



REVISTA INTERNACIONAL DE

ESTUDIOS en EDUCACIÓN

Estudios

Pavel Semanivsky, Gabriela Cruz Hernández y Mario Alberto Vázquez Peralta

1

Descripción de las emociones predominantes y su relación con la motivación hacia acciones sociales positivas registradas durante el concierto de la orquesta universitaria **Pág. 1**

María del Rosario Castro Márquez y Ana Laura Namorado Lugo

2

Mejoramiento de la velocidad y la fluidez lectoras en niños de 10-12 años de Morelos, México **Pág. 10**

María Nersa Trejos Cardona

3

Autoconcepto y estilos de aprendizaje en un grupo de niños colombianos de tercero a quinto grados de escuela primaria **Pág. 28**

Sandra Mireya Pinto Arango y Alicia Gómez Bastar

4

La motivación hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes de los grados séptimo a undécimo de un colegio de bachillerato en Bogotá, Colombia **Pág. 39**

Reflexiones

Lorena Neria de Girarte

5

¿Vale la pena invertir en educación superior de calidad? **Pág. 50**



EQUIPO EDITORIAL

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Wilfredo Choque, Ramón Gelabert,
Enoc Iglesias Ortega, Donald Jaimes,
Rafael Osvaldo Paredes

Asistentes editoriales: Gisela Biaggi, Miguel Ángel Roig,
Eduardo Sánchez

Asesores de redacción: Emilio García Marenko,
Rosa Grajeda, Nilde Mayer de Luz, Luis Alberto del Pozo

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Fernando Aranda Fraga,
Roberto Badenas, Raquel Inés Bouvet, Fernando Canale,
William Roberto Daros, Tevni Grajales Guerra, Donna Habenicht,
Hernán D. Hammerly, Julián Melgosa, José Eduardo Moreno,
Laura Beatriz Oros, Humberto Mario Rasi,
María Cristina Richaud de Minzi, Jaime Rodríguez Gómez,
Roberto Rodríguez Gómez, Nancy W. de Vyhmeister, John Wesley Taylor

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS EN
EDUCACIÓN, Año 16, No. 1, enero - junio de
2016. Publicación semestral de la Universidad
de Morelos en coedición con la
Universidad Adventista del Plata, la Universidad
Adventista de Bolivia, la Universidad Adventista
de Chile, la Corporación Universitaria
Adventista de Colombia y la Universidad
Peruana Unión. Ave. Libertad No. 1300 Pte.,
Barrio Matamoros, Morelos, Nuevo León,
C.P. 67510, Tel. 826 2630900 Ext. 1750,
www.um.edu.mx, vkorniej@um.edu.mx. Editor
responsable: Dr. Víctor Andrés Korniejczuk.
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No.
04-2021-082204380400-102, ISSN electrónico
2954-3401, otorgados por el Instituto Nacional
del Derecho de Autor. Las ideas, afirmaciones y
opiniones expresadas en la Revista no son
necesariamente las del editor o de los editores
asociados, sino de los autores de los artículos.
Av. Libertad 1300 Pte., Morelos, Nuevo
León, C.P. 67510.

Estudios

- 1 Descripción de las emociones predominantes y su relación con la motivación hacia acciones sociales positivas registradas durante el concierto de la orquesta universitaria
Pavel Semanivsky, Gabriela Cruz Hernández y Mario Alberto Vázquez Peralta

- 10 Mejoramiento de la velocidad y la fluidez lectoras en niños de 10-12 años de Morelos, México
María del Rosario Castro Márquez y Ana Laura Namorado Lugo

- 29 Autoconcepto y estilos de aprendizaje en un grupo de niños colombianos de tercero a quinto grados de escuela primaria
María Nersa Trejos Cardona

- 39 La motivación hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes de un colegio de bachillerato en Bogotá, Colombia
Sandra Mireya Pinto Arango y Alicia Gómez Bastar

Reflexiones

- 50 ¿Vale la pena invertir en educación superior de calidad?
Lorena Neria de Girarte

DESCRIPCIÓN DE LAS EMOCIONES PREDOMINANTES Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN HACIA ACCIONES SOCIALES POSITIVAS REGISTRADAS DURANTE EL CONCIERTO DE LA ORQUESTA UNIVERSITARIA

Pavel Semanivsky
Gabriela Cruz Hernández
Mario Alberto Vázquez Peralta
Universidad de Morelos, México

RESUMEN

El estudio aquí reportado se propuso determinar la relación existente entre la música llamada culta (académica) y el bienestar social comunitario. En una primera fase de esta contribución, se expone la literatura que sostiene la importancia de la música como gestor de cambio social, además de la tendencia internacional sobre este tema que en diferentes partes del mundo se ha posicionado como una herramienta de cohesión social, sobre todo en áreas marginadas. En una segunda fase, empírica, se reporta acerca del análisis de la experiencia documentada durante el concierto del primer semestre del ciclo escolar 2014-2015 de la orquesta universitaria, que pretendió recopilar la apreciación emocional y la imaginación de los asistentes y, a su vez, indagar acerca de cómo estas manifestaciones pueden predisponer a la colectividad hacia acciones de cooperación y bienestar social.

Palabras clave: música culta, bienestar social, emociones, imaginación, motivación, orquesta.

Introducción

La vinculación entre la música culta y el bienestar social se presenta como un tema reciente para la investigación musical en Latinoamérica, aunque ya con experiencias de bastante peso como lo es el proyecto venezolano El Sistema, que busca generar un cambio significativo en jóvenes de espacios marginados en ese

país. En México, mediante organismos estatales como la ahora llamada Secretaría de Cultura y el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), se ha buscado replicar este tipo de proyectos e iniciativas para alcanzar los objetivos de restauración del tejido social que se pretenden desde el proyecto de nación actual.

Toda música tiene la cualidad de ejercer una gran influencia sobre la persona que la escuche. La llevará a evocar emociones positivas o negativas, sin que ella pueda tener mucho control sobre lo que quiere sentir, aunque, como lo mencionó

Pavel Semanivsky, Gabriela Cruz Hernández y Mario Alberto Vázquez Peralta, Escuela de Música, Universidad de Morelos, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Pavel Semanivsky, correo electrónico: semanivskyy@um.edu.mx

Díaz (2010), la música no evoca emociones típicas que suceden por motivos naturales o sociales. Por ejemplo, la tristeza producida por algunas piezas de música no se asocia a la pérdida de un valor o a la frustración de un objetivo, como sucede normalmente en la vida habitual. La gente atribuye un valor estético a estas emociones musicales de tipo negativo, como la tristeza, el agobio o el miedo, las cuales evita a toda costa en la vida diaria.

Así también, si el oyente está prestando atención especial a la música, esta lo impulsará a imaginar, desde imágenes simples, hasta grandes escenas, dependiendo de su experiencia personal. Muchas veces esto no solo queda en esos dos planos, sino que mayormente se externa mediante acciones definidas por lo que primero entró en el cerebro.

La música culta o docta se caracteriza por el uso experto de los recursos y elementos sonoros para obtener la expresión de una idea que evoque emociones definidas (Díaz, 2010) y esto lo hace mediante el conocimiento académico y de canon que brindan las escuelas tradicionales de música. No es casualidad que el oyente experimente las emociones o ideas que el compositor quería transmitir.

A partir del año 2014, el Centro de Investigación y Materiales Musicales (CIMM) de la Escuela de Música de la Universidad de Morelia ha propuesto estudiar la relación existente entre la música llamada culta (académica) y el bienestar social comunitario, tratando de responder a una necesidad de documentar los beneficios que aporta la música a las comunidades.

Entre los objetivos de esta investigación está el de mostrar de qué forma influye la música académica en la genera-

ción de imaginaciones y emociones, para que se traduzca en acciones, por medio de la audición de conciertos didácticos ofrecidos por los conjuntos instrumentales; en este caso, por la orquesta de la Universidad de Morelia, con su concierto presentado en noviembre de 2015, donde el público tuvo la oportunidad de expresar lo que imaginaba, sentía y a qué se sentía motivado. De esta manera, se documentaron las impresiones de los asistentes, sirviendo esto como base para demostrar que la música académica puede tener un valor práctico y puede generar en las personas motivación para realizar acciones positivas.

Siempre se ha considerado que la música tiene un valor estético y espiritual, que influye en las emociones y que afecta el estado de ánimo. Pero la música puede ir más allá y puede ser un factor que motiva a la realización de acciones. Se propuso que la música puede motivar a las personas a realizar acciones positivas y también negativas. Para esto, se realizó una encuesta donde se tomó la opinión del público de un concierto en el ámbito académico de la comunidad universitaria.

La música tiene un mensaje no verbal. La música es un mundo de imágenes e ideas que surgen en la imaginación de una persona. El concepto de las imaginaciones es muy subjetivo y depende de la experiencia de la persona. El mismo tema musical puede despertar diferentes imágenes en la mente de un intérprete musical y de un oyente. La capacidad de imaginación es muy importante para un ejecutante y también para un receptor de la música.

El director de orquesta Francisco Navarro Lara (2015) comenta sobre las importantes cualidades del director. Una de estas características, que aparece en

primer lugar, es la imaginación. Él dice: “Para comunicar la expresión musical el director ha de hacer uso de una desbordante imaginación, ha de saber cómo proyectar su personalidad y debe tener una representación musical perfecta de la obra en su interior” (p. 92). “Ha de hacer la música con gran imaginación y fantasía en un ambiente cargado de ilusión, quasi mágico” (p. 183).

Esto es muy importante en un director o un ejecutante de música, ya que le ayudará en su interpretación y en su mente se pintarán cuadros con los cuales transmitirá un mensaje por medio de los sonidos musicales. La creatividad en la imaginación enriquece la interpretación de la música y, como consecuencia, enriquecerá la percepción. Depende también de las emociones el surgimiento de la imaginación, la cual puede motivar una acción.

De este modo, se desea presentar la secuencia emociones-imaginación-motivación-acción.

Definición de conceptos

A continuación se definen los conceptos más relevantes del artículo:

Bienestar social: la valoración que se hace de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad (Keyes, 1998, citado en Abarca y Díaz, 2005).

Música clásica o culta: música que, desde la antigua Grecia, se conoce como música teórica y que, a su vez, acoge a la música práctica. A partir de aquí, es reconocida como una corriente europea musical donde convergen la filosofía y la música (Bautista García, 2013).

Emociones: una secuencia de sucesos que comienza con la ocurrencia de un estímulo y finaliza con una experiencia emocional consciente (James, 1985).

Emoción positiva: aquella en la que predomina la valencia del placer o bien-

estar (Diener, Larsen y Lucas, 2003, citados en Barragán Estrada y Morales Martínez, 2014).

Acciones sociales: formas de cooperación, solidaridad y formación de redes sociales que sustentan el tejido social.

Método

Para este estudio de carácter exploratorio, se diseñó una encuesta para registrar las emociones experimentadas por parte de los espectadores, con base en un experimento de Flores-Gutiérrez y Díaz (2009) sobre la atribución en términos de emociones a segmentos musicales procedentes de diferentes autores, tonos y culturas.

En un concierto realizado el 1° de noviembre de 2014 en el auditorio universitario de la Universidad de Morelia, que sirvió como experimento social, se presentaron cinco arreglos musicales y por cada pieza se plantearon tres reactivos:

1. La música que acabas de escuchar ¿qué te hace imaginar?

2. De las opciones al final de la página, selecciona las emociones con las que te identificaste durante la ejecución de la pieza.

Las opciones incluían vigor, sorpresa, placer, deseo, agotamiento, aburrimiento, dolor, aversión, entusiasmo, satisfacción, amor, tranquilidad, apatía, frustración, odio, ira, alegría, valor, certeza, alivio, tristeza, miedo, duda, tensión, altivez, agrado, humillación, desagrado.

Después de esta audición, ¿con qué acción de la siguiente lista te sientes identificado o motivado a realizar?

La lista incluía empatía, cooperación, conciliación, protección, insurrección, espiritualidad, compañerismo, solidaridad, conspiración, participación.

Para este concierto, fueron seleccionadas las siguientes obras:

1. Suite sinfónica de “The lord of the rings: The two towers” de Howard Shore, arreglado por Jerry Brubaker.
2. Suite sinfónica de “The lord of the rings: The fellowship of the ring” de Howard Shore, arreglado por John Whitney.
3. Selecciones de “Jurassic Park” de John Williams, arreglado por Calvin Custer.
4. Selecciones de “The prince of Egypt” de Stephen Schwartz, arreglado por Charles Sayre.
5. Música de “Frozen” de Kristen Anderson-Lopez y Robert Lopez; arreglado por Bob Krogstad.

Al público no se le hizo mención sobre la relación cinematográfica de las obras, para que así el oyente pudiera desarrollar su imaginación y expresar libremente sus respuestas, sin predisposición sobre la temática. Aunque se reconoce que son temas musicales bastante conocidos e identificables, no se reveló el nombre de la adaptación cinematográfica para validar el experimento en ese momento, considerando como ventaja las también llamadas brechas generacionales. Es necesario mencionar que cada uno de los cinco arreglos de los temas musicales de la cinematografía presentados en el concierto incluyen varios temas dentro de sí mismos, que variaron en cuanto al carácter, los tiempos, la dinámica y la expresión, entre otros atributos. Esto puede explicar una gran variedad en los resultados de las respuestas del público. Aun así, hay respuestas que predominan y son identificadas por la mayoría de los oyentes, como se muestra en la siguiente sección.

Resultados

De las 350 encuestas administradas al público del concierto de la orquesta en noviembre del 2015, se obtuvo información acerca de las emociones, imágenes y acciones que el público pudo experimentar en cada obra interpretada. Se extrajo la información que a continuación se detalla.

Suite sinfónica de “The lord of the rings: The two towers” de Howard Shore, arreglada por Jerry Brubaker

Se evocaron las siguientes imágenes al escuchar la pieza: “estar a punto de comenzar una guerra y al final todos mueren menos tú”, “caminar a la guerra en medio de un bosque”, “una tormenta en el mar”, “el inicio de un suceso muy importante”, “paisaje fantástico, majestuoso y gigantesco”, “lugar apartado, montañas, tranquilidad, fuertes emociones de miedo”, “entrar en paz te hace pensar, te da valentía”, “trabajo en equipo”, “grupo de amigos, largo camino, soluciones juntos, valientes”, “momento de esperanza, después de haber pasado una tribulación”.

En la Figura 1, que se refiere a las emociones, se puede observar que la mayoría de las personas expresaron que sintieron *valor* al momento de escuchar la obra y, a la vez, experimentaron *tensión*. Estas emociones, algo contrastantes, llevaron a la mayoría de los oyentes a sentirse motivados a realizar actos de *conspiración* y en un segundo plano, a ejercer *protección* (ver Figura 2). También se puede observar una variedad de otras reacciones en la encuesta que no son predominantes, lo que puede atribuirse a la variedad de temas musicales dentro de un arreglo y también a la percepción subjetiva de cada individuo.

EMOCIONES Y MOTIVACIÓN DURANTE EL CONCIERTO

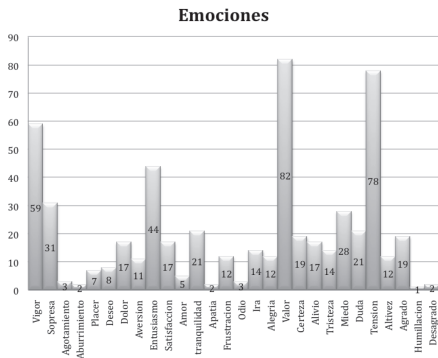


Figura 1. Representación gráfica de la frecuencia de emociones experimentadas durante la ejecución de la suite sinfónica de “The lord of the rings: The two towers” de Howard Shore, arreglada por Jerry Brubaker.

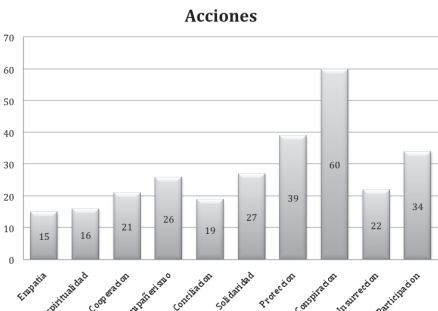


Figura 2. Representación gráfica de la frecuencia de acciones imaginadas durante la ejecución de la suite sinfónica de “The lord of the rings: The two towers” de Howard Shore, arreglada por Jerry Brubaker.

Suite sinfónica de “The lord of the rings: The fellowship of the ring” de Howard Shore, arreglada por John Whitney

Se evocaron las siguientes imágenes al escuchar la pieza: “viendo el amanecer en el campo”, “lugar tranquilo”, “logrando una meta”, “después de los

problemas llega la paz”, “travesía en el mar”, “fiesta”.

En el espacio de esta obra, la mayor parte de las personas mencionaron que al escucharla les producía *alegría* y *valor*. Un menor porcentaje, pero también significativo, se sintieron identificados con emociones de *tensión* y *entusiasmo* (ver Figura 3). Las acciones que correspondieron a esta obra, fueron de *protección* y de *compañerismo* (ver Figura 4).

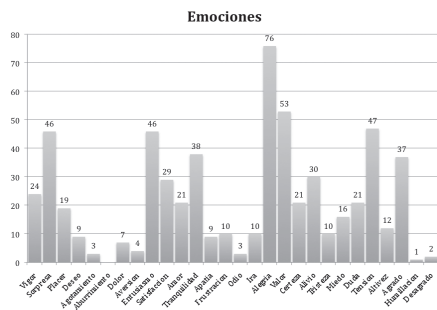


Figura 3. Representación gráfica de la frecuencia de emociones experimentadas durante la ejecución de la suite sinfónica de “The lord of the rings: The fellowship of the ring” de Howard Shore, arreglada por John Whitney.

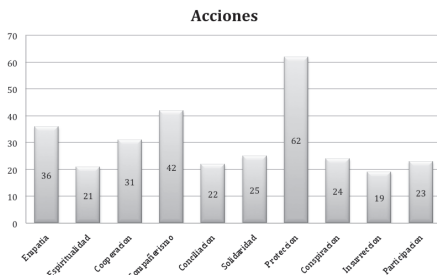


Figura 4. Representación gráfica de la frecuencia de acciones imaginadas durante la ejecución de la suite sinfónica de “The lord of the rings: The fellowship of the ring” de Howard Shore, arreglada por John Whitney.

Selecciones de “Jurassic Park” de John Williams, arreglada por Calvin Custer

Se evocaron las siguientes imágenes al escuchar la pieza: “viaje en globo aerostático”, “caminando por el bosque”, “bailando”, “Egipto antiguo”, “viaje al espacio exterior”, “criaturas marinas”, “montaña entre las nubes”.

En cuanto a esta obra musical, se encontró que las personas experimentaron *alegría* y *entusiasmo* al escucharla (ver Figura 5). También muchos experimentaron *tranquilidad* y *valor*, lo que les llevó también (a la mayoría de ellos) a sentirse motivados para realizar acciones de *compañerismo*, *protección* y *participación* (ver Figura 6).

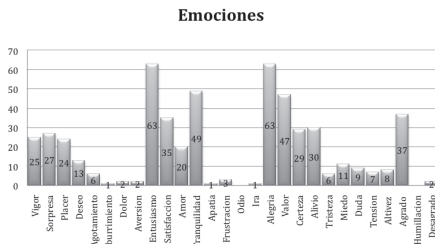


Figura 5. Representación gráfica de la frecuencia de emociones experimentadas durante la ejecución de la obra seleccionada de “Jurassic Park” de John Williams, arreglada por Calvin Custer.

Selecciones de “The prince of Egypt” de Stephen Schwartz, arreglado por Charles Sayre

Se evocaron las siguientes imágenes al escuchar la pieza: “saliendo victorioso”, “el océano”, “alguien escondido que de repente aparecerá”, “países árabes”, “riscos y montañas”, “viviendo en un palacio”, “viajando a un bonito lugar”.

En lo que corresponde a esta pie-

za, la mayoría de las personas expresó sentimientos de *alegría*, *entusiasmo*, *valor* y *amor* (ver Figura 7). Las acciones con las que se sintieron identificados y motivados a realizar fueron las de *espiritualidad* y *protección* y, aunque con menos frecuencia, pero también fueron importantes las acciones de *compañerismo* y *solidaridad* (ver Figura 8).

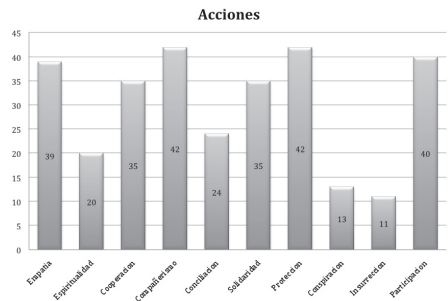


Figura 6. Representación gráfica de la frecuencia de acciones imaginadas durante la ejecución de la obra seleccionada de “Jurassic Park” de John Williams, arreglada por Calvin Custer.

Música de “Frozen” de Kristen Anderson-Lopez y Robert Lopez, arreglada por Bob Krogstad

Se evocaron las siguientes imágenes al escuchar la pieza: “estar bailando”, “momentos felices de mi vida”, “estar en una fiesta”, “sonido de un manantial”, “celebración de un logro”, “vacaciones con la familia”, “estar en un bosque”.

En esta obra musical, la mayoría del público expresó que al escucharla sintieron *alegría*, *entusiasmo* y *amor* (ver Figura 9). Las acciones a las cuales la mayoría de las personas se sintieron motivadas fueron las de *compañerismo*, *empatía* y *solidaridad* (ver Figura 10).

EMOCIONES Y MOTIVACIÓN DURANTE EL CONCIERTO

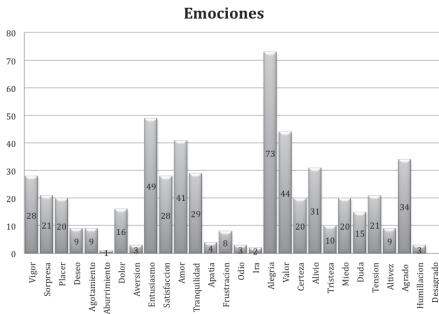


Figura 7. Representación gráfica de la frecuencia de emociones experimentadas durante la ejecución de la obra *Selecciones de "The prince of Egypt"* de Stephen Schwartz, arreglada por Charles Sayre.

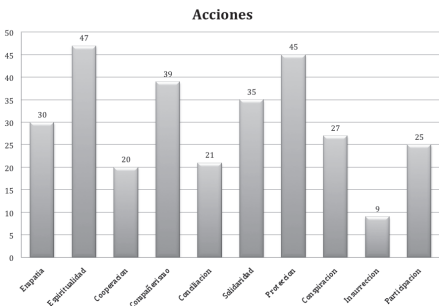


Figura 8. Representación gráfica de la frecuencia de acciones imaginadas durante la ejecución de la obra *Selecciones de "The prince of Egypt"* de Stephen Schwartz; arreglada por Charles Sayre.

Discusión

Mediante las gráficas presentadas, se puede ver claramente el impacto que cada obra musical tuvo sobre las personas. Si bien la mayoría de ellas expresaron emociones de *alegría*, *valor* y *entusiasmo*, también hubo quienes experimentaron emociones negativas, como *tensión* y *dolor*. Aunque fueron la minoría de las personas, también es importante tomarlo en cuenta y saber de qué manera esto afectaría al oyen-

te. Hay diversos estudios que declaran que muchas personas disfrutan y gozan al escuchar música que provoca estas emociones y no necesariamente lo mantienen así con ellas, sino que, a la vez, experimentan felicidad y estados de tensión, por lo que la clarificación sensorial es importante para un establecimiento de las emociones positivas.

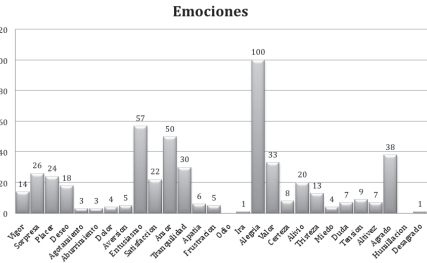


Figura 9. Representación gráfica de la frecuencia de emociones experimentadas durante la ejecución de la música de *"Frozen"* de Kristen Anderson-Lopez y Robert Lopez, arreglada por Bob Krogstad.

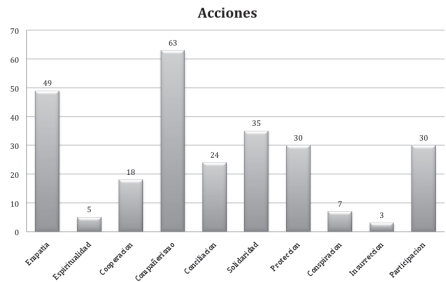


Figura 10. Representación gráfica de la frecuencia de acciones imaginadas durante la ejecución de la música de *"Frozen"* de Kristen Anderson-Lopez y Robert Lopez, arreglada por Bob Krogstad.

Las emociones negativas generalmente son registradas por cambios bruscos de ritmo y tonalidad; sin embargo,

muchos de estos registros se deben a una carencia propia del espectador para traducir el estímulo musical, contextualizándolo en la audición de la que participa.

Se encontró que, a pesar de que no todas las obras musicales describían paz y felicidad, sino que también describían guerras y liberación, la mayoría de las acciones a las cuales el público se sintió motivado a realizar fueron las de protección, compañerismo, espiritualidad y simpatía.

Las obras presentadas generaron la imaginación en el público. Algunos oyentes externaron que les hizo recordar su vida en la infancia, pero la mayoría mencionó escenas e imágenes que se crearon en su mente mientras escuchaban la música. Hay estudios que demuestran que la música clásica o docta tiene la cualidad de que las imágenes que se crean mientras se la escucha ejercen en la persona una influencia de superación y restauración. Uno de estos es el Método Bonny de Imaginación Guiada con Música (BMGIM) (1970), que es un método de psicoterapia con música.

En los años setenta, Bonny se interesó por la exploración del inconsciente en el campo terapéutico y lo hizo mediante programas de música clásica que ella misma elaboró. Durante su investigación descubrió que, cuando sometía a la persona a un viaje a través de la música, las imágenes guiadas que la persona experimentaba se convertían en símbolos poderosos para el autoconocimiento y el crecimiento personal. Para ello, elaboró programas de música clásica, con una duración de 30 y 45 minutos cada uno, con la intención de entrar en contacto con el estado anímico de la persona en ese momento (Gimeno Domènech, 2005).

Posteriormente, otros investigadores comprobaron que este método era eficaz en el tratamiento de diversas enfermedades. Por ejemplo, McDonald (1990) observó que, usando el BMGIM, disminuía la presión arterial en pacientes que sufrían de hipertensión. Así también, Jacobi y Eisenberg (2001), en su estudio con 27 pacientes con artritis, mostraron que se redujo considerablemente la depresión en estas personas y también los síntomas de la artritis.

Uno de los atributos más importantes de la música es que su estructura hace al que la escucha capaz de sostener estados de ánimo y emociones durante un largo periodo de tiempo, de tal manera que puede trabajarse en profundidad y liberar la tensión interior (Bonny, 1978, citado en Gimeno Domènech, 2005).

Conclusiones

Al realizar el análisis de esta fase práctica de la investigación, es evidente reconocer la utilidad de la música como un factor importante para generar bienestar social en la comunidad. Las políticas públicas actualmente se encuentran en su mayoría dirigidas a la restauración del tejido social, socavado en gran parte por un auge de violencia social en todos sus niveles, y han encontrado en las actividades artísticas colectivas un factor importante de cohesión social.

Las orquestas comunitarias se posicionan ahora como importantes promotores no solo de cultura institucional, sino de actitudes de cooperación y solidaridad, muy necesarias para la vida social contemporánea.

Se pudo examinar cómo la música académica influye grandemente en las personas, transmitiendo un mensaje estimulante a cada sujeto. Estos mensajes no solo se acumulan en el cerebro y están

estáticos, sino que, una vez interiorizados, generan emociones que impulsan a manifestarlo con particulares acciones.

La música académica occidental proporciona un equilibrio de estas emociones y ayuda a alcanzar un nivel adecuado de bienestar y felicidad. Las personas que la escuchan están rodeadas, a su vez, de más personas sobre las que influyen. Aquí es donde el bienestar y la felicidad no quedan solo en el interior de una persona, sino que se transmiten y compar-ten.

Conjuntar este tipo de conciertos didácticos con la toma de decisiones colectivas podría resultar en una combinación deseable en cualquier comunidad que desee fomentar la motivación por acciones sociales positivas para mejorar su horizonte comunitario.

Referencias

- Abarca, A. B. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582–589.
- Barragán Estrada, A. R. y Morales Martínez, C. I. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103–118.
- Bautista García, V. E. (2013). Un concepto revisado de música clásica. *Música Oral del Sur*, 10, 207–217.
- Díaz, J. L. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud Mental*, 33(6), 543–551.
- Flores-Gutiérrez, E. y Díaz, J. L. (2009). La respuesta emocional a la música: atribución de términos de la emoción a segmentos musicales. *Salud Mental*, 32(1), 21–34.
- Gimeno Domènech, M. (2005). Orientación del método Bonny de imaginación guiada con música. Un método transformativo. *Aloma*, 16, 131–142.
- Jacobi, E. M. y Eisenberg, G. M. (2001). The efficacy of guided imagery and music (GIM) in the treatment of rheumatoid arthritis. *Journal of the Association for Music and Imagery*, 8, 57–74.
- James, W. (1985). ¿Qué es una emoción? *Estudios de Psicología*, 21, 57–73. doi:10.1080/0210935.1985.10821418
- McDonald, R. (1990). *The efficacy of GIM as a strategy of self-concept and blood pressure change among adults with essential hypertension* (Tesis doctoral). Walden University, Minneapolis, MN.
- Navarro Lara, F. (2012). *Los secretos del maestro*. Recuperado de <http://www.musicum.net/lossecretosdelmaestro.pdf>

Recibido: 5 de agosto de 2015

Revisado: 8 de septiembre de 2015

Aceptado: 14 de octubre de 2015

MEJORAMIENTO DE LA VELOCIDAD Y LA FLUIDEZ LECTORAS EN NIÑOS DE 10-12 AÑOS DE MORELOS, MÉXICO

María del Rosario Castro Márquez
Asociación del Pacífico Sur, México

Ana Laura Namorado Lugo
Universidad de Morelos, México

RESUMEN

Debido al alto porcentaje de alumnos ubicados por debajo de los estándares de la SEP en velocidad y fluidez lectora y con serios problemas para decodificar textos, se llevó a cabo una investigación-acción para propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. Mediante la investigación y de acuerdo con el diseño cualitativo, la visión deliberativa (por su carácter incluyente) enfocó las estrategias en lograr una comunicación interactiva en donde el equipo de colaboradores, como co-investigadores y los alumnos como motivo de la investigación, participaran activamente en la creación y diseño de estrategias enfocadas en lograr un mejoramiento. Se logró alcanzar niveles aceptables de fluidez y velocidad lectora en el 98% de los alumnos que participaron en el estudio, propiciando un interés por la lectura, además de un avance notable en ortografía y redacción. Hacia la evaluación final del proceso, hubo obstáculos y cambios necesarios en algunas estrategias, debido a factores internos y externos.

Palabras clave: investigación-acción, fluidez lectora, velocidad lectora.

Introducción

En la actualidad, la población juvenil presenta un escaso interés por la lectura. Los maestros enfrentan el reto de formar lectores tardíos con pocos resultados. De

acuerdo con datos de la UNESCO, Japón tiene el primer lugar mundial, con un 91% de la población que ha desarrollado el hábito de la lectura. En segundo lugar, está Alemania, con un 67%, seguido de cerca por los Estados Unidos, con un 65%. En tanto, en México se calcula que únicamente el 2% de la población tiene el hábito de la lectura.

María del Rosario Castro Márquez, Directora de Educación, Asociación del Pacífico Sur, México. Ana Laura Namorado Lugo, Universidad de Morelos, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a María del Rosario Castro Márquez, correo electrónico: charo_castro_m@hotmail.com

En México, el hábito de la lectura no es uno de lo más apreciados por los habitantes de este país. La encuesta sobre la materia realizada por la Organización

para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la UNESCO y cuyos resultados fueron dados a conocer en 2006, indica que el mexicano lee en promedio 2.8 libros al año, uno de los índices más bajos del orbe. Otro dato interesante señala que existen 8.8 millones de mexicanos que han realizado estudios superiores o de posgrado, pero que el 18%, es decir, 1.6 millones, nunca ha puesto pie en una librería (Sheridan, 2007). Estos resultados dejan ver la deficiencia existente en la formación cultural y el desarrollo de hábitos lectores entre los niños y jóvenes.

Para revertir tal situación, se ha abierto a nivel federal y en las entidades del país un amplio número de programas para incentivar este hábito: salas de lectura, maratones y otras variadas actividades, tarea a la que se ha sumado la sociedad civil (“Unesco revela encuesta sobre hábitos de lectura entre mexicanos”, 2012).

En evaluaciones internacionales se han detectado fuertes áreas de oportunidad en cuanto a la competencia lectora de los estudiantes mexicanos; tal es el caso de las aplicadas en el marco de la prueba PISA. Estas aplicaciones han mostrado que la mayoría de los alumnos evaluados se ubican en niveles bajos que solo les permiten realizar tareas lectoras básicas, como localizar informaciones sencillas, hacer deducciones simples de varios tipos, averiguar qué significa una parte claramente definida de un texto y usar ciertos conocimientos externos para comprenderlo o, incluso, denotan graves dificultades a la hora de utilizar la competencia lectora como herramienta para impulsar y ampliar sus conocimientos y habilidades en otras áreas.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010), los alum-

nos con niveles de competencia lectora por debajo del mínimo no solo pueden presentar dificultades en su paso inicial de la educación al trabajo, sino también podrían no beneficiarse de nuevas oportunidades educativas y de aprendizaje a lo largo de su vida.

Algunos medios masivos de comunicación han contribuido, a través de spots motivacionales, invitando principalmente a los padres a involucrarse significativamente en la formación de hábitos lectores en sus hijos, pero el esfuerzo aún es prematuro para deducir que se está logrando un cambio. Otro esfuerzo encomiable es la reforma educativa por medio de los libros de texto en la educación primaria, que presenta metodologías más apropiadas para la formación de la comprensión lectora.

Existe una apremiante necesidad de crear una cultura de la lectura en el país. Una solución viable es empezar desde el principio; es decir, impactando los primeros años de vida de los niños en el hogar, mediante los padres. La educación media y media superior está plagada de lectores pobres; formar una cultura respecto de este hábito requiere de determinación, compromiso y acción lo más pronto posible. La lectura debería ser una herramienta de vida que les permita optimizar su desempeño escolar y les brinde seguridad al entender lo que leen.

Competencia lectora

El manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula describe dos aspectos básicos de la formación del alumno de nivel primario como determinantes en su desarrollo cultural e intelectual: la fluidez y la velocidad lectora.

La fluidez es definida como la habilidad del alumno para leer en voz alta

con la entonación, el ritmo, el fraseo y las pausas apropiadas, que indican que los estudiantes entienden el significado de la lectura, aunque ocasionalmente tengan que detenerse para reparar dificultades de comprensión (una palabra o la estructura de una oración). Implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido del texto, respetando las unidades de sentido y puntuación (SEP, 2010).

La velocidad se detalla como la habilidad del alumno para pronunciar palabras escritas en un determinado lapso de tiempo, intentando comprender lo leído. La velocidad se expresa en palabras por minuto, o sea, la cantidad de palabras leídas, dividiendo el tiempo en minutos (SEP, 2010).

Diversos factores que pueden afectar la lectura

Las niñas se muestran más sensibles a las influencias que los niños; sin embargo, indistintamente del género, los modelos representados mayormente por los padres y maestros son los factores más fuertes (Ülper, 2011). Los niños y las niñas pueden desarrollar diferentes preferencias lectoras a causa de su género o de la provisión e influencia de los padres en el hogar. Los libros de ficción y los ilustrados despiertan un mayor interés en los menores, que se puede fomentar a medida que crecen (Van Oursa, 2008).

Saber que lo que se hace está bien o mal ayuda a los niños a poner límites o repetir acciones y esto les permitirá ganar confianza en sí mismos. Uno de los medios más útiles para inculcar la confianza en sí mismo es enseñar métodos por los cuales el niño puede compensar. Compensar es reconocer y neutralizar los puntos débiles y sacar

provecho de los puntos fuertes (Dobson, 2013).

La lectura puede convertirse en un punto fuerte de compensación. El estímulo positivo puede lograr una cultura en la lectura, por lo que un padre y un maestro responsables deben luchar por ser ejemplo digno de imitación (Ülper, 2011).

La mnemotecnia es otro aspecto que ayuda en la comprensión y memorización de lo que se lee; esta es mayormente oral. El niño es capaz de recordar lo que escucha, de repetirlo e interpretarlo (De Beni, Moè y Cornoldi, 1997). La mnemotecnia se desarrolla al relacionar las palabras, imágenes e ideas (Shmidman y Ehri, 2010).

Las preferencias de lectura varían en cada persona, por lo que pueden ser guiadas, sugeridas y adecuadas para sacar el mejor provecho. Los gustos mentales deben ser disciplinados y educados con el mayor cuidado. “Cultivad vuestros talentos con fervor perseverante. Educad y disciplinad la mente por el estudio, la observación y la reflexión” (White, 1959, p. 303). Cuanto más se expone el lector a las letras, su capacidad para decodificarlas le permite concentrar su atención en los contenidos, dando como resultado que la lectura no solo se entienda, sino que, además, se disfrute y se comparta con seguridad (Vadasy, Sanders y Abbott, 2008).

Un joven expuesto a gran cantidad de información puede llegar a ser un conocedor de hechos, temas, teorías, historia y mucho más (Jeong y Kim, 2009). Más que una serie de eventos fortuitos o predeterminados que mueven al individuo a la lectura, el deseo natural de descubrir y conocer puede acercarlo a una fase esperada, que es disfrutar lo que se lee.

Un equipo óptimo para trabajar la competencia lectora

Un equipo formado por padres y maestros puede unir esfuerzos conjuntos dirigidos hacia una meta común: hacer de cada infante un lector eficiente. Un lector principiante puede convertirse en un lector hábil cuando forma hábitos sanos dentro y fuera de la escuela. La escuela no debe ser el único lugar en donde se practique la lectura (Leppänen, Aunola y Nurmi, 2005).

Las habilidades sociales que se adquieren en casa son parte de la formación necesaria para que el maestro en la escuela pueda tener un acercamiento y conocimiento de las capacidades del alumno (Adams, Womack, Shatzer y Caldarella, 1994). La costumbre habitual de leer con sus hijos o contarles historias antes de dormir también son detonantes de la formación lectora de los niños; ayuda a la interpretación de textos, creando una ventaja cuando inician la educación formal (Baker, 2007). Además de escuchar las lecturas, es imprescindible que los niños lean para sí; es decir, que estén expuestos a lecturas personales en donde la vista, junto con el pensamiento, intervenga en el aprendizaje.

Los padres, desde el hogar, pueden prepararse para ayudar a sus hijos en el proceso no solo de aprender a leer, sino de formar el hábito de la lectura (Sylva, Scott, Totsika, Ereky-Stevens y Cook, 2008). Los padres pueden valerse de diferentes textos y aplicarlos en un plan de tutoría en el hogar (Powell-Smith, Shinn, Stoner y Good III, 2000). La familiaridad, es decir, la constante relación con la familia detona o desarrolla la interpretación de las locuciones, los conceptos y la interpretación del entorno (Crespo, Alfaro y Pérez, 2008). Discutir un texto

con los padres es diferente a hacerlo con un maestro; mientras que con un maestro existe más presión y formalismo, con los padres equivale a conversar, lo que hace más amena la interpretación de un texto (Greenhough y Hughes, 1999), por lo que un programa de prelectura guiado en el hogar puede ser ventajoso aun para aquellos niños que, por causas genéticas, pudieran presentar dificultades en un futuro (Van Otterloo, Van der Leij y Veldkamp, 2006).

Cabe destacar que la participación de los padres siempre cobrará relevancia en el proceso de aprendizaje, ya que el hogar representa un espacio apto para asentar las bases de las habilidades sociales. Por supuesto que se debe tener padres “presentes” para lograr fortalecer este vínculo informal y cotidiano con la lectura; junto con esto, debe tenerse el compromiso y la determinación de invertir tiempo de calidad en los hijos.

La experiencia de leer es adquirida por los niños desde temprana edad, pero requieren el apoyo de sus padres y maestros para lograr el pleno dominio, por lo que todas las prácticas que se realicen en el aula y en la casa mejorarán su competencia lectora (SEP, 2010). La meta que se debe perseguir es lograr que los niños lean voluntariamente y lean bien. Una forma de lograrlo es respetar la postura crítica que el niño obtenga de la lectura y motivarlo a discutir y tomar decisiones sobre lo que lee. Tomar con seriedad la opinión del niño como lector le dará seguridad (Christine y Coles, 1997).

Mejorar aspectos básicos del aprendizaje, como la fluidez y la velocidad lectoras, es importante para que los alumnos aprovechen mejor los recursos creados y alcancen las metas propuestas para su grado escolar y su edad, sin dejar estos aspectos en un plano secundario de

importancia e integrando ambos aspectos a todas las áreas de estudio. La mayoría de los alumnos del colegio Trigarante son parte de la media nacional que ubica a lectores pobres. Algunos factores particulares, como falta de libros en casa, padres que no han desarrollado el hábito lector, distractores ambientales, tecnológicos o físicos, entre otros, forman un cúmulo de obstáculos invisibles que aíslan las mentes jóvenes de un mundo infinito de posibilidades encerradas en los libros. En el ámbito de estándares bajos y herencias conformistas, la necesidad de despertar el interés es imperante, ya que los alumnos de estas generaciones forjarán nuevas generaciones; está en sus manos la oportunidad de ofrecer un futuro más prometedor, lleno de oportunidades y facilidades para el crecimiento y el alcance de expectativas de vida en todos los aspectos.

Lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida (personal, laboral, académica) responderá a un doble propósito. Por una parte, un propósito didáctico: enseñar ciertos contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura con el objeto de que cada alumno pueda utilizarlos en el futuro, en situaciones no didácticas y, por otra parte, un propósito comunicativo relevante desde la perspectiva actual del alumno (Lerner, 2001).

El equipo conjunto formado por padres y maestros puede aportar elementos importantes en la tarea de formación y crecimiento del intelecto y las capacidades cognitivas del alumno. Factores como el compromiso, la determinación, la constancia y la estimulación determinan la calidad de los logros obtenidos; la posibilidad de mejorar está

presente, esperando que sea detonada de manera efectiva e intencional. Por ello, se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Qué significado tiene para los niños la importancia de leer bien? ¿Qué estrategias para mejorar la lectura implementan los maestros? ¿Cuál es la participación de los padres en este proceso?

Este estudio tuvo como propósito implementar una serie de estrategias didácticas que ayudaron a mejorar y acercar a los alumnos al nivel óptimo de velocidad y comprensión lectora. Las estrategias no solo fueron las sugeridas por los textos utilizados de carácter oficial, sino que se adecuaron diversas dinámicas para hacer más divertidos los momentos de lectura y facilitar la evaluación. El estudio incluyó la participación de los padres de familia de los alumnos de primaria del colegio Trigarante, ubicado en la ciudad de Jiutepec, en el estado de Morelos.

Metodología

Para esta investigación se eligió un diseño de investigación-acción, ya que este modelo permite trabajar sobre la realidad y propiciar el cambio al hacer conscientes a los propios actores (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Población y muestra

Jiutepec es uno de los municipios en que se divide el estado mexicano de Morelos. El nombre de “Jiutepec” es la castellanización del viejo nombre en náhuatl de la población: Xiuh tepetl. Su población es de 162,427 habitantes y se localiza en colindancia con la ciudad de Cuernavaca, Morelos. Es un municipio semiurbano, que cuenta con las comodidades de transporte y comercio básicos, debido a

la ubicación de grandes empresas fabricantes de autos y distribuidoras de camiones. El apego a usos y costumbres se destaca en la vida cotidiana de sus habitantes; la práctica del trueque comercial con productos de la tierra y algunos artesanales es una arraigada tradición que permanece hasta estas fechas.

El colegio Trigarante está ubicado en un extremo del municipio conocido como Tejalpa y cuenta con los niveles de enseñanza preescolar a secundaria. Los últimos tres grados de primaria fueron motivo de esta investigación.

El nivel socioeconómico del común de la población estudiantil es medio. La ocupación principal de las madres de familia es el hogar, al menos de más del 50%, mientras que la de los padres es el comercio o el trabajo en las plantas armadoras Nissan e Isuzu.

La población de participantes sumó 70 individuos de entre 9 y 14 años de edad. Se encontró solamente a un estudiante fuera de rango de edad; sin embargo, se consideró dentro del grupo, bajo los mismos estándares de medición y evaluación. La razón de escoger esta población fue porque el problema se detectó originalmente en alumnos que se hallan en estos grados escolares y porque, en los primeros tres grados de educación básica, todavía están en el proceso de aprendizaje y formación de habilidades lectoras.

Durante el proceso se dio de baja un alumno, reduciendo la muestra a 69 individuos, a partir del segundo bimestre.

Los participantes fueron en total 19 alumnos de cuarto grado, de los cuales nueve fueron hombres y 10 mujeres; 25 de quinto grado, de los cuales 18 fueron hombres y siete mujeres; de sexto grado, 25 alumnos, de los cuales 17 fueron hombres y ocho mujeres.

Se trabajó con un equipo de colaboradores que estuvo conformado mayormente por los maestros titulares de cada grado, siendo ellos los principales protagonistas en la implementación de las estrategias y en la elaboración de reportes. Todos los miembros del equipo son licenciados en Ciencias de la Educación de diferentes grados; dos de ellos con título académico y uno más en proceso. El apoyo adicional de una estudiante de la carrera de educación en el área de química y biología fue determinante para hacer la recolección de información con la cual se elaboró el reporte de esta investigación.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

1. Tablas de medición basadas en los estándares de la SEP para el ciclo 2013-2014, publicado en la página oficial de la SEP (2010). Las tablas detallan cuatro niveles de logro, tanto para fluidez como para velocidad, que se aplican a todos los grados escolares de primaria y secundaria. La extensión y dificultad de la lectura deberá ser creciente al aumentar el grado escolar (SEP, 2010).

2. Una serie de estrategias diseñadas para cada nivel de logro, tanto en la velocidad como en la fluidez. Las estrategias estuvieron direccionadas a despertar el interés; se implementaron a lo largo del ciclo escolar y fueron producto mayormente de la creatividad del investigador principal y del equipo de colaboradores. Muchas de ellas surgieron como sugerencia de los libros de texto y modificadas para cumplir un propósito específico. Ninguna de ellas tiene autoría particular de alguna institución o persona física.

Tabla 1
Estrategias recomendadas por la SEP

Aspecto	Nivel bajo
Velocidad lectora	Lectura en voz alta de manera individual en 1 minuto Lectura entre pares Localizar dentro de un texto una palabra seleccionada previamente Localizar información específica dentro de un texto
Fluidez lectora	Club de lectura, donde los alumnos comparten con sus compañeros fragmentos de sus textos favoritos Lectura alternada Lectura en silencio Subrayar palabras clave Dibujar sobre la lectura Palabra fantasma Escribir los finales Resumir textos Completar un cuestionario sobre la lectura

El equipo de colaboradores también implementó las siguientes estrategias: (a) biografías, (b) maratón y (c) creatividad en acción.

Para las biografías, la tarea era investigar sobre uno o varios personajes históricos de cualquier ámbito y luego exponer frente a la clase. Para facilitar la exposición, los alumnos podían llevar dibujos, gráficas, literatura, mapas o disfraces. El propósito era promover la lectura por iniciativa y preferencia, practicar la memorización y la exposición de ideas, sin temor a no contar con información suficiente. La evaluación se obtenía de la participación, la exposición y los materiales adicionales.

Para la maratón, el maestro formaba equipos al azar de no más de cinco integrantes y entregaba a cada uno un mismo texto para ser leído de forma alterna entre todos los participantes. Concluido el tiempo, cada equipo exponía de forma resumida la lectura, dividiendo la participación entre el total de integrantes. El propósito era que la lectura en voz alta

fuera con menor exposición pública del alumno para no comprometer su autoestima y que hubiera trabajo en equipo que facilitara la exposición de ideas. La evaluación de la actividad tomaba en cuenta la participación y la exposición.

Para la creatividad en acción, el maestro formaba equipos de forma aleatoria, cada uno con un tiempo asignado para ponerse un nombre y escoger un libro colocado a su disposición. Una vez hecha la selección, el equipo se reunía en un espacio apartado para leer una historia o fragmento; después, se ponía de acuerdo para presentar su lectura al resto del grupo. Esta presentación podría ser cantada, actuada, con coreografías, dibujos o con cualquier otra idea que surgiera. Al final de las exposiciones, los alumnos recibían un aplauso, que medía la aceptación, de acuerdo con el juicio de los compañeros. La elección debía calificar la originalidad, la creatividad y la claridad del mensaje. El propósito de la estrategia era despertar el interés por la lectura, unificar ideas al trabajar en

equipo y representar el conocimiento de manera creativa. La evaluación se medía por la participación y el “aplusómetro”.

3. Una entrevista guiada de cinco preguntas a manera de autorreflexión que los alumnos contestaron. Las preguntas fueron las siguientes: (a) ¿Cuál es tu lectura favorita?, (b) ¿Qué autor o autores recuerdas?, (c) ¿Qué lee papá?, (d) ¿Qué lee mamá? y (e) ¿Qué libros hay en casa? El propósito de la entrevista fue de autoevaluación y reflexión sobre los hábitos lectores y la calidad de la lectura que corresponde al espacio de cada alumno.

4. Dos eventos de las denominadas escuelas para padres que se impartieron a los padres de familia de todos los grados escolares de primaria y secundaria. La primera fue titulada “Por precepto y ejemplo”, con la intención de crear un ambiente reflexivo sobre la relevancia y el compromiso de involucrarse en el desarrollo integral de sus hijos, siendo, principalmente, ejemplos dignos de ser imitados. La segunda, titulada “A que sí leen” consistió en una serie de ideas, consejos y sugerencias para apoyar el desarrollo del hábito lector en cualquier etapa del desarrollo físico y cognitivo de sus hijos.

La aplicación de la tabla de estándares de la SEP para medir fluidez y velocidad lectora fue el instrumento de medición principal; la observación y apreciación del maestro frente a grupo fue la medición secundaria.

Procedimientos

El método incluyó tres fases:

Primera fase: observación. Durante esta fase, se recolectaron datos primarios de identificación del grupo, como nombre completo, edad, grado escolar y evaluación de fluidez y velocidad lecto-

ra. El problema detectado fue general en los tres grados de educación primaria estudiados. Esta fase se implementó desde el mes de septiembre de 2013 hasta octubre del mismo año. La muestra original de participantes sumó 70 individuos de entre 9 y 14 años de edad. Se encontró solamente a un estudiante fuera de rango de edad; sin embargo, se consideró dentro del grupo, bajo los mismos estándares de medición y evaluación.

Segunda fase: interpretación y análisis. Durante esta fase, realizada en octubre de 2013, se hizo un análisis comparativo de resultados con los estándares que marca la SEP para estos grados de primaria en cuanto a fluidez y velocidad lectora, detectando que 51 de los 70 alumnos estaban por debajo del promedio. También se entabló una conversación con el equipo de colaboradores para dirigir las estrategias y proponer y programar las actividades que se realizaron en los bimestres posteriores.

Tercera fase: acción. En esta fase, se implementaron una serie de estrategias, con la finalidad de conseguir un mejoramiento en las habilidades lectoras de velocidad y fluidez en los alumnos, independientemente del resultado registrado al principio del proyecto. Se realizó entre los meses de octubre de 2013 y junio de 2014.

Resultados

Diagnóstico inicial

El diagnóstico inicial y detonante de esta investigación fue que, del total de alumnos de los grupos de cuarto, quinto y sexto grados de primaria, el 73% fue ubicado en niveles por debajo del estándar (SEP, 2010). En cuanto a velocidad, se presenta la situación inicial de los alumnos, de la manera como se ve en la Tabla 2: 22 alumnos (31.4%) requieren

apoyo; 29 alumnos (41.4%) se acercan al estándar; 16 alumnos (22.8%) están en el estándar; 3 alumnos (4.2%) se encuentran en el nivel avanzado. En relación con la fluidez, 27 alumnos (38.6%)

requieren apoyo, 24 alumnos (34.3%) se acercan al estándar, 18 alumnos (25.7%) presentan un nivel estándar y solamente un alumno (1.4%) tiene un nivel avanzado.

Tabla 2

Diagnóstico de velocidad lectora y fluidez lectora de los alumnos de la muestra

Grados	Alumnos que requieren apoyo	Alumnos que se acercan al estándar	Alumnos estándar	Alumnos avanzados	Total
Cuarto					
Velocidad	5	8	5	1	
Fluidez	7	7	5	0	19
Quinto					
Velocidad	11	10	4	0	
Fluidez	14	7	4	0	25
Sexto					
Velocidad	6	11	7	2	
Fluidez	6	10	18	1	26
Total					
Velocidad	22	29	16	3	
Fluidez	27	24	18	1	70

Nota. A los alumnos que no pudieron ser evaluados en el diagnóstico por ausencia, se los ubicó en la columna estándar.

Hábitos de lectura

En el mes de mayo de 2014 se aplicó un cuestionario para conocer los hábitos de lectura de los estudiantes y de su familia más cercana, a través de sencillas preguntas relacionadas con lo que los alumnos observan en su casa.

En respuesta a si los alumnos tienen una lectura favorita, los alumnos de los tres cursos evaluados respondieron afirmativamente. Solamente un alumno de cuarto y dos de sexto no recordaron ninguna lectura favorita. Por otro lado, todos los alumnos de cuarto grado, el 60% de quinto y el 70% de sexto son capaces de nombrar al autor de algún libro que tienen en sus casas.

En relación con los hábitos lectores de los padres, los alumnos observan que, tanto la mamá como el papá, leen la Biblia o literatura religiosa, revistas, periódicos y otros libros. Aunque se observa que hay alrededor de un 40% de padres y un 25% de madres que no leen.

Por último, los alumnos reportaron en el cuestionario que en la casa se puede encontrar literatura religiosa, literatura clásica o ciencias y revistas y periódicos. Solamente tres alumnos en quinto y tres alumnos de sexto reportaron que en sus casas no hay libros.

Velocidad y fluidez lectoras

Se presentan a continuación los resultados de las evaluaciones realizadas

en cada etapa del proceso, abarcando desde la evaluación diagnóstica, que se realiza al iniciar el curso escolar y pasando por cada uno de los cinco bimestres que cubren el año escolar. Cuando en algún miembro de la muestra aparece la evaluación en cero, se debe a la ausencia del alumno el día en que se realizó la evaluación o a que el alumno aun no se integraba al grupo.

Para cuarto grado de educación primaria, los resultados de velocidad lectora se realizaron de acuerdo con los estándares señalados por la SEP (2010). Estos estándares indican que, si el alumno lee una cantidad menor a 90 palabras por minuto (ppm), requerirá de apoyo para mejorar en la velocidad; si el alumno es capaz de leer entre 91 y 104 ppm, es un indicativo de estar acercándose al estándar. El estándar marca que lo normal es que un alumno de cuarto grado de primaria sea capaz de leer de 105 a 119 palabras por minuto y se considerará alumno avanzado en velocidad lectora si alcanza a leer más de 120 palabras por minuto.

En cuanto a la fluidez lectora, de acuerdo con los estándares señalados por la SEP (2010), la apreciación del docente al escuchar la lectura en voz alta de parte del alumno es el medio para establecer una nota que va del 7 al 10. Estos estándares indican que, si el alumno obtiene una nota de 7, requerirá de apoyo para mejorar en la fluidez; si el alumno obtiene un 8, es un indicativo de estar acercándose al estándar. El estándar marca que lo normal es que un alumno de cuarto grado de primaria alcance una nota de 9 y se considerará alumno avanzado en fluidez lectora si el alumno alcanza una nota de 10. En la Tabla 5 se presentan los resultados correspondientes al cuarto grado de primaria, conside-

rando los estándares descritos anteriormente.

Para quinto grado de educación primaria, los resultados de velocidad lectora se realizaron de acuerdo con los estándares señalados por la SEP (2010). Estos estándares indican que, si el alumno lee una cantidad menor a 100 palabras por minuto, requerirá de apoyo para mejorar en la velocidad; si el alumno es capaz de leer entre 100 a 114 palabras por minuto, es un indicativo de estar acercándose al estándar. El estándar marca que lo normal es que un alumno de quinto grado de primaria sea capaz de leer de 115 a 129 palabras por minuto y se considerará alumno avanzado en velocidad lectora si alcanza a leer más de 130 palabras por minuto.

La fluidez lectora también se evaluó de acuerdo con los estándares señalados por la SEP (2010). Estos estándares indican que, si el alumno obtiene una nota de 7, requerirá de apoyo para mejorar en la fluidez; si el alumno obtiene un 8, es un indicativo de estar acercándose al estándar. El estándar marca que lo normal es que un alumno de quinto grado de primaria alcance una nota de 9 y se considerará alumno avanzado en fluidez lectora si alcanza una nota de 10.

Los resultados de velocidad lectora y fluidez lectora de los alumnos de quinto grado durante todo el año se presentan en la Tabla 6. Cabe mencionar que, particularmente, el grupo de quinto grado de primaria tuvo un cambio de maestro. Este hecho ocasionó que se perdiera información de tres bimestres, ya que el maestro que dejó el grupo se llevó consigo los resultados.

Para sexto grado de educación primaria, los estándares de velocidad lectora indican que, si el alumno lee una cantidad menor a 110 palabras por minuto,

requerirá de apoyo para mejorar en la velocidad; si el alumno es capaz de leer entre 110 a 124 palabras por minuto, es un indicativo de estar acercándose al estándar. El estándar marca que lo normal es

que un alumno de sexto grado de primaria sea capaz de leer de 125 a 139 palabras por minuto y se considerará alumno avanzado en velocidad lectora si alcanza a leer más de 140 palabras por minuto.

Tabla 5

Resultados para velocidad lectora (V) y fluidez lectora (Fl) del grupo de cuarto grado de primaria

Alumno	Diagnóstico		I		II		III		IV		V	
	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl
1	96	8	106	8	106	9	114	8	115	9	114	9
2	103	8	106	8	76	8	103	8	105	9	109	9
3	113	9	113	9	102	8	114	9	118	10	120	10
4	80	7	88	8	89	8	94	8	108	8	103	8
5	78	7	69	7	80	7	89	8	91	8	100	8
6	102	8	104	8	119	9	121	9	120	10	123	10
7	97	7	102	8	110	8	113	9	118	9	118	9
8	100	8	106	9	100	9	109	9	116	9	119	9
9	0	0	54	7	68	7	70	7	81	7	88	7
10	120	9	123	10	119	10	120	10	121	10	123	10
11	0	0	87	7	80	7	96	8	98	8	105	9
12	100	8	101	8	113	9	119	9	117	9	125	10
13	103	8	106	9	114	9	115	9	109	9	119	9
14	81	7	83	7	84	7	90	8	92	7	98	8
15	0	0	0	0	113	9	115	9	119	9	120	10
16	78	7	79	7	85	7	90	7	93	8	96	9
17	93	7	96	8	103	8	113	9	117	9	116	9
18	106	8	109	9	111	9	99	8	119	9	121	9
19	79	7	80	7	87	7	91	8	95	8	106	9

Para el sexto grado, las pruebas de fluidez lectora se realizaron de acuerdo con los estándares señalados por la SEP (2010). La apreciación del docente al escuchar la lectura en voz alta de parte del alumno es el medio para establecer una nota que va del 7 al 10. Estos estándares indican que, si el alumno obtiene una nota de 7, requerirá de apoyo para mejorar en la fluidez; si el alumno obtiene un 8, es un indicativo de estar acercándose al estándar. El estándar marca que lo normal es que un alumno de sexto grado de pri-

maria alcance una nota de 9 y se considerará alumno avanzado en fluidez lectora, si el alumno alcanza una nota de 10.

En la Tabla 7 se presentan los resultados de velocidad y fluidez lectora correspondiente a los alumnos de sexto grado. En el caso particular de sexto grado de primaria, el maestro colaborador argumentó no haber podido realizar las actividades correspondientes al segundo bimestre, por las actividades extracurriculares que se presentaron con motivo de la celebración del encuentro educativo anual.

MEJORAMIENTO DE LA VELOCIDAD Y LA FLUIDEZ LECTORAS

Tabla 6

Resultados para velocidad lectora (VL) y fluidez lectora (Fl) del grupo de quinto grado de primaria

Alumno	Diagnóstico		I		II		III		IV		V	
	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl
1	97	7							97	7	109	8
2	85	7							97	7	100	8
3	102	8							114	8	130	10
4	101	8							98	7	111	8
5	100	7							113	8	120	9
6	71	7							99	7	115	8
7	90	7							102	8	105	8
8	90	7							98	7	113	8
9	100	7							102	8	121	9
10	105	8							127	9	130	9
11	107	8							120	9	122	9
12	112	8							118	9	119	9
13	106	8							115	9	116	9
14	88	7							100	8	118	9
15	59	7							90	7	105	8
16	0	0							97	7	106	8
17	77	7							96	7	96	7
18	100	7							119	9	118	9
19	116	9							118	9	119	9
20	94	7							99	7	120	9
21	0	0							103	8	117	9
22	91	7							100	7	113	8
23	115	9							110	8	115	9
24	101	8							105	8	118	9
25	90	7							98	7	103	8

Valoración final

Al hacer un comparativo entre los estándares para el grado siguiente y el grado escolar que estaban concluyendo, en cuanto a velocidad lectora, se encontró que hubo una aceptable mejoría respecto de las habilidades con las que el alumno iniciará el siguiente ciclo escolar (ver Tabla 8). Los resultados fueron comparados con el siguiente ciclo escolar; es decir, cuarto fue comparado con el estándar para quinto; quinto, para sexto y sexto, para primer grado de secundaria (SEP, 2010).

Interpretando los resultados mostrados en la Tabla 8, se aprecia lo siguiente: (a) es menor el número de alumnos que requerirán apoyo, (b) es mayor el número de alumnos que se acercan al estándar, (c) aumentó el número de alumnos estándar, (d) disminuyó el número de alumnos avanzados y (e) disminuyó en uno el total de la muestra.

En cuanto a fluidez lectora, siendo que la medición es la misma para todos los grados de primaria, al final del ciclo escolar se percibió qué también hubo un

CASTRO Y NAMORADO

avance en cuanto a las habilidades desarrolladas con las cuales iniciarán el siguiente ciclo escolar (ver Tabla 9).

El comparativo con el siguiente ciclo escolar demuestra que (a) menos alum-

nos requerirán apoyo, (b) disminuyó el número de alumnos que se acercan al estándar, (c) es mayor el número de alumnos estándar y (d) aumentó la cantidad de alumnos avanzados.

Tabla 7

Resultados para velocidad lectora (V) y fluidez lectora (Fl) del grupo de sexto grado de primaria

Alumno	Diagnóstico		I		II		III		IV		V	
	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl
1	0	0	133	9			142	10	140	10	145	10
2	97	7	119	8			120	8	127	9	128	9
3	99	7	110	8			122	8	123	8	126	9
4	114	8	117	8			123	8	123	8	129	9
5	97	7	115	8			129	9	128	9	136	9
6	126	9	130	9			137	9	136	9	133	9
7	113	8	119	8			120	8	123	8	123	8
8	0	0	130	9			134	9	137	9	137	9
9	119	8	123	8			129	9	130	9	131	9
10	117	8	120	8			121	8	120	8	124	9
11	110	8	114	8			119	8	124	8	125	9
12	167	9	165	10			168	10	170	10	172	10
13	121	8	120	8			120	8	120	8	125	9
14	127	9	0	0			125	9	131	9	143	10
15	125	9	126	9			134	9	134	9	139	9
16	119	8	120	8			121	8	126	9	130	9
17	121	9	120	8			129	9	130	9	136	9
18	117	8	120	8			125	9	127	9	127	9
19	133	9	131	9			133	9	136	9	138	9
20	151	10	161	10			160	10	165	10	163	10
21	99	7	114	8			116	8	120	8	121	8
22	98	7	120	8			123	8	127	9	129	9
23	120	8	128	9			130	9	134	9	137	9
24	97	7	121	8			127	9	128	9	128	9
25	123	8	123	8			126	9	126	9	125	9
26	127	9	129	9			0	0	0	0	0	0

Como resultado evidente de la aplicación de estrategias durante el proceso de la investigación, se muestra que, en la actualidad y para el año en curso, dos alumnos requieren apoyo, 16 se encuentran cerca de alcanzar el estándar, 38 se

encuentran en el estándar y 12 han llegado a un nivel avanzado (ver Tabla 10). Se concretaron cada una de las etapas, tanto de arranque como de cierre, en el tiempo considerado según la planeación original.

MEJORAMIENTO DE LA VELOCIDAD Y LA FLUIDEZ LECTORAS

Tabla 8

Comparativo de valoración para velocidad lectora al inicio (D) y al finalizar (V) el programa

Grado	Alumnos que requieren apoyo		Alumnos que se acercan al estándar		Alumnos estándar		Alumnos avanzados	
	D	V	D	V	D	V	D	V
4to	5	3	8	6	5	10	1	0
5to	11	6	10	16	4	2	0	1
6to	6	0	11	14	7	9	2	2
Total	22	9	29	36	16	21	3	3

Tabla 9

Comparativo de valoración para fluidez lectora al inicio (D) y al finalizar (V) el programa

Grado	Alumnos que requieren apoyo		Alumnos que se acercan al estándar		Alumnos estándar		Alumnos avanzados	
	D	V	D	V	D	V	D	V
4to	7	1	7	3	5	10	0	5
5to	14	1	7	10	4	13	0	1
6to	6	1	10	2	9	19	1	3
Total	27	3	24	15	18	42	1	9

Tabla 10

Situación al finalizar el proceso

Grado	Alumnos que requieren apoyo	Alumnos que se acercan al estándar	Alumnos estándar	Alumnos avanzados	Total
4to	1	5	7	6	19
5to	1	9	13	2	25
6to	0	2	18	4	25
Total	2	16	38	12	69

Evaluación de las estrategias implementadas en clase

Al inicio del ciclo se compartieron estrategias para facilitar el trabajo del equipo colaborador. De manera personal, cada miembro del equipo agregó dinámicas estratégicas que, por su experiencia personal, consideraban exitosas y determinaron que serían de ayuda. Durante la última visita, los colabora-

dores respondieron a una estadística para saber el uso y frecuencia de las estrategias implementadas (ver Tabla 9). Al comparar los usos y comentarios de los colaboradores, se puede observar que entre las estrategias más utilizadas y mejor aceptadas estuvieron la lectura alternada, el contestar cuestionarios y el resumir textos, aunque este último tuvo dificultades en su implementación.

Algunas estrategias no se implementaron porque requerían mucho tiempo (debajo) o porque generaban distracción, como la lectura en silencio.

Tabla 9

Evaluación de la implementación y uso de estrategias

Estrategia	Frecuencia semanal con que se implementó la estrategia			Observaciones
	4°	5°	6°	
Lectura alternada	5	5	4	Fue de las más aceptadas.
Lectura en silencio	2	3	3	No funcionó mucho.
Subrayar palabras clave	3	3	3	Facilitó la lectura y lo encontraron divertido
Dibujo sobre lo leído	2	0	1	No se aplicó mucho porque requiere mucho tiempo
Palabra fantasma	1	0	4	Se implementó el uso del diccionario.
Escribir finales	4	0	0	Poco interés
Resumir textos	4	2	4	Les costó trabajo y no lo encontraron agradable (4° y 5°). En equipo tuvo mejor aceptación (6°).
Contestar cuestionarios	5	3	2	Se aplicó en casi todas las materias
Otras estrategias	5	1	3	Se utilizó creatividad en acción (4°), biografías (5°) y lectura en equipos (6°).

Por otro lado, de las sugerencias que se hicieron al iniciar el programa, los docentes colaboradores reportaron que en los tres cursos se implementó la programación de un tiempo específico de lectura después del recreo y que esta medida tuvo éxito ya que ayudó a bajar la ansiedad de los alumnos de cuarto grado e, inclusive, motivó a los alumnos a entrar antes de tiempo a clases para iniciar la lectura (quinto grado). También tuvo éxito el mejoramiento de los contenidos del rincón de lectura, consiguiendo que los alumnos o padres donaran libros para el rincón. Sin embargo, no hubo demasiado interés por llevarse los libros a la casa en préstamo para leer.

El uso de alfombras y cojines para tener un rincón de lectura no se implementó en los grados cuarto y sexto, por falta de espacio. En quinto grado se implementó, pero provocó desorden.

Otra estrategia que no tuvo demasiado éxito fue la invitación a que los

padres asistieran al salón de clases para leer junto con sus hijos. En cuarto grado, asistieron solo dos madres y luego no se volvió a invitar y en quinto no llegó ningún padre. En sexto hubo problemas con la lectura, luego de lo cual se decidió no volver a invitarlos, para no exponer a los padres.

Cada curso implementó otras estrategias: en cuarto grado se invitó una vez por semana a maestros del plantel para que le leyeran en voz alta al grupo. En quinto grado se les dejó de tarea visitar una biblioteca pública, aunque pocos realizaron la tarea. Y en sexto grado algunos alumnos pudieron asistir a la feria del libro y expusieron su experiencia a sus compañeros.

Discusión

Gracias al proceso de implementación de estrategias, los resultados fueron positivos. Se logró mejorar la fluidez

y la velocidad lectoras de los alumnos de cuarto, quinto y sexto grados de primaria. Las estrategias implementadas lograron que una mayor cantidad de alumnos se acercaran al estándar para su edad y estuvieran mejor preparados para enfrentar el siguiente ciclo escolar, ya que disminuyó la cantidad de alumnos que requieren apoyo.

Es probable que los resultados, aunque favorables, puedan mejorarse en un futuro, ya que el papel que jugaron los padres no fue el que se esperaba. La escuela no debe ser el único lugar en donde se practique la lectura (Leppänen et al., 2005) y los padres tienen una gran influencia en el desarrollo de los hábitos de lectura (Sylva et al., 2008). Una recomendación para futuras aplicaciones de este plan es buscar estrategias que comprometan de manera más efectiva a los padres.

Sin embargo, hubo factores determinantes en los resultados, tales como el papel del colaborador, la motivación que logró propiciarse, así como el conseguir que los alumnos pudieran llevar libros a sus domicilios.

El compromiso adquirido por cada uno de los colaboradores hizo que la implementación de estrategias surtiera un efecto positivo. Cada colaborador estuvo dispuesto a trabajar, no solo con el programa oficial, sino buscando estrategias que pudieran apoyar los resultados para que estos fueran positivos. La motivación del docente, al acatar la recomendación de evitar exponer o avergonzar a los alumnos de menor rendimiento, consiguió que estos confiaran en sí mismos y atendieran sus deficiencias a través de estímulo constante.

Además, el poder acceder a literatura adecuada para leer durante viajes o fines de semana, y después compartir lo leído,

fue exitoso. Como lo señalan Vadasy et al. (2008), cuanto más se expone el niño a las lecturas, mayor es su comprensión y entusiasmo, hecho que se refuerza al compartir lo aprendido con sus compañeros. Un sano espíritu de competencia entre ellos propició que los alumnos participaran de esta estrategia.

En conclusión, el factor determinante, al realizar esta investigación-acción, fue el estímulo. El estímulo accionó el reconocimiento de habilidades, seguridad y entusiasmo por repetir logros.

Si bien el crecimiento fue evidente, es necesario tener en cuenta que se esperaba que el alumno presentara un progreso de acuerdo con su desarrollo y madurez cognitiva.

Siendo que se esperaba que las personas involucradas tomaran conciencia de su papel en el proceso, se puede resumir lo siguiente: (a) los padres no se involucraron con la seriedad esperada, aunque durante los seminarios se mostraron altamente interesados, (b) los alumnos fueron los más comprometidos: aportaron ideas y crearon estrategias para su propio beneficio y (c) los maestros, en su papel de colaboradores, tomaron tiempo para crear, innovar y evaluar cada bimestre y se mostraron interesados en conseguir resultados positivos.

Por otro lado, la evaluación de la experiencia permitió identificar que un elemento básico para la formación de hábitos lectores es el acervo bibliográfico. El Colegio Trigarante, al ser un colegio particular, no cuenta con el beneficio del paquete de libros del rincón que ofrece la SEP para la educación primaria. Los maestros, con frecuencia, hacen sus propias compilaciones, ya sea de su biblioteca personal, haciendo llamados a la comunidad escolar para que hagan donaciones o a través de otros benefactores.

Algunos libros encontrados entre el alumnado son de contenido inadecuado para su edad, o bien, sus contenidos son controversiales y opuestos a los principios filosóficos que rigen la enseñanza en el plantel. Si bien es importante que los niños tengan acceso a material de lectura, de igual modo es importante que el contenido de ese material sea adecuado y permita desarrollar al máximo las capacidades mentales (White, 1959).

Sumado a la problemática de la escasez y los contenidos, está el deterioro de los pocos volúmenes que hay y la pérdida constante de volúmenes por parte de los alumnos.

A los maestros, a pesar de los esfuerzos, les ha faltado el compromiso de filtrar los textos por sus contenidos y aconsejar a padres y alumnos acerca de lo que se lee. Debido a este descuido, los alumnos leen textos inapropiados para su edad. Lamentablemente, los recursos para obtener libros propios son insuficientes y no se ha considerado como una necesidad urgente. Sin embargo, el trabajo en colaboración con los padres demostró ser efectivo para conseguir libros para cada clase.

Una serie de elementos externos e internos se conjugaron, y a pesar de que los resultados no concluyeron con evidencias extraordinarias, esta investigación puede dar un sincero apoyo a las instituciones educativas para ofrecer, no solo como parte inherente del plan de estudios, una formación adecuada y comprometida en cuanto a hábitos de lectura y comprensión lectora, sino que pueden agregar a su oferta educativa el compromiso de un plan intencional y bien elaborado que magnifique el proceso de enseñanza-aprendizaje y se extienda a todas las áreas y materias que conforman el currículo.

Referencias

- Adams, M. B., Womack, S. A., Shatzer, R. H. y Caldarella, P. (1994). Parent involvement in school-wide social skills instruction: Perceptions of a home note program. *The Education*, 130(3), 513-528.
- Baker, A. J. L. (2007). Fostering stories: Why caseworkers, foster parents, and foster children should read stories about being in foster care. *The American Journal of Family Therapy*, 35(2), 151-165. doi:10.1080/01926180600698459
- Christine, H. y Coles, M. (1997). Gendered readings: Helping boys develop as critical readers. *Gender and Education*, 9(1), 61-68. doi:10.1080/09540259721457
- Crespo, N., Alfaro, P. y Pérez, D. (2008). ¿Cómo comprenden los niños las locuciones? Posibles influencias de la transparencia y la familiaridad. *Onomázein*, 17(1), 95-111.
- De Beni, R., Moè A. y Cornoldi, C. (1997). Learning from texts or lectures: Loci mnemonics can interfere with reading but not with listening. *European Journal of Cognitive Psychology*, 9(4), 401-415. doi:10.1080/713752565
- Dobson, J. (2013). *Familias confiadas*. Miami: Unilit.
- Greenhough, P. y Hughes, M. (1999). Encouraging conversing: Trying to change what parents do when their children read with them. *Reading*, 33(3), 98-105.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Jeong, H. y Kim, H. S. (2009). Aging and text comprehension: Interpretation and domain knowledge advantage. *Educational Gerontology*, 35(10), 906-928. doi:10.1080/03601270902834601
- Leppänen, U., Aunola, K. y Nurmi, J-E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383-399. doi:10.1111/j.14679817.2005.00281.x
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: Paidós.
- Powell-Smith, K. A., Shinn, M. R., Stoner, G. y Good III, R. H. (2000). Parent tutoring in reading using literature and curriculum materials: Impact on student reading achievement. *School Psychology Review*, 29(1), 5-27.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Manual de procedimientos para el fomento y la evaluación de la competencia lectora en el aula*. Recuperado de http://www.leer.sep.gob.mx/pdf/manual_fomento.pdf
- Sheridan, G. (2007). La lectura en México/1. *Revista Letras Libres*. Recuperado de <http://www>

MEJORAMIENTO DE LA VELOCIDAD Y LA FLUIDEZ LECTORAS

- .letraslibres.com/revista/columnas/la-lectura-en-mexico1
- Shmidman, A. y Ehri, L. (2010). Embedded picture mnemonics to learn for letters. *The Scientific Study of Reading*, 14(2), 159-182. doi:10.1080/10888430903117492
- Sylva, K., Scott, S., Totsika, V., Ereky-Stevens, K. y Cook, C. (2008). Training parents to help their children read: A randomized control trial. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 435-455. doi:10.1348/000709907X255718
- Ülper, H. (2011). The motivational factors for reading in terms of students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 954-960.
- UNESCO revela encuesta sobre hábitos de lectura entre mexicanos. (2012). *La Jornada de Jalisco*. Recuperado de <http://www.lajornadajalisco.com.mx/2012/04/20/unesco-revela-encuesta-sobre-habitos-de-lectura-entre-mexicanos/>
- Vadasy, P. F., Sanders, E. A. y Abbott, R. D. (2008). Effects of supplemental early reading intervention at 2-year follow up: Reading skill growth patterns and predictors. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 51-89. doi:10.1080/10888430701746906
- Van Otterloo, S. G., Van der Leij, A. y Veldkamp, E. (2006). Treatment integrity in a home-based pre-reading intervention programme. *Dyslexia*, 12(3), 155-176. doi:10.1002/dys.311
- Van Oursa, C. (2008). When do children read books? *Education Economics*, 16(4), 313-328. doi:10.1080/09645290801976902
- White, E. (1959). *El hogar cristiano*. Miami: APIA.

Recibido: 2 de octubre de 2015

Revisado: 2 de noviembre de 2015

Aceptado: 13 de diciembre de 2015

AUTOCONCEPTO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN UN GRUPO DE NIÑOS COLOMBIANOS DE TERCERO A QUINTO GRADOS DE ESCUELA PRIMARIA

María Nersa Trejos Cardona

Colegio Adventista Baluarte Interamericano, Colombia

RESUMEN

El estudio pretendió investigar si hay diferencia significativa de autoconcepto en 137 niños, matriculados en los grados tercero, cuarto y quinto de nivel primario de dos colegios privados de Huila, Colombia, agrupados según el estilo de aprendizaje predominante. Se utilizó el Cuestionario de Autoconcepto (SDQ), para medir el autoconcepto y el Cuestionario de Honey Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA), para medir los estilos de aprendizaje. Para el análisis de los datos se utilizaron la prueba t, el análisis de varianza y el coeficiente de correlación r de Pearson. Los resultados reportaron que no se observan diferencias de autoconcepto entre estudiantes agrupados por su estilo de aprendizaje predominante y que existe una correlación positiva significativa, pero moderada, entre el autoconcepto general y el estilo de aprendizaje teórico. Se observó una correlación positiva y significativa entre el nivel de autoconcepto instrumental y la puntuación del estilo teórico. Los estudiantes que tienen un alto nivel de autoconcepto académico también tienden a tener mejor puntuación en su estilo de aprendizaje teórico y viceversa. Por otro lado, se pudo determinar una tendencia positiva y fuertemente significativa entre el nivel de autoconcepto de habilidad física y la puntuación del estilo de aprendizaje teórico. Se encontró una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto instrumental y el estilo pragmático. Se observaron correlaciones positivas entre el autoconcepto en sus dimensiones de habilidad física, apariencia física, aspecto social y el estilo de aprendizaje pragmático.

Palabras clave: autoconcepto, dimensiones de autoconcepto, estilos de aprendizaje

María Nersa Trejos Cardona, Coordinadora académica, Colegio Adventista Baluarte Interamericano (CABI), Región de Neiva, Colombia.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a María Nersa Trejos Cardona, correo electrónico: nersatrejos@hotmail.com

Introducción

Todo lo que un niño ve y oye va trazando líneas muy profundas en su delicada mente que difícilmente podrán ser borradas del todo en circunstancias posteriores de la vida. Su intelecto está tomando forma y los afectos recibiendo

dirección y fortaleza. Por ello, los actos repetidos se convierten, en cierto sentido, en hábitos que pueden ser modificados mediante una severa educación en la vida posterior, pero muy pocas veces pueden ser cambiados (White, 1964).

La habilidad intelectual se considera una capacidad de la conducta que, una vez que se activa, facilita el aprendizaje, la ejecución o la retención de tareas valoradas dentro de una cultura; es decir que, dependiendo del contexto o ambiente de aprendizaje dentro del cual se desenvuelva el sujeto, este desarrollará determinadas habilidades específicas (Bergan y Duna, 1980, citados en Labatut, 2004). Para la comprensión del propio comportamiento, es indispensable la conceptualización de sí mismo, la cual no tiene solamente una función explicativa de procesos psicológicos (Guido García, Mujica Sarmiento y Gutiérrez Martínez, 2011). Por ello el autoconcepto se refiere a un conjunto de experiencias negativas y positivas e implica una autoevaluación. Estas experiencias, por lo regular, se refieren a facetas de la personalidad en la dimensión personal, familiar, social, académica y laboral, donde el autoconcepto surge de las experiencias vividas en el marco de esos contextos. Dicha percepción se hace permanente algunas veces, pero puede cambiar cuando la persona vive otras experiencias que afectan las creencias anteriores o también por intervenciones destinadas a provocar cambios. El autoconcepto evoluciona, por efecto de la autoevaluación, debido a diferentes situaciones en las que se originan reacciones verbales y no verbales de personas que pueden ejercer una influencia significativa (Gallego, 2009). Lo revelador del autoconcepto es su notable contribución a la formación de la personalidad (Peralta y Sánchez,

2003, citados en Bolívar L. y Rojas Velázquez, 2010), que se va a ver reflejada en la manera de relacionarse, en la manera de transmitir lo que se piensa y siente y en la manera de aprender.

En el campo de la investigación psicológica de la educación, Pintrich (1994, citado en González-Pienda, Núñez Pérez, González-Pumariega y García García, 1997) asegura que una de las variables con mayor relevancia en el proceso de aprendizaje es el autoconcepto. González-Pienda et al. (1997) afirman que, en el modelo actual de enseñanza, un objetivo básico debe ser favorecer y promover en los estudiantes la construcción de una imagen positiva de sí mismos.

Por su parte, los estilos de aprendizaje se definen como rasgos cognitivos, afectivos y psicológicos que pueden tomarse como indicadores relativamente estables de la manera cotidiana en la que los alumnos perciben, interrelacionan y procesan información ante diferentes situaciones de aprendizaje (Alonso García, Gallego y Honey, 1994) y cuando el estudiante tiene que enfrentarse ante la exigencia de dicho aprendizaje, utiliza el estilo que le permite asimilar, organizar y responder ante tal demanda (Camarero Suárez, Martín del Buey y Herrero Díez, 2000).

Núñez, González-Pumariega y González-Pienda (1995) constataron que las dificultades de aprendizaje escolar de los niños generalmente pueden atribuirse a un déficit en su autoconcepto. Valle Santos y Santos (2013) corroboran que el autoconcepto afecta a la conducta académica de los estudiantes y al funcionamiento correcto del ámbito cognitivo; es una fuente significativa de motivación, que impacta directamente sobre sus logros y expectativas escolares.

Autoconcepto

Uno de los mayores retos en la actualidad es comprender los elementos que interactúan dentro de la escuela, pues es allí donde el tiempo y las mayores influencias de la vida marcan y dejan huella. El medio escolar juega un papel importante en el desarrollo humano y el autoconcepto sería la célula que se alimenta de cada uno de los aspectos que integran todo estado de convivencia; es así como las experiencias personales y las relaciones sociales van construyendo el autoconcepto (Costa y Tabernero, 2012).

La niñez es la más particular de todas las etapas de la vida (García y García, 2006), ya que el autoconcepto empieza a consolidarse en edades muy tempranas, así como la personalidad. Durante la infancia es cuando “se desarrollan las tendencias originarias a determinados comportamientos para, posteriormente, centrarse en intereses que durante la adolescencia se puedan convertir en categorías de valor relevantes para la vida futura” (Slutzky y Simpkins, 2009, citados en Guillén García y Ramírez Gómez, 2011, p. 66).

Según White (1971), la niñez es una de las etapas de la vida cuando la mente es impresionada, con cosas buenas o malas. Se puede acumular mucha información que no posee ningún valor o, por el contrario, se le puede dar una fuerza intelectual y espiritual que progrese en la dirección correcta. En la infancia y la adolescencia, el autoconcepto y la autoestima son de gran relevancia, sobre todo cuando el autoconcepto, una vez estructurado, muestra una tendencia a la estabilidad y presenta una resistencia al cambio (Harter, 1999, citado en Guillén García y Ramírez Gómez, 2011).

El autoconcepto es la suma de todo lo que la mente va asimilando. White

(1964) recuerda que las primeras impresiones rara vez se olvidan. Por ello los niños y jóvenes no debieran escuchar palabras impacientes del padre o de la madre, o de cualquier otro miembro de la familia, porque reciben esas impresiones muy precoces que transmiten lecciones que no se olvidan en la mente del niño y que repercuten en los años siguientes. Al ingresar a la escuela, el niño lleva un concepto de sí mismo y ha sido influenciado por los padres. Clerici y García (2010) verificaron que, si los padres permanecen más tiempo en el hogar e interactúan bastante con los niños, hay una correlación positiva con niveles más altos de autoconcepto académico.

El concepto de sí mismo, según López y Schnitzler (1983, citado en Franco, 2006), es un sistema organizado, relativamente estable, dinámico, multifacético y jerárquico. La imagen que una persona tiene de sí misma tiene que ver con el autoconcepto, entendido como el conjunto de características o atributos que se utilizan para definir a los individuos y para diferenciarlos de los demás. Es un conocimiento que no está presente en el momento de nacer, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción, por parte de la persona, a lo largo de todo su desarrollo.

En la sociedad actual se da mucha relevancia al cuerpo y a la imagen personal, lo cual hace que todo gire en el consumo de productos que cultiven el cuerpo y le dan gran valoración a las relaciones interpersonales. Parker, Martín, Martínez, Marsh y Jackson (2010) sustentan que el autoconcepto físico varía con el crecimiento progresivo. Además, resaltan la trascendencia del autoconcepto físico en los cambios dados en los diferentes niveles escolares y el ingreso al mundo laboral de adolescentes y jóvenes.

El aprendizaje y sus estilos

El aprendizaje comienza cuando la mente es más impresionable y las lecciones impartidas se recuerdan mejor en la primera infancia (White, 1964). Desde muy pequeño el niño se forma una idea de todo lo que le rodea y construye una imagen personal que puede coincidir con lo que otros piensan de él. En ese proceso del desarrollo humano, el aprendizaje está directamente ligado con la evolución como persona. Es decir, se aprenderá en la medida en que se crece y todos los elementos, procesos y estructuras facilitan la construcción del conocimiento para proporcionar un significado vital (Moleiro Pérez, Otero Ramos y Nieves Achón, 2007). Además, el proceso de aprendizaje aumenta en la persona que se siente bien consigo misma (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).

El estilo de aprendizaje ayuda, entonces, a organizar un conjunto de informaciones que la persona tiende a aprovechar de modo usual y constante, cuando afronta las actividades de ilustración en las que toman parte modelos de procesamiento del conjunto de datos y otros elementos cognitivos de la persona (Valle Santos y Santos, 2013). Los estilos de aprendizaje constituyen un componente muy destacado en el recorrido del estudiante para poder entender y pulir el proceso de enseñanza-aprendizaje. A la hora de comprender y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos por los que transitan los alumnos, el estilo de aprendizaje se constituye en un elemento imprescindible (Juárez Lugo, Rodríguez Hernández y Luna Montijo, 2012).

Diversos estudios reconocen la influencia de los estilos de aprendizaje en distintos aspectos del proceso educativo (Albuérne López, 1991; Alonso García,

1992; Camarero Suárez et al., 2000; Castaño Callado, 2004; García Cué, Sánchez Quintana, Jiménez Velázquez y Gutiérrez Tapias, 2012; García Fuentes, Muñoz Cantero y Abalde Paz, 2002; Valle Santos y Santos, 2013). Se identifican así cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático, como una variante concluyente de la participación activa del estudiante en el proceso del aprendizaje (Carmona Rodríguez, Sánchez Delgado y Bakieva, 2011; Núñez Pérez et al., 1998). Los individuos viven en medio de costumbres (estilo activo), que pueden transformar en coyunturas de aprendizaje y que examinan (estilo reflexivo) para llegar a conclusiones (estilo teórico), a partir de las cuales finalmente proyectan su creación (estilo pragmático); cada uno con una serie de características que lo predisponen a determinadas preferencias de aprendizaje (Alonso García et al., 1994; Castro y Guzmán de Castro, 2005).

La hipótesis de Kolb (1984) indica que, cuantos más estilos de aprendizaje conoce y domina el alumno, mayor es también el aprendizaje retenido. En concreto, señala que, si el alumno solamente maneja un estilo de aprendizaje, el aprendizaje retenido se sitúa en torno al 20%, mientras que si se dominan los cuatro estilos, ese porcentaje se eleva hasta el 90% (Contreras Gastélum y Lozano Rodríguez, 2012). El tener un concepto de sí mismo establece una relación recíproca con las capacidades y el rendimiento académico. Si se obtiene un logro bien alto, aumenta el autoconcepto (Marsh y Martín, 2011). “Los estilos de aprendizaje aluden a las preferencias personales del alumno a la hora de procesar información y enfrentarse a una tarea de aprendizaje” (Valle Santos y Santos, 2013, p. 103).

Autoconcepto y estilos de aprendizaje

Contar con el conocimiento del nivel de autoconcepto y de estilo de aprendizaje permite al estudiante y al profesor aprovechar las ventajas de cada situación de enseñanza-aprendizaje y, por ende, mejorar la calidad de la educación. El autoconcepto está estrechamente relacionado con los retos académicos asociados a las materias específicas (Valle Santos y Santos, 2013). Marsh (1990, citado en Núñez Pérez y González-Pienda, 1994) afirma que “el autoconcepto determina causalmente el rendimiento del alumno” (p. 186).

Cuando ingresan a la escuela, los profesores pueden crear en el niño una opinión positiva en cuanto a sus capacidades y contrarrestar la opinión negativa que puedan tener en relación con las mismas, ya que ellos ejercen una enorme influencia en el desarrollo del autoconcepto de los alumnos, al estar continuamente proporcionando información mediante el trato dado, en las respuestas que proporcionan, en la manera en que se expresan, por el modo y grado en que los aceptan y apoyan y, sobre todo, en las valoraciones y juicios que hacen sobre ellos (Santamaría, 2011). Se debe apreciar la significación de la escuela sobre la edificación del autoconcepto (López Telón, 2015).

En un estudio realizado con estudiantes en las dimensiones académica, personal y social se reveló que se vieron beneficiados por un programa que favorece una mejor percepción de sí mismos, evidenciando que hay una relación importante entre el conocimiento positivo del yo y la forma de aprender (Bolívar L. y Rojas Velázquez, 2010).

Como gran parte de la formación ha sido relegada a la escuela, se requiere que las instituciones educativas gene-

ren ambientes pedagógicos orientados al fomento de la salud mental y física, así como al desarrollo de la personalidad. Es allí donde las palabras clave autoconcepto y estilos de aprendizaje tejen su red para atrapar la atención del educador, del investigador y de cualquier sujeto inmerso en el sistema educativo (López Telón, 2015).

En el presente estudio se investigó si existe diferencia de autoconcepto entre estudiantes del tercero a quinto grados de educación primaria de dos colegios colombianos, agrupados según su estilo de aprendizaje predominante.

La hipótesis de esta investigación formula que hay diferencia de autoconcepto entre estudiantes agrupados según su estilo de aprendizaje predominante.

Método

Este estudio fue de tipo descriptivo, transversal y correlacional.

Participantes

Los participantes fueron 137 estudiantes del tercero a quinto grados de educación primaria de dos colegios privados de Huila, Colombia.

Instrumentos

El estudio utilizó dos instrumentos: (a) la escala SDQ y (b) el Cuestionario de Honey Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Para medir el autoconcepto, se utilizó el cuestionario SDQ en la versión de Marsh, Parker y Smith (1983) para niños en edades de 8 a 11 años, adaptado por Elexpuru (1992). Está diseñado para medir cuatro dimensiones de autoconcepto no académico (aparición física, habilidad física, relaciones con los compañeros, relaciones con los padres), tres de autoconcepto académico (matemáticas afectivas, matemáticas

cognitivas y lectura) y tres medidas totales (autoconcepto no académico total, autoconcepto académico total, autoconcepto total). La de autoconcepto total se forma mediante la suma de las siete escalas o factores de autoconcepto. Para complementar este cuestionario, los sujetos deben responder a una serie de afirmaciones (ítems) en una escala de cinco intervalos, tipo Likert, que va desde *totalmente falso* hasta *totalmente verdadero*. Las puntuaciones en el SDQ están basadas en 72 ítems.

Para medir los estilos de aprendizaje se utilizó el CHAEA, instrumento con el cual se observaron los estilos predominantes de cada estudiante de acuerdo con la puntuación obtenida. Hay cuatro estilos definidos en el modelo: activo, reflexivo, teórico y pragmático. En tal sentido, cada uno se define operativamente como el conjunto de características que le son propias, delimitadas por 20 de los 80 ítems presentados en el cuestionario. El mayor puntaje obtenido define el estilo predominante de la persona, que son las actitudes y conductas que determinan una manera de aprender preferida por un individuo. La fiabilidad/validez de este cuestionario ha sido demostrada en la investigación realizada con una muestra de 1371 alumnos de 25 facultades de las universidades autónomas y politécnicas de Madrid (Alonso García et al., 1994).

Procedimientos de análisis

Los datos recopilados se organizaron para su análisis e interpretación, utilizando procedimientos estadísticos apropiados para cada una de las variables, según su naturaleza. Se utilizaron la prueba *t*, el análisis de varianza y el coeficiente de correlación *r* de Pearson.

Resultados

En el estudio participaron 79 varones (57.7%) y 58 mujeres (42.3%). Las edades de los estudiantes se ubicaron entre los 7 y los 11 años. El análisis descriptivo dio como resultado un promedio de edad de 9.2 y una desviación estándar de 0.04. El análisis de la variable socioeconómica mostró que el 89.1% de estudiantes viven en los estratos 2 (62.8%) y 3 (26.3%). El resto de la población pertenece al estrato 1 (2.9%) y a los estratos 5 y 6 (1.5%).

Para el autoconcepto en general, se obtuvo una puntuación mínima de 1.75 y una puntuación máxima de 3.85, con una media de 30.242 y una desviación estándar de 0.43.

En la Tabla 1 se presentan los análisis descriptivos de la variable estilos de aprendizaje.

Estilo de aprendizaje predominante

La Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos del estilo de aprendizaje predominante. El estilo teórico resultó el estilo de aprendizaje predominante con mayor representación, con 46 sujetos (33,6% de la muestra).

Se procedió a observar si hay diferencia significativa de autoconcepto entre estudiantes agrupados por su estilo de aprendizaje predominante. Los resultados indican que no se observaron efectos significativos del estilo de aprendizaje predominante sobre las puntuaciones de autoconcepto ($F(3,104) = .549, p = .650$) entre estudiantes agrupados por su estilo de aprendizaje predominante.

El estudio mostró hallazgos importantes en la relación que hay entre el autoconcepto y los estilos de aprendizaje. Se observó una correlación positiva significativa, pero moderada ($r = .201, p = .019$), entre el autoconcepto

general y el estilo de aprendizaje teórico. Igualmente, se observó una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto instrumental y el estilo pragmático ($r = .266, p = .002$). Por otro lado, el estilo reflexivo presentó una correlación positiva significativa, aunque baja, con la puntuación del autoconcepto total ($r = .179, p = .036$). Existe una relación negativa media entre la edad y el autoconcepto general ($r = -0.214, p = .012$). De igual forma, se evidenció una tendencia negativa entre la edad y el estilo de aprendizaje

pragmático ($r = -0.180, p = .036$). Las diferencias significativas de medias de puntuación se dieron en el estilo teórico entre los grados ($F_{(134)} = 3,330, p = .039$). La prueba post hoc muestra que los estudiantes del grado tercero ($M = 15.19$) son más teóricos que los alumnos de los grados cuarto ($M = 13.87$) y quinto ($M = 14.06$). Un descubrimiento que el estudio mostró es que las niñas ($M = 3.13, DE = 0.03$), poseen un autoconcepto total significativamente mayor que los niños ($M = .03, DE = 0.03$) ($t_{(135)} = 2,120, p = .036$).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los estilos de aprendizaje

Estilo de aprendizaje	Puntuación mínima	Puntuación máxima	M	DE
Activo	1	18	11.45	2.77
Reflexivo	5	19	13.64	2.85
Teórico	5	20	14.35	2.63
Pragmático	2	17	13.12	2.43

Tabla 2

Estadísticos descriptivos del estilo predominante

Estilo	n	%
Activo	11	8.0
Reflexivo	36	26.3
Teórico	46	33.6
Pragmático	15	10.9
Sin estilo predominante	29	21.2

También se observan algunas relaciones entre las dimensiones del autoconcepto y el estilo de aprendizaje. Se encontró una correlación positiva y significativa entre el nivel de autoconcepto instrumental y la puntuación del estilo teórico ($r = .182, p = .033$), lo cual indica que los alumnos que tienen mayor puntuación en su área lógica también

tienen a tener una mayor puntuación en su estilo de aprendizaje teórico.

El estudio también mostró que los estudiantes que tienen un alto nivel de autoconcepto académico también tienden a tener mejor puntuación en su estilo de aprendizaje teórico, y viceversa. Es decir que, aunque moderada, existe una relación positiva y significativa entre estas dos variables ($r = .206, p = .016$).

Por otro lado, se pudo determinar una correlación positiva y fuertemente significativa entre el nivel de autoconcepto de habilidad física y la puntuación del estilo de aprendizaje teórico ($r = .289, p = .001$).

Por último, se observó una correlación positiva y altamente significativa entre el nivel de autoconcepto de apariencia física y la puntuación del estilo

teórico ($r = .308, p = .000$), lo que significa que cuando el nivel de autoconcepto de apariencia física de los estudiantes es alto, también lo es su nivel de estilo teórico y viceversa.

Discusión

Este estudio permitió realizar una valoración detallada del perfil de estilos de aprendizaje de los alumnos, que puede tomarse como referencia a la hora de diseñar la metodología docente y planificar actividades que permitan un proceso de enseñanza más efectivo. Aunque se pretendió encontrar diferencias significativas de autoconcepto entre estudiantes agrupados por su estilo de aprendizaje predominante y en los resultados no se observaron tales diferencias, se hallaron algunas relaciones significativas entre las puntuaciones del autoconcepto y las de los estilos de aprendizaje. Se observó una correlación positiva significativa, pero moderada, entre el autoconcepto general y el estilo de aprendizaje teórico. Igualmente, una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto instrumental y el estilo pragmático, lo cual evidencia que hay una relación importante entre el conocimiento positivo del yo interior y de la forma de aprender (González-Pumariega, 1995).

Por otro lado, el estilo reflexivo presentó una correlación positiva significativa, aunque baja, con la puntuación del autoconcepto total. El desarrollo de los estilos de aprendizaje teórico, pragmático y reflexivo se ve favorecido cuando el estudiante tiene seguridad y confianza en sí mismo (González Núñez y Tourón, 1992).

Se encontró que existe una correlación negativa baja, aunque significativa, entre la edad y el autoconcepto general y, de igual forma, se observó una correlación

negativa entre la edad y el estilo de aprendizaje pragmático. Es importante destacar que, si la edad aumenta y el autoconcepto disminuye, es evidente la necesidad de que las personas involucradas en la formación y el aprendizaje del niño consideren la importancia de promover un clima emocional positivo, de confianza, seguridad y respeto que permita una comunicación efectiva y situaciones didácticas motivantes, que representen retos alcanzables para el niño y le permitan poner a prueba sus capacidades, con el apoyo y la mediación del adulto (Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman y Midgley, 1996).

Al analizar las diferencias significativas de medias de puntuación en el estilo teórico entre los grados, se observó que la prueba post hoc muestra que los estudiantes del grado tercero son más teóricos que los de los grados cuarto y quinto. Esto indica que en los grados superiores son más prácticos, directos y analíticos. El estilo pragmático posee un punto fuerte que es la aplicación práctica de las ideas. El estudiante es experimentador, directo, técnico, eficaz y rápido (Alonso García et al., 1994). A medida que la edad aumenta, este estilo disminuye en los estudiantes. ¿Puede ser que un alumno que va aumentando de grado escolar y de edad se vaya acomodando a un estilo teórico y reflexivo? ¿Puede ser que influye el estilo del profesor? (Martínez, 2007).

Otro hallazgo del estudio es que las niñas poseen un autoconcepto total significativamente mayor que los niños. En este sentido, existen evidencias claras de que las niñas tienen una percepción positiva de sí mismas durante los estudios primarios. Es recién a partir de los doce años, aproximadamente, cuando sufren una gran disminución en

la autoconfianza y la aceptación de su imagen física (Orenstein, 1994). A primera vista, se puede pensar que las diferencias de autoconcepto entre niños y niñas observados en el presente estudio se justifican por el distinto trato recibido de los padres. En ese sentido, el comportamiento de las niñas dentro del hogar puede resultar más satisfactorio que el de los niños, a la vista de sus padres. Por lo tanto, las expectativas de los padres se cumplen más plenamente en sus hijas, dando lugar a la formación de un autoconcepto más elevado en ellas. Esto conlleva a pensar que es muy importante que el niño tenga la seguridad y el apoyo necesarios para confiar y creer en su propia capacidad. La construcción de un autoconcepto elevado se da como resultado de un alto apoyo social de otros significativos y una baja discrepancia entre las capacidades que el niño cree tener y su desempeño real, lo que le ayudará a construir expectativas de autoeficacia positiva (Marsh, 1994).

Los estudiantes comparan su desempeño con sus propios criterios y con el de sus compañeros. Ambas formas de comparación, la personal (interna) y la social (externa), son importantes (Marsh, 1994), y si una de las características de un estudiante teórico es la de ser perfeccionista y si su autoconcepto académico está en un alto nivel, este estudiante va a mostrar una mayor puntuación en su estilo de aprendizaje teórico, como se observó en el presente estudio.

Tanto el autoconcepto de habilidad física como el de apariencia física presentaron una relación positiva y altamente significativa con el estilo teórico, concordando con estudios realizados sobre las edades y el desarrollo del autoconcepto en niños, que en la etapa de la educación primaria es alto (Dieppa,

Machargo, Luján y Guillén, 2008) y la prueba post hoc muestra que los niños del grado tercero son más teóricos.

El estilo pragmático se relaciona positivamente con el autoconcepto en sus dimensiones instrumental, académica, de habilidad física, de apariencia física y social, dando evidencia de que, si el autoconcepto es alto, el estudiante de estilo pragmático descubre el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovecha la primera oportunidad para experimentarlas.

Referencias

- Albuerne López, F. (1991). *Estilos de aprendizaje en los alumnos de COV. Implicaciones orientadoras* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- Alonso García, C. M. (1992). *Análisis y diagnóstico de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Alonso García, C. M., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (5ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Bolívar L., J. M. y Rojas Velázquez, F. (2010). Relación entre los estilos de aprendizaje, el autoconcepto y las habilidades numéricas y verbales en estudiantes que inician estudios superiores. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(6), 34-47.
- Camarero Suárez, F., Martín del Buey, F. y Herrero Díez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Carmona Rodríguez, C., Sánchez Delgado, P. y Bakiyeva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias entre autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465.
- Castaño Callado, G. (2004). *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo emocionales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Castro, S. y Guzmán de Castro, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implantación. *Revista de Investigación*, 58, 83-102.
- Clerici, G y García, M. J. (2010). Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares. Aproximaciones teóricas. *Anuario de Investigaciones*, 17, 205-212.

AUTOCONCEPTO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

- Contreras Gastélum, Y. I. y Lozano Rodríguez, A. (2012). Aprendizaje autorregulado como competencia para el aprovechamiento de los estilos de aprendizaje en alumnos de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 114-147.
- Costa, S. y Taberero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193.
- Dieppa, M., Machargo, J., Luján, I. y Guillén, F. (2008). Autoconcepto general y físico en jóvenes españoles y brasileños que practican actividad física vs no practicantes. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(2), 221-239.
- Ellexpuru, I. (1992). El autoconcepto en los alumnos de 8 a 11 años de edad a través del SDQ. En A. Villa Sánchez (Coord.), *Autoconcepto y educación: teoría, medida y práctica pedagógica* (pp. 123-129). Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Esnola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto, perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Recuperado de <http://redise.uabc.mx/vol8no1/contenidofranco>.
- Gallego, A. (2009). Autoconcepto y aprendizaje. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 19. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/ANA_GALLEGO.pdf
- García, L. y García, C. (2006). La autoestima y el aprendizaje de destrezas motoras y deportivas en niños de 6 a 8 años. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y del Deporte*, 1(1), 41-68.
- García Cué, J., Sánchez Quintana, C., Jiménez Velázquez, M. y Gutiérrez Tapias, M. (2012). Estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje: un estudio en discentes de posgrado. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 65-78.
- García Fuentes, C. D., Muñoz Cantero, J. M. y Abalde Paz, E. (2002). Universitarios y profesionales, diagnóstico de estilos de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 339-356.
- González Nuñez, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA.
- González-Pienda, J., Núñez Pérez, J., González-Pumariega, S. y García García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- González-Pumariega, S. (1995). *Modelo de relaciones causales en procesos atribucionales, autoconcepto y motivación en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Guido García, P., Mujica Sarmiento, A. y Gutiérrez Martínez, R. (2011). Diferencias en el autoconcepto por sexo en la adolescencia: construcción y validación de un instrumento. *Liberabit*, 17(2), 136-146.
- Guillén García, F. y Ramírez Gómez, M. (2011). Relación entre el autoconcepto y la condición física en alumnos del tercer ciclo de primaria. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 45-59.
- Juárez Lugo, C. S., Rodríguez Hernández, G. y Luna Montijo, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 148-171.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Labatut, E. (2004). *Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo*. Madrid: Universidad Complutense.
- López Telón, O. G. R. (2015). *Autoconcepto y fracaso escolar en adolescentes* (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango, Guatemala.
- Marsh, H. W. (1994). Using the National Longitudinal Study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The Self-Description Questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, 86, 439-456. doi:10.1037/0022-0663.86.3.439
- Marsh, H. W. y Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59-77. doi:10.1348/000709910X503501
- Marsh, H. W., Parker, J. W. y Smith, I. D. (1983). Preadolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 60-78. doi:10.1111/j.2044-8279.1983.tb02536.x
- Martínez, G. P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao: Mensajero.
- Moleiro Pérez, O., Otero Ramos, I. y Nieves Achón, Z. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3), 1-9.
- Núñez Pérez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.

- Núñez Pérez, J. C., González-Pienda, J. A., García Rodríguez, M., González-Pumariega, S., Rocces Montero, S., Álvarez Pérez, L. y González Torres, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Núñez Pérez, J. C., González-Pumariega, S. y González-Pienda, J. A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7(3), 587-604.
- Orenstein, P. (1994). *Schoolgirls: Young women, self-esteem, and the confidence gap*. New York: Doubleday.
- Parker, P., Martín, A., Martínez, C., Marsh, H. y Jackson, S. (2010). Longitudinal approaches to stages of change measurement: Effects on cognitive and behavioral physical activity factors. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(2), 108-120. doi:10.1177/0748175610374582
- Santamaria, S. V. (2011). *Relación entre motivación hacia el aprendizaje y el autoconcepto de los niños y niñas de séptimo grado de una escuela primaria* (Tesis de licenciatura). Universidad Abierta Interamericana, Rosario, Argentina.
- Valle Santos, M. y Santos, M. A. (2013). Estilos de aprendizaje y autoconcepto académico en los alumnos de bachillerato: diferencia entre modalidades. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11), 100-117.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A. y Midgley, C. (1996). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565. doi:10.1037/0012-1649.27.4.552
- White, E. (1964). *Conducción del niño*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, E. (1971). *Consejos para los maestros*. Mountain View, CA: Pacific Press.

Recibido: 21 de septiembre de 2015

Revisado: 20 de octubre de 2016

Aceptado: 11 de noviembre de 2016

LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES DE UN COLEGIO DE BACHILLERATO EN BOGOTÁ, COLOMBIA

Sandra Mireya Pinto Arango

Unión Colombiana del Sur, Colombia

Alicia Gómez Bastar

Universidad de Montemorelos, México

RESUMEN

El dominio del idioma inglés en Colombia, y en el mundo entero, es una herramienta fundamental para el buen desempeño en las áreas académica, laboral y de los negocios. La motivación es de gran importancia en el ámbito educativo y la presente investigación aborda los diferentes conceptos de motivación y el grado de la misma en los estudiantes de séptimo a undécimo grados de un colegio de bachillerato en el Norte de Bogotá, Colombia. La investigación fue cuantitativa, descriptiva y correlacional. Se aplicó la escala EAML a 170 estudiantes y se analizaron las respuestas utilizando estadística descriptiva y pruebas de diferencia. Se encontró que no existe diferencia en el nivel de motivación hacia el aprendizaje del inglés, según el grado de estudio, pero sí una diferencia significativa de la motivación basada en el profesor, siendo significativamente mayor en el grado décimo, al compararla con los grados octavo y noveno. También la diferencia entre los grados séptimo y noveno es significativa, así como la diferencia entre los grados undécimo y noveno. No se encontró diferencia de motivación hacia el aprendizaje del inglés según el grado de estudio. Sin embargo, resalta el rol del profesor como un agente motivador hacia el aprendizaje del inglés. Esta información es relevante para administradores, docentes y tutores de alumnos que pretenden mejorar las habilidades estudiantiles en el uso del idioma inglés.

Palabras clave: motivación, aprendizaje, inglés.

Introducción

El idioma inglés juega un papel primordial en el desarrollo académico, pro-

Sandra Mireya Pinto Arango, Unión Colombiana del Sur, Colombia. Alicia Gómez Bastar, Universidad de Montemorelos, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Sandra Mireya Pinto, correo electrónico: spinto_arango@hotmail.com

fesional y laboral de los colombianos. Por ello, desde hace varias décadas, el inglés se enseña en todas las escuelas y colegios, privados o públicos, y muchos son los preescolares que se muestran como bilingües. El gobierno, por medio de la Secretaría de Educación, ha propuesto la meta de que egrese la primera promoción bilingüe para el año 2019.

El Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2019 es un proyecto implementado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2005) con el fin de mejorar la calidad en todos los niveles de educación. Además, el programa persigue, al menos, dos objetivos: (a) alcanzar el dominio de la lengua extranjera, pues el vivir en un mundo globalizado ha traído consigo transformaciones en los ámbitos económico, social o político y ha influenciado considerablemente en otros aspectos a nivel lingüístico, académico, económico, tecnológico y cultural y (b) mejorar la competencia comunicativa en inglés de la población, a fin de que surjan oportunidades para sus ciudadanos, se logre un mayor reconocimiento de otras culturas y se promueva el crecimiento individual y colectivo. Este plan gubernamental busca contar con ciudadanos capaces de comunicarse en el idioma inglés con estándares internacionalmente aceptables y comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural. Entre los objetivos específicos, el PNB busca que, a partir del año 2019, todos los estudiantes terminen su educación media con un nivel intermedio (B1), según los estándares básicos de competencia en lengua extranjera: inglés. Igualmente, a partir de este año, se espera que todos los docentes de inglés del país posean un nivel por lo menos, intermedio-avanzado (B2), según estos mismos estándares. En la educación superior de Colombia es común que los estudiantes cursen un mínimo de ocho niveles de inglés para poder graduarse o, en algunas universidades, para poder hacerlo, deben viajar a países de habla inglesa para aprender el idioma de manera fluida.

Cárdenas (2006) critica las condiciones que tiene Colombia para iniciar y cumplir con una meta elevada, como la de ser un país bilingüe. Menciona las pocas horas para la enseñanza del inglés (dos o tres horas semanales en los colegios públicos y más horas en los privados, dependiendo del estatus del colegio), la escasez de materiales y profesores no calificados y las pocas oportunidades que tienen los estudiantes para usar el inglés en un contexto nativo.

Uno de los factores más importantes en la enseñanza del inglés es la motivación del estudiante. Sin motivación, el proceso de enseñanza-aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera (inglés), tan importante como lo es hoy en día, sería muy complejo o imposible (Dörnyei, 2008; Gardner y Lambert, 1972; Krashen, 2003, 2004; López García, 2009; Ramos Nieto, 2011).

Motivación

Lo que un maestro desea lograr en sus estudiantes es que se animen (motivación intrínseca) o sean animados por el maestro (motivación extrínseca) y que el aprendizaje sea ejecutado con interés y diligencia, pues se sabe que con esto se puede lograr con mayor éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje. “La motivación es, sin lugar a dudas, la cuestión más compleja y el mayor reto al que se enfrentan los profesores en la actualidad” (Scheidecker y Freeman, citados en Dörnyei, 2008, p. 14).

El concepto de motivación es un concepto abstracto que pretende definir la conducta del ser humano en cuanto a qué lo mueve a hacer lo que hace. Está relacionado con uno de los aspectos más básicos de la mente humana. La motivación juega un rol determinante en el éxito o fracaso en cualquier situación

de aprendizaje (Dörnyei, 2005). “Es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta” (Woolfolk, 2006, p. 669). En este sentido, para Shunk (2013), si los estudiantes se encuentran motivados para aprender, van a participar en la enseñanza y repasar lo que se relacione con sus conocimientos e inquietudes. Cuando tropiecen con material difícil, harán un mayor esfuerzo en aprenderlo, antes que desistir e invertirán mayor energía en hacerlo. Además, si se encuentran motivados, se ocuparán de las tareas aunque no estén obligados, leerán libros de temas interesantes en sus tiempos libres, tendrán la capacidad de resolver problemas y acertijos, así como de proyectarse a trabajos especiales. La motivación los lleva, entonces, a entregarse a las actividades que les facilitan el aprendizaje.

Dörnyei (2005) señala que la motivación es la responsable de por qué las personas deciden hacer algo, por cuánto tiempo están en la capacidad de sostener la actividad y cuánto esfuerzo van a hacer para realizarla. La motivación tiene que ver con la capacidad y el esfuerzo que el estudiante pondrá para realizar la actividad que se le ha planteado.

Cuando está motivado, el ser humano llega a sentir un entusiasmo tan grande que lo lleva a esforzarse al máximo, tanto intelectual como físicamente, a fin de alcanzar las metas que se ha propuesto. Según Norris-Holt (2001), la motivación es un estado de excitación cognitivo y emocional que conduce a tomar decisiones conscientes de actuar y aumenta los periodos de esfuerzo intelectual y físico, para lograr un conjunto de metas que se han establecido previamente. Según Ryan y Deci (2000), la motivación se refiere a la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad, es decir,

a todos los aspectos de la activación y de la intención.

Clasificaciones de motivación

Mucho se ha investigado acerca de las diferentes clasificaciones de motivación. Para efectos de esta investigación, se tomaron en cuenta estos tres tipos: (a) motivación intrínseca, (b) motivación extrínseca y (c) motivación de logro.

La motivación intrínseca se entiende como una inclinación natural hacia la asimilación, el alcanzar dominio, el interés espontáneo y la exploración, que son tan esenciales para el desarrollo cognitivo y social que representan una fuente principal de disfrute y vitalidad a través de toda la vida (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993, citados en Ryan, Deci y Grolnick, 1995). Esta motivación es la que está en el estudiante, es decir, es interna; no necesita que se le diga qué debe aprender, pues hay algo en él que lo motiva a estudiar porque quiere aprender algo. Por tanto, desarrolla, realiza y se destaca, ya que existe una fuerza interior que lo impulsa a aprender (Lile, 2002). Siente el deseo de crecer de manera personal y de satisfacer sus necesidades. Por esto es importante que el maestro que enseña una lengua extranjera escoja materiales, estrategias y métodos que contribuyan al desarrollo de los diferentes tipos de motivación que poseen los alumnos que están aprendiendo una lengua extranjera; en este caso, el idioma inglés (Klinger, 2002). Ryan y Deci (2000) afirman que quizás no haya otro fenómeno particular que refleje tanto el potencial positivo de la naturaleza humana como la motivación intrínseca, la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades y a explorar y aprender.

La motivación extrínseca está basada en el premio o la recompensa que se va a obtener cuando se realice el aprendizaje; estas recompensas pueden ser la calificación, las felicitaciones, el pasar al siguiente grado o nivel, el reconocimiento o el evitar un castigo, entre otros. Para Lile (2002) se debería trabajar en conseguir la motivación extrínseca cuando se ha perdido la motivación intrínseca.

La motivación de logro se define como una norma de excelencia para el desempeño en una actividad. Generalmente en la escuela se establece con las calificaciones. Las diferencias en la motivación de logro se explican a partir de las metas, ya que determinan la forma en que un estudiante se involucra en las actividades académicas y el valor que les concede (Flores Macías y Gómez Bastida, 2010). Se aprende mediante una interacción social que hace que las personas conduzcan sus esfuerzos y acciones de una manera persistente, a fin de tener un desempeño exitoso hasta alcanzar estándares excelentes (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953, citados en Thornberry, 2003). Es una tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competición con una norma o un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso por el propio sujeto o por otros (Garrido Gutiérrez, 1986).

En un estudio realizado en China, Ocando (2006) muestra la importancia del rol del maestro en la enseñanza del inglés, destacando que este es un agente motivador importante en la adquisición de una lengua extranjera: “No solo deberá ser un colaborador, diseñador de cursos y materiales, sino también quien fomente la motivación intrínseca de los mismos” (p. 36). Con respecto a la influencia de la motivación en el proceso

de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, señala estos tres factores claves que influyen en el aprendizaje del inglés y que son derivados de la motivación: (a) la falta de relación del diseño curricular con los contenidos del inglés, (b) el perfil de los docentes no especializados en el área y (c) el filtro afectivo de los alumnos.

Medición de la motivación

Un estudio de tipo descriptivo correlacional, con un diseño no experimental transeccional fue realizado por Flores, Lauretti y González (2007), con el fin de determinar la validez de criterio de la subescala de motivación del instrumento Prueba LUZ, para comparar los puntajes de motivación académica obtenidos en dicha prueba, con las escalas de auto-percepción de 63 estudiantes y la concepción y percepción de los profesores del último año del Técnico Medio Profesional. La técnica para validar dicho instrumento fue el juicio de expertos. Los resultados indicaron que existe una significativa correlación entre la concepción y percepción del profesor y los resultados que en la subescala motivación académica arrojó la Prueba LUZ.

En un estudio realizado en Alemania sobre el aprendizaje del idioma español, se aplicó el cuestionario Motivación y Actitudes en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera (MAALE). Los resultados indicaron que las variables afectivas, como la motivación y las actitudes, juegan un papel importante en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. El cuestionario, además, permite averiguar las correlaciones entre las variables de estudio y el rendimiento académico, así como la perseverancia, la edad y el sexo, entre otros. Está compuesto de seis apartados que miden la motivación,

la actitud y los componentes humanos que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera (Minera Reyna, 2009).

Se realizó otro estudio con 178 estudiantes pertenecientes a dos universidades, una en el ámbito de la educación y la otra en el ámbito de la salud, sobre motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas, considerando a futuros maestros de idiomas y a futuros enfermeros y fisioterapeutas, para analizar la motivación y las actitudes hacia las lenguas en un contexto multilingüe. El instrumento que se utilizó fue un cuestionario que incluye ítems asociados con actitudes y motivación en el aprendizaje del castellano, el catalán, el inglés y el francés. Los resultados apoyan los hallazgos de otros estudios que muestran una relación estrecha entre las actitudes, las motivaciones y el nivel de competencia lingüística (Saravia, 2008).

La motivación y otras variables

Flores Macías y Gómez Bastida (2010) realizaron un estudio transversal con estudiantes de secundaria de cuatro escuelas públicas mexicanas, en el que se empleó un diseño transeccional correlacional sobre la motivación. Los resultados indicaron que no es apropiado hablar de la motivación como un estado existente o inexistente. Lo adecuado es reconocer que, sin importar el grado que cursan, su sexo y rendimiento, todos los alumnos están motivados, pero quizá no de la misma manera. El reconocimiento de estas diferencias puede orientar los cambios para propiciar una motivación orientada a la autonomía y el aprendizaje. Es importante analizar cómo el rendimiento académico se relaciona con la forma en que se participa en las actividades escolares. La mayoría de los alumnos hace la tarea, estudia o presenta

exámenes, pero la huella que dejan estas actividades en su motivación es muy diferente.

En un estudio que realizó Venezuela Millán (2008) acerca de factores de motivación relacionados con el aprendizaje de estudiantes de medicina, se aplicó la Escala de Motivación Académica diseñada por Manassero y Vásquez (1998). Los resultados indicaron que, en lo que respecta a la variable motivación extrínseca, un 60,7% asiste a la universidad porque podrá escoger un trabajo en el área que le interesa. En relación con la variable motivación intrínseca, el motivo que se destaca en la categoría autovaloración es la superación personal (60%). En la categoría relacionada con la tarea, se enfatiza el motivo de aprender las cosas que le interesan (62,9%). En la categoría relacionada con la valoración social, el motivo es demostrar que obtiene éxitos en sus estudios (57,1%). Como aporte final de la investigación, se presenta un instructivo que propone líneas de acción fundamentadas y dirigidas a reforzar la motivación intrínseca del estudiante, que influyan de manera positiva en el proceso enseñanza-aprendizaje, permitiéndole establecer metas claras y concretas y un mayor éxito a corto y mediano plazos en el rendimiento académico y a largo plazo en su ejercicio profesional.

En otro estudio llevado a cabo en Perú, con 166 estudiantes, sobre la relación entre motivación de logro y rendimiento académico, se aplicó la prueba de Motivación de Logro Académico (MLA). Se encontró que el grado de correlación entre la motivación del logro académico y el rendimiento académico de los estudiantes no se ve influenciada por el colegio de procedencia ni por el género. Pero la motivación de logro de

los alumnos se encuentra afectada por el colegio de procedencia, mas no por el género; mientras que su rendimiento académico está influenciado por ambos. El análisis cualitativo reveló que los alumnos del colegio público presentan una motivación del logro académico mayor, pero su desempeño académico es menor (Thornberry, 2003).

Por su parte, Morales (2011) realizó en España un estudio con 542 estudiantes de educación secundaria obligatoria, acerca de la relación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de lengua extranjera inglesa. El resultado demostró que el alumno que tiene una motivación intrínseca mayor hacia el aprendizaje de la lengua extranjera inglesa obtiene mejor rendimiento académico en dicha asignatura que el alumno que no la tiene.

Es por ello que esta investigación se realizó con el fin de determinar si existían diferencias de motivación para el aprendizaje del inglés en los estudiantes de los grados séptimo a undécimo de un colegio de bachillerato en Bogotá, Colombia, en el año 2014. También se observaron las diferencias según la edad, el género y los años de estudio en la institución.

Método

Este estudio se basó en un diseño descriptivo, cuantitativo y transversal.

Participantes

La investigación se llevó a cabo con 170 estudiantes de séptimo a undécimo grados de un colegio de nivel bachillerato en Bogotá, Colombia, durante el curso escolar del año 2014; 90 mujeres (53%) y 80 hombres (47%). La edad se valoró en tres categorías: menos de 12 años (9%), de 13 a 15 años (59%) y de 16 a

18 años (32%). La cantidad de estudiantes por grado es similar, siendo el mayor número en octavo grado y el menor en décimo y undécimo grados, pero con no más de cuatro alumnos de diferencia. Los estudiantes que pertenecían al grado séptimo fueron 35 (20,6%); al grado octavo, 37 (21,8%); al grado noveno, 32 (18,8%); al grado décimo, 33 (19,4%) y al grado undécimo, 33 (19,4%). En cuanto a los años cursados por cada estudiante en la institución, la mayor frecuencia se observó entre 2 y 4 años ($n = 68$). Aproximadamente una tercera parte de los estudiantes ha estudiado por más de cinco años en la misma institución (35%), ubicando el mayor porcentaje entre dos y cuatro años (40%).

Instrumentos

Se utilizó la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) diseñada por Manassero y Vásquez (1998), que consiste de 20 preguntas sobre motivación clasificadas en interés por aprender inglés (tres reactivos), tarea/capacidad para aprender inglés (cinco reactivos), motivación de esfuerzo por aprender inglés (siete reactivos), motivación generada por los exámenes (un reactivo) y motivación generada por el profesor (cuatro reactivos). Cada ítem se valora en una escala de Likert de 1 a 9 puntos.

Procedimientos

Después de obtener la autorización de la administración escolar para la aplicación de los instrumentos y la recolección de los datos, se aplicó el instrumento a los estudiantes del séptimo al undécimo grados. Una vez organizada la base de datos, se procedió a su análisis e interpretación, utilizando la prueba *t* de Student y el coeficiente de correlación *r* de Pearson.

Resultados

Comportamiento de la variable motivación

La motivación hacia el aprendizaje del inglés se valora en un intervalo de 20 a 180 puntos. La media general fue de 134.8 y una desviación típica de 19.746, con una población válida de 169 estudiantes. Es decir, el nivel de motivación general hacia el aprendizaje del inglés se encuentra en el 72%. Su comportamiento es cercano al normal (ver Figura 1), con una asimetría negativa generada por un individuo con nivel muy bajo de motivación (30%).

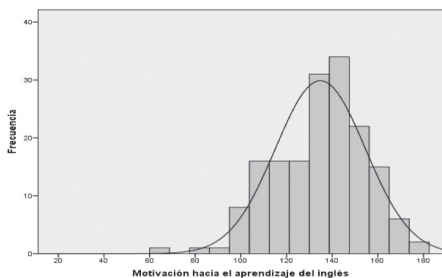


Figura 1. Histograma con curva normal de la motivación hacia el aprendizaje del inglés.

Para valorar el factor esfuerzo de motivación, se utilizaron siete ítems (1, 2, 4, 5, 9, 10, 19). En la Tabla 1 se observa que el aspecto que domina la motivación basada en el esfuerzo es la importancia que dan a las buenas notas de inglés (MES9), con una media de 7.7 y con una desviación típica de 1.63. El aspecto que valoran más bajo en el esfuerzo tiene que ver con el grado de satisfacción que tienen en relación con la nota de inglés de la evaluación pasada (MES1), con una media de 6.6 y una desviación típica de 2.10. En general, el factor esfuerzo obtuvo una media de 48.8 en un intervalo que va de 7 a 63

puntos y una desviación estándar de 7.81. Se estima, entonces, que la motivación con base en el esfuerzo, en general, tiene un nivel del 75%.

Tabla 1
Descriptivos de los ítems que miden la motivación basada en el esfuerzo

Ítem	M	DE
MES9 Importancia que das a las buenas notas de inglés	7.7	1.63
MES4 Esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas notas en inglés	7.2	1.63
MES5 Confianza que tienes en sacar buena nota en inglés	7.1	1.76
MES19 Frecuencia de terminar con éxito una tarea de inglés que has empezado	6.9	1.71
MES10 Interés que te tomas por estudiar inglés	6.8	1.96
MES2 Relación entre la nota que obtuviste y la que esperabas obtener en inglés	6.6	2.05
MES1 Grado de satisfacción en relación con la nota de la evaluación pasada:	6.6	2.10

Los tres ítems que componen el factor interés son el 6, el 11 y el 13, contestados por 170 estudiantes. El aspecto que domina en la motivación basada en el interés es la probabilidad que tienen de aprobar el curso de inglés (MIN6), con una media de 7.4 y con una desviación típica de 1.70 (ver Tabla 2). El aspecto que valoran más bajo en el interés tiene que ver con el afán por sacar buenas notas en inglés (MIN13), con una media de 6.5 y una desviación típica de 2.02. En general, el factor interés obtuvo una media de 20.8 en un intervalo que va de 3 a 27 puntos y una desviación estándar de 7.81. Se estima, entonces, que la motivación con base

en el interés, en general, tiene un nivel del 74%.

Tabla 2
Descriptivos de los ítems que miden la motivación basada en el interés

Ítem	M	DE
MIN6 Probabilidad de aprobar inglés que crees que tienes en este curso	7.4	1.70
MIN11 Cantidad de satisfacciones que te proporciona estudiar inglés	6.9	1.94
MIN13 Afán que tú tienes de sacar buenas notas en inglés	6.5	2.02

El factor tareas/capacidad está conformado por cinco ítems (7, 15, 16, 17, 18). Se observó que el aspecto que domina (ver Tabla 3) en la motivación basada en tareas/capacidad es el de valorar las ganas que tienen de aprender inglés (MTC18), con una media de 7.4 y con una desviación típica de 1.90. El aspecto que valoran más bajo en la dimensión tarea/capacidad tiene que ver con valorar su propia capacidad para estudiar inglés (MTC7), con una media de 6.1 y una desviación típica de 2.34. En general, el factor tarea/capacidad obtuvo una media de 34.0 en un intervalo que va de 5 a 45 puntos y una desviación típica de 5.95. La motivación con base en tarea/capacidad, en general, tiene un nivel del 72%.

El factor examen fue medido por un solo ítem (12) que fue contestado por el total de estudiantes. Indica el grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir la nota que merecía en inglés (MEX12). Su media resultó en 6.2, con una desviación típica de 1.77. La motivación con base en el examen, en general, tiene un nivel del 65%.

Tabla 3
Descriptivos de los ítems que miden la motivación basada en la tarea/capacidad

Ítem	M	DE
MTC18 Valora tus ganas de aprender inglés	7.4	1.90
MTC15 Valora tu persistencia después de que no has conseguido hacer una tarea de inglés o esta te ha salido mal	7.2	1.79
MTC17 Valora tu conducta cuando haces un problema difícil de Inglés	6.8	1.84
MTC16 Valora las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio de inglés	6.5	1.88
MTC7 Valora tu propia capacidad para estudiar inglés	6.1	2.34

De acuerdo con los cuatro ítems (3, 8, 14, 20) que están agrupados en el factor profesor, se observó que el aspecto que domina es la justicia de la nota de inglés en relación con sus habilidades (MEP3), con una media de 7 y una desviación típica de 2.04 (ver Tabla 4). El aspecto que valoran más bajo en el profesor tiene que ver con el aburrimiento en las clases de inglés (MEP20), con una media de 5.6 y una desviación típica de 2.56. En general, el factor profesor obtuvo una media de 25 en un intervalo que va de 4 a 36 puntos y una desviación estándar de 6.34. Se estima, entonces, que la motivación basada en el profesor, en general, tiene un nivel del 65%.

Prueba de hipótesis

Se procedió a observar si existía diferencia en el nivel de motivación hacia el aprendizaje del inglés según el grado de estudio. Los resultados obtenidos según la prueba ANOVA ($F_{(4, 164)} = 1.234$,

$p = .299$) indican que no hubo diferencia en el nivel de motivación hacia el aprendizaje del inglés según el grado de estudio. Al aplicar la prueba ANOVA a cada una de las dimensiones, solo se encontró diferencia significativa en la motivación basada en el profesor ($F_{(4, 164)} = 7.297, p = .000$) según el grado académico. La prueba post hoc de Games-Howell para varianzas diferentes, reportó que la motivación basada en el profesor es significativamente mayor ($p = .008$ y $p = .000$, respectivamente) en el grado décimo ($M = 27.7, DE = 4.98$), al compararla con los grados octavo ($M = 22.5, DE = 7.46$) y noveno ($M = 21.6, DE = 6.10$). También la diferencia entre los grados séptimo y noveno es significativa, así como la diferencia entre los grados noveno y undécimo.

Tabla 4
Descriptivos de los ítems que miden la motivación basada en el profesor

Ítem	M	DE
MPR3 Valora la justicia de la nota de inglés en relación a tus merecimientos (habilidades)	7.0	2.04
MPR8 Valora el grado de subjetividad en la calificación de evaluación del profesor de Inglés	5.6	2.56
MPR14 Valora la capacidad pedagógica (hacerse entender) de tu profesor de inglés	6.9	2.29
MPR20 Valora tu aburrimiento en las clases de inglés	5.6	2.56

Para determinar si existe diferencia en el nivel de motivación hacia el aprendizaje del inglés, según la edad de los estudiantes, se consideraron tres grupos de edad, por lo que se recurrió al ANOVA y se encontró diferencia significativa ($F_{(2, 166)} = 3.740, p = .026$). La prueba post

hoc de Games-Howell no identifica entre cuáles grupos se da la diferencia, siendo la probabilidad más baja ($p = .064$) entre los estudiantes que tienen menos de 12 años ($M = 27.9, DE = 5.58, N = 14$) y los que tienen de 12 a 15 años ($M = 24.0, DE = 6.90, N = 101$). El tamaño de los grupos afectó la prueba estadística, ya que el grupo donde resulta más alta la media aritmética tiene mucho menos alumnos que el otro grupo. Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en el nivel de motivación hacia el aprendizaje del inglés, según el género de los estudiantes, como tampoco según el tiempo que llevan los estudiantes en la institución.

Discusión

La motivación juega hoy un rol muy importante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Cuando el estudiante está motivado, brinda el tiempo suficiente para dedicarse a participar activamente en los desafíos que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de un nuevo idioma. Los hallazgos de este estudio reportan que los estudiantes están medianamente motivados en el aprendizaje del idioma inglés. Pero en el estudio de Flores Macías y Gómez Bastida (2010), se indica que no se puede hablar de la motivación como un estado existente o inexistente, sino que hay que reconocer que es posible que todos los alumnos estén motivados, aunque no de la misma manera, sin importar el grado que cursan, el género y el rendimiento. El reconocimiento de estas diferencias puede orientar para hacer los cambios necesarios que puedan propiciar una motivación orientada a la autonomía y el aprendizaje.

En este estudio se encontró diferencia significativa de la motivación basada

en el profesor. En el colegio estudiado se cuenta con dos docentes en el área de inglés para la sección de bachillerato. El docente A imparte la clase de inglés en los grados séptimo, décimo y undécimo y el docente B imparte clase en los grados octavo y noveno. De acuerdo con los análisis, se observa que todos los grados que imparte el profesor A se encuentran mayormente motivados, comparados con los grados que imparte el profesor B. Es posible que esta mayor motivación se deba a lo que plantea Dörnyei (2005), relacionado con la importancia de realizar actividades que motiven a los estudiantes, pues aunque existan elementos en la enseñanza que no son interesantes, si el profesor los sabe presentar y realizar, se convertirán en herramientas productivas de aprendizaje.

En otros resultados se encontró que no existe diferencia en el nivel de motivación hacia el aprendizaje del inglés según el grado de estudio. Es posible que la metodología planteada por el currículo de la institución sea muy similar para los distintos grados de estudio. También se puede considerar el hecho de que culturalmente los estudiantes no se relacionan con el idioma inglés en su cotidianidad; por lo tanto, no lo hacen parte de su realidad. También puede influir en el resultado el nivel educativo familiar que no aporta visión de aprendizaje hacia una nueva lengua.

Huertas (1997) plantea que, en el papel de los profesores y el sistema educativo, no se trata tanto de influir sobre las habilidades, conocimientos, actitudes y motivaciones de sus estudiantes, sino de facilitar su construcción por parte de los alumnos en proceso de formación. En este sentido, no es que los profesores influyan en el desarrollo de una motivación por el aprendizaje, sino que el

sistema educativo, concretado en el profesor, es el que genera, origina y ayuda a construir ese tipo de motivación. Cuanto más consciente sea el profesor de esta realidad, mejor realizará su labor y más fácil le resultará la tarea de motivar a sus alumnos, considerando que esto, sin lugar a dudas, es el mayor desafío al que se enfrenta en el salón de clases.

Es, por tanto, necesario un mayor acercamiento a los estudiantes para conocer su interés en el aprendizaje del idioma inglés, ya que se pueden crear políticas y realizar esfuerzos gubernamentales, pero no se sabrá cómo motivarlos, cómo acercarlos más a la cultura anglosajona y cómo propiciar espacios adecuados que los involucren con el idioma inglés. Las administraciones gubernamentales y las instituciones educativas podrán tener muy buenas intenciones, pero mientras no se logre en el estudiante la motivación por el aprendizaje del idioma inglés, los esfuerzos serán infructuosos y no se alcanzarán las metas propuestas. El alumno que tiene una motivación intrínseca mayor hacia el aprendizaje de la lengua extranjera inglesa obtendrá mejor rendimiento académico en dicha asignatura que el alumno que no la tiene, según Morales (2011).

Referencias

- Cárdenas, M. (2006, septiembre). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?* Ponencia presentada en la 19th EA Annual Education Conference, Perth, Australia.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: UOC.
- Flores, Y., Lauretti, P. y González, J. (2007). La motivación académica en el estudiante desde una perspectiva comparada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(12), 26-33.

LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

- Flores Macías, R. C. y Gómez Bastida, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1). Recuperado de <http://redie.vabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>
- Gardner, R. y Lambert, W. (1972). *Attitude and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Garrido Gutiérrez, I. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. En J. Mayor (Ed.), *Sociología y psicología de la educación* (pp. 122-151). Madrid: Anaya.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Klinger, W. (2002). *Factors for success in second language learning*. Recuperado de <http://www2.ice.usp.ac.jp/wklinger/QA/articulos2002/factors.doc>.
- Krashen, S. (2003). *Dealing with English fever. Selected papers from the Twelfth International Symposium on English Teaching*. English Teachers Association. Taipei, Taiwan: ROC.
- Krashen, S. (2004). *Applying the comprehension hypothesis. Some suggestions*. Taipei, Taiwan: English Teachers Association of the Republic of China.
- Lile, W. T. (2002). Motivation in the ESL classroom. *The Internet TESL Journal*, 8(1). Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/Lile-Motivation.html>
- López García, M. D. (2009). ¿Cómo motivar al alumnado para aprender inglés? *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 25. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod-ense/revista/pdf/numero_25/MARIA_DOLORES_LOPEZ1.pdf
- Manassero, M. y Vásquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). Bilingüismo, bases para una nación bilingüe y competitiva. *Altablero*, 37. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97498.html>
- Mínera Reyna, L. E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de E/LE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6(3), 58-73.
- Morales, R. M. (2011). Motivación y rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 19(16), 133-145.
- Norris-Holt, J. (2001). Motivation as a contributing factor in second language acquisition. *The internet TESL Journal*, 7(6). Recuperado de <http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html>
- Ocando, P. Y. (2006). *Influencia de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la Universidad Rafael Bellosó Chacín* (Tesis de maestría). Universidad Rafael Bellosó Chacín, Caracas, Venezuela.
- Ramos Nieto, M. C. (2011). La motivación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Aula y Docentes*, 32, 39-49.
- Ryan, R. M. y Decy, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., Decy, E. L. y Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and methods* (pp. 618-655). Nueva York: Wiley.
- Saravia, E. (2008). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas y futuros enfermeros y fisioterapeutas. *Porta Linguarum*, 10, 163-184.
- Shunk, D. (2013). *Teoría del aprendizaje: una perspectiva educativa* (6ª ed.). México: Pearson.
- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Revista Persona*, 6, 197-216.
- Venezuela Millán, M. (2008). *Factores de motivación relacionados con el aprendizaje en el estudiante de medicina* (Tesis de maestría). Universidad de Oriente, Barcelona, España.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa* (9ª ed.). México: Pearson Educación.

Recibido: 8 de noviembre de 2015

Revisado: 9 de diciembre de 2015

Aceptado: 23 de diciembre de 2015

¿VALE LA PENA INVERTIR EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD?

Lorena Neria de Girarte
Universidad de Montemorelos

La educación superior es costosa pero en la medida en que las sociedades comprendan que debe entenderse como una inversión más que como un gasto podrán enfrentar mejor otros desafíos (Pacheco, 2016). Así lo expresa la estrategia de educación 2020 del Banco Mundial (2011):

El crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza dependen de los conocimientos y las capacidades que adquieren las personas, no de la cantidad de años que pasan en un aula. A nivel individual, si bien un diploma puede abrir las puertas del empleo, las habilidades de cada trabajador determinan su productividad y su capacidad de adaptarse a nuevas tecnologías y oportunidades. Además, los conocimientos y las capacidades contribuyen a la posibilidad de cada persona de tener una familia saludable y educada y una vida cívica activa. (p. 3)

Elegir en cuál universidad estudiar es más que buscar un título profesional, siendo que éste ya no es suficiente. Es necesario asegurarse de que la institución universitaria brinda la oportunidad de experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de competencias en un ambiente que permita el desarrollo

integral del estudiante y lo convierta en un profesional más “empleable” y más habilitado para contribuir en el entorno social en el que se desarrolla.

Crear un modelo educativo que asegure egresados con ese perfil requiere una inversión fuerte de recursos humanos y financieros, ya que la calidad cuesta. En México existen muchas escuelas privadas y públicas, lo cual resulta en una oferta de programas y costos variados. A pesar de ello, cualquier programa implicará un importante desembolso económico (“Costo de la educación en México y el mundo”, 2015). De acuerdo al análisis *Compara Carreras 2015* del Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO, 2015), en los últimos años, el costo de colegiatura en universidades privadas ha crecido, por encima de la inflación, de \$332,641.47 en 2013 a \$408,945.86 en 2014.

Por otro lado, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2015) declara que el costo por alumno en 2015 fue de \$59,577.00, es decir, aun la educación que “no cuesta” requiere una fuerte inversión por parte del estado.

Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015), en México solamente 3 de cada 10 jóvenes en edad de obtener educación superior acceden a ella. Un problema adicional que se suma a esta cifra es que algunos egresados universitarios carecen de los conocimientos y habilidades que están deman-

Lorena Neria de Girarte, UM Virtual, Universidad de Montemorelos, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Lorena Neria de Girarte, correo electrónico: ead@um.edu.mx

dando sus posibles empleadores (Centro de Investigación para el Desarrollo [CIDAC], 2011).

Esto evidencia, por tanto, dos desafíos: (a) el acceso a la universidad y (b) la calidad académica de las instituciones para preparar profesionales cada vez más “empleables” de acuerdo con las demandas del mercado.

Por ello, al pensar en estudios universitarios, es necesario tomar una decisión inteligente y hacer las siguientes consideraciones: (a) qué carrera elegir y (b) en cuál institución estudiar.

Respecto de la carrera profesional a elegir, el estudio *Compara Carrera 2015* (IMCO, 2015) agregó un nuevo indicador para medir la calidad de la inversión en una carrera profesional. Este considera dos factores: (a) el retorno de la inversión en el tiempo y (b) el factor de riesgo, el cual se integra por las variables de desempleo, informalidad y población desanimada. Es decir, es importante considerar si la carrera elegida es una inversión de tiempo y dinero que vale la pena, porque ofrecerá oportunidades favorables para el futuro profesional.

Al decidir qué institución elegir, el costo de la colegiatura no debería ser el único factor a considerar. El IMCO (2015) agrega que hay una proliferación de universidades de baja calidad. En México, cada año se revocan en promedio 1.180 programas de licenciatura, pero aparecen 2.000 más, que generalmente cuentan con escasa calidad académica.

La factibilidad de la institución de preparar profesionales con altos índices de “empleabilidad” y capacidad de aporte a la sociedad debería ser el principal factor a considerar al elegir la institución educativa.

Con todo, los especialistas afirman que estudiar sigue siendo una buena in-

versión, en México (Cruz Domínguez, 2013). Según datos de la OCDE (2015) un profesional gana en promedio un 50% más que una persona con educación media superior.

Así, la calidad académica y la pertinencia de su oferta educativa constituyen un buen termómetro para definir qué institución elegir (Cruz Domínguez, 2013). Además, estudiar en instituciones universitarias que acreditan su calidad académica ofrece otros beneficios muy atractivos y que potencian las oportunidades a futuro, tales como acceso a becas y créditos del gobierno, acceso a convenios internacionales del gobierno y de la institución educativa que brindan oportunidades para experiencias de intercambio y participación en proyectos de servicio, vinculación a programas gubernamentales de investigación, mayores posibilidades de empleo y mejor remuneración salarial y homologación de títulos internacionales.

La clave consistirá en escoger un programa que desarrolle competencias orientadas a la productividad laboral y a la capacidad de adaptarse a nuevas tecnologías y oportunidades, que habiliten al futuro profesional para emprender proyectos de innovación y de servicio que impacten sobre sus entornos de influencia y que formen ciudadanos que aporten a la sociedad una familia saludable y educada y una vida cívica activa, como lo sugiere el Banco Mundial (2011) en su estrategia de educación 2020.

Referencias

- Banco Mundial. (2011). *Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Spanish_Exec_Summary_2020_FINAL.pdf

- Centro de Investigación para el Desarrollo. (2011, 24 de agosto). Ganan profesionistas 74% más que personas con preparatoria. *Boletín de prensa*. Recuperado de http://cidac.org/esp/uploads/1/boletinPROFESIONISTAS_1.pdf
- Costo de la educación en México y el mundo. ¿Qué conviene más? (2014, 20 de junio). *El Semanario*. Recuperado de <http://elsemanario.com/59022/costo-de-la-educacion-en-mexico-y-el-mundo-que-conviene-mas/>
- Cruz Domínguez, A. (2013, 10 de abril). Los beneficios de estudiar un posgrado. *El economista*. Recuperado de <http://eleconomista.com.mx/finanzas-personales/2013/04/10/beneficios-estudiar-posgrado>
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2015). *Compara carreras 2015. Una herramienta sobre las consecuencias económicas de escoger una carrera*. Recuperado de http://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/08/2015-Compara_Carreras-Presentacion.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). *México: Nota país. Panorama de la educación 2015*. Recuperado de <http://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>
- Pacheco, R. (2016, 15 de enero). Educación superior es una inversión no un gasto: FMC. *Pulso*. Recuperado de <http://pulsoslp.com.mx/2016/01/15/educacion-superior-es-una-inversion-no-un-gasto-fmc/>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2015). *Estadística de gasto por alumno*. Recuperado de http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/xls/c38%20gasto%20por%20alumno.xls

Recibido: 3 de agosto de 2015
 Revisado: 20 de agosto de 2015
 Aceptado: 2 de noviembre de 2015