprendedora. La actual pandemia COVID-19, ha sido un impulsor para la creación de nuevos casos de emprendimiento, pero se requiere de la creatividad, innovación y aplicación de la tecnología para permanecer en un mercado en constante cambio (Rodríguez, Reina, Rodríguez & Cañarte, 2020). La formación académica en las IES, debe estar orientada hacia el desarrollo humano de los universitarios, en este sentido, el emprendimiento es vital para contribuir con el crecimiento de la sociedad a nivel local, regional y del país (Toscano, Andrade & Jácome, 2020).

Con respecto a los estudios relacionados con la pobreza, se manifiesta la intención de incitar a la reflexión, el análisis y el diálogo en la comunidad estudiantil, para que tomen conciencia de que la pobreza es un elemento inherente en la vida cotidiana y que la forma idónea de poder hacer frente a la situa-

ción es mediante el emprendimiento; de ahí la importancia de reconocer que nadie está exento de padecerla y que la educación es una herramienta vital para poder enfrentarla.

Por otra parte, de acuerdo con los datos sociodemográficos de este trabajo, el 47.6% de los estudiantes encuestados corresponden al género femenino, dato que concuerda con la revisión de la literatura y el marco teórico. Resulta interesante identificar las dimensiones que pueden afectar su desarrollo personal y profesional, entre las que destacan los factores de nutrición, ahorro y emprendimiento. En este sentido, Veracruz, considerado como uno de estados en condiciones de pobreza, requiere que las IES formen académicamente las jóvenes estudiantes con expectativas de crecimiento y desarrollo personal.

El presente estudio de carácter perceptivo, es decir, observa lo que los estudiantes sienten. García y Sánchez señalan que (2019) las personas que "se sienten pobres" son más numerosas de aquellas que no lo son. En este sentido la institución debe diseñar estrategias que guíen y fortalezcan los programas educativos en términos de los factores que no perciben los estudiantes porque son los factores en los que se encuentran atrapados, de tal forma que les permita enriquecer su formación académica y profesional. La institución debe contribuir para que los estudiantes puedan mejorar su calidad de vida, en el sentido de llevar una alimentación saludable, acceder a la educación igualitaria, disfrutar la condición de vida, gozar de los beneficios del valor de la libertad, tener acceso a un trabajo digno y bien pagado y participar de la vida en sociedad. (Laverde, Gómez & Sellamém, 2019).

Desde una perspectiva de género, tanto los hombres como las mujeres merecen alcanzar sus objetivos propuestos ante los retos de la vida, pero, en definitiva, la condición de ser mujer merece especial atención, para alentar y motivar a las jóvenes estudiantes hacia el progreso personal y profesional de tal forma que se brinde la oportunidad de establecer condiciones de igualdad entre los estudiantes del sexo masculino y femenino.

El estudio de los factores de pobreza en una IES permite destacar la posibilidad de estudiar aquellos elementos que inciden en la formación integral de los estudiantes desde el punto de vista de la pobreza multidimensional y no sólo desde el punto de vista económico donde se estudia la pobreza a partir del ingreso de los habitantes. La investigación queda abierta para continuar con nuevas líneas de investiga-

ción que permitan enriquecer las áreas de oportunidad del conocimiento en las IES.

Los estudiantes universitarios que no perciben el emprendimiento necesitan de un impulso o encontrar una motivación para dar paso a una visión diferente (Guevara, Albán, Mazacón & Briones, 2020). Los estudios sobre emprendimiento confirman que, en efecto, las personas emprendedoras tienen características inherentes, es por ello, que algunas sociedades son más productivas que otras (Polo y otros, 2020). En el mismo orden de ideas, emprender tiene efectos positivos en el desarrollo personal, genera felicidad subjetiva y contribuye al proyecto de vida de los individuos (Muñoz & Martínez, 2020).

Las IES deben prestar especial atención para establecer una relación entre la formación académica y el emprendimiento y diseñar modelos eficientes que conduzcan a la generación de incubación de empresas (Benavides & Guevara, 2020). El emprendimiento, desde el punto de vista económico, contribuye al fortalecimiento de una sociedad, en el sentido que favorece el crecimiento y desarrollo económicos de una nación, fuente importante de generación de riqueza y bienestar (Mayer, Blanco & Alonso, 2019).

Este estudio marca una pauta para tomar iniciativas académicas, enriquecer el trabajo colaborativo de los profesores, de las academias correspondientes y la suma de todas las voluntades para que los estudiantes reflexionen, analicen, visualicen un mejor futuro y emprendan acciones para ser mejores personas, colaboradores, profesionistas e integrantes de una sociedad en que la diversidad, la equidad de género y la igualdad sean valores perseverantes. El combate a la pobreza implica tener como base principal la educación, dejar atrás viejos hábitos, ser determinante con los objetivos a alcanzar, tener voluntad hacia el trabajo, encontrar verdaderos motivos para progresar, tener acceso a las oportunidades de crecimiento y aprovechar los recursos disponibles en nuestro contexto. Los estudiantes deben ser receptivos de su realidad y aceptar los retos de su entorno. La pobreza no sólo es económica sino también mental, cuando los individuos no desean superar sus expectativas y carecen de los elementos para superarla y enfrentarla. En este sentido, los profesores tienen un papel importante: ejercer un liderazgo transformacional capaz de modificar y cambiar hábitos, actitudes, ideales en los estudiantes para incentivar la adopción de una nueva forma de pensar. El estudio queda abierto para futuras líneas de investigación, discusión y análisis relacionados con los temas de pobreza y emprendimiento.

Referencias

- Barroso, T. F. (2012). *Pensamiento creativo y competencias emprendedoras de alumnos de licenciatura. Un estudio en el Sureste de México*. XVII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática UNAM 2012, 19. Obtenido de <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xvii/docs/L11.pdf>
- Benavides, D. A., & Guevara, D. (Junio de 2020). Propuesta de modelo para el emprendimiento de base universitaria a través del estado del arte. *RIC*, 6 (1), 10. <https://doi.org/10.33412/rev-ric.v6.1.2607>
- Biviano, P. E., Sosa, L. E., & García, S. A. (Septiembre de 2020). Formación de capital humano para promover el emprendimiento en la ciudad de Puebla. *RELAYN*, 4(3), 8. Obtenido de <file:///D:/DOCUMENTOS/INVESTIGACION%202021/REVISTA%20IPSA%20SCIENTIA/INVESTIGACION%20ARMANDO/articulos%20para%20discusi%C3%B3n/200-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1651-1-10-20200909.pdf>
- Bustamante, H. R. (28 de Agosto de 2019). Perfil socioeconómico del estudiante de educación superior en Honduras en el siglo XXI. *Revista Economía y Administración*, 10 (1), 24. <https://doi.org/10.5377/eya.v10i1.9048>
- Castro, B. C. & Gómez, A. G. (Junio de 2020). Feminización de la pobreza en Bolivia: un análisis a partir de paneles sintéticos. *Revista de análisis*, 32, 34. Obtenido de https://www.bcb.gob.bo/webdocs/publicacionesbcb/revista_analisis/ra_vol32/articulo_2_v32.pdf
- Céspedes, G. S., Vázquez, G. L., Pacheco, L. E., Ceja, R. S. & de León, C. G. (30 de Marzo de 2021). Diseño y validación de un instrumento sobre percepción de pobreza para una institución de educación superior. *IPSA SCIENTIA. Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(1), 23. <https://doi.org/10.25214/27114406.1043>
- Contreras, T. K. & Hernández, G. E. (2019). Redes de apoyo familiares y feminización del cuidado de jóvenes estudiantes universitarios. *Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 30(1), 14. <https://dx.doi.org/10.5565/rev/redes.766>
- Domínguez, T. E. & Rodríguez, A. I. (16 de Mayo de 2020). El emprendimiento socio-productivo universitario: una estrategia para la liberación. *ODLEZ*, 33. Obtenido de: <file:///D:/DOCUMENTOS/INVESTIGACION%202021/REVISTA%20IPSA%20SCIENTIA/INVESTIGACION%20ARMANDO/articulos%20para%20discusi%C3%B3n/el%20emprendimiento%20socio%20productivo.pdf>
- Feijoo, G. E. & Gutiérrez, N. (2020). Las competencias distintivas de un emprendedor. Análisis de las habilidades comerciales y sociales. *Revistas Espacios*, 41 (34), 18. Obtenido de <http://www.revistaespacios.com/a20v41n34/a20v41n34p15.pdf>
- García, C. B. & Sánchez, S. M. (Marzo de 2019). Medición de la pobreza subjetiva en España y su localización espacial. *REIS* (165), 33. <https://doi.org/10.5477/CIS%2FREIS.165.83>
- García, S. C. (2017). El impacto de la crisis económica en

- la pobreza de tiempo y la desigualdad de género. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 193 (784), 14. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2017.784n2005>
- González, G. M. (17 de Abril de 2019). Género y trabajo en los centros de contacto. Paradigma de feminización laboral. *Methaodos Revista de Ciencias Sociales*, 7 (2), 13. doi:<http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v7i2.270> <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v7i2.270>
- Guevara, A. G., Albán, N. A., Mazacón, R. B., & Briones, C. W. (28 de 12 de 2020). Perspectivas globales del emprendimiento social y su impacto con el desarrollo económico sostenible. *Journal of Science and Research*, 5, 18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4453565>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Iriarte, C., Morales, R., Cruz, L., Malta, J., Paz, C., Medina, M., ... Tamashiro, R. (11 de Mayo de 2019). La dimensión social en la educación superior para las instituciones formadoras de docentes: una mirada desde Latinoamérica. *Revista de Sociología de la Educación*, 12(2), 21. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14751>
- Jiménez, Q. M. & Galeano, B. D. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista Educación*, 44(1), 19. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38529>
- Laverde, R. H., Gómez, R. J. & Sellamém, G. A. (02 de 01 de 2019). Pobreza en la infancia: enfoques y aproximaciones conceptuales. *Equidad y desarrollo* (33), 26. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss33.4>
- Marchionni, M. (2018). Brechas de género en América Latina. Un estado de situación. CAF, 246. Obtenido de: <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1401/Brechas%20de%20genero%20en%20America%20Latina.%20Un%20estado%20de%20situacion.pdf>
- Martínez, M. R., García, M. J. & Lozano, M. A. (2018). Trabajadores pobres en España. El contexto de la crisis económica como marco para comprender la desigualdad. *Papeles de población*, 24(98), 34. <http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2018.98.40>
- Mayer, G. E., Blanco, J. F. & Alonso, N. M. (29 de 11 de 2019). Emprendimiento y crecimiento económico: el sistema mexicano de incubadora de negocios. *Revista de ciencias sociales*, 26 (1), 22. file:///C:/Users/Usuario-Final/Downloads/Dialnet-EmprendimientoYCrecimientoEconomico-7384409.pdf
- Menezes, N. d., Ramundo, S. J., Nitzsche, K. A. & Darr, D. (10 de Junio de 2020). Trabajo y pobreza. Las mujeres cabezas de familia de las áreas rurales del nordeste y sur de Brasil. *Redalyc* (41), 19. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i41.9692>
- Mérida, M. Y. & Acuña, G. L. (24 de Junio de 2020). Covid-19, Pobreza y educación en Chiapas: Análisis a los programas educativos emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 22. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>
- Montes de Oca, O. A. (30 de Marzo de 2019). Dificultades para la transversalización de la perspectiva de género en una Institución de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 21. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100105>
- Moranta, F. C. (09 de Octubre de 2018). El mercado de trabajo y feminización de la pobreza. *Universidad Carlos III de Madrid*, 4(1), 5. <https://doi.org/10.20318/femeris.2019.4576>
- Muñoz, C. Á. & Martínez, S. L. (03 de 2020 de 2020). Emprendimiento social y felicidad urbana. *SUMMA*, 2(1), 43. Obtenido de <https://aunarcali.edu.co/revistas/index.php/RDCES/article/view/114/81>
- Niebles, N. W., Niebles, N. L. & Barrios, P. I. (11 de Marzo de 2020). El emprendimiento en Colombia: análisis del marco legal y su incidencia en la generación de empleo. *Justicia*, 25 (38), 18. <https://doi.org/10.17081/just.25.38.4390>
- Ordoñez, B. G. (2018). Discriminación, pobreza y vulnerabilidad: los entresijos de la desigualdad en México. *Región y Sociedad*, 30(71), 30. <http://dx.doi.org/10.22198/rys.2018.71.a377>
- Paz, M. A., Salóm, C. J., García, G. J. & Suárez, B. H. (2020). Perfil del emprendedor en la formación universitaria venezolana. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(1), 15. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario-Final/Downloads/Dialnet-PerfilEmprendedorEnLaFormacionUniversitariaVenezol-7384412.pdf
- Pokrzywa, M. (29 de Noviembre de 2017). Feminisation of Poverty Social Assistance Female Clients in Poland. *Femeris*, 3(1), 13. <https://doi.org/10.20318/femeris.2018.4075>
- Polo, Luis, O. J., Ramos, R. J., Rebolledo, d. T., Rodríguez, A. G. & Moreno, C. J. (2020). ¿Son las regulaciones empresariales generadoras de emprendimientos productivos? *Contaduría y Administración*, 64(3), 23. <http://dx.doi.org/10.22201/fca.24488410e.2020.1578>
- Querejazu, V. C. (Enero de 2020). Aproximación teórica a las causas del emprendimiento. *Economía Teoría y Práctica*, 28 (52), 29. <http://dx.doi.org/10.24275/etypuam/ne/522020/Querejazu>
- Ramírez, G. A. (2021). Factores que limitan el emprendimiento en América Latina. XVI Coloquio Internacional los retos de las políticas de bienestar social, 106. Obtenido de <http://www.coloquio.ftsdyh.uanl.mx/wp-content/Revistas-Coloquio/A7%2010%20Empleo%20y%20crecimiento%20econ%C3%B3mico.pdf>
- Rivera, S. M. (2017). Mujeres y pobreza: una discusión entre universalismo y paternalismo. *Bioética*, 11(3), 11. <http://doi.org/10.18270/rcb.v11i3.2161>
- Rodríguez, A. V., Reina, P. C., Rodríguez, M. K. & Cañarte, Q. L. (Octubre de 2020). Nuevos emprendimientos: un análisis a sus tipos y posicionamiento postcovid-19. *FIPCAEC*, 5 (4), 24. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v5i14.176>
- Rodríguez, G. Y. (18 de Diciembre de 2020). Políticas de inclusión en educación superior. El programa nacional de beca 18. *Revista de Sociología* (31), 16. <https://doi.org/10.15381/rsoc.v0i31.19275>
- Romero, I. R., Rivera, B. G. & León, P. B. (27 de Abril de 2020). Emprendimiento como modelo educativo en

- América Latina. FIPCAEC, 18 (5), 16. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v5i18.208>
- Saavedra, G. M. (31 de Julio de 2020). El desempleo juvenil en Latinoamérica y el emprendimiento de estudiantes universitarios. *Revista Tendencias*, 21 (2), 23. <https://doi.org/10.22267/rtend.202102.151>
- Toscano, R. D., Andrade, V. P. & Jácome, L. G. (28 de Diciembre de 2020). Reflexiones sobre el emprendimiento, la educación, el desarrollo humano local y regional. *Journal of Science and Research*, 5, 11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4453050>

Leer y escribir desde el posgrado: algunas reflexiones

CARMINA VIVERO-DOMÍNGUEZ¹



Resumen

En el presente artículo se reflexiona sobre cómo el leer y escribir desde el posgrado es esencial para dar inicio a la formación como investigadores ya que se ha llegado al nivel en que se requiere de personas competentes; sin embargo, a pesar de que los estudiantes de posgrado han estado, durante años, en una escolaridad básica que promueve las habilidades de lectura y escritura, ésta sólo les ha dotado de mecanismos simples. Así, los estudiantes de educación superior traen consigo el problema en la falta de estas prácticas tan necesarias para ese nivel.

Palabras clave: Leer, Escribir, Educación Superior, Posgrado.

Reading and Writing from Postgraduate school: Some Reflections

Abstract

This article reflects on how reading and writing from postgraduate school is essential to start training as researchers since it has reached the level where competent people are required; however, despite the fact that graduate students they have been, for years, in a basic schooling that promotes reading and writing skills, this has only endowed them with simple mechanisms. Thus, higher education students bring with them the problem in the lack of these practices so necessary for that level.

Key Words: Reading, Writing, Higher Education, Postgraduate.

Recibido: 12 de julio de 2021
Aceptado: 4 de septiembre de 2021
Declarado sin conflicto de interés

¹ El Colegio Mexiquense A. C. Doctora en Bibliotecología y Estudios de la Información por la Universidad Nacional Autónoma de México. carmiluna10@hotmail.com

Introducción

Leer es relativamente fácil cuando se ha aprendido a reconocer el alfabeto, los signos de puntuación y las pausas entre palabra y palabra. Pero si la lectura sólo se queda en ese nivel donde se ha logrado la identificación de caracteres, entonces no es más que un mero acto de descifrar; sin embargo, para que esta actividad sea algo completo y con función para el sujeto es necesario que las personas lean a profundidad y con constancia. Inicialmente se aprende a decodificar, pero conforme se va avanzando la lectura demanda más habilidades para hacerla dinámica, trascendente y útil.

Por otro lado, en la cuestión de la escritura, es necesario conocer las reglas de la gramática y de la ortografía, pero esto es sólo lo elemental porque escribir correctamente implica, además, tener un orden de ideas que ha pasado por un procesamiento de la información que se desea transmitir.

Una vez puntualizado lo anterior, es importante decir que tanto la lectura como la escritura son transmitidas por el sistema escolar, es decir que el nivel de instrucción será el factor más poderoso por encima del social.

La siguiente cita respalda la idea con la que se inicia este artículo:

Enseñar a leer y a escribir se suele relacionar con el proceso que inicia de manera formal en la escuela, con su aprendizaje de las normas y los avances que cada ciclo establece para el descifrado de códigos de lengua escrita, la sintaxis, la gramática, la incorporación del capital lingüístico, una determinada velocidad en la lectura y, finalmente, los usos de la lectura orientados a obtener, de los textos que prescriben los docentes, los datos con los cuales se pueden resolver preguntas y elaborar tareas (Ramírez e Ibáñez, 2017, p. 62).

Sin embargo, es importante comprender que el aprendizaje desarrollado en un nivel básico como la escuela primaria, cuando generalmente se aprende a leer y a escribir, no garantiza el alfabetismo funcional. Siendo así, entonces ¿qué sucede cuando una persona desea estudiar un posgrado y no tiene el hábito de la lectura y la escritura? Desgraciadamente, existe un acompañamiento por parte de los maestros y los padres de familia que en ciertas ocasiones no llega más allá de los siete años, un periodo en donde el niño se encuentra en segundo de primaria. Posterior-

mente comienza una etapa de desatención que se da exactamente después de que se alfabetiza al pequeño, siendo entonces cuando se olvida cruelmente la necesidad y el compromiso de proporcionar libros de interés para los niños que recientemente aprendieron a leer, a fin de que continúen en el mundo de las letras, así como de fortalecer el hábito de la escritura y no sólo del dictado de palabras.

En ese nivel básico de la primaria suele pasar que los maestros viven presionados por cumplir con el programa escolar, lo que puede llegar a ocasionar que vean la práctica de la lectura y la escritura como una pérdida de tiempo. Sin considerar, además, que si los maestros no leen ni escriben difícilmente le puede transmitir a los alumnos esta pasión.

Y es que la escuela es, por mucho, la institución idónea para realizar las prácticas de la lectura y la escritura e inclusive para lograr convertirlas en un hábito, porque es el espacio de alcance universal donde los alumnos encuentran la ocasión de participar en la experiencia de leer y escribir. Es el lugar dispuesto donde se puede ejercer el derecho de todos a ingresar en el universo de la cultura escrita.

Al respecto, desde hace varios años atrás ya se había reflexionado que:

Leer y escribir... Palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial –quizá la función esencial– de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función –y explicitar, por tanto, el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución escolar– es una tarea ineludible. Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores (Lerner, 2001, p. 25).

Por supuesto, también es importante ser objetivos y considerar las diferentes condiciones sociales y culturales de las escuelas, por lo que la disponibilidad de materiales de lectura no es igual en todos los casos. Lamentablemente no será lo mismo una escuela en un ambiente rural y en uno urbano, o quizá hasta una del sector público y una del privado. Por eso existen programas escolares que han tratado de contrarrestar ese problema para evitar casos de desigualdad, ya que la lectura debe ser parte de las preocupaciones coti-

dianas de los que trabajan en las escuelas y, en este sentido, profesores y bibliotecarios deben emplear cada día nuevas estrategias para hacer de la lectura una actividad posible.

Ante este contexto es pertinente la siguiente cita: (Se distingue) ...de manera clara y reiterada a la escolaridad como el factor sociodemográfico de mayor peso en la conformación de las prácticas lectoras de los mexicanos. Reforzar el lugar de la lectura en la escuela contribuye a incrementar el aprovechamiento escolar y por tanto la permanencia en el sistema escolar. Asimismo, reforzar el lugar de la lectura en los programas educativos es fundamental para incrementar cuantitativa y cualitativamente el comportamiento lector en la edad adulta. Por esto es altamente recomendable estimular a los maestros como agentes promotores de la lectura y el equipamiento de las escuelas como recintos que, a través de las bibliotecas escolares y las bibliotecas de aula, ponen a la disposición de los jóvenes estudiantes una amplia variedad de títulos definidos a partir de los diversos grupos de edad, más allá de los libros escolares. Es preciso recordar que la escuela actúa como un factor que reduce la desigualdad de oportunidades debido a la no disposición de materiales de lectura en los hogares o a que algunos padres no lean en voz alta a sus hijos durante la infancia (Encuesta Nacional de Lectura, 2006, p. 123).

Con relación a esto, siempre será necesario que se defina un esquema de organización y participación de todos los actores involucrados, donde directivos, docentes, alumnos y, por supuesto, bibliotecarios trabajen en sintonía con respecto a la práctica de la lectura, con el propósito de llevar a cabo un plan de actividades para lograr la accesibilidad a los materiales de lectura, a través de la construcción de espacios y ambientes que propicien la comunicación, generen aprendizajes e impulsen procesos de formación de lectores competentes. Para ello, es necesario diseñar estrategias de comunicación bidireccional entre la escuela y la biblioteca con la finalidad de consolidar y fortalecer la función de la biblioteca como auxiliar de los procesos escolares y también con la posibilidad de compartir experiencias en torno al fomento de la lectura y la formación de lectores.

A manera de decálogo, ya en su momento se proponía el ideal de la escuela con respecto a la lectura y la escritura. Y entre sus planteamientos se destaca que:

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas... Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento... Lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de cultura escrita (Lerner, 2001, pp. 26-27).

Este es uno de los retos de la escuela, que debe comenzar desde el nivel básico sólo como un principio, pues se intensifica en los siguientes grados, de tal manera que conforme avanzan los niveles de estudios se requiere que se vuelva notorio el hacer investigación y valerse de la lectura y la escritura que desde pequeño se le enseñó y, quizá, poco se le procuró. De no lograr enfrentar el reto, en consecuencia, se tienen alumnos de posgrado que poseen herramientas muy deficientes para investigar sobre el tema de interés, interpretar información, discriminar y pensar de forma independiente.

Parte del problema radica en que, frecuentemente, en el salón de clases el empleo de la lectura suele darse a través de la intervención del maestro, quien precisa la lectura y determina las páginas a leer. Es decir, se presentan acciones de los maestros en las que se emplea la lectura dirigida, pero no se reflexiona sobre lo aprendido y, por ende, no queda testimonio en algún apunte sobre las ideas aprendidas.

Al respecto, se dice que:

La responsabilidad social asumida por la escuela genera una fuerte necesidad de control: la institución necesita conocer los resultados de su accionar, necesita evaluar los aprendizajes. Esta necesidad – indudablemente legítima– suele tener consecuencias indeseadas cuando se intenta ejercer un control exhaustivo sobre el aprendizaje de la lectura, se lee sólo en el marco de situaciones que permiten al maestro evaluar la comprensión o la fluidez de la lectura en voz alta; como lo más accesible a la evaluación es aquello que puede calificarse como “correcto” o “incorrecto”, la ortografía de las palabras ocupa en la enseñanza un lugar más importante que otros problemas más complejos involucrados en el proceso de escritura (Lerner, 2001, p. 31).

Por eso, y desde siempre, la lectura y la escritura como forma de aprendizaje son actividades complejas que deben realizarse con propósitos definidos porque involucran, entre otras cosas, la atención, la memoria y el razonamiento. De ahí que no basta solamente con saber leer, sino comprender lo que se lee. Todo esto se adquiere, principalmente, en la escuela, como parte de una formación pedagógica; sin embargo, es necesario replicar el proceso desde casa hasta convertirlo en un hábito, y, además, también es necesario decir que leer constituye una actividad de ocio. Sin embargo, se ha relacionado a la escuela como una institución que aísla la lectura de los fines en los que ésta se inscribe socialmente, pues se presenta como una imposición que forma parte de una calificación en el programa escolar, dejando de lado su función de distracción o placer que la caracteriza fuera de la clase. De esta manera se atribuye la indiferencia de los estudiantes ante la práctica lectora.

Ante este panorama hasta aquí descrito, es fundamental mencionar que la escuela es una institución con un sinfín de funciones por las cuales vale la pena apoyarla y reforzarla en cuanto al trabajo que desde ahí se realiza; replantear lo que se hace en la educación básica llevaría a tener mejores resultados, por eso precisamente este artículo reflexiona, a través de un análisis, el cómo se han estado trabajando las prácticas de la lectura y la escritura, a fin de encontrar propuestas que las apoyen aún más, ya que poseer estos hábitos, definitivamente, no es sencillo.

En ocasiones sucede que se da por concluida la función del profesor una vez que el alumno ha aprendido mecánicamente a leer palabras. El fracaso escolar en secundaria y bachillerato, así como el analfabetismo funcional en la universidad, e incluso a nivel posgrado, deriva en buena medida de esa falta de entrenamiento transversal continuado a lo largo de todo el periodo formativo; por eso las destrezas y habilidades para el fomento de la lectura deben continuar presentes.

Siendo así es indudable que la escuela ha fallado en la tarea de ir más allá para fomentar la lectura en cuanto al ocio o el esparcimiento cuando se observa que los estudiantes se limitan a saber leer con rapidez y entender literalmente el texto escrito, pero se les dificulta realizar una comprensión y valoración de lo leído. Y más aún leer fuera del aula con fines de placer, sobre todo de placer cultural.

Esta situación se da, quizá, porque se cree, ingenuamente, que los estudiantes por sí solos desarrollarán habilidades y estrategias para llevar a cabo la lectura y, por ende, la escritura. Mientras que la reali-

dad es que tal vez sólo algunos de ellos continúen con esos hábitos porque, por ejemplo, desde el ambiente en el hogar ya traen ese acompañamiento. De alguna manera, la educación de los padres está asociada con el dominio de las habilidades por parte de los hijos en lectura. Sin duda, el ambiente familiar en donde existen libros favorece este contexto.

Por eso, si bien se mencionó desde un principio, tanto la lectura como la escritura son transmitidas por el sistema escolar, es necesario, también, contribuir desde la casa para propiciar cercanía con los materiales de lectura a los niños, pero también a los jóvenes, más aún si pretenden continuar con su formación académica, porque estudiar un posgrado va acompañado, sin duda, de mucha lectura.

La adquisición de estos hábitos es indispensable, si no quedan bien cimentados desde los primeros años difícilmente podrá lograrse más adelante con otros niveles superiores de la educación. Indudablemente que para crear estas buenas conductas sólo hay un método y es leer y escribir, procurando que se realice de manera satisfactoria, lo cual se logrará por la forma en que se motiva la lectura y la escritura, por el ambiente y el interés que se le otorga. Todos estos factores debidamente manejados ayudan a la creación consciente del hábito.

Incluso se dice que “el verdadero gusto por la lectura es una costumbre que no admite ni impulso coercitivo ni disposición de urgencia” (Argüelles, 2003, p. 114). El lector decidido en su papel no lee solamente para obtener una recompensa inmediata resolviendo alguna información en el libro, sino como parte de un hábito placentero a través del cual se siente bien, además de que eleva su conocimiento y cultura. Como todo esfuerzo, la lectura ofrece sus propios estímulos los cuales pueden no ser inmediatos; sin embargo, seguramente sí son duraderos y arraigados profundamente en el lector, lo que se aprende con la lectura ya no se pierde jamás.

De esta manera, es evidente que, desde muchas perspectivas, la lectura y, por ende, la escritura, son por demás importantes, de ahí el revalorarlas como una tarea indispensable en el proceso educativo, pues esta actividad que comienza en el aula debe manifestarse más allá de ella.

La importancia de las prácticas de lectura y escritura en el posgrado

Ahora bien, una vez planteado el panorama de la situación en donde, desde un principio, no se fomen-

ta la lectura y la escritura como prácticas fundamentales en la vida académica, es momento de ir analizando las consecuencias que traen consigo la carencia de estas habilidades.

Suele observarse que es en un nivel académico superior en donde se vuelve más evidente el problema ya que estando dentro de una institución de educación superior el trabajo de investigación es una actividad sustantiva que se distingue por aportar un conocimiento nuevo en donde se requiere, evidentemente, del binomio lectura y escritura.

Incluso, es importante señalar que a nivel posgrado esta situación representa un inconveniente no sólo en el alumno como investigador, sino también para los tutores de tesis y proyectos, pues se enfrentan al doble reto de asesorar metodológicamente y de, además, orientar aspectos de redacción. El apoyo del tutor o asesor es vital para los alumnos; sin embargo, implica mayor tarea ya que no es fácil combatir con los problemas de raíz como la falta de lectura en los estudiantes que derivan en la poca expresión de ideas concretas y competentes. De ahí las complicaciones en los retrasos para titularse por el tiempo que implica escribir académicamente una tesis o un artículo.

Ante esta problemática, si bien puede existir una latente preocupación por parte de los docentes del posgrado, a ese nivel ellos tendrían dificultad para intervenir en cuestiones que ya no les competen directamente. Es ahí donde se complica la situación debido a que el profesor no puede hacer mucho para resolver el problema y el estudiante queda sujeto a sus propios recursos y limitaciones.

Aquí una interrogante para reflexionar sobre la magnitud de esta dificultad, ¿cómo pueden, los estudiantes de posgrado, producir un texto coherente si padecen de problemas de desempeño lector? Bueno, desde un principio ¿cómo son admitidos a un posgrado estudiantes que no saben preparar un protocolo de investigación? La respuesta es complicada; sin embargo, una de las conjeturas, desafortunadamente, es que no hay otro tipo de candidatos, porque todos provienen de un sistema escolar deficiente. Llegan a estudiar un posgrado sin un protocolo de investigación porque simplemente no saben qué investigar, creen que durante el posgrado será el tutor quien les dará el tema y las lecturas, lo que a la larga repercute en tiempo de más para terminar su tesis.

Si bien las personas pueden asumirse como alfabetizadas, leer va más allá de la capacidad de descifrar; es construir significados y otorgar sentido, lo que generalmente es subjetivo, de ahí que la competencia

lectora sea una variable de suma complejidad cuando se intenta trabajar con intención investigativa.

Se sabe que un investigador requiere de publicar sus escritos, porque es la manera en que se dará a conocer y se hará de un nombre en el mundo académico de la investigación. Incluso, se sabe que a los investigadores se les incentiva con reconocimiento y económicamente por publicar, pero sería importante saber ¿cuántos de ellos leen? En cierta forma la lectura es una actividad superior a la escritura porque sólo se puede escribir con el lenguaje que se adquiere leyendo.

Siendo así, la lectura es la materia prima de la escritura y la posibilidad de crear un escrito, en mucho, se relaciona con lo que se ha aprendido de otros autores porque esas palabras se convierten en las nuestras que junto con pensamientos y experiencias se mezclan para crear un nuevo escrito.

Y es tan necesario el binomio lectura-escritura que bastaría con reflexionarlo más a fondo para entender su importancia, porque hoy en día pareciera no pasar nada si se nos dice que no leemos, o si nosotros mismos comentamos que no leemos; sin embargo, no podríamos tolerar que nos digan que no pensamos. En este sentido, se debería entender todo como un ciclo, en donde se lee y en consecuencia se piensa y se escribe.

De tal forma, regresando a lo mencionado en párrafos anteriores sobre los incentivos para quienes escriben, en el caso de México el ejemplo se puede representar con el Sistema Nacional de Investigadores quien se encarga de reconocer a los investigadores que se dedican a hacer ciencia y sobre todo a publicarla, valdría la pena mencionar el hecho de que se valora a la escritura, quizá porque es una práctica visible, sin embargo no existen estímulos para leer, de ahí que pareciera perder importancia el hábito de la lectura sobre el de escribir y publicar tanto en estudiantes de posgrado como en los investigadores ya consolidados.

Ahora bien, lo ideal es que un estudiante de posgrado lea textos académicos; al respecto, pareciera que socialmente ya está establecido lo que se debe leer porque incluso al indagar en cuestiones de la lectura es de observarse que los análisis comúnmente se realizan basando resultados en determinar el número de libros que se leen, es decir se toman en cuenta lecturas que proviene de este tipo de objeto, dejando de lado otros. Sin embargo, también se puede argumentar que los que supuestamente no leen más bien sí leen, sólo que no leen lo que otros quisieran, o lo que

otros dicen que deberían leer. Bajo esta idea, se esperarí­a que los estudiantes de posgrado lean de todo y tenga noci3n de lo que sucede a su alrededor. Debería ser una premisa que como seres humanos leyéramos, y ni qué decir como estudiantes de posgrado, pues esto tendrí­a que ser una pr3ctica cotidiana para realizar investigaci3n de calidad. Y en ese sentido, es necesario entender que la lectura debe ser variada para poder ejercer juicios amplios.

Al margen del ideal aquí­ presentado acerca de la importancia y necesidad de leer y escribir en el posgrado, es pertinente mencionar tratando de entender c3mo funcionan estas pr3cticas, cuando se dice que deben desarrollarse de manera habitual, no se es ajeno a la problem3tica que pudiera representar el entorno social del alumno. Incluso se ha manifestado que desde factores relacionados con la procedencia familiar y sociocultural se determinan de modo fuerte las maneras de leer y de escribir.

Y por supuesto que en cuestiones de polí­tica, como gobierno, hace falta generar estrategias encaminadas al fomento de la lectura, en materia de educaci3n, desde un nivel b3sico hasta uno superior que permitan todo lo que ello representa. Sin embargo, ese es un trabajo constante que corresponde a quienes est3n o estamos del lado de las bibliotecas y de los programas de lectura. Mientras eso sucede, la responsabilidad que se debe asumir como estudiantes de posgrado es la de buscar apoyo a trav3s del entorno acad3mico en las instituciones de educaci3n superior a las cuales se est3 adscrito, pues son los lugares id3neos en donde las autoridades educativas, a trav3s de los servicios bibliotecarios, realizan grandes esfuerzos en cuestiones econ3micas y de planeaci3n para la adquisici3n de libros, compra de bases de datos y el dise­o de programas de promoci3n de la lectura, a fin de atraer a los usuarios y poder propiciar las condiciones necesarias para ofrecer material con lecturas acad3micas, ya sea en formato de libro, peri3dicos, revistas fí­sicas o electr3nicas. La pregunta difí­cil de responder por parte de los estudiantes, quiz3, tiene que ver con ¿con qué frecuencia hacen uso de los materiales de lectura que el posgrado les ofrece?

Por eso hoy en día se implementan apoyos, así lo describe la siguiente cita:

En Méjico, las instituciones de educaci3n superior que vislumbran los problemas de la lectura, escritura y las capacidades relacionadas con el manejo de la informaci3n de los alumnos, impulsan a trav3s de sus funciones sustantivas a la educaci3n, la investigaci3n, la difusi3n de la cultura, y al mismo

tiempo proporcionan soluciones mediante actividades, proyectos y programas con fines acad3micos (Ramírez e Ibáñez, 2017, p. 61).

Y es que, en este nivel de educaci3n, por tratarse de posgrados en donde se priorizan las cuestiones acad3micas y de investigaci3n, la lectura y la escritura tienen cierto grado de complejidad para su comprensi3n y producci3n lo cual exige mayor análisis, debido a que son materiales densos y especializados. Así, la lectura y la escritura, en este contexto, demandan precisi3n, especificidad y rigurosidad disciplinar, sumado a que los textos suelen ser extensos en comparaci3n con los que leían en otros momentos durante la licenciatura, por ejemplo. Además, como parte de la apropiaci3n y construcci3n del conocimiento, deben dar cuenta por escrito no sólo de los contenidos explícitos de las lecturas sino de aspectos implícitos.

La ense­anza de la lectura y la escritura figuran de manera prominente en los contenidos educativos de la educaci3n pública de Méjico. Hasta cierto punto es notorio que sí existe un interés, al menos en el dise­o de los planes de estudio, en desarrollar habilidades de lectura y escritura en los estudiantes mexicanos desde la educaci3n inicial.

No obstante, aunque desde temprana edad se procura el desarrollo de dichas habilidades en los estudiantes, mientras no exista un compromiso serio difí­cilmente se podrá trascender estando en otros niveles y mucho menos poder llegar a un posgrado con las herramientas necesarias para realizar investigaci3n y todo lo que estas pr3cticas ofrecen íntegramente. A los alumnos, de principio a fin, en su estancia escolar se les debe dotar de todos los medios para desarrollar la pr3ctica de la lectura y la escritura, de tal forma que las posibilidades siempre est3n presentes. Quiz3 muchos de ellos se dediquen a otro tipo de actividades en donde leer y escribir no sea la prioridad, pero también se debe continuar otorgando herramientas a los alumnos que en un futuro continúen por el sendero acad3mico.

Por eso, desde artículos como éste se alza la voz en la latente preocupaci3n para promover una lectura de calidad con fines educativos, pero también como un acto de recreaci3n que supere proyectos y discursos como “en Méjico no se lee”, frases que enfatizan la idea de que los pocos lectores, la falta de hábitos de lectura o la mala calidad de ésta residen, por principio, en la educaci3n b3sica en donde se comienza con la ense­anza de la lectura.

Es necesario revisar a fondo y, en dado caso, reconstruir el trayecto que se está recorriendo actualmente desde la educación básica hasta la superior. De lo contrario, si se continúa con este mismo método de instrucción nos estaremos alejando, por mucho, de una parte sustancial que lleva consigo la lectura y, por ende, la escritura. Y se reafirmará que:

Cuando en la sociedad ilustrada, y sobre todo desde el sistema educativo, se propone la lectura como uno de los hábitos que deben desarrollarse a fin de que los ciudadanos adquieran más conocimientos e información, el asunto no puede parecer más digno de elogio. Pero la propuesta revela un enorme desconocimiento acerca de la lectura. En general son quienes no leen (o leen sólo por obligación) los que piensan que la lectura debe implementarse para los fines prácticos del progreso social. Suelen hablar de competencia lectora y de comprensión de la lectura como elementos fundamentales del hábito, excluyendo todo rasgo de placer e incluso condenándolo, cuando el motor de la lectura es el gesto espontáneo del gusto gratuito, el goce mismo, siempre vinculado al azar, la indisciplina y el rechazo a la rigidez de toda forma autoritaria (Argüelles, 2003, p. 121).

Es un hecho de que de ninguna manera se puede descartar la lectura y la escritura ni como estudiantes de posgrado, ni como investigadores en un cubículo, pero también es cierto que estas prácticas deben valorarse desde el disfrute mismo y no precisamente verlas como una obligación.

Por eso, entre otras cosas, resulta inaudito que antes de iniciar la inscripción a un posgrado, entre los requisitos que se señalan para los aspirantes, se menciona que “deben tener gusto por la lectura”, cuando se esperaría que esta razón fuera obvia y sin necesidad de precisarla, sobre todo para los alumnos que pertenecen a las áreas de Humanidades o Ciencias Sociales.

Se supondría, en un ideal, que cuando uno se decide a estudiar un posgrado es porque cuenta con las herramientas necesarias para lograrlo. Por eso, y de acuerdo con el sociólogo Pierre Bourdieu, todos poseemos un capital cultural que se convierte en un referente importante en nuestra formación; sin embargo, para acrecentarlo es necesario invertir en él. La pregunta, bien valdría plantearla, sería ¿cuánto invierte en su capital cultural un estudiante de posgrado? en este caso hablando meramente en la adquisición de material de lectura.

Debe quedar claro que, para escribir desde la posición de un alumno de posgrado con miras a convertirse en un investigador, se deberá encontrar la voz propia en los escritos y las publicaciones, pero eso se logrará, entre otras cosas, a través de la práctica de la lectura. De ahí que un alumno de posgrado en formación deberá ir creando sus condiciones para trabajar en la construcción de su propio discurso académico porque se convertirá en hablante autorizado acerca de los asuntos que conciernen a su comunidad a partir de su formación especializada, por lo que deberá manejar adecuadamente sus escritos. Así, se entiende que “el doctorado es el nivel formativo clave reconocido por la comunidad científica y se caracteriza por la exigencia de producción académica original en el campo disciplinario” (Carrasco *et al.*, 2011, p. 1228).

La escritura en el posgrado es, en definitiva, un producto público que permite la interacción con los otros miembros de la comunidad académica, por cuanto garantiza el diálogo entre pares; contribuye a la socialización de los saberes y, permite, además, visibilizar el conocimiento. “Por lo tanto, quien no escribe no se ve, no se conoce, no tiene voz” (Moya Pardo *et al.*, 2013, pp. 41-42).

Sin embargo, ante esto:

1. Estadísticamente, los verdaderos lectores son escasos y constituyen una íntima minoría en una enorme población mundial que, aun siendo alfabetizada, y aun teniendo algún contacto con los libros, no puede denominarse lectora.
2. Existe un analfabetismo cultural, representado por quienes aun sabiendo decodificar una palabra, una frase, una oración, un párrafo, una página, al mismo tiempo no sólo carecen del hábito de leer, sino que, además, no creen que la lectura cotidiana de libros constituya una experiencia digna de disfrutarse.
3. Estas personas pueden ser -y de hecho lo son- universitarias; muchas de ellas son carreras humanísticas (incluso con doctorados y posdoctorados), y sin embargo no les interesa leer por iniciativa propia ni tienen un comercio estrecho con los libros (los libros o fragmentos de libros que leyeron o leen en la universidad no tienen otro propósito que su titulación) (Argüelles, 2003, p. 93).

Por eso, aunque pudiera parecer lógico que los universitarios leen y escriben, no es del todo verídica esa idea. En las universidades a nivel licenciatura, o en los posgrados, a pesar de ser instituciones con personas alfabetizadas, se deben proporcionar los

medios adecuados y continuar de manera constante con programas para el fomento de la lectura y la escritura.

Se dice que:

En México, los retos para promover la alfabetización disciplinar en las universidades no son menores, ya que la lectura y la escritura como objetivos pedagógicos son inconsistentes y están presentes principalmente en recursos remediabiles que se ofrecen como materias optativas en los primeros semestres de las carreras (López, 2017, p. 39).

Y es que, si bien es cierto que desde la infancia se aprende a leer y escribir, parece ser que en el transcurso del tiempo se olvida si no se ejercita. Y si algo se requiere hacer para lograr una alfabetización académica, es decir, para leer y escribir de acuerdo con las formas que cada comunidad disciplinar utiliza para entender y crear conocimiento, pues entonces se debe hacer, no importa el nivel de estudios del alumno; finalmente si éste presenta problemas con dichas prácticas a fin de terminar su propia tesis o sus proyectos, entonces es momento de actuar y ayudar a reforzar. Nunca estarán de más los cursos que sirvan como medio de apoyo para caminar en el sendero de la investigación.

Consideraciones finales

Existen, por doquier, una serie de estrategias a seguir para lograr que una persona se convierta en lector y otras tantas para su perfección en la escritura; no obstante, el problema tiene un trasfondo que va más allá de realizar ciertos pasos. Incluso, por muchos voluntarios que apoyen el fomento de la lectura, hace falta un programa lineal y sin pausas que, desde el nivel primario, promueva la lectura y la escritura como un hábito necesario.

Ante esta situación planteada en el presente trabajo, se muestra un reto por demás trascendental que consiste en convertir en lectores funcionales a todos los ya alfabetizados, independientemente del grado escolar. Decir todos es un ideal y a eso es precisamen-

te a lo que se debe aspirar. No es suficiente con alfabetizar; ahora la tarea es doble porque también consiste en formar lectores capaces de comprender los textos escritos, lo cual es una operación que supone una segunda etapa en la capacidad de leer. Desde el aula, los maestros y las autoridades educativas deben tener presente la urgencia de convertir a los alumnos en lectores que puedan servirse en ese momento y más adelante de la escritura.

Se ha asumido, de manera errónea, que quienes ingresan a un posgrado son conscientes del compromiso adquirido y que, por tanto, ya no es necesaria la instrucción en las habilidades de lectura y escritura. Sin embargo, se ha detectado que, pese a lo adelantado de su escolaridad, presentan aún problemas para incorporar en sus trabajos de investigación estrategias lectoras de análisis y síntesis que les permitan recuperar las ideas sustantivas y plasmarlas de manera propia en un nuevo texto escrito.

Referencias

- Argüelles, J. D. (2003). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. México: Paidós.
- Carrasco Altamirano, A. C. y Kent Serna, R. L. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1227-1251.
- CONACULTA (2006). *Encuesta Nacional de Lectura (2006)*. CONACULTA: México.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo imposible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López Bonilla, G. (2017). Alfabetización y literacidad disciplinar: el acceso al conocimiento en las disciplinas académicas. *La enseñanza de la lectura en la universidad*. 29-42.
- Moya Pardo, C., Vanegas Sánchez, I. y González González, C. (2013). *Escribir en el posgrado. Escritura académica y producción de conocimiento*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Ramírez Leyva, E. e Ibáñez Marmolejo M. (2017). Leer, escribir e informarse en la UNAM: una visión cartográfica. *La enseñanza de la lectura en la universidad*, 59-84.

Normas para la recepción de colaboraciones en la *Revista de Educación y Desarrollo*



1. La *Revista de Educación y Desarrollo* publica artículos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y reseñas bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la psicología y en general las ciencias de la educación y disciplinas afines.

2. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista o medio de publicación.

3. Para su dictaminación, se enviará un original en formato electrónico PC en un procesador de textos indicando el programa y la versión (preferentemente Word 2013 o superior). La vía preferencial para esta comunicación será el correo electrónico en forma de archivo adjunto (attachment) en la dirección electrónica que aparece en la página legal.

4. Al recibir el trabajo propuesto se acusará recibo vía correo electrónico. La primera etapa de la dictaminación iniciará con la revisión por parte del editor de que el manuscrito cumpla con los requisitos establecidos en estas Normas..., que se completen trámites como la recepción de la carta de no conflicto de interés, y la revisión de los aspectos formales relacionados con la redacción, la presentación de datos y los aspectos señalados en el numeral 13. Si el envío no cuenta con estos requisitos o no hay comunicación posterior al envío relacionado con el cumplimiento de los mismos en un plazo razonable, el manuscrito se dará por no aceptado como parte del proceso de evaluación. Una vez completos los requisitos antes señalados en esta primera etapa, se enviará el manuscrito para su dictaminación por parte de evaluadores externos (*peer review*). Una vez dictaminado positivamente el artículo en cuestión, el fallo se hará del conocimiento del autor principal o del autor que hizo el primer contacto vía correo electrónico. El

autor o autores deberán hacer constar su dirección postal, dirección electrónica, teléfono de contacto y otros datos generales de identificación. Se debe indicar claramente el orden de autoría.

5. Los originales de informes de investigación, ensayos y revisiones críticas tendrán una extensión máxima de 20 cuartillas, tamaño carta, incluidas las notas y las referencias bibliográficas. Las reseñas bibliográficas tendrán una extensión máxima de 2 cuartillas y deberán comentar un libro o producción editorial de reciente aparición. Las cuartillas deberán ir mecanografiadas a 1.5 espacios, utilizando la fuente times new roman o arial de 12 puntos, con un margen de 2.5 centímetros por los cuatro lados y con las páginas numeradas. No se admitirán originales que sobrepasen la extensión recomendada.

6. Para la presentación del trabajo, el autor o los autores deberán seguir las normas editoriales y técnicas expresadas enseguida: En la primera página deberá constar el título del trabajo –en español e inglés, nombre y apellidos del autor o autores en el orden en que deseen ser presentados, así como la universidad, departamento, centro o instancia donde se ha realizado el trabajo. Se debe incluir también el domicilio completo de la instancia o institución y de los autores, así como sus teléfonos y correos electrónicos, o cualquier otro dato que facilite su localización. Se deberá incluir una carta firmada por los colaboradores donde declaren que el material presentado es original y de su autoría; que no ha sido publicado, que no está sometido a dictaminación o publicación simultánea de manera total o parcial en otro medio nacional o extranjero y que no será enviado a otro medio en tanto no se reciban los resultados de la evaluación. Asimismo, consignarán que los colaboradores de la propuesta contribuyeron de manera significativa a la elaboración del manuscrito; y que no existe conflicto de interés para su publicación. El

formato correspondiente será enviado al autor principal por correo electrónico en respuesta a la primera comunicación (punto 4).

7. Los gráficos, figuras y tablas deberán ser en blanco y negro y realizarse con la calidad suficiente para su reproducción directa y sin errores. Se incluirán en el cuerpo del texto (archivo), así como en archivos aparte, indicando con claridad dónde deben insertarse. En el envío deben incluirse los archivos con los datos y gráficos de las tablas en Excel a fin de facilitar cualquier posible corrección. El número de ilustraciones (tablas, cuadros y figuras) no deberá exceder de diez. Por cuestiones de diseño, se sugiere utilizar preferentemente cuadros en lugar de figuras o gráficos para comunicar la información en los casos en que así pueda hacerse. Los cuadros deberán llevar el título correspondiente y secuenciado en la parte superior, mientras que en la parte inferior deberán citar la fuente de donde proviene la información. Las figuras y gráficos llevarán el título en la parte inferior. Los pies de las figuras, gráficos y cuadros deberán escribirse en hoja aparte, con la misma numeración que las figuras correspondientes. No se reproducirán fotografías ni esquemas excesivamente complejos desde el punto de vista de la diagramación y el diseño gráfico de la revista.

8. Las notas a pie de página, cuando existan, deberán escribirse al final del texto, empleando una numeración correlativa, en texto natural (no usar la opción de pie de página del procesador).

9. Los trabajos deberán ir acompañados de un resumen en español y en inglés que no debe exceder de 250 palabras, así como de una lista de entre 5 y 7 palabras clave que describan el contenido del trabajo en las dos lenguas. También deberá traducirse al inglés el título del trabajo.

10. Las referencias se ajustarán a las siguientes normas: Las citas y referencias bibliográficas deberán registrarse en el manuscrito en el estilo APA (*American Psychological Association*, sexta edición), e incluirse en el archivo haciendo uso de la herramienta de Referencias del programa Word. Todos los trabajos citados deben aparecer en la lista de referencias y viceversa, con los datos completos y correctamente ubicados según la fuente de información (libro, capítulo de libro, artículo, etc.). Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias por orden alfabético de autores.

11. Toda colaboración estará subdividida por el autor en secciones, y si es pertinente, con los correspondientes títulos y subtítulos. La redacción se reserva la inclusión o modificación de títulos, subtítulos, ladiellos, etc., por motivos editoriales, de diseño y maquetación. La revista recomienda altamente el uso del formato IMRyD (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión) Cf. Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: OPS.

12. Arbitraje. Los trabajos se someterán a un proceso de evaluación ciega (*peer review*) por parte de un mínimo de tres dictaminadores de instituciones externas (es decir, diferentes a la institución del autor principal) una vez cumplidos los requisitos de la primera etapa de recepción del manuscrito, por lo que se deben evitar las referencias explícitas o tácitas a la autoría del mismo, tanto en el cuerpo del texto como en las citas y notas. El formato de dictaminación también prevé un apartado de normas éticas de elaboración del trabajo científico cuyo resultado puede ser determinante para su aceptación.

13. Una vez dictaminado positivamente el artículo, el autor o autores cubrirá(n) una cuota de pago de derechos de publicación. La cuota tomará la forma de una donación sobre la cual no se expedirá recibo y será utilizada íntegramente para los costes de evaluación, diseño y diagramación del número en que aparezca el artículo.

14. Los autores de los trabajos publicados recibirán una copia electrónica de la revista completa y de su trabajo en formato pdf, vía correo electrónico.

15. La dirección y redacción de la *Revista de Educación y Desarrollo* no se hacen responsables de los puntos de vista y afirmaciones sostenidas por los autores. No se devolverán originales. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista obra de buena fe y, por tanto, no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores ni, en su caso, el posible daño a terceros. El envío de los manuscritos supone la aceptación de todas las cláusulas precedentes y de las consideraciones derivadas del proceso de evaluación. La revista se reserva el derecho de revisar los manuscritos a través de software especializado en comprobación de originalidad por monitoreo al azar o en caso de duda razonable.