

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

CONEXIÓN DE MENTES: POSIBILIDADES DE LA TEORÍA DE LAS REDES NEURONALES POSTULADA POR FUSTER EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

José David Martínez Hernández

LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA COMO MEDIO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE

Erika González de Salceda Ramírez, Rubén Quintana Colín y María Elena Alcántara Vargas

EL IMPACTO DE LA ENSEÑANZA REMOTA DEL INGLÉS EN LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA

Daniel Jacobo Gidi Martí y María del Pilar Ortiz Lovillo

CULTURA DIGITAL PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ESTUDIANTES DE LA GENERACIÓN Z DE LA UAEMÉX

Paola Rodríguez Alvarado, Uriel Ruiz Zamora, María Guadalupe Peña Rodríguez y Jorge Roberto Trujillo Cabrera

ENSAYOS

LA AUTONOMÍA EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CARA A LA NUEVA LEY ORGÁNICA DEL CONAHCYT

Luis Ángel Araujo González

DIRECTORIO

Directora Editorial

Sonia Yadira Águila Camacho

Campus Universitario Siglo XXI
Estado de México, México

Consejo Editorial

Eduwiges Zarza Arizmendi

Campus Universitario Siglo XXI
Estado de México, México

Alfredo Gordillo González

Campus Universitario Siglo XXI
Estado de México, México

Ricardo Rodríguez Marcial

Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Economía
Estado de México, México

Comité Editorial

Álvaro José Montiel Jarquín

Centro Médico Nacional
Manuel Ávila Camacho
Puebla, México

Gabriel José Horta Baas

Hospital General Regional Número 1
“Lic. Ignacio García Téllez”
Instituto Mexicano del Seguro Social
Yucatán, México

Jenry Salazar Garcés

Instituto de Investigación
y Formación Profesional Luminus Dei
Lima, Perú

Jhony A. De la Cruz Vargas

Instituto de Investigación en Ciencias Biomédicas
Universidad Ricardo Palma
Lima, Perú

José Miguel Hernández Mansilla

Centro San Rafael-Nebrija de Ciencias de la Salud
Madrid, España

Julio Juan Villalobos Colunga

Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México, México

María Leticia Galeana Reyes

Universidad INACE
Ciudad de México, México

María del Rosario Guerra González

Instituto de Estudios Sobre la Universidad
Universidad Autónoma del Estado de México
Estado de México, México

María del Socorro Romero Figueroa

Centro de Investigación en Ciencias de la Salud
Universidad Anáhuac Campus Norte
Estado de México, México

Mónica Ivonnee Córdoba Camargo

Universidad Albert Einstein
Estado de México, México

Nelly Rosa Caro Luján

El Colegio Mexiquense A.C.
Estado de México, México

Ramón Ortega Lozano

Centro Universitario San Rafael-Nebrija
Universidad Nebrija
Madrid, España

Sara Ferreiro Lago

Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

***D’Perspectivas Siglo XXI*, volumen 11, número 22 es una publicación semestral editada por Campus Universitario Siglo XXI, S.C.**

Calzada de Barbabosa No. 150

San Antonio Buenavista,

Zinacantepec. C.P. 51350

Tel.: 722-218-3084

Sitio web: <https://www.dperspectivas.mx/sistemaOJS/index.php/dperspectivas>

Correo electrónico: dperspectivas@cus21.edu.mx

Editor responsable: Sonia Yadira Águila Camacho.

ISSN (electrónico): 2448-6566.

Número de Reserva: 04-2023-120714011700-102

Expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

DOI: <http://doi.org/10.53436/J74R26wn>

Responsable de la última actualización de este número: Sonia Yadira Águila Camacho.

Edición realizada por el Departamento Editorial de Campus Universitario Siglo XXI.

Calzada de Barbabosa No. 150, San Antonio Buenavista, Zinacantepec, C.P. 51350.

Tel.: 722-318-3008.

Este número se terminó de editar el 12 de julio de 2024.

***D’Perspectivas Siglo XXI*, revista científica especializada en educación, se dirige a la comunidad académica interesada en estudiar temas educativos desde distintas áreas del saber. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la revista. Se autoriza la reproducción y utilización de los materiales haciendo uso de la fuente.**

Contenido

Presentación	5
<i>Sonia Yadira Águila Camacho</i>	
ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN	
Conexión de mentes: posibilidades de la teoría de las redes neuronales postulada por Fuster en la educación actual	6
<i>José David Martínez Hernández</i>	
La intervención educativa como medio de formación profesional del docente	19
<i>Erika González de Salceda Ramírez, Rubén Quintana Colín y María Elena Alcántara Vargas</i>	
El impacto de la enseñanza remota del inglés en la motivación de los estudiantes de una universidad pública mexicana	29
<i>Daniel Jacobo Gidi Martí y María del Pilar Ortiz Lovillo</i>	
Cultura digital para el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes de la generación Z de la UAEMéx	44
<i>Paola Rodríguez Alvarado, Uriel Ruiz Zamora, María Guadalupe Peña Rodríguez y Jorge Roberto Trujillo Cabrera</i>	
ENSAYOS	
La autonomía en las universidades públicas de cara a la nueva ley orgánica del CONAHCYT	61
<i>Luis Ángel Araujo González</i>	

Presentación

Una pregunta recurrente de la sociedad, las instituciones y comunidades académicas se refiere al futuro de la educación, y para trazar cualquier panorama se pueden delinear otros interrogantes: ¿qué realidad se imagina?, ¿qué se espera de las nuevas generaciones?, ¿qué se puede ofrecer hoy en las escuelas y universidades?, ¿cómo se reflejarán los intereses políticos, económicos, ideológicos y culturales en los procedimientos y recursos destinados a la educación? No obstante, las tecnologías digitales están marcando dicha orientación en lo que va de este primer cuarto de siglo; se recurre al uso de las TIC y las TICCAD para cubrir las expectativas de la formación integral: implementarlas es necesario.

Entre las acciones que países de América Latina y el Caribe han realizado estas décadas para apoyar la incorporación de las tecnologías a la educación se hallan: facilitar equipo de cómputo a escuelas, docentes y estudiantes; instalar en las aulas pizarrones interactivos, proyectores o pantallas; asignar el acceso a repositorios digitales; editar material didáctico digital; trasladar los contenidos a plataformas digitales, y proveer de internet a escuelas y hogares. En México, además, se impulsa su uso desde la Ley General de Educación del 2019, la Agenda Digital Educativa del 2021 y la Ley General de Educación Superior del 2021. Se considera a las tecnologías herramientas que ayudan a lograr los objetivos de cada nivel, sistema, subsistema, programa y plan educativos.

Los avances tecnológicos seguirán acompañando la ruta de la educación, esto demanda nuevos métodos, materiales, entornos, ambientes, principios, límites, regulaciones y capacitación. Por otro lado, los cambios sociales son acelerados y ante ello quedan prospectivas de medianos plazos (los objetivos para la educación en la Agenda 2030 se aprobaron en 2015 y los Caminos hacia el 2050 de la educación superior se publicaron en 2021).

Los autores que colaboran en este número de la revista *D'Perspectivas Siglo XXI* tratan todo lo anterior, pero también recuerdan que las sociedades y la humanidad son círculos concéntricos a la persona, y que la formación de esta involucra no solo habilidades digitales, sino que comprende sentidos, emociones, razón, identidad, creatividad, libertad, autonomía y voluntad. Incorporar los avances científico-tecnológicos a los estudios no cobra sentido sin esas facultades, capacidades, habilidades y aptitudes.

Dra. en Hum. Sonia Yadira Águila Camacho

CONEXIÓN DE MENTES: POSIBILIDADES DE LA TEORÍA DE LAS REDES NEURONALES POSTULADA POR FUSTER EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

MINDS IN CONNECTION: POSSIBILITIES OF FUSTER'S NEURAL NETWORK THEORY IN CURRENT EDUCATION



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



José David Martínez Hernández

Maestro en Derecho Judicial

Instituto de Estudios Sobre la Universidad

Universidad Autónoma del Estado de México, México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0350-4420>

Correo electrónico: jdmhguitar@live.com.mx

Recepción: 10/06/2024

Aceptación: 27/06/2024

DOI: <https://doi.org/10.53436/4w726nJR>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 11, Número 22, Año 2024. Julio-Diciembre

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de exponer la aportación de la teoría de redes neuronales del científico Joaquín Fuster, a la educación, lo cual tiene el potencial de reflejarse no solo en los modos de aprender, sino también en la adaptación y en la proyección de la persona hacia lo futuro, dado que la evolución humana acompaña el desarrollo del cerebro a una organización más compleja y armónica de sus regiones. Por lo anterior, se rescata el papel de las vivencias personales en la configuración de las redes corticales, pues se aprecia cómo lo pasado influye en el presente, en la toma de conciencia de sí y del mundo que le rodea. En cuanto a las aportaciones de la investigación neurocientífica a la educación, se destaca la concepción de una Nueva Ciencia de la Educación. Los retos son complejos en relación a los crecientes avances de la tecnología y sus aplicaciones, por eso también se discurre sobre ampliar esa conciencia para formar estudiantes con perspectiva ética –una idea que sobresale es rediseñar los planes de estudio. Por otro lado, se expone la función de la memoria dentro de los procesos mentales, con ello es posible entender cómo desarrollan y fortalecen competencias cognitivas; al respecto, se enuncian algunas propuestas para implementar en los programas educativos. La conclusión más relevante es la colaboración bidireccional entre las neurociencias y la educación.

Palabras clave: neurociencias, educación, Joaquín Fuster, memoria.

Abstract

This article aims to present the contribution of Joaquin Fuster's theory of neural networks to education, which has the potential to impact not only modes of learning but also personal adaptation and future projection. Human evolution is closely linked to the development of a more complex and harmonious organization of brain regions. Therefore, the role of personal experiences in shaping cortical networks is highlighted, demonstrating how the past influences the present and one's awareness of oneself and the surrounding world. Regarding the contributions of neuroscientific research to education, the concept of a New Science of Education is emphasized. Challenges abound due to the rapid advancements in technology and its applications, prompting a discussion on expanding ethical awareness to educate students with an ethical perspective—suggesting a redesign of curricula. Additionally, the function of memory within mental processes is explored, shedding light on how cognitive competencies are developed and strengthened. Several proposals are outlined for implementation in educational programs. The most significant conclusion drawn is the bidirectional collaboration between neuroscience and education.

Keywords: neuroscience, education, Joaquin Fuster, memory.

Introducción

En la actualidad, las neurociencias han experimentado un crecimiento exponencial, proporcionando así nuevas perspectivas sobre cómo el cerebro humano procesa, aprende y retiene información. Uno de los contribuyentes más influyentes en este campo ha sido Joaquín Fuster, cuya investigación sobre las redes neuronales (cognito) ofrece visiones que podrían transformar diversos campos, entre ellos la educación.

Fuster ha sido pionero en el estudio de la memoria y la cognición desde un punto de vista neurocientífico. Su investigación demuestra cómo las redes de neuronas en el cerebro no solo están interconectadas, sino que además funcionan de forma sincronizada para facilitar procesos cognitivos tales como la percepción, la memoria y la toma de decisiones. Este enfoque ayuda a desmitificar la noción de que áreas específicas del cerebro operan de manera aislada, remplazándola por la idea de una orquesta neuronal donde una gran variedad de regiones neuronales colabora en redes dinámicas.

El impacto de esta teoría en la educación es particularmente notorio, dado que este campo se beneficia directamente de una mayor comprensión del proceso de aprendizaje y memoria. La aplicación de estas teorías en ambientes educativos puede llevar a reconsiderar los métodos de enseñanza y formación.

Por lo anterior, el objetivo del presente artículo es mostrar cómo dicha teoría ayuda a desarrollar enfoques educativos de vanguardia al proporcionar perspectivas sobre cómo aprenden los estudiantes, cómo cultivan habilidades cognitivas y cómo se pueden innovar métodos de enseñanza y evaluación. Entender cómo funciona la memoria de trabajo puede mostrar estrategias para mejorar la retención de información en el aula, mientras que comprender la plasticidad neuronal permite

guiar enfoques para la intervención temprana en casos de dificultades de aprendizaje. La teoría del cógnito ofrece un marco sólido para comprender los procesos cognitivos y contribuye para que se conozca el proceso mental empleado en el aprendizaje.

Esta investigación es documental-cualitativa, por lo que se recurrió a artículos científicos publicados por el mismo Joaquín Fuster, y a los de otros autores que abordan su teoría de la memoria. Con lo anterior se expone un concepto central para el neurocientífico, a saber, el cógnito, una red neural de la que dependen los procesos mentales y de adaptación, pues con ello se comprende cuáles pueden ser sus alcances para la adquisición de conocimiento.

En segundo lugar, para unir con la educación, se recurre a la propuesta de José Antonio Marina, quien concibe la creación de una Nueva Ciencia de la Educación. En tercer lugar, se destacan también los procesos de aprendizaje, no sin mencionar, por un lado, la idea de evolución, esta conduce a enunciar la capacidad proyectiva del cerebro (la que ayuda a ejecutar acciones mejor pensadas) y por el otro, la de la memoria (aquella que ayuda a asociar y a tomar como base las vivencias y experiencias pasadas para construir).

1. Cógnito: una mirada a las funciones cognitivas y su significado en la educación

El término “cógnito” es usado por el neurocientífico Joaquín Fuster para referirse a un conjunto de redes neuronales distribuidas en el cerebro involucradas en procesos cognitivos superiores, como la percepción, la memoria, el lenguaje y la toma de decisiones. Estas redes neuronales interactúan de manera dinámica, además de cooperativa, para llevar a cabo funciones mentales complejas. Esta teoría afirma que el entramado neuronal se encuentra organizado de manera jerárquica, y que la integración de la información, a través de múltiples regiones cerebrales, es fundamental tanto para la generación de comportamientos adaptativos como para la ejecución de tareas cognitivas.

Fuster refiere que un cógnito es específicamente una red cortical, que es, en su totalidad, una unidad de conocimiento o memoria con todos sus atributos asociados (Fuster, 2014, p. 28). La noción de red cognitiva o cógnito surge del entendimiento actual de los principios fundamentales de la neurobiología, la arquitectura cognitiva de la corteza cerebral, su fisiología en la conducta y los más recientes descubrimientos de las neuroimágenes funcionales en el ser humano (Fuster, 2014, p. 37). De aquí su papel fundamental dentro de la educación.

Esta hipótesis sobre el cógnito como una red cortical que representa una unidad integral de conocimiento o memoria, resalta la complejidad, así como la interconexión de los procesos cognitivos en el cerebro humano (Fuster, 2006). Además, los avances en neuroimágenes funcionales han proporcionado una ventana única hacia la actividad cerebral en acción, permitiendo a los científicos observar cómo estas redes cognitivas se activan y colaboran durante diferentes tareas mentales.

Concebir al cógnito una entidad neuronal dinámica y adaptable, tiene importantes implicaciones en diversos campos. En la investigación neurocientífica ofrece un marco teórico-sólido para estudiar la base biológica de la cognición y sus trastornos asociados. En la educación proporciona una

base conceptual concreta para comprender cómo el cerebro humano aprende y procesa la información, entonces puede influir en el diseño de prácticas educativas más efectivas o en la promoción de una educación completa, además de justa.

En conclusión, la visión del cógnito como una red cortical unificada subraya la interdependencia y la plasticidad del cerebro humano, destaca la capacidad para adaptarse y aprender a lo largo de la existencia. Este enfoque integrador permite comprender la complejidad de la mente, por lo cual guía hacia nuevas maneras de impactar en la educación, también tiene alcances en la atención médica y la tecnología, ya que en el campo de la inteligencia artificial y de la informática inspira el diseño de algoritmos y sistemas sofisticados que imitan los procesos cognitivos humanos. No obstante, de estos últimos queda pendiente analizar el beneficio social.

¿De qué manera ha facilitado esto la evolución humana? Fuster refiere que en gran medida ha sido gracias al significativo desarrollo de la corteza prefrontal. Este crecimiento ha generado la expansión de las libertades (Conill, 2018), y también el notable aumento en el volumen de conocimiento que el cerebro es capaz de adquirir y de poner en práctica. La corteza prefrontal, al ser la cúspide del ciclo PA¹, puede acceder a una multitud de redes cognitivas para influir en el lenguaje, en el pensamiento y en la conducta. Algunas de estas redes son innatas, están integradas en el sistema sensorial (memoria sensorial filética), que a lo largo de la evolución ha desarrollado una extraordinaria capacidad de discriminación, así como en el sistema motor (memoria ejecutiva filética), que ha adquirido una notable habilidad en la habilidad de qué hacer, la de los planes a futuro (Fuster, 2014 y 2004).

La evolución de las conexiones entre las neuronas prefrontales y las de otras áreas corticales es especialmente pertinente al desarrollo de distintas prerrogativas cognitivas del ser humano en lo referente al lenguaje, la planificación y el ejercicio de la libertad. (Fuster, 2018)

El neurocientífico reitera que el cerebro humano ha experimentado un proceso evolutivo notable el cual lo ha llevado a convertirse en un órgano predictivo y prospectivo. A diferencia de la evolución pasada, en la que los cerebros de los mamíferos se adaptaron mediante la selección natural, el cerebro humano ha desarrollado la capacidad de ser pre adaptativo, esto implica que no únicamente puede adaptarse a los cambios ambientales y físicos actuales, sino que también puede anticipar, así como prepararse para futuros desafíos.

Esta característica distintiva ha sido fundamental para el éxito evolutivo de la especie, permitiendo no solo sobrevivir, sino también prosperar en entornos cambiantes, así como desafiantes. La capacidad de este centro nervioso para anticipar, además de adaptarse a los cambios, es esencial para su dominio sobre el contexto; de igual modo es importante para desarrollar sociedades complejas y tecnológicamente avanzadas. En resumen, el cerebro ha evolucionado más allá de la adaptación puramente reactiva, hacia una capacidad única de anticipación y preparación para el futuro.

¹ PA, percepción/acción, vincula funcionalmente al organismo con su entorno. La corteza prefrontal es la estructura máxima del ciclo, que integra el pasado y el futuro –por lejos o cerca que esté uno y otro– en la conducta.

Para Fuster, el cerebro humano, en particular la corteza prefrontal apoyada en la experiencia pasada, puede asistir al individuo en la creación de lo novedoso, así como en la construcción del futuro. El córtex, ya sea de manera individual o en colaboración con otras personas, permite vislumbrar el futuro no únicamente a nivel personal, sino también en términos sociales:

Estas capacidades darán lugar a decisiones de nivel superior, junto con más libertad para conducir a otros a iniciativas más importantes —educativas, científicas, artísticas, legislativas, deportivas, etcétera. Es el momento en que empiezan las carreras, se emprenden estudios superiores y se hacen planes para la asociación emocional, profesional o social con otros. (Fuster, 2014, p. 73)

Asimismo, el autor plantea que las redes cognitivas específicas de la corteza cerebral se encuentran constantemente influenciadas por otro almacén de memoria filética ubicado en niveles más profundos del cerebro: el sistema límbico o emocional. Esta estructura está compuesta por una serie de agrupaciones, además de núcleos neurales interconectados, de origen ancestral filogenético, que desempeñan un papel crucial en la activación de impulsos instintivos y respuestas emocionales del organismo frente al entorno, tanto interno como externo (Fuster, 2014, p. 85).

Esta observación sobre el papel central del cerebro, especialmente el córtex, en la creación de lo nuevo y en la planificación del futuro, destaca la influencia de la experiencia pasada en las percepciones y elecciones de los individuos. De la misma manera, al vincular los cógnitos de la corteza cerebral con el sistema límbico, resalta la interacción entre aspectos racionales y emocionales en el comportamiento. Este entendimiento insta a considerar ambos aspectos dentro de las decisiones y acciones; se reconoce la complejidad de la mente, al mismo tiempo que se comprende dicha integralidad para elegir alternativas de acción más informadas y significativas.

En consonancia con lo anterior, Fuster subraya el hecho de que las redes se configuran a partir de las vivencias, estas constituyen la base de todas las actividades cognitivas: la concentración, la percepción, la retención, el habla y la capacidad intelectual se apoyan en estas redes. Los cógnitos pasados, presentes y futuros son la materia prima que la corteza cerebral utiliza para tomar sus decisiones. Un cógnito se presenta como un componente de conocimiento en forma de red neuronal extendida a lo largo de la corteza cerebral. Este entramado representa uno de los numerosos sucesos o experiencias del individuo, pueden variar considerablemente en contenido, desde un recuerdo de la niñez hasta una memoria reciente, desde la primera lección de esquí hasta la última, desde las tablas de multiplicar hasta los conceptos de materia y fuerza, desde el estudio de las plantas hasta el evento en el jardín el año pasado, desde el valor de una vivienda hasta el costo del transporte público, entre otros, la lista es interminable (Fuster, 2014, p. 103).

El énfasis que pone Fuster en la formación de redes cognitivas a partir de las experiencias destaca la importancia fundamental del historial de subsistencia en la configuración de las capacidades mentales. Estos cógnitos no solo son la base de actividades intelectuales como la concentración, la percepción o la retención, sino que también respaldan habilidades lingüísticas y las facultades mentales en general. La variedad que pueden abarcar estos cógnitos, desde recuerdos de la infancia hasta eventos recientes, ilustra la diversidad, además de la amplitud de los conocimientos per-

sonales, mismos que contribuyen en la formación de la comprensión del mundo y de la capacidad de adaptación, la toma de decisiones en diversas situaciones, entre otros. Por eso:

es obligatorio el ejercicio mental sin límite de edad. Aquí conviene también contrarrestar el deterioro concomitante de otra función cognitiva que se agrava con la edad y también con ciertas patologías: la atención. Con la pérdida de atención se pierde la capacidad para construir y recuperar cónitos. Sin atención no se aprende ni se recuerda, lo que quiere decir que hay que motivar al paciente amnésico para superar bien sea su amnesia anterógrada, bien retrógrada. (Fuster, 2010, p. S8)

En conclusión, esta hipótesis destaca la riqueza y la complejidad de la mente humana, también la importancia de la experiencia personal en la formación de las capacidades cognitivas. Al reconocer el papel determinante de las vivencias personales en la configuración de las redes corticales, se aprecia mejor la influencia del pasado en las acciones y decisiones del presente, lo que permite desarrollar una mayor conciencia de sí mismos, así como del entorno del mundo.

2. La colaboración entre neurociencia y educación: un camino hacia la innovación pedagógica

Para Marina (2012) actualmente se tiene la certeza de que la educación es el privilegio distintivo de la humanidad, lo que caracteriza a la especie, pues le da la posibilidad a cada sujeto, en un lapso corto, de asimilar a la producción cultural que la raza humana ha desarrollado a lo largo de su historia: el habla, las habilidades de pensamiento, la adherencia a normas y la convivencia en comunidades amplias, entre otras. Todo aprendizaje altera el cerebro, pero la educación lo modifica de forma deliberada, guiada, aprovechando las capacidades que ofrece el mencionado órgano. Los seres humanos son una combinación biológica y cultural, sistemas adaptables, así como auto organizados, que se autoconstruyen (Marina, 2012, p. 7).

Destaca la capacidad adaptativa, además de auto organizativa de la especie, que se construye a sí misma a través de la interacción con su entorno y el aprendizaje continuo. En relación con lo anterior, no solo señala la relevancia del papel de la educación para el desarrollo humano y para la formación de sociedades prósperas y funcionales, por eso es menester enfatizar la necesidad de una educación inclusiva, así como equitativa que garantice que todos los individuos tengan acceso tengan acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad, independientemente de su origen o circunstancias socioeconómicas.

El mismo autor establece que la participación entre neurociencia y educación debe ser recíproca; los docentes dedicados a la investigación necesitan adquirir conocimientos de los neurocientíficos, para mejorar sus programas de actuación, mientras que estos últimos deben validar, así como obtener información de los métodos probados por los primeros mencionados. La educación está obligada a contribuir a definir una parte del memorándum de investigación de las neurociencias.

Este planteamiento subraya la importancia de una colaboración bidireccional entre neurociencia y educación para avanzar en la mejora de los métodos pedagógicos. Los profesores investigadores

se benefician enormemente al adquirir conocimientos provenientes de la neurociencia, ya que les permite: comprender aún más cómo funciona el cerebro en los procesos de aprendizaje; aplicar este conocimiento en el diseño de sus programas educativos, y ampliar y profundizar sus propias investigaciones.

Por su parte, los neurocientíficos se benefician al validar y obtener información de los métodos probados utilizados por educadores, al colaborar estrechamente con ellos. De esta forma también pueden llevar sus teorías, además de sus hallazgos, a entornos educativos reales, lo que permite ratificar la aplicabilidad y efectividad de sus investigaciones: la participación activa de la educación en la definición de la agenda de investigaciones neurocientíficas es fundamental. Los especialistas en educación se encuentran en la primera línea para identificar las necesidades y los desafíos específicos del ámbito, lo que puede orientar los esfuerzos de investigación neurocientífica hacia áreas que tengan un impacto directo, así como significativo en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Marina (2012) propone la creación de una Nueva Ciencia de la Educación en relación con la complicación contemporánea, que viene acompañada de sus posibilidades y desafíos didácticos. Esa se encontraría acorde con las demandas actuales de la era actual, por eso con ese propósito se crea el Centro de Estudios sobre Innovación y Dinámicas Educativas (CEIDE). En una sociedad de conocimiento en constante evolución, la potenciación y mayor aprovechamiento de la inteligencia, el desarrollo de nuevas capacidades, la optimización de los métodos de aprendizaje y la formación continua durante toda la vida son metas fundamentales. Las instituciones de educación, la educación ininterrumpida para mejorar la función cerebral, la interfaz entre el cerebro y las tecnologías de la información, así como modificación genética pueden ser útiles para favorecer lo anterior. La magnitud de estos desafíos requiere el surgimiento de una disciplina educativa avanzada, encargada de dirigir hacia el futuro (Marina, 2012, p. 8).

La propuesta de Marina sobre la creación de una Nueva Ciencia de la Educación, tal como se refleja en la iniciativa del CEIDE, responde de manera contundente a las complejidades contemporáneas que enfrenta el ámbito educativo. En una época caracterizada por los veloces avances tecnológicos y cambios sociales profundos, es crucial adaptar nuevas prácticas educativas para preparar a las generaciones futuras; la educación ya no se puede limitar a los años de escolarización formal, sino que se extiende a lo largo de toda la vida, comprende la idea de un aprendizaje continuo, mismo que debe presentarse adaptable a las necesidades cambiantes de la sociedad. Además, la convergencia entre el cerebro y las tecnologías de la información abre un vasto campo de posibilidades en cuanto a la mejora del rendimiento cognitivo, así como a la potenciación del aprendizaje. Los avances en neurociencia, junto a la aplicación de tecnologías innovadoras pueden revolucionar la forma en que se enseña y se aprende.

En cuanto a la idea de una posible modificación genética para potenciar la inteligencia se plantean cuestiones éticas y morales complejas que deben abordarse con cautela y responsabilidad. Sin embargo, no es posible ignorar el potencial que la ciencia, en conjunto con la tecnología, ofrece para influir en la evolución de la educación, igual que en el desarrollo humano. Ante la envergadura de estos desafíos, la creación de una disciplina educativa avanzada, tal como propone Marina

se presenta como una necesidad apremiante. Un enfoque integral que combine la investigación interdisciplinaria, la innovación pedagógica, así también la ética educativa es fundamental para orientar el camino hacia un futuro formativo más prometedor y equitativo.

Marina (2012) propone una reinterpretación contemporánea de la relación entre ciencia y educación, la cual establece lo siguiente:

Las ciencias son servidoras de la educación. ¿Por qué? Porque la educación es el mecanismo de desarrollo y el proceso de la especie humana. La ciencia se ocupa de lo que hay, la historia de lo que ha habido; la Nueva Ciencia de la Educación, de lo que sería bueno que hubiese y de cómo fomentar las competencias personales para conseguirlo. (p. 8)

Por tanto, para el autor esa nueva ciencia es una disciplina que utiliza los conocimientos disponibles para constituir metas educativas sólidamente fundamentadas y de esta forma diseñar los planes de acción necesarios para lograrlas.

La anterior propuesta presenta un giro innovador en la concepción de la relación entre ciencias y educación. Al postular que las ciencias deben servir a la educación, se subraya el papel fundamental de esta última como el motor del progreso humano. Como ya se mencionó: la Nueva Ciencia de la Educación se orienta hacia el futuro, aspirando a crear un mundo mejor mediante el desarrollo de competencias personales. Este enfoque recalca la importancia de utilizar los conocimientos existentes para establecer objetivos educativos justificados, lo cual implica diseñar planes de acción concretos para alcanzarlos.

Se reitera: esta representación contemporánea señala la necesidad de una colaboración estrecha entre la ciencia y la educación, pues la primera tiene el potencial para proporcionar las herramientas y los conocimientos necesarios para impulsar el desarrollo humano a través de la educación. Al adoptar esta perspectiva, se abre la puerta a una mayor integración de la investigación científica en la práctica educativa, lo cual conduce a la creación de programas de enseñanza más efectivos, centrados en el desarrollo integral de los individuos. En última instancia, esta visión holística fortalece el vínculo entre el conocimiento académico, así como su aplicación práctica en el proceso educativo, promueve así un sendero hacia un futuro pedagógico más prometedor y equitativo. Pues tal como contempla Marina:

Saber que podemos esculpir nuestro cerebro, y que la educación, la experiencia, el entrenamiento convierten cada cerebro en obra única, tiene una importante influencia educativa, y por eso recomendamos que se explique en las aulas, en especial al comienzo de la adolescencia, porque recibir esta información anima a los alumnos y los lleva a interpretar el estudio y el aprendizaje de manera distinta. (2012, p. 8)

En definitiva, el conocimiento del cerebro es maleable, mismo que puede ser moldeado por conducto de la educación, la experiencia y el entrenamiento, no solo es fascinante, sino que también tiene profundas implicaciones en el ámbito educativo. Al comprender que el cerebro es una obra única en constante evolución, se resalta la importancia de transmitir esta información en las aulas

de clases, especialmente al inicio de la adolescencia. Este conocimiento empodera a los estudiantes al tener conciencia que pueden influir en su propio desarrollo cognitivo y emocional. Además, al interpretar el estudio y el aprendizaje desde tal perspectiva, los alumnos pueden adoptar una mentalidad de crecimiento que los motive a asumir desafíos y perseverar en su camino educativo, para fomentar así un ambiente de aprendizaje más dinámico y gratificante. Finalmente, integrar este entendimiento a la enseñanza puede cultivar una cultura escolar que celebra la diversidad de capacidades, lo mismo que de experiencias; se promueve una educación más inclusiva y orientada al desarrollo integral de cada estudiante.

3. Memoria y competencias: promoviendo la integralidad de la educación desde las neurociencias

Tanto las competencias cognitivas como las emocionales echan mano de la memoria de manera general (Fuster, 2004 y 2006), no obstante, existen diversos tipos de memoria, igual a la cantidad de sistemas nerviosos en funcionamiento; Fuster se refiere exclusivamente al córtex del cerebro, cada subunidad dentro del sistema nervioso posee su propia memoria. De esta manera es como las estructuras instintivas, sensitivas y los impulsores de la memoria filética se posicionan en primer término. Con esto el autor expresa que el genoma nervioso, en conjunto con la memoria ancestral que lo acompaña, constituye una “información” exclusivamente ordenada, que se encuentra dentro de la propia estructura de los sistemas con los cuales nacen todos los seres humanos (Fuster, 2015, pp. 5-6.).

Además, sobre la memoria filética se fabrica y acumula la memoria individual de cada persona, específicamente en la corteza cerebral en forma de redes neuronales o cógnitos, misma que se constituye por sí misma con la vivencia personal, así como la consecuente promoción de modificaciones sinápticas de intercambio entre neuronas. Dichos cógnitos con sus tonos plagados de emoción, se presentan auto estructurados conforme se van creando, toman lugar dentro de una gradación de circuitos corticales extensamente repartidos entrelazados y superpuestos entre sí.

Lo anterior proporciona una interesante perspectiva respecto a la relación que existe entre la memoria, el funcionamiento del sistema nervioso y la formación de competencias cognitivas y emocionales. Al considerar estos conceptos, es posible aplicarlos al ámbito educativo para comprender cómo se desarrollan y fortalecen las habilidades estudiantiles. Se destaca también la importancia de reconocer que tanto las competencias cognitivas como emocionales se encuentran intrínsecamente ligadas al funcionamiento de la memoria. Esto sugiere que la memoria juega un papel crucial en el aprendizaje: en la capacidad de los alumnos para procesar información, en resolver problemas y regular sus emociones.

se habla de una memoria perceptual, que incluiría redes sucesivas de conocimiento, en áreas posteriores del cerebro, en relación a: la integración multisensorial, la memoria de eventos, la memoria de hechos y la memoria de conceptos. Por otro lado, se hace referencia a una memoria ejecutiva de actos motores, programas de acción, planes y conceptos práxicos, ubicadas en los lóbulos frontales. (Rodríguez, 2009, p. 32)

De igual modo, ante la existencia de diferentes tipos de memoria, cada una asociada con diferentes sistemas nerviosos en funcionamiento, la diversidad de aparatos neuronales sugiere que los discentes cuentan con distintas formas de procesar y almacenar la información, lo cual subraya la importancia de adoptar enfoques pedagógicos variados o adecuados para atender las necesidades individuales de cada alumno. Asimismo, establecer que tanto la memoria ancestral como la individual influyen en la formación de las estructuras cognitivas y emocionales de los seres humanos, implica que los escolares lleguen a las aulas con una amplia diversidad de conocimientos, además de experiencias previas que influyen en su proceso de aprendizaje. Los docentes aprovechan esta diversidad para enriquecer el ambiente educativo, así como promover una educación significativa y contextualizada.

Por otra parte, las experiencias personales de los individuos, en conjunto con la promoción de modificaciones sinápticas a través de intercambio entre neuronas, contribuyen a la formación de redes neuronales o cónitos. Estos entramados se auto estructuran a medida que el sujeto va aprendiendo y experimentando. De aquí que sea crucial observar que estas redes neuronales en constante evolución no solo se desarrollan de manera pasiva a través del aprendizaje formal, sino que además se ven profundamente influenciadas por las interacciones sociales. Por otro lado, las actividades extracurriculares, también aportan a esos cambios. Por tanto, una educación integral no únicamente se centra en transmitir información, sino en fomentar un entorno propicio para el desarrollo óptimo de estas estructuras neuronales. Esto implica promover la diversidad de experiencias, estimular la curiosidad, el pensamiento crítico, fomentar la colaboración y el intercambio de ideas entre el alumnado. Al hacerlo, se facilita la formación de cónitos más robustos y adaptativos, con lo cual se prepara a los sujetos para enfrentar los desafíos cambiantes del mundo moderno con una base sólida de habilidades cognitivas y también socioemocionales.

Fuster subraya que el desarrollo del cerebro es el resultado de una coevolución biológica y cultural, esto tomando en consideración que los elementos culturales poseen concluyentes filéticos de aspectos sociales, y la evolución es un proceso colaborativo que involucra a comunidades y pueblos (2015, p. 6).

De la misma manera, el autor establece que la inteligencia ejecutiva también es consecuencia de la evolución filogenética del córtex cerebral, específicamente de la región prefrontal. Las funciones principales de esta zona aportan en su colectividad la llamada “inteligencia ejecutiva”, misma que se constituye de la organización, la proyección anticipada, la retención activa y la selección de opciones. Así, para el autor lo principal en la educación es lo siguiente: “Aprender a aprender, es decir, a desarrollar aquellas funciones innatas de la corteza prefrontal y a hacerlas habituales” (Fuster, 2015, p. 7).

El planteamiento de Fuster destaca la importancia de comprender la coevolución biológica y cultural en el desarrollo del cerebro humano y el papel crítico de la región prefrontal en la inteligencia ejecutiva. Su enfoque se basa en promover la habilidad de “aprender a aprender”, la cual resalta la necesidad de cultivar las funciones cognitivas innatas de la corteza prefrontal para adaptarse eficazmente a los desafíos cambiantes. Una propuesta efectiva es la implementación de programas

educativos que integren tanto el desarrollo de habilidades cognitivas como la comprensión de la interacción entre biología y cultura. Estos proyectos constan de:

- I. Enfoque de la inteligencia ejecutiva. Diseño que consta de la elaboración de currículos para fomentar activamente habilidades como la planeación, la atención sostenida, además de la autorregulación emocional, todas enfocadas fundamentalmente a la inteligencia ejecutiva.
- II. Aprendizaje basado en experiencias. Modelo que incorpora actividades prácticas, en el aula que permitan a los estudiantes aplicar y fortalecer las habilidades cognitivas aprendidas en situaciones reales.
- III. Enseñanza de la coevolución biológica y cultural. Patrón que integra en los planes de estudio la comprensión de cómo los factores biológicos y culturales influyen en el desarrollo del cerebro, además de la formación de la identidad individual y grupal.

Al implementar estas medidas es posible proporcionar a los estudiantes las herramientas y los conocimientos necesarios para desarrollar habilidades cognitivas sólidas, adaptarse con éxito a un mundo en constante cambio y fomentar una comprensión más profunda de la compleja interacción entre biología, cultura y educación.

Finalmente, Fuster establece que el cógnito, así como el ciclo percepción-acción dentro de la educación trata de lo siguiente:

El proceso neural que he esbozado es justamente la esencia del proceso educativo. La educación del niño consiste en la formación en su cerebro de un armazón de cógnitos, es decir, de redes de memoria y conocimiento, organizados jerárquicamente desde lo más concreto en los escalones bajos de la jerarquía hasta lo más abstracto en sus escalones más altos. Naturalmente, hay cógnitos que debido a la complejidad de sus conexiones franquean varios escalones de distinta altura; son “heterárquicos” por así decirlo. (Fuster, 2015, p. 9)

El científico reitera que en su totalidad los procesos cognitivos se apoyan de las redes neuronales en todas las esferas y aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje a la formación de ese entramado de tejidos cognitivos en la corteza del educando. Lo anterior se lleva a cabo a través del ciclo percepción-acción por conducto de las funciones antes mencionadas. Los padres, tutores, docentes, así como la sociedad en su totalidad completan el entorno del alumno. El proceso emocional o afectivo, que transcurre simultáneamente al cognitivo, resulta esencial para el desempeño académico. La retroalimentación positiva, ya sea a través de una corrección constructiva, elogio, calificación alta, premio u otro tipo de reconocimiento o incentivo, es esencial para fortalecer la efectividad de los procesos. Tanto en la educación como en la ciencia, el proceso avanza de lo particular y lo tangible a lo general y abstracto. Una figura crucial en la formación de las personas como miembros de la sociedad es el desarrollo de las habilidades cognitivas avanzadas que reflejan los conceptos éticos de discernimiento y comportamiento. Este se ve significativamente influenciado en la esfera externa del procedimiento educativo, por el asesoramiento, así como el buen ejemplo de familiares y amigos (Fuster, 2015, p. 9).

Al resaltar la importancia del proceso educativo como una construcción de redes cognitivas en el cerebro del individuo (organizadas jerárquicamente desde lo más concreto hasta lo más abstracto), aunado a que tanto los procesos cognitivos como emocionales son fundamentales para el rendimiento académico y que la retroalimentación positiva y el apoyo social contribuyen a fortalecer estos procesos, es necesario asumir también que el aprendizaje no se limita al mero almacenamiento de información, sino que implica la construcción activa de redes cognitivas y la gestión de emociones. “Todos los tipos de memoria ejecutiva favorecen la cognición y, por lo tanto, el ejercicio de las funciones ejecutivas de la corteza prefrontal: la atención ejecutiva, la memoria de trabajo, la capacidad de decidir y la capacidad de planificar”. (Meneses, 2020)

Esto es crucial para diseñar prácticas educativas efectivas y fomentar el desarrollo integral del estudiante, lo anterior debe abarcar tanto sus necesidades cognitivas como emocionales, mediante la implementación de programas que incorporen actividades prácticas que impulsen la reflexión crítica y promuevan un ambiente emocional y social en el aula.

Conclusiones

La comprensión del concepto del cógnito propuesto por Joaquín Fuster y su interrelación con la memoria, el sistema nervioso, así como las competencias cognitivas y emocionales ofrece una perspectiva fundamental para el diseño de prácticas ejecutivas más efectivas, igual que una educación más completa y justa. Este enfoque destaca la importancia de una colaboración bidireccional entre las neurociencias y la educación, tal como lo señala Marina para mejorar los métodos pedagógicos, aparte de validar la aplicación de la investigación científica en entornos didácticos reales.

La propuesta de Marina de una Nueva Ciencia de la Educación resalta la necesidad de enfocarse en el desarrollo de competencias personales para enfrentar los desafíos del futuro. Esto implica elaborar programas educativos integrados que incorporen el crecimiento de habilidades cognitivas y la comprensión de la interacción entre biología y cultura; hay que promover un ambiente educativo enriquecedor que estimule el desarrollo de cógnitos robustos y adaptativos.

En este contexto resulta esencial para promover una educación inclusiva, centrada en el desarrollo integral de cada estudiante. Esto requiere la colaboración entre educadores, investigadores, así como legisladores para diseñar prácticas educativas efectivas que aborden tanto las necesidades cognitivas como emocionales de los discentes. Es fundamental garantizar que cada individuo tenga acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad que promuevan su desarrollo intelectual, emocional y social de manera equitativa, así como efectiva en un mundo de constantes cambios.

Referencias

- Conill, J. (14 de noviembre de 2018). Las neurociencias abren nuevas perspectivas a la libertad. *Fronteras CTR. Revista de Ciencia, Tecnología y Religión*. <https://blogs.comillas.edu/FronterasCTR/?p=3391>.
- Fuster, J. M. (2014). *Cerebro y Libertad*. Editorial Planeta.

- Fuster, J. M. (2015). *Diálogo entre neurociencia y educación*. Participación Educativa.
- Fuster, J. M. (2010). El paradigma reticular de la memoria cortical. *Rev Neurol*, 50 (Supl 3), pp. S3-10. <https://doi.org/10.33588/rn.50S03.2010023>.
- Fuster, J. M. (2004). La memoria. En Mora, F. (Coord.), *Esplendores y miserias del cerebro*. Fundación Banco Santander, pp. 182-202.
- Fuster, J. M. (2006). The cognit. A network model of cortical representation. *International Journal of Psychophysiology*, 60(2), pp. 125-132. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2005.12.015>.
- Fuster Tozer, M. (2018). Neurociencia de la libertad y la creatividad. *Revista Aperturas Psicoanalíticas*. 57. <https://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0001002>.
- Marina, J. A. (2012). El diálogo entre neurociencia y educación, Participación Educativa, *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 1(1), pp. 7-14. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:92f08c3c-d12e-41b9-b78a-3e1a36020f43/pe-n01-participacion-educativa-2012.pdf>.
- Meneses, N. (30 de diciembre de 2020). Joaquín Fuster: La educación más eficiente es el aprendizaje activo del niño que crea, imagina y prioriza la colaboración sobre la competición. *EL PAÍS*. https://elpais.com/economia/2020/12/30/actualidad/1609321855_825389.html.
- Rodríguez Santos, F. (2009). Educación y neurociencia. Psicología educativa. *Revista de los Psicólogos de la Educación*, 15(1), pp. 27-38. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/a40511ca-d8383e5ae8ddd8b855d135da>.

LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA COMO MEDIO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE

EDUCATIONAL INTERVENTION AS MEANS OF PROFESSIONAL TEACHER TRAINING



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Erika González de Salceda Ramírez

Doctora en Ciencias de la Educación

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9238-4050>

Correo electrónico: erika.gonzalez@seiem.edu.mx

Rubén Quintana Colín

Maestro en Docencia

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4823-2922>

María Elena Alcántara Vargas

Doctora en Psicología

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca, México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2086-8774>

Recepción: 26/05/2024

Aceptación: 25/06/2024

DOI: <https://doi.org/10.53436/wJ64Rn72>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 11, Número 22, Año 2024. Julio-Diciembre

Resumen

El objetivo principal de este artículo es identificar las implicaciones de la intervención educativa como medio de formación profesional del docente. Se persigue también, analizar el proceso autoformativo y heteroformativo del docente que investiga e interviene; así como los retos y desafíos que presenta ante la complejidad del fenómeno educativo. El texto empieza por conceptualizar a la intervención educativa como acción con carácter teleológico, en un proceso de autoeducación y heteroeducación, y la presencia del agente educador-educando. Enseguida, se relaciona la intervención y la investigación como procesos que forman al educador y educando, propósito que deben cubrir los programas de posgrados profesionalizantes. La propuesta más importante es plantear ocho implicaciones en la intervención educativa: a) conciencia sobre la acción como agente educador

(heteroeducación) y educando (autoeducación); b) documentación de la experiencia para autoeducarse; c) orden y organización; d) conocimiento de las metodologías básicas de la investigación e intervención educativa; e) perfeccionamiento de las condiciones de los demás; f) dominio disciplinar donde se desea impactar, y g) trabajo colaborativo e interdisciplinario. Lo anterior lleva a concluir que la intervención educativa es una acción formativa, cuyo sujeto que investiga e interviene se transforma en agente de su propia preparación y es consciente de la educación del otro; aunado a señalar la complejidad del fenómeno educativo. Son líneas de estudio que deben considerarse en los procesos de formación en los posgrados profesionalizantes.

Palabras clave: Intervención educativa, formación docente, investigación educativa.

Abstract

The main objective of this article is to identify the implications of educational intervention as a means of professional training for teachers. The aim is also to analyze the self-training and hetero-training process of the teacher who investigates and intervenes; as well as the challenges it presents given the complexity of the educational phenomenon. The text begins by conceptualizing educational intervention as an action with a teleological nature, in a process of self-education and heteroeducation, and the presence of the educator-educated agent. Next, intervention and research are related as processes that form the educator and student, a purpose that professionalizing postgraduate programs must cover. The most important proposal is to raise eight implications in educational intervention: a) awareness about action as an educating agent (heteroeducation) and educating (self-education); b) documentation of the experience to self-educate; c) order and organization; d) knowledge of the basic methodologies of educational research and intervention; e) improvement of the conditions of others; f) disciplinary domain where you want to impact, and g) collaborative and interdisciplinary work. The above leads to the conclusion that educational intervention is a formative action, whose subject who investigates and intervenes becomes an agent of his own preparation and is aware of the education of the other; Coupled with pointing out the complexity of the educational phenomenon, they are lines of study that must be considered in the training processes in professional postgraduate courses.

Keywords: Educational intervention, teacher training, educational research.

Introducción

Como parte de la vida académica de las instituciones educadoras de docentes, la intervención educativa adquiere formalidad al reconocerse que el docente de manera natural realiza acciones que impactan en lo didáctico, pedagógico o social. Estas pueden ser improvisadas, empíricas o desde el sentido común y no por ello dejan de ser significativas para la profesión docente; pero pueden transformar la realidad del interventor y de los involucrados, desde el proceso riguroso de la investigación.

Al apreciar en la intervención educativa un área de oportunidad de alcanzar carácter formal se pueden retomar a algunos teóricos que plantean su sistematicidad en el aula por ser este un es-

pacio que puede coadyuvar en la práctica profesional cotidiana, por ello se recupera la propuesta teórico-metodológica de la intervención (Bazdresch 1997; Bazdresch, 2000; Touriñán, 2011) en la formación de docentes como la oportunidad para aportar ciertos elementos que permitan al futuro profesional sistematizar sus intervenciones a través de un trabajo pensado, reflexionado y reorientado que implemente, en primer lugar, en el espacio áulico, y después en el contexto escolar en diversos problemas que obstaculizan el logro de los propósitos educativos. También es cierto que debe de partir de un diagnóstico educativo que arroje información fidedigna para poder intervenir, y es ahí donde la investigación va a coadyuvar con el trabajo de intervención. El diagnóstico educativo debe ser un proceso científico que incluya sujetos y grupos desde su complejidad (Marí, 2001).

De aquí que en el presente artículo se alude a las diferentes implicaciones que tiene un proceso de intervención educativa para quien lo realiza, en este caso, los docentes, el planteamiento es que esas contribuyen a su propia formación profesional.

Se concibe que, al educar, el docente se educa a sí mismo, y la principal premisa es que en la medida en que el docente se hace más consciente de la acción educativa, el proceso se vuelve más significativo. El docente se forma si documenta y sistematiza (ordena y organiza) su experiencia; si asciende del sentido común al acto fundamentado en sus dimensiones teórico-filosóficas (ética, lógica, axiológica, epistemológica, ontológica) y si trasciende de la individualidad a la colectividad; si se especializa y colabora con los involucrados y con otros especialistas.

Las aportaciones que aquí se enuncian tienen origen en la experiencia que se ha tenido al participar en los procesos de formación de docentes en servicio en posgrados en educación que ofrece una escuela normal y una unidad de la Universidad Pedagógica Nacional, ambas en el Estado de México; cada una de ellas puede desarrollarse mucho más, y puede haber otras que no se expresan aquí, pero en este documento se plantean como un punto de partida para el análisis.

La metodología seguida para este artículo es de corte documental-cualitativo, se seleccionaron textos con los que se caracteriza el concepto de intervención educativa, pero tomando como referencia los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana. Con lo anterior se exponen ocho puntos clave en las actividades de intervención y su relación con el proceso formativo del docente que investiga e interviene y de las personas que lo rodean, sus estudiantes, ambos, como agentes de transformación.

1. Intervención educativa: su conceptualización

Moliner (2000) en su *Diccionario de uso del español*, señala que intervenir es “actuar junto con otros en cierto asunto, acción o actividad (...) A veces implica oficiosidad y tiene el significado de ‘entrometerse’ (...) Actuar, entrar en juego” (p. 781). Interesa destacar la primera acepción, ya que enfatiza la actuación colectiva. Así, un docente interventor actúa con otros: estudiantes, padres de familia, directivos y otros actores de la comunidad tales como comerciantes, artesanos, etcétera. Queda claro que cuando se habla de intervención educativa se trata de *acciones* que llevan a cabo los profesionales de la educación.

El término *acción* es fundamental para comprender la intervención educativa. Según Touriñán (1983), se trata de “todos los cambios producidos por intervención de un agente” (p. 80). El mismo autor lo diferencia de suceso, evento o acontecimiento, porque estos son cambios de estado que tiene un sujeto o una cosa, en una ocasión. Así, por ejemplo, cuando un docente interviene con sus estudiantes para que mejoren sus técnicas de lectura, se halla una acción intencional, y durante el desarrollo de la puesta en práctica de las estrategias didácticas para mejorar la lectura, puede ser que se den acontecimientos diversos entre los estudiantes: que falten por situaciones personales o familiares, que no comprendan las instrucciones o que no resulten positivamente las estrategias en algunos de ellos.

Touriñán (2011) distingue tres cualidades de la intervención educativa: a) carácter teleológico; b) se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, y c) exige respetar la condición de agente en el educando. La intervención educativa es de cualidad teleológica porque “existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente” (p. 283).

Según Touriñán (1983), en una intervención educativa, el sujeto agente se enseña a sí mismo a través de procesos educativos formales, no formales e informales y a esto le denomina autoeducación. Además de autoeducarse, una persona también puede recibir “los cambios por medio de las experiencias educativas que otros nos comunican” (p. 87). Aquí los “otros” son los educandos, que también sujetos agentes. A este proceso le denomina heteroeducación.

Respetar la condición de sujeto agente en el educando por parte del educador es fundamental en una intervención educativa. Esto significa que al intervenir debe darse la acción del educando, un cambio de estado que él hace que ocurra (Touriñán, 1996).

Por otro lado, la formación docente en su currículo contempla desarrollar un conjunto de capacidades, competencia, destrezas, habilidades y actitudes que le permitan asumir el papel de guía de ese proceso interactivo que constituye hoy por hoy la enseñanza y el aprendizaje. Por ello es necesario reinventar la profesión docente, diseñando programas de formación de cara a las cualidades que debe reunir el profesor del siglo XXI. En consonancia con lo anterior, Braslavsky y Acosta (2006) analizan especialmente las competencias que se deben suministrar a este nuevo profesor para que efectivamente pueda liderar con éxito el delicado y complejo proceso de enseñanza y aprendizaje; dentro de estas capacidades están las correspondientes a la investigación, entendiendo que está determinada por la averiguación de datos o la búsqueda de soluciones para ciertos inconvenientes (investigación básica e investigación aplicada).

Destacan también que una investigación en especial en el plano científico, es un proceso sistemático donde se obtiene información desde un plan preestablecido que, una vez asimilado y examinado modificará o añadirá conocimientos a los ya existentes y que, volviendo al tema que aquí se aborda, formalizará la intervención educativa con el establecimiento de un programa específico o grupo de pasos para ayudar a mejorar el área que se necesite.

2. Intervención educativa y formación docente

Las demandas del desarrollo social en la actualidad plantean fuertes retos a la formación de los profesores de todos los niveles educativos, pero principalmente a la de quienes se desenvuelven en el ámbito de la educación básica. En México se están realizando esfuerzos importantes por elevar la calidad educativa, en términos de mejores condiciones de equidad y excelencia, como el máximo logro de aprendizaje que ofrecen las instituciones a las niñas, los niños y adolescentes del país.

Estos esfuerzos se reflejan en la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2023), con el énfasis en el desarrollo integral y significativo de la persona, perspectivas de género, educación física, la inclusión de las artes, la filosofía, educación sexual, enfoque humanista y la exigencia de una docencia que “requiere del develamiento de saberes complejos, útiles para conseguir su meta antropofilosófica más esencial, esto es, la formación del tipo de ser humano que requiere para su transformación y cualificación” (Roldán, 2021, p. 73). Por ende, demanda un profesional que trascienda de la simple operación de planes y programas de estudio a la intervención consciente y libre, con capacidad de decisión; requiere el paso de un docente ejecutor-facilitador a otro humanista, investigador, creativo, con sentido ético.

En este contexto, la formación de los profesionales de la educación se ha vuelto un tema de prioridad nacional, que desde las propuestas de política educativa se ha traducido en la puesta en marcha de diferentes acciones que apuntan a la actualización y capacitación constantes, a la revaloración social de la función docente y a la mejora de las condiciones laborales de los profesores que emplea el Estado. También ese ámbito académico incluye la investigación, tal y como lo considera Torres (1996): “[es] el plano de la ‘formación’ (comprensión amplia de los problemas y desarrollo de competencias teórico-prácticas para identificarlos y resolverlos) más que en el de una ‘capacitación’ estrecha (entrenamiento en habilidades y destrezas para cumplir con una tarea específica)” (p. 70). Es conveniente apuntar que, en la realidad concreta, este proceso de mejora, tanto en la preparación profesional como en la situación laboral de los educadores, ha sido más lento de lo esperado, sin embargo, se han obtenido logros significativos en cuanto a las opciones de formación inicial y continua que los docentes aspirantes pueden disponer y aprovechar.

En el Estado de México, una de las principales acciones que se ha emprendido al respecto es la implementación de posgrados en escuelas normales (del sistema estatal y federalizado) y unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. En ambos, se ofrecen programas de profesionalización dirigidos a profesores en servicio, la finalidad es seguir formando al docente que se requiere para hacer frente las demandas de la sociedad actual.

Una particularidad de estos programas es que aspira a la educación de los docentes en servicio desde y para la intervención educativa. Esto quiere decir que los planes de posgrado tienen como objetivo la profesionalización a través de propiciar cursos de intervención bien constituidos, desde la investigación, los cuales, a su vez, generen experiencias que enriquezcan las competencias necesarias de los docentes que cursan el posgrado.

La intervención educativa, en este contexto, se concibe como un proceso por medio del cual el docente implementa estrategias provenientes del área de la investigación pedagógica para el logro de propósitos educativos concretos (Bazdresch, 1997). Pero más allá de esto, cuando la intervención se realiza de forma paralela con la investigación, se legitima como un proceso sistemático que no solo lleva al éxito de los fines trazados (relacionados con lo que se espera de los educandos), sino también es un medio de formación para aquel que la lleva a la práctica, él resulta enriquecido en su formación en el proceso mismo de la investigación-intervención.

3. Implicaciones de la intervención educativa en la formación docente

Considerando ambas dimensiones de impacto de los procesos de intervención que se propician en los posgrados antes mencionados (la formación de los estudiantes y la autoformación de los docentes), se exponen varios factores implicados en la intervención educativa como medio de formación profesional, es decir, se proponen algunos aspectos necesarios para realizar un proyecto que, además de ayudar a resolver problemas prácticos, sirva como un proceso de autoformación para el docente.

1. La primera y más importante implicación consiste en que el docente que realiza la intervención sea consciente de la acción, donde es sujeto agente como educador, pero al mismo tiempo debe conceder lugar a sus estudiantes y demás personas participantes, también como sujetos agentes. En otras palabras, son importantes las formas de razonamiento que pone en juego al darle significado a su práctica, al construir una realidad a partir de la percepción, la comprensión y la argumentación que presenta, para los demás y para sí mismo de lo acontecido en el contexto real en el que se desenvuelve; de ser parte de un proceso formativo trascendental (Tourinán, 1983).

La educación, como fenómeno eminentemente humano y social, requiere que los profesionales que se desenvuelven en ese ámbito se visualicen ellos mismos como seres en formación, no solo participan en la educación de los otros, ya que la dinámica del fenómeno educativo escolarizado es tal, que *todos* los involucrados resultan modificados en su propio desarrollo y aprendizaje, más allá de que solo sean los educandos a quienes va dirigido conscientemente el proceso educativo que tiene lugar en la escuela (Tourinán, 1996).

Los procesos cognitivos que ponen en acto los profesores en una intervención educativa consciente y transformadora están detrás de sus *imaginarios sociales* (Gómez, 2001), estos le son útiles para representar la realidad a través de un sistema de símbolos en los cuales se basa su toma de decisiones al momento de intentar resolver los problemas educativos que se le presentan; mientras más consciente sea, servirá más para que el docente desarrolle sus competencias profesionales.

2. Otro elemento que requiere es la documentación de la experiencia, ya que el uso de la narrativa como un recurso metodológico dentro de la investigación educativa, cobra especial importancia en un proceso de intervención sistemático, en el que “lo que se escribe” es a la vez producto y génesis del proceso de interpretación de la realidad que cada vez puede y debe ser más profundo si realmente se quiere transformar (Meneses, 2010).

Cuando el docente documenta su experiencia va plasmando su propia historia de formación, se autoeduca y va dejando constancia del proceso de producción del conocimiento que arroja la intervención fundamentada. La lectura y la escritura críticas complementan la metacognición. Este punto no solo consiste en que documente, sino en que lea y relea su experiencia con ojos de crítico.

3. La tercera caracterización que encierra la intervención es el orden y la organización en el curso de la misma. El primero es importante porque no se puede intervenir educativamente para transformar si no se realizan las acciones con una secuencia adecuada que vaya desde la identificación compleja de las problemáticas que presenta la situación real de la práctica (a partir de un diagnóstico educativo metodológicamente fundamentado de la misma), hasta la puesta en marcha y evaluación de las estrategias de intervención más convenientes. Y la segunda, la organización, porque en la práctica de la intervención le permite al docente tener mayor claridad en cuanto a los pasos que hay que seguir en cada momento, así como un mayor y mejor manejo de los datos e información que se va obteniendo de la experiencia misma (Jara, 2018).

Esta exigencia tiene que ver con los procesos de investigación y de intervención, no como procesos dados, sino dándose. Se trata de conocer antes que cambiar o modificar alguna estrategia.

4. El punto anterior se relaciona con esta cuarta implicación, la referida a la necesidad de un conocimiento mínimo de las metodologías básicas de la investigación educativa, y en este sentido, es muy conveniente considerar que la investigación y la intervención son procesos que deben ir de la mano a fin de que esta última no se realice solo desde la perspectiva del sentido común (Elliot, 1990).

Como ya se mencionó, la aportación metodológica de la investigación a la intervención permite darle sistematicidad y validez científica al proceso. En este aspecto cobra especial importancia la figura del docente-investigador, misma que lleva implícitas una serie de competencias profesionales, por esa razón se considera que todo docente debe tener conocimiento y dominio de los elementos indispensables que involucra el ejercicio de la investigación educativa (Latorre, 2005).

5. Por otra parte, también es necesario que, al realizar intervención educativa, el docente vaya haciendo una valoración de la misma desde el campo de la filosofía con sus diferentes ramas, y con base en ello, vaya tomando las decisiones y cambios pertinentes. Este ejercicio abarca un marco ético, axiológico, epistemológico y ontológico por el cual actúe y movilice sus capacidades intelectuales, físicas y sociales.

El docente que interviene de manera ética tiene la posibilidad de reconocer la trascendencia de su actuar hacia la propia satisfacción personal. Si lo hace con conocimiento de causa, desde los valores universales; desde la construcción del objeto; el tratamiento del sujeto de estudio y de intervención, y desde el ser que concibe y que espera, entonces, la intervención educativa se convierte en un proceso crítico (Kemmis y McTaggart, 1988).

6. El aspecto anterior lleva a un sexto componente, que es la consideración de que el actuar del docente que interviene educativamente tiene necesario impacto en los demás participantes dentro

del proceso, lo cual también tiene que ver con la trascendencia de la intervención, pero ahora hacia el perfeccionamiento de las condiciones de los demás.

En este aspecto, ya que se considera a la intervención educativa como medio de autoeducación o autoformación profesional del docente y de heteroeducación, cobra especial importancia la visión del otro, pues en él se refleja el propio actuar y se concibe el propio ser (Tourrián, 1983).

7. Un séptimo punto se refiere a la necesidad de que el docente que interviene tenga dominio disciplinar del área de conocimiento en donde se desea impactar, ya que la toma de decisiones que implica requiere no solo conocer el contexto, sino reconocer elementos básicos que los teóricos han construido para respaldar las propias concepciones de la realidad que se interviene y las propuestas que se hagan para transformarla.

Esta situación tiene que ver con la postura teórica que se adopta “según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión” (Elliot, 1990, p. 5).

8. Por último, el octavo aspecto se relaciona con la capacidad de trabajo colaborativo e interdisciplinario, necesario para responder a la complejidad del fenómeno educativo y de sus efectos. Esto significa que el docente investigador-interventor aprende más en equipo de trabajo que si lo hace solo (Guitert y Jiménez, 2000). Para ello, requiere habilidades comunicativas, fines comunes, responsabilidades compartidas, iniciativas individuales y colectivas.

El éxito de los proyectos de intervención se debe en gran parte a la participación colaborativa con todos los actores involucrados y con especialistas en la materia. Esta situación presenta retos para trabajar en equipos de trabajo heterogéneos. Intervenir en, desde y para un grupo escolar no resulta nada sencillo, mucho menos para toda la escuela o a nivel comunidad, por lo cual es importante considerar equipos de trabajo que den seguimiento al proyecto. Estos se conforman por el interventor, los especialistas y representación de la población objeto.

Conclusiones

La intervención educativa es una acción formativa cuyo docente interventor se convierte en sujeto agente de su propia preparación, consciente de la educación del otro, de los estudiantes y demás involucrados.

La intervención educativa es un proceso complejo que tiene que ver con acciones sistematizadas, organizadas y puestas en acto. Requiere construirse desde los marcos filosóficos y científicos para contemplar la complejidad del fenómeno educativo a partir de sus actores involucrados, del trabajo colaborativo e interdisciplinario, así es posible que sucedan transformaciones.

Estas son algunas líneas de estudio sobre el proceso de formación en los posgrados; sin que esto signifique que lo aquí expuesto son las únicas implicaciones, esta es una propuesta, pero puede haber muchas más, es un ámbito de exploración muy interesante que además puede permitir reconocer el impacto de programas profesionalizantes.

Referencias

- Bazdresch, M. (1997). Notas para fundamentar la intervención educativa crítica. *Educación. Revista de educación/ Nueva Época*, 3, Oct-Dic.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Secretaría de Educación de Jalisco.
- Braslavsky, C., y Acosta, F. (2006). La Formación en Competencias para la Gestión de la Política Educativa: un Desafío para la Educación Superior en América Latina. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), pp. 27-42. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140203.pdf>
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Gómez, P. (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 17, pp. 195-209. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18501713.pdf>
- Guitert, M., y Jiménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. https://issuu.com/tomasmonges/docs/guitert__m.___gim__nez__f._2000._t
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Marí Mollá, R. (2001). *Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Editorial Ariel.
- Meneses, E. R. (2010). En *Estrategias de enseñanza. Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Kimpres, Universidad de la Salle
- Moliner, M. (2000). *Diccionario de uso del español*. Editorial Gredos.
- Roldán, Y. V. (2021). Una docencia capaz de investigarse a sí misma. En F. Monroy y R. Mercado (Coords.), *Formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 73-84). Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. *Diario Oficial de la Federación, DOF: 15/08/2023, ACUERDO número 06/08/23*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698663&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0

- Torres, R. M. (1996). Formación docente: clave de la reforma educativa. En *Nuevas formas de aprender y enseñar*. UNESCO-SANTIAGO, pp. 19-84. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116066>
- Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Teoría de la educación, Revista Interuniversitaria*, (8), pp. 55-79. <https://doi.org/10.14201/3092>
- Touriñán, J. M. (1983). Delimitación de la intervención educativa como acción. *Revista Española de Pedagogía*, 42(163), pp. 79-97. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol42/iss163/4>
- Touriñán, J. M. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*. https://doi.org/10.14195/1647-8614_Extra-2011_23

EL IMPACTO DE LA ENSEÑANZA REMOTA DEL INGLÉS EN LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA

THE IMPACT OF REMOTE ENGLISH LANGUAGE TEACHING ON STUDENTS' MOTIVATION IN A MEXICAN PUBLIC UNIVERSITY



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Daniel Jacobo Gidi Martí

Maestro en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera
Universidad Veracruzana, México
Correo electrónico: dgidi@uv.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3715-2708>

María del Pilar Ortiz Lovillo

Doctora en Ciencias del Lenguaje
Universidad Veracruzana, México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9100-3201>

Recepción: 29/04/2024

Aceptación: 17/06/2024

DOI: <https://doi.org/10.53436/R7w2n4J6>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 11, Número 22, Año 2024. Julio-Diciembre

Resumen

El abrupto cambio a la enseñanza remota provocado por la pandemia del covid-19 impuso desafíos a estudiantes y profesores de lenguas extranjeras en la educación superior. En este artículo, se analiza el impacto de la enseñanza remota en la motivación de los estudiantes principiantes de inglés como lengua extranjera, en una universidad pública mexicana, para lo cual se recurrió a la Teoría de la Autodeterminación. Se trata de un estudio de caso explicativo con enfoque cualitativo donde participaron cuatro profesores y veinte estudiantes. Como técnicas de construcción de datos se utilizaron: las entrevistas semiestructuradas, la observación no participante y el diario de campo. Los datos se examinaron mediante el análisis de contenido para identificar los temas que influyeron en la autodeterminación de los participantes. Los resultados muestran cómo influyeron las estrategias y el ambiente propiciado por los docentes, así como la carencia de relaciones interpersonales en la motivación de los alumnos con diferentes tipos de motivación extrínseca. La investigación permite revisar las prácticas de enseñanza en el aula virtual para aproximarse a una educación centrada en los estudiantes.

Palabras clave: enseñanza de idiomas, educación a distancia, motivación, libre disposición.

Abstract

The sudden change to remote teaching caused by the COVID-19 pandemic challenged foreign language students and teachers in higher education. This article analyzes its impact on the motivation of beginning learners of English as a foreign language at a Mexican public university using self-determination theory. This is an explanatory case study with a qualitative approach in which four professors and twenty students participated. Semi-structured interviews, non-participant observation and field diary were used as data construction techniques. The data were examined using content analysis to identify the themes that influenced the self-determination of the participants. The results show how the strategies and the environment provided by the teachers, as well as the lack of interpersonal relationships, influenced the motivation of students with different types of extrinsic motivation. The research allows reviewing teaching practices in the online classroom in order to approach a student-centered education.

Key words: language instruction, distance education, motivation, self determination.

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje del inglés en México constituyen un tema de interés para la investigación educativa por diversas causas, entre ellas: la deserción escolar por desmotivación (Rochin, 2021) y los altos índices de reprobación del alumnado (Sánchez *et al.*, 2017). Si bien las licenciaturas especializadas en lengua inglesa gozan de una demanda satisfactoria, las limitaciones referentes al nivel de dominio con el que egresan los estudiantes permanecen, lo que exige investigar las razones. Por otra parte, la necesidad de optar por la enseñanza remota durante la pandemia por el covid-19 impuso retos adicionales a los profesores y a los estudiantes que habían elegido el inglés como profesión, ya fuera encaminada a la traducción, la enseñanza o la literatura.

En este contexto, la motivación de los estudiantes juega un papel indispensable para el aprendizaje de una lengua extranjera (Lamb *et al.*, 2019) y es un tema de estudio que se puede analizar desde distintas perspectivas. Una de ellas es la Teoría de la Autodeterminación (TAD) propuesta por Ryan y Deci (2000; 2017), quienes afirman que los individuos buscan satisfacer tres necesidades básicas en la búsqueda de sus metas: la competencia, la autonomía y las relaciones sociales.

Algunas investigaciones recientes, en diversos contextos, han mostrado determinados factores que pudieron influir en la motivación de los estudiantes durante la enseñanza remota. Por un lado, se reportaron efectos positivos como la disminución de los niveles de ansiedad en el alumnado, así como algunas mejoras en la producción oral y la comprensión auditiva de la segunda lengua (L2) (Jiang *et al.*, 2022). Por el otro, ciertas investigaciones han comentado los efectos negativos, por ejemplo: la insatisfacción de los estudiantes con los contenidos y los materiales de las clases, la poca o nula comunicación con el grupo y con los profesores, así como la falta de hábitos adecuados para responsabilizarse por su aprendizaje (Meşe y Sevilen, 2021).

Chiu (2022) enfatiza que la necesidad de relación cobra mayor relevancia en la enseñanza remota debido a que los factores que la propician pueden cambiar de un contexto a otro; propone fortalecer

las competencias digitales para lograr lazos más sólidos con el alumnado. Alamri *et al.* (2020) reportan datos similares y concluyen que, si bien el diseño adecuado de los cursos a distancia puede promover la satisfacción de las necesidades de competencia y autonomía, la necesidad relacional depende en gran medida del apoyo apropiado y suficiente del facilitador. De manera similar, Shah *et al.* (2021) sostienen que existe una estrecha relación entre el “clima de aprendizaje” (p. 176) y la autodeterminación estudiantil, por lo que se debe priorizar el uso de herramientas interactivas que fortalezcan la autonomía de los alumnos durante la enseñanza remota.

La información en México es escasa, por lo que surgió la necesidad de investigar este fenómeno para examinar las experiencias de los profesores y estudiantes de la educación pública superior. El presente estudio podría ser útil para comprender con mayor claridad cómo influyen las estrategias didácticas de los docentes de inglés en la motivación de los estudiantes en contextos de enseñanza remota. Por un lado, permite conocer los efectos de atender las necesidades básicas del alumnado. Por el otro, puede ser una vía reflexiva para fortalecer el rendimiento tanto de profesores como de estudiantes en un ambiente remoto.

El objetivo del presente estudio fue analizar cómo influyó la enseñanza remota en la motivación de los estudiantes principiantes de inglés como lengua extranjera en una licenciatura en lengua inglesa de una universidad pública mexicana. Para lograrlo, se parte de los postulados de la TAD mediante dos objetivos específicos.

El primero es identificar las razones que manifiestan los estudiantes para cursar la carrera de lengua inglesa con el fin de conocer su motivación inicial, para lo cual se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica de investigación en veinte estudiantes y cuatro profesores. El segundo consistió en observar la influencia de las estrategias didácticas utilizadas durante la enseñanza remota en la motivación de los alumnos. Se utilizó la técnica de observación no participante en seis grupos que estudiaban dos asignaturas: Inglés para principiantes y Estrategias para el aprendizaje de lenguas extranjeras, ambas del primer semestre de una licenciatura en lengua inglesa. Para este segundo objetivo específico, se utilizó un guion de observación basado en los principios comunes de enseñanza de lenguas que han demostrado ser útiles para mantener una motivación intrínseca en el alumnado (Jiménez *et al.*, 2017).

Se hace un recorrido por los principales conceptos teóricos relativos a la enseñanza remota del inglés como L2 y la influencia que ejerce la motivación en el aprendizaje, se aborda el encuadre metodológico, la presentación de resultados, la discusión y las conclusiones.

1. La enseñanza remota del inglés como lengua extranjera

Existen varios términos para definir esta modalidad de enseñanza, pero por las características de la investigación se utiliza: Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), ya que, en el momento de la indagación, la pandemia por el covid-19 había forzado a los docentes y a los estudiantes a realizar, de manera repentina, todas sus actividades a distancia. La ERE se puede definir como “un cambio temporal de la impartición de la enseñanza a un modo de impartición alternativo debido a circunstancias de crisis” (Hodges *et al.*, 2020). Algunas de las desventajas de esta modalidad en

México incluyen: las limitaciones de la infraestructura tecnológica, la falta de contacto físico y, en ocasiones, la calidad de la retroalimentación que se ofrece durante las sesiones remotas (Ortiz y Gidi, 2021).

La enseñanza del inglés como lengua extranjera cuenta con un amplio campo de estudio y con varias décadas de investigación científica, las tendencias pedagógicas evolucionaron hacia el aprendizaje centrado en los estudiantes, para que promoviera la participación activa y el desarrollo de la competencia lingüística con base en la educación experiencial, cooperativa y humanista (Nunan, 2015). Uno de los principales enfoques que promueve estas características es la enseñanza basada en tareas o *Task-based Language Teaching* (TBLT), una metodología cimentada en principios socioconstructivistas de aprendizaje, así como diversas teorías lingüísticas de la década de los ochenta (East, 2021; Ellis *et al.*, 2020). La TBLT se ha utilizado tanto en las clases presenciales como a distancia y, en general, se han reportado experiencias positivas de aprendizaje. Sin embargo, es bien sabido que los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas continúan vigentes en numerosas aulas a nivel planetario (Nunan, 2015); de acuerdo con los resultados, fueron los que más se utilizaron durante la enseñanza remota.

No obstante, sin importar el método que se utilice en el aula, el objetivo es lograr la participación activa de los alumnos y vincular las actividades o tareas que se proponen en las clases, con sus experiencias diarias para lograr un aprendizaje significativo (Nunan, 2015) y que sea posible fomentar la motivación intrínseca del alumnado en su aprendizaje. Diversos autores han propuesto distintas técnicas para utilizarlas en sesiones virtuales sincrónicas. Por un lado, Mann *et al.* (2022) manifiestan que es indispensable que los docentes recurran a la creatividad y aprovechen las herramientas disponibles en la web. Proponen incorporar las redes sociales al aprendizaje debido a que “ya constituyen una parte importante de la vida cotidiana de los estudiantes adolescentes y jóvenes” (Mann *et al.*, 2022, p. 35).

Para analizar las estrategias didácticas utilizadas en las sesiones en línea, se tomarán los principios generales de enseñanza descritos por Jiménez *et al.* (2017). El primero propone crear un ambiente natural para el aprendizaje de idiomas, es decir, hay que proporcionar oportunidades a los estudiantes para que experimenten el uso de la lengua meta de forma significativa, reiterada y natural. El segundo tiene que ver con tratar la lengua de forma holística, esto es, que se evite “reducir el lenguaje en partes pequeñas” (Jiménez *et al.*, p. 24). En ocasiones, es común que el vocabulario o las reglas gramaticales se presenten al margen del contexto, lo que limita a los alumnos en su proceso de aprendizaje y en la construcción adecuada de enunciados.

El tercero implica favorecer la combinación del conocimiento implícito (razonamiento inductivo) con el explícito (razonamiento deductivo), una dualidad común en la enseñanza de lenguas extranjeras (Nunan, 2015). Por ejemplo, presentar una regla gramatical para después pedir a los estudiantes que hagan enunciados, corresponde al método deductivo.

El cuarto principio se centra en el significado y la forma, versa sobre la prioridad de enseñar a los estudiantes a comunicarse y a evitar enfocarse en las estructuras y reglas del idioma. Lo importante es que, mediante tareas comunicativas, los estudiantes sean capaces de inferir los mecanismos

internos de la lengua. El quinto principio se interesa por crear un entorno rico en adquisición, para lo cual se requieren tres elementos: *input* significativo, *output* e interacción (East, 2021; Ellis *et al.*, 2020; Jiménez *et al.*, 2017). En el sexto principio se considera el sílabo interno de los estudiantes, que se relaciona con el aprendizaje significativo y el andamiaje; se toma en consideración lo que ellos ya saben para lograr que construyan sobre esas bases.

El séptimo se refiere a proporcionar retroalimentación correctiva, para que sea útil a los estudiantes, es necesario que se aplique “en un periodo extendido de tiempo y se enfoque en algo que los alumnos sean capaces de aprender” (Jiménez *et al.*, 2017, p. 32). Existen varias técnicas que cumplen el propósito, como los *recasts*, que permiten reformular las frases que contienen errores para lograr que el estudiante los perciba y los formule de la forma correcta. Finalmente, el octavo tiene que ver con promover la competencia intercultural, para que los estudiantes sean más sensibles hacia otras culturas. Además de considerar los principios aquí descritos, se debe tomar en cuenta la motivación de los estudiantes en todo momento, ya que incide directamente en su aprendizaje.

2. La autodeterminación en la enseñanza de lenguas extranjeras

La motivación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras constituye un vasto campo de estudio en el que intervienen, entre otras disciplinas, la psicología y la pedagogía. Se puede definir como “la condición de un organismo que incluye una sensación subjetiva (no necesariamente consciente) de desear algún cambio en sí mismo y/o en su entorno” (Baumeister, 2016, p. 1). Por lo anterior, se podría argumentar que la decisión de estudiar una licenciatura cuyo principal objetivo es aprender y enseñar inglés, debería cimentarse en la motivación intrínseca.

Una de las teorías que se han ocupado de los fenómenos de la motivación es la Teoría de la Autodeterminación (TAD). Este se dedica a “la investigación de las tendencias de crecimiento inherentes a las personas y las necesidades psicológicas innatas que son la base de su automotivación e integración de la personalidad, así como a estudiar las condiciones que fomentan esos procesos positivos” (Ryan y Deci, 2000). Sus creadores argumentan que existen tres necesidades psicológicas básicas que los seres humanos buscan satisfacer: la competencia, las relaciones y la autonomía. La primera se refiere a sentir que se es capaz de realizar con éxito los objetivos que uno se propone e incluye la aprobación de las personas que se consideran importantes, ya sea familiares, profesores, amigos o miembros de otra comunidad específica. Las relaciones involucran el aspecto social de los logros y los sentimientos de aprecio de los otros. La autonomía se relaciona con la capacidad interna de tomar responsabilidad de nuestro aprendizaje y de alcanzar las metas gracias al sentido de autorregulación interna (Ryan y Deci, 2000).

En la TAD se utilizan tres estados generales de la motivación, que son: intrínseca, extrínseca y desmotivación. La primera puede definirse como la “tendencia *inherente* de buscar novedades y desafíos para aumentar y ejercitar nuestras capacidades, de explorar y de aprender” (Ryan y Deci, 2000, p. 70). Cuando un estudiante posee este tipo de motivación, es más probable que alcance los objetivos que se propone. En la segunda, existe un espectro de cuatro orientaciones para determinar la voluntad y la autonomía del individuo: 1) integrada; 2) identificada; 3) introyectada; y 4)

por regulación externa. Los dos primeros corresponden a motivaciones relativamente autónomas, la primera ocurre cuando el alumno percibe que la lengua extranjera que aprende “es integral para su sentido propio y es congruente con otros aspectos de identificación” (Noels *et al.*, 2019, p. 98), lo que provoca sentimientos de satisfacción y éxito.

En segunda instancia, se encuentra la regulación identificada. En este caso, el estudiante no disfruta con plenitud de la actividad que realiza, pero reconoce que “puede llevar a un fin personalmente significativo” (Noels *et al.*, 2019, p. 99). En cambio, los dos últimos tipos de autorregulación corresponden a una motivación menos autónoma o instrumental. En la regulación introyectada, entran en juego sentimientos de ego y autocontrol para alcanzar las metas planeadas. En este punto es común que exista una motivación “ya sea por miedo a quedar mal si no se consiguen los objetivos o por el deseo de complacer a los padres, profesores o compañeros” (McEown y Oga-Baldwin, 2019, p. 4).

Por último, la orientación con menor internalización es la regulación externa, ya que “existe dependencia conductual de las contingencias de recompensa o castigo: las personas realizan el comportamiento porque esperan una consecuencia separable” (Ryan y Deci, 2017, p. 184). Se encuentra a un paso de la desmotivación y la apatía, donde no existe ningún tipo de placer, anhelo o percepción de competencia para estudiar una lengua extranjera. El objetivo de la enseñanza, entonces, sería provocar que los estudiantes internalicen la motivación que los lleve a concluir sus estudios con la mayor autodeterminación y autonomía posible, mediante la satisfacción de las tres necesidades básicas.

Méndez (2019) explica algunas causas de la desmotivación en estudiantes de lenguas extranjeras, entre las que destacan: la personalidad, el compromiso, la competencia y el método de enseñanza de los docentes, las “condiciones de enseñanza inadecuadas” (p. 105), la autoestima y la percepción de obligatoriedad. Se considera que los estudiantes principiantes con menor nivel de competencia son “especialmente susceptibles” (Falout *et al.*, 2009, p. 411) a los factores mencionados.

3. Metodología

El objetivo del presente estudio fue analizar el impacto que tuvo la enseñanza remota en la motivación de un grupo de estudiantes principiantes de inglés como lengua extranjera en una universidad pública mexicana, mediante la teoría de la autodeterminación; es de enfoque cualitativo, ya que permite “describir los momentos y significados rutinarios y problemáticos en la vida de las personas” (Denzin y Lincoln, 2018, p. 43). La investigación se concibió como un estudio de caso explicativo; esta metodología permite centrarse en un fenómeno específico que ocurre en un contexto real, para averiguar “por qué y cómo ocurren determinadas condiciones [o] por qué se producen o no ciertas secuencias de acontecimientos” (Priya, 2021).

Se utilizaron como técnicas de construcción de datos: las entrevistas semiestructuradas, la observación no participante y el diario de campo. Con la primera fue posible averiguar los puntos de vista de los estudiantes sobre sus razones para estudiar la licenciatura en lengua inglesa, mientras que con la segunda se registraron los fenómenos cotidianos que se presentaron en el aula y que

tuvieran relación directa con la motivación del alumnado. Con el diario de campo se recabaron diversas reflexiones y opiniones de los investigadores para lograr la triangulación de técnicas, de investigadores y de participantes.

Los informantes fueron cuatro profesores y veinte estudiantes de primer semestre de las asignaturas: Inglés para principiantes y Estrategias para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Durante la observación se invitó a los estudiantes a participar en una entrevista y se obtuvieron veinte voluntarios organizados de la siguiente manera:

Tabla 1

Participantes del estudio

Grupo	Pseudónimos	Número
Inglés para principiantes A	PartIPA.1; PartIPA.2; PartIPA.3; PartIPA.4	4
Inglés para principiantes B	PartIPB.1; PartIPB.2; PartIPB.3	3
Inglés para principiantes C	PartIPC.1; PartIPC.2; PartIPC.3; PartIPC.4	4
Inglés para principiantes D	PartIPD.1; PartIPD.2; PartIPD.3; PartIPD.4 ; PartIPD.5	5
EALE A	PartEALEA.1; PartEALEA.2	2
EALE B	PartEALEB.1; PartEALEB.2	2
Docentes	PartD.1; PartD.2; PartD.3; PartD.4	4
Total		24

Fuente: Elaboración propia.

Una vez recabados los datos, se utilizó el análisis de contenido cualitativo. Esta técnica es útil porque es un procedimiento sistemático y guiado por normas que permite la construcción de categorías (Gläser-Zikuda *et al.*, 2020). Se identificaron las categorías deductivas de acuerdo con los objetivos de la investigación, los estudios previos y el marco teórico, por ejemplo: orientación integrada, regulación externa, necesidad relacional, entre otras. Al finalizar, se realizó una triangulación teórica y metodológica con el fin de encontrar las diferencias y similitudes en los resultados obtenidos (Denzin y Lincoln, 2018).

La investigación se realizó de acuerdo con los principios de la ética, se solicitó a los participantes firmar un consentimiento informado donde se les comunicó que se respetaría su integridad en todo momento del estudio. Además, en los resultados se preserva el anonimato mediante el uso de pseudónimos, por lo que las opiniones aquí presentadas no constituyen ningún riesgo para ellos.

4. Resultados

4.1 La motivación inicial para estudiar inglés como lengua extranjera

El primer objetivo específico de esta investigación fue: identificar las razones que manifestaron los estudiantes para cursar la carrera de lengua inglesa con el fin de conocer su motivación inicial. De los datos, emergieron cinco temas principales: 1) el gusto por el idioma; 2) la influencia de familiares o conocidos; 3) la posibilidad de mejores ofertas de trabajo; 4) la posibilidad de viajar y 5) la incertidumbre. Sin embargo, las razones para elegir la licenciatura, en la mayoría de los casos, estuvieron cimentadas en la combinación de dos o más factores. Con respecto al gusto por el idioma, ocho de los informantes explicaron que el inglés había estado presente en sus vidas desde temprana edad, por las interacciones con miembros de su familia, con sus compañeros de la escuela y, sobre todo, en las actividades que realizaban en su tiempo libre. Algunos de ellos tenían muy claro dónde iban a ejercer al finalizar la carrera y se mostraban seguros al respecto; un estudiante comentó: “yo decidí estudiar Lengua Inglesa porque desde la preparatoria me gustaba, era mi materia favorita y me interesaba ser maestro de inglés” (PartIPB.4).

Otros informantes consideraron que la licenciatura era una oportunidad para aprender el inglés, ya que lo habían intentado sin éxito:

Siempre me ha gustado y me interesaba aprender inglés, he estudiado ya en otros lugares, pero nunca tuve uno en el que pudiera lograr hablar. Siempre era todo por escrito y me frustraba, los tomaba por un tiempo y veía que no pasaba o no me funcionaba y los dejaba e intentaba en otro lado. (PartIPA.2)

Aquí se observa lo mencionado por East (2021) sobre los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas, que postergan la fase de producción para el final del proceso, lo que ocasiona que algunos estudiantes no tengan la fluidez que desean al momento de hablar. Otra participante comentó:

Me gustaría trabajar como traductora en algún tipo de empresa, o en dado caso ser maestra de inglés. Inculcarle mi gusto a los más pequeños porque si yo hubiera tenido una maestra buena en primaria, tal vez tendría otro nivel. (PartIPA.3)

Los testimonios que reflejan el gusto por el idioma se pueden incluir en la motivación intrínseca, ya que los estudiantes “experimentan las recompensas del interés y la satisfacción mientras realizan la actividad en sí. Su objetivo es el gusto inherente a la actividad” (Ryan y Deci, 2017, p. 198). Un punto central en la mayoría de las respuestas fue la posibilidad de encontrar un buen empleo. Ciertos participantes incluso cursaban otra licenciatura de forma simultánea o ya contaban con una carrera previa y deseaban fortalecer el dominio de otro idioma. El PartIPD.5 relató:

Ya es mi segunda licenciatura, [...] a partir de la pandemia, me di cuenta de que en muchos trabajos pedían el inglés o había mayor oferta de inglés y a pesar de que sí sé, no me sentía bien como para aceptar un trabajo donde lo pidieran. Igual sentía que si me postulaba, no iba a saber qué hacer ahí. (PartIPD.5)

Se logra observar una orientación introyectada (Noels *et al.*, 2019), porque se manifiesta el temor a aceptar un empleo sin dominar el inglés, sin embargo, la motivación continúa siendo autónoma.

Seis participantes señalaron que eligieron la carrera por influencia de familiares o conocidos cercanos. Por ejemplo, PartIPC.2 comentó: “desde más chica siempre me ha llamado la atención aprender otros idiomas por... bueno es que mis tíos estuvieron trabajando en Estados Unidos y creo que desde entonces se me despertó la curiosidad”. Otra participante señaló que eligió estudiar la licenciatura porque: “[tiene] un pariente muy cercano al que admira que estudió lengua inglesa y tiene una buena situación económica ahora” (PartEALE.2). Estas intenciones, de acuerdo con la TAD, también se podrían identificar de tipo introyectado, ya que dependen de la aprobación de otros y tienen relación con el ego (Noels *et al.*, 2019).

Ninguno de los estudiantes manifestó estar desmotivado al inicio de la licenciatura, sin embargo, para el resto de los informantes se identificó una orientación por regulación externa, es decir, están ahí para obtener un beneficio o evitar un castigo y no disfrutan realmente de la actividad. Por ejemplo, PartIPB.4 expresó que “no [logró] ingresar a la licenciatura a la que [aplicó] en primer lugar”, por lo tanto, abandonará la carrera en cuanto pueda presentar de nueva cuenta el examen de admisión.

En relación con el inicio de clases remotas, dieciocho de los veinte estudiantes entrevistados consideraron que existían inconvenientes que impactaban directamente en la motivación para aprender el inglés. El principal problema que emergió de los testimonios estudiantiles fue la falta de interacción con el profesor y los compañeros y, en segundo lugar, las dificultades tecnológicas. Los alumnos expusieron cómo ambos factores han incidido de forma negativa en la motivación.

Una informante señaló que para lograr un mayor aprendizaje “se necesita la interacción, principalmente porque te fuerzan a practicar el idioma, y al hablarlo aprendes de manera más fácil. El trabajo a distancia sí limita tu práctica” (PartIPB.1). El apoyo recibido y la comunicación con los profesores y compañeros fue un elemento esencial para alimentar la autodeterminación y “es más o menos probable que favorezca la satisfacción de las necesidades psicológicas de los alumnos y, en consecuencia, su orientación motivacional hacia el aprendizaje de idiomas” (Noels *et al.*, 2019, p. 101).

Los sentimientos de soledad también influyeron negativamente en algunos participantes:

No puedo participar como debería en clase, porque no conozco a mis compañeros, no hay esa fraternidad de apoyarse entre pares. Como se me complica pronunciar, intento hablar con alguien más para que entre nosotros nos corriamos, pero no hay esa unión o ese trabajo en equipo entre compañeros. (PartIPD.4)

Se percibe que el estudiante considera la interacción como parte esencial de su aprendizaje, sin embargo, no encontró la oportunidad de relacionarse con los compañeros debido a la distancia. Se podría argumentar que está en riesgo su satisfacción de las necesidades de competencia y relacional, ya que “hemos evolucionado para estar intrínsecamente motivados a buscar y mantener relaciones estrechas, abiertas y de confianza con los demás” (Ryan y Deci, 2017, p. 294). A continuación, se presentan los hallazgos de la observación no participante, relativos al segundo objetivo

específico de la investigación que fue: observar la influencia de las estrategias didácticas de la enseñanza remota en la motivación de los alumnos.

4.2 Influencia de las estrategias didácticas durante la enseñanza remota en la motivación estudiantil

Se observaron cuatro sesiones sincrónicas de 120 minutos por cada grupo para registrar los eventos que influyeran en la motivación de los estudiantes en las siguientes áreas: las actividades o tareas, las técnicas de retroalimentación y el ambiente de la clase. Los resultados mostraron que la mayoría de los docentes utilizaron métodos tradicionales de enseñanza, con un enfoque deductivo y, en general, poco trabajo colaborativo.

Las dinámicas cooperativas mediante salas privadas en la plataforma virtual generaron resultados positivos para que los estudiantes se expresaran y fomentaran sus habilidades orales. Sin embargo, en momentos específicos, el ambiente que se vivió en las sesiones virtuales influyó de forma negativa en la autoestima y en el aprendizaje de los alumnos.

En primer lugar, se observó que los grupos cuentan con alumnos numerosos, con niveles dispares de dominio del idioma. Estas dos limitaciones están fuera del control de los profesores, no obstante, afectan de forma directa la motivación de algunos alumnos. Es importante mencionar que solo la tercera parte de los estudiantes de cada grupo mantenían su cámara web encendida. Estudios recientes tienden a mostrar que no existe una correlación específica entre este factor y el grado de participación del alumno (Bedenlier *et al.*, 2021), sin embargo, en este caso se observa que los estudiantes más comprometidos eran los que mantenían encendido su video.

En contraparte, los que ocultaban su imagen generaban mayor ansiedad en el docente al tener que repetir su nombre en numerosas ocasiones o porque no participaban en la clase. Estos alumnos muestran menor interés en satisfacer su necesidad de competencia (Ryan y Deci, 2000; 2017; Noels *et al.*, 2019), ya que con frecuencia ignoraban o desatendían las instrucciones del profesor.

Aunque no era lo ideal, la mayoría de las actividades de los grupos de la asignatura de Inglés Principiantes giraban en torno a los ejercicios del libro de texto que los estudiantes debían resolver en su tiempo libre. En general, esta dinámica no se alinea con la enseñanza basada en tareas, ya que el principal enfoque está en las estructuras léxicas y gramaticales (Ellis *et al.*, 2020). El tiempo de clase se dedicaba a revisar que las respuestas fueran correctas mediante una interacción de tipo IRR (iniciación-respuesta-retroalimentación). En este intercambio, el profesor hace una pregunta, espera la respuesta del estudiante y posteriormente ofrece la retroalimentación correspondiente (Walsh y Li, 2016). El principal obstáculo en este tipo de interacción es que el foco de atención continúa en el docente, quien participa dos veces en el intercambio mientras que el estudiante solo una. Así, no se promueve un ambiente natural de aprendizaje ni se trata al lenguaje de manera holística sino a nivel palabra (Jiménez *et al.*, 2017). Como impedimento adicional, el tiempo de respuesta de algunos estudiantes era demasiado largo, lo que provocaba aburrimiento en los que sí estaban participando con la cámara web encendida.

Se observaron grupos en los que el profesor incorporaba dinámicas adicionales que fomentaban el trabajo en equipo, la reflexión y la discusión. Por ejemplo, en el grupo de Inglés Principiantes “C”, se realizó una actividad que consistía en compartir opiniones sobre un tema específico de la lección. Para lograrlo, el profesor creó salas privadas para grupos de 4 estudiantes y era posible acceder para comprobar lo que sucedía. Dentro de las salas, se constató que había aprendizaje cooperativo y andamiaje por parte de los alumnos, es decir, que los que tenían un nivel superior auxiliaban a los más débiles a expresarse y a comprender los significados del proceso comunicativo. Esto responde al principio didáctico de enfocarse tanto en la forma como en el significado (Ellis *et al.*, 2020; Jiménez *et al.*, 2017), ya que se está produciendo *input* y *output* significativo en la interacción, además del andamiaje que se origina cuando los compañeros detectan errores en los demás y ofrecen consejos para solucionarlo. Al mismo tiempo, en estos momentos se da soporte a la necesidad relacional y de autonomía de los estudiantes (Ryan y Deci, 2000; 2017), ya que perciben que sus aportaciones son significativas para los compañeros.

En el grupo de Inglés Principiantes “A”, también se observaron estrategias positivas con actividades que implicaban mayor interacción. Se pudo ver una presentación oral por equipos, sobre las aficiones de cada miembro del grupo. El resultado fue que los estudiantes fueron capaces de expresarse delante de los compañeros y tuvieron la oportunidad de responder algunas preguntas, lo cual permitió fortalecer sus tres necesidades básicas al sentirse identificados con los *hobbies* de otros.

En cinco de los seis grupos, se observó que el profesor deseaba promover un ambiente cordial y de respeto, sin embargo, las reacciones de los estudiantes diferían unas de otras. Por un lado, sentirse en confianza provocaba el uso excesivo de la lengua materna, que no favorecía la adquisición del inglés. Por el otro, el nivel limitado de exigencia provocaba que hubiera silencios prolongados y falta de participación, lo que provocaba que las sesiones se percibieran como clases tradicionales. Respecto a la retroalimentación correctiva, la mayoría de los docentes utilizaban las reformulaciones para que los alumnos repitieran las frases sin errores y se percibía una satisfacción de su necesidad de competencia y autonomía, ya que, en la clase siguiente, comprobaban que no se repitieran los mismos errores.

En algunos casos, la corrección explícita provocaba sentimientos de ansiedad en los estudiantes por ser demasiado directa. Este último tipo de *feedback* era, por lo regular, en términos metalingüísticos que algunos alumnos aún no internalizaban, por ejemplo: “los adjetivos van antes de los sustantivos en inglés”, “recuerda que para la tercera persona del singular se debe agregar una ‘s’ al verbo”, “ya vimos ese tema, revisa tus apuntes”. Para los estudiantes con menor nivel, la terminología no es necesariamente útil, ya que lo que necesitan es enfocarse en el significado de lo que intentan decir (Ellis *et al.*, 2020; Nunan, 2015). A la vez, este tipo de retroalimentación implica un sentido de obligatoriedad que podría deteriorar la motivación por aprender el idioma (Falout *et al.*, 2009; Méndez, 2019) y afectar la necesidad de competencia de los estudiantes (Noels *et al.*, 2019).

Por último, en la mayoría de los grupos se observó que se fomentaba la competencia intercultural desde varios aspectos. En un caso, el docente subrayaba las expresiones más comunes que difieren de una cultura a otra para incrementar la competencia pragmática y sociocultural de los alumnos. Otro profesor señaló las variaciones lingüísticas para que los estudiantes eligieran frases más adecuadas

en la lengua meta, en diferentes actos comunicativos como: dar consejos, pedir o solicitar ayuda o redactar una nota de disculpa, por mencionar algunos. Estos espacios en las clases parecían incrementar la participación y el compromiso de los alumnos, lo que revelaba el interés que tenían por comunicarse en la lengua meta. De manera inmediata, se percibía que estas dinámicas fortalecían sus tres necesidades básicas y, por consiguiente, su autodeterminación como futuros hablantes de inglés.

5. Discusión

Primero, una cuarta parte de los estudiantes entrevistados parecía contar con una orientación motivacional de tipo autónomo (Ryan y Deci, 2000; 2017) al iniciar la carrera y manifestaron que tenían claro lo que harían al egresar. El resto expresó que sus intereses se relacionaban más con factores externos, lo que coincide con una motivación extrínseca introyectada o por regulación externa (Noels *et al.*, 2019). De acuerdo con Rochin (2021), esto podría contribuir a que abandonen sus estudios si no se les proporciona el apoyo suficiente. Una implicación importante de estos hallazgos es la necesidad de fortalecer las estrategias de aptitudes vocacionales para que un mayor número de estudiantes ingresen a las carreras de su elección con una mayor autodeterminación inicial.

Segundo, se observó que la motivación de los estudiantes se vio influenciada de manera mixta por las estrategias didácticas empleadas durante la enseñanza remota. Por un lado, se observaron efectos positivos como los reportados por Jiang *et al.* (2022) cuando se promovieron actividades en equipos, revisiones sobre temas interculturales con fines comunicativos, presentaciones orales y un trato cordial pero estricto durante la retroalimentación correctiva. Por el otro, el uso de actividades tradicionales como revisión de ejercicios en estricta secuencia e interacciones IRF resultaron en un decremento de la motivación, lo que coincide con los hallazgos de Meşe y Sevilen (2021).

Algunos factores estaban fuera del control de los docentes, por ejemplo: el número de estudiantes que se conectaban a la sesión o bien que no encendían la cámara web, los problemas con la tecnología; como la falta de Internet o la carencia de motivación intrínseca inicial. No obstante, en la mayoría de los casos, no fue posible observar un diseño instruccional adecuado a la enseñanza remota como lo reportan Alamri *et al.* (2020), sino una adaptación de lo que se solía realizar en las clases presenciales. Esto implica que los docentes deben fortalecer las estrategias que satisfagan las tres necesidades de los estudiantes, sobre todo la relacional, mediante diversas actividades con apoyo de la tecnología, como lo sugieren Mann *et al.* (2022) y Chiu (2022).

La mayoría de los estudiantes reportó que la falta de interacción incrementó los sentimientos de soledad por permanecer a distancia y, en consecuencia, no favorecían su motivación para continuar aprendiendo. Esto reafirma lo expuesto por Chiu (2022) sobre la importancia de priorizar la satisfacción de la necesidad relacional. Sin embargo, se careció de herramientas digitales interactivas que promovieran la autonomía de los estudiantes (Chiu, 2022; Shah *et al.*, 2021). Esto supone que persiste la necesidad de capacitación del profesorado sobre el uso de tecnología educativa.

6. Conclusiones

La enseñanza remota de lenguas extranjeras, de acuerdo con la población estudiada, aún adolece de limitaciones, entre las que destacan: los problemas tecnológicos y el impacto en el estado emo-

cional de los estudiantes y profesores. Por un lado, las interrupciones de la conexión a Internet o fallos en los equipos causan frustración e impiden que las lecciones se lleven a cabo de manera adecuada y continua. Por el otro, la cohesión y las emociones que experimentan los participantes de los grupos en línea se ven afectadas por la disposición y compromiso de participar y, en algunos casos, en las actitudes y métodos de enseñanza de los docentes.

Ambos factores inciden de manera negativa en la motivación de los estudiantes. Los alumnos que inician la carrera con una orientación intrínseca y que tienen un nivel de inglés suficiente tienen menos problemas para satisfacer sus tres necesidades básicas. No obstante, los alumnos con menor dominio de la lengua meta o que iniciaron la carrera con escasa motivación se ven más afectados por las dinámicas de las aulas virtuales que promueven poca participación, la diferencia en el nivel de inglés de los compañeros y la falta de retroalimentación adecuada y oportuna.

La presente investigación presenta ciertas limitaciones. Por un lado, debido a la naturaleza sincrónica de la construcción de datos, sería deseable comprobar el desempeño y puntos de vista de los estudiantes en el futuro y contrastarlo con los testimonios aquí expuestos, para que sea posible realizar inferencias a mayor profundidad. Por otro lado, al tratarse de un estudio de caso, resultaría complicado generalizar los hallazgos ya que tienen que ver con los puntos de vista subjetivos de los informantes.

Sin embargo, la investigación podría contribuir a reflexionar sobre las prácticas que se realizan en las aulas en la modalidad virtual, en las universidades públicas en México y coadyuvar a identificar los factores que inciden en la motivación de los estudiantes para cursar una licenciatura dedicada a aprender una lengua extranjera a distancia.

Al momento de redactar estas líneas, los participantes del estudio han regresado a la modalidad presencial y, aunque esperamos no tener que recurrir a la enseñanza remota en un largo tiempo, la enseñanza online es una poderosa herramienta de nuestro tiempo y merece ser estudiada con atención. La motivación de los estudiantes es un factor indispensable para que se adquiera una lengua extranjera y es conveniente redoblar esfuerzos por comprender cómo se fomenta con mayor éxito en la educación a distancia.

Referencias

- Alamri, H., Lowell, V., Watson, W., & Watson, S. L. (2020). Using personalized learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), pp. 322-352. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1728449>
- Baumeister, R. F. (2016). Toward a general theory of motivation: Problems, challenges, opportunities, and the big picture. *Motivation and Emotion*, 40, pp. 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9521-y>

- Bedenlier, S., Wunder, I., Gläser-Zikuda, M., Kammerl, R., Kopp, B., Ziegler, A., & Händel, M. (2021). "Generation invisible? Higher education students' (Non) Use of Webcams in Synchronous Online Learning. *International Journal of Educational Research Open*, 2, pp.1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100068>
- Chiu, T. K. (2022). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1), pp. S14-S30. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). The discipline and practice of qualitative research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of qualitative research* (pp. 1-20). Sage
- East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. Taylor & Francis.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., Lambert, C. (2020). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37(3), pp. 403-417. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.004>
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., & Stephan, M. (2020). The Potential of Qualitative Content Analysis for Empirical Educational Research. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 21(1), 1-20. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3443>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (27 de marzo de 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE REVIEW*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Jiang, P., Namaziandost, E., Azizi, Z., & Hasan-Razmi, M. (2022). Exploring the effects of online learning on EFL learners' motivation, anxiety, and attitudes during the COVID-19 pandemic: a focus on Iran. *Current Psychology*, 42, pp. 2310–2324. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04013-x>
- Jiménez-Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2017). *Mapping autonomy in language education. A framework for learner and teacher development*. Peter Lang.
- Lamb, M., Csizér, K., Henry, A., & Ryan, S. (2019). Introduction. En Lamb, M., Cziser, K., Henry, A. y Ryan, S. *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 1-17). Springer International Publishing.
- Mann, L., Kiaer, J., & Çakır, E. (2022). *Online Language Learning*. Springer
- McEown, M. S., y Oga-Baldwin, W. L. (2019). Self-determination for all language learners: New applications for formal language education. *System*, 86, 102124. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102124>

- Méndez-Santos, M.C. (2019). Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión. *Études Romanes de Brno*, 40(1), pp. 99-122. <https://doi.org/10.5817/ERB2019-1-7>
- Meşe, E., y Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(1), pp. 11-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286748.pdf>
- Noels, K., Lou, N., Vargas-Lascano, D., Chaffee, K., Dincer, A., Zhang, Y., y Zhang, X. (2019). Self-determination and motivated engagement in language learning. En Lamb, M., Cziser, K., Henry, A. y Ryan, S. *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 95-115). Springer International Publishing.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. Routledge.
- Ortíz-Lovillo, M. P. y Gidi-Martí, D. J. (2021). Online teaching at the Universidad Veracruzana: Emerging strategies and challenges. *Inovacije u nastavi*, 34 (4), pp. 51-63. <https://doi.org/10.5937/inovacije2104051P>
- Priya, A. (2021). Case Study Methodology of Qualitative Research: Key Attributes and Navigating the Conundrums in Its Application. *Sociological Bulletin*, 70(1), pp. 94-110. <https://doi.org/10.1177/0038022920970318>
- Rochin-Berumen, F. L. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.821>
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), pp. 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. y Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. The Guilford Press.
- Sánchez-Aguilar, N., De Santiago-Badillo, B.S., Jöns, S. (2017). Factores relacionados con la reprobación en inglés en educación superior. *Conciencia Tecnológica*, (54), pp. 27-32. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6405837.pdf>
- Shah, S. S., Shah, A. A., Memon, F., Kemal, A. A., y Soomro, A. (2021). Online learning during the COVID-19 pandemic: Applying the self-determination theory in the 'new normal'. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), pp. 168-177. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.12.003>
- Walsh, S. y Li, L. (2016). Classroom talk, interaction and collaboration. En G. Hall (Ed.) *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 486-498). Routledge.

CULTURA DIGITAL PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ESTUDIANTES DE LA GENERACIÓN Z DE LA UAEMÉX

DIGITAL CULTURE FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING BY GENERATION Z STUDENTS AT UAEMÉX



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Paola Rodríguez Alvarado

Licenciada en Lenguas

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3714-1954>

Uriel Ruiz Zamora

Doctor en Educación

Universidad Autónoma del Estado de México, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2691-5490>

Correo electrónico: uruizz@uaemex.mx

María Guadalupe Peña Rodríguez

Maestra en Lingüística Aplicada

Universidad Autónoma del Estado de México, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3146-0635>

Jorge Roberto Trujillo Cabrera

Doctor en Educación

Universidad Autónoma del Estado de México, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6772-8571>

Recepción: 29/04/2024

Aceptación: 04/06/2024

DOI: <https://doi.org/10.53436/n26JRw74>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 11, Número 22, Año 2024. Julio-Diciembre

Resumen

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la vida de la sociedad del siglo XXI ha derivado también en un concepto denominado cultura digital, particularmente asociado a los miembros de la generación Z. Sin embargo, se desconocía el dominio de las TIC en la generación Z como aspecto generador de la cultura digital y su influencia para el aprendizaje de una lengua extranjera; por lo que se buscó determinar el dominio de la tecnología como elemento indicador del desarrollo de una cultura digital para el aprendizaje de lenguas extranjeras. La investigación fue cuantitativa correlacional. Se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas de la UAEMéx,

con 180 estudiantes pertenecientes a la generación Z, quienes respondieron un cuestionario de diseño propio con validez buena del 0.88963, de acuerdo con el Coeficiente de Validez de Contenido (Pedrosa, Suárez y García, 2013). La información obtenida permitió identificar que el teléfono celular e Internet son las herramientas que más utilizan para el aprendizaje de un segundo idioma. De igual manera se observó que, la cultura digital ha incrementado el acceso a nuevas fuentes de información y ha permitido la adquisición, creación y transformación de nuevos conocimientos. Se concluyó que la generación Z se ha desenvuelto en ambientes digitales, por lo que le es posible aprender de forma autodidacta y realizar múltiples procesos de búsqueda a través de cualquier medio digital. Contar con una cultura digital, permite a los miembros de la generación Z configurar competencias, destrezas, experiencias y conocimientos para su desenvolvimiento en la sociedad del siglo XXI.

Palabras clave: alfabetización digital, lengua extranjera, franja de edad, TIC.

Abstract

The integration of the Information and Communication Technologies (ICT) in the life of the 21st century society has also led to a concept called digital culture, particularly associated with members of Generation Z. Nevertheless, the ICT competence by Generation Z was unknown. Therefore, it was sought to identify Generation Z members' ICT competence to determine how digital culture influences the development of a foreign language in Generation Z members. The research was of a quantitative correlational type. It was carried out in the School of Languages of the Autonomous University of the State of Mexico, with a total of 108 Generation Z students, who answered a self-designed questionnaire with a high validity of 0.88963, according to the Content Validity Coefficient (Pedrosa, Suárez y García, 2013). The obtained information allowed to identify that cellphones and the Internet are the most used tools for learning a second language. It was also observed that digital culture has increased the access to new sources of information and has allowed the acquisition, creation and transformation of new knowledge. Overall, it may be said that Generation Z has interacted in digital environments, hence, it is possible for them to learn in a self-taught way and perform multiple research processes through any digital media. Having a digital culture allows members of Generation Z to form competences, skills, experiences and knowledge for their interaction with the 21st century society.

Keywords: computer literacy, foreign languages, age groups, ICT.

Introducción

La exposición natural y constante de los jóvenes Z a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), determina y expone su identidad, su forma de pensar, de relacionarse entre sí y de comunicarse; es reflejo de su cultura digital, misma que está presente en las actividades cotidianas de la sociedad del siglo XXI. De acuerdo con Bergermann (2017) este término hace referencia a una cultura que hace uso de las herramientas digitales.

Las TIC y los contextos digitales han generado modos alternos de pensar y actuar, desde lo social hasta lo cultural, lo que ha definido otra forma de interacción social. La cultura, en su

concepción general, se ha asociado con la imagen urbana y la identidad (Cercleux, Harfst y Ilovan, 2022). Estas dos perspectivas, permiten visualizar a la cultura digital como el desarrollo de pensamientos, comportamientos e ideas conectados por el dominio de las TIC y la influencia del contexto social donde se desarrollan los individuos cotidianamente, lo que da origen a una nueva dimensión social.

En la actualidad, la tecnología y la cultura son elementos asociados, así como esenciales en la vida de los jóvenes de la generación Z, caracterizada por el tiempo de conexión y operación de sus dispositivos electrónicos. Este es uno de los factores determinantes para la búsqueda de nuevas plataformas digitales cuyo potencial se transfiere al aprendizaje de idiomas.

Actualmente, los recursos educativos, en cualquier formato, disponibles en Internet son de una variedad prácticamente incalculable. López y Bernal (2016) analizan la transformación que se ha dado en la escuela pública por parte de los estudiantes al incorporar las tecnologías en su proceso educativo. Ruiz (2022) plantea que el uso de las TIC es esencial para crear y compartir conocimientos. Sin embargo, Parra (2011) expone que la cultura digital puede generar exclusión y conflicto con los migrantes digitales en el ámbito educativo.

A partir de la emergencia sanitaria por SARS-CoV-2 en 2019, la comunidad académica en todo el mundo se vio obligada a emplear a profundidad las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en modalidad a distancia, no presencial o virtual; situación de la que no quedó exenta la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).

Por un lado, el uso de tecnologías, presupone que se ha desarrollado una cultura digital en la población que forma parte de esta investigación. Sin embargo, se desconoce el nivel de dominio de las TIC por parte de los miembros de la generación Z de la Facultad de Lenguas de la UAEMéx, y cómo emplean estas para el aprendizaje de idiomas como consecuencia de poseer una cultura digital. Lo que permite cuestionar, ¿cuál es el dominio de la TIC que tienen los integrantes de la generación Z de la Facultad de Lenguas de la UAEMéx como elemento indicador de desarrollo de una cultura digital?, ¿qué influencia tienen las TIC en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en los integrantes de la generación Z de la Facultad de Lenguas de la UAEMéx?

El objetivo de este trabajo es determinar el nivel de dominio de las TIC por parte de los estudiantes de la generación Z de la Facultad de Lenguas de la UAEMéx, como elemento indicador del desarrollo de una cultura digital para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y Cultura Digital

Las TIC, así como su uso, han evolucionado al unísono con la sociedad. Morales *et al.* (2014) afirman que “las TIC han tenido un impacto considerable en todo lo que conlleva procesos sociales, culturales, económicos y políticos” (p. 58). Las TIC son entendidas como herramientas que permiten y facilitan almacenar, difundir y desarrollar el conocimiento a través del Internet, denominándolo medios sociales y gracias a eso, hacer uso de la información de manera audiovisual, escrita o auditiva (Lasén y Puente, 2016; Pineda, 2008; Reyes, 2004). En este sentido, Solano, González y López (2013) explican que las relaciones sociales son cada día más frecuentes a través de la red.

Asimismo, Cabero y Ruiz (2018) explican que en el presente siglo las TIC se multiplican exponencialmente debido a la digitalización de contenidos y a que la narrativa transmedia multiplica las interacciones personales.

La sociedad actual considera fundamental su empoderamiento, a través de las herramientas tecnológicas para la socialización personal y profesional en un mundo digital, tomando en cuenta las reglas para navegar en Internet (Bassignana, 2018; Carbonell, 2015; Robles, 2009; Vayas, Endara, y Mena, 2018), estableciendo un precedente en cómo es utilizada la tecnología en un ambiente inmediato. La era digital (Bencsik, Horváth-Csikós y Juhász, 2016) tuvo su mayor desarrollo a partir de 1995, año en que la generación Z inicia su integración a la sociedad de la información (Coppo, 2020; Seoane, 2020).

Esta generación se caracteriza por ser experta en la comprensión de la tecnología (Amiama y Mayor, 2017), sus integrantes también tienen expectativas muy altas sobre las TIC y su aprendizaje suele ser autodidacta (Pérez, Castro y Fandos, 2016). Desde la perspectiva de Prensky (2010), lo anterior permite considerar a la generación Z como nativos digitales, en quienes es patente el uso innovador de las tecnologías y sus aportes en los distintos contextos en los que participan.

Lasén y Puente (2016) explican que, la cultura digital “hace referencia a las culturas que están emergiendo a raíz del uso generalizado y ubicuo de las TIC, donde el ocio, la comunicación, la política, la educación o la economía se encuentran fuertemente mediadas tecnológicamente” (p. 6). Se puede apelar precisamente a que esa se vincula con la construcción y reconstrucción de la cultura, basada en la causa-efecto que provoca y permite la tecnología en una sociedad digital.

Al mismo tiempo, se percibe como el elemento que modifica la gestión cultural en la sociedad actual (Riverón, 2016), y son estas transformaciones las que repercuten directamente en las formas de interacción y socialización (Tello, Dinamarca y Escobar, 2021).

En suma, Ayala (2017) plantea que la cultura digital da pauta a nuevos saberes digitales, puesto que implica tener el conocimiento, así como saber utilizar las tecnologías en la sociedad. Lo anterior debe ser entendido como el desarrollo de la competencia digital por parte de los miembros de la generación Z, quienes pueden emplear de manera crítica las TIC en los distintos ámbitos en que se desempeñan.

La cultura digital, desde la perspectiva de los autores de esta investigación, es entendida como una cultura libre dentro de una sociedad que adopta una identidad digital, la cual, de acuerdo con Magnani (2018) es un instrumento tan fuerte que permite utilizar el conocimiento sin limitaciones. En resumen, Vera (2023) explica que el acceso masivo a la información y la generación de conocimiento a través de la tecnología digital se identifica como parte del movimiento de la cultura digital.

Lo anterior posibilita la creación e innovación de un nuevo estilo de vida, enfocado en unificar la comunicación y la interacción en un contexto completamente lleno de usos y costumbres tecnológicas.

Aprendizaje de lenguas extranjeras

Una lengua extranjera es una lengua distinta a la materna, la cual se aprende generalmente en un país donde no se habla como idioma oficial, se enseña formalmente en una institución por medio de la asimilación y la relación de procesos internos en la colocación de información nueva pero no tiene un rol primordial en la vida cotidiana (Broughton, *et al.* 2003; Manga, 2008; Ruiz, 2010).

El aprendizaje de las lenguas extranjeras no se desarrolla en la comunidad o en el entorno social en el que vive el aprendiz (Manga, 2008), y por consiguiente su aprendizaje carece del dominio amplio de la cultura o cuestiones sociales del país de la lengua meta (Rico, 2017), siendo este un aprendizaje formal y consciente (Ussa, 2012).

Asimismo, en el proceso de adquisición y aprendizaje intervienen factores como el desempeño y competencias docentes, su metodología de enseñanza; la concepción de aprendizaje por parte de los estudiantes, sus conocimientos previos, la motivación (Ángel *et al.*, 2020). Es decir, que ese proceso lo puede modificar el mismo estudiante, a su vez, impactado por su entorno inmediato.

En el presente siglo, el enfoque comunicativo es el más utilizado para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LEX), sin embargo, es relevante recordar que a lo largo de la historia han existido diversos métodos y enfoques, tales como el método gramática-traducción, Respuesta Física Total (TPR), entre otros (Cerdas y Ramírez, 2015).

Otros métodos, como Computer Assisted Language Learning (CALL) y Blended learning incorporan mediaciones tecnológicas, lo que permite al estudiante desarrollar su propio e-learning, esto le brinda la posibilidad de llevar a cabo un aprendizaje activo por medio de la integración y uso de software y/o de diversas plataformas; por lo que es más atractivo que el aprendizaje tradicional (Rico, 2017). Se puede establecer que, si los aprendientes poseen una competencia digital alta, estos pueden lograr un aprendizaje significativo de las lenguas extranjeras.

Metodología

La investigación es cuantitativa de tipo correlacional, se presenta la relación que se da entre diversas categorías o variables en un contexto determinado (Sampieri y Mendoza, 2018) y, asimismo, poder describir los hechos, explicar las causas y construir una postura con base a los elementos recogidos durante la investigación (Baena, 2017) para finalmente llegar a una verificación precisa de las variables de la investigación (Gallardo, 2017).

El estudio se condujo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, particularmente con estudiantes de la Licenciatura en Lenguas. La población considerada fue de 341 estudiantes, y a través de un muestreo de tipo probabilístico, entre estudiantes de la generación Z con un rango de edad entre 20 y 25 años, se obtuvo una muestra homogénea de 180 participantes. La población es finita y la muestra se calculó con lo establecido por Aguilar (2005):

$$n = N * Z^2 * p * q / e^2$$

$$e^2 = (N-1) + Z^2 * p * q$$

Donde:

n= 180 (tamaño de muestra)

N= 341 (tamaño de la población)

Z= 95 % (nivel de confianza)

e= 5 % (error de estimación aceptado)

p= probabilidad de ocurrencia (50 %)

d= probabilidad de no ocurrencia (50 %)

El instrumento de investigación es un cuestionario de elaboración propia, dividido en cuatro secciones: I) Datos personales, II) Uso y dominio de las TIC, III) Cultura digital y IV) Aprendizaje de lenguas extranjeras. Este se validó por tres expertos en enseñanza de lenguas, cada reactivo se calificó con lo establecido por Parra (2009), donde, inaceptable 1; deficiente, 2; regular, 3; bueno, 4 y excelente, 5; además de calculó el promedio de cada reactivo (Tabla 1).

Tabla 1

Promedio de valoración por expertos

No. de pregunta	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Promedio jueces
1	5	4	4	4.3333333
2	5	5	4	4.6666667
3	5	5	5	5
4	5	5	4	4.6666667
5	5	3	4	4
6	4	4	4	4
7	4	5	5	4.6666667
8	4	5	5	4.6666667
9	4	5	5	4.6666667
10	4	5	5	4.6666667
11	5	4	5	4.6666667
12	5	4	5	4.6666667
13	4	5	5	4.6666667
14	5	2	5	4
15	5	5	5	5
16	4	5	5	4.6666667
17	5	5	5	5
18	5	5	5	5
18.1	5	4	5	4.6666667
19	5	5	5	5

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la validación por expertos en enseñanza de lenguas.

Para establecer la validez de contenido del instrumento se empleó el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC), el cual fue de 0.88963, que de acuerdo con Hernández Nieto (2002, en Pedrosa *et al.*, 2013), es un nivel alto de validez, donde $CVC_i = M_x / V_{máx}$, así como la fórmula $Pe_i = (1/j)$ para determinar el error asignado a cada ítem (Tabla 2).

Tabla 2

Coeficiente de Validez de Contenido del instrumento

Item	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Sxi	Mx	Sxi/Mx	CVCi	CVCtc
1	5	4	4	13	2.6	0.86666667	0.03704	0.82963
2	5	5	4	14	2.8	0.93333333	0.03704	0.89630
3	5	5	5	15	3	1	0.03704	0.96296
4	5	5	4	14	2.8	0.93333333	0.03704	0.89630
5	5	3	4	12	2.4	0.8	0.03704	0.76296
6	4	4	4	12	2.4	0.8	0.03704	0.76296
7	4	5	5	14	2.8	0.93333333	0.03704	0.89630
8	4	5	5	14	2.8	0.93333333	0.03704	0.89630
9	4	5	5	14	2.8	0.93333333	0.03704	0.89630
10	4	5	5	14	2.8	0.93333333	0.03704	0.89630
11	5	4	5	14	2.8	0.93333333	0.03704	0.89630
12	5	4	5	14	2.8	0.93333333	0.03704	0.89630
13	4	5	5	14	2.8	0.93333333	0.03704	0.89630
14	5	2	5	12	2.4	0.8	0.03704	0.76296
15	5	5	5	15	3	1	0.03704	0.96296
16	4	5	5	14	2.8	0.93333333	0.03704	0.89630
17	5	5	5	15	3	1	0.03704	0.96296
18	5	5	5	15	3	1	0.03704	0.96296
18.1	5	4	5	14	2.8	0.93333333	0.03704	0.89630
19	5	5	5	15	3	1	0.03704	0.96296

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la validación por expertos en enseñanza de lenguas.

Nota: Mx= media del elemento en la puntuación dada por los expertos.

Se realizaron los ajustes pertinentes al instrumento validado por los expertos, lo que generó un cuestionario con 21 preguntas. Subsecuentemente, se piloteó previo a la aplicación final, obteniendo resultados satisfactorios. Después se aplicó el cuestionario a la muestra seleccionada a través de la herramienta web Google Forms.

Resultados

Se presentan los datos obtenidos con el cuestionario aplicado a los sujetos participantes.

Sección I. Datos personales

La información referente a los datos personales muestra que el 77.2 % de la población participante está entre 21 y 23 años, el 10.4 % entre 17 y 20 años, el 8.1 % tiene entre 24 y 25 años y solo el 4.3 % es mayor de 25 años. Cabe destacar que el 77.3 % de la población pertenece al género femenino y el 19.4 % al masculino, mientras que el 3.3 % prefirió no especificar.

Sección II. Uso y dominio de las TIC

La herramienta tecnológica más utilizada por los jóvenes de la generación Z para realizar sus actividades cotidianas es el teléfono celular (93.9 %), característica que, de acuerdo con Ramos y Ortega (2017) es la de mayor consumo entre los jóvenes adultos. La generación Z utiliza el teléfono celular para la búsqueda de información, contenidos y entretenimiento, seguido de la Laptop, mientras que la Tablet se encuentra como la herramienta menos utilizada entre este grupo (Figura 1).

Figura 1

Herramienta digital más utilizada



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario empleado.

Por otro lado, gran parte de la población (41.1 %) afirmó tener entre 10 y 15 años utilizando cualquier tipo de herramienta tecnológica, lo que respalda la idea de que los miembros de la generación Z son considerados nativos digitales (Prensky, 2010). El contacto con las tecnologías, desde la infancia de los participantes, hace que la gran mayoría de ellos, también se consideren experimentados en el uso y manejo de Internet, así como de los dispositivos electrónicos, lo que los identifica plenamente como generación digital, esas son su medio para convivir con su entorno inmediato. Los dispositivos tecnológicos conectados a la red son su mayor fuente de información, lo que les permite una comunicación simultánea (Caicedo, Saltos y Caicedo, 2021).

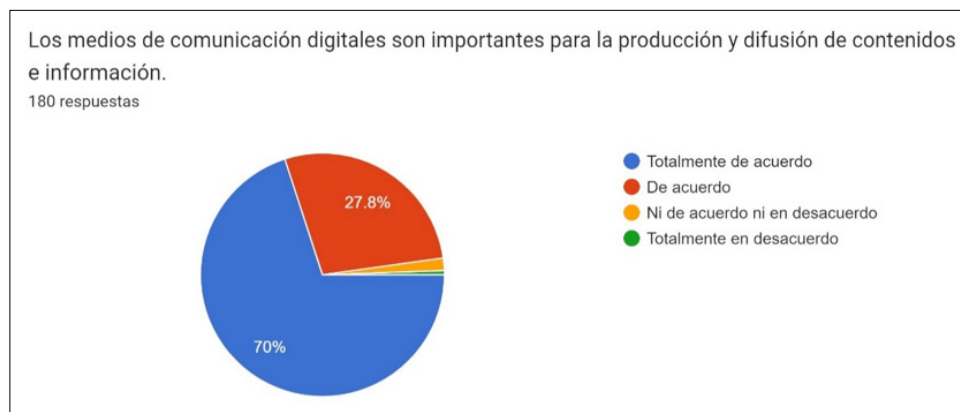
Sección III. Cultura Digital

La gran mayoría de la población (70 %) consideró que los medios de comunicación digitales son vitales para la producción y difusión de contenidos e información (Figura 2). Se puede establecer

que, para la generación Z es una necesidad imperante adaptar las actividades cotidianas a un entorno exclusivamente digital (Viola, 2020).

Figura 2

Difusión de contenidos digitales

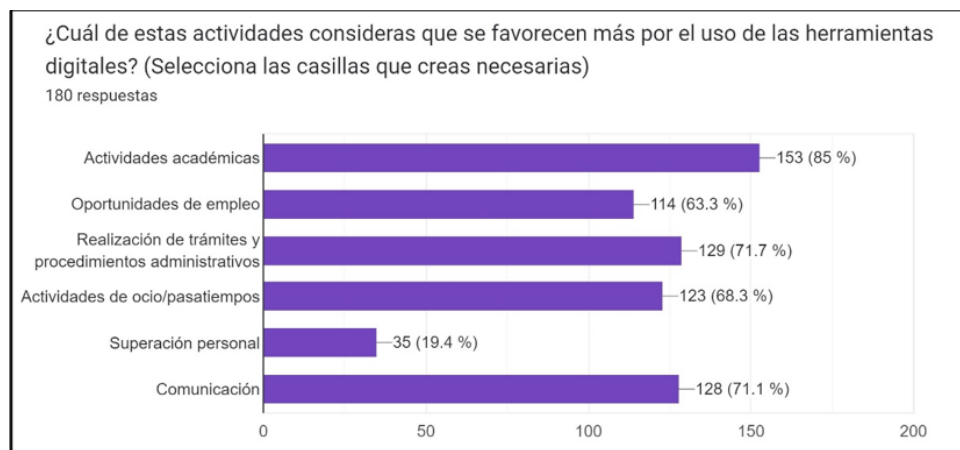


Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario empleado.

Asimismo, los participantes estuvieron de acuerdo con la idea de que, gracias a que han adquirido una cultura digital se han creado, aumentado y transformado nuevos conocimientos, y que todo esto es posible gracias a los contenidos online, así como de su mismo consumo, ya que facilitan, agilizan y controlan estas prácticas digitales (Del Moral, Guzmán y Bellver, 2021). Las actividades más favorecidas gracias al uso de herramientas digitales, desde la perspectiva de la generación Z, son las actividades académicas, la comunicación, los trámites administrativos y las oportunidades de empleo (Figura 3). Por consiguiente, no contar con acceso a Internet supone un gran desequilibrio para ellos y limita que se puedan manejar de manera libre y estable en el escenario natural de su cultura digital.

Figura 3

Actividades que se favorecen de la cultura digital



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario empleado.

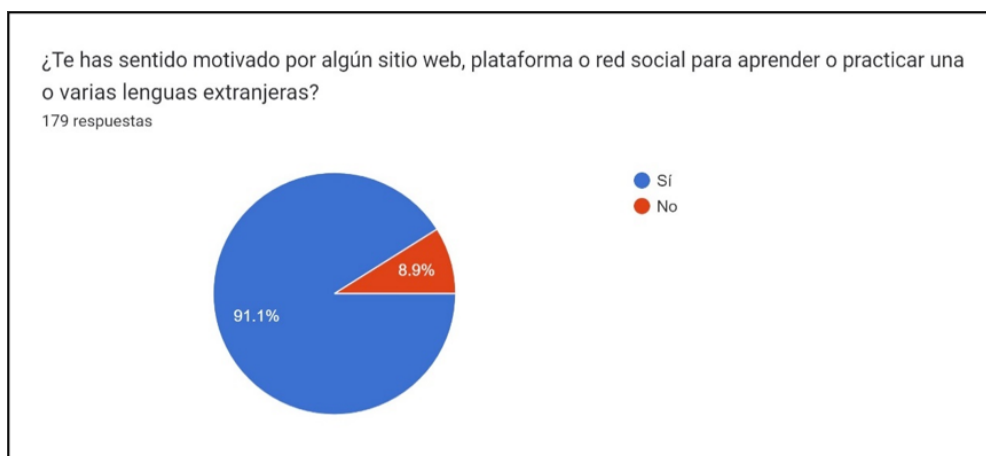
Sección IV. Aprendizaje de lenguas extranjeras y TIC

Más de la mitad de los estudiantes (67.2 %) reconoció buscar experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras por cuenta propia apoyándose en la tecnología. Lo anterior, reafirma la condición autodidacta de la generación Z en la búsqueda de más información con el fin específico de beneficiar su aprendizaje como lo señalan Pérez *et al.* (2016). Esta perspectiva permite destacar la dinámica autodidacta que posee esta generación.

Por lo anterior, los estudiantes afirmaron no solo sentirse motivados, sino también influenciados para aprender y practicar una o varias lenguas extranjeras por medio de algún sitio web, plataforma digital o red social (Figura 4), lo que promueve procesos de innovación en su aprendizaje y tomar ventaja del tiempo que pasan conectados a sus dispositivos electrónicos (Carbonell, 2015). Asimismo, como se muestra en los resultados, es prácticamente inconcebible para ellos no sentirse atraídos a experimentar nuevas formas de aprendizaje por medio de las TIC para mejorar el aprendizaje de una lengua extranjera.

Figura 4

Influencia de la cultura digital para el aprendizaje de una LEX



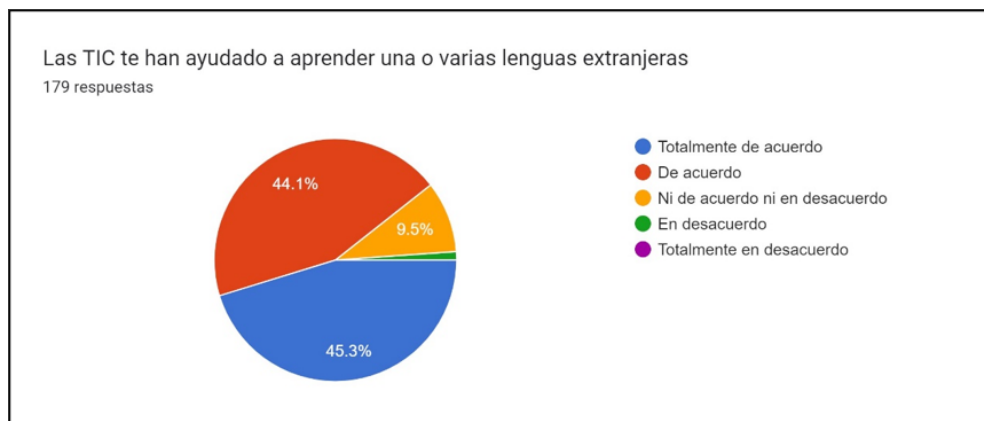
Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario empleado.

Entre los recursos digitales más utilizados para el aprendizaje de las lenguas extranjeras están la App Duolingo, así como los sitios web Cambridge Dictionary, WordReference y libros en PDF. Adicionalmente, se identificaron herramientas no diseñadas para el aprendizaje de lenguas, que la generación Z ha adaptado para el autoaprendizaje, como son el sitio web YouTube, las plataformas de Streaming como Netflix o de música como Spotify.

Por último, más del 80 % de los sujetos estuvieron de acuerdo que las TIC les han ayudado a aprender y practicar una o varias lenguas extranjeras (Figura 5). Esto permite corroborar que la generación Z se apoya de los recursos tecnológicos e Internet, y aprovecha la cultura digital que posee, para la mejora y aprendizaje de nuevos conocimientos e implementarlos en su vida diaria.

Figura 5

Apoyo de las TIC en el aprendizaje de una LEX



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario empleado.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con estudios previos que resaltan la influencia de la cultura digital en el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente en la Generación Z. Estos jóvenes, al crecer inmersos en un entorno digital, desarrollan una mentalidad multitarea que les permite navegar por diferentes plataformas y recursos simultáneamente (Kabali Hamilton y Leblanc, 2017). Esta capacidad se traduce en una ventaja a la hora de aprender inglés, ya que pueden combinar herramientas como videos, música, juegos y aplicaciones de manera natural, así hacen que el proceso sea más dinámico y atractivo.

Los datos analizados en la presente investigación permiten constatar que poseer una cultura digital contribuye al aprendizaje, sobre todo si se desea que sea significativo. Se identificó en los estudiantes la capacidad y facilidad de adaptar diferentes recursos o plataformas digitales para enfocarlos en su práctica de lenguas extranjeras, lo que les permite desarrollar su modelo personalizado de e-learning como lo plantea Rico (2017). Lo anterior, es reflejo de la sociedad de la información de la que son parte la generación Z como refiere Crovi (2006).

Este estudio permite establecer que el aprendizaje de lenguas extranjeras se ve potenciado por las oportunidades que genera el empleo de las herramientas digitales, así como de las mediaciones tecnológicas, su variedad y características como la accesibilidad, disponibilidad, usabilidad, dimensiones contextuales, inmediatez e interactividad, que son condiciones que demandan, atraen y persiguen los jóvenes de esta generación Z; que a su vez favorece su bagaje en términos de una cultura digital. Lo anterior también se ve favorecido por lo que describen Álvarez y Alejaldre (2019) como un aprendizaje de tipo inconsciente.

Asimismo, se identificó que, plataformas como Netflix, Youtube y Spotify, que no fueron creadas con objetivos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, sino enfocadas en el entreteni-

miento; han sido empleadas por la generación Z como fuentes de aprendizaje activo, aprovechan los recursos que estas ofrecen, como son la diversidad de idiomas doblados y subtítulos, lo que confirma la idea de Pérez, Castro y Fandos (2016) sobre la búsqueda y adaptación de herramientas tecnológicas como fuentes de aprendizaje por parte de los miembros de la generación Z.

Un aspecto muy importante a resaltar es la innovación constante de contenidos en Internet y formatos digitales, lo que permitiría suponer dificultades para seguir el ritmo de las tendencias y conocimientos que van surgiendo a través de ella, algo que en su momento también plantearon Trujillo, Salvadores y Gabarrón (2019). Sin embargo, la constante conectividad a la web de los miembros de la generación Z, generalmente a través del teléfono celular, es lo que les permite afrontar favorablemente el ritmo vertiginoso en que lo hacen las fuentes de información digitales. Además, esta cualidad puede establecerse como una ventaja de la generación Z o a nativos digitales sobre los inmigrantes digitales, como los cataloga Prensky (2010).

Los estudiantes de esta generación han crecido en un mundo regulado por la tecnología, la consideran una extensión natural de sí mismos, integrándola, sin cuestionarla, en sus procesos de aprendizaje. Estos procesos realizados de manera innata con las herramientas y plataformas digitales pueden ser aprovechados para mejorar la pedagogía en la enseñanza de lenguas extranjeras (Souza *et al*, 2024).

Además, es fundamental fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, ya que les permitiría desarrollar competencias para evaluar la información que encuentren en la red, así como ser analíticos ante la vasta información digital.

Conclusiones

La presente investigación revela la influencia de la cultura digital como elemento en el aprendizaje del inglés en la Generación Z de la Facultad de Lenguas de la UAEMéx. Los datos obtenidos muestran que el 85 % de los estudiantes utiliza herramientas digitales para complementar su aprendizaje del idioma, y un 70 % afirma que su dominio del inglés ha mejorado significativamente gracias al uso de estas herramientas. Estos resultados confirman la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza a las características y necesidades de esta generación.

Por la época a la que pertenecen los jóvenes de la generación Z, así como la evolución de las tecnologías, la actuación de los miembros de esta generación es natural e innata de la era digital. El aprendizaje individual y colectivo, por parte de ellos permite afirmar que se construye otro elemento o indicador en la adquisición de una cultura digital al emplear las TIC para el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que, una característica de la generación Z es que se siente atraída a aprender de manera autónoma y autodidacta, gracias a la búsqueda y exposición constante de escenarios electrónicos y digitales.

La virtualización de recursos para la consolidación e integración del aprendizaje de una LEX en los estudiantes de generación Z, de la Facultad de Lenguas, se deriva del gran dominio de los dispositivos electrónicos que utilizan diariamente, principalmente el teléfono celular. La educación

en línea y la personalización de las experiencias formativas, formales o informales son el eje rector entre la Generación Z; por lo que las instituciones educativas deben adaptarse a estas nuevas formas de aprendizaje para mantenerse funcionales y efectivas.

En términos pedagógicos, aprovechar la cultura digital que han desarrollado los miembros de la Generación Z implica transformar el rol docente, convirtiéndose un facilitador de conocimientos a través del empleo de las TIC de forma crítica y significativa. Además, tendrá que ser capaz de personalizar los contenidos académicos a las necesidades personales de los estudiantes, lo que es una exigencia fundamental en el diseño de Objetos de Aprendizaje que utilizan los miembros de la Generación Z.

Asimismo, se debe fomentar la autonomía y el aprendizaje autodirigido, por medio de herramientas y recursos didácticos para que puedan gestionar su propio proceso de aprendizaje, a su propio ritmo y de acuerdo con sus necesidades e intereses. En suma, se debe integrar el uso de plataformas de entretenimiento como Netflix, YouTube y Spotify, en las secuencias didácticas como recursos multimedia que potencializan el aprendizaje del inglés de forma contextualizada y comunicativamente constructiva.

Finalmente, se concluye que, poseer una cultura digital da como resultado el dominio de nuevas competencias digitales, de manejo de información, de aprendizaje para la vida, transferibles a un contexto personal, académico y profesional, lo que obliga a establecer políticas que integren nuevos métodos y/o enfoques para el aprendizaje de lenguas extranjeras por medio de las TIC.

Referencias

- Aguilar, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. *Salud en Tabasco*, 11(1-2), pp. 333-338. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48711206>
- Álvarez, E. y Alejaldre, L. (2019). Las TIC como mediadoras en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil. Aproximación desde el enfoque natural. *TEJUELO. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 30, pp. 175-206. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.175>
- Amiama, C. y Mayor, C. (2017). Lectura digital en la competencia lectora: La influencia en la Generación Z de la República Dominicana. *Comunicar*, XXV(52), pp. 105-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15852692014>
- Ángel, N., García, G., García, T. y Mata, J. (2020). Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *EDUMECENTRO*, 12(2), pp. 230-237. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742020000200230&lng=es&tlng=es
- Ayala, T. (2017). Saber y Cultura en la Era Digital. *Revista Austral De Ciencias Sociales*, (20), pp. 41-59. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2011.n20-03>

- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación* (3a. ed.). Grupo Editorial Patria.
- Bassignana, C. (2018). La Ciudadanía digital y las razones para enseñarla. *Revista Para el Aula*, (27), pp. 16-23. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_027_0009.pdf?itok=spOAWuZuVD
- Bencsik, A., Horváth-Csikós, G. y Juhász, T. (2016). Y and Z Generations at Workplaces. *Journal of Competitiveness*, 8(3), pp. 90-106. <https://doi.org/10.7441/joc.2016.03.06>
- Bergermann, U. (2017). P/occupy Milieus: The Human Microphone and the Space between Protesters. En H. Caygill, M. Leeker y T. Schulze (Ed.). *Interventions in Digital Cultures*, pp. 87-104. Meson Press.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. y Pinca, A. (2003). *Teaching English as a Foreign Language*. Routledge Education Books.
- Cabero, J. y Ruiz, J. (2018). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), pp. 16-30. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665>
- Caicedo, M. A., Saltos, G. M. y Caicedo, W. J. (2021). Uso de los medios digitales y su influencia en la generación Y & Z. *RECIMUNDO*, 5(Especial 1), pp. 194-207. [https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(esp.1\).nov.2021.194-207](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(esp.1).nov.2021.194-207)
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Octaedro.
- Cerdas, G. y Ramírez, J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de lenguas modernas*, (22), pp. 297-316. <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i22.19687>
- Cerleux, A., Harfst, J. y Ilovan, O. (2022). *Culture, Heritage and Territorial Identities for Urban Development*. MDPI.
- Coppo, A. (2020). Estrategias de enseñanza del diseño para una nueva generación. El rol docente y el vínculo con el estudiante en el marco de las TIC'S. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (84), pp. 53-67. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi84.3743>
- Crovi, D. (2006). *Educación en la era de las redes*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Del Moral, M., Guzmán, A. y Bellver, M. (2021). Consumo y ocio de la Generación Z en la esfera digital. *Revista Prisma Social*, (34), pp. 88-105. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4320>

- Gallardo, E. (2017). *Metodología de la investigación. Manual Autoinformativo Interactivo*. Universidad Continental. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/4278/1/DO_UC_EG_MAI_UC0584_2018.pdf
- Kabali, H. K., Hamilton, H., & Leblanc, N. (2017). The brain on media: A review of the effects of digital technology on children. *Canadian Journal of Psychiatry*, 62(11), pp. 735-741.
- Lasén, A. y Puente, H. (2016). *La cultura digital*. UOC.
- López Gil, M. y Bernal Bravo, C. (2016). La cultura digital en la escuela pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), pp. 103-110. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27446519010.pdf>
- Magnani, E. (2018). Cultura para todos. En E. Magnani (Comp.) *Cultura libre: crear, modificar, compartir* (pp. 8-13). Universidad Nacional de Rafaela.
- Manga, A. (2008). Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Revista de estudios filológicos*, (16), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2778892>
- Morales, T., Serrano, M., Miranda, D., Santos, A. y Miranda D. (2014). *Cyberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles. Experiencias psicopedagógicas*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Parra, E. (2011). La cultura digital de los estudiantes universitarios en entornos académicos. *Signo y Pensamiento*, XXX (58), pp. 144-155. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86020038010.pdf>
- Parra, M. (2009). Validación y aplicación de la entrevista semiestructurada codificada y observación a la idoneidad del profesor, en el Segundo año de Ciencias de la Salud (Medicina y Nutrición), Facultad de Medicina, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, año 2007. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 6(2), pp. 93-100. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol622009/artinv6209c.pdf>
- Pedrosa, I., Suárez, J. y García, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), pp. 3-18. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2013000200002
- Pérez, A., Castro, A. y Fandos, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar*, XXIV(49), pp. 71-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15847434008>
- Pineda, L. (2008). Las tecnologías de información y comunicaciones (TICs) como fuente de desarrollo tecnológico. *Universidad & Empresa*, 7(15), pp. 137-149 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=187214457006>

- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Distribuidora SEK, S.A. [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Ramos, D. y Ortega, F. (2017). La revolución en los hábitos de uso y consumo de vídeo en teléfonos inteligentes entre usuarios Millenials, la encrucijada revelada. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72(7), pp. 704-718. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6090486>
- Reyes, C. (2004). Una breve introducción de la información para la gestión del conocimiento. *Intangible Capital*, 0(3), pp. 1-12. <https://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/view/24>
- Rico, C. (2017). *La ayuda de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. [Tesis pregrado, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio institucional. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/21568>
- Riverón, G. (2016). La cultura digital en la sociedad moderna. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 4(8), pp. 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7242782>
- Robles, J. (2009). Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano. José Manuel Robles. Barcelona: Editorial UOC, 2009. *Revista Española De Sociología*, (11), pp. 133-135. <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65150>
- Ruiz, J. (2010). Las TIC y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. *Revista Colombiana de Educación*, (58), pp. 78-95. <https://doi.org/10.17227/01203916.636>
- Ruiz, U. (2022). Las herramientas Google para la enseñanza en el siglo XXI. *Revista REDCA*, 5(13), 78-102. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/18684>
- Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Seoane, R. (2020). *Generación Z: La transformación de contenidos digitales en la red social de Instagram* [Tesina de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional https://repositorio.unam.mx/contenidos/generacion-z-la-transformacion-de-contenidos-digitales-en-la-red-social-de-instagram-3577648?c=pQ8wXB&d=false&q=La%20transformaci%C3%B3n%20de%20contenidos%20digitales%20en%20la%20red%20social%20de%20Instagram&i=1&v=0&t=search_0&as=o
- Solano, I., González, V. y López, P. (2013). Adolescentes y comunicación: las TIC como recurso para la interacción social en educación secundaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (42), pp. 23-35. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61566/37579>

- Souza, F., De Sousa, L., De Souza, A., Moreira, I., & Ferreira, D. (2024). Explorando a cultura digital na sala de aula: um enfoque na análise e criação de memes. *Saberes: Revista Interdisciplinar De Filosofia E Educação*, 24(1), <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/36011>
- Tello, A., Dinamarca, C. y Escobar, S. (2021). Tecnologías digitales, creative commons y nuevos modos de producción cultural en Chile. *Cuadernos.info*, (48), pp. 72-93. <https://doi.org/10.7764/cdi.48.27811>
- Trujillo, F., Salvadores, C. y Gabarrón, A. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1) pp. 153-169. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22257>
- Ussa, M. (2012). Aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el contexto. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (17), pp. 107-116. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/430
- Vayas, E., Endara, D. y Mena, D. (2018). Ciudadanía digital e identidad cultural de los adolescentes salasakas en Facebook: proyecto educucomunicativo. *Alcance*, 7(16), pp. 122-150. <https://revistas.uh.cu/alcance/article/view/5537>
- Vera, F. (2023). Tecnología digital: Concepto y ventajas. *The Flash Co*. <https://theflashco.com/tecnologia-digital-concepto-y-ventajas/#:~:text=La%20tecnolog%C3%ADa%20digital%20no%20solo,para%20tomar%20las%20decisiones%20correctas>.
- Viola, J. (2020). *Young People's Civic Identity in the Digital Age*. Palgrave Macmillan Cham.

LA AUTONOMÍA EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CARA A LA NUEVA LEY ORGÁNICA DEL CONAHCYT

AUTONOMY IN PUBLIC UNIVERSITIES IN LIGHT OF THE NEW ORGANIC LAW OF CONAHCYT



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Luis Ángel Araujo González

Maestro en Humanidades

Prepa en Línea, Secretaría de Educación Pública, México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5230-9268>

Correo electrónico: araujo.gonzalez1708@gmail.com

Recepción: 24/03/2024

Aceptación: 27/04/2024

DOI: <https://doi.org/10.53436/72wJnR64>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 11, Número 22, Año 2024. Julio-Diciembre

Resumen

El objetivo de este ensayo es analizar la tergiversación de la autonomía en las universidades públicas de México gestionada por sus autoridades, tras la entrada de la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación en mayo de 2023. El ahora renombrado Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) implementó nuevas reglas para que las instituciones que buscan colaboración y financiamiento con él se comprometan a reducir las colegiaturas de sus programas de estudio. Esta medida responde a demandas de estudiantes que desean usar sus becas para otras necesidades, no solo para pagar el derecho de su admisión y permanencia en el plan de estudios que aspiran cursar. Los lineamientos del Conahcyt pretenden también ser más flexibles para que los estudiantes puedan trabajar; ofrecen apoyos especiales a estudiantes con una familia propia y alientan líneas de investigación con mayor compromiso social. Dichas reformas han hecho que algunas universidades acusen al Conahcyt de interferir directamente con su autonomía y de implementar una serie de recortes al presupuesto de investigación. Por eso, este ensayo funge como una antítesis de estas críticas, sostenidas por las autoridades universitarias, ya que se busca demostrar que, en realidad, estas persiguen el control hegemónico de las escuelas superiores y de su condición de autonomía para justificar sus intereses particulares.

Palabras clave: Conahcyt, posgrados, universidades públicas, autonomía universitaria, educación.

Abstract

The aim of this essay is to analyze the distortion of autonomy in public universities in Mexico managed by their authorities, following the implementation of the General Law on Humanities, Sciences, Technologies, and Innovation in May 2023. The newly renamed Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) implemented new rules requiring institutions

seeking collaboration and funding from it to commit to reducing tuition fees for their study programs. This measure responds to student demands to use their scholarships for other needs, not just for paying the fees for admission and continued enrollment in the study programs they aspire to pursue. Conahcyt's guidelines also aim to be more flexible, allowing students to work, offering special support to students with families, and encouraging research lines with greater social commitment. These reforms have led some universities to accuse Conahcyt of directly interfering with their autonomy and implementing a series of cuts to the research budget. Therefore, this essay serves as an antithesis to these criticisms upheld by university authorities, as it seeks to demonstrate that they actually pursue hegemonic control over higher education institutions and use the condition of autonomy to justify their particular interests.

Keywords: Conahcyt, posgraduate degrees, public universities, university autonomy, education.

Introducción

Durante el año 2023, algunas reestructuraciones y cambios hechos por el gobierno del presidente López Obrador, que más suspicacias, controversias y desinformación generaron en la opinión pública, fueron sobre la antigua ley orgánica que regía al Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (Conacyt), una institución pública autónoma que durante sus primeros 53 años de funcionamiento se encargó de concentrar y financiar a la comunidad científica y estudiantil de nivel superior y posgrado que representan a la nación mexicana; aunque los beneficiarios, cabe aclarar, no eran exclusivamente mexicanos, ya que el Conacyt apoyaba también a estudiantes y científicos extranjeros. Así mismo, dicha instancia de una manera más discreta se encargaba de respaldar el desarrollo e investigación de las áreas de las ciencias sociales y las humanidades.

Para comprender el origen de esta institución es necesario hacer un breve repaso histórico. En el año de 1970, la administración del presidente Luis Echeverría dirigió un plan de Estado que buscaba una amplia inversión para el descubrimiento y la explotación de nuevos y grandes yacimientos de petróleo en aguas profundas del Golfo de México, con estos pretendidos hallazgos de combustible fósil se pronosticaba que México encontraría una segunda etapa de su *Milagro mexicano*, con la cual podría tener el impulso necesario para dejar atrás su condición de una nación en vías de desarrollo y convertirse en un país de primer mundo.

Bajo esa fe y ánimo puestos en el futuro planteado de aquella época, fue como se fundó el Conacyt, en aquel mismo año, concebido como una entidad pública federal con el propósito de impulsar, financiar, reunir y reconocer a toda la comunidad científica del país. Esto bajo programas de apoyo económico y académico para motivar y costear los avances de la ciencia y tecnología en beneficio de la nación:

Echeverría impulsó la política científica y tecnológica mediante la planificación y su gobierno planteó sus prioridades de acuerdo a las necesidades del desarrollo, para mejorar las condiciones de vida con autodeterminación. Se buscó que el Conacyt le diera más forma a las actividades de los científicos a través del financiamiento para los proyectos de investigación, creación de infraestructura y becas. (Jiménez, 2022)

Esa nueva institución tenía como misión fomentar la formación de nuevas generaciones de estudiantes con las aptitudes y la pasión necesarias para cubrir los roles de investigadores y profesores enfocados en la ciencia y la tecnología, los perfiles con mayores y mejores competencias tendrían también la oportunidad de ser tomados en cuenta dentro de un programa que se creó algunos años después de que entrara en operaciones el Conacyt, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), forjado con el propósito de financiar de forma continua las líneas de investigación, alentar a sus miembros a permanecer en los centros educativos de México, y evitar de este modo la fuga de talentos en busca de mejores condiciones laborales fuera de la República, ya que esto:

alude a la movilidad laboral de los científicos mexicanos hacia diversas partes del mundo, dada la falta de oportunidades laborales y la baja remuneración académica dentro del país. La creación del SNI representaba la oportunidad de establecer una política que resultara en la permanencia de los investigadores mexicanos dentro del territorio, de tal forma que los productos de los investigadores trajeran beneficios que se reflejarían en competitividad económica para el país. (Jiménez, 2019, p. 82)

Del mismo modo, tiempo después de la creación de este sistema, de una forma más sutil y discreta, los apoyos económicos empezaron a incluir también al rubro de las ciencias sociales y las humanidades; se proporcionaba como un formalismo para presentar un ficticio equilibrio en el apoyo y el desarrollo del conocimiento en ambas áreas, hasta la entrada de la ya mencionada del 2023, porque a pesar de las pocas reformas realizadas a lo largo de la primera mitad de siglo de existencia de este organismo, la prioridad seguían siendo las ciencias naturales y exactas.

Desarrollo

Como se estipula al inicio del presente trabajo, la administración del presidente López Obrador impulsó una nueva ley orgánica para el Conacyt, la cual fue aprobada por el H. Congreso de la Unión y se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 8 de mayo de 2023. En estos preceptos se introdujeron varios cambios significativos en dicha institución pública, uno de los más notables fue la inclusión de las humanidades en su nomenclatura y siglas, por lo que ahora se llama oficialmente Consejo Nacional de las Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt).

Con esta nueva reglamentación quedaron asentados en varios artículos y secciones un reconocimiento tácito y un papel protagónico para las humanidades en las diversas áreas del quehacer científico y tecnológico nacional. Esto abarca no solo cuestiones, problemas o reflexiones comúnmente asociadas a las ciencias sociales, sino que también marca el inicio de una nueva era de inter y transdisciplinariedad en el conocimiento: en la investigación y la divulgación.

XVIII. La construcción y desarrollo de una cultura humanística, científica, tecnológica y de innovación basada en el rigor epistemológico, el diálogo de saberes, la producción horizontal y transversal del conocimiento, la pluralidad y equidad epistémicas, la interculturalidad, el trabajo colaborativo y la reivindicación de las humanidades, así como comprometida con la ética, los derechos humanos, la preservación, restauración, protección y mejoramiento del ambiente, la protección de la salud, la conservación de la diversidad biocultural del país y el bienestar del pueblo de México;

XIX. La inclusión social mediante el diseño e implementación de acciones afirmativas que contribuyan a la equidad social y a la reducción de las desigualdades sociales, culturales y económicas, en las actividades de humanidades, ciencias, tecnologías e innovación. (Ley General en Materia de Humanidades, Tecnologías e innovación, 2023, art. 11)

Esta inter y transdisciplinariedad tienen como objetivo la formación de un nuevo perfil del beneficiario al cual el Conahcyt reconoce y brinda apoyos. En teoría, se espera el desarrollo de un académico distinto, no como el de antes, condicionado por la productividad y la meritocracia; se pretende ahora la educación y el financiamiento de investigadores con conocimientos tanto de las áreas de ciencias naturales y fácticas como de las ciencias sociales y humanidades, es decir, se busca que las reformas sirvan para consolidar científicos con conciencia social y criterio ético, de equidad de género y de no discriminación.

Sigue siendo importante que el estudiante y el investigador entreguen resultados tangibles en sus áreas de estudio, por ejemplo, la publicación de artículos en revistas especializadas, libros, capítulos de libros, la dirección de trabajos de titulación, algún modelo de innovación tecnológica, una nueva patente, un estudio desconocido o los resultados de prácticas y experimentos; pero ahora no solo se le piden al investigador resultados y destrezas utilitaristas; en esta nueva etapa del Conahcyt también es importante la producción sobre temas sociales, los cuales, aunque no son tangibles del mismo modo que los resultados en áreas de tecnología y ciencias duras, serán latentes a mediano plazo ya que los problemas filosóficos, éticos, psicológicos o antropológicos necesitan de un proceso de estudio, debate, de adopción y transmisión a través de la educación para que, paulatinamente las reflexiones e ideas en estas materias puedan llegar a la mayoría de los individuos de una sociedad, principalmente dentro de las aulas.

Como ejemplo de algunas líneas que hay que robustecer en estas áreas del conocimiento están: cultura de la paz, bioética, transhumanismo y posthumanismo; se debe reivindicar al pensamiento crítico y la riqueza cultural e intelectual de los pueblos originarios, así como de otros sistemas epistémicos, gnoseológicos y éticos distintos de los modelos eurocéntricos.

Si bien, todo panorama de cambio implica ciertas dudas y desconfianza, por el temor de no estar haciendo lo correcto, lo cual es una reacción natural en lo que respecta a la condición humana, en el caso de estas nuevas leyes del Conahcyt, desde el inicio, la comunicación y su recepción ha sido recibida de manera antipática y llena de dudas hacia estos cambios, por parte de una considerable mayoría de medios de comunicación, líderes de opinión y, como consecuencia, por un sector importante de la *vox populi* mexicana.

Estos detractores se han encargado de crear y alimentar un estigma sobre este nuevo Conahcyt, lo describen como un sinónimo de recortes o extinción de recursos en los programas y becas, so pretexto de la dieta fiscal de la administración “obradora”, la autodenominada “austeridad republicana”. Tildan a estas normas de haber sido reconfiguradas maquiavélicamente como una estrategia de dominio ideológico; pues estas voces de oposición suelen manejar el discurso de que el gobierno de López Obrador es el reflejo de su personalidad obtusa y que pretende mermar a la comunidad científica y académica, para ya no tener detractores y hacer con estas normas del nuevo Conahcyt

un aparato de condicionamiento ideológico para formar una sociedad manipulable a sus intereses; de este modo el presidente podrá asentar su dictadura, similar a las de Venezuela y Cuba.

Como refutación a estos argumentos que presentan los detractores de los cambios de esta instancia, se inspecciona un poco del pasado Conacyt para ver que antes sí se manejaba de forma tendenciosa, pues existe evidencia de que se destinaron fondos y apoyos sin declarar conflictos de interés. Se menciona un caso: las investigaciones periodísticas de Contralínea, (Flores, 2023) y Sin embargo (Delgado, 2021) en las que se hace mención de que la empresa privada de Kimberly Clark, del empresario Claudio X. González, amigo cercano de los expresidentes Calderón y Peña Nieto, durante esos sexenios, recibió cuantiosos fondos de dicho Consejo, para una supuesta investigación en procesos industriales, como el desarrollo de pañales y papel higiénico.

Ahora bien, en esta nueva ley del Conahcyt no hay nada que sugiera o aluda a una disminución o recorte premeditado en sus fondos y presupuesto. De hecho, en ella queda asentado de manera muy clara que la asignación de los recursos depende del resultado del ejercicio fiscal que la Secretaría de Hacienda y Crédito Público realice a cada año.

Artículo 30. En el proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación se debe considerar el presupuesto destinado a humanidades, ciencias, tecnologías e innovación, en términos de la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria.

Las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal al formular su anteproyecto de presupuesto considerarán las previsiones para fomentar, realizar y apoyar actividades en materia de humanidades, ciencias, tecnologías e innovación, en términos de lo previsto en la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria, así como de conformidad con el Programa Especial. (...)

El monto anual que se destine a la investigación humanística y científica, el desarrollo tecnológico y la innovación no podrá ser inferior a lo aprobado en el ejercicio inmediato anterior, de conformidad con las disposiciones jurídicas aplicables. (Ley General en materia de Humanidades, Tecnologías e innovación, 2023, art. 30)

Sin embargo, la reflexión principal sobre la que interesa disertar en este trabajo parte de la controversia que se ha generado de si con sus reglas, el Conahcyt interfiere y merma a la autonomía de las escuelas superiores que tienen subvenciones de esta institución.

Se explica esto con mayor detalle. Una de las novedades principales de estos cambios en el Conahcyt es que existe ahora una categorización para los programas de posgrado que toma como base el compromiso de los centros educativos para garantizar que esos mismos sean gratuitos a corto y mediano plazo para todos los estudiantes interesados en continuar con su preparación académica.

Álvarez Buylla dijo que ya no se utilizarán los recursos públicos para promover la privatización de los posgrados de manera “selectiva y destructiva”, aseguró que en el pasado dos terceras partes de la matrícula de posgrados (64% contra 36%) estaban privatizados, en contraste,

el 90% del quehacer formativo en ciencia se lleva a cabo en las instituciones públicas, acusó que se favorecieron áreas “enfocadas al lucro”, esto a costa de otras disciplinas “este fue un ataque permanente y fuerte a favor del debilitamiento de los posgrados en ciencias”.

De manera particular dijo que en educación hay muchos posgrados de “cuestionable calidad” enfocados en fortalecer la “mal llamada reforma educativa, es decir la privatización de la educación” y que áreas como administración, finanzas, mercadotecnia y comercio internacional fueron favorecidas de manera indiscriminada. También ciencias ambientales y sustentabilidad “con un enfoque muy privatizador”.

De acuerdo con la directora de Conacyt, el anterior programa PNPC “mostró una centralidad en la productividad académica, desvinculó la investigación científica de la atención de los problemas nacionales y el avance genuino del conocimiento y se convirtió en un objetivo de cuantificación productivista”. Dijo que dejó de ser un tema con pertinencia nacional, con relevancia de Estado, para convertirse en un instrumento que desvirtuó lo académico y lo público, “se privatizó el ejercicio de la formación de posgrados”.

Agregó que esto generó, salvo algunas excepciones, la concentración de investigaciones en grupos que “terminaron por desvirtuar el sentido y razón de ser de la investigación científica, así como la importancia de la innovación y desarrollo tecnológicos”. Por eso ahora se trata de un “viraje de timón” al desvincular el otorgamiento de becas a través del PNPC y promete un programa que “permita alcanzar la cobertura universal de apoyos para estudiantes de posgrado (maestría y doctorado)”. (Toche, 2022)

Si bien, aunque desde un punto de vista técnico, esta institución interfiere en el rumbo de la vida académica de las escuelas a las que asiste y colabora y pone condiciones que parece que merman la autonomía de aquellas instituciones que hoy se oponen públicamente al reglamento del Conahcyt, es apenas que con esta nueva ley no se continúa con las anteriores directrices de corte neoliberal con las que se llegó a dirigir el antiguo Conacyt. Parece también que actualmente las autoridades educativas de las escuelas que se identifican como afectadas por estos cambios han incrementado la exposición y la preocupación por la vulneración a la autonomía institucional.

La configuración del Conahcyt tomó por sorpresa a la mayoría de las escuelas que se benefician de él, fueron abruptas las afectaciones que recibieron al quitarse el criterio de PNPC e introducirse el sistema de categorías. No hay duda sobre estas intervenciones directas a la autonomía de las escuelas de nivel superior, pero tampoco hay que dejar de lado que ya habían ocurrido desde anteriores administraciones y, si hay que ser congruentes con las quejas, en aquel entonces se tuvieron que haber hecho las críticas y los llamados para defender la autonomía y las autoridades tuvieron que haber conformado un consistente bloque opositor a las normas de evaluación de la calidad educativa provenientes del viejo Conacyt y su PNPC.

Las reglas descritas bajo valores neoliberales de efectividad/productividad impuestas a las escuelas de nivel superior, por un periodo considerable, las han hecho desdibujar su esencia de ser espacios dedicados a la crítica, a la reflexión y a la preservación y estudio de toda la cultura humana;

desde la coacción del término “calidad en la educación”, se las ha sometido a una reconfiguración para que estas se parezcan cada vez más a una empresa.

En el marco de la reestructuración productiva y económica que siguió durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), la cual presentaría como el proceso de *modernización* del país, se instituyó el exhaustivo escrutinio del cual ha sido objeto la educación a nivel superior. Se crea, entonces, en 1991, el Padrón de Programas de Posgrados de Excelencia (pe) que, posteriormente, cambiaría a Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (pnpc), por medio del cual el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) ha brindado reconocimiento a los programas de posgrados; más aún, se convirtió en el medio por el cual se les ha otorgado financiamiento. Sin embargo, la visión del Ejecutivo mantuvo la clara impronta del mercado y las políticas macroeconómicas dictadas desde Washington. (Pastrana y Rosas, 2017, p. 186)

Varias escuelas de educación superior perjudicadas con los cambios trataron de renegociar el apoyo y una nueva revaloración lo más pronto posible, comprometiéndose a adoptar las nuevas reglas de operación de esta institución. No obstante, también ha habido resistencia de otras más al no querer reconocer que los costos de sus colegiaturas son muy altos y que, estas altas tarifas, en vez de justificarse administrativamente para hacer con este dinero una correcta inversión o abonar en los planes de estudios que ofrecen, son como una suerte de filtro, que funciona bajo esta razón: paga el que puede y estudia a quien le alcanza.

Esta es la política establecida por el neoliberalismo: de elitismo y exclusión. En el caso de los servicios de educación alcanzan solo a aquellos que los pueden pagar; la educación pública (que tampoco es gratuita y general), bajo sus propios procedimientos, también es excluyente y su elitismo se ve arropado por sus prácticas oscuras y enmascaradas. ¿Cómo salir de esta situación? Paradójicamente, solo con educación. (Esquivel, 2022, p. 39)

Pero ¿realmente toda la comunidad estudiantil avala la negativa de que su plan de estudios llegue a ser gratuito porque sus autoridades universitarias arguyen que al oponerse a este efecto de la nueva ley del Conahcyt están defendiendo su autonomía, aunque eso conlleve a seguir pagando altas cuotas de colegiaturas? ¿La toma de decisiones de la vida universitaria obedece a un claro ejercicio democrático que incluye a toda una comunidad universitaria, o actualmente solo la autonomía recae en ciertas autoridades universitarias como el Rector, los directores de las Facultades y los consejeros universitarios?

Una buena mayoría de los estudiantes de escuelas de nivel superior diría que no está de acuerdo con la renuencia de sus autoridades académicas a bajar las tarifas de inscripción y reinscripción; también expondrían cómo sus universidades eligen a sus autoridades, con métodos de dudosa democracia, como el que se presente un candidato único para el puesto en supuesta contienda¹ o que vote solo el consejo universitario, con lo cual el resto de la comunidad estudiantil no se siente identificado, como en el caso de la UNAM donde se ha buscado que la elección de las autoridades universitarias sea mediante el voto universal de toda su comunidad (Sánchez, 2019).

¹ Como ejemplo se destaca el caso de la elección de rector de la UAEMéx, con candidato único en los últimos 20 años (Ad Noticias, 2021).

Pero retomando al estudiante promedio de posgrado, este ha tenido que enfrentar numerosas dificultades al tratar de adecuar su perfil profesional a las reglas de operación de estos programas de estudio. Las mismas que han sido establecidas en el consenso más particular y arbitrario por parte de sus autoridades educativas y claustros. Por ejemplo, al aspirante se le pide cierta solvencia económica no solo para las cuotas de inscripción y reinscripción sino también para trámites, cursos, diplomados, credencialización, uso de instalaciones, etc., o bien que por otra parte se le dé mayor preferencia solo por sus contactos, el apellido familiar o por sus preferencias políticas, religiosas o sexuales.

Entre las quejas y problemas más comunes que afectan a este sector estudiantil, en primer lugar, se encuentran las trabas que les ponen para poder estudiar y trabajar simultáneamente. A menudo, quienes están a cargo de las admisiones rechazan el perfil de estos solicitantes con el argumento de que en ellos hay una menor capacidad de compromiso en el programa de estudios y en las labores de investigación que tendrán que realizar. Si bien, en este argumento hay cierta validez para rechazarlos, también hay una interpretación incompleta de las condiciones sociales de los aspirantes a continuar con sus estudios.

En la mayoría de los casos, cuando un estudiante quiere estudiar y trabajar, no lo hace por ambición, sino porque la beca no es suficiente para mantenerse liberado de presiones económicas y enfocarse solo en sus estudios y labores de investigación. Pues si está en una escuela en donde tiene que pagar altas colegiaturas, en donde se le va la mayoría del monto de su beca, a este no le quedará más que buscar un ingreso extra para cubrir las demás necesidades que toda persona, estudiante o no, tiene día a día: alimentación, vivienda, vestido y transporte.

Si no puede satisfacer estas necesidades básicas debido a la falta de recursos, ¿cómo puede esperarse que se canalicen todas las energías y motivación en objetivos académicos, cuando la incertidumbre e incluso el hambre se suman a las preocupaciones cotidianas?

En segundo lugar, aunque no se expresaba explícitamente en las reglas de operación del antiguo Conacyt, ni en las convocatorias de admisión de las universidades públicas en sus programas de posgrado, era bien sabido que un criterio excluyente para ingresar o permanecer en un programa de posgrado con el apoyo del antiguo Conacyt era la situación familiar. Las madres y padres de familia veían disminuidas sus probabilidades de ser admitidos o permanecer en los posgrados debido al prejuicio de que la crianza de hijos los hacía menos aptos o capaces para terminar el plan de estudios, cubrir los objetivos académicos o de investigación de sus estudios o estancias de investigación. Aquello a lo que los padres aspiraban, a un desarrollo más pleno, tanto para ellos como para su proyecto de vida en familia, a menudo por todos estos prejuicios, quedaba truncado.

En tercer lugar, uno de los problemas más complejos de abordar es acerca de la desconexión social y la falta de oportunidades laborales que tienen algunos programas de posgrado, de los cuales, en la práctica, el estudiante que egresa no nota una mejoría en sus posibilidades de encontrar un buen empleo: “El reconocimiento social y laboral exclusivo de las universidades cada vez está [más] cuestionado porque contar con el título ya no constituye una garantía de ascenso social” (González, 2022, p. 159).

Se ha vuelto común que diversos sectores del mundo laboral por antonomasia rechacen al egresado de un posgrado solo porque está “sobrecalificado”. Esta situación plantea un problema importante que debería atender y preocupar a las universidades e instituciones que brindan este tipo de posgrados con pocas ofertas laborales y que de manera irresponsable y desligada arrojan a la deriva a sus egresados a un mercado laboral con ofertas inexistentes para ellos.

Para concluir con esta parte trabajo y con respecto al problema de la autonomía de las universidades públicas frente a la nueva ley del Conahcyt, se estipula que, lo que ellas argumentan y defienden en la actualidad, ha dejado de ser una autonomía institucional genuina.

Ahora el Conahcyt, con esta reformulación en su ley general ha sido la que ha dado los primeros pasos para abordar los reclamos y corregir los errores de su pasado padecidos por los estudiantes de posgrado durante años. A través de esta ley está tratando de establecer un nuevo principio de una educación superior que sea gratuita, humanista y plural. Con ello se busca corregir el desdibujamiento de la universidad que, como se hizo mención previamente, cada vez la orillaban a parecerse más a una empresa.

Sobre lo dicho respecto a que las universidades tienen que ser sitios donde se preserve y se estudie a toda la cultura humana, en la nueva ley del Conahcyt se contempla a México como un crisol formado por numerosos pueblos originarios, comunidades de migrantes y minorías sistemáticamente omitidas y oprimidas por el sistema globalizado y capitalista y en el que todos, sin excepción, merecen reconocimiento y atención.

IV. Buscarán reducir las desigualdades sociales y económicas en las distintas regiones del país; Incluirán la equidad y perspectiva de género, los enfoques interculturales, de territorialidades y de derechos humanos, así como la responsabilidad ética, social y ambiental [...]

V. Fomentarán en las actividades de humanidades, ciencias, tecnologías e innovación el rigor epistemológico, la igualdad y no discriminación, la inclusión, pluralidad y equidad epistémicas, la interculturalidad, el diálogo de saberes, la producción horizontal y transversal del conocimiento, el trabajo colaborativo, la solidaridad, el beneficio social y la precaución. (Ley General en Materia de Humanidades, Tecnologías e Innovación, 2023, art. 10, frac. IV-V)

En sí, el nuevo Conahcyt busca ser una antítesis de su pasado neoliberal, donde solo se financiaba la investigación con fines tecnológicos y científicos rentables. El apoyo a unos cuantos o la creación de dudosos programas de estudio o investigaciones que carecían de fundamentos reales, pero que aun así recibieron cuantiosos apoyos económicos por parte de las administraciones previas, es un problema que aún el SNI mantiene, por lo que se considera necesario revisar y corregir sus vicios y sus errores, principalmente en su sistema basado en la meritocracia, un yugo pasivo para el investigador promedio:

En aras de mantenerse laboralmente activos, los investigadores luchan por desarrollar su trabajo, no con el apoyo del Estado, sino a pesar de las limitaciones del Estado. En esa dinámica, la

exigencia que el investigador se da a sí mismo para producir lo que el Estado desea se hace sin coerción o presión aparente; no se debe olvidar que la participación en el SNI es voluntaria. (...)

Si, como analogía, se considera al Estado como el empleador y a los investigadores como los empleados (en términos dialécticos se les llamaría el amo y el esclavo), en este traspaso de responsabilidades laborales, ahora el empleado trabaja para el prestigio del empleador sin compromisos para este último. El esclavo trabaja ahora bajo su propio yugo sin ser consciente de su condición o, lo que es lo mismo, trabaja con base en la meritocracia. En términos hegelianos, el reconocimiento mutuo entre el esclavo y el amo permite que cada uno de ellos construya su identidad. Bajo este paradigma meritocrático del SNI, tal reconocimiento es inexistente, por lo que el poder de dominación del amo es absoluto, sin que el esclavo sea consciente de ello. (Jiménez, 2019)

Situación contraria es cómo aún se quieren seguir conduciendo varias universidades alrededor del país, todavía bajo modelos y valores neoliberales que, en la praxis, ejercen un sistema de injusticia para la mayoría de su comunidad estudiantil, la formación académica ha perdido rigor y valor crítico, se priorizan ahora más criterios cuantitativos, de imagen pública y de experiencia positiva o satisfactoria que pudieran generar. Muchas líneas de investigación siguen fuertemente condicionadas a la entrega de resultados rentables, numerosos espacios universitarios están tomados por grupos ajenos a la comunidad estudiantil activa, como la situación de los “porros” en la UNAM o el IPN, entre otras situaciones. Ante el escrutinio o los legítimos cuestionamientos de cómo y cuándo darán una solución a los problemas, los directivos educativos en función han encontrado en la tergiversación del valor de la autonomía su excusa para justificar la inacción o el deslindamiento de responsabilidades.

Una de las primeras indagaciones filosóficas sobre la autonomía universitaria, y acaso la de mayor trascendencia histórica, es la reflexión de Immanuel Kant en *El conflicto de las facultades* de 1798. Releído y discutido a lo largo de la historia del pensamiento, es una respuesta contextual a las dos macro instituciones que amenazaban la libertad de pensamiento y la autonomía científica de la universidad a fines del siglo XIX –autonomía que, es cierto, Kant reserva fundamentalmente para la Facultad de Filosofía, a distancia de la Teología, el Derecho y la Medicina–: la Iglesia, por un lado, y el Estado por otro. Instituciones que durante siglos confrontaron con la libertad científica y con la autonomía universitaria –a veces como aliados de la misma, también es cierto–, pero que rediscutiendo a Kant, hoy también han dejado lugar principal a otros modos de control y dilución de la autonomía, por parte de instituciones bien distintas. (Tatián y Vázquez, 2018, p. 23)

Restituir el valor de la autonomía en una institución, y en la persona también, no se logra a expensas de las intenciones o la voluntad de alguien más. La autonomía, parafraseando a Kant: es una ética de la buena voluntad en primera persona, por lo tanto, esta se debe de reafirmar con un proceder ético, racional, crítico, pedagógico y democrático de todos los que son parte de una comunidad universitaria. La autonomía no es una cuestión innata, dada porque sí, ni es incorruptible a pesar de todas las buenas acciones, este valor es uno que está en constante estado de cambio, crece o disminuye de acuerdo con la buena voluntad de quienes la ejercen.

Hay conceptos (jurídicos, políticos, científicos) que nacen, crecen y se desarrollan siempre en tensión. Pareciera un defecto, una falta (de rigor, de arraigo), pero es quizás también símbolo de una cierta vitalidad. Tal es el caso de la autonomía universitaria. Esa tensión, en esos conceptos, es inerradicable; ello no implica que pueda fluctuar más hacia un lado o hacia el otro de los extremos de la tensión, de acuerdo al momento histórico, al actor político que la utilice, o al contexto científico que busque asirla. Tampoco encuentra en ningún polo una pureza absoluta: para el caso de la autonomía ni la dependencia más férrea a un poder instituido ni la separación con pretensiones de soberanía. (Tatián y Vázquez, 2018, p. 15)

Esta potestad no debería ser solo letra muerta en las leyes universitarias, ni ser solo una nomenclatura en el nombre de estas instituciones, ni una frase que quede bien en los discursos de las autoridades de estas máximas casas de estudio, cada que una ocasión ceremoniosa así lo requiera. “La autonomía no es una idea abstracta, es un ejercicio responsable, que debe ser respetable y respetado por todos” (Monsiváis, 2004).

En la actualidad, el autogobierno de las universidades públicas enfrenta una grave crisis, esta situación ha sido provocada principalmente por gestiones corruptas, intereses de unos cuantos, nepotismo, una abismal e injusta diferencia entre los salarios de las autoridades y los de profesores, administrativos y el personal; también por las oportunidades para unos cuantos favoritos para promociones y ascensos; por la violencia de género; por procesos de democracia simulada al momento de elegir rectores, directores de facultades y consejeros universitarios. Por no brindar oportunidades al verdadero talento académico y de investigación para poder llegar a ocupar un cargo en la docencia o para pertenecer al alumnado; por la justicia simulada cuando hay situaciones como el plagio en los trabajos académicos de titulación, porque estas instituciones por años han fungido como el refugio o centro de mando de diversos políticos, quienes las emplean como un trampolín para alcanzar sus próximas ambiciones políticas o para anclarse a las cúpulas más altas de su administración.

Pero, sobre todo, una de las prácticas que más ha erosionado a la autonomía universitaria versa sobre cómo dichas escuelas maquillan su calidad educativa comprando calificaciones de rankings universitarios, las cuales se destacan con orgullo y algarabía en los discursos oficiales de los directivos educativos ante la opinión pública. Las posiciones que otorgan estos organismos externos exigen a cambio adoptar sus reglas de operación que, sin oposición, las autoridades universitarias aceptan y las imponen al resto de su comunidad. Esto, una vez más, es un claro ejemplo de la corrupción de la autonomía en las universidades que operan de este modo.

Ante este panorama de erosión de la autonomía universitaria, es que se reitera porqué la nueva ley del Conahcyt vino a ser un espejo que les mostró a varias universidades un reflejo incómodo en donde constataron que, en los últimos tiempos, ellas mismas han sido los principales artífices de los problemas y las injusticias del estudiante en general, lejos de ser su solución o el lugar donde el estudiante se sienta seguro y respaldado, han tomado el rol protagónico de haberse vuelto en un opresor estudiantil.

Reflexión final

La crítica al proceder de las universidades es su intento de blanqueamiento ante la opinión pública, su incapacidad de autoexamen y que les sea más cómodo responsabilizar al gobierno (o a los que consideran son sus detractores) de su crisis, tanto de valores como económica, pero en la opinión de estas escuelas es el Conahcyt el que afecta su autonomía y, aunque técnicamente tienen razón, no hay que dejar de lado que, en la actualidad, también ha amainado por la mala praxis de sus administraciones.

Los estudiantes y los demás miembros de las universidades interesados en lograr cambios reales dentro de sus instituciones tienen que dar un paso enfrente y hacer valer su derecho y obligación como personas, del ejercicio de su autonomía. Aquellos que estén inconformes, en conjunto tendrán que recuperar ese auténtico estatus y valor kantiano, con el cual las universidades se regían cuando adoptaron dicha potestad; habrá que hacerlo a sabiendas de que el modelo ético de Kant es estricto y requerirá un cambio de actitud de todos los interesados dentro de la comunidad universitaria, ya que habrá que asumir nuevas responsabilidades sociales dentro y fuera de las aulas. Hay que tener presente que, si se exige justicia a las autoridades de las escuelas de nivel superior, también en las propias obras y actos se ha de procurar actuar con esa misma rectitud, pues este principio es una de las reglas del imperativo categórico del oriundo de Königsberg: hay que obrar de modo que nuestro actuar en algún momento dado pueda ser visto como un parámetro a seguir por los demás.

Quienes se identifican como universitarios no deberían suponer que el objetivo único de su educación es solo el de buscar un empleo o generar algún emprendimiento lucrativo, sino que el acceso a la educación y la posibilidad de seguirse preparando en la academia conllevan a asumir una conciencia social y un compromiso ético y empático con los demás. El universitario no puede quedarse en un estado de conformidad y de esfuerzo mínimo, tiene que reasumir su papel dentro de la sociedad como un agente de cambio, un personaje que orienta, apoya, educa, discute, reflexiona y crítica la vida política y que le interesan los problemas actuales. De este modo, también quedarán asentadas las diferencias entre un universitario en pleno ejercicio de su autonomía y una autoridad que solo en el discurso pretende jactarse con este valor.

Con este contraste y con el apoyo de una sociedad más involucrada e identificada con las causas del estudiante universitario, debido a su presencia y apoyo, los corruptos dejarán de tener espacios y serán desplazados por haber desdibujado durante años este valor dentro de las escuelas de nivel superior. Esta no es una labor sencilla, ni pronta y expedita, llevará tiempo, avances y retrocesos, pero, requiere de un inicio y de la buena voluntad de quienes sí acepten y quieran ser agentes activos de estos cambios.

Referencias

Ad Noticias. (4 de mayo de 2021). 20 años de candidaturas únicas para rector en la UAEMéx. *AD Noticias*. https://adnoticias.mx/20-anos-de-candidaturas-unicas-para-rector-en-la-uaem/#google_vignette

- Delgado Gómez, Á. (1 de noviembre de 2021). Un regalo para Claudio X. Calderón usó Conacyt para darle 36 millones a González Laporte y a Kimberly Clark. *SIN EMBARGO*. <https://www.sinembargo.mx/01-11-2021/4049337>
- Esquivel Estrada, H. (2022). Universidad para el siglo XXI. Autonomía y democracia. En Salvador Benítez, J. [Coord.]. *Pensar la Universidad: Autonomía, conciencia histórica e incertidumbre actual*. UAEMéx.
- Flores, N. (5 de agosto de 2023). Desde el Conacyt, Calderón benefició a Kimberly Clark: Álvarez-Buylla. *CONTRALÍNEA*. <https://contralinea.com.mx/interno/semana/desde-el-conacyt-calderon-beneficio-a-kimberly-clark-alvarez-buylla/>
- González López, S. (2022). La autonomía universitaria en un contexto de incertidumbre. En Salvador Benítez, J. [Coord.]. *Pensar la Universidad: Autonomía, conciencia histórica e incertidumbre actual*. UAEMéx.
- Jiménez de Sandi Valle, A. (2022). Orígenes y desempeño del Conacyt en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez. *Sociológica (México)*, 37(105), pp. 219-248. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732022000100003&lng=es&tlng=es
- Jiménez Moreno, J. (2019). El Sistema Nacional de Investigadores en México como mecanismo meritocrático de un Estado Evaluador. *Reflexión Política*. 21(41), pp. 81-90. <https://doi.org/10.29375/01240781.2850>
- Kant, Emmanuel. (2010). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Gredos.
- Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. (8 de mayo de 2023). *Nueva Ley DOF 08-05-2023* <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMHCTI.pdf>
- Monsiváis, C. (30 de noviembre de 2004). Cuatro versiones de Autonomía Universitaria. *Letras Libres*. <https://www.letraslibres.com/mexico/cuatro-versiones-autonomia-universitaria>
- Pastrana Orozco, J.G, y Rosas Herrera, P. (2017). La autonomía universitaria en el marco de la Evaluación a los Posgrados. *Revista Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), pp. 185-198. <https://www.redalyc.org/journal/340/34056722011/34056722011.pdf>
- Sánchez Jiménez, A. (19 de octubre de 2019). Destruye nuestra identidad, elegir al rector por voto universal: académicos. *LA JORNADA*. <https://www.jornada.com.mx/2019/10/19/sociedad/033n1soc>
- Tatián, D. y Vázquez, G. (2018). *La autonomía hacia el centenario de la Reforma Universitaria. Cuadernos de Universidades*, UDUAL.

Toche, N. (28 de junio, 2022). Conahcyt anuncia nuevos lineamientos para otorgar becas de posgrado. *EL ECONOMISTA*. <https://www.economista.com.mx/arteseideas/Conacyt-anuncia-nuevos-lineamientos-para-otorgar-becas-de-posgrado-20220627-0095.html>