



REVISTA INTERNACIONAL DE

# ESTUDIOS en EDUCACIÓN

## Estudios

María Daniela Teodor

**1**

Comprensión lectora y estilos de aprendizaje en un grupo de estudiantes rumanos de 14 a 19 años

**Pág. 71**

Cristovao Teixeira  
Luis Francisco

**2**

Validación de instrumentos de medición para las variables de conocimiento, convicción y compromiso de los padres respecto de un sistema educativo confesional

**Pág. 83**

Rollin Jean Baptiste

**3**

Autoeficacia en docentes de escuelas privadas de la zona metropolitana de Puerto Píncipe, Haití

**Pág. 101**

## Reflexión

Luis Alberto Ordóñez  
Choque

**4**

Busco un problema de investigación ¡y no lo encuentro!

**Pág. 110**

## Reseña

José Luis Girarte  
Guillén

**5**

El infinito en un junco

**Pág. 121**



# EQUIPO EDITORIAL

---

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Víctor Daniel Álvarez Manrique, Enoc Iglesias Ortega,  
Rafael Osvaldo Paredes, Alfa Rigel Suero Moreta

Asistentes editoriales: Gisela Biaggi, Enedelia Peña Solís,  
Eduardo Sánchez, Jeshúa Moreno Valladares

Asesores de redacción: Rosa Grajeda, Nilde Mayer de Luz,  
Claudia Pérez Hernández, Gladys Elisabeth Steger

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Fernando Aranda Fraga,  
Raquel Inés Bouvet, Roberto Badenas, Fernando Canale, William Roberto Darós, Jair del Valle,  
Tevni Grajales Guerra, Hernán D. Hammerly, Jorge Antonio Hilt, Gabriela Liliana Krumm,  
Sonia Patricia Krumm, Viviana Lemos, Julián Melgosa, José Eduardo Moreno,  
Laura Beatriz Oros, María Cristina Richaud de Minzi, Raúl Rodríguez Antonio,  
Jaime Rodríguez Gómez, Roberto Rodríguez Gómez,  
John Wesley Taylor, Marisa Cecilia Tumino, María Vallejos Atalaya

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS  
EN EDUCACIÓN, Año 22, No. 2, julio -  
diciembre de 2022. Publicación semestral de la  
Universidad de Morelos en coedición  
con la Universidad Adventista del Plata,  
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](http://www.um.edu.mx),  
[vkorniej@um.edu.mx](mailto: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.  
Responsable de la última actualización de este  
número, Dr. Jorge Antonio Hilt, Av. Libertad  
1300 Pte., Morelos, Nuevo León, C.P.  
67510. Fecha de última modificación: 30 de  
junio de 2022.

### **Estudios**

- 71 Comprensión lectora y estilos de aprendizaje en un grupo de estudiantes rumanos de 14 a 19 años  
*María Daniela Teodor*
- 83 Validación de instrumentos de medición para las variables conocimiento, convicción y compromiso de los padres respecto de un sistema educativo confesional  
*Cristovao Teixeira Luis Francisco, Ruth Hernández Vital y Jair Arody del Valle López*
- 101 Autoeficacia en docentes de escuelas privadas de la zona metropolitana de Puerto Príncipe, Haití  
*Rollin Jean Baptiste*

### **Reflexiones**

- 110 Busco un problema de investigación ¡y no lo encuentro!  
*Luis Alberto Ordóñez Choque*

### **Reseñas**

- 121 El infinito en un junco  
*José Luis Girarte Guillén*

## COMPREENSIÓN LECTORA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES RUMANOS DE 14 A 19 AÑOS

### READING COMPREHENSION AND LEARNING STYLES IN A GROUP OF ROMANIAN STUDENTS AGED 14 TO 19 YEARS

María Daniela Teodor

*Grovelands Chilcare Monksland Athlone, Irlanda*

[mdaniela@yahoo.com](mailto:mdaniela@yahoo.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4641-9216>

#### RESUMEN

*El objetivo del estudio fue observar la posible correlación entre los estilos de aprendizaje y la comprensión lectora. Participaron 70 estudiantes rumanos de educación secundaria y media superior de 14 a 19 años. Por medio del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), que consta de 80 ítems, se determinó la puntuación para cuatro estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Para medir el nivel de comprensión lectora, se utilizó el cuestionario PISA 2015 en idioma rumano, que incluye tres textos, tras los cuales hay 14 preguntas que miden la comprensión de esos textos. Utilizando un análisis de regresión simple, se concluyó que el estilo reflexivo es el único que contribuye significativamente a la comprensión lectora de este grupo, observándose diferencias entre géneros. Con base en los resultados, se discute qué pueden hacer los profesores en función del desarrollo de la lectura comprensiva.*

*Palabras clave:* estilos de aprendizaje, lectura, comprensión lectora

#### ABSTRACT

*The study's objective was to observe the possible correlation between learning styles and reading comprehension, in which 70 Romanian high school students from 14 to 19 years old participated. The Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire (CHAEA), which consists of 80 items, determined the score for four: active, reflective, theoretical, and pragmatic. The PISA 2015 questionnaire in the Romanian language was used to measure the level of reading comprehension that includes three texts. Fourteen questions measure the comprehension of these texts. Using simple regression analysis, it was concluded that the reflective style is the only one that significantly contributes to the reading comprehension of this group, with differences between genders being observed. Based on the results, it is discussed what teachers can do to develop comprehensive reading.*

*Keywords:* learning styles, reading, reading comprehension

### **Introducción**

Actualmente se pone gran énfasis en la aplicación de métodos de enseñanza-aprendizaje modernos e interactivos en el proceso educativo. Sin embargo, se observa que la mayoría de los estudiantes no saben aprender por sí solos. Son bombardeados con tareas escolares, muchas y exigentes, ante las cuales a veces son indiferentes. Además, suele ocurrir con frecuencia que los padres no saben cómo ayudar a sus hijos a aprender y los confunden con varios intentos, lo que hace que los adolescentes estén muy molestos. Por otra parte, la mayoría de ellos no leen con placer, interés o atención y tienen dificultades para comprender el texto escrito.

A menudo los estudiantes no saben leer comprensivamente un texto o las instrucciones de los ejercicios dados en la tarea. La escuela debe ayudarlos a darse cuenta conscientemente de la conexión entre el pensamiento y la expresión. Los estilos de aprendizaje les son desconocidos. Muchos aprenden de forma caótica, inconsciente y mecánica.

Algunos estudiantes logran la comprensión consciente del texto después de una sola lectura, mientras otros lo hacen después de varias, o incluso, con explicaciones adicionales de un adulto, padre o maestro. Es importante averiguar si existe una relación entre los dos constructos, los estilos de aprendizaje y la comprensión lectora, para garantizar el éxito académico en cada materia escolar, prueba, examen o tarea.

### **Estilos de aprendizaje**

El estilo de aprendizaje se describe como una forma de aprendizaje cómoda

y preferida por el estudiante en su práctica (Dore y Mercier, 1999). Es un modo particular de aprender, que se establece durante un período de tiempo más largo, y es único para cada individuo (Căpiță, 2011). El estudiante toma conciencia de qué estilo de aprendizaje crea la forma más efectiva de comprender y retener.

Los estilos de aprendizaje que se basan en el aprendizaje experiencial —acomodativo, divergente, asimilativo y convergente— fueron desarrollados por Kolb (1976) y, más tarde, modificados por Honey y Mumford (1986): activo, reflexivo, teórico y pragmático.

El alumno con estilo activo está abierto a nueva información, dispuesto a probar nuevas experiencias y ver los resultados. Aprende haciendo, es de mente abierta y prefiere la lluvia de ideas.

El estudiante con estilo reflexivo es propenso a acumular información, calculando sus consecuencias desde varios puntos de vista: observa desde fuera, recopila datos y compara experiencias similares. Para el presente estudio, es importante señalar que el estilo reflexivo muestra una tendencia hacia una mayor prevalencia cuanto mayor sea la evaluación del nivel de competencia lingüística (Manzano Díaz e Hidalgo Diez, 2009). El estilo reflexivo tiene una relación significativa con todas las habilidades de expresión: oral, escrita, auditiva y lectora (Manzano Díaz, 2007).

Los estudiantes del estilo teórico prefieren organizar la información en estructuras teóricas, desarrollan esquemas lógicos, son analíticos, buscan la teoría detrás de la acción, les gusta seguir patrones, leer historias y operar con citas.

Los de estilo pragmático prefieren

analizar si las teorías pueden ser funcionales en la práctica y están orientados a la resolución de problemas.

Los estudiantes pueden tener una combinación de estos cuatro estilos de

aprendizaje. Uno o dos de ellos suelen ser dominantes.

Las características de los cuatro estilos de aprendizaje se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1**  
*Características de los estilos de aprendizaje*

| Estilo de aprendizaje | Características  |
|-----------------------|--|
| Activo                | Animado, improvisador y descubridor. Espontáneo e interesado en las experiencias de la vida. Abrumado por experiencias inmediatas e inesperadas. |
| Reflexivo             | Receptivo, analítico y minucioso. Buen observador, paciente y asimilador.  |
| Teórico               | Metódico, lógico, objetivo y estructurado. Ordenado, hipotético, teórico y explorador.   |
| Pragmático            | Experimentado, práctico y eficiente.   |

**Estilos de aprendizaje y de enseñanza**

El rendimiento escolar de los alumnos depende de estilos de enseñanza centrados en el alumno, menos centrados en el profesor o centrados en el profesor-alumno. Esto requiere de un proceso continuo de formación docente, incluyendo una capacitación sobre los estilos de enseñanza y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes (Dong et al., 2019).

Los estilos de aprendizaje varían según la materia y la historia educativa del estudiante (Healey et al., 2005). Cuando los estudiantes y los profesores tienen el mismo estilo de aprendizaje y enseñanza, los estudiantes retienen la información por más tiempo, las aplicaciones se realizan fácilmente y la disciplina respectiva se vuelve agradable e interesante de estudiar (Dinakar et al., 2005).

La toma de conciencia de la influencia de los estilos de aprendizaje llevó a los maestros a utilizar varios modelos

didácticos que los tomaron en cuenta, lo que condujo a un mayor rendimiento académico y a una mejor autodisciplina por parte de los estudiantes (Dunn y Hognisfeld, 2006).

Rosenfeld y Rosenfeld (2004) observaron que los docentes que realizaron actividades de identificación de estilos de aprendizaje con los estudiantes los conocieron mejor y adaptaron su estilo de enseñanza, alcanzando los objetivos propuestos.

Manochehri y Young (2006) también observaron el impacto de los estilos de aprendizaje en el desempeño escolar. En la web, en casos dirigidos por un instructor, observaron mejoras en el rendimiento cuando los estudiantes conocían su estilo de aprendizaje.

Los obstáculos y las soluciones de cada estilo de aprendizaje fueron abordados por Gallego Gil y Nevot Luna (2008).

Así, con el estilo activo, los obstáculos

son el miedo al fracaso, la falta de confianza en sí mismo y centrarse en ciertos aspectos. Las soluciones se refieren a nuevas actividades, a activar la curiosidad, a practicar la resolución de problemas en grupo a través de discusiones, a comunicar ideas aunque uno se equivoque y a fomentar el espíritu crítico.

En el estilo reflexivo, los obstáculos consisten en poco tiempo para planificar y pensar, cambio rápido de actividades, impaciencia y falta de control. Las soluciones deben llevar a reforzar la orientación a la finalidad y el enfoque en el trabajo, no en el resultado.

Los obstáculos del estilo teórico suelen ser la importancia de las primeras impresiones, la intuición y la subjetividad, la falta de organización y de estructura, la dependencia de profesores o compañeros, la espontaneidad y la no finalización de trabajos iniciados. Las soluciones propuestas se refieren a la lectura atenta, al análisis, a la anticipación de obstáculos, a la identificación de soluciones, a la formulación de conclusiones, al uso de preguntas y a la memorización y la automatización.

El estilo de aprendizaje pragmático tiene algunos obstáculos, como la fijación en las cosas útiles y no aplicar lo estudiado, no completar las materias y la falta de concentración. Entre las soluciones se sugieren la autocorrección y la autoevaluación, apelando a la búsqueda de ayuda por parte de personas experimentadas y a experimentos y observaciones.

### **Comprensión lectora**

La comprensión lectora es la capacidad de procesar un texto, comprender su significado e integrarlo con lo que el lector ya sabe. Entre las habilidades requeridas se encuentran el conocimiento del

significado de las palabras, la capacidad de comprender el significado de una palabra en un contexto dado y la capacidad de seguir la organización del escrito. Un texto leído se entiende cuando se puede extraer la idea principal y responder preguntas del texto. La comprensión de un texto depende de habilidades lingüísticas como la fonología, la sintaxis, la semántica y la pragmática (Tompkins, 2011).

La comprensión lectora se define como un proceso de comunicación donde los mensajes se transmiten gráficamente entre individuos. Esto depende de la interpretación que haga el lector de los símbolos generados por el autor (Kingston, 1967).

La comprensión lectora exige un esfuerzo consciente, reflexivo, crítico y creativo del lector, quien debe ejercer control sobre sus procesos mentales a fin de activar su conocimiento previo, poner en juego su capacidad de raciocinio, controlar su atención para finalmente construir un significado del texto de manera coherente, que coincida con el mensaje del autor. (Mayorca Ilizarbe, 2019, p. 36).

Uno de los objetivos del currículo escolar es desarrollar e incrementar el vocabulario para la comprensión lectora (Frederick, 2010), pues la lectura es una habilidad básica para la vida (Williams, 2010). Cuanto antes el niño aprenda a leer y a comprender la lectura, esta contribuirá más significativamente al desarrollo del vocabulario (Ladd et al., 2011).

La lectura exitosa consiste en la conexión entre el lector y el texto, gracias a una motivación intrínseca por descubrir y a una motivación extrínseca alimentada por el tiempo, la habilidad de leer y dirigida por el maestro o padre (Weikert,

2018). La relación entre el tiempo de lectura y las habilidades de pensamiento crítico conducen al éxito académico y a tener habilidades básicas para la vida (Bockenkamp, 2020).

Leer implica comprender un texto, independientemente de su naturaleza. Este acto implica penetrar en su significado, haciéndolo consciente a la mente. Cuanto mejor se desarrolle la comprensión de la lectura, mayor será la identificación de significados profundos que se relacionen con las propias experiencias del lector (Arroyo Sarabia et al., 2010).

### Método

Este estudio, correlacional y transversal, procuró determinar en qué medida cada uno de los estilos de aprendizaje constituye un predictor significativo de la comprensión lectora de los estudiantes participantes. Para ello, se utilizó un análisis de regresión múltiple.

### Participantes

Participaron de este estudio 70 estudiantes de nivel medio, de 8° a 12° grados, de un grupo de instituciones educativas rumanas. Las edades de los participantes oscilaban entre los 14 y los 19 años, aunque la mayoría de ellos (75.8%) tenían entre 15 y 16 años.

### Instrumentos

En este estudio se utilizaron dos instrumentos. Para medir los estilos de aprendizaje, se utilizó el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje Honey-Alonso (CHAEA). Para medir la comprensión lectora, se seleccionó un grupo de ejercicios de la prueba PISA 2015, en idioma rumano.

Se elaboró un cuestionario en línea con ambos instrumentos. El enlace se envió a varios maestros y directores de

las escuelas participantes. Por el hecho de que las clases se llevaron a cabo en línea durante este período, debido a la pandemia de Covid 19, los maestros tuvieron la oportunidad de solicitar a los estudiantes que completen el cuestionario en línea. Los datos fueron registrados y ordenados para su análisis.

### Cuestionario de Estilos de Aprendizaje

El CHAEA incluye 80 ítems. Cada pregunta tiene dos posibles respuestas: de acuerdo (1) y en desacuerdo (0). Al recopilar y comparar las respuestas, se identifican los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático.

El cuestionario permite obtener un valor para cada estilo de aprendizaje en una escala de 20 puntos. El cuestionario no limita la duración de su realización, pero el alumno puede completarlo en 15 a 20 minutos. La precisión de los resultados depende de cuán honesto sea el encuestado. No hay respuestas correctas o incorrectas. Es importante responder cada pregunta.

Prunã (2019) validó la versión rumana del cuestionario con 308 estudiantes participantes de los grados 9° a 12° en una institución educativa de Bucarest, Rumania. En el estudio aquí reportado, el coeficiente alfa de Cronbach mostró los siguientes valores: estilo activo ( $\alpha = .704$ ), estilo reflexivo ( $\alpha = .603$ ), estilo teórico ( $\alpha = .661$ ) y estilo pragmático ( $\alpha = .718$ ).

### Prueba de lectura PISA 2015

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) estudia la calidad del aprendizaje en diferentes países. En el presente estudio se adoptó el apartado de lectura, cuyo objetivo principal es medir las habilidades para leer, comprender, utilizar y reflexionar



sobre textos escritos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2000).

En 2012 y 2015, los resultados de los estudiantes rumanos en estas pruebas estuvieron por debajo del promedio de los países de la OCDE en las tres pruebas (OCDE, 2016).

Las variables independientes que incidieron en los puntajes de las pruebas PISA en 2015 fueron las siguientes: la educación de los padres (tener educación primaria, secundaria, superior), la cantidad de libros en el hogar (entre diez y más de 200 libros), el ambiente de residencia (entorno urbano, ciudad), la calidad de la escuela y el idioma en el que se realizó la prueba (rumano o húngaro). En 2015, se evaluaron 4.876 estudiantes con una edad promedio de 15 años de 185 escuelas. La muestra estaba representada proporcionalmente, según ubicación, etnia, nivel socioeconómico (Bădescu, 2019).

Los esfuerzos y recursos involucrados en el desarrollo de materiales de evaluación fueron sustanciales, lo cual garantiza la calidad en la traducción, el muestreo y la recopilación de datos. Por esta razón, PISA tiene un alto grado de confiabilidad y validez (OCDE, 2017).

Los ítems de preguntas son una mezcla de preguntas abiertas de opción múltiple y preguntas que requieren que los estudiantes formulen sus propias res-

puestas. Los artículos están organizados en grupos basados en un pasaje que describe una situación de la vida real.

La comprensión de lectura se define como la capacidad de los estudiantes para comprender, usar y reflexionar sobre un texto escrito para lograr los objetivos previstos. En esta prueba, los estudiantes demuestran sus habilidades para encontrar, seleccionar, interpretar y evaluar textos. Las habilidades cognitivas incluyen la decodificación básica de la comprensión de palabras, la gramática, la estructura lingüística y la estructura del texto y sus características.

## Resultados

### Descripción del comportamiento de las variables

**Estilos de aprendizaje.** Las estadísticas descriptivas muestran que el estilo activo muestra la media más baja con el valor estándar más alto, mientras el estilo reflexivo muestra la media más alta con el valor estándar más bajo (ver Tabla 2).

### Análisis correlacional

Debido a que algunos de los participantes mostraron puntuaciones extremas, cuatro casos no fueron considerados en este análisis. De esa manera se cumplieron todos los supuestos estadísticos del análisis de regresión.

**Tabla 2**

*Media y desviación estándar de los estilos de aprendizaje*

| Estilo de aprendizaje | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>Asimetría</i> | <i>Curtosis</i> |
|-----------------------|----------|-----------|------------------|-----------------|
| Activo                | 11.60    | 3.577     | -.269            | .328            |
| Reflexivo             | 14.27    | 2.996     | -1.807           | 6.336           |
| Teórico               | 13.34    | 3.221     | -1.319           | 3.061           |
| Pragmático            | 13.54    | 3.521     | -1.144           | 1.988           |

El análisis de regresión lineal múltiple mostró que el modelo de los cuatro estilos de aprendizaje no es predictor significativo de la comprensión lectora ( $R = .374$ ,  $R^2 = .140$ ,  $R^2$  ajustado = .084,  $F(4, 61) = 2.485$ ,  $p = .053$ ).

Al examinar la contribución independiente de cada estilo, se observa que sólo el estilo reflexivo es un predictor significativo de la comprensión lectora ( $R = .346$ ,  $R^2 = .119$ ,  $R^2$  ajustado = .106,  $F(1, 64) = 8.681$ ,  $p = .004$ ).

En el caso de la subpoblación femenina, el estilo de aprendizaje no predijo significativamente el rendimiento en comprensión lectora ( $\beta = .054$ ,  $p = .778$ ). Mientras ellas obtuvieron puntuaciones más altas, tanto en las habilidades de lectura como en el estilo reflexivo, entre los participantes de la subpoblación masculina, la predicción de los niveles de comprensión lectora a partir de su puntuación en el estilo reflexivo fue altamente significativa ( $\beta = .456$ ,  $p = .005$ ).

### Otros análisis

Esta sección contiene los efectos de las variables demográficas sobre las principales variables del estudio. Solo se registran los que fueron estadísticamente significativos.

**Género.** La media del estilo de aprendizaje reflexivo fue significativamente diferente entre géneros ( $t(68) = 2.176$ ,  $p = .033$ ). Los resultados muestran que la media de las niñas ( $M = 15.13$ ) resultó significativamente mayor que la de los varones ( $M = 13.60$ ). También las puntuaciones del estilo de aprendizaje teórico por género son significativamente diferentes ( $t(68) = 2.049$ ,  $p = .044$ ). Las niñas mostraron una media significativamente mayor ( $M = 14.23$ ,  $DE = 2.417$ ) que los

muchachos ( $M = 12.68$ ,  $DE = .3598$ ).

En cuanto a la comprensión lectora, las puntuaciones fueron significativamente diferentes entre géneros ( $t(68) = 0.321$ ,  $p = .023$ ), donde las niñas tuvieron también una puntuación más alta ( $M = 7.90$ ,  $DE = 3.346$ ) que los varones ( $M = 5.88$ ,  $DE = 3.797$ ).

**Edad.** La edad solo mostró una correlación positiva, ligeramente significativa, con las puntuaciones de los estilos teórico ( $r = .236$ ,  $p = .049$ ) y pragmático ( $r = .276$ ,  $p = .021$ ).

### Discusión

L Este estudio permitió observar el nivel de predicción de la comprensión lectora de textos, a partir de las puntuaciones de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de nivel medio participantes.

Llama la atención el hecho de que solo uno de los cuatro estilos de aprendizaje, el reflexivo, contribuye a la comprensión lectora, según los resultados obtenidos. La influencia que tiene el estilo reflexivo sobre la comprensión lectora ha sido constatada por muchos estudios (Guillen Chile, 2016; Infante Vines, 2021; Zárate Solano, 2015). Se considera que la importancia de este estilo de aprendizaje, así como su efecto sobre el rendimiento de la comprensión lectora, debe explicarse claramente a los alumnos. Bockenkamp (2020) hizo hincapié en el hecho de que el profesor necesita ilustrar en el aula que el estilo de aprendizaje reflexivo es un buen predictor de la comprensión lectora.

También hay estudios que han observado variaciones de los estilos de aprendizaje de los alumnos en función del género, tal como se ha encontrado en el presente estudio. El estilo reflexivo es

más frecuente en las niñas. Es más probable que se desarrolle en ellas por sus rasgos de personalidad en ese segmento etario o porque los temas que se abordan coinciden más con sus intereses (Mechato Ramírez, 2018). En PISA 2016 (OCDE, 2016), apareció una diferencia estadística en la comprensión lectora a favor de las niñas, así como en el contexto finlandés (Brozo et al., 2014; Vettentranta et al., 2016).

Las niñas también están más motivadas intrínsecamente que los varones para leer en la escuela o en su tiempo libre (Van Steensel et al., 2019). Los varones obtienen mejores resultados en la lectura de gráficos en línea y tienen mejores habilidades en tareas visoespaciales que se asocian a juegos digitales. Por otro lado, en la comprensión lectora en línea y en el uso de la información digital, las niñas tienen habilidades digitales específicas para fines académicos (Caccia et al., 2019; Forzani, 2016; Jang y Ryoo, 2018; Rasmusson y Aberg-Bengtsson, 2015; Wu, 2004). Existen diferencias de género en el rendimiento lector de PISA en términos de fluidez lectora, tiempo dedicado a la lectura y resolución de tareas. Las niñas superan a los varones en todas las medidas (Torppa et al., 2017).

Otro estudio (Mohallem Martins et al., 2005) destacó que los estudiantes son más holísticos que las estudiantes y ponen más énfasis en el contexto general que en los temas particulares de una tarea. Un estudio de Dib Bariani (1998) mostró que las alumnas, en comparación con los alumnos, tienden a ser menos divergentes y más reflexivas. Esta tendencia refleja las influencias sociales sobre el género derivadas de las características culturales y no puede atribuirse a factores biológicos.

Las implicaciones del presente estu-

dio se presentan desde tres perspectivas: para el sistema educativo, para los profesores y para los alumnos.

El programa de estudios de lengua y literatura rumanas para la escuela secundaria incluye competencias generales, como la aplicación correcta y adecuada de la lengua rumana en la recepción y producción de mensajes sobre temas de la vida, el uso del análisis temático, la estructura y la estilística en la recepción de textos literarios y no literarios y en la argumentación de opiniones. Cada una de estas habilidades debe ser aplicada en situaciones particulares del proceso educativo en cada asignatura, fomentando el desarrollo del estilo reflexivo. El trabajo en el aula debe tener como objetivo desarrollar el estilo reflexivo en el comportamiento (Gallego Gil y Nevot Luna, 2008).

Los textos de los manuales escolares deben estar adaptados a la edad de los alumnos, ser aceptables y comprensibles. Las preguntas destinadas a consolidar los conocimientos adquiridos también deben ser accesibles y comprensibles para que puedan ser abordadas individualmente o con la clase. Los requisitos deben formularse de forma tal que se desarrolle la observación, el razonamiento y el análisis de los resultados de las experiencias realizadas.

Los profesores de lengua y literatura rumanas son los que pueden ayudar a los alumnos a descodificar un texto leído, a comprenderlo y a reflexionar sobre él. Los profesores pueden involucrar a sus alumnos en la comprensión de los textos leídos por medio de los círculos de lectura, las actividades de la biblioteca y las fichas de lectura. Mediante estas actividades y los debates que tienen lugar en ellas, se enseña a los alumnos a comprender un texto, a

identificar el mensaje que se transmite, a argumentar determinadas opiniones o puntos de vista, a decodificar un texto o preguntas sobre él y a elaborar interpretaciones.

Los profesores pueden enriquecer las lecciones impartidas practicando la escritura consciente, el trabajo en la pizarra, la organización de protocolos, la observación y el registro de datos. También pueden promover la comunicación estimulando el pensamiento creativo y crítico (Gallego Gil y Nevot Luna, 2008). La participación en clase debe fomentarse como una actividad habitual y asegurarse de que genera satisfacción personal.

Para mantener la atención del alumno durante una explicación o tarea, el profesor debe tener en cuenta lo que el alumno sabe. Es necesario activar los conocimientos previos al inicio de la actividad y utilizar un discurso jerarquizado y cohesionado a un ritmo fácil de seguir. A veces, los profesores tienden a ir demasiado rápido, lo que va en detrimento del aprendizaje y la motivación (Alonso Tapia, 1997).

Los profesores pueden intervenir para reducir el debilitamiento de la motivación por la lectura. Pueden conseguir que los alumnos asuman la información de los textos que leen, promover estrategias que ayuden a los alumnos a interpretar los textos, reflexionar y evaluar la comprensión lectora para mejorar el aprendizaje en la comunicación y en otras áreas del currículo. Hay que transformar el proceso de enseñanza, pensando y actuando sobre la propia práctica pedagógica, para adoptar una actitud proactiva, crítica y reflexiva en la enseñanza.

Es muy importante que los estudiantes de nivel medio comprendan un

texto leído, sobre todo cuando llega el momento de la evaluación nacional, los exámenes de acceso a la escuela secundaria, los exámenes de bachillerato o los exámenes de acceso a la universidad. Además, conocer su estilo de aprendizaje y comprender un texto leído les ayuda tanto para desempeñarse con éxito en la escuela como en la vida adulta o futuro profesional. A cualquier edad, se pueden encontrar textos literarios o no literarios más fáciles o más difíciles de entender, pero a esta edad se vuelve necesario comprenderlos.

Es importante también que los alumnos desarrollen la responsabilidad de responder a preguntas sobre un texto leído. Después que un alumno lea un texto, es importante que reflexione sobre el contenido, que se remita a la información pertinente para apoyar un argumento concreto, que tenga una comprensión global del texto, que detecte los matices del lenguaje que tiñen la interpretación, que construya su propia interpretación, que tome decisiones antes de actuar, que atienda a la acumulación exhaustiva de datos antes de dar su opinión, que analice cuidadosamente los datos acumulados, que sea prudente ante cualquier pasaje leído y que considere todas las alternativas antes de llegar a una conclusión.

El proceso de comprensión del texto se considera esencial para el estudiante, ya que su desarrollo tiene un profundo impacto en todas las áreas y temas. Para comprender lo que lee, el alumno reflexivo analizará cuidadosamente, tomará decisiones sopesando los pros y los contras y buscará constantemente información para orientar su aprendizaje. Es concienzudo, receptivo y analítico. Considera las experiencias y las mira desde diferentes perspectivas (Arrizabalaga

Reynoso et al., 2018).

Con base en los resultados obtenidos, se puede declarar que, en síntesis, los profesores deben percibir los estilos de aprendizaje de los estudiantes y permitir la generación de experiencias de aprendizaje que los lleven a la formación de habilidades involucradas en la comprensión de textos. Los talleres de lectura

pueden ayudar a abordar con éxito la comprensión lectora, si sus instructores apoyan a los alumnos en la decodificación de los textos que leen. Por último, deben utilizar su conocimiento del estilo reflexivo para planificar e implementar actividades que fomenten en sus alumnos el análisis y la exploración personal.

## Referencias

- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. Edebé.
- Arrizabalaga Reynoso, A. M., Leal Silva, R. y Contreras Lara Vega, M. E. A. (2018). Estudio de los estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los alumnos de licenciatura de la Facultad de Química UAEMEX. *Revista RedCA*, 1(1), 103-114. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/10878>
- Arroyo Sarabia, M., Faz de los Santos, L., Gasca García, G. y Orozco Carro, R. B. (2010). Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media básica. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 2(2), 36-47. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/140>
- Bădescu, G. (2019). *Școala din România din perspectiva datelor PISA*. Presa Universitară Clujeană.
- Bockenkamp, V. J. (2020). *Exploring teacher perceptions regarding student learning styles and the influence on reading comprehension* (Publicación N° 22624490) [Tesis doctoral, University of Phoenix]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Brozo, W. G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A. y Valtin, R. (2014). Reading, gender, and engagement: Lessons from five PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(7), 584–593. <https://doi.org/10.1002/jaal.291>
- Caccia, M., Giorgetti, M., Toraldo, A., Molteni, M., Sarti, D., Vernice, M. y Lorusso, M. L. (2019). ORCA.IT: A new web-based tool for assessing online reading, search and comprehension abilities in students reveals effects of gender, school type and reading ability. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02433>
- Căpiță, C. (2011). *Stiluri de predare - stiluri de învățare (modulul 2)*. Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului.
- Dib Bariani, I. C. (1998). *Estilos cognitivos de universitários e iniciação científica* [Tesis doctoral, Universidade Estadual de Campinas]. Base ACERVUS. Sistema de Bibliotecas da UNICAMP. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1998.124823>
- Dinakar, C., Adams, C., Brimer, A. y Silva, M. D. (2005). Learning preferences of caregivers of asthmatic children. *Journal of Asthma*, 42(8), 683-687. <http://doi.org/10.1080/02770900500265157>
- Dong, Y., Wu, S. X., Wang, W. y Peng, S. (2019). Is the student-centered learning style more effective than the teacher-student double-centered learning style in improving reading performance? *Frontiers in Psychology*, 10, Artículo 2630. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02630>
- Dore, F. y Mercier, P. (1999). *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*. Gaëtan Morin.
- Dunn, R. y Honigsfeld, A. (2006). What if young children were grouped for reading with learning style responsive approaches? *Reading Improvement*, 43(2), 70–76. <http://web.ebscohost.com.ezproxy.apollolibrary.com>
- Forzani, E. (2016). *Individual differences in evaluating the credibility of online information in science: Contributions of prior knowledge, gender, socioeconomic status, and offline reading ability* [Tesis doctoral, University of Connecticut]. UCONN Library. <https://opencommons.uconn.edu/dissertations/1242/>
- Frederick, P. A. (2010). *Using digital game-based learning to support vocabulary instruction for developmental reading students* (Publicación N° 3389059) [Tesis doctoral, Nova Southeastern University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Gallego Gil, D. J. y Nevot Luna, A. (2008). Los estilos de aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 95-112. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808120095A>

## COMPRESIÓN LECTORA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

- Guillen Chile, F. (2016). *Los estilos cognitivos y su relación con los niveles de comprensión lectora en estudiantes del 2º año del nivel secundario de la Institución Educativa Republica Alemana del Distrito de San Juan de Miraflores, 2016* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1018>
- Healey, M., Kneale, P. y Bradbeer, J. (2005). Learning styles among geography undergraduates: An international comparison. *Area*, 37(1), 30-42. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2005.00600.x>
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Ardingly House.
- Infante Vences, J. (2021). *Estilos de aprendizaje y comprensión lectora en los estudiantes del 1 ciclo de la carrera profesional de educación primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión Huacho 2019* [Tesis de maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio UNJFSC. <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/UNJFSC/5555>
- Jang, B. G. y Ryoo, J. H. (2018). Multiple dimensions of adolescents' reading attitudes and their relationship with reading comprehension. *Reading and Writing*, 32, 1769–1793. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9926-6>
- Kingston, A. (1967). Some thoughts on reading comprehension. En L. Hafner (Ed.), *Improving reading comprehension in secondary schools* (pp. 72-75). Macmillan.
- Kolb, D. A. (1976). *Learning Style Inventory: Technical manual*. McBer.
- Ladd, M., Martin-Chang, S. y Levesque, K. (2011). Parents' reading-related knowledge and children's reading acquisition. *Annals of Dyslexia*, 61(2), 201-222. <https://doi.org/10.1007/s11881-011-0053-1>
- Manochehri, N. y Young, J. I. (2006). The impact of student learning styles with web-based learning or instructor-based learning on student knowledge and satisfaction. *The Quarterly Review of Distance Education*, 7(3), 313-316.
- Manzano Díaz, C. M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua* [Tesis de doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1494/1665366x.pdf>
- Manzano Díaz, C. M. e Hidalgo Diez, C. E. (2009). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera. *Educación XXI*, 12, 123-150. <https://doi.org/10.5944/educxxi.1.12.289>
- Mayorca Ilizarbe, C. (2019). *Estilos de aprendizaje y comprensión lectora de la Escuela Profesional de Odontología de la Universidad Peruana Los Andes 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/35179>
- Mechato Ramírez, D. V. (2018). *Estilos de aprendizaje y comprensión de lectora en alumnos de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Lima. 2017* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2082>
- Mohallem Martins, R. M., Angeli dos Santos, A. A. y Dib Bariani, I. C. (2005). Estilos cognitivos e compreensão leitora em universitários. *Paidéia*, 15(30), 57-68. <https://doi.org/10.1590/s0103-863x2005000100008>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2000). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264195905-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematic, financial literacy and collaborative problem solving* (Ed. rev.). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281820-en>
- Prună, L. (2019). *Relația dintre stilurile de învățare și notele elevilor Liceului teologic adventist „Ștefan Demetrescu” din București* [Tesis de maestría, Universidad de Montemorelos]. DSpace. <https://dspace.um.edu.mx/handle/20.500.11972/1062>
- Rasmusson, M. y Åberg-Bengtsson, L. (2015). Does performance in digital reading relate to computer game playing? A study of factor structure and gender patterns in 15-year-olds' reading literacy performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59, 691–709. <https://doi.org/10.1080/0313831.2014.965795>
- Rosenfeld, M. y Rosenfeld, S. (2004). Developing teacher sensitivity to individual learning differences. *Educational Psychology*, 24(4), 465-486. <https://doi.org/10.1080/0144341042000228852>
- Tompkins, G. E. (2011). *Literacy in the early grades: A successful start for prek-4 readers* (3a. ed.). Pearson.



- Torppa, M., Eklund, K., Sulkunen, S., Niemi, P. y Ahonen, T. (2017). Why do boys and girls perform differently on PISA reading in Finland? The effects of reading fluency, achievement behaviour, leisure reading and homework activity. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 122-139. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12103>
- Van Steensel, R., Oostdam, R. y van Gelderen, A. (2019). Affirming and undermining motivations for reading and associations with reading comprehension, age and gender. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 504-522. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12281>
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. y Vainikainen, M.-P. (2016). *PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta*. Publications of Ministry of Education and Culture. <https://researchportal.tuni.fi/en/publications/pisa-2015-ensituloksia-huipulla-pudotuksesta-huolimatta>
- Weikert, D. E. (2018). *Effectiveness of reading intervention program types in increasing comprehension for intermediate school students* (Publicación N° 10830179) [Tesis doctoral, Concordia University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Williams, J. (2010). *Reading comprehension, learning styles, and seventh grade students* (Publicación N° 3397106) [Tesis doctoral, Liberty University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Wu, Y. (2004, Iulie 4-11). *Singapore secondary school students understanding of statistical graphs* [Ponencia]. 10th International Congress on Mathematics Education, Lyngby, Dinamarca. <https://iase-web.org/documents/papers/icme10/Yingkang.pdf>
- Zárate Solano, G. M. (2015). *Los estilos de aprendizaje y su relación con la comprensión lectora en los estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas de Ategel Nr.6 Ate-Vitarte* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1018>



Recibido: 22 de agosto de 2022  
Revisado: 10 de octubre de 2022  
Aceptado: 13 de octubre de 2022

## **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN PARA LAS VARIABLES CONOCIMIENTO, CONVICCIÓN Y COMPROMISO DE LOS PADRES RESPECTO DE UN SISTEMA EDUCATIVO CONFESIONAL**

## **VALIDATION OF MEASUREMENT INSTRUMENTS FOR THE VARIABLES OF KNOWLEDGE, CONVICTION AND COMMITMENT OF PARENTS REGARDING A CONFESIONAL EDUCATIONAL SYSTEM**

Cristovao Teixeira Luis Francisco

*Instituto Superior Politécnico Adventista do Bongo, Angola*

1110080@alumno.um.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6774-8545>

Ruth Hernández Vital

*Universidad de Morelos, México*

ruth-rhv@um.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9002-2144>

Jair Arody del Valle López

*Universidad de Morelos, México*

jdelvalle@um.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2605-195X>

### *RESUMEN*

*El propósito de este estudio fue diseñar y validar instrumentos de medición para las variables conocimiento, convicción y compromiso de los padres respecto de un sistema educativo confesional. A través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, se realizó una prueba piloto donde fueron seleccionados 101 padres, con hijos en edad escolar de nivel primario y medio en escuelas que pertenecen a una sección del noreste de México. Para los análisis estadísticos se usó el análisis factorial exploratorio, con una extracción de factorización de ejes principales y una rotación equamax. Al analizar los resultados del estudio, se determinó que los tres instrumentos refieren una varianza explicada aceptable: (a) conocimiento ( $\sigma^2 = 76.38\%$ ), (b) convicción ( $\sigma^2 = 83.35\%$ ) y (c) compromiso ( $\sigma^2 = 65.08\%$ ). El coeficiente de confiabilidad, medido por el alfa de Cronbach, reveló un elevado grado de consistencia interna total para las variables convicción ( $\alpha = .976$ ), conocimiento ( $\alpha = .969$ ) y compromiso ( $\alpha = .889$ ). Como conclusión, se infiere que los instrumentos propuestos son válidos para valorar el grado de conocimiento, convicción y compromiso por parte de los padres respecto de un sistema educativo confesional.*



*Palabras clave:* compromiso de los padres, participación de la familia, sistema educativo confesional

### ABSTRACT

*The purpose of this study was to design and validate measurement instruments for the variables of knowledge, conviction, and commitment of parents regarding a confessional educational system. Through a non-probabilistic sampling for convenience, a pilot test was carried out where 101 parents were selected, with children of primary and secondary school age in schools that belong to a section of northeastern Mexico. Exploratory factor analysis with principal axes factorization extraction and equamax rotation was used for statistical analyses. When analyzing the results of the study, it was determined that the three instruments show an acceptable explained variance: knowledge ( $\sigma^2 = 76.38\%$ ), conviction ( $\sigma^2 = 83.35\%$ ), and commitment ( $\sigma^2 = 65.08\%$ ). The reliability coefficient, measured by Cronbach's alpha, revealed a high degree of total internal consistency for the variables conviction ( $\alpha = .976$ ), knowledge ( $\alpha = .969$ ), and commitment ( $\alpha = .889$ ). In conclusion, it is inferred that the proposed instruments are valid to assess the degree of knowledge, conviction, and commitment of parents regarding a confessional educational system.*

*Keywords:* parent engagement, family involvement, denominational educational system

### Introducción

El conocimiento que poseen los padres de un sistema educativo puede contribuir a aumentar su compromiso con la educación de sus hijos. Además, su conocimiento de las premisas del sistema educativo confesional puede contribuir al grado de convencimiento de lo que saben, por lo cual, lo sostienen y se comprometen a cooperar.

Partiendo de la declaración anterior, se aprecia el valor de estudiar las variables conocimiento, convicción y compromiso con el sistema educativo.

Algunas investigaciones señalan que el conocimiento de las premisas de un sistema educativo por parte de los padres, los derechos individuales y la participación colectiva son factores fundamentales para garantizar la calidad de los sistemas educativos (Lorenzo Mole-

do et al., 2020; Navaridas y Raya, 2012; Pino y Castillo, 2012). Sin embargo, los padres conocen muy poco sobre el sistema educativo y sus procesos, hecho que puede producir vacíos y prejuicios que afectan el aprendizaje (Reyes-Meza y Ávila-Rosales, 2016).

Por otro lado, hay quienes perciben que los padres tienen opiniones firmes (convicciones) sobre las escuelas de sus hijos y que se están convirtiendo en consumidores cada vez más exigentes, críticos y comprometidos con el sistema educativo (Horcajo y De la Vega, 2016; Navaridas y Raya, 2012). Es por eso que, para mantener una relación funcional y una comunicación fluida entre los actores internos del sistema educativo y los actores externos, la convicción es clave para lograrlo y con ello contribuir a la mejora de los procesos educativos

(Parraga Gil, 2021). Es decir, que de esta manera se exterioriza el grado de compromiso.

Al hablar de compromiso, se aborda desde la perspectiva de contar con un sentimiento de pertenencia que produce un acto consciente, voluntario y de cooperación (Acuña Echeverría et al., 2018; Rigo, 2017). Así que, el compromiso de los padres hacia el sistema educativo puede incidir positivamente no solo en el desempeño académico de los alumnos, sino en el mejoramiento de las condiciones académicas que se ofrecen en el sistema educativo (Alves et al., 2018; Astorquiza Bustos 2019).

### **El rol de la familia en la educación**

La familia es considerada como el primer agente educador y el hogar como la antesala de la escuela. Tanto la familia como la escuela deben realizar la labor educativa de manera conjunta (López y Guaimaro, 2016).

Es importante desarrollar estrategias para incentivar la participación de los padres en la educación de sus hijos y su vinculación con la escuela, estrategias que permitan acercar a las familias a la responsabilidad, preocupación y competencias para la educación de sus hijos en el hogar, colaborando de esta forma con el trabajo que hace la escuela (Razeto Pavez, 2016).

Desde otra perspectiva, se puede percibir que las escuelas deben crear asociación con los padres y desarrollar la responsabilidad mutua por el éxito de los niños en el sistema educativo. Por lo tanto, con esta acción se incrementa la participación de los padres, se alienta su esfuerzo por apoyar a las escuelas y se genera un impacto positivo (Baquedano López et al., 2013; Đurišić y Bunijevac, 2017).

La alianza entre la escuela y los padres es un componente fundamental en la educación de los niños y jóvenes. Se ha demostrado que una mayor participación de los padres resulta en: (a) mayor éxito de los estudiantes, (b) mayor satisfacción de los padres, (c) mayor satisfacción de los maestros y (d) un mejor clima escolar. Existen investigaciones que declaran que la participación efectiva de los padres en los procesos educativos es un factor importante para el éxito de la educación (Crescenza et al., 2021; Đurišić y Bunijevac, 2017; Miranda Carvajal y Castillo Armijo, 2018; Oppenheim-Shachar y Berent, 2021).

Por ello, considerando el rol de la familia en la educación, es conveniente identificar el grado de conocimiento, convicción y compromiso de los padres como componentes importantes en el éxito de la educación de sus hijos.

### **Conocimiento del sistema educativo**

Para Nonaka y Takeuchi (1995, citados en Torres Briones y Rojas Dávila, 2017), el conocimiento es un proceso humano dinámico para justificar las creencias individuales en busca de la verdad.

Al hablar de cuánto conocen los padres acerca de sus posibilidades de participar en la educación formal de sus hijos, Bhering (2002) encontró que hay un conocimiento limitado sobre la posibilidad de participación de los padres. Este conocimiento limitado de los padres se debe a que conocen muy poco sobre el sistema educativo (Reyes-Meza y Ávila-Rosales, 2016). A menudo, se asume que los padres tienen conocimiento suficiente del ámbito escolar para apoyar la educación de sus hijos. En realidad, existe poca preocupación de los padres por conocer cómo involucrarse en la

educación formal de sus hijos, dejando toda la responsabilidad al sistema educativo (López y Guaimaro, 2016).

Por otro lado, Reyes-Meza y Ávila-Rosales (2016) afirman que los maestros no tienen pleno conocimiento del modelo educativo de su institución y saben poco acerca de las familias y el entorno social de sus alumnos. Estos factores pueden producir vacíos y prejuicios que afectan el aprendizaje. Los autores proponen el diseño de un manual de instrumentos curriculares para involucrar a la familia en el proceso educativo, superar los niveles de aislamiento entre la familia y la escuela y elevar la participación de los padres, entre otras acciones. Se trata de un manual que busca potenciar la cultura, el conocimiento, el desarrollo de habilidades, las competencias, las convicciones, el compromiso y los valores.

Como el conocimiento que tienen los padres acerca del sistema educativo puede afectar positiva o negativamente el aprendizaje de su hijo, este estudio define el conocimiento como el grado en el que los padres entienden las premisas de un sistema educativo confesional en cuanto al desarrollo mental, físico, social y espiritual.

### **Convicción del sistema educativo**

La convicción moral es una creencia y tiene que ver con las actitudes que las personas revelan de sí mismas, basadas en una distinción fundamental entre lo correcto y lo incorrecto. Por lo tanto, desde esta perspectiva, la convicción moral es el grado en el cual una persona cree que su actitud es correcta y válida (Badilla Poblete, 2013; González, 2017; Horcajo y de la Vega, 2016; Morgan et al., 2010; Skitka et al., 2021).

En este estudio se considera la con-

vicción como aquello que se trata de sostener y respaldar firmemente respecto de lo que se cree, es decir, el grado en el cual los padres están convencidos de lo que conocen de un sistema educativo confesional.

### **Compromiso con el sistema**

El concepto de compromiso suele variar debido a la diversidad de enfoques en los estudios realizados al respecto. Dentro de este marco, se lo define comúnmente en términos de actitud (Corchuelo Fernández et al., 2019; Máñez Guaderrama, 2016). Así mismo, Rippoll-Núñez y Cifuentes Acosta (2019) lo definen como dedicación personal y motivación de los individuos.

Por su parte, Salancik (1977, citado en Juaneda Ayensa y González Menorca, 2007) lo presenta como un concepto que describe el estado en que el individuo llega a estar vinculado, por sus acciones, a unas creencias. Estas creencias sustentarán su actuación.

A su vez, Acuña Echeverría et al. (2018) mencionan que el compromiso supone un sentimiento de pertenencia, el cual produce un acto consciente, voluntario y de cooperación entre las partes involucradas. Estos mismos autores mencionan que diversos investigadores sostienen que el compromiso que hay en los padres con la educación de sus hijos resulta importante, debido a su implicación en diferentes aspectos de la etapa y el proceso escolar del estudiante. Para Navaridas y Raya (2012), el grado de compromiso y participación de los padres puede garantizar la mejora de la calidad del sistema educativo.

Aunque el compromiso de los padres es importante para el desarrollo de niños y jóvenes, es evidente que se deben tomar medidas para garantizar que

se desarrollen prácticas de participación de los padres en los asuntos escolares. Entre estas medidas se encuentran la comunicación con las familias, los informes de los profesores, la programación del involucramiento y la interacción directa con los padres (Carreño Olave et al., 2020; Goicochea Castillo y Matos Quijano, 2019; Smith et al., 2019; Viera y Zeballos, 2014). Además, es necesario implementar programas de intervención, para mejorar la relación con los padres y aumentar su compromiso (Leland, 2022).

Para Boberiene (2013), el compromiso de los padres mejora las dinámicas dentro del aula, ya que (a) incrementa las expectativas de los profesores, (b) mejora la relación entre profesor y alumno, (c) contribuye a una mayor competencia cultural de los estudiantes y (d) favorece el éxito académico. Igualmente, Galián Nicolás et al. (2018) mencionan que la existencia de una buena relación entre los padres y la escuela es considerada como un factor de calidad educativa.

En esta investigación se define el compromiso como una acción dedicada y motivada; es decir, un acto consciente, voluntario y de cooperación por parte de los padres hacia un sistema educativo confesional.

### Relaciones entre variables

Varios estudios revelan que existe relación directa y significativa entre la gestión de conocimiento y el compromiso con la organización; es decir, que una mayor gestión de conocimiento resultará en el aumento del compromiso organizacional (Adiansyah y Sakir, 2021; Chaupe Rubio, 2022; Ramalho Marques et al., 2019; Rulidha y Hermawan, 2021).

Para Tuckett y Nikolic (2017), la teoría narrativa de la convicción ayuda

a llevar a cabo cuatro acciones: (a) identificar oportunidades, (b) simular representaciones alternativas, (c) comunicar y (d) sostener un compromiso. Compromiso como una acción, el cual requiere desarrollar una conciencia para tomar decisiones.

Como fue mencionado anteriormente, el compromiso de los padres puede incidir en la mejora de las condiciones académicas que se ofrecen en el sistema educativo. La percepción de falta de conocimiento específico y práctico sobre las habilidades de este compromiso por parte de los padres puede producir barreras (Leland, 2022).

Según Skitka et al. (2021), una mayor convicción moral sobre determinadas causas se asocia con un mayor compromiso. La relación entre la convicción moral y el compromiso, inclusive en el ambiente político, puede ser sólida, incluso cuando se consideran otras alternativas.

### Constructos similares

Fortin (2020) elaboró un instrumento sobre la percepción de los padres con respecto a la filosofía de educación adventista del séptimo día como predictora de la matriculación de sus hijos en escuelas adventistas, con adecuación muestral muy aceptable ( $KMO = .915$ ,  $\chi^2 = 4857.228$ ,  $gl = 406$ ,  $p < .001$ ), varianza total explicada muy buena, de 63.90%, y comunales que oscilan entre .341 a .745. Para esta investigación fueron de interés en este estudio declaraciones de ítems tales como “El alumno desarrolla el pensamiento científico” y “El estudiante comparte su fe con los demás”.

Por su parte, Chaupe Rubio (2022) propone dos instrumentos. El primero mide gestión de conocimiento, con 25 ítems, con un grado de consistencia in-

terna ( $\alpha = .962$ ) muy bueno y el segundo mide compromiso organizacional, con un grado de consistencia interna ( $\alpha = .941$ ) igualmente muy bueno. La relación entre ambas variables se reporta como medianamente fuerte y positiva ( $r = .734, p < .01$ ).

En la misma dirección, en su investigación sobre las percepciones y actitudes de algunos padres con hijos en edad escolar hacia las escuelas adventistas en Canadá, Lekic (2005) presenta un instrumento con seis dimensiones, la primera de las cuales, dimensión espiritual, reveló un grado de consistencia interna ( $\alpha = .836$ ) bueno. De esta investigación, es de interés para este estudio la declaración del ítem “Se ayuda a los estudiantes a desarrollar una relación personal con Jesucristo”.

Casilla Sandoval (2018) propone un instrumento que mide el compromiso de los padres y de otras partes involucradas en un sistema educativo. El instrumento presentó una adecuación muestral aceptable ( $KMO = .862, \chi^2 = 1814.971, gl = 190, p < .001$ ). La varianza total explicada es buena (67.80%) y las comunidades oscilan de .228 a .759. De esta investigación, son de interés para el presente estudio las siguientes declaraciones de ítems: “Que el estudiante aprenda a cuidar su cuerpo”, “Que la escuela implemente programas de mejoramiento de la salud física del estudiante”, “Que la escuela promueva el trabajo en la formación para la vida”, “Que el estudiante adquiera hábitos de buena lectura”, “Que el estudiante aprenda a cuidar su cuerpo”, “Es importante que haya armonía entre iglesia y escuela” y “Que el estudiante sea un pensador autónomo”.

Galián Nicolás et al. (2018) también elaboraron un instrumento sobre la participación directa de las familias desde

el hogar, con 11 ítems y dos factores. Los resultados revelaron una adecuación muestral muy aceptable ( $KMO = .902, p < .001$ ) y una varianza total explicada igual a 60.52%. De esta investigación, son de interés para este estudio las siguientes declaraciones de ítems: “Promueven la autonomía y responsabilidad de sus hijos en el estudio” y “Fomentan el buen clima de estudio desde el hogar”.

Flores Laguna (2012) presenta la validación de un instrumento con cinco dimensiones sobre la imagen de instituciones universitarias con una adecuación muestral ( $KMO = .936, p < .001$ ), donde tres dimensiones son de interés para este estudio y revelaron un grado de consistencia interna bueno: (a) espiritual ( $\alpha = .836$ ), (b) social ( $\alpha = .921$ ) y (c) física ( $\alpha = .790$ ).

En este contexto, se pretende contribuir con el desarrollo y la validación de instrumentos para medir el grado de conocimiento, de convicción y de compromiso que los padres tienen respecto del sistema educativo confesional.

### Metodología

Este estudio, de tipo cuantitativo, transversal, exploratorio y descriptivo, consistió en la validación de tres instrumentos. En las secciones que continúan se describe el proceso que se realizó.

### Población y muestra

La población participante de este estudio estuvo conformada por padres de alumnos de instituciones educativas de un sistema confesional del noreste de México, en el período lectivo 2021-2022. Se recolectó una muestra piloto no probabilística por conveniencia ( $n = 101$ ) de padres con hijos en edad escolar de los niveles educativos primario y medio, pertenecientes a dos instituciones:

(a) Instituto Soledad Acevedo de los Reyes (niveles primario y secundario) y (b) Escuela Preparatoria Ignacio Carrillo Franco (nivel medio superior).

Cada padre recibió un link con el cuestionario, donde expresó su autopercepción del grado de conocimiento, de convicción y de compromiso que tiene respecto del sistema educativo confesional, con un ratio de 5:1 a 6:1 por cada pregunta de los instrumentos propuestos.

### Instrumentos

Se elaboraron tres instrumentos para medir los siguientes constructos: (a) autopercepción del grado de conocimiento del sistema educativo, (b) autopercepción del grado de convicción del sistema educativo y (c) autopercepción del grado de compromiso con el sistema educativo.

Para la construcción de los instrumentos de medición se siguió el siguiente proceso:

1. Primeramente, se constituyó el marco teórico, mediante el análisis y revisión de la literatura de estudios que abordan el tema.

2. Se estableció una definición conceptual de cada una de las variables de estudio, de acuerdo con la literatura.

3. Se eligieron los indicadores para cada una de las dimensiones a estudiar, a partir del análisis de las variables y su revisión de la literatura.

4. Para la variable conocimiento y convicción, se redactaron 16 ítems y 19 para la variable compromiso, que fueron analizados por expertos.

5. Para evaluar la claridad y pertinencia de los reactivos, se recurrió a cinco expertos en el área. Se utilizaron escalas tipo Likert de cinco niveles. Para evaluar la claridad de los ítems, la escala fue la siguiente: (1) totalmente confuso, (2)

algo confuso, (3) regular, (4) algo claro y (5) totalmente claro. Para evaluar la pertinencia, la escala fue: (1) totalmente impertinente, (2) algo impertinente, (3) regular, (4) algo pertinente y (5) totalmente pertinente. Según el criterio de los expertos, se obtuvo una puntuación muy cercana a totalmente claro ( $M = 4.80$ ) para las variables conocimiento y convicción; para el compromiso, la media fue considerada como totalmente claro ( $M = 4.67$ ). La pertinencia también resultó muy cercana a totalmente pertinente para las variables conocimiento y convicción ( $M = 4.99$ ) y para el compromiso ( $M = 4.95$ ).

6. La pregunta guiadora para el instrumento de conocimiento fue la siguiente: ¿estás de acuerdo que conoces que una de las premisas en la implementación del programa académico es fomentar en el alumno...??. La escala Likert tuvo siete opciones: (1) totalmente en desacuerdo, (2) muy en desacuerdo, (3) algo en desacuerdo, (4) indeciso, (5) algo de acuerdo, (6) muy de acuerdo, (7) totalmente de acuerdo.

7. La pregunta guiadora para la variable convicción fue: “¿qué tan convencido está de...?”. La escala Likert tuvo siete opciones: (1) totalmente no convencido, (2) bastante no convencido, (3) algo no convencido, (4) indeciso, (5) algo convencido, (6) bastante convencido, (7) totalmente convencido.

8. Para el instrumento de la variable compromiso, la pregunta guiadora fue: “¿qué tan comprometido estás en ...?”. Se utilizó una escala Likert de siete puntos: (1) totalmente no comprometido, (2) bastante no comprometido, (3) algo no comprometido, (4) indeciso, (5) algo comprometido, (6) bastante comprometido, (7) totalmente comprometido.

Los constructos propuestos constan



de tres variables latentes o dimensiones:

Socio-espiritual: el padre está comprometido en desarrollar acciones tanto teóricas como prácticas con respecto a los principios y valores cristianos que son expuestos en la Santa Biblia. Esta dimensión está presente en los tres constructos.

Físico-mental: el padre es responsable de desarrollar acciones que favorezcan el progreso de las facultades físicas y mentales de su(s) hijo(s) por medio de hábitos saludables, la investigación, resolución de problemas y fuentes de la verdad. Esta dimensión está presente en los tres constructos.

Desarrollo-continuidad: el padre es capaz de valorar positiva o negativamente de acuerdo con su propia percepción. Incluye proponer cambios y compartir con los demás las bondades del sistema educativo confesional para su desarrollo y continuidad. Esta dimensión está presente en el constructo compromiso.

10. Para determinar la validez se realizó un análisis factorial exploratorio.

11. Para determinar la confiabilidad interna se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach y el omega de McDonald.

## Resultados

Se presentan los estadísticos descriptivos de los tres constructos: (a) conocimiento ( $M = 6.68$ ;  $DE = .68$ ), (b) convicción ( $M = 6.71$ ;  $DE = .67$ ) y (c) compromiso ( $M = 6.45$ ;  $DE = .63$ ).

Se determinó la validez de constructo a través del método de análisis factorial exploratorio, con extracción de factorización por ejes principales y rotación equamax para identificar las dimensiones y sus correspondientes ítems.

El instrumento de conocimiento presentó una adecuación muestral significativa ( $KMO = .931$ ,  $\chi^2 = 1940.64$ ,  $p < .001$ ), con una varianza total expli-

cada del 76.38%, con dos dimensiones: (a) físico-mental ( $\sigma^2 = 39.59\%$ ) y (b) socio-espiritual ( $\sigma^2 = 36.79\%$ ).

El instrumento de convicción tuvo una adecuación muestral significativa ( $KMO = .914$ ,  $\chi^2 = 2344.20$ ,  $p < .001$ ), con una varianza total explicada del 83.35%, con dos dimensiones: (a) físico-mental ( $\sigma^2 = 42.27\%$ ) y (b) socio-espiritual ( $\sigma^2 = 41.08\%$ ).

El instrumento de compromiso obtuvo una adecuación muestral significativa ( $KMO = .791$ ,  $\chi^2 = 915.43$ ,  $p < .001$ ), con una varianza total explicada del 65.08%, con tres dimensiones: (a) físico-mental ( $\sigma^2 = 28.83\%$ ), (b) desarrollo-continuidad ( $\sigma^2 = 19.78\%$ ) y (c) socio-espiritual ( $\sigma^2 = 16.47\%$ ).

Las comunalidades para las variables resultaron con valores de carga que oscilan entre aceptables (.500) a muy buenos (> .900). Todas las comunalidades son muy cercanas al criterio de extracción (Com = .500), según lo propuesto por Hair et al. (2014). Por lo tanto, todos los indicadores del cuestionario cumplen con la exigencia de comunalidad para las tres variables: (a) conocimiento (Commin = .485, Commáx = .920), (b) convicción (Commin = .682, Commáx = .935) y (c) compromiso (Commin = .497, Commáx = .755), tal como se puede observar en las Tablas 1, 2 y 3.

Los resultados de los análisis factoriales exploratorios de las tres variables, con sus respectivas cargas factoriales, se muestran en las Tablas 1, 2 y 3.

Como se puede apreciar en la Tabla 2, el ítem CONV8 carga por tres milésimas más hacia al factor 2 con respecto al factor 1. Sin embargo, se tomó la decisión de ubicarlo en el factor 1 dado que este ítem en el instrumento de conocimiento cargó en la dimensión físico-mental.

**Tabla 1**

*Conocimiento: cargas factoriales por declaraciones*

| Ítems  | F1          | F2          | Com  |
|--|-------------|-------------|------|
| CON14. Desarrollo mental: pensamiento matemático                             | <b>.850</b> | .314        | .822 |
| CON15. Desarrollo mental: habilidades de investigación                       | <b>.805</b> | .284        | .728 |
| CON16. Desarrollo mental: comprensión lectora                                | <b>.774</b> | .448        | .801 |
| CON13. Desarrollo mental: pensamiento lógico                                 | <b>.761</b> | .396        | .736 |
| CON10. Desarrollo físico: rutina de ejercicios                               | <b>.727</b> | .426        | .710 |
| CON9. Desarrollo físico: trabajo manual                                      | <b>.717</b> | .371        | .651 |
| CON6. Desarrollo social: respeto por la dignidad del ser humano              | <b>.670</b> | .587        | .794 |
| CON8. Desarrollo social: servicio a la comunidad                             | <b>.668</b> | .554        | .752 |
| CON12. Desarrollo físico: horarios regulares de sueño                        | <b>.656</b> | .527        | .708 |
| CON3. Desarrollo espiritual: estudiar la Biblia como la fuente de sabiduría  | .342        | <b>.896</b> | .920 |
| CON2. Desarrollo espiritual: buscar a Cristo como Salvador personal          | .353        | <b>.873</b> | .887 |
| CON4. Desarrollo espiritual: estar en comunión diaria con Dios               | .387        | <b>.865</b> | .898 |
| CON5. Desarrollo espiritual: procurar vivir con valores cristianos           | .444        | <b>.784</b> | .811 |
| CON7. Desarrollo social: interacción entre el hogar, la iglesia y la escuela | .529        | <b>.688</b> | .754 |
| CON11. Desarrollo físico: dieta alimentaria saludable                        | .590        | <b>.632</b> | .727 |
| CON1. Desarrollo espiritual: compartir la fe                                 | .392        | <b>.576</b> | .485 |

Nota: F1 = Físico-mental; F2 = Socio-espiritual

En la Tabla 3, no aparece los ítems COM1, COM5, COM6, COM8, COM15 y COM17, dado que la mayoría de sus correlaciones no eran significativas ( $r(-COM1, COM8) = .079, p = .216$ ;  $r(-COM1, COM9) = .143, p = .076$ ;  $r(-COM1, COM10) = .089, p = .189$ ;  $r(COM1, COM11) = .116, p = .124$ ;  $r(COM1, COM12) = .105, p = .149$ ;  $r(COM1, COM13) = .145, p = .074$ ;  $r(COM1, COM14) = .130, p = .098$ ;  $r(COM5, COM15) = .067, p = .254$ ;  $r(COM5, COM17) = .159, p = .056$ ;  $r(COM6, COM11) = .126, p = .104$ ;  $r(-COM6, COM15) = .214, p = .056$ ;  $r(-COM8, COM15) = -.086, p = .195$ ;  $r(COM15, COM4) = .077, p = .221$ ;  $r(COM15, COM9) = .094, p = .176$ ;  $r(-COM15, COM11) = .064, p = .262$ ;  $r(COM15, COM12) = .061, p = .271$ ;

$r(COM15, COM13) = .053, p = .300$ ;  $r(COM15, COM14) = .093, p = .177$ ;  $r(COM17, COM10) = .132, p = .094$ ;  $r(COM17, COM11) = .137, p = .085$ ;  $r(COM17, COM12) = .112, p = .133$ ;  $r(COM17, COM13) = .154, p = .062$ ;  $r(-COM17, COM14) = .072, p = .238$ ). Por esa razón, no fueron considerados para la extracción de los factores.

Como se puede apreciar en la Tabla 2, el ítem CONV8 carga por tres milésimas más hacia al factor 2 con respecto al factor 1. Sin embargo, se tomó la decisión de ubicarlo en el factor 1 dado que este ítem en el instrumento de conocimiento cargó en la dimensión físico-mental.

En la Tabla 3, no aparecen los ítems COM1, COM5, COM6, COM8, COM15 y COM17, dado que la mayo-



ría de sus correlaciones no eran significativas ( $r(\text{COM1}, \text{COM8}) = .079, p = .216$ ;  $r(\text{COM1}, \text{COM9}) = .143, p = .076$ ;  $r(\text{COM1}, \text{COM10}) = .089, p = .189$ ;  $r(\text{COM1}, \text{COM11}) = .116, p = .124$ ;  $r(\text{COM1}, \text{COM12}) = .105, p = .149$ ;  $r(\text{COM1}, \text{COM13}) = .145, p = .074$ ;  $r(\text{COM1}, \text{COM14}) = .130, p = .098$ ;  $r(\text{COM5}, \text{COM15}) = .067, p = .254$ ;  $r(\text{COM5}, \text{COM17}) = .159, p = .056$ ;  $r(\text{COM6}, \text{COM11}) = .126, p = .104$ ;  $r(\text{COM6}, \text{COM15}) = .214, p = .056$ ;  $r(\text{COM8}, \text{COM15}) = -.086, p = .195$ ;  $r(\text{COM15}, \text{COM4}) = .077, p = .221$ ;  $r(\text{COM15}, \text{COM9}) = .094, p = .176$ ;  $r(\text{COM15}, \text{COM11}) = .064, p = .262$ ;  $r(\text{COM15}, \text{COM12}) = .061, p = .271$ ;  $r(\text{COM15}, \text{COM13}) = .053, p = .300$ ;  $r(\text{COM15}, \text{COM14}) = .093, p = .177$ ;  $r(\text{COM17}, \text{COM10}) = .132, p = .094$ ;  $r(\text{COM17}, \text{COM11}) = .137, p = .085$ ;  $r(\text{COM17}, \text{COM12}) = .112, p = .133$ ;  $r(\text{COM17}, \text{COM13}) = .154, p = .062$ ;  $r(\text{COM17}, \text{COM14}) = .072, p = .238$ ). Por esa razón, no fueron considerados para la extracción de los factores.

**Tabla 2**

*Convicción: cargas factoriales por declaraciones*

| Ítems   | F1          | F2          | Com  |
|---|-------------|-------------|------|
| CONV13. Desarrollo mental: pensamiento lógico                                 | <b>.920</b> | .297        | .935 |
| CONV15. Desarrollo mental: habilidades de investigación                       | <b>.903</b> | .307        | .910 |
| CONV14. Desarrollo mental: del pensamiento matemático                         | <b>.848</b> | .318        | .820 |
| CONV10. Desarrollo físico: rutina de ejercicios                               | <b>.796</b> | .432        | .820 |
| CONV9. Desarrollo físico: trabajo manual                                      | <b>.785</b> | .387        | .766 |
| CONV16. Desarrollo mental: comprensión lectora                                | <b>.736</b> | .481        | .773 |
| CONV11. Desarrollo físico: dieta alimentaria saludable                        | <b>.721</b> | .484        | .755 |
| CONV6. Desarrollo social: respeto por la dignidad del ser humano              | <b>.656</b> | .651        | .854 |
| CONV12. Desarrollo físico: horarios regulares de sueño                        | <b>.655</b> | .610        | .801 |
| CONV8. Desarrollo social: servicio a la comunidad                             | .621        | <b>.624</b> | .775 |
| CONV3. Desarrollo espiritual: estudiar la Biblia como la fuente de sabiduría  | .308        | <b>.911</b> | .925 |
| CONV2. Desarrollo espiritual: buscar a Cristo como Salvador personal          | .371        | <b>.880</b> | .913 |
| CONV4. Desarrollo espiritual: estar en comunión diaria con Dios               | .359        | <b>.879</b> | .902 |
| CONV1. Desarrollo espiritual: compartir la fe                                 | .297        | <b>.821</b> | .763 |
| CONV5. Desarrollo espiritual: procurar vivir con valores cristianos           | .442        | <b>.817</b> | .863 |
| CONV7. Desarrollo social: interacción entre el hogar, la iglesia y la escuela | .526        | <b>.637</b> | .682 |

Nota: F1 = Físico-mental; F2 = Socio-espiritual

**Tabla 3**

*Compromiso: cargas factoriales por declaraciones*

| Ítems  | F1          | F2          | F3          | Com  |
|--|-------------|-------------|-------------|------|
| COM11. Fomentar en su familia el hábito de tener un horario regular para dormir                              | <b>.821</b> | .157        | .196        | .736 |
| COM12. Fomentar en los miembros de su familia el desarrollo de hábitos de lectura                            | <b>.819</b> | .043        | .251        | .735 |
| COM9. Motivar a los miembros de su familia a practicar una rutina de ejercicio físico                        | <b>.749</b> | .429        | .074        | .750 |
| COM10. Enseñar a los miembros de su familia a elegir alimentos saludables                                    | <b>.737</b> | .197        | .089        | .590 |
| COM14. Fomentar en los miembros de su familia el desarrollo del aprendizaje autónomo                         | <b>.725</b> | .099        | .284        | .616 |
| COM13. Fomentar en los miembros de su familia el desarrollo de un pensamiento crítico-reflexivo              | <b>.644</b> | .161        | .237        | .497 |
| COM18. Apoyar económicamente al sistema de educación confesional   | .078        | <b>.837</b> | .183        | .740 |
| COM16. Compartir, con otros padres, información respecto a las bondades del sistema de educación confesional | .088        | <b>.816</b> | .285        | .755 |
| COM19. Proponer cambios en el sistema de educación confesional para su desarrollo y continuidad              | .294        | <b>.641</b> | .164        | .525 |
| COM4. Fomentar una educación religiosa y moral en los miembros de su familia                                 | .336        | .129        | <b>.773</b> | .727 |
| COM7. Vincular la educación de su(s) hijo(s) como una interacción entre el hogar, la iglesia y la escuela    | .076        | .182        | <b>.692</b> | .517 |
| COM3. Practicar las enseñanzas doctrinales de la iglesia   | .024        | .539        | <b>.637</b> | .696 |
| COM2. Apoyar a los miembros de su familia para desarrollar una relación con Cristo como su Salvador personal | .375        | .412        | <b>.516</b> | .576 |

Nota: F1 = Físico-mental; F2 = desarrollo-continuidad; F3 = Socio-espiritual

### Estructura de los instrumentos

La estructura para el instrumento de conocimiento identifica dos factores: (a) físico-mental (9 ítems) y (b) socio-espiritual (6 ítems).

El instrumento de convicción está formado por dos factores: (a) físico-mental (9 ítems) y (b) socio-espiritual (6 ítems).

El instrumento de compromiso está compuesto por tres factores: (a) físico-mental (6 ítems), (b) desarrollo-continuidad (3 ítems) y (c) socio-espiritual (4 ítems).

En resumen, los instrumentos quedaron conformados de la siguiente manera: conocimiento (15 ítems), convicción (15 ítems) y compromiso (13 ítems).

### Confiabilidad de los instrumentos

Antes de verificar la confiabilidad de los instrumentos, se realizó un análisis de correlaciones entre todos los ítems que pertenecen a cada constructo. Estas correlaciones resultaron ser positivas y significativas, tal como se observa en las Tablas 4, 5 y 6.

**Tabla 4**

*Matriz de correlaciones entre los ítems del constructo conocimiento*

| Variable                   | M    | SD   | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    |
|----------------------------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1. Compartir la fe         | 6.56 | 0.96 |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 2. Buscar a Cristo         | 6.78 | 0.72 | .64** |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 3. Estudiar la Biblia      | 6.69 | 0.78 | .68** | .90** |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 4. Comunión con Dios       | 6.77 | 0.72 | .59** | .93** | .89** |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 5. Valores cristianos      | 6.82 | 0.70 | .58** | .90** | .83** | .89** |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 6. Dignidad del ser humano | 6.75 | 0.75 | .58** | .71** | .73** | .80** | .77** |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 7. Interacción             | 6.65 | 0.85 | .68** | .73** | .86** | .77** | .70** | .80** |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 8. Servicio a la comunidad | 6.70 | 0.81 | .59** | .63** | .76** | .71** | .70** | .83** | .85** |       |       |       |       |       |       |       |
| 9. Trabajo manual          | 6.53 | 0.90 | .49** | .55** | .59** | .61** | .57** | .70** | .65** | .73** |       |       |       |       |       |       |
| 10. Rutina de ejercicios   | 6.67 | 0.79 | .50** | .65** | .63** | .64** | .71** | .69** | .62** | .74** | .73** |       |       |       |       |       |
| 11. Horario de sueño       | 6.72 | 0.75 | .61** | .71** | .67** | .72** | .71** | .71** | .69** | .71** | .67** | .76** |       |       |       |       |
| 12. Penamiento lógico      | 6.65 | 0.79 | .56** | .64** | .63** | .61** | .66** | .71** | .62** | .68** | .70** | .81** | .74** |       |       |       |
| 13. Penamiento matemático  | 6.53 | 0.87 | .51** | .58** | .58** | .60** | .62** | .79** | .69** | .74** | .72** | .71** | .65** | .75** |       |       |
| 14. Investigación          | 6.60 | 0.86 | .45** | .59** | .50** | .58** | .63** | .68** | .55** | .62** | .61** | .74** | .71** | .76** | .81** |       |
| 15. Comprensión lectora    | 6.69 | 0.81 | .56** | .66** | .65** | .70** | .66** | .83** | .79** | .76** | .74** | .64** | .75** | .71** | .85** | .79** |

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

**Tabla 5**

*Matriz de correlaciones entre los ítems del constructo convicción*

| Variable                   | M    | SD   | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    |
|----------------------------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1. Compartir la fe         | 6.70 | 0.81 |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 2. Buscar a Cristo         | 6.79 | 0.71 | .83** |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 3. Estudiar la Biblia      | 6.77 | 0.76 | .88** | .91** |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 4. Comunión con Dios       | 6.81 | 0.72 | .82** | .96** | .91** |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 5. Valores cristianos      | 6.82 | 0.71 | .76** | .89** | .87** | .89** |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 6. Dignidad del ser humano | 6.80 | 0.69 | .75** | .81** | .79** | .79** | .80** |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 7. Interacción             | 6.68 | 0.86 | .70** | .69** | .75** | .68** | .82** | .77** |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 8. Servicio a la comunidad | 6.71 | 0.74 | .66** | .78** | .74** | .78** | .79** | .86** | .72** |       |       |       |       |       |       |       |
| 9. Trabajo manual          | 6.59 | 0.86 | .53** | .66** | .59** | .65** | .68** | .70** | .65** | .74** |       |       |       |       |       |       |
| 10. Rutina de ejercicios   | 6.66 | 0.79 | .58** | .66** | .64** | .66** | .71** | .79** | .71** | .81** | .85** |       |       |       |       |       |
| 11. Horario de sueño       | 6.76 | 0.72 | .68** | .76** | .74** | .74** | .81** | .82** | .83** | .79** | .74** | .84** |       |       |       |       |
| 12. Penamiento lógico      | 6.65 | 0.83 | .50** | .62** | .56** | .61** | .66** | .78** | .66** | .73** | .85** | .86** | .78** |       |       |       |
| 13. Penamiento matemático  | 6.58 | 0.86 | .57** | .59** | .59** | .57** | .59** | .78** | .63** | .67** | .78** | .80** | .72** | .90** |       |       |
| 14. Investigación          | 6.64 | 0.83 | .51** | .62** | .55** | .61** | .67** | .80** | .65** | .74** | .84** | .83** | .74** | .92** | .86** |       |
| 15. Comprensión lectora    | 6.71 | 0.77 | .64** | .70** | .68** | .68** | .67** | .85** | .68** | .77** | .72** | .70** | .78** | .82** | .83** | .86** |

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

**Tabla 6**

*Matriz de correlaciones entre los ítems del constructo compromiso*

| Variable                         | M    | SD   | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    |
|----------------------------------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1. Relación con Cristo           | 6.72 | 0.57 |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 2. Enseñanzas doctrinales        | 6.40 | 1.25 | .57** |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 3. Educación religiosa y moral   | 6.68 | 0.63 | .67** | .50** |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 4. Interacción                   | 6.61 | 0.89 | .36** | .63** | .58** |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 5. Rutina de ejercicios          | 6.44 | 0.92 | .54** | .33** | .36** | .17   |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 6. Elegir alimentos saludables   | 6.63 | 0.77 | .36** | .19   | .35** | .18   | .72** |       |       |       |       |       |       |       |
| 7. Horario de sueño              | 6.53 | 0.82 | .45** | .25*  | .43** | .30** | .75** | .77** |       |       |       |       |       |       |
| 8. Hábitos de lectura            | 6.56 | 0.84 | .46** | .19   | .47** | .21*  | .58** | .58** | .70** |       |       |       |       |       |
| 9. Pensamiento crítico-reflexivo | 6.52 | 0.77 | .45** | .15   | .43** | .25*  | .49** | .45** | .53** | .70** |       |       |       |       |
| 10. Aprendizaje autónomo         | 6.54 | 0.77 | .42** | .29** | .46** | .25*  | .59** | .54** | .60** | .73** | .63** |       |       |       |
| 11. Compartir información        | 6.25 | 1.17 | .56** | .59** | .41** | .32** | .46** | .29** | .25*  | .13   | .25*  | .22*  |       |       |
| 12. Apoyo económico              | 5.84 | 1.51 | .40** | .55** | .28** | .29** | .36** | .24*  | .20*  | .23*  | .30** | .16   | .78** |       |
| 13. Proponer cambio              | 6.13 | 1.14 | .49** | .50** | .24*  | .26** | .52** | .26** | .37** | .31** | .39** | .39** | .52** | .63** |

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

Se utilizaron los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald para determinar la consistencia interna en los instrumentos. En la Tabla 7 se pre-

senta la confiabilidad general y de cada factor. En general, se infiere que los tres instrumentos obtuvieron una alta confiabilidad.

**Tabla 7**

*Coefficientes de confiabilidad de los instrumentos*

| Instrumento  | Factor                           | $\alpha$ | $\omega$ |
|--------------|----------------------------------|----------|----------|
| Conocimiento | General (15 indicadores)         | .969     | .969     |
|              | Factor 1: Físico-mental          | .960     | .960     |
|              | Factor 2: Socio-espiritual       | .946     | .943     |
| Convicción   | General (15 indicadores)         | .976     | .976     |
|              | Factor 1: Físico-mental          | .972     | .973     |
|              | Factor 2: Socio-espiritual       | .963     | .960     |
| Compromiso   | General (13 indicadores)         | .889     | .873     |
|              | Factor 1: Físico-mental          | .908     | .910     |
|              | Factor 2: Desarrollo-continuidad | .842     | .879     |
|              | Factor 3: Socio-espiritual       | .792     | .807     |

**Discusión y conclusión**

El propósito de esta investigación fue diseñar y validar tres instrumentos de medición para observar la autopercepción del grado de conocimiento, convicción y compromiso de los padres respec-

to de un sistema educativo confesional. Se realizó una revisión de literatura y se tomó en cuenta la opinión de los expertos en la materia para la redacción de los ítems. Finalmente, se identificaron las dimensiones de cada variable mediante

el análisis factorial exploratorio que permitió validar los tres instrumentos.

A partir de este análisis y su evaluación, se consideró lo siguiente: eliminar un ítem en cada uno de los instrumentos de conocimiento (CON11) y convicción (CONV11), por la discrepancia resultante entre ubicarla en el factor 1 (físico-mental) o en el factor 2 (socio-espiritual). De igual modo, se eliminaron seis ítems (COM1, COM5, COM6, COM8, COM15 y COM17) en el instrumento de compromiso, por presentar correlaciones no significativas.

Se consideró pertinente mantener el ítem CONV8 “La aspiración social por el servicio a la comunidad”, del instrumento convicción en la dimensión físico-mental, debido a que este ítem en el instrumento de conocimiento cargó en la dimensión físico-mental, aunque su carga factorial es mayor por tres milésimas en la dimensión socio-espiritual.

El análisis factorial permite inferir

que la estructura final de los tres instrumentos tiene respaldo estadístico para considerar válidas las dos dimensiones que componen los instrumentos de conocimiento y convicción —físico-mental y socio-espiritual— y para las tres dimensiones del instrumento de compromiso —físico-mental, desarrollo-continuidad y socio-espiritual—.

En la opinión de los investigadores, basándose en la literatura, se declara que si los padres conocen las premisas de un sistema educativo confesional y están convencidos —sostienen firmemente lo que creen—, entonces puede haber un compromiso. Se concluye que los tres instrumentos son válidos y confiables y constituyen una herramienta muy valiosa para futuros estudios que pretendan profundizar la relación entre el conocimiento, la convicción y el compromiso por parte de los padres respecto de un sistema educativo confesional.

## Referencias

- Acuña Echeverría, N., Concha Contreras, B., de la Fuente Contreras, B., Medina Gatica, R. y Cárcamo Vásquez, H. (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos de comunicación, relación, participación, compromiso e involucramiento de las familias con la escuela? *Revista UCMAule*, 55, 59-70. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.55.59>
- Adiansyah, M. y Sakir, A. (2021). The influence of learning organization, knowledge management and job satisfaction on organizational commitment and their impact on employee performance of USK medical faculty. *International Journal of Scientific and Management Research*, 4(5), 225-244. <https://doi.org/10.37502/ijsmr.2021.4515>
- Alves, A. F., Assis Gomes, C. M., Martins, A. y da Silva Almeida, L. (2018). Desempeño cognitivo y rendimiento académico: ¿cómo confluyen familia y escuela? *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 49-56. <https://doi.org/10.30552/ejep.v10i2.122>
- Astorquiza Bustos, B. A. (2019). Efectos de la pedagogía y el compromiso educativo sobre el logro académico de los alumnos de educación media. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, 28, 43-67. <https://doi.org/10.46661/revmetodoscuanteconempresa.2765>
- Badilla Poblete, E. (2013). La declaración de Naciones Unidas sobre eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones. *Revista Chilena de Derecho*, 40(1), 89-117. <https://doi.org/10.4067/s0718-34372013000100004>
- Baquedano López, P., Alexander, R. A y Hernández, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182. <https://doi.org/10.3102/0091732X12459718>
- Bhering, E. (2002). Teachers' and parents' perceptions of parent involvement in Brazilian early years and primary education. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 227-241. <https://doi.org/10.1080/0966976022000044762>

- Boberiene, L. V. (2013). Can policy facilitate human capital development? The critical role of student and family engagement in schools. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 83(2-3), 346-351. <https://doi.org/10.1111/ajop.12041>
- Carreño Olave, A., Mena Bastías, C. y Lastra Urra, M. J. (2020). Valoración de las TIC en el proceso educativo: una mirada desde los párvulos y sus familias. *Revista de Ciencias Sociales Ambos Mundos*, 1, 55-72. <https://doi.org/10.14198/ambos.2020.1.5>
- Casilla Sandoval, A. (2018). *Proceso de elaboración e implementación de un modelo educativo integral adventista para las escuelas de la Unión Dominicana* [Tesis doctoral, Universidad de Montemorelos]. Repositorio Institucional. <https://dspace.um.edu.mx/handle/20.500.11972/967>
- Chaupe Rubio, Y. J. (2022). *Gestión del conocimiento y compromiso organizacional en trabajadores de la Municipalidad de Chillia-Pataz* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/90106/Chaupe\\_RYJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=1](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/90106/Chaupe_RYJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=1)
- Corchuelo Fernández, C., Cejudo Cortés, C. M. A. y Tirado Morueta, R. (2019). Influencia del apoyo familiar y escolar en el compromiso conductual de los estudiantes. Análisis multinivel en un IES de compensación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 605-622. <https://doi.org/10.5209/rced.57883>
- Crescenza, G., Fiorucci, M., Rossiello, M. C. y Stillo, L. (2021). Education and the pandemic: Distance learning and the school-family relationship. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 26, 73-85. <https://doi.org/10.7203/realia.26.18078>
- Đurišić, M. y Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153. <https://doi.org/10.26529/cepsj.291>
- Flores Laguna, O. A. (2012). Validación de constructo del instrumento imagen de instituciones universitarias. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 12(2), 80-88. <https://doi.org/10.37354/riee.2012.122>
- Fortin, S. M. (2020). *Implementation of SDA educational philosophy and institutional image as predictors of enrollment within the SDA schools of the Northeastern Conference* [Tesis doctoral, Universidad de Montemorelos]. Repositorio Institucional. <https://dspace.um.edu.mx/handle/20.500.11972/2342>
- Galián Nicolás, B., García Sanz, M. P. y Belmonte Almagro, M. L. (2018). Evaluación de la participación familiar en el proceso educativo de los discentes desde la percepción del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 45-62. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336971>
- Goicochea Castillo, G. y Matos Quijano, A. (2019). *Plan de fortalecimiento en el compromiso educativo en padres de familia, nivel primario en una institución educativa pública* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. Repositorio UTC. [http://repositorio.uct.edu.pe/bitstream/123456789/595/1/018100185D\\_018100191D\\_M\\_2019.pdf](http://repositorio.uct.edu.pe/bitstream/123456789/595/1/018100185D_018100191D_M_2019.pdf)
- Gomila Grau, M. A. y Pascual Barrio, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 99-112. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>
- González, A. (2017). La responsabilidad de la convicción: el pacifismo cristiano. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 134, 581-598. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i134.3174>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7a ed.). Pearson Education Limited.
- Horcajo, J. y de la Vega, R. (2016). La convicción en las actitudes relacionadas con el dopaje: un estudio experimental con entrenadores de fútbol. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 57-64. <https://archives.rpd-online.com/article/view/v25-n1-horcajo-de-la-etal.html>
- Juaneda Ayensa, E. y González Menorca, L. (2007). Definición, antecedentes y consecuencias del compromiso organizativo. En J. C. Ayala Calvo (Coord.), *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro* (pp. 3590-3609). Universidad de la Roja.
- Lekic, M. M. (2005). *Perceptions and attitudes of selected Adventist and non-Adventist parents of school-age children toward Adventist schools in Canada* [Tesis doctoral, Andrews University]. Commons@ Andrews University. <https://digitalcommons.andrews.edu/dissertations/518>
- Leland, A. M. (2022). Programa de intervención de las escuelas comunitarias de servicio completo: estudio de caso del compromiso de los padres somalíes en las escuelas rurales de un distrito en Minnesota. *The Interactive Journal of Global Leadership and Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.55354/2692-3394.1035>
- López, G. y Guaimaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya: Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 10, 31-55. [http://www.ixaya.cucsh.udg.mx/sites/default/files/Rolfamilia\\_Gloria\\_0.pdf](http://www.ixaya.cucsh.udg.mx/sites/default/files/Rolfamilia_Gloria_0.pdf)

- Lorenzo Moledo, M., Míguez Salina, G. y Cernadas Ríos, F. X. (2020). ¿Pueden contribuir los fondos de conocimiento a la participación de las familias gitanas en la escuela? Bases para un proyecto educativo. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1), 191-211. <https://doi.org/10.14201/teri.21299>
- Máynez Guaderrama, A. I. (2016). Cultura y compromiso afectivo: ¿influyen sobre la transferencia interna del conocimiento? *Contaduría y Administración*, 61(4), 666-681. <https://doi.org/10.1016/j.cya.2016.06.003>
- Miranda Carvajal, C. y Castillo Armijo, P. (2018). Estudio metodológico de las variables que componen el constructo de “apoyo y participación de la familia en los procesos educativos”. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 115-133. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000100115>
- Morgan, G. S., Skitka, L. J. y Wisneski, D. C. (2010). Moral and religious convictions and intentions to vote in the 2008 presidential election: Moral and religious convictions. *ASAP: Analyses of Social Issues and Public Policy*, 10(1), 307-320. <https://doi.org/10.1111/j.1530-2415.2010.01204.x>
- Navaridas, F. y Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 223-248. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7599>
- Oppenheim-Shachar, S. y Berent, I. (2021). *Kindergarten teachers and 'sharing dialogue' with parents: The importance of practice in the process of building trust in the training process*. Teaching Education. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1996557>
- Parraga Gil, V. (2021). Mejorando las relaciones entre la familia y la escuela: desarrollo de un programa descriptivo en Educación Primaria. *DEDiCA: Revista de Educação e Humanidades*, 19, 403-429. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21813>
- Pino, P. y Castillo, A. (2012). Conocimientos adquiridos por padres en un programa educativo de reanimación cardiopulmonar básica pediátrica. *Revista Chilena de Pediatría*, 83(3), 224-230.
- Ramalho Marques, J. M., Lopes la Falce, J., Machado Fonseca Ramalho Marques, F., Fernandes de Muijder, C. y Moreira Silva, J. T. (2019). The relationship between organizational commitment, knowledge transfer and knowledge management maturity. *Journal of Knowledge Management*, 23(3), 489-507. <https://doi.org/10.1108/jkm-03-2018-0199>
- Razeto Pavez, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 449-462. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000200026>
- Reyes-Meza, O. B. y Ávila-Rosales, F. M. (2016). La familia y su incidencia en el proceso educativo de los estudiantes de enseñanza general básica: estudio de caso. *Dominio de las Ciencias*, 2(1), 118-128. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/33/26>
- Rigo, D. Y. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso: investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*, 33, Artículo e154275. <https://doi.org/10.1590/0102-4698154275>
- Ripoll-Núñez, K. J. y Cifuentes Acosta, J. E. (2019). Compromiso, autorregulación e intimidación en parejas en cohabitación: un estudio exploratorio en Bogotá, Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(2), 125-139. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n2.74632>
- Rulidha, C. P. y Hermawan, S. (2021). The influence of knowledge management and competence on employee performance through organizational commitment as an intervening variable in management of BUMDES in Sidoarjo regency. *Proceedings of the ICECRS*, 9. <https://doi.org/10.21070/icecrs2021900>
- Scott, E. (2019). *Ambiente eclesialístico y compromiso de los miembros de junta directiva de las iglesias de la misión norte de Costa Rica* [Tesis de maestría, Universidad de Montemorelos]. Repositorio Institucional. <https://dspace.um.edu.mx/handle/20.500.11972/1036>
- Skitka, L. J., Hanson, B. E., Morgan, G. S. y Wisneski, D. C. (2021). The psychology of moral conviction. *Annual Review of Psychology*, 72(1), 5.1-5.20. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-063020-030612>
- Smith, T. E., Reinke, W. M., Herman, K. C. y Huang, F. (2019). Understanding family-school engagement across and within elementary and middle-school contexts. *School Psychology*, 34(4), 363-375. <https://doi.org/10.1037/spq0000290>
- Torres Briones, C. L. y Rojas Dávila, R. S. (2017). La gestión del conocimiento basado en la Teoría de Nonaka y Takeuchi. *INNOVA Research Journal*, 2(4), 30-37. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n4.2017.147>
- Tuckett, D. y Nikolic, M. (2017). The role of conviction and narrative in decision-making under radical uncertainty. *Theory & Psychology*, 27(4), 501-523. <https://doi.org/10.1177/0959354317713158>

# CONOCIMIENTO, CONVICCIÓN Y COMPROMISO

Universidad de Montemorelos. (2017). *Plan de desarrollo institucional 2016-2021: compromiso educativo*. <https://crea.um.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Plan-Institucional-de-Desarrollo-2016-2021.pdf>

Viera, A. y Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/243>

## APÉNDICE A BATERÍA INSTRUMENTAL

Marca con una “X” el espacio que mejor describa el grado de autopercepción en el que estás de acuerdo de lo que conoces y el grado de convencimiento que manifiestas de las premisas de un sistema educativo confesional.

| Conocimiento  |                |                 |          |                    |                   |                          |  | DECLARACIONES   | Convicción                        |                    |          |                 |                     |                       |   |
|---|----------------|-----------------|----------|--------------------|-------------------|--------------------------|--|---|-----------------------------------|--------------------|----------|-----------------|---------------------|-----------------------|---|
| ¿Estás de acuerdo que conoces que una de las premisas en la implementación del programa académico es fomentar en el alumno...?” |                |                 |          |                    |                   |                          |  |   | ¿Qué tan convencido estás de ...? |                    |          |                 |                     |                       |   |
| Escala  |                |                 |          |                    |                   |                          |  |   | Escala                            |                    |          |                 |                     |                       |   |
| Totalmente de acuerdo   | Muy de acuerdo | Algo de acuerdo | Indeciso | Algo en desacuerdo | Muy en desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |  | Totalmente no convencido  | Bastante no convencido            | Algo no convencido | Indeciso | Algo convencido | Bastante convencido | Totalmente convencido |   |
| 7   | 6              | 5               | 4        | 3                  | 2                 | 1                        |  | Desarrollo espiritual: estudiar la Biblia como la fuente de sabiduría | 1                                 | 2                  | 3        | 4               | 5                   | 6                     | 7 |
| 7   | 6              | 5               | 4        | 3                  | 2                 | 1                        |  | Desarrollo mental: habilidades de investigación                       | 1                                 | 2                  | 3        | 4               | 5                   | 6                     | 7 |
| 7   | 6              | 5               | 4        | 3                  | 2                 | 1                        |  | Desarrollo físico: trabajo manual                                     | 1                                 | 2                  | 3        | 4               | 5                   | 6                     | 7 |
| 7   | 6              | 5               | 4        | 3                  | 2                 | 1                        |  | Desarrollo mental: pensamiento lógico                                 | 1                                 | 2                  | 3        | 4               | 5                   | 6                     | 7 |
| 7   | 6              | 5               | 4        | 3                  | 2                 | 1                        |  | Desarrollo espiritual: compartir la fe                                | 1                                 | 2                  | 3        | 4               | 5                   | 6                     | 7 |
| 7   | 6              | 5               | 4        | 3                  | 2                 | 1                        |  | Desarrollo físico: rutina de ejercicios                               | 1                                 | 2                  | 3        | 4               | 5                   | 6                     | 7 |
| 7   | 6              | 5               | 4        | 3                  | 2                 | 1                        |  | Desarrollo mental: comprensión lectora                                | 1                                 | 2                  | 3        | 4               | 5                   | 6                     | 7 |
| 7   | 6              | 5               | 4        | 3                  | 2                 | 1                        |  | Desarrollo social: respeto por la dignidad del ser humano             | 1                                 | 2                  | 3        | 4               | 5                   | 6                     | 7 |
| 7   | 6              | 5               | 4        | 3                  | 2                 | 1                        |  | Desarrollo espiritual: buscar a Cristo como Salvador personal         | 1                                 | 2                  | 3        | 4               | 5                   | 6                     | 7 |
| 7   | 6              | 5               | 4        | 3                  | 2                 | 1                        |  | Desarrollo físico: horarios regulares de sueño                        | 1                                 | 2                  | 3        | 4               | 5                   | 6                     | 7 |
| 7   | 6              | 5               | 4        | 3                  | 2                 | 1                        |  | Desarrollo mental: pensamiento matemático                             | 1                                 | 2                  | 3        | 4               | 5                   | 6                     | 7 |



|   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Desarrollo social: servicio a la comunidad                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Desarrollo espiritual: estar en comunión diaria con Dios               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Desarrollo espiritual: procurar vivir con valores cristianos           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Desarrollo social: interacción entre el hogar, la iglesia y la escuela | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

**Compromiso**

Marca con una “X” el espacio que mejor describe el grado de autopercepción en el que estás comprometido con las premisas del sistema educativo confesional.

II. “¿Qué tan comprometido estás en ...?”

Escala de opciones: (1) = totalmente no comprometido, (2) = bastante no comprometido, (3) = algo no comprometido, (4) = indeciso, (5) = algo comprometido, (6) = bastante comprometido, (7) = totalmente comprometido.

| DECLARACIONES   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Fomentar en su familia el hábito de tener un horario regular para dormir                               |   |   |   |   |   |   |   |
| 2. Compartir, con otros padres, información respecto a las bondades del sistema de educación confesional  |   |   |   |   |   |   |   |
| 3. Fomentar una educación religiosa y moral en los miembros de su familia                                 |   |   |   |   |   |   |   |
| 4. Motivar a los miembros de su familia a practicar una rutina de ejercicio físico                        |   |   |   |   |   |   |   |
| 5. Practicar las enseñanzas doctrinales de la iglesia   |   |   |   |   |   |   |   |
| 6. Fomentar en los miembros de su familia el desarrollo del aprendizaje autónomo                          |   |   |   |   |   |   |   |
| 7. Fomentar en los miembros de su familia el desarrollo de un pensamiento crítico-reflexivo               |   |   |   |   |   |   |   |
| 8. Apoyar a los miembros de su familia para desarrollar una relación con Cristo como su Salvador personal |   |   |   |   |   |   |   |
| 9. Apoyar económicamente al sistema de educación confesional  |   |   |   |   |   |   |   |
| 10. Fomentar en los miembros de su familia el desarrollo de hábitos de lectura                            |   |   |   |   |   |   |   |
| 11. Proponer cambios en el sistema de educación confesional para su desarrollo y continuidad              |   |   |   |   |   |   |   |
| 12. Enseñar a los miembros de su familia a elegir alimentos saludables                                    |   |   |   |   |   |   |   |
| 13. Vincular la educación de su(s) hijo(s) como una interacción entre el hogar, la iglesia y la escuela   |   |   |   |   |   |   |   |



Recibido: 23 de mayo de 2022  
 Revisado: 27 de junio de 2022  
 Aceptado: 18 de julio de 2022

## AUTOEFICACIA EN DOCENTES DE ESCUELAS PRIVADAS DE LA ZONA METROPOLITANA DE PUERTO PRÍNCIPE, HAITÍ

### SELF-EFFICACY IN PRIVATE SCHOOL TEACHERS IN THE METROPOLITAN AREA OF PORT-AU-PRINCE, HAITI

Rollin Jean Baptiste

*Mission Adventiste du Nord d'Haiti*

[rollin.jeanb@ymail.com](mailto:rollin.jeanb@ymail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-9796-9552>

#### RESUMEN

*Para garantizar la gratuidad escolar, el gobierno haitiano creó el Programa de Escolarización Universal Gratuita y Obligatoria (PSUGO), haciéndose responsable de sufragar la carga salarial de los docentes de las escuelas privadas, tanto confesionales como no confesionales. Sin embargo, algunos de los problemas que enfrentan los docentes haitianos con ese programa son los bajos salarios, la falta de pago a tiempo, la falta de vacaciones pagas y la falta de esperanza de jubilación al final de su carrera.*

*Esta investigación procuró determinar si existe diferencia significativa de nivel de autoeficacia docente, en escuelas privadas de la zona metropolitana de Puerto Príncipe, Haití, entre 32 maestros afiliados al programa PSUGO y 30 que no lo están.*

*Se encontró que existe una diferencia significativa de autoeficacia percibida entre ambos grupos de docentes. Además, se observaron diferencias significativas entre los docentes agrupados por escuelas. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas de autoeficacia entre escuelas confesionales y no confesionales.*

*La autoeficacia en docentes haitianos se ha visto afectada por las condiciones desfavorables que presenta el programa PSUGO. Pensar en una mejor educación para el pueblo haitiano implica un rediseño de las condiciones laborales que afectan directamente a los docentes y, de manera indirecta, a los estudiantes.*

**Palabras clave:** autoeficacia docente, escuelas privadas, subvención estatal

#### ABSTRACT

*To guarantee free schooling, the Haitian government created the Free and Compulsory Universal Schooling Program (PSUGO), assuming re-*

*sponsibility for subsidizing private school teachers' salaries, religious and non-denominational. However, some of the problems Haitian teachers face with that program are low salaries, lack of timely pay, lack of paid vacations, and lack hope of retirement at the end of their career.*

*This research sought to determine if there is a significant difference in the level of teacher self-efficacy in private schools in the metropolitan area of Port-au-Prince, Haiti, between 32 teachers affiliated with the PSUGO program and 30 who are not.*

*It was found that there is a significant difference in perceived self-efficacy between both groups of teachers. In addition, significant differences were observed between teachers grouped by school. However, no significant differences in self-efficacy were found between denominational and non-denominational schools.*

*Self-efficacy in Haitian teachers has been affected by the unfavorable conditions presented by the PSUGO program. Thinking about better education for the Haitian people implies a redesign of working conditions that directly affect teachers and indirectly affect students.*

*Keywords:* teacher self-efficacy, private schools, state subsidy

### **Introducción**

Uno de los derechos inalienables de los seres humanos es la educación. El mundo entero reconoce el valor de la educación para el desarrollo de un país, ya que ejerce una influencia positiva en el desarrollo de la raza humana (Patrinos, 1994; Rwehera, 1999; Salomé, 1984). La Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948 realizó la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano que, en su artículo 26, declara que todo ser humano tiene derecho a la educación.

Sin embargo, la situación de la educación en Haití muestra una realidad que dista mucho del ideal educativo: (a) falta de formación docente, (b) bajos salarios, (c) sobreabundancia de estudiantes, (d) escuelas físicamente inapropiadas para la enseñanza y (e) recursos didácticos insuficientes (Mérilien et al., 1995).

Para intentar remediar esta situación, la constitución de Haití de 1989 estableció la gratuidad de la educación prima-

ria. Para garantizarla, el gobierno haitiano creó el Programa de Escolarización Universal Gratuita y Obligatoria (PSUGO), haciéndose responsable de sufragar la carga salarial de los docentes de las escuelas privadas, tanto confesionales como no confesionales. Sin embargo, uno de los problemas que enfrentan los docentes haitianos con ese programa son los bajos salarios, la falta de pago a tiempo, la falta de vacaciones pagas y la falta de esperanza de jubilación al final de su carrera (Mérilien et al., 1995; Roblin, 2013).

Lo mencionado anteriormente puede tener un efecto en la autoeficacia docente que, según Bandura (2007), es la creencia que tiene un individuo sobre su propia capacidad para realizar acciones con el fin de lograr un resultado propuesto.

Este estudio pretende conocer si existe diferencia significativa en el nivel de autoeficacia entre dos grupos de docentes: los que participan en el programa

PSUGO y los que no, en la zona metropolitana de Puerto Príncipe, Haití. Una dificultad que sufren las escuelas confessionales afiliadas al PSUGO es la demora en el cobro de los salarios docentes, pues deben esperar un primer pago a los seis meses y el otro pago al final del año escolar o del año siguiente (Mérilien et al., 1995; Roblín, 2013), mientras que quienes no están afiliados al PSUGO reciben su salario regularmente todos los meses. Esto explica el fenómeno de las diferencias salariales.

Un problema que se añade a la difícil situación que se da por el bajo salario que reciben los docentes es que altos funcionarios estatales son acusados de corrupción o malversación de fondos públicos por la adquisición de materiales educativos (St Juste, 2013).

### Revisión de literatura

El Programa de Educación Universal Gratuita y Obligatoria (PSUGO) debía ser la solución al problema crónico de la educación en Haití. Se han recaudado para ello fondos de empresas de transferencias y telecomunicaciones; sin embargo, el grave problema que lo ha minado es el financiero y la corrupción (AlterPresse, 2013, 2014; Haïti. Press Network, 2013a, 2013b). Además, existen otros problemas como el hacinamiento en las escuelas, la falta de acceso a la educación y maestros que, en su mayoría, no están calificados para escuelas privadas. El resultado es la financiación insuficiente de las escuelas.

El PSUGO está en crisis y los maestros son las primeras víctimas. Es en este sentido que se estudia cómo se ve afectada la autoeficacia docente.

### Autoeficacia docente

El presente trabajo analizó la autoefi-

caja docente, que forma parte de la teoría cognitiva social de Bandura (2007), para comprender mejor la realidad del docente haitiano en el contexto del programa PSUGO. Cuando una persona tiene un alto sentido de autoeficacia, intenta hacer frente a la dificultad de la tarea, sin evitarla y sin considerarla una amenaza (Lecomte, 2004). Para Bandura (2007), la autoeficacia es la creencia que un individuo tiene sobre su propia capacidad para realizar acciones, con el fin de lograr un resultado deseado. El sentimiento de autoeficacia puede verse afectado por factores externos.

Según Bandura (2007), la autoeficacia proviene de cuatro fuentes: (a) la experiencia activa de dominio, ligada a las experiencias reales del individuo; (b) las experiencias vicarias, que surgen de la experiencia de otros que modelan su propio comportamiento; (c) la persuasión social, referida a mensajes recibidos del exterior a la persona que le dan la idea de que es capaz de resolver una situación dada y (d) las experiencias afectivas, que incluyen emociones que pueden afectar positiva o negativamente la autoeficacia percibida.

La investigación realizada por Hernández Jaquez y Ceniceros Cázares (2018) con docentes mexicanos mostró que existe una fuerte correlación significativa entre la autoeficacia de los docentes y su desempeño.

El estudio de Fárez Sánchez y Pacheco González (2016) encontró que los docentes de educación básica (n = 92) presentaban un alto nivel de autoeficacia. También encontraron que los antecedentes escolares y el nivel educativo se relacionaban con la autoeficacia, aunque no ocurría lo mismo con las variables género y años de experiencia docente.

Un estudio de Vicente Cortés (2016),

realizado con estudiantes de escuelas de negocios, tuvo como objetivo averiguar si existía relación entre la autoestima, la autoeficacia y el locus de control interno. Se encontró que las variables tenían una relación significativa débil. Además, de las tres variables, la única que se relacionó con el rendimiento académico fue la autoeficacia. No se encontró diferencia alguna por género.

Una investigación de Gaudreau et al. (2012), realizada con 43 docentes sobre la teoría sociocognitiva de Bandura, evaluó la contribución del análisis de actividades al desarrollo de la autoeficacia en docentes principiantes. El resultado mostró que el análisis de actividades tuvo un efecto positivo en la autoeficacia en el manejo del aula.

En un estudio de Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy (2001), se desarrolló una escala para medir el sentimiento de los profesores especialistas en su último año de formación. Resultó que el sentimiento de autoeficacia de los participantes varía según la situación familiar, la tasa de ocupación y la experiencia docente. De acuerdo con Ross (2013), los docentes con altos niveles de eficacia educativa esperan que sus alumnos logren el éxito eligiendo metas desafiantes para ellos mismos y para sus alumnos y no tienen temor de enfrentar los desafíos.

El sentimiento de autoeficacia significa que la persona es capaz de completar una tarea con éxito, a diferencia de alguien que solo piensa en el fracaso (Gist y Mitchell, 1992). Wood y Bandura (1989) sugirieron que los efectos de la creencia en la autoeficacia actúan sobre la motivación de logro y las estrategias de aprendizaje escolar. Así, se puede concluir con Bandura (1998) que el sentimiento de autoeficacia no puede

ser considerado como un rasgo global de la personalidad.

Uno de los primeros trabajos en considerar la noción del sentimiento de autoeficacia docente fue el de Ashton y Webb (1982, citados en Gaudreau et al., 2012). Los autores reportan dos dimensiones que emergen en el concepto de autoeficacia. Según Bandura (2007), la primera dimensión presenta las expectativas de resultados como “la creencia del docente de que la enseñanza puede influir en el rendimiento académico de un alumno a pesar de las influencias familiares, el nivel socioeconómico y otros factores extracurriculares (expectativas de resultados)” (Gaudreau et al., 2012, p. 85). En esta etapa, se refiere a un sentimiento de eficiencia general. La segunda dimensión se refiere al sentido de autoeficacia del docente, su creencia en la autoeficacia (Bandura, 2007). A partir de este estudio, se han desarrollado instrumentos para evaluar o medir el sentido de autoeficacia de las personas. En este trabajo se tuvo en cuenta el sentimiento de autoeficacia docente mediante el instrumento Woolfolk Hoy (1990, citado por Gaudreau et al., 2012), que se contrapone a lo expresado por Ashton y Webb (1986), quienes argumentan que el sentido de eficacia general de los docentes no se refiere a las expectativas de desempeño de Bandura, sino a su capacidad para superar obstáculos.

Los autores agregan dos subdimensiones al sentido de autoeficacia del maestro. La primera se refiere a la creencia del profesor en su responsabilidad personal por el resultado positivo del alumno y la segunda, a su creencia en su responsabilidad personal por el resultado negativo de los alumnos. Soodak y Podell (1996, citados en Gaudreau et al.,

2012), reaccionando al trabajo de Woolfolk Hoy sobre el sentimiento de autoeficacia, adoptan el punto de vista diferente al sugerir una tercera dimensión. En primer lugar, la eficacia personal; luego, la eficacia de los resultados y, por último, la eficacia de la enseñanza, que puede compararse con el sentimiento de eficacia general del profesor (eficacia docente). Según Gaudreau et al. (2012), el docente autoeficaz “tiene la creencia de poseer las habilidades profesionales necesarias para actuar con eficacia en una situación dada y la creencia de que sus acciones producirán los efectos deseados en los estudiantes” (pp. 85-86).

El sentimiento de autoeficacia se refiere a la percepción que tiene el docente de sus habilidades para llevar a cabo la acción pedagógica. Los profesores con un alto sentido de autoeficacia creen que son capaces de transmitir conocimientos, incluso a alumnos con dificultades, utilizando técnicas adecuadas (Lecomte, 2004). Es en la misma línea de pensamiento que Gibson y Dembo (1984) argumentan que los profesores con un alto sentido de autoeficacia son mucho más indulgentes y menos críticos con los estudiantes no deseados. Aquellos, por el contrario, con un sentimiento débil de autoeficacia pedagógica piensan que ejercen una influencia débil sobre su alumno, especialmente cuando se colocan bajo la influencia negativa de quienes los rodean (Lecomte, 2004). Se debe admitir que el sentimiento de autoeficacia del docente influye no solo en el diseño instruccional, sino también en las prácticas educativas relacionadas con los alumnos.

Teniendo en cuenta el contexto haitiano de este estudio, Mérilien (citado St Juste, 2013) hizo la observación de que

los docentes deben trabajar durante todo un año sin recibir un centavo. Cada individuo ocupado en una tarea se siente animado por el deseo de ser felicitado o elogiado y por recibir una compensación por su trabajo. Un docente motivado, que realiza bien su trabajo “puede influir en el rendimiento académico de un estudiante, a pesar de las influencias familiares, el nivel socioeconómico y otros factores extracurriculares (expectativas de resultados)” (Gaudreau et al., 2012, p. 85). La expectativa de resultados es un sentimiento que impulsa a los docentes en su quehacer cotidiano. Sin embargo, hay que tener en cuenta ciertos factores, como la formación, el salario y el apoyo social. La vida de los docentes haitianos se torna difícil, con grandes desigualdades. Por ejemplo, en el sector privado, el salario que reciben es de diez meses en lugar de doce, y los dos meses de vacaciones no se pagan (Mérilien et al., 1995). Roblin (2013) agrega que los docentes haitianos, además de tener salarios bajos, no reciben salario por tiempo, no perciben vacaciones pagas ni tienen perspectivas de jubilación.

### **Método**

El estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo y utilizó un diseño descriptivo, transversal y correlacional (Hernández Sampieri et al., 2010).

### **Participantes**

La población estuvo constituida por la totalidad de docentes de escuelas primarias y secundarias de la zona metropolitana de Puerto Príncipe, Haití. Se seleccionó una muestra por conveniencia, conformada por 62 docentes: 38 hombres y 24 mujeres. De ellos, 28 (45.16%) pertenecían a colegios confessionales y

34 (64.84%), a colegios no confesionales. Además, del total de participantes, 32 docentes (51.61%) estaban afiliados al programa PSUGO y 30 (48.39%) no lo estaban. La antigüedad docente varía entre 1 y 35 años. Los datos recogidos muestran que el rango de 6 a 10 años representa el mayor porcentaje (35.5%), seguido del rango de 1 a 5 años (22.6%) y de 11 a 15 años (17.7%).

### Instrumento

Para medir la percepción de autoeficacia docente se utilizó la Escala de Eficacia Docente del Estado de Ohio (OSTES) desarrollada por Tschanen-Moran y Woolfolk Hoy (2001), traducida al francés ex profeso. Estructuralmente, la versión corta del OSTES cuenta con doce ítems divididos en tres dimensiones, valorados con una escala Likert de 9 puntos. En este trabajo se utilizó una escala de cinco puntos: malo (1), regular (2), algo bueno (3), bueno (4) y muy bueno (5). La variable autoeficacia docente se midió de manera unidimensional, mediante 12 ítems, con una confiabilidad aceptable ( $\alpha = .771$ ,  $\omega = .729$ ).

### Análisis de datos

Para el análisis de los datos, se utilizó la prueba *t* de Student con corrección de Welch, dado que se incumplió el supuesto de varianza constante.

## Resultados

### Supuestos de normalidad e igualdad de varianza

La Tabla 1 muestra valores *p* mayores a .05, dando evidencia de normalidad de la variable autoeficacia entre los docentes que están afiliados al PSUGO y los que no lo están. Sin embargo, el

test de igualdad de varianza de Levene obtuvo un valor *p* menor a .001, indicando de esa manera que se incumplió este supuesto. Por tal motivo, se aplicó la prueba *t* de Student con corrección de Welch para determinar si existía diferencia significativa de autoeficacia entre los grupos.

**Tabla 1**

*Indicadores de normalidad de la distribución de la variable autoeficacia*

| Variable     | PSUGO | W     | p    |
|--------------|-------|-------|------|
| Autoeficacia | Sí    | 0.950 | .146 |
|              | No    | 0.962 | .342 |

### Análisis comparativo

El objetivo de este trabajo fue determinar si existía diferencia significativa de autoeficacia entre docentes afiliados al PSUGO y los que no lo estaban, en la zona metropolitana de Puerto Príncipe, Haití.

Los resultados de la prueba *t* de Student con corrección de Welch mostraron que existe una diferencia significativa de autoeficacia ( $t(42.019) = -4.747$ ,  $p < .001$ ) entre docentes afiliados al PSUGO ( $M = 3.51$ ,  $DE = 0.21$ ) y los que no lo están ( $M = 3.93$ ,  $DE = 0.43$ ). Se observó un tamaño del efecto grande, medido con la *d* de Cohen ( $d = -1.22$ ).

La Figura 1 representa gráficamente la diferencia en la variable autoeficacia entre docentes afiliados o no al programa PSUGO.

### Discusión

Los resultados de este estudio mostraron que existe una diferencia significativa de autoeficacia entre los docentes afiliados al programa PSUGO y los que no lo están, en escuelas privadas del área

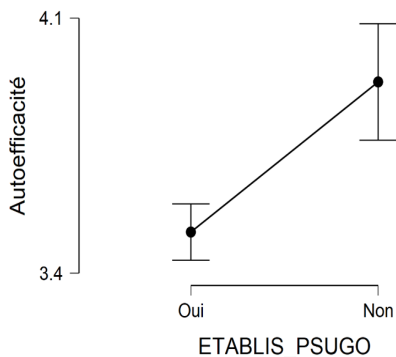


metropolitana de Puerto Príncipe, Haití.

Los docentes del programa PSUGO obtuvieron puntajes significativamente más bajos que los que no están en PSU-GO. Esto se explica porque este último grupo accede a mejores prestaciones como recibir su salario a tiempo cada mes, a diferencia de los docentes afiliados al PSUGO, quienes tienen que esperar más tiempo para recibir un ingreso (Mérilien et al., 1995; Roblin, 2013). Esta situación provoca falta de motivación en los docentes, quienes deberían esforzarse por lograr el éxito de los estudiantes. Además, la situación emocional de los líderes no modera los sentimientos negativos que provoca esta situación (Ross, 2013).

**Figura 1**

*Representación gráfica de la diferencia de autoeficacia entre docentes afiliados o no al PSUGO*



Según Merilien et al. (1995) y Roblin (2013), el sistema educativo haitiano se ve afectado por la realidad de los docentes. En el sector privado, los docentes reciben su salario a discreción del jefe, con base en un contrato que les da derecho a diez meses de salario u once para las escuelas más grandes. Ningún seguro cubre a los docentes. La ONA, organismo estatal encargado de vigilar esta cobertura, no tiene autoridad por las reiteradas crisis de corrupción. En el sector público, no es sorprendente escuchar a menudo la aireada palabra salario o no salario a tiempo. Al respecto, Joseph (2011, citado en Müller, 2015) se pregunta si los docentes de las escuelas públicas se benefician de una pensión del gobierno, por qué los de las escuelas privadas no tienen el derecho a las prestaciones sociales del gobierno. Todos los resultados combinados con los de este trabajo muestran lo difícil que es creer en un alto sentido de autoeficacia de los docentes. No es de extrañar que las sanciones se utilicen como el medio más eficaz para una buena gestión del aula. Bandura (1990) argumenta que las personas que tienen un fuerte sentido de autoeficacia centran su atención en analizar los problemas y encontrarles solución. La situación de los profesores o maestros haitianos del programa PSU-GO en todas partes es igual. Y esto es lo que explica por qué en Haití los docentes no hacen de la educación una profesión garantizada, ya que la gran mayoría de los docentes languidecen en la pobreza.

**Referencias**

AlterPresse. (2013, 13 de febrero). *Haiti-Éducation: Le programme gouvernemental « école gratuite », une victoire?* <http://www.alterpresse.org/spip.php?article14095#.VAFgZ2O1Ulc>

AlterPresse. (2014, 23 de abril). *Haiti-Traitements des enseignants: La grève illimitée du 23 avril et la mobilisation du 28 avril maintenues.* <http://www.alterpresse.org/spip.php?article16335#.VAFemGO1Ulc>



- Ashton, P. T. y Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers sense of efficacy and student achievement*. Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1990). Reflections on nonability determinants of competence. En J. Kolligian, Jr. y R. J. Sternberg (dirs.), *Competence considered: Perceptions of competence and incompetence across the lifespan* (pp. 315-362). Yale University Press.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. En J. G. Adair, D. Bélanger y K. L. Dion (Dirs.), *Advances in psychological science* (Vol. 1, pp. 51-71). Psychology Press. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1998Change.pdf>
- Bandura, A. (2007). *Auto-eficacit : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e  d.). De Boeck Université.
- F rez Sánchez, M. A. y Pacheco González, D. G. (2016). *Autoeficacia en docentes de educación general básica y bachillerato general unificado* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Dspace. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/26601>
- Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C. y Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue Canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.1.82>
- Gibson, S. y Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gist, M. E. y Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *The Academy of Management Review*, 17(2), 183-211. <https://doi.org/10.2307/258770>
- Ha ti Press Network. (2013a, 13 de mayo). *Ha ti-éducation-corruption- ulcc d couvre plusieurs cas d'irr gularit s dans le PSUGO*. [http://www.hpnhaiti.com/site/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9430:haiti-education-corruption-ulcc-decouvre-plusieurs-cas-dirregularites-dans-le-psugo&catid=1:politics&Itemid=1](http://www.hpnhaiti.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=9430:haiti-education-corruption-ulcc-decouvre-plusieurs-cas-dirregularites-dans-le-psugo&catid=1:politics&Itemid=1)
- Haïti Press Network. (2013b, 16 de septiembre). *Haïti- ducation: Des directeurs et professeurs du PSUGO manifestent devant le MENFP*. HaitiPress Network. [http://www.hpnhaiti.com/site/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10433:haiti-education-des-directeurs-et-professeurs-du-psugo-manifestation-devant-le-menfp&catid=8:societe&Itemid=14](http://www.hpnhaiti.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=10433:haiti-education-des-directeurs-et-professeurs-du-psugo-manifestation-devant-le-menfp&catid=8:societe&Itemid=14)
- Hernández J cquez, L. F. y Ceniceros C zares, D. I. (2018). Autoeficacia docente y desempe o docente,  una relación entre variables? *Innovación Educativa*, 18(78), 171-192. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-78/Autoeficacia-docente-y-desempeno-docente.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). McGraw Hill.
- Lecomte, J. (2004). *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. Savoirs, Hors Série*, 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Mérilien, J., Charles, J. F. et Stimpfil, N. (1995). *S.O.S pour l' cole haïtienne en péril et la valorisation du métier d'enseignement*. <http://www.potomitan.info/vedrine/coneh.html>
- Müller, M. (2015). *Influence de la formation des enseignants du secondaire haïtien sur leur sentiment d'efficacité personnelle lié à l'enseignement* [Thèse de maitre, Université Laval]. Synthèse. <http://synthese.larim.polymtl.ca:8080/xmlui/handle/123456789/324?show=full>
- Patrinios, H. A. (1994). *Notes on education and economic growth: Theory and evidence*. The World Bank.
- Roblin, Y. (2013, 26 décembre). *Vers la revalorisation de la condition enseignante en Haïti*. Le nouvelliste. <http://lenouvelliste.com/article/125132/Vers-la-revalorisation-de-la-condition-enseignante-en-Haiti.html>
- Ross, J. A. (2013). Efficacité des enseignants. En J. Hattie y E. M. Anderman (Eds.), *Guide internationale de la réussite des élèves* (pp. 266-267). Groupe Routledge/Taylor et Francis.
- Rwehera, M. (1999). *L' ducation dans les pays les moins avancés: Quelle marge de manoeuvre?* L'Harmattan.
- Salomé, B. (1984). * ducation et développement: Le cas d'Haïti*. Centre de Développement de l'Organisation de Coopération et de Développement  conomiques.
- St Juste, E. (2013, 19 de junio). *Josue Mérilien persiste et digne*. Le Nouvelliste. <https://lenouveliste.com/article/118092/josue-merilien-persiste-et-signe>
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vicente Cortés, D. J. (2016). *La autoestima, autoeficacia y locus de control y su influencia en el rendimiento académico en alumnos en escuelas de negocio* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/37604/>

## AUTOEFICACIA EN DOCENTES

Wood, R. y Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy Management Review*, 14(3), 361-384. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279067>



Recibido: 9 de mayo de 2022

Revisado: 6 de junio de 2022

Aceptado: 27 de junio de 2022

## **BUSCO UN PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN ;Y NO LO ENCUENTRO!**

### **I AM LOOKING FOR A RESEARCH PROBLEM, AND I CAN NOT FIND IT!**

Luis Alberto Ordóñez Choque

*Universidad Peruana Unión*

[luis.ordonez@upeu.edu.pe](mailto:luis.ordonez@upeu.edu.pe)

<http://orcid.org/0000-0003-0489-7751>

#### **RESUMEN**

*La primera investigación se parece a un rito de iniciación académica. Quienes pugnan por obtener un grado académico se someten a singulares “árbitros de la ciencia”. De ahí, métodos inflexibles y dogmas soporíferos son usualmente los innegociables baremos que han de medir el grado de “cientificidad” de los tempranos intentos de investigación. El escaso cultivo del hábito de la lectura, la rigidez metodológica y la pobreza de habilidades para investigar han generado el “horror académico” en que vivimos. Esta consternación se sostiene en el uso del plagio para obtener fraudulentamente rimbombantes grados académicos.*

*La capacidad de asombro de los peregrinos de la “investigación científica” desfallece frente a los irracionales obstáculos propuestos por los “árbitros de la ciencia”. Así, los investigadores son interpelados por indagar más allá de las fronteras de “la pequeña aldea de los problemas estereotipados de investigación”. Esta aldea comprende ideas ampulosas, problemas reiterativos y un esquema rígido que reprime cualquier intención de creatividad y asombro.*

*Innumerables mentes inquietas transitan por los foros académicos buscando un problema de investigación relevante y no lo encuentran. Emergen en este contexto “los árbitros de la ciencia”, quienes valoran como inconsistentes, frágiles, intrascendentes y hasta pueriles todas las propuestas más o menos audaces de investigación.*

*El problema consiste en iniciar la travesía, formulando indeliberadamente el problema de investigación, pues se requiere un esfuerzo previo antes de incursionar en la arquitectura de las cuestiones científicas. Así, este trabajo reivindica la fase cero de la investigación que se relaciona con reflexiones y operaciones intelectuales previas para plantear un problema científico relevante, así como la humildad necesaria para realizar actividad científica.*

**Palabras clave:** investigación académica, problema de investigación, fase cero de la investigación científica

# BUSCO UN PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

## ABSTRACT

*The first research resembles an academic rite of passage. Those who strive for an academic degree submit themselves to unique “arbiters of science.” Hence, inflexible methods and soporific dogmas are usually the non-negotiable yardsticks against which the degree of “scientificity” of early research attempts is measured.*

*The poor cultivation of the reading habit, methodological rigidity, and the poverty of research skills have generated the “academic horror” in which we live. This dismay is underpinned by plagiarism to obtain bombastic academic degrees fraudulently.*

*The capacity for the wonder of the pilgrims of “scientific research” crumbles in the face of the irrational obstacles proposed by the “arbiters of science.”*

*Researchers are thus challenged to look beyond the boundaries of “the small village of stereotypical research problems.” This village comprises pompous ideas, repetitive problems, and a rigid scheme that stifles any intention of creativity and wonder.*

*Countless inquiring minds wander through academic forums searching for a relevant research problem and fail to find it. In this context, “the arbiters of science” emerge, who assess as inconsistent, fragile, inconsequential, and even ignorant: all more or less audacious research proposals.*

*The problem consists in starting the journey, and indeliberately formulating the research problem since a prior effort is required before entering into the architecture of scientific questions. Thus, this work vindicates the zero phase of research, which is related to previous reflections and intellectual operations to pose a relevant scientific problem, as well as the humility necessary to carry out the scientific activity*

**Keywords:** academic research, research problem, zero phase of scientific research

## Introducción

La comprensión del mundo tiene pluralidad de senderos y significados pues son insostenibles los métodos y las verdades inamovibles. Cien años atrás, el principio de indeterminación de Heisenberg (Cortés Riera, 2019) propuso la imposibilidad de determinar la posición y velocidad exacta de una partícula atómica porque no hay forma de evitar las modificaciones que la observación produce en el objeto observado. En consecuencia, en física subatómica, campo especialísimo de la ciencia, no es posible conseguir una verdad absoluta.

El pensamiento cartesiano es sus-

tancial para la investigación científica porque introduce un método racional y ordenado para investigar, además de conceptos transversales como la duda y la evidencia, columnas de todo conocimiento riguroso. Sin embargo, el cartesianismo, al aceptar solo lo evidente (lo claro y distinto), expulsa de la ciencia a otras expresiones del espíritu humano que también son conocimiento (Buttiglione, 2019).

Este trabajo transita por los aportes del cartesianismo y el pensamiento de Vico como herramientas intelectuales para la primera investigación. Este ritual de iniciación académica es una abrupta

travesía, plagada de críticas y desaliento. Así, la tenacidad de sus peregrinos, la obstinación por perseguir singulares ideas y la paciencia de construir un método de investigación en el camino, logran investigaciones relevantes que partieron con una idea borrosa.

### **El horror académico**

Vivimos en medio de una falacia descomunal (Forrester, 1999): un mundo académico perdido que negamos y que se halla sostenido obstinadamente en el plagio. Innumerables grados académicos obtenidos mediante el saqueo intelectual desalientan a los investigadores y denigran valores como la disciplina, la lectura, la acuciosidad, el pensamiento crítico y cualquier esfuerzo intelectual riguroso. Esta calamidad pretende perpetuarse mediante un paradigma inexpugnable: el prestigio académico meramente formal.

Dentro de este caos, el hombre de ciencia no solo debe ostentar importantes grados académicos (cual títulos nobiliarios), sino fértil producción intelectual. “Publico y luego existo” debe ser la consigna de todo investigador, pues los académicos son conocidos (o desconocidos) por su producción intelectual. Actividades como evaluar, dictaminar, revisar o corregir son relevantes para los hombres de ciencia; sin embargo, adicionalmente, quienes están inmersos en la comunidad académica deberían proponer trabajos intelectuales propios que evidencien disciplina, dominio y audacia.

El horror académico ha forjado una comunidad intelectual mediocre, situación incompatible con los espíritus rebeldes de la ciencia que derraman imaginación, inquietud, rigurosidad y pasión. En contraste, el plagio, el conformismo, la cobardía intelectual y la redundan-

cia no solo son conceptos ajenos a todo científico, sino también coordinadas incorrectas que fraguan trabajos intelectuales estereotipados que carecen de la luz de la ciencia.

Profundizando en este escenario desalentador, no es honesto apropiarnos de ideas ajenas o cambiar el nombre a teorías o esquemas para hacerlas pasar como nuestras, o hasta manipular deslealmente los datos obtenidos en la etapa de la observación. Es indecente encerrarnos obtusamente en nuestras propias ideas por tener el único mérito de pertenecernos. Así, la investigación científica requiere una actitud de tolerancia hacia las razones que cuestionan nuestras propuestas intelectuales.

Transitar los senderos del horror académico requiere replantear costumbres y prejuicios pertenecientes a viejos paradigmas de la ciencia.

Desde Galileo hasta los astrónomos de la actualidad, los científicos siempre han sido espíritus libres que resisten las ataduras que la sociedad les impone. En su búsqueda de las verdades de la naturaleza les guía tanto la imaginación como la razón y sus teorías más importantes tienen la excepcionalidad y la belleza de las grandes obras de arte. (Dyson, 2010, cubierta)

De esta manera, los científicos honestos son aquellos que usan las sandalias de la humildad, se reconocen fallibles y con modestia ceden sus hipótesis tan curiosamente probadas (Zanin Martins et al., 2018).

### **Rituales académicos. La primera investigación**

La universidad es un escenario de universalización de las mentes de los estudiantes y dentro de sus laberintos se aprende el

oficio más provechoso de todos: el oficio de pensar. Ahora, para completar la formación académica, es necesario que el estudiante se enfrente a un ritual sempiterno: la primera investigación. Este ritual es tan ampuloso como los ritos de la antigüedad. Sin embargo, lo más desmesurado de este ritual son sus sacerdotes: los árbitros de la ciencia, guardianes del conocimiento que han de juzgar a quienes aspiran ser parte de la comunidad académica.

Estas sentencias son muchas veces excesivas e irracionales. Los árbitros de la ciencia suelen examinar los proyectos de investigación no solo con criterios de claridad, racionalidad y evidencia, sino que incrementan los baremos de la ciencia utilizando sus propios límites, criterios, distorsiones, temores y desaciertos. Pero, si navegamos solo hasta donde los árbitros de la ciencia han llegado, entonces ¿cómo avanzaremos hacia la conquista de más conocimientos?

En nuestros días, Galileo no podría graduarse en las universidades contemporáneas porque sus investigaciones no estarían sostenidas en los criterios científicos predominantes y ninguna revista indexada publicaría sus sustanciales hallazgos sobre el universo. Los científicos siempre han sido una voz disidente frente al conocimiento convencional. Así, cuando nos enfrentamos al reto de la primera investigación bregamos contra viejos paradigmas que construyen un muro de irracionalidad que todo investigador debe superar.

En la primera investigación se aprende sustancialmente a investigar, conjugando el oficio de pensar con un orden metodológico y un espíritu rebelde dispuesto a ir tras el rastro de los problemas a resolver. Más que atiborrar cuartillas, esta experiencia se parece a un juego de reflexión entre dos o más personas o a una carrera de obstáculos en la cual se traza un camino y se inventa

un método de investigación en la medida en que las dificultades son resueltas. Pero para que este designio lúdico se cumpla, para que ese juego sea auténtico, las opiniones de los árbitros de la ciencia (asesores y dictaminadores) no tienen autoridad canónica sino facultativa, porque no hay órdenes que dar ni recibir (Valdivia Cano, 2001).

El valor de las opiniones de los asesores y dictaminadores debe sostenerse en su profundidad, luminosidad y excepcionalidad. Así, el investigador no se siente obligado a seguir las rutas trazadas por un principio jerárquico, sino por una auténtica admiración hacia las sugerencias intelectuales. Acompañar un trabajo excepcional requiere socios extraordinarios. Pues si un ciego guiase a otro ciego, ambos caerán al pozo. Así, los asesores y dictaminadores iluminarán el estadio, pero no jugarán. El protagonismo pertenece al investigador.

Esta primera gran aventura recorre cientos de millas de conocimiento y reflexión. La clave está en no perder el entusiasmo ni abandonar el viaje. En el fangoso lugar de lo incluso se hallan olvidadas las más brillantes ideas de investigación. La inconformidad del investigador es su principal fortaleza y el espinoso camino le hace replantear sus ideas, rediseñar sus estrategias y revisar sus concepciones; simplemente, producir conocimiento.

### **Los árbitros de la ciencia**

Así como Petronio fue el “arbitro de la elegancia” en la corte romana (Ameila, 2018), los jurados, dictaminadores y asesores de tesis de nuestros tiempos reclaman ser “los árbitros de la ciencia”. El avance vertiginoso de la ciencia requiere espíritus metódicos, pero rebeldes, que tengan tolerancia a extrañas y nuevas ideas que, a su vez, generen extraño y nuevo conocimiento.

La rigurosa metodología científica es

necesaria para ordenar las ideas iniciales y darle un rumbo definido a la indagación; sin embargo, el copioso bosque del conocimiento nos planteará durante la travesía singulares giros copernicanos, dudas conceptuales y constante reexamen de las ideas originarias. Y, además de papel, lápiz y una disciplina estricta, requeriremos de una gran capacidad de asombro que nos arroje tras el rastro del problema científico.

Los “árbitros de la ciencia” no pueden ser jueces inflexibles y dogmáticos porque la ciencia cambia vertiginosamente y sus leyes se replantean constantemente. Estos singulares regentes no pueden caer en la vanidad de poner sus propias investigaciones como arquetipo de ciencia. Sería como ponerle límites al conocimiento, tan infinito como el universo mismo. Curiosamente, estos hombres de la ciencia tienen el papel de Virgilio en la comedia aleguieriana: guiar a los graduandos a través de inenarrables peligros y padecimientos para terminar la ruta venturosamente.

Si las técnicas y los métodos no son neutrales y dependen de las concepciones de sus creadores o transmisores, tal vez no es suficiente enseñar solo técnicas y métodos para formar investigadores (Valdivia Cano, 2017). Así, la riqueza de las sugerencias, la profundidad de los dictámenes y la solidez de las opiniones persuaden al graduando a incorporar las ideas de los examinadores como insumos para optimizar la pesquisa. Consecuentemente, el tiempo de preparación de los jueces académicos debe exceder el tiempo que los graduandos han utilizado para preparar sus proyectos y borradores de tesis.

Los “árbitros de la ciencia” deben poner especial énfasis en los temas complejos, exploratorios y poco transitados.

No se debe caer en la tentación de cambiar la ruta de los investigadores solo por la singularidad de los problemas que plantean. Encauzar problemas profundos a terrenos estereotipados del conocimiento nos mantiene tras los barrotes de la ignorancia y contradice el espíritu inconforme que todo hombre de ciencia nunca puede perder.

### **La capacidad de asombro versus “la pequeña aldea de los problemas estereotipados de investigación”**

El hombre de ciencia, ansioso por regenerar sus opiniones, racionaliza sus ideas, bebe en la fuente de la realidad y dedica “su vida al culto de la verdad, no como él la entiende, sino como todavía no la entiende” (Peirce, 1901, p. 699). Por eso, si reducimos el conocimiento a lo que ya está escrito, dictaminado y aceptado por la comunidad académica, creamos una pequeña aldea (no sé si feliz) de conocimiento sesgado y escaso. Con el paso del tiempo, provocaremos que todos investiguen un único puñado de temas estereotipados y usen innegociables métodos de investigación, con lo cual la aventura científica se reducirá a copiar cuatro o cinco artículos de gran prestigio.

Ciencia es asombro por antonomasia. No es posible investigar sin admirar el infinito mar de conocimientos por donde hemos de navegar, provistos de herramientas insuficientes que se irán supliendo a medida que rebasamos los límites inicialmente previstos. Sabemos tan poco y, sin embargo, lo poco que conocemos nos proporciona el poder de cambiar el mundo.

El investigador debe abandonar “la pequeña aldea de los problemas estereotipados de investigación”. Esta comarca está plagada de operaciones mecánicas,



conceptos sesgados y fronteras inexpugnables. Cuando renunciamos a pensar y repetimos infatigablemente conceptos ajenos que no comprendemos, renunciamos al conocimiento, porque investigar es ir tras el rastro; es decir, perseguir esas primeras ideas hasta que tomen la forma de problemas relevantes y, finalmente, obtener nuevas ideas que hagan una cadena constante de conocimientos.

Las primeras ideas de investigación son como coordenadas imprecisas de nuevo conocimiento. Esta primera aproximación al problema científico es valiosa porque representa una inquietud genuina por resolver una brecha de conocimiento. Descalificar las primeras ideas y encauzarlas a viejos caminos de investigación solo genera conocimientos redundantes. Las ideas que exploran lo no transitado son realmente las que nos acercan nuevos conocimientos, siendo inevitable que las nuevas ideas sean tildadas de no científicas, incoherentes o hasta ingenuas. Así, y no de otra manera, son los caminos de la ciencia.

### **La ciencia y otras formas de conocimiento: Descartes versus Vico**

Bacon resaltó la necesidad de disponer de mentes limpias de toda opinión, pero Descartes fue más lejos en su determinación y postuló como regla de conocimiento dudar de todo y volver a comenzar totalmente de cero sin ningún punto de apoyo más que estar consciente de que se está dudando (Butterfield, 2019). Para Descartes, las ideas tenían que ser claras y distintas; en cambio, para Juan Bautista Vico, solo era posible conocer mediante el hacer del hombre.

Mientras el cartesianismo reduce el conocimiento a lo fácilmente comprensible, Vico propugna que no solo es conocimiento lo obtenido por el método

científico, sino otras formas del espíritu humano son conocimiento. Así, existen diferentes formas de conocimiento que el cartesianismo relega. No solo se conoce en una fórmula matemática, en el pensamiento de Vico: poesía es conocimiento, la gesta de un héroe es conocimiento, el debate de dos grandes oradores es conocimiento (De Amorim e Silva Neto, 2018).

En armonía con Vico, Monterroso (1990) escribió la historia de fray Bartolomé Arrazola, quien, apresado por una comunidad maya y próximo a la muerte, amenazó con oscurecer el sol si sus captores se atrevían a tocarlo. De esta manera, orgulloso de sus conocimientos científicos aristotélicos, retó desafortunadamente al conocimiento tradicional. Arrazola recordó que para ese día se esperaba un eclipse total del sol y conminó a sus captores diciéndoles que, de hacerle daño, haría oscurecer el sol. Tal advertencia provocó un pequeño consejo de los naturales y poco tiempo después el cuerpo sacrificado de Arrazola yacía sobre la piedra de los sacrificios, mientras uno de los indígenas recitaba las fechas de los próximos eclipses solares y lunares que los sabios mayas habían descifrado y registrado en sus códices sin ayuda alguna de Aristóteles.

La crítica de Vico hacia Descartes era puntual: si nos abstraemos de todo el conocimiento existente y recogemos solo lo claro y distinto bajo la tutela de la evidencia, entonces los jóvenes se alejarán de la ética porque les faltarán herramientas que el método científico no puede brindarles: imaginación, memoria y sentido común. Así, la exactitud metodológica cartesiana sostiene la rigurosidad de las ciencias; sin embargo, para aventurarse en el conocimiento científico también hace falta imaginar las rutas

posibles del problema, recordar las rutas de otros científicos y poseer sentido común, que es a veces el menos común de los sentidos.

### **El problema científico y una canción**

Un problema científico es esencialmente una interrogante, una brecha de conocimiento. Tener este discernimiento es necesario para resolver dificultades dentro de un contexto determinado. Así, el problema científico es un hito de partida. Es un conocimiento inicial, escaso para resolver la brecha de conocimiento, pero suficiente para ir tras lo desconocido. Así está descrito el proceso del conocimiento humano.

Si otras formas del espíritu humano son tan conocimiento como la física o la geometría, una canción es conocimiento. En este contexto, existe una canción propicia para el problema de investigación que titula “el problema” (Arjona, 2002). Esta composición posee pluralidad de tropos que explican estadios de una tempestad amorosa; sin embargo, la maestría de estos tropos también puede replicarse para los trabajos intelectuales.

“El problema no fue hallarte” (el problema es comprenderte) es un tropo aplicable a la investigación científica, porque ubicar una situación problemática dentro de un contexto de conocimiento requiere reflexión; sin embargo, dotar esa situación problemática de contornos claros y distintos para poder operacionalizar sus variables exige mucho mayor estudio y deliberación.

Comprender una situación problemática de investigación es una tarea inmensa. El primer paso es enfocar el problema; es decir, moverse de tal manera que la silueta borrosa de la primera aproximación tome formas definidas. Esto se logra sumergiéndose apasionadamen-

te en la literatura existente, revisando conceptos fundamentales y recogiendo información sobre investigaciones afines a nuestros intereses problemáticos, comparando sus variables, problemas, hipótesis, muestras, métodos y resultados. Para ello es importante meditar en las coincidencias y discrepancias de los autores revisados, ensayar definiciones de nuestro interés problemático y luego ordenar los conceptos y aplicaciones existentes para colocar nuestras ideas iniciales dentro de una trama definida de conocimientos.

“Como encontrarle una pestaña a lo que nunca tuvo ojos” o “como encontrarle plataformas a lo que siempre fue un barranco” son tropos que describen con bastante proximidad el proceso de definición del problema de investigación. Al iniciar la aventura, toda situación problemática es sombría e inexpugnable. Al pensar en el problema, toda respuesta nos parece paradójica y caemos en la desesperanza cuando, al parecer, encontramos una pestaña en un problema que no contaba con la presencia de ojos o nos topamos con plataformas recorriendo un problema que suponía la existencia de barrancos.

Los clásicos profesores de investigación solían dibujar tropos distintos respecto al problema de investigación. Reiteradamente mencionaban que un indicador se parece a ver la punta de un iceberg, porque a partir de esa cumbre podemos reconstruir el iceberg completo. Sin embargo, la definición del problema no es así de pacífica y predecible. La realidad es tan compleja y conexas que las primeras aproximaciones al problema de investigación son un verdadero reto para los peregrinos de la ciencia, pues presentan indicadores difíciles de relacionar y un mar de información

prescindible del cual deben abstraerse. Es una tarea parecida al del escultor que convierte una masa sin forma en una obra fenomenal y repleta de contornos extraordinarios. Esa masa inicial incomprendible es la primera aproximación al problema de investigación.

Una vez obtenido un contorno borroso del problema, podemos profundizar en él de tal manera que podamos obtener conceptos de fácil comprensión. Esta tarea no es fácil. La claridad no es fácil de conseguir en la ciencia, porque suprimir el lenguaje ampuloso y soporífero toma tiempo. Borges (2004) apuntaba que al principio los primeros intentos se aproximan a lo barroco; sin embargo, “al cabo de los años se puede lograr la modesta y secreta complejidad”.

### **La claridad del problema de investigación y los utensilios mentales**

La redacción clara del problema de investigación es un asunto de investigación poco transitado por la comunidad académica. Así, los investigadores suelen confiarse en habilidades comunicativas genéricas para desenvolverse dentro del discurso y texto científico; sin embargo, la ciencia requiere de instrumentos mentales especiales para la definición del problema de investigación.

La “redacción clara del problema de investigación” es un contenido desamparado en los dominios de la comuna académica. Así, es necesario incursionar en el pensamiento cartesiano que concibe a la oscuridad y a la confusión como conceptos antónimos del conocimiento. En términos de Descartes, claridad y distinción son signos indubitables del pensamiento científico (Angarita Cáceres, 2020).

Para Descartes, claridad es un concepto que puede desagregarse en pre-

ciación, distinción y plenitud. Descartes apunta que “claridad” (conocimiento claro) es aquella característica que hace que una idea pueda ser comprendida sin dificultad (Iberico, 1950).

El término precisión hace referencia a las ideas puntuales, es decir, a aquellas que han sido separadas y definidas por el pensamiento para su mejor comprensión: ideas concisas y rigurosas. Por su parte, distinción (lo distinto) es la cualidad de las ideas que se muestran nítidamente diferentes a otras y así son lejanas a la confusión. Y plenitud se relaciona con el siguiente principio del Discurso del Método: “hacer en todo enumeraciones tan detalladas y revisiones tan generales que estuviese seguro de no omitir nada” (Descartes, 2007, p. 24) —completitud y ausencia de ideas inconexas—. Y plenitud condice con la elaboración de conceptos completos que puedan denotar con brevedad: complejísticas ideas en ágiles construcciones intelectuales.

Valdivia Cano (2000) sostiene que un problema de investigación construido únicamente por el sentido común contiene inexorablemente conceptos vagos, imprecisos e incompletos. Contrariamente, el pensamiento científico tiende a ser preciso, distinto y completo.

Los utensilios mentales han sido poco estudiados en los foros académicos a pesar de tratarse de herramientas intelectuales muy útiles para el discurso y el texto científico. El término “utensilios mentales” fue creado por el historiador francés Lucien Fevre (2014). El sentido de este término fue describir los instrumentos intelectuales que disponen los hombres dentro de una época determinada.

Valdivia Cano (2000) dota de un contenido singular a los “utensilios

mentales” y los concibe como operaciones del pensamiento que sirven para formar conceptos. Así, dibuja un tropo sobre la necesidad del uso de estas herramientas intelectuales, señalando que, del mismo modo en que un carpintero utiliza el martillo para su labor, el investigador recurre a utensilios mentales para construir la teoría que sostenga su trabajo científico. En las actividades académicas se actúa como si estos instrumentos, herramientas o utensilios mentales no existieran. Es decir, como si la abstracción, la definición, la síntesis, etc., no solo fueran invisibles (que lo son), sino irreales.

La abstracción es un utensilio mental que consiste en “separar por medio de una operación intelectual un rasgo o una cualidad de algo para analizarlos aisladamente o considerarlos en su pura esencia o noción” (Real Academia Española, s.f.b). De esta manera dejamos el mundo sensible y nos abocamos al mundo de los pensamientos. La abstracción implica una actividad cerebral que permite aislar a nivel conceptual una cualidad determinada de una entidad con el propósito de reflexionar sobre ella sin considerar el resto de las propiedades de la entidad estudiada.

La definición es un utensilio mental que consiste en determinar el género próximo y la diferencia específica de una entidad (Valdivia Cano, 2000). Definir es una actividad intelectual que hacemos en todo momento sin darnos cuenta. Por ejemplo, cuando apuntamos que la ciencia “es el conjunto de conocimientos que son producto de la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente” (Real Académica Española,

s.f.b).

De esta definición, advertimos que el género próximo corresponde a un conjunto de conocimientos, pues un libro de cocina o un manual de literatura son también conglomeraciones de conocimientos. Los predicados (diferencia específica) que distinguen a la ciencia de los otros conjuntos de conocimientos son a) producto de la observación y del razonamiento, b) sistemáticamente estructurados, c) de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y d) comprobables experimentalmente.

Palacios (2005) señala que el utensilio mental del análisis comprende la separación de las partes de un problema para llegar a conocer los elementos esenciales y la lógica de la relación de estos elementos. Así, los indicadores de la subvariable análisis son a) distinguir y separar y b) extraer ideas fundamentales.

El proceso de investigación inicia con la aproximación a un fenómeno particular. Al presenciarlo, leer sobre él o acceder por cualquier medio a sus aristas, emerge un interés de investigación. Así, incursionamos en un sendero desconocido y necesitamos un plan de búsqueda. ¿Qué buscamos? Nos aventuramos tras el rastro del conocimiento.

Esa construcción inicial se plasma en la redacción del problema de investigación. Sin embargo, esos primeros trazos de ciencia no pueden ser oscuros y ampulosos. Deben ser claros, en el sentido de ser precisos, distintos y completos. Por más tiempo y esfuerzo que imprimamos por las rutas del conocimiento, si no tenemos planos inteligibles, no llegaremos a ninguna parte.

El plano (problema de investigación) determina a) qué conocimiento buscamos

y b) por qué lo buscamos. Postulados estos lineamientos, podremos establecer cómo “buscaremos” el conocimiento (diseño metodológico).

La falta de claridad del problema de investigación determina el fracaso de todo el proceso indagatorio. En consecuencia, los estudiantes recurren a copiar problemas de investigación ya transitados, sin ningún nivel de reflexión. Así, la redacción clara del problema de investigación y los utensilios mentales deben ser estudiados para recabar información sobre sus márgenes y buscar respuestas para la brecha de conocimiento que emerge de su relación.

### **La fase cero de la investigación científica**

Un problema relevante se cocina lentamente y acompaña el desarrollo intelectual del investigador durante un buen tiempo, a veces años, mientras se impregna con la temática que le interesa (después podrá inventar problemas por su cuenta). “La fase cero de la investigación” propone instrumentos para definir el problema de investigación (Valdivia Cano, 2017).

Al verificar una brecha de conocimiento, los estudiantes intentan respuestas intuitivas que desembocan en algunos conceptos claves para iniciar la investigación. Al sumergirnos en las teorías que expliquen y resuelvan estas inquietudes, nos hallamos inermes para procesar esta información y usualmente se copian sin reflexión los puntos de vista de algunos autores de gran prestigio académico.

Así, la *fase cero de la investigación científica* implica operaciones previas para establecer un problema científico relevante. Así, entender qué es una definición y cómo se realiza esta operación

mental o comprender el proceso de la abstracción facilitará el trabajo de búsqueda inicial, porque el estudiante podrá enfrentarse a numerosa información, identificando definiciones, abstracciones, generalizaciones u otras operaciones que haya realizado el autor para desarrollar los conceptos que quiere transmitir.

Una vez explorado el continente teórico, es posible individualizar conceptos amplios que deben ser cincelados hasta lograr que estos sean claros, precisos y plenos. Posteriormente, podemos usar estos conceptos para construir las variables y sus relaciones dentro de un proyecto de investigación.

El primer impulso de indagación no debe ser buscar una investigación prestigiosa para copiarla. Eso no es investigación científica. Los hombres de ciencia no buscan disfrazar el conocimiento existente para presentarlo como nuevo, sino que se lanzan a la búsqueda de lo desconocido. En estas travesías, es necesario que en los primeros tramos del bosque de conocimiento contemos con conceptos claros que nos sirvan de brújula para hallar las soluciones a nuestra falta de conocimiento.

### **Conclusión**

El asombro (y no el plagio) es sinónimo de ciencia y los caminos de la investigación científica son desconocidos. Visitar reiteradamente los mismos temas de investigación y sostener prestigiosas ideas ajenas no nos lleva al conocimiento. Es necesario un espíritu rebelde e inconforme para hacer ciencia.

Antes de precipitarnos a formular (o copiar) un problema de investigación, hace falta premunirnos de ciertos utensilios mentales como la definición, la abstracción y otros. Esta actividad

constituye una etapa previa de reflexión para cocinar lentamente nuestras ideas y construir conceptos claros que doten de precisión al problema de investigación que estamos construyendo.

En la “fase cero de la investigación” se requieren investigadores y “árbitros de la ciencia” honestos, humildes y tolerantes a nuevas y extrañas ideas que provoquen nuevo y extraño conocimiento.

## Referencias

- Amarillo Giraldo, E. A. (2006). *Lo verdadero y lo falso según descartes a partir de “El Discurso del método” y aportes a la pedagogía*. [Monografía de grado, Universidad de La Salle]. [https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1063&context=filosofia\\_letras](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1063&context=filosofia_letras)
- Amela, V. (2018). *Los inspiradores de Amela: sabiduría esencial de todos los tiempos*. Libros de Vanguardia.
- Angarita Cáceres, R. G. (2020). El criterio de claridad y distinción en la “Quinta meditación”. *Folios*, 52, 3-18. <https://doi.org/10.17227/folios.52-9769>
- Arjona, R. (2002). *El problema [Canción]*. En *Santo Pecado*. Sony BMG.
- Borges, J. L. (2004). *La biblioteca, símbolo y figura del universo*. Anthropos.
- Butterfield, H. (2019). *Los orígenes de la ciencia moderna*. Taurus.
- Buttiglione, R. (2019). Unserer Auseinandersetzung mit René Descartes–oder: von Descartes bis Giambattista Vico. En *Die Wahrheit im Menschen* (pp. 27-54). Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-14028-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14028-1_2)
- Cortés Riera, L. E. (2019). Werner Heisenberg: las conexiones entre la educación humanística, la ciencia de la naturaleza y la cultura occidental. *Mayéutica Revista Científica de Humanidades y Artes*, 7, 195-203. <https://revistas.uclave.org/index.php/mayeutica/article/view/2117>
- Cuccia, E. J. (2016). El problema tomístico de la abstracción. Una reconsideración en torno a la interpretación tradicional y sus limitaciones/The thomistic problem of abstraction. A review concerning the traditional interpretation and its limitations. Cauriensia. *Revista anual de Ciencias Eclesiásticas*, 10, 245-263. <http://dx.medra.org/10.17398/1886-4945.10.245>
- De Amorim e Silva Neto, S. (2018). Vico, filósofo de la poesía. *Cuadernos sobre Vico*, 32, 317-322. <https://doi.org/10.12795/Vico.2018.i32.44>
- Descartes, R. (2007). *Discurso del método*. Maxtor.
- Dyson, F. J. (2010). *El científico rebelde*. DeBolsillo.
- Febvre, L. (2014). *Le problème de l'incroyance au XVIe siècle: la religion de Rabelais*. Albin Michel.
- Forrester, R. (1999). *L'horreur économique*. Fayard.
- Ibérico, M. (1950). Concepto y sentido de la claridad en la filosofía del siglo XVII (Descartes, Spinoza, Leibniz). En *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía (Mendoza, 1949)* (Vol. 3, pp. 1963-1977). Universidad Nacional de Cuyo. <https://www.filosofia.org/aut/003/m49a1963.htm>
- Monterroso, A. (1990). *Obras completas (y otros cuentos)*. Ediciones Era.
- Palacios, L. (2005). *El análisis y la síntesis*. Ediciones Encuentro.
- Peirce, C. S. (1901). *The century's great men in science*. US Government Printing Office.
- Real Academia Española (s.f.a). Abstraer. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado el 22 de septiembre de 2022 de <https://dle.rae.es>
- Real Academia Española (s.f.b). Ciencia. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado el 22 de septiembre de 2022 de <https://dle.rae.es>
- Valdivia Cano, J. C. (2000, 18 de octubre). Perspectivas: utensilios mentales. *Arequipa al Día*, p. 25.
- Valdivia Cano, J. C. (2001, 18 de noviembre). Perspectivas: un rito moderno. *Arequipa al Día*, p. 15.
- Valdivia Cano, J. C. (2017). *La caja de herramientas*. Universidad Católica Santa María.
- Zanin Martins, C., Zanin Martins, V. y Valin, R. (2018). *El caso Lula: la lucha por la afirmación de los derechos fundamentales en Brasil*. Astrea.



Recibido: 24 de junio de 2022  
 Revisado: 2 de agosto de 2022  
 Aceptado: 18 de agosto de 2022

## EL INFINITO EN UN JUNCO

### INFINITY IN A RUSH / REED

José Luis Girarte Guillén  
*Universidad de Montemorelos*  
jgirarte@um.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-8151-5510>

#### RESUMEN

*Reseña de un libro: Vallejo I. (2021). El infinito en un junco: la invención de los libros en el mundo antiguo. Siruela..*

*Palabras clave:* lectura, libros, investigación literaria

#### ABSTRACT

*Book review: Vallejo I. (2021). El infinito en un junco: la invención de los libros en el mundo antiguo. Siruela..*

*Keywords:* reading, books, literary research

En *El infinito en un junco* rinde tributo a la creación y desarrollo incontenible de los libros por medio de un recorrido auténtico y elocuente sobre su historia. Construye, mediante una justicia necesaria, el inmenso valor del origen del libro. De esta forma, promete una obra de gran valor para todos los interesados, impulsores de la lectura en el proceso educativo de todos los niveles.

Los libros, en sus diferentes formas, nos han acompañado desde la existencia del hombre. Van de la mano, inseparables, como eternos enamorados. Se hilan, página tras página, el conocimiento, la curiosidad y la comunicación que pretende, como mediadores dinámicos, despertar las mentes y motivar a la creación.

Encuentro una exhaustiva investigación en el proceso de la construcción de cada capítulo, escrito con un lenguaje in-

tenso, meticuloso, como pintor maestro que cuida cada pincelada sobre el lienzo, que escoge cuidadosamente cada pincel para realizar el trazo adecuado. Las líneas escritas cuidadosamente esbozan la senda tumultuosa pero imparable que ahora recorre lentamente nuestros días.

El contenido de esta obra abre las puertas al mundo pocas veces explorado para muchos, lleno de historias fascinantes, de viajes, de incidentes, de luchas por la supervivencia. En sus páginas se nota, por parte de la autora, el amor a la lectura, el amor íntimo que siente por los libros. Así, tomándonos de la mano, nos indica hacia qué lado debemos voltear, en qué lugar debemos detenernos de manera más contemplativa, en qué punto es necesario fijar la mirada para entender mejor el paisaje. Nos conduce a una experiencia intensa, inmensa, sin espacios sueltos, sin tiempo para el desperdicio.



Si te gustan las aventuras, las palabras magistralmente ordenadas por la autora, te llevarán por este viaje en el tiempo, de siglos, de episodios esculpidos en la piedra y muchos otros moldeados en la arcilla, de narraciones en piel y juncos, de historias talladas en árboles que insistentemente buscan subsistir, aunque fracturados y con cicatrices muchas veces, pero, aun así, permanecen silenciosos.

Más allá de los datos y fechas, se explora una narrativa que marca la dirección precisa y que lleva al lector a comprender y sentir placer por la lectura y amor por los libros, manifestados hoy en diversas formas, como en la antigüedad.

De sus páginas saltan las voces de monjes, escribas, traductores, sabios y espías, rebeldes, reyes, esclavos, un sinfín de personajes que dejaron su huella. En nuestros días, podemos todavía dar vuelta a esas páginas escritas en los enclaves, a las orillas del mar, en los calabozos o en la lejanía de una isla al sur de Grecia.

El resultado de Irene Vallejo en este libro es monumental. Está la invitación para encontrarse con esta experiencia fascinante, con el gran conocimiento que aporta, obligando a los que amamos los libros y los datos fácticos a utilizar “el pasaporte sin caducidad” para recorrer este viaje por las rutas que nos dejaron otros, pero sin miedo a experimentar nuevos caminos, deleitándonos con los relatos que nosotros podemos descubrir en los demás. Porque cada uno de no-

sotros, seguramente, tiene una historia que contar y que, desde esta perspectiva, nos convierte en libros vivientes para ser leídos por otros, ansiosos por querer saber más y acomodar un libro más en su estantería personal.

La autora nos invita a leer, nos insta y nos motiva a que utilicemos “gestos, posturas, objetos, espacios, movimientos, modulaciones de luz”, con el fin de adentrarnos a los espacios y épocas, a imaginarnos circunstancias que rodearon acontecimientos para fraguar lo que hoy conocemos como libro.

Así, mientras caminamos, somos leídos silenciosamente por muchos, tratando de darle sentido a su propia realidad. Algunas veces, también en voz alta nos pronunciamos y nuestras palabras viajan y se extienden hasta los recuerdos, como los que se conmemoran minuciosamente en esta obra, como si la autora misma los hubiera escuchado en su caminar por las bibliotecas; entre papiros, pergaminos y miles de hojas sueltas con las que se encontró intencionalmente o de manera accidental.

Te invito a que te acerques a El infinito en un junco. Quizá, como investigador, tu interés no sean los ensayos literarios como parte de tus lecturas habituales. Sin embargo, este libro escrito con destreza, construido cuidadosamente con referencias y fundamentos históricos, brinda una oportunidad a que la investigación literaria sea parte del andamiaje que nos edifica como seres humanos.



Recibido: 17 de junio de 2022

Revisado: 28 de junio de 2022

Aceptado: 28 de junio de 2022