

vol.2

no.2

2024

JULIO - DICIEMBRE

E

REVISTA ESTUDIOS  
DE LA INFORMACION

La **Revista Estudios de la Información** es una publicación de acceso abierto y semestral, que responde a estándares científicos y académicos internacionales. La revista busca generar un espacio abierto y plural para la comunicación del conocimiento en diversas temáticas relacionadas con los distintos sectores y especialidades de la bibliotecología, archivología, ciencias de la información, documentación y comunicación, así como en sus relaciones con otros ámbitos, especialmente con los educativos, los cuales dan cabida a la publicación de trabajos originales e inéditos.

Las temáticas relevantes para la revista incluyen, pero no están limitadas, a las siguientes:

- Propuestas relacionadas con el acceso, uso, gestión, evaluación, comunicación y provisión de información y desarrollo de servicios, colecciones, recursos o sistemas de información.
- Estudios de usuarios, sus necesidades, retos, competencias y aspectos relacionados con la usabilidad.
- Estudios, análisis y teorías sobre el rol de la información, la comunicación y la investigación, así como sobre el papel de los profesionales de la información en cualquier ámbito social, incluyendo su formación y desarrollo.
- Los estudios bibliométricos, cuantitativos o relacionados con la producción y comunicación científica.



**Revista Estudios de la Información**, publicada cada semestre en junio y diciembre por el Cuerpo Académico de Estudios de la Información y la Universidad Autónoma de Chihuahua. ISSN-e: 2992-8184. Universidad Autónoma de Chihuahua, Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. C.P. 31130, Apartado Postal 744.

#### **Editor en jefe**

Dr. Javier Tarango

#### **La correspondencia editorial y las contribuciones deben dirigirse a:**

Javier Tarango, Editor, *Revista Estudios de la Información*, Avenida Universidad s/n, Ciudad Universitaria 31174 Chihuahua, Chih., México. Correo electrónico: [estudiosdelainformación@uach.mx](mailto:estudiosdelainformación@uach.mx)

#### **Editor asociado, Estudios cualitativos**

Dr. Juan D. Machin Mastromatteo

#### **Editor asociado, Estudios cuantitativos**

Dr. Fidel González Quiñones

#### **Asistente editorial**

Dr. Erslem Armendáriz Núñez

#### **Asistente editorial**

MIE Arturo Iván Ruiz Domínguez

#### **Comité Editorial**

Dr. Jesús Cortés Vera, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Dra. Berenice Mears Delgado, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Dra. Celia Mireles Cárdenas, Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Dra. Eugenia de los Ángeles Ortega Martínez, Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Dra. Merizanda María Del Carmen Ramírez Aceves, Universidad Autónoma del Estado de México

Dra. Rosario Rogel Salazar, Universidad Autónoma del Estado de México

Profesor Cesar Saavedra Alamillas, Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Brenda Cabral Vargas, Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Guadalupe Vega Díaz, El Colegio de México

Dr. José Enrique Alfonso Manzanet, Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas (Cuba)

Dr. José López Salazar, Universidad Central de Venezuela (Venezuela)

Dr. Alejandro Uribe Tirado, Universidad de Antioquia (Colombia)

Dr. María Alejandra Tejada Gómez, Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)

Dr. Enrique Muriel-Torrado, Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil)

Dr. Rafael Repiso Caballero, Universidad de Málaga (España)

Profesor Ciro Lluca Fonollosa, Universitat Obrera de Catalunya (España)

Dra. Dora Sales Salvador, Universidad Jaime I (España)

Dr. Miguel Ángel Marzal García-Quismondo, Universidad Carlos III de Madrid (España)

Dr. Francisco Javier García Marco, Universidad de Zaragoza (España)

Dr. José Antonio Merlo Vega, Universidad de Salamanca (España)

Dra. Victoria Yance Yupari, Universidad de San Martín de Porres (Perú)

Dr. Josmel Pacheco-Mendoza, Universidad San Ignacio de Loyola (Perú)

Profesor Joel Jonathan Alhuay Quispe, Universidad Privada San Juan Bautista (Perú)

Dra. Cherie Flores Fernández, Universidad Tecnológica Metropolitana (Chile)

Profesora María Cecilia Corda, Universidad Nacional de La Plata y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO (Argentina)

Dra. Emilce Sena Correa, Universidad Nacional de Asunción (Paraguay)

Dra. Magda Cecilia Sandi Sandi, Universidad de Costa Rica (Costa Rica)

Consulte la revista para obtener información detallada para colaboraciones en: [https://revistascientificas.uach.mx/index.php/Estudios\\_Informacion](https://revistascientificas.uach.mx/index.php/Estudios_Informacion)

## TABLA DE CONTENIDO

### Volumen 2 Número 2 julio-diciembre 2024

<b>Editorial:</b> Alcances de la Alfabetización Informacional y la dispersión de variantes: ¿Cuál es el límite formativo ante los retos actuales? Javier Tarango	1-4
El documentalista audiovisual-periodista como perfil profesional para los servicios de información en televisión Jorge Caldera Serrano	5-15
Bibliotecas del Poder Judicial de la Federación en México: Acercamiento a sus políticas de información, personal, áreas, servicios y colecciones Arturo Vargas Huerta	16-34
Formación de lectores para el desarrollo de competencias informativas en la educación superior mexicana Blanca Elizabeth Meléndez Ortiz	35-52
Pensamiento crítico y habilidades informativas: Binomio para la formación de usuarios en educación media superior en México Juana Elizabeth Vázquez Campos Celia Mireles-Cárdenas	53-71
Propuesta metodológica para el desarrollo de diagnósticos de competencia mediática en estudiantes universitarios Liliana Lerma García	72-98
Diseño y validación de estrategias didácticas para la implementación de la alfabetización visual en educación media superior Ivonne Esparza Morales	99-114
Leaning English as a Second Language in children of socioeconomic low Lilian Elizabeth Baño Lucio González-Quiñones Silvia Pradas Montilla	115-133
<b>Reseña:</b> Research Assessment in the Humanities: Towards Criteria and Procedures René-Manuel Delgado	134-140
<b>Reseña:</b> Creative Applications of Artificial Intelligence in Education Humberto Martínez-Camacho	141-145
<b>Escuela de editores:</b> Revisiones y decisiones iniciales de los editores de revistas científicas sobre los manuscritos recibidos Juan D. Machin-Mastromatteo	146-159

## CONTENT

### Volume 2 Number 2 July-December 2024

<b>Editorial:</b> Scope of Information Literacy and the dispersion of variants: What is the educational limit in the face of current challenges? Javier Tarango	1-4
The audiovisual documentarist-journalist as a professional profile for television information services Jorge Caldera Serrano	5-15
Libraries of the Poder Judicial de la Federación in Mexico: An overview of their information policies, personnel, areas, services and collections Arturo Vargas Huerta	16-34
Promoting reading for the development of information skills in Mexican higher education Blanca Elizabeth Meléndez Ortiz	35-52
Critical Thinking and Information Skills: Binominal for the Training of Users in High School Education in Mexico Juana Elizabeth Vázquez Campos Celia Mireles-Cárdenas	53-71
Methodological proposal for the development of media competence diagnoses in university students Liliana Lerma García	72-98
Design and validation of teaching strategies for the implementation of visual literacy in higher secondary education Ivonne Esparza Morales	99-114
Learning English as a Second Language in children of socioeconomic low Lilian Elizabeth Baño Lucio González-Quiñones Silvia Pradas Montilla	115-133
<b>Reseña:</b> Research Assessment in the Humanities: Towards Criteria and Procedures René-Manuel Delgado	134-140
<b>Reseña:</b> Creative Applications of Artificial Intelligence in Education Humberto Martínez-Camacho	141-145
<b>School of editors:</b> Scientific journals editors' initial revisions and decisions over the manuscripts received Juan D. Machin-Mastromatteo	146-159

## Alcances de la Alfabetización Informacional y la dispersión de variantes: ¿Cuál es el límite formativo ante los retos actuales?

### Scope of Information Literacy and the dispersion of variants: What is the educational limit in the face of current challenges?

Javier Tarango  
Editor en jefe



Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Con esta sección editorial se inicia el número 2 del volumen 2 (2024) de la *Revista Estudios de la Información*, a través del cual se ofrece un análisis conciso sobre el concepto de Alfabetización Informacional y cómo, de acuerdo a la literatura científica, se ha propiciado la generación de múltiples términos de alfabetización aplicados a distintos campos del conocimiento con sus respectivas fortalezas y debilidades. Por otra parte, se invita a consultar el resto de las aportaciones de este número, el cual se compone de siete artículos, dos reseñas y una columna fija llamada Escuela de editores.

Los inicios de la alfabetización como un modelo formativo estructurado, pueden considerarse que tienen sus orígenes en la propuesta surgida en Brasil hecha por Paulo Freire, cuya idea principal se refería a que a través del aprendizaje funcional (leer, escribir y conocer las operaciones matemáticas básicas), no sólo lograría que las personas dejaran de ser analfabetas, sino que, además, a través del conocimiento, el ciudadano adulto y obrero explotado, lograría tomar conciencia y reflexión de su situación con fines de cambiarla, pasando de ser un sujeto oprimido a una persona consciente y racional con fines de una emancipación, bajo el propósito de lograr la alfabetización como una práctica sociocultural.

Esta clase de iniciativas trataba de alfabetizar y al mismo tiempo concientizar el entorno del sujeto con fines de transformarlo, debiendo considerarse que su aplicación buscaba regularizar rezagos en situaciones de analfabetismo sobre adultos. En general, en países latinoamericanos se tenían dos retos: (1) tratar de regularizar el rezago educativo en adultos analfabetos vinculado a la educación de adultos; y (2) ofrecer alternativas educativas formales para que la población en edad de educación elemental tuviera la posibilidad de aprender a leer y escribir desde temprana edad por medio un proceso formativo estructurado. La segunda acción, con el paso de los años y el acceso a la educación de la gran mayoría de la población, ofreció la posibilidad de lograr resultados favorables, en los cuales, el menor número de personas adultas observaban condiciones de analfabetismo.

Los cambios sociales surgidos a finales del siglo XX y la proliferación de fuentes de información científicas y de divulgación, convirtieron a la interacción humana en compleja, donde, además de haberse superado la lucha por regularizar la alfabetización inicial vinculada a la lecto-escritura (de forma más reducida en aprendizaje de adultos y de manera fortalecida a través de la educación básica), se logra propiciar una sociedad crecientemente letrada, surgiendo así nuevas necesidades de redefinir el perfil de competencia de un sujeto capaz de afrontar los retos del momento, con lo cual, se conceptualiza a la Alfabetización Informacional (*Information Literacy* por su expresión en inglés), esto más allá de la lecto-escritura al considerarla como una práctica normalizada. Lo cierto es que el concepto de Alfabetización Informacional surgió ampliamente ligado a la Bibliotecología y las Ciencias de la Información.

La inclusión de la Alfabetización Informacional como un proceso formativo de educación informal y no formal, muestra sus orígenes más estructurados cuando se vincula directamente a diversos actores, tales como la biblioteca, los estudiantes y el acceso a la información, principalmente a la educación superior, normalizándose esta actividad como propia de las bibliotecas académicas. Para ello, de forma paralela surgen normativas basadas en intenciones e indicadores no cuantificables, principalmente de origen estadounidense, cuyo propósito central es definir a la persona con suficiencia en Alfabetización Informacional basadas en el acceso, evaluación y uso de los recursos informativos, complementándose al promover el aprendizaje independiente y la responsabilidad social en el uso de la información.

Además de la normalización de la Alfabetización Informacional, se manifiestan las visiones de diversas organizaciones, tanto internacionales como bibliotecarias, donde a través de la incorporación de este concepto se concentran variadas actividades, realizadas previamente y otras de reciente creación, mismas que son usadas de forma sinonímica, tales como: desarrollo de habilidades informativas, dominio de la información, educación de usuarios, capacitación de usuarios, instrucción bibliográfica, orientación bibliográfica y competencias informacionales, por mencionar las principales. Aunque tal variedad conceptual pudiera generar confusiones, en el fondo todas ofrecen una definición de actividades más o menos precisas sobre lo que se comprende como la condición que observan las personas que alcanzan el nivel de alfabetizadas informacionalmente.

Aunque los esfuerzos por la consolidación de la Alfabetización Informacional han sido sustanciales, podría decirse que no se han logrado concretizar en su influencia, bajo diversas circunstancias: (1) la presencia limitada de una epistemología sólida que la sustente, especialmente al suceder prácticamente como un proceso educativo alterno (de educación informal y no formal) y al mismo tiempo alejado del currículum; (2) el desarrollo de procesos institucionalizados (no generalizados en todas las instituciones), con notable enfoque sólo al nivel de educación superior, con baja o nula incidencia en otros niveles educativos; y (3) los procesos formativos en Alfabetización Informacional observan baja posibilidad de evaluación o medición del impacto, ya que las normas y estándares desarrollados hasta ahora se basan en intenciones, no necesariamente con posibilidad de medición.

Las condiciones antes enlistadas no han sido impedimento para reconocer que la Alfabetización Informacional ha logrado precisar sus alcances, mismos que no están exentos de adecuaciones conforme avanzan los cambios sociales y tecnológicos vinculadas con el acceso,

evaluación y uso de la información. No obstante, preocupan más los nuevos patrones de comportamiento de los ciudadanos en general (más allá de sólo los estudiantes y las bibliotecas) en su relación y valoración con la información que circula en diversos ambientes, los cuales superan, quizá, la propia definición de los alcances y limitaciones de la Alfabetización Informacional, con lo cual, de forma no planeada han provocado el surgimiento de múltiples y variados abordajes, complementarios o alternos, de la concepción original de una persona alfabetizada en tiempos actuales.

En los inicios del siglo XXI, período en el que se puede identificar la consolidación conceptual de la Alfabetización Informacional (con enfoque a universidades, estudiantes y bibliotecas), David Bawden como pionero del tema cuestionaba el surgimiento de nuevos términos complementarios o similares, tales como: alfabetización informática (alfabetización en nuevas tecnologías o alfabetización electrónica), alfabetización bibliotecaria, alfabetización en medios, alfabetización en redes (internet o híper-alfabetización) y alfabetización digital. Si se observa, durante ese período, la filiación de la Alfabetización Informacional ya demandaba una relación directa y casi natural con el posicionamiento de las tecnologías de la información y la comunicación, a través de las cuales se pasaba del uso de la información física a la mayor preferencia por información digital, estas últimas con un posicionamiento sustancial en el interés de los usuarios de la información.

El binomio del uso de fuentes impresas y fuentes digitales en la Alfabetización Informacional, puede decirse que mantiene la esencia conceptual, donde el usuario accede, evalúa y usa información, incluso teniendo en cuenta que pueden considerarse en ese momento temporal de análisis, que ambos formatos son la base de los servicios que ofrece una biblioteca académica dentro de las universidades. De esta manera, podría imaginarse que hasta aquí se han identificado los límites verdaderos del concepto de Alfabetización Informacional ante los aparentes retos actuales, además se logra estar de acuerdo a las normatividades y estandarizaciones, lo que posibilita imaginar la condición de las personas consideradas informacionalmente alfabetizadas.

Este breve análisis, reconoce que la Alfabetización Informacional ha logrado su propósito conceptual, procedimental y actitudinal, no obstante, dada la complejidad social y la amplia cantidad de canales de acceso a la información (científica y de divulgación), pone de manifiesto el surgimiento no controlado de una dispersión de variables de nuevas formas de alfabetización según las necesidades del entorno. La situación se torna problemática cuando se observa que el constante surgimiento de variables en los modelos de alfabetización no alcanza la solidez epistemológica y metodológica suficiente, incluso llegan a ser creadas de forma independiente a los principios que sustentan a la Alfabetización Informacional

La problemática actual que se observa es el probable desgaste de conocimiento ante el uso desmedido y laxo sobre el término alfabetización, el cual ha migrado de la alfabetización inicial o funcional a la Alfabetización Informacional y de ahí a la alfabetización integral, múltiple o multimodal. Debe reconocerse el surgimiento de alternativas complementarias como una necesidad, tales como la digital, tecnológica, e-Learning (como una emergencia durante la pandemia del COVID-19) y mediática, incluso la científica o académica en ámbitos formadores de investigadores, la icónica o visual y sus variantes por edad o nivel (edad temprana, adulta o en estudiantes de nivel básico o superior); de ahí en adelante inicia el surgimiento, en diferentes

---

tiempos, de modalidades que en ocasiones ya distan en mucho de la idea original, de las cuales, según un recuento se identifican sin ningún orden: ciberperiodística, crítica y crítica emancipadora, creativa en videojuegos, cultural, múltiple, interactiva, matemática, política, geográfica, multicultural, emocional, del dato, numérica, creativa en juegos, poética, en salud y física (en la comunidad, en la escuela y en casos de emergencia), intercultural, para el progreso, medios sociales en la Web e incluso la propuesta de un “más allá de la alfabetización” como si se tratara de realismo mágico.

A nivel de conclusión, se propone la posibilidad de reflexionar sobre una pregunta fundamental sobre los niveles de alfabetización ¿Cuál es el límite formativo ante los retos actuales? Primero, surge la necesidad de generar una taxonomía de las alfabetizaciones (diferenciando entre primarias, complementarias y especializadas) y a partir de ello, se vuelve importante identificar las condiciones básicas de Alfabetización Informacional para afrontar los retos individuales y ofrecer soluciones adecuadas a tales problemáticas, así como, complementar con aquellas propias del campo de acción de las personas, mismas que los haga competitivos en campos de acción particulares. En ninguno de los casos se debe olvidar que la generación de categorías siempre se demanda de una epistemología básica, así como, de herramientas, normas y estándares que las sustenten y demuestren su efectividad.

**Cómo citar:** Tarango, J. (2024). Alcances de la Alfabetización Informacional y la dispersión de variantes: ¿Cuál es el límite formativo ante los retos actuales? *Revista Estudios de la Información*, 2(2), 1-4. <https://doi.org/10.54167/rei.v2i2.1794>



## El documentalista audiovisual-periodista como perfil profesional para los servicios de información en televisión

Jorge Caldera-Serrano  
Universidad de Extremadura (España)



Recibido: 27/05/2024 ■ Revisado: 31/07/2024 ■ Aceptado: 09/09/2024

**Resumen.** Se analizan las labores profesionales de un perfil híbrido con conocimientos de documentación audiovisual y de periodismo en los servicios de información de las cadenas televisivas. Este perfil, procedente de la unión de dos ámbitos profesionales distintos pero relacionados, genera nuevos flujos de trabajo en el proceso informativo y, muy especialmente, en la generación de nuevos productos y nuevas tareas procedentes de la fusión de disciplinas pivotando la labor del periodista-documentalista en Media Asset Management de la cadena, aportando así un claro valor a la formación universitaria con dobles titulaciones. Se ha llevado a cabo un análisis de la literatura científica, así como de los servicios documentales de cadenas españolas, tanto públicas como privadas. De igual manera, se han analizado las potencialidades de los planes conjuntos de los grados de Información y Documentación junto a los de Periodismo. Se detecta la necesaria hibridación de perfiles atendiendo a requerimiento de las nuevas formas de hacer en los medios de comunicación, así como la potencialidad que genera el contar con trabajadores con habilidades procedentes del periodismo y de la documentación.

**Palabras clave.** Documentalista audiovisual, periodismo, perfil profesional, servicios de información, televisión.

### The audiovisual documentarist-journalist as a professional profile for television information services

**Abstract:** The professional tasks of a hybrid profile with knowledge of audiovisual documentation and journalism in the information services of television networks are analyzed and developed. This profile, coming from the union of two different but related professional fields, generates new workflows in the information process and, especially, in the generation of new products and new tasks from the fusion of disciplines, pivoting its work in Media Asset Management of the sector. chain, thus providing clear value to university training with double degrees. An analysis of the scientific literature has been carried out, as well as the documentary services of Spanish channels, both public and private. Likewise, the potential of the joint plans of the Information and Documentation degrees together with those of Journalism has been taken into account. The necessary hybridization of profiles is detected in response to the requirements of new ways of doing things in the media, as well as the potential generated by having workers with skills from journalism and documentation.

**Keywords:** audio-visual documentarist, journalist, professional profile, information services, television.

**Cómo citar:** Caldera-Serrano, J. (2024). El documentalista audiovisual-periodista como perfil profesional para los servicios de información en televisión. *Revista Estudios de la Información*, 2(2), 5-15. <https://doi.org/10.54167/rei.v2i2.1552>

## Introducción

La memoria individual suele ser engañosa y casi siempre efímera, mientras que la memoria colectiva suele utilizarse para crear relatos que no siempre concuerdan con la realidad. Ante tantas perturbaciones y tantos vaivenes interesados con la finalidad de conseguir un recuerdo fiel, deben preservarse vestigios y fragmentos de nuestra memoria en soportes que vayan más allá del tiempo y, a ser posible, del espacio. Una forma de garantizar no solo el acceso sino una interpretación cercana a la realidad.

Como respuesta, como resultado o como lógica derivada de múltiples variables la conservación patrimonial se nos demuestra cómo fundamental para el conocimiento del pasado y como herramienta de futuro. Y en el marco de dicho patrimonio se encuentra, nos atrevemos a afirmar que, en igualdad de condiciones a otros tipos patrimoniales más consolidados históricamente, el patrimonio audiovisual. Aunque un tanto osada esta afirmación, entendemos que dentro de tres siglos cuando quieran entender nuestra sociedad no irán en primer lugar a documentos escritos sino a información audiovisual, preferentemente. Nuestra realidad social hace que la pantalla como herramienta, y dentro de ésta la imagen como método, juega un papel cada vez más relevante en prácticamente todos los ámbitos de nuestra sociedad, que van más allá del entretenimiento y del acceso a la información, sino que además es una fórmula estandarizada de acceso y disfrute en la cultura, en el arte e incluso en la difusión de la ciencia.

Tanto es así que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) instauró el 27 de octubre como Día Mundial del Patrimonio Audiovisual, lo que fue además una llamada de atención a la preservación de estas colecciones, ya que muchas de ellas tenían un claro déficit de tratamiento y conservación derivada en algunos casos por la dejadez, apatía y falta de conocimiento del valor de esta información, y en otros muchos, por problemas derivadas de sus condicionantes físicos y químicos que dificultan enormemente su conservación.

La televisión ha sido el gran paradigma de creación de recursos audiovisuales, actualmente desbancado o al menos desplazado, aunque de momento no suplantado, por nuevas formas de generación audiovisual. Habida cuenta de ello, la televisión está continuamente reinventándose en formatos audiovisuales pero muy especialmente en formas de producción, en fórmulas de difusión, en maneras de llegar a unos nuevos usuarios-consumidores que cada vez más eligen formatos y métodos de visualización distintos a los tradicionales.

En el marco de este cambio constante atravesada actualmente por la Inteligencia Artificial ([Bazán-Gil, 2023](#)), de esta evolución tan trepidante como necesaria, las televisiones y sus departamentos de documentación detectan -que no buscan- nuevas necesidades y nuevos requerimientos para los perfiles profesionales dentro del ámbito de la propia cadena, que cada vez trabajan en un contexto más global, con mayor competencia. Y los profesionales de la documentación y del periodismo, estrechamente relacionados en los medios audiovisuales, cada vez

más se van confundiendo, fundiéndose y completándose, llevando a cabo labores que requieren de conocimientos propios de cada una de las disciplinas para realizar nuevas labores requeridas por las empresas televisivas.

El presente trabajo quiere analizar un nuevo perfil híbrido o complementario entre el documentalista audiovisual tradicional y las labores propias de periodista, unidas dentro de los servicios de documentación de las cadenas de televisión.

### **Objeto, objetivos y metodología**

El objeto de estudio en este caso es el perfil profesional compuesto por conocimientos propios del documentalista audiovisual tradicional y por conocimientos de la labor periodística. No es por lo tanto un nuevo perfil sino la fusión de habilidades y destrezas de dos perfiles previos que dan respuestas a las nuevas necesidades de los servicios de documentación que, cada vez más, requieren de perfiles orientados tanto al trabajo interno de gestión documental como de valor añadido de difusión y, por qué no, también de venta del material que componen sus archivos.

El objeto de estudio está inserto en un ecosistema muy concreto, que son los servicios de información de las empresas televisivas españolas y, por lo tanto, forman parte de un sistema mayor orientado a generar contenidos para la cadena.

El objetivo es mostrar experiencias previas de la utilidad de este perfil profesional de documentalista audiovisual-periodista en el ámbito de los servicios de información en las televisiones y analizar potencialidades para el presente más cercano y para el futuro inmediato.

La metodología consiste en una revisión bibliográfica inicial, tanto para el conocimiento del estado de la cuestión como de experiencias, así como el análisis de caso por medio de la observación directa de los servicios de información de las cadenas televisivas españolas y sus labores profesionales desarrolladas en la actualidad. Una vez llevadas a cabo estas dos fases, sincrónicas en el tiempo, se realiza un trabajo de valoración y de reflexión para analizar los trabajos desarrollados en estos momentos y para intentar plasmar aquellas potencialidades que puede tener dicho perfil en el futuro próximo.

La recuperación de información se ha realizado por medio de la búsqueda en las principales bases de datos académicas, llevando a cabo una selección de estas referencias atendiendo al objetivo del trabajo. Estudio exploratorio centrado especialmente en el ecosistema mediático español, extensible a otros con un desarrollo mediático y empresarial similar.

### **Perfiles profesionales en documentación audiovisual**

Aunque pudiera parecer un ámbito laboral muy restringido, los perfiles profesionales de los trabajadores que se dedican a la documentación audiovisual son muy variados, de tal manera que se han ido forjando diferentes perfiles atendiendo a las necesidades de la industria audiovisual, tanto cinematográfica como televisiva. No pretendemos hacer un repaso minucioso, aunque sí deseamos mostrar los principales perfiles que estimamos que se han ido desgranando a lo largo de los últimos 20 años en la profesión, mostrando brevemente algunas características y aportando bibliografía como fuentes para la ampliación de información.

El documentalista audiovisual en televisión es seguramente el ámbito con el que mayor cantidad de trabajos de recopilación, reflexión e investigación pueden encontrarse dentro de los diferentes perfiles. Documentalista audiovisual que, de forma tradicional, se ha dividido en documentalistas de programas de entretenimiento y de programas informativos, habida cuenta de las necesidades y requerimientos distintos tanto en la difusión como en el análisis documental de estos productos audiovisuales. Los trabajos se han especializado sobre todo en el análisis de los sistemas de información audiovisual en programas informativos por la especificidad de su análisis, atendiendo al tipo de documentos y a lo concreto de los requerimientos de sus usuarios, siendo necesario no solo conocer las características de la propia cadena y del entorno audiovisual como, muy especialmente, ser conocedor de técnicas de análisis de contenido e indización de material audiovisual propias para las cadenas de televisión.

Este perfil, con una doble vertiente, cuenta con el objetivo de facilitar la información audiovisual necesaria para la creación de productos audiovisuales de la cadena y el análisis de estos productos que son, mayoritariamente, con los que posteriormente se retroalimentará la cadena para nuevos productos. No obstante, en el ámbito anglosajón tienen claramente diferenciadas estas dos figuras, que en castellano hemos en cierta manera fusionado: el *librarian* que desarrolla labores técnicas en un centro o servicio de documentación audiovisual mientras que el *researcher* ([López de Solís, 2007](#)), más propio de programa de entretenimiento, se encarga de documentar la producción. No olvidemos, además, que estos analistas-documentalistas tienen igualmente la función de la preservación de la memoria y patrimonio de la cadena y, muy especialmente en el ámbito de las cadenas públicas, la custodia y análisis del patrimonio audiovisual del país o de la comunidad autónoma ([Fournial, 1986](#); [Hanford, 1986](#); [García Gutiérrez y Lucas Fernández, 1987](#); [Hernández Pérez, 1992](#); [Agirreazaldegi Berriozabal, 1996](#); [Hidalgo Goyanes, 1999](#); [Bellveser, 1999](#); [López de Quintana, 2000](#); [Caldera-Serrano y Nuño Moral, 2004](#); [Bustos, 2007](#); [Giménez Rayo, 2007](#); [López de Solís, 2007](#); [Martín López, 2009](#); [Caldera-Serrano y Arranz Escacha, 2012](#); [Vázquez de Ágredos Jaén, V. y Caldera-Serrano, J., 2022](#)).

Otra figura profesional que cuenta igualmente con literatura científica que la analiza es la figura del *research* (diferenciada del *video librarian* tal y como se ha indicado con anterioridad). El *research* es propio y apropiado en el ámbito audiovisual tanto para las producciones televisivas como para las cinematográficas. Algunas de sus funciones ([López de Solís, 2007](#)) serían la localización del material en las diferentes colecciones nacionales y extranjeras, conocer las características legales relativas al derecho de contenidos audiovisuales y su uso, gestión de los derechos de explotación de obras artísticas musicales, localización y recuperación de material fotográfico y sonoro, realización de informes, contar con relaciones y directorio para poder acceder a contenidos no siempre pertenecientes a colecciones accesibles, etc. ([López de Solís, 2007](#); [López de Solís, 2009](#); [Lillo y Guallar, 2019](#); [Emm, 2022](#)). Como labor concreta del *research*, ha sido especialmente analizado la figura del *film researcher*. Las funciones de este perfil son resumidas por [López de Solís \(2013\)](#) en la asesoría durante la elaboración del guion cinematográfico; informes de ampliación de información requeridos por miembros del equipo; búsqueda y localización de material fotográfico, sonoro y audiovisual y la gestión de derechos de obras audiovisuales y musicales ([Ripoll-Mont y Tolosa Robledo, 2011](#); [De la Cuadra, 2013](#); [López de Solís, 2013](#); [Massignon, 2002](#)).

Otra figura también estudiada es la del *production researcher* (Caldera-Serrano, 2015; Hernández Alfonso et al., 2020), que parece la evolución del *Media Library* con labores distintas al tradicional *media archivist* o *media librarian*, pero con similitudes con el *researcher* y con el *film researcher*. El *media library* no solo lleva a cabo análisis documental sino también realización de informes, búsquedas en colecciones propias y externas entre otras cuestiones, perfil amplio y que en cierta manera aglutina labores y actuaciones de perfiles no solo propio de las Ciencias de la Documentación. Tanto el *production researcher* como el *media library* son perfiles integrados en los *Multimedia Asset Management* (MAM) en las antiguas plataformas analógicas, como en los *Digital Asset Management* en plataformas digitales. Caldera-Serrano (2015) encuadra las labores del *production researcher* en el conocimiento de las fuentes de información audiovisual y acceso; identificación de requerimientos de contenidos audiovisuales y su recuperación no solo para el ámbito tradicional de lo audiovisual sino también para investigación; conocimiento de las estructuras documentales y sistémicas de la organización en la que se enmarca; control de derechos y compra de éstos; control presupuestario y de gastos. Para la BBC el *production researcher* debe ir más allá de la gestión documental y convertirse en gestor de nuevos productos audiovisuales.

### Perfil dual documentación audiovisual-periodista

Los diferentes perfiles que hemos destacado anteriormente al final se interrelacionan, se confunden, se funden y se fusionan, todos los perfiles consecuentes tienen parte de sus antecedentes, pero siempre mezclando y fomentando la interrelación con otras disciplinas y la hibridación cada vez más evidente de los perfiles profesionales que trabajan con documentación audiovisual, ya sea en el ámbito cinematográfico, televisivo e incluso en el investigador.

Llevamos años vislumbrando, presentando, analizando diferentes perfiles profesionales que se estabilizan unos, que desaparecen otros (Bailac y Catalá, 2003; López de Solís, 2007; García Avilés et al., 2009; Meana Alonso et al., 2019) lo que demuestra sin dudas una evolución rápida de nuestros procesos de gestión y de las labores documentales que realizamos especialmente en las televisiones, cambios siempre de la mano de la evolución tecnológica pero también de los cambios en las formas de entender y de hacer en nuestra profesión (Micó Sanz et al., 2009; Scolari, et al., 2008; Giménez Rayo, 2012).

Entendemos que la fusión de los conocimientos entre el documentalista audiovisual tradicional o en sus diferentes vertientes posteriores, con los conocimientos propios del periodista, pueden acarrear nuevas labores que hasta ahora no se estaban desarrollando en los servicios de documentación de las cadenas de televisión.

La universidad, en la que acostumbramos siempre a ir con retraso, aunque a veces contemos con la capacidad de imaginar funciones laborales futuras, se ha trabajado en la fusión de títulos dobles entre los grados de Información y Documentación y los grados de Periodismo y/o Comunicación Audiovisual, aunque nos aventuramos a indicar que ha sido más por la bajada en las matriculaciones en Documentación que por una visión y apuesta por la fusión de disciplinas.

Para empezar, es relevante el detectar cómo existen universidades que cuentan con un Departamento en los que se integra el área de Biblioteconomía con áreas relacionadas con la

comunicación social. En la Tabla 1 se exponen las universidades, departamentos y áreas que lo integran ([De-la-Moneda y Arroyo Machado, 2022](#)).

**Tabla 1. Universidades, departamentos y áreas que fusiona la Biblioteconomía con la Comunicación Audiovisual y/o Periodismo**

Universidad	Departamento	Áreas
Universidad de Alcalá de Henares (UAH)	Filología, Comunicación y Documentación	Comunicación y Documentación
Universitat de Barcelona (UB)	Biblioteconomía, Documentación y Comunicación Audiovisual	Biblioteconomía y Documentación y Comunicación Audiovisual
Universidad de Extremadura (UEX).	Información y Comunicación	Biblioteconomía y Documentación; Comunicación Audiovisual y Publicidad; y Periodismo
Universidad de Granada (UGR)	Información y Comunicación	Biblioteconomía y Documentación y Comunicación Audiovisual
Universidad Oberta de Catalunya (UOC)	Estudios de Ciencias de la Información y la Comunicación.	
Universitat Politècnica de València (UPV).	Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia	Biblioteconomía y Documentación; Comunicación Audiovisual y Publicidad; y otras
Universitat Pompeu Fabra (UPF).	Comunicación	Periodismo; Comunicación Audiovisual; Publicidad y Relaciones Públicas.

Esta información podría ayudarnos a entender sinergias en los procesos de investigación y publicación entre áreas que se encuentran en los mismos departamentos, y cómo esta relación provoca una mayor coautoría (aspecto que dejamos para demostrar en futuros trabajos), pero lo que sí establece de forma diáfana es la implicación y relación de disciplinas hermanas o al menos cercanas, “hermanamiento” *a priori* cuestionable ya que entendemos nuestra disciplina como materia transversal, aunque parece que se ha decidido vincularnos con ámbitos de investigación relacionados con la comunicación social, y en mucho menos ocasiones, con otras disciplinas de las Ciencias Sociales.

No obstante, en el mismo trabajo ([De la Moneda y Arrocho Machado, 2022](#)) se analiza otra cuestión que *a priori* apuesta de forma clara por el acercamiento de ambas disciplinas a través de la oferta de Planes Conjuntos de Enseñanzas Oficiales (PCEO). Volvemos a incidir que no es una titulación que fusione ambas disciplinas, sino que es la suma de dos títulos de grados donde se

imparte la troncalidad de ambas titulaciones pudiendo conseguir las dos titulaciones entre 5 y 6 años (Tabla 2).

**Tabla 2. Universidades con doble grado**

Universidad	Doble titulación de grado
Universidad de Barcelona (UB)	PCEO Grado en Comunicación Audiovisual / Grado en Gestión de Información y Documentación Digital
Universidad de Extremadura (UEX)	PCEO Grado en Información y Documentación / Grado en Comunicación Audiovisual
Universidad de Extremadura (UEX)	PCEO Grado en Información y Documentación / Grado en Periodismo
Universidad de Murcia (UM)	PCEO Grado en Periodismo / Grado en Información y Documentación

Sólo la Universidad de Extremadura imparte el PCEO con Periodismo, mientras que cuatro de estas universidades -incluida nuevamente la UEX- da la oportunidad de formarse en Comunicación Audiovisual e Información y Documentación. No es tanta la relación en docencia como en la pertenencia a los departamentos universitarios.

La confusión en muchos casos entre el Periodismo y la Comunicación Audiovisual hace que estos perfiles sean considerados “cuasinónimos” (aunque entendemos sus claras y evidentes diferencias) que hace que muchos de los comunicadores ejerzan posteriormente como periodistas. Si llegamos a aceptar esta premisa, solo tres universidades intentan fusionar en cierta manera la comunicación social con información y la documentación, por lo que sí que parece que pudiera entenderse que se vislumbra una relación directa entre las titulaciones, pero no es algo extendido. Tengamos presente que, en la mayor parte de los casos, las relaciones entre titulaciones y áreas de conocimiento vienen más de la mano de políticas y realidades de recursos humanos y estudiantado de las Universidades que por requerimientos reales.

Centrando en las labores que puede desarrollar este perfil, el más relevante es la potenciación del archivo por medio de la generación de recursos propios con material procedente de los depósitos documentales audiovisuales, de tal manera que puedan llevarse a cabo piezas de corta o larga duración con material del archivo atendiendo a criterios de actualidad y derivados de la agenda mediática, ya sea haciendo recopilatorios temáticos, de personajes relevantes, de fechas reconocibles, etc., utilizando para ello todo el fondo documental y llevando a cabo piezas montadas y semimontadas rotuladas y con ambientación musical y/o locución (realización completa o semicompleta), siendo difundidas por medio de la propia web, redes sociales o plataformas de televisión a la carta. Con ello se consigue difundir el material propio del archivo no solo entre la ciudadanía sino entre potenciales compradores de recursos.

Otras potenciales labores que podrían desarrollar los documentalistas-periodistas (o viceversa), que proviene del perfil denominado *researcher* es la contextualización y búsqueda de información no solo en fuentes y recursos audiovisuales sino también en fuentes de todo tipo de material. En este caso, le estamos ofreciendo a nuestro nuevo perfil la labor de búsqueda de

información interna y externa de contenido audiovisual, así como la realización de búsqueda de información textual, y si el producto audiovisual así lo requiere, informes para entender *background* informativo.

Este nuevo profesional también podría controlar la agenda de previsiones, controlando las informaciones cíclicas o aquellas que pueden preverse con antelación en algunos casos días e incluso años (como en acontecimientos deportivos o efemérides). Controlar la agenda de previsiones no solo es controlarla y mantenerla al día, sino generar y preparar la información necesaria para suministrar a otros periodistas recursos audiovisuales, sonoros -si fuese necesario- y textuales, para la mejora del producto audiovisual final. Incluso, y derivado de la experiencia y conocimientos de montaje y postproducción de estos perfiles, podrían llevar a la preparación de la pieza completa.

Casi todos los que tenemos cierta edad y ya comenzamos a disfrutar de la nostalgia audiovisual conocemos y admiramos el programa “Cachitos” de Televisión Española ([Franganillo y Guallar, 2022](#)). Detrás de esa labor existe un trabajo previo de análisis documental que ayuda a la recuperación de dicha información, pero en la actualidad requiere de un conocimiento exhaustivo de la colección y de tácticas para llegar a recuperar aquel material requerido. Esta labor es puramente de documentalista audiovisual, no obstante, este programa y otros que se le puedan asemejar va más allá, tiene una labor importante de montaje y también de selección, labores que podría hacer perfectamente un periodista o especialista en comunicación audiovisual, de tal forma que podrían hacerse productos completos de duración extensa o fragmentos breves para la colocación en la red. Este tipo de productos que reutiliza únicamente material de archivo cuentan con una audiencia más que respetable y con potencialidades también para la venta de material de la cadena.

Somos los cancerberos de las colecciones audiovisuales de las empresas televisivas, pero en muchos casos también somos la alarma de aquellas imágenes que cuentan con derechos de explotación. Es muy importante quién controla los derechos de las imágenes así como alertar del pago de cánones por su difusión, y esta labor pudiera llevarla a cabo este perfil, de tal manera que tuviera una doble función: la primera, alertar a los periodistas de las características legales de las imágenes, custodiando por tanto la información sobre los derechos de explotación; la segunda, la venta de imágenes procedente del archivo al ser conocedores de los recursos que pueden ser vendidos a terceros y aquellos que no pueden estar a disposición de otras empresas ni del público en general.

Estas son algunas de las líneas de trabajo propuestas para este perfil híbrido. No obstante, el desarrollo e implementación de sus labores deberán venir de la mano de los requerimientos de la empresa y del futuro de las televisiones y su forma de producción. Este perfil puente entre las dos disciplinas ayudará a encontrar nuevas líneas de trabajo e implementación de nuevas labores que irán encaminadas a acercarse a un nuevo tipo de consumidores, acostumbrados a nuevos modelos de acceso y consumo televisivo.

## Conclusiones

Nuestra disciplina está en continua evolución. La desaparición y aparición constante de nuevos perfiles profesionales, asociados a los cambios trepidantes de la mano de la tecnología y por



lo tanto de la forma de consumo de productos audiovisuales, hace que de forma permanente tengamos que ir adaptándonos a procesos y procedimientos de trabajo que requieren de nuevos conocimientos y de nuevas destrezas y habilidades.

La fusión de disciplinas por las sinergias propias de las labores que se desarrollan en los medios se hace absolutamente inevitable y, a la vista de los nuevos requerimientos, imprescindible y muy positivo si queremos seguir siendo una pieza fundamental en el engranaje de los sistemas de información audiovisual de las televisiones.

El perfil incipiente en las titulaciones universitarias va encaminada a la hibridación de los conocimientos y, en un futuro, la necesaria integración de estos conocimientos en asignaturas compartidas y comunes con contenidos que van mucho más allá que las que se imparten actualmente en asignaturas denominadas “Documentación Informativa” o “Documentación en medios de comunicación”, orientadas tanto a crear documentalistas para la prensa como para que los periodistas sean conocedores de lo que realmente pueden solicitar a los departamentos de documentación. A la vista de la realidad actual, y de la potencialidad que se vislumbra, es obligatorio crear contenidos concretos en los Planes Conjuntos que son respuestas a los requerimientos híbridos de las empresas televisivas.

La potencialidad de los perfiles híbridos es indudable, especialmente porque abren nuevas vías de trabajos e incluso facilitan modelos de negocio para las empresas. Desarrollar la relación entre documentalistas y periodistas ya existente en la universidad, hará posible contar con mejores servicios de documentación, con mayores oportunidades de actuación y mejorar los productos facilitados a la propia cadena como a la ciudadanía.

### Reconocimiento

This research was supported by the Junta de Extremadura and FEDER Funds “A way to make Europe” [QUINARI Research Group SEJ013 GR18130].

### Referencias

- Agirreazaldegi Berriozabal, T. (1996). *El uso de la documentación audiovisual en los programas informativos diarios de televisión*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco. <https://tinyurl.com/yzsb3vs3>
- Bailac, M. y Catalá, M. (2003). El documentalista audiovisual. *El profesional de la información*, 12(6), 486-488. <https://core.ac.uk/download/pdf/13269381.pdf>
- Bazán-Gil, V. (2023). Artificial intelligence applications in media archives. *Profesional de la Información*, 32(5), e320517. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.17>
- Bellveser, E. (Editor). (1999). *Manual de documentación Audiovisual en ràdio i televisió (1999)*. Universitat Politècnica de València (UPV).
- Bustos, P. (2007). Sistemas integrados y gestión documental. La Experiencia en Telecinco. *El profesional de la información*, 16(5), 450-455. <https://doi.org/10.3145/epi.2007.sep.07>
- Caldera-Serrano, J. (2015). Production research: el nuevo rol profesional para nuevos tiempos en la gestión de la información audiovisual. *Investigación Bibliotecológica*, 29(66), 79-89. <https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.026>

- Caldera-Serrano, J. y Arranz Escacha, P. (2012). *Documentación audiovisual en televisión*. Editorial UOC.
- Caldera-Serrano, J. y Nuño Moral, M. V. (2004). *Diseño de una base de datos de imágenes para televisión*. Trea.
- De la Cuadra, E. (2013). *Documentación cinematográfica*. Editorial UOC.
- De-la-Moneda, M. y Arroyo-Machado, W. (2022). Las cifras de la enseñanza universitaria en Información y Documentación en España: 2022. *Anuario ThinkEPI*, 16, e16a22. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2022.e16a22>
- Emm, A. (2002). *Researching for television and radio*. Routledge.
- Fournial, C. (1986). Análisis documental de imágenes en movimiento. En: *Panorama de los archivos audiovisuales* (pp. 249-258). Servicios de Publicaciones de RTVE.
- Franganillo, J. y Guallar, J. (2022). Nostalgia televisiva y programas de segmentos: la valorización de los archivos audiovisuales. *Anuario ThinkEPI*, 16, e16a011. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2022.e16a11>
- García Avilés, J. A., Masip, P. y Mico Sanz, J. L. (2009). Los documentalistas en las redacciones digitales de prensa y televisión: nuevos retos profesionales. En: T. Agirreazaldegui, *Los servicios de documentación en los medios de comunicación del País Vasco* (pp. 39-58). Universidad del País Vasco.
- García Gutiérrez, A. L. y Lucas Fernández, R. (1987). *Documentación automatizada en los medios informativos*. Paraninfo. <https://tinyurl.com/ms5kausy>
- Giménez Rayo, M. (2007). *Documentación audiovisual de televisión: la selección del material*. Trea.
- Giménez Rayo, M. (2012). La documentación audiovisual en televisión en el mundo 2.0: Retos y oportunidades. *Trípodos*, 31, 79-97. <https://tinyurl.com/ynen2fjd>
- Hanford, A. (1986). Normas recomendadas y procedimientos para seleccionar material de televisión. En: *Panorama de los archivos audiovisuales: Contribución a la puesta al día de las técnicas de archivo internacionales* (pp. 31-34). RTVE.
- Hernández Alfonso, E. A., Paz Enrique, L. E. y Pérez Cabrera, R. M. (2020). El rol del audiovisual production researcher en el tratamiento de la documentación audiovisual. *Viva Academia*, 153, 55-71. <https://doi.org/10.15178/va.2020.153.55-71>
- Hernández Pérez, A. (1992) *Documentación audiovisual: metodología para el análisis documental de la información periodística audiovisual*. Universidad Complutense.
- Hidalgo Goyanes, P. (1999). Documentación audiovisual. En: A. García-Gutiérrez (Coord.), *Introducción a la documentación informativa y periodística* (pp. 473-486). MAD.
- Lillo, S. y Guallar, J. (2019). El documentalista researcher en un programa de televisión especializado. Proceso de trabajo y gestión en "This is art". *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 30, 229-245. <https://doi.org/10.5209/cdmu.64655>
- López de Quintana, E. (2000). Documentación en televisión. En: J. A. Moreiro González (Coord.), *Manual de documentación informativa* (pp. 83-181). Cátedra.
- López de Quintana, E. (2007). Transición y tendencias de la documentación en televisión: digitalización y nuevo mercado audiovisual. *El Profesional de la información*, 16(5), 397-408. <https://doi.org/10.3145/epi.2007.sep.01>
- López de Solís, I. (2007). Nuevos perfiles profesionales en el mundo de la documentación audiovisual: el researcher. En: *IX Jornadas de gestión de la información. Información y difundir: servicios documentales y comunicación* (pp. 139-151). SEDIC.

- 
- López de Solís, I. (2009). El researcher y los archivos audiovisuales. *Archivamos: Boletín ACAL*, 74, 25-40.
- López de Solís, I. (2013). *El Film Research*. UOC/EPI.
- Martín López, C. (2009). Flujo y herramientas de trabajo de los documentalistas de la Sexta Noticias. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 20, 25-41. <https://tinyurl.com/ypmc6s8b>
- Massignon, V. (2002). *La recherche d'image: Méthodes, sources et droit*. INA.
- Meana Alonso, S., Muñoz de la Peña, P. y Saenz Carreras, S. (2010). El gestor de archivo, nuevo perfil profesional en la redacción de TVE. En: *XII Jornades Catalanes d'Informació i Documentació*. Barcelona 19-20 mayo. <https://tinyurl.com/mr2djrdc>
- Micó Sanz, J. L., Masip Masip, P. y García Avilés, J. A. (2009). Periodistas que ejercen de documentalistas (¿y viceversa?). Nuevas relaciones entre la redacción y el archivo tras la digitalización de los medios. *El profesional de la información*, 18(2), 284-290. <https://doi.org/10.3145/epi.2009.may.05>
- Ripoll-Mont, S. y Tolosa Robledo, L. (2001). Perfiles profesionales del documentalista en medios de comunicación. En: *XII Jornadas Españolas de Documentación* (pp. 18-29). Fesabid. <https://tinyurl.com/44aj4nfw>
- Scolari, C. A., Micó Sanz, J. L., Navarro Guere, H. y Pardo Kulinski, H. (2008). El periodista polivalente. Transformaciones en el perfil del periodista a partir de la digitalización de los medios audiovisuales catalanes. *Zer*, 13(25), 37-60. <https://doi.org/10.1387/zer.3572>
- Vázquez de Ágredos Jaén, V. y Caldera-Serrano, J. (2022). Procedencia de la información audiovisual en los informativos de Canal Extremadura TV. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 33, e91398. <https://dx.doi.org/10.5209/cdmu.91398>

## Bibliotecas del Poder Judicial de la Federación de México: Acercamiento a sus políticas de información, personal, áreas, servicios y colecciones

Arturo Vargas Huerta  
Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)  
Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT)



Recibido: 31/07/2024 ■ Revisado: 03/09/2024 ■ Aceptado: 09/09/2024

**Resumen.** El objetivo de esta investigación es identificar y describir las políticas de información con las que cuentan las bibliotecas del Poder Judicial de la Federación (PJF) de México en cada una de sus áreas, servicios, manejo de las colecciones y selección de personal. Es una investigación exploratoria, cuantitativa y documental. Se utiliza la encuesta para obtener la información, el instrumento es un cuestionario que se elaboró con base en las *Directrices para bibliotecas gubernamentales* que elaboró la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecas y Bibliotecarios (IFLA). La muestra son cinco bibliotecas que pertenecen a La Comisión de Organización, Seguimiento y Evaluación de la Red de Bibliotecas del PJF. Presenta las políticas de información con base en las áreas y servicios que de acuerdo a la IFLA deben tener este tipo de bibliotecas. Los resultados obtenidos demuestran que cuentan con políticas de información explícitas a nivel local.

**Palabras clave:** Bibliotecas jurídicas, bibliotecas gubernamentales, políticas de información, administración bibliotecaria, servicios bibliotecarios, Poder Judicial de la Federación (México).

### Libraries of the Poder Judicial de la Federación in Mexico: An overview of their information policies, personnel, areas, services and collections

**Abstract.** The objective of this research is to identify and describe the information policies that the libraries of the Poder Judicial de la Federación (PJF) of Mexico have in each of their areas, services, collection management and staff selection. It is an exploratory, quantitative and documentary research. A survey is used to obtain the information, the instrument is a questionnaire that was developed based on the Guidelines for government libraries developed by the International Federation of Library Associations and Librarians (IFLA). The sample is five libraries that belong to the Commission for Organization, Monitoring and Evaluation of the Library Network of the PJF. It presents the information policies based on the areas and services that, according to IFLA, these types of libraries should have. The results obtained demonstrate that they have explicit information policies at the local level.

**Keywords:** Law libraries, government libraries, information policies, library administration, library services, Judicial Branch of the Federation (Mexico).

**Cómo citar:** Vargas Huerta, A. (2024). Bibliotecas del Poder Judicial de la Federación en México: Acercamiento a sus políticas de información, personal, áreas, servicios y colecciones. *Revista Estudios de la Información*, 2(2), 16-34. <https://doi.org/10.54167/rei.v2i1.1567>

## Introducción

Los ministros de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), magistrados y jueces federales en México tienen como tareas principales impartir justicia y mantener el equilibrio de poderes. Para cumplir con estas funciones, requieren acceso a información oportuna que les permita tomar decisiones informadas. La Red de Bibliotecas del Poder Judicial Federal juega un papel crucial en este sentido. Es fundamental analizar su composición y si cuenta con políticas de información que apoyen a los bibliotecarios para acercar la información al personal y faciliten sus tareas en la interpretación de leyes, resolución de controversias y atención al público.

El tema de políticas de información en bibliotecas del Poder Judicial de la Federación (PJF) no ha sido suficientemente estudiado, lo que dificultó la delimitación del marco teórico de este trabajo. Ante esta situación, se optó por una estrategia de investigación exploratoria, centrada en el análisis por separado de los conceptos de "bibliotecas jurídicas" y "políticas de información bibliotecarias". Esta decisión metodológica permitió identificar las principales características y desafíos de ambos ámbitos, sentando así las bases para futuras investigaciones más específicas y detalladas sobre la articulación de las políticas de información en el contexto de las bibliotecas del PJF.

Las bibliotecas jurídicas, como parte fundamental del sistema bibliotecario gubernamental, son el marco de referencia. Se examina su naturaleza especializada y su rol como instituciones públicas. Además, se explora el papel crucial de los bibliotecarios jurídicos en la gestión de la información legal. Tras una revisión bibliográfica, se propone una definición que permita un mejor entendimiento de estas bibliotecas. Se presenta la estructura de las bibliotecas del PJF, con especial atención a su organización, servicios y políticas de información (Congreso de la Unión, 2021).

En esta propuesta se analizan las políticas de información bibliotecarias, tanto a nivel internacional como nacional, se evidencia que un marco normativo sólido no basta, es fundamental considerar un proceso integral que incluya su creación, aprobación, evaluación y mejora continua para garantizar su relevancia y efectividad. El método cuantitativo utilizado para identificar las políticas de información, áreas y servicios, está basado en una encuesta a los responsables de las bibliotecas centrales de la red, tiene como propósito analizar el perfil del personal, la oferta de servicios, las colecciones disponibles y las políticas de información implementadas en cada biblioteca.

El objetivo de esta investigación es doble: (1) identificar y describir las políticas de información de las bibliotecas del PJF en relación con los estándares de la IFLA; y (2) describir las áreas y servicios que ofrecen estas bibliotecas para comprender su alcance y funcionamiento.

## Bibliotecas jurídicas

Las bibliotecas jurídicas pueden ser bibliotecas gubernamentales, es decir, todas aquellas bibliotecas creadas y financiadas por el gobierno para atender sus propias necesidades, e incluye a

las bibliotecas del Poder Ejecutivo, de los Congresos, Judicial y de los Tribunales Superiores (IFLA 2011), o privadas y pertenecer a bufetes de abogados, universidades y otras entidades privadas, ambas actúan como el principal vehículo de difusión de información jurídica (Carvalho de Miranda et al., 2013; Oracis Dias de Campos et al., 2015).

Son instituciones especializadas en recursos de información legal que brindan asistencia a jueces, legisladores, abogados y estudiantes del derecho y áreas afines. Sus colecciones y servicios son para especialistas del derecho y servidores de organizaciones públicas o privadas que requieran información jurídica para generar conocimiento o tomar decisiones precisas y oportunas (Hernández Pacheco, 2020). Su acervo reúne y colecciona información especializada, relacionada con los procesos de creación, aplicación, interpretación e investigación jurídica (Montes Gómez, 2020). La biblioteca jurídica es una biblioteca especializada, cuya función principal es satisfacer las necesidades de información en materia jurídica de sus usuarios (Godínez Méndez, 2020).

Respecto a sus usuarios, son empleados y funcionarios del gobierno, pero el público real puede ser más amplio (IFLA, 2011). Sirven no solo a los intereses de los abogados y sus clientes, sino también al interés general de la justicia al garantizar la igualdad de armas legales (Green, 2017). El conocimiento producido en este ámbito está destinado principalmente a la toma de decisiones de las personas que lo utilizan para el ejercicio de sus profesiones y también de todos los ciudadanos interesados (Oraci Dias de Campos et al., 2015).

En resumen, una biblioteca jurídica es una biblioteca especializada con información de legislación, doctrina y jurisprudencia, brinda servicios de información eficientes y oportunos a magistrados, jueces, funcionarios y personal administrativo para que puedan cumplir con su misión, la cual es apoyar sus investigaciones, estudios, defensas y procesos judiciales para que proporcionen una resolución justa y oportuna de todos los asuntos ante los tribunales. Sus usuarios son internos y externos, pueden ser públicas o privadas (IFLA, 2011; Carvalho de Miranda et al., 2013; Oraci Dias de Campos et al., 2015; Green, 2017; Geraldo y Dias de Souza Pinto, 2019; Muzzammil, 2020).

El estudio de las bibliotecas jurídicas comenzó en 1960, iniciado por la Library Information Science Abstracts (LISA), su mayor auge fue en la década de 2000 con 213 artículos publicados de un total de 846, el 25%, resultado de la búsqueda “Law Library” en el campo de título. En México, hay cinco publicaciones relacionadas con las bibliotecas jurídicas identificadas por Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información (IIBI), dos de la década de los 80, dos del 90 y 1 del 2016. En América Latina, hay 11 registros (SCIELO), que son publicados a partir del 2000 y hasta la fecha.

A nivel internacional el tema es analizado en la Federación Internacional de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA), en la Sección de Bibliotecas Gubernamentales y Sección de Información Gubernamental y Publicaciones Oficiales y en la Sección de Bibliotecas Jurídicas. En México, el tema es poco estudiado, un ejemplo son los *Encuentros de Bibliotecas Jurídicas* organizados por la biblioteca “Dr. Jorge Carpizo”, del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La Asociación Mexicana de Bibliotecarios A. C. (AMBAC) cuenta con una Sección de Bibliotecas Jurídicas, la cual se creó en el 2011.

### **Bibliotecas del Poder Judicial de la Federación**

En México, de acuerdo a la Constitución Política Estados Unidos Mexicanos, en su Artículo 49, el Supremo Poder de la Federación se divide para su ejercicio en Legislativo, Ejecutivo y Judicial, cada uno con su ámbito de acción, con su propia y característica estructura organizativa y con su conjunto de funciones y responsabilidades. En el Artículo 94, se menciona que se deposita el ejercicio del PJP en una Suprema Corte de Justicia, en un Tribunal Electoral, en Tribunales Colegiados y Unitarios de Circuito y en Juzgados de Distrito ([Congreso de la Unión, 2024](#)).

En materia de bibliotecas, la Suprema Corte cuenta con el Comité de Archivo, Biblioteca e Informática, es el encargado de elaborar las políticas para el funcionamiento y desarrollo del Sistema Bibliotecario, integrado por la biblioteca central y las ubicadas en el área metropolitana y en las Casas de la Cultura Jurídica, a fin de que sus acervos brinden un efectivo apoyo al personal de la SCJN y al público en general ([SCJN, 2008](#)).

También, tienen el Centro de Documentación y Análisis, Archivos y Compilación, depende directamente del Ministro Presidente, es el responsable de resguardar, administrar, actualizar, sistematizar, conservar y difundir los acervos judicial, administrativo, legislativo y bibliohemerográfico especializado con que cuenta la SCJN. Otras actividades son: realiza investigaciones jurídicas e histórico-jurídicas con base en dichos acervos, genera las herramientas necesarias para facilitar el acceso eficiente a sus contenidos y brinda asistencia técnica para resolver las consultas y/o asesorías que se le planteen ([SCJN, 2018](#)).

En el 2007, se elabora el convenio de colaboración para la integración de la Red de Bibliotecas del PJP, que celebran la SCJN, el Consejo de la Judicatura Federal y el Tribunal Electoral del PJP, con el objeto de integrar una red de bibliotecas del PJP para aprovechar los recursos humanos, económicos, así como aprovechar la base técnica y tecnológica para fortalecer la imagen institucional del PJP, en materia de servicios bibliotecarios planteado a través del convenio de colaboración para la integración de la Red de Bibliotecas del Poder Judicial de la Federación ([PJP, 2007a](#)). En la firma de ese convenio se establece la Comisión de Organización, Seguimiento y Evaluación de la Red de Bibliotecas del PJP, cuya tarea es la coordinación y desarrollo de la red de bibliotecas, así como del establecimiento de convenios de apoyo, cooperación y colaboración bibliotecaria y de la supervisión del funcionamiento y calidad en los servicios de la red para apoyar las labores jurisdiccionales, de investigación, docencia y difusión de la cultura jurídica y jurisdiccional.

La Comisión de Organización, Seguimiento y Evaluación está integrada por las siguientes entidades: (1) Centro de Documentación y Análisis de la Suprema Corte; (2) Coordinación de Documentación y Apoyo Técnico de El Tribunal Electoral; (3) Biblioteca Felipe Tena Ramírez del Instituto de la Judicatura Federal; (4) Biblioteca Central del Instituto de la Defensoría Pública; y (5) Unidad de Normatividad y Capacitación del Instituto Federal de Especialistas de Concursos Mercantiles. El titular del órgano señalado en el punto (1) funge como presidente y los cuatro restantes como vocales.

La función principal de la Comisión es proponer las políticas y lineamientos necesarios para el buen funcionamiento de la red de bibliotecas y proveer lo necesario para fomentar la cooperación

interna y con otras instituciones públicas o privadas, a fin de lograr el mejor aprovechamiento de la infraestructura de la propia red.

La red está conformada por la totalidad de unidades de información bibliohemerográficas que pertenecen al sistema bibliotecario a cargo del Centro de Documentación y Análisis, la Coordinación de Documentación y Apoyo Técnico, al Instituto de la Judicatura Federal, a la Defensoría Pública y al Instituto Federal de Especialistas de Concursos Mercantiles, así como aquellas que lleguen a crearse al interior de los órganos que conforman al PJF.

Actualmente está integrada por 120 bibliotecas distribuidas en todo el país, de las cuales 51 corresponden al Sistema Bibliotecario de la SCJN, 32 al Instituto de la Judicatura Federal (IJF), 28 al Instituto Federal de Defensoría Pública (IFDP) del Instituto Federal de Especialistas de Concursos Mercantiles (IFECOM) y ocho al Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF) (PJF, 2007d).

### Políticas de información bibliotecarias

Las políticas de información nos afectan a todos, todos los días, sin que nos demos cuenta, pues están presentes en cada una de nuestras actividades cotidianas. Al implementarse en un ambiente concreto, en este caso en las bibliotecas, también nos atañen pues, existen reglamentos, procedimientos, políticas entre otros documentos normativos que nos indican la manera como debemos actuar para dar o recibir información. Las políticas de información en las bibliotecas, actúan en la forma de como las personas tienen acceso al continuo ciclo de información que se crea en formato tradicional y digital.

De acuerdo a Cárdenas (2014), las bibliotecas son:

El medio natural para el acceso a la sociedad de la información para amplios sectores de población que, por su grado de marginación, o por la falta de infraestructura de conectividad, no pueden acceder a Internet por una vía diferente, resurgen como una opción de primera magnitud para la implementación, tanto de las políticas públicas del gobierno nacional, como de las políticas de información (p. 92).

Las bibliotecas cuentan con políticas de información que les ayudan a organizar, planear, controlar y evaluar sus actividades, para cumplir con su objetivo principal, satisfacer las necesidades de información de sus usuarios. Es precisa la adopción de normas y reglas de catalogación internacional en las unidades de información, así como la creación de documentos administrativos que alineen estas normas y reglas con los objetivos de cada institución y las necesidades específicas de sus comunidades de usuarios (Ludtke Espíndola y Pereira, 2017).

Las bibliotecas no son entes aisladas, por eso es necesario que sus documentos normativos, en este caso los instrumentos de políticas de información como las directrices, regulaciones, planes, proyectos, programas, manuales, políticas e instructivos, deben estar alineados con los objetivos de la institución a la que pertenecen. Por ejemplo, la política de desarrollo de colecciones de una biblioteca académica debe guiarse por los fines y objetivos de la organización/institución, las necesidades de la comunidad de usuarios y la disponibilidad de recursos financieros, materiales, personal, entre otros recursos (Umar y Olatunji, 2018).



Es obligatorio que las políticas de información bibliotecarias estén debidamente autorizadas, ya sea a través de la dirección de las bibliotecas, de un comité, o en su caso las de tipo gubernamental aprobadas por los congresos o parlamentos de los estados. Por ejemplo, una política de bibliotecas escolares aprobada por el congreso o parlamento es un documento autorizado para que un país brinde un sistema de información bibliotecario escolar funcional activo, dinámico y bien dotado de recursos para todas las escuelas. Deben estar aprobadas por los congresos pues de esa manera tienen un efecto significativo en el desarrollo de las bibliotecas, pues están impulsadas por el reconocimiento oficial inherente a la legislación y los documentos de políticas formales (Mojapelo 2015).

Otro factor importante a considerar para la creación de políticas de información bibliotecarias es el tipo de formato en que se encuentra almacenada la información, por ejemplo, es complejo establecer políticas de desarrollo de colecciones y acceso de los videos, debido a la variedad de formatos y la rapidez con la que se vuelven obsoletos. La rápida rotación de los formatos de los medios puede resultar no en una evolución eficiente, sino más bien en parálisis. El acceso a la colección (ya sea virtual o física) debe reflejar las necesidades de los tipos de usuarios actuales y futuros en lugar de las necesidades económicas o ideológicas del pasado (King, 2016).

Una vez que se elabora e implementa una política de información el paso siguiente debe ser la evaluación, para saber si esa política es efectiva, de lo contrario hay que realizarle los cambios necesarios para ajustarla a las nuevas realidades. Aunque una política de desarrollo de colecciones está pensada como un documento de trabajo para el personal de la biblioteca, debe recordarse que los procedimientos que contiene deben desarrollarse mediante la colaboración entre el personal de la biblioteca, los profesores y los usuarios de la biblioteca y debe ser evaluado periódicamente (Umar y Olatunji, 2018).

Otro aspecto que ha tomado relevancia en las bibliotecas es el uso de los datos, en particular para la investigación, pues cada vez se involucran más en este tipo de actividades. La investigación en el siglo 21 es cada vez más centrada en los datos y las políticas sobre los datos de investigación no están claros, lo que presenta obstáculos para que los investigadores tengan acceso. Estas políticas, dirigen la propiedad, retención, documentación, acceso, intercambio, preservación y la destrucción, pero algunas veces se superponen o contradicen, creando confusión. Por ello es necesario la creación, puesta en marcha y evaluación de políticas de información bibliotecarias para evitar problemas tales como el de los derechos de autor (Briney et al., 2015).

La preparación y revisión de una política escrita también debe animar a la biblioteca y a la institución a definir o perfeccionar sus metas y ayudar a que la colección de la biblioteca se ajuste a las metas y objetivos de la institución y de la biblioteca, traduciendo esas metas y objetivos en términos claros y específicos, deben ser una guía, para cada etapa del manejo de materiales – selección, adquisición, procesamiento, almacenamiento y descarte. Estas pautas deben cubrir todos los campos temáticos y todos los tipos de material bibliotecario (Umar y Olatunji 2018).

El papel de los bibliotecarios ante las políticas de información bibliotecarias, se trata que éstas deben guiar a los empleados a tomar decisiones, pero no limitar sus acciones, de lo contrario serían rígidas que no dejan espacio para acciones creativas e innovadoras. Las políticas deben garantizar que las decisiones tomadas por los empleados sean compatibles con los objetivos

institucionales y delimitar un área dentro de la cual se puedan tomar esas decisiones, manteniendo el control de las acciones tomadas en la institución. Por ejemplo, las Políticas de catalogación institucional, son un conjunto formalizado de modelos y principios genéricos que establecen pautas y límites para las acciones de los catalogadores, pero también ayudan a dichos profesionales a tomar decisiones con respecto al proceso de catalogación (Ludtke Espíndola y Pereira, 2017).

Las políticas de información bibliotecarias afectan tanto a los empleados de las bibliotecas como a los usuarios, por ello, es necesario que se establezcan correctamente guiadas por las políticas institucionales, pero de conformidad con todos los actores involucrados, por ejemplo, en una institución gubernamental, en acuerdo con las autoridades, el personal interno y pensando también en los usuarios externos, es decir, el público en general.

### Metodología

Se realizó un estudio exploratorio de carácter cuantitativo y documental. Para la búsqueda de los documentos, se consultaron bases de datos especializadas (LISA y Fuente Académica) y catálogos institucionales (UNAM, ENBA y UNAM-IIBI) utilizando los descriptores 'políticas de información', 'information policy', 'bibliotecas jurídicas', 'law library' y 'bibliotecas del Poder Judicial de la Federación'. Se limitó a escritos publicados a partir del año 2000. Además, se revisaron los sitios web de la SCJN y de la Red de bibliotecas del PJF.

Para el análisis cuantitativo, se seleccionó una muestra intencional conformada por las cinco bibliotecas que coordinan la Red. Estas son: la Biblioteca Central "Silvestre Moreno Cora" de la SCJN, la biblioteca "Felipe Tena Ramírez" del IJF, la central del IFDP, el Centro de Documentación "María Lavalle Urbina" del TEPJF y la del IFECOM. No obstante, a pesar de los intentos por establecer comunicación, no se obtuvo respuesta por parte de la biblioteca "Felipe Tena Ramírez" del Consejo de la Judicatura Federal.

Para identificar las políticas de información existentes en las diversas áreas y servicios, se aplicó un cuestionario estructurado basado en las Directrices IFLA para bibliotecas gubernamentales (IFLA, 2012), se utilizó el modelo aplicado en otra investigación sobre las bibliotecas de los Congresos. Este instrumento, compuesto por 76 preguntas (opción múltiple y abiertas (cantidades y nombres de documentos) para garantizar una mayor uniformidad y sistematización de la información. Se indagó sobre aspectos como planificación, usuarios, desarrollo de colecciones, organización, preservación, personal, presupuesto, promoción, cooperación, marketing, privacidad y desafíos en contextos políticos.

El cuestionario se distribuyó por correo electrónico, la prueba piloto se envió en abril a la biblioteca de la SCJN, los otros cuestionarios entre mayo y agosto de 2023. El instrumento incluye varias preguntas, ya que, al no tener otra fuente de referencia, se prefirió así para obtener la mayor cantidad de datos sobre las bibliotecas estudiadas, sin embargo, por cuestión del asunto tratado, no todas las respuestas fueron incluidas. Se utilizó el procesador de textos Word para presentar los datos en tablas y gráficas.

### Análisis de resultados

Durante la revisión de los sitios web de la red de bibliotecas y de la SCJN, se encontraron las políticas de información bibliotecarias explícitas, se describen en el Anexo. A nivel local, se

detectaron 12 políticas formales que abordan aspectos como la organización del acervo bibliográfico (cinco políticas), la estructura y funcionamiento de la Red de Bibliotecas (dos políticas), los procedimientos para el préstamo de materiales entre bibliotecas (una política) y los avisos de privacidad relacionados con el registro de eventos y la búsqueda en el catálogo (cuatro políticas). Con el objetivo de determinar el grado de conocimiento de estas políticas por parte del personal, se llevó a cabo una encuesta.

### ***Características del personal***

En cuanto al personal, referente a los cargos, estudios, cantidad, capacitación del personal de las bibliotecas, se observa lo siguiente: (1) los cargos son: director de biblioteca, jefe de biblioteca, subdirector de centro de documentación y titular de unidad. De acuerdo a esto, se observa una notable diversidad en la estructura de los equipos de gestión, los cargos de responsables, por ejemplo, presentan una configuración particular en cada una, lo que refleja las diferentes necesidades y enfoques de cada institución; (2) de los responsables, sólo la titular del IFDP cuenta con una licenciatura en bibliotecología, los demás poseen tanto licenciatura como maestría en diversas disciplinas.

La distribución en cantidades del personal observa el siguiente comportamiento: la biblioteca de la SCJN destaca con 10 empleados, atendiendo a una red de 51 bibliotecas; el TEPJF con siete empleados, el IFECOM con dos y el IFDP con un responsable. En términos de capacitación, la SCJN ofrece 40 horas anuales, el TEPJF supera esta cifra, el IFDP proporciona ocho horas y el IFECOM entre cinco y 10 horas.

Respecto a políticas de selección de personal, la biblioteca de la SCJN utiliza un catálogo de cédula de funciones, mientras que la TEPJF, el IFDP y el IFECOM emplean un catálogo de puestos, una cédula de puestos y un manual específico de organización y de puestos, respectivamente.

### ***Desarrollo de colecciones***

En lo relativo al acervo impreso, se observó que en general, las colecciones de las bibliotecas participantes en el estudio se componen principalmente de libros de temáticas en general, publicaciones oficiales, textos legislativos y jurisprudencias, diccionarios y enciclopedias, revistas, libros de colecciones especiales y materiales informativos incluyentes, no obstante, los materiales de menor frecuencia son aquellos de temas generales, así como los materiales para personas con capacidades especiales. Respecto a las colecciones especiales, dos bibliotecas los poseen, una relacionada con libros especializados en materia penal, ejecución de sentencias, derechos humanos, derecho civil y laboral, y otra, especializados en derecho mercantil y concursal.

En cuanto al acervo impreso se observa una similitud en las colecciones, las cuatro cuentan con publicaciones oficiales, textos legislativos y jurisprudencia, tres bibliotecas tienen diccionarios y revistas. En las colecciones especiales es donde se observa la diversidad de temas que manejan de acuerdo a su especialidad y para personas con capacidades diferentes solo dos las contienen.

Concerniente al acervo en formato audiovisual y digital, mencionaron que cuentan con los siguientes tipos: publicaciones oficiales de la PJJ, textos legislativos y jurisprudencias, CD y DVD de música y video, bases de datos en CV y DVD, bases de datos en línea, libros digitales o en línea, y materiales para persona con capacidades diferentes. En referencia a acervo audiovisual y digital, la

biblioteca de la SCJN posee todas las colecciones mencionadas, incluyendo material para personas con capacidades diferentes, la del TEPJF, no cuenta con bases de datos en CD o DVD. La del IFDP sólo cuentan con bases de datos en línea y en CD o DVD y la biblioteca del IFECOM con CD y DVD de música y video.

Las cantidades de acervo impreso, el tipo de adquisición, evaluación y las políticas de desarrollo de colecciones con el que cuentan las bibliotecas, es la siguiente: 2,381 volúmenes de la IFECOM; 24,835 volúmenes del IFDP; 103,780 del TEPJF; y 176,247 de la SCJN. De acuerdo a estos resultados, la biblioteca de la SCJN destaca por ser la más extensa, seguida de la del TEPJF y la del IFDP. La biblioteca del IFECOM, debido a su contenido especializado, cuenta con un acervo menor.

Las bibliotecas adquieren material principalmente a través de donaciones y compras. En cuanto a la evaluación de sus colecciones, la SCJN, el TEPJF y el IFECOM lo realizan anualmente, mientras que el IFDP lo hace cada cinco años. Tienen políticas de desarrollo de colecciones las bibliotecas de la SCJN y del TEPJF, un manual de desarrollo de colecciones y una política de descarte interno, respectivamente.

En cuanto a la forma como realizan la preservación de los materiales se encontró lo siguiente en tres acciones básicas (preservación, digitalización y planes contra desastres): (1) la biblioteca de la SCJN, en la preservación se guía por el *Manual de conservación y restauración de material bibliohemerográfico* (documento mencionado por los participantes en el estudio sin evidencia documental del mismo) y los planes contra desastres, cuentan con un seguro contra daños para protección del acervo y carecen del servicio de digitalización; (2) el TEPJF en su biblioteca cuenta con un servicio de preservación por medio de la restauración, encuadernación y fumigación, la realizan proveedores externos y el documento donde se establecen las condiciones de servicio se denomina Anexo Técnico, en cuanto a planes contra desastre poseen un documento titulado *Lineamientos de la protección institucional* (PJF, 2016b) y *Lineamientos de la Dirección General de Mantenimiento y Servicios Generales* (TEPJF, 2017) y en el caso de la digitalización su servicio está definido por una guía para editar imágenes y subir portadas y PDF a registros en Janium; y (3) las bibliotecas del IDFP e IFECOM no cuentan con ninguno de estos servicios.

La información identificada respecto a presupuestos, indican que, aunque las cuatro bibliotecas reciben financiamiento, sólo la del TEPJF informó su presupuesto para 2023, que fue de 2 millones 300 mil pesos mexicanos. Sin embargo, ninguna cuenta con una política clara que garantice la asignación de recursos anuales. Es de suponerse que a partir de los recursos disponibles surgen las acciones de planificación, observándose que la biblioteca del TEPJF tiene un Plan Anual de Trabajo (PAT), con las actividades del centro de documentación, que debe regirse por el Plan Estratégico Institucional (PEI) y Premisas Institucionales. La biblioteca del IFDP tiene un plan que está interno dentro del plan anual de difusión de la Secretaría Técnica de Vinculación con la Sociedad de la propia institución.

La organización y acceso a la colección, entendida en referencia a la forma como se organizan las distintas colecciones, se observa que las cuatro bibliotecas emplean las normas RDA y el formato MARC para la catalogación descriptiva. En cuanto a la clasificación, IFDP y IFECOM utilizan LC, TEPJF prefiere Dewey y SCJN aplica una clasificación local. Todas asignan temas mediante

tesauros especializados. Respecto al sistema automatizado, tres bibliotecas optan por ALEPH, mientras que TEPJF utiliza Janium.

En cuanto a las políticas de información, además de las normas para catalogar y clasificar su acervo se mencionó que cuentan con los siguientes documentos de apoyo a las políticas de información en organización documental (Tabla 1).

**Tabla 1. Políticas de información en organización documental**

Biblioteca	Políticas para la Organización Documental
SCJN, TEPJF, IFDP y IFECOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Políticas de Normalización para el Análisis y Codificación de Materiales Bibliográficos, Hemerográficos, Audiovisuales y Recursos Electrónicos (<a href="#">Red de Bibliotecas del Poder Judicial de la Federación, 2023</a>).</li> </ul>
TEPJF	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Políticas generales para la creación de registros en Janium bajo normas Resource Description &amp; Access (RDA)</li> <li>▪ Políticas de Normalización para el Análisis y Codificación de Materiales Bibliográficos, Hemerográficos, Audiovisuales y Recursos Electrónicos (<a href="#">Red de Bibliotecas del Poder Judicial de la Federación, 2023</a>)</li> <li>▪ Manual para la edición de registros de materiales bibliográficos</li> <li>▪ Formato de codificación MARC 21</li> <li>▪ Esquema de clasificación Subdivisión 324 del Proceso Político</li> <li>▪ Esquema de Clasificación División 340 de Derecho</li> <li>▪ Colecciones del Centro de Documentación del TEPJF y su orden topográfico</li> <li>▪ Tabla de números de autor y lugar geográfico de países y regiones</li> <li>▪ Tabla de Cutter por estados</li> <li>▪ Tabla numérica de autores utilizada en el TEPJF</li> <li>▪ Manual para el registro de ingreso y proceso físico de los recursos documentales del CENDOC</li> <li>▪ Guía para editar imágenes y subir portadas y PDF a registros en Janium</li> </ul>

### **Servicios de Información**

Los servicios de información se clasifican en dos tipos: tradicionales y servicios en línea. Sus características son las siguientes: (1) los servicios tradicionales comprenden: préstamos en sala y externos, consulta o referencia, estudios o de investigación, alertas de difusión de nuevas adquisiciones, reprografía (fotocopia o escaneado) y visitas guiadas; en este rubro se observó que, todas las bibliotecas ofrecen servicios de préstamo (en sala y externo), consulta y referencia. Las bibliotecas de la SCJN y del TEPJF, además, cuentan con los servicios de estudios e investigación. Los servicios de consulta de catálogos, alerta y reprografía están disponibles en tres de las bibliotecas, excepto en la del IFECOM. Las visitas guiadas son exclusivas de la biblioteca del TEPJF; y (2) los servicios en línea disponibles varían según la biblioteca. Todas ofrecen alertas, tres cuentan con consulta de catálogos y dos brindan referencia y acceso a bases de datos. Únicamente la biblioteca del TEPJF ofrece servicios de estudio o investigación, además del servicio de actualización del catálogo de legislación y calendario electoral.

### **Acciones de uso de los acervos: Usuarios, estantería y promoción**

En cuanto a la identificación de usuarios, las bibliotecas de la SCJN y el TEPJF ofrecen servicios a usuarios externos. En 2022, la SCJN atendió a 1,188 usuarios externos. En cuanto a usuarios internos, la SCJN registró 99, el TEPJF 2,898, el IFECOM 33 y el IFDP no reportó datos. Únicamente la biblioteca de la SCJN cuenta con un comité integrado por ministros. Estos usuarios

tienen acceso a las colecciones según su tipo de estantería y reglamentos, donde, las bibliotecas de la SCJN y el TEPJF emplean un sistema de estantería cerrada. Por su parte, la biblioteca del IFECOM utiliza un sistema abierto, mientras que la del IFDP combina ambos sistemas. En cuanto a los reglamentos, sólo las bibliotecas de la SCJN (sin fecha específica) y del IFECOM cuentan con uno del 2019.

Respecto a la promoción de los servicios, las bibliotecas de la SCJN, IFDP y TEPJF emplean diversas estrategias para difundir información. La SCJN y el IFDP utilizan redes sociales, el TEPJF organiza visitas guiadas, elabora materiales bibliográficos y participa en eventos. El IFECOM promueve sus servicios a través de seminarios y ferias del libro. Sin embargo, la promoción como biblioteca depositaria de información gubernamental requiere una acción legislativa, a cargo de los ministros, para modificar la Ley General de Bibliotecas, además, es importante mencionar que existen acciones de marketing y relaciones públicas, donde, la biblioteca del IFDP promueve sus servicios a través de campañas internas y una estrategia anual en redes sociales. Al formar parte de la Secretaría Técnica de Vinculación con la Sociedad, cuenta con el apoyo de esta área para la creación de materiales gráficos y la implementación de diversas acciones de difusión.

### **Cooperación con el gobierno y otras bibliotecas**

Este aspecto es evaluado a través del préstamo interbibliotecario y la generación de redes de cooperación, en el cual se observa que las cuatro bibliotecas cuentan con convenios de préstamo interbibliotecario, siendo la del TEPJF la que más acuerdos tiene (76) seguida de la SCJN (20). Todas pertenecen a la Red de Bibliotecas del PJP, mientras que el TEPJF se vincula también a la Asociación Mexicana de Bibliotecarios (AMBAC) y la IFLA. En cuanto a políticas solo la del IFECOM mencionó los *Lineamientos en materia de préstamo interbibliotecario* (PJP, 2010).

### **Comparación de resultados con los requerimientos de la IFLA**

A continuación, se presentan diversos resultados analizados, los cuales son comparados con los parámetros o recomendaciones propuestos por IFLA, con lo cual es posible analizar la situación que observan las bibliotecas estudiadas:

- a) **Personal.** La recomendación menciona que el personal profesional debe tener formación bibliotecaria reconocida de carrera universitaria o superior, con una adecuada oferta de formación y desarrollo. De los cuatro responsables solo una cuenta con estudios en bibliotecología. Todos los responsables mencionaron contar con al menos cinco horas de capacitación al año sobre temas de bibliotecas. Cada una de las bibliotecas cuenta con un instrumento para la gestión de su personal: la SCJN con el Catálogo de Cédula de Funciones, el TEPJF con el Catálogo de Puestos, el IFDP con la Cédula de Puestos y el IFECOM con el Manual Específico de Organización y de Puestos. Todas las bibliotecas se adhieren al *Código de Ética del Poder Judicial de la Federación* (SCJN, 2024).
- b) **Presupuesto.** Se sugiere que se deben administrar cuidadosamente las finanzas, independientemente del tamaño del presupuesto, suele ser una tarea anual. Las cuatro bibliotecas cuentan con presupuesto propio. Si bien no se proporcionaron detalles sobre los montos específicos por motivos de privacidad, la biblioteca del TEPJF dijo contar con un presupuesto definido. Las cuatro bibliotecas destinan su presupuesto a la adquisición de libros impresos y bases de datos.

- c) **Desarrollo de colecciones.** Existe la señalización de que se deben seleccionar y adquirir materiales en todos los formatos, teniendo en cuenta las demandas actuales y futuras de los usuarios, tienen que estar plasmadas en una política que incluya además la evaluación y el expurgo o descarte. Las cuatro bibliotecas poseen acervos tanto impresos como digitales. Entre las colecciones impresas incluyen: libros de temas generales, publicaciones oficiales, textos legislativos y jurisprudencia, libros de colecciones especiales, revistas, entre otros. Cabe destacar que la biblioteca IFECOM no realiza procesos de descarte de materiales. Ofrecen una amplia gama de servicios tradicionales y en línea tales como: préstamo interno y externo, consulta de catálogo, servicio de consulta o referencia, y acceso a bibliotecas digitales. La organización de sus colecciones se realiza a través de los sistemas ALEPH y Janium. La biblioteca de la SCJN cuenta con un manual de desarrollo de colecciones y la del TEPJF con unas políticas de descarte. Las otras dos bibliotecas, no manifestaron un documentado para la selección, adquisición y descarte de materiales.
- d) **Organización y acceso a la información.** La sugerencia menciona que debe existir una gestión adecuada de los materiales, basada en habilidades organizativas que incluya: identificación, indización, catalogación y etiquetado de los materiales para garantizar una eficiente recuperación de los materiales; dar acceso a las personas con discapacidad y promover la alfabetización de la información sobre documentos oficiales. Las cuatro bibliotecas cuentan con *Políticas de Normalización para el Análisis y Codificación de Materiales Bibliográficos* (Red de Bibliotecas del Poder Judicial de la Federación, 2023), lo que garantiza la consistencia en la organización y catalogación de sus colecciones, además de normas internacionales para catalogar y clasificar. El responsable del Tribunal menciona la existencia de otras políticas relevantes.
- e) **Planificación.** La recomendación es que se mida la eficacia y evaluación de los servicios y se escriban informes. Las cuatro bibliotecas llevan a cabo procesos de planificación interna, pero solo dos demuestran un enfoque planificado, la del TEPJF cuenta con un PAT específico, enmarcado en el PEI, y la biblioteca del IFDP se integra al plan anual de difusión de la Secretaría Técnica, asegurando así la coherencia con las metas institucionales.
- f) **Identificación de usuarios.** Se pide que se identifiquen los tipos de usuarios para conocer y satisfacer sus necesidades de información, también que exista un Comité de Biblioteca para promover la comunicación con los usuarios. Las bibliotecas de la SCJN y del TEPJF brindan servicio a usuarios tanto internos como externos. Es importante destacar que la biblioteca de la SCJN cuenta con un Comité de Bibliotecas conformado por ministros. Las cuatro bibliotecas carecen de un documento formal que defina y guíe la identificación de sus usuarios. La creación de un instrumento de este tipo permitiría comprender mejor las necesidades de los usuarios y optimizar los servicios bibliotecarios en consecuencia.
- g) **Preservación.** Se indica que es necesario tomar medidas de precaución para preservar la información, a través de la digitalización y la planificación contra desastres. Las cuatro bibliotecas aún no cuentan con áreas dedicadas específicamente a la preservación de materiales. Dos bibliotecas cuentan con instrumentos específicos para la preservación: la biblioteca de la SCJN con el *Manual de conservación y restauración de material bibliohemerográfico*, y la biblioteca del TEPJF con el *Anexo Técnico y la Guía para Editar*

*Imágenes y Subir Portadas y PDF a Registros en Janium*. En cuanto a planes contra desastres, dos bibliotecas también los tienen: la de la SCJN con el seguro contra daños para protección de acervo y la del TEPJF con las *Lineamientos para la protección institucional* (PJF, 2016b) y *Lineamientos de la Dirección General de Mantenimiento y Servicios Generales* (TEPJF, 2017).

- h) **Desafíos y oportunidades en un contexto político.** Se solicita que exista una política de información institucional para que el bibliotecario asuma un rol esencial en el proceso de toma de decisiones y sepa: quién conoce qué, cuándo puede conocerlo y para qué puede utilizar la información, junto a un código de ética que guíe su comportamiento. Aunque no es mencionado por los encuestados, si cuentan con una política institucional de información: *El Reglamento de la Suprema Corte de Justicia de la Nación* (SCJN, 2008). Artículo 113. El Comité de Archivo, Biblioteca e Informática, cuyo objetivo es dictar las políticas para el funcionamiento y desarrollo del Sistema Bibliotecario de la Suprema Corte, integrado por la biblioteca central y las ubicadas en el área metropolitana y en las Casas de la Cultura Jurídica, a fin de que sus acervos brinden un efectivo apoyo al personal de la SCJN y al público en general. Además, poseen el *Código de Ética del Poder Judicial de la Federación* (SCJN, 2024).
- i) **Promoción.** La recomendación sugiere que en la medida de lo posible se debe fomentar el acceso de los ciudadanos a la información, para que puedan tener conocimiento de las medidas que adopta el gobierno, y por qué y para qué las toma, también fomentar a la biblioteca como depositaria de la información gubernamental. Si bien las cuatro bibliotecas mencionan realizar actividades de promoción a través de diversos medios físicos y electrónicos, se evidencia la necesidad de fortalecer este ámbito mediante la creación de un área especializada en promoción.
- j) **Cooperación con el gobierno y otras bibliotecas.** Las recomendaciones señalan que la cooperación y el trabajo en red son de suma importancia para que las bibliotecas gubernamentales puedan responder a las necesidades del siglo 21. La cooperación, que puede ser regional, interregional, bilateral o multilateral, aumenta las posibilidades de supervivencia y es la clave en una era de redes de información, aun cuando se conserven los perfiles individuales y las diferencias de cada biblioteca. Las cuatro bibliotecas ofrecen el servicio de préstamo interbibliotecario y forman parte de la Red de Bibliotecas del PJF, lo que demuestra su compromiso con la colaboración interinstitucional.
- k) **Marketing y relaciones públicas.** Las indicaciones apuntan a que la tarea de marketing y de relaciones públicas consiste en hacer que la autoridad responsable (órgano de gobierno), los usuarios reales y potenciales (por lo general el personal del organismo), el personal de la biblioteca y, en algunos casos, el público, tomen conciencia del valor y la importancia de la misma, así como de los beneficios de sus servicios, y de esa manera motivar en ellos una respuesta adecuada. Las cuatro bibliotecas carecen de un área dedicada específicamente al marketing y las relaciones públicas. A pesar de que las bibliotecas de la SCJN y del IFDP mencionan realizar algunas acciones de marketing relacionadas con la promoción, estas no se encuentran formalizadas dentro de un documento especializado.
- l) **Privacidad.** La IFLA refiere que las bibliotecas gubernamentales deben cumplir las leyes sobre privacidad de su país. El uso de la información personal por parte del gobierno se ha



convertido en un aspecto muy sensible, ya que éste tiene cada vez más posibilidades de saber qué se lee o se investiga en sus bibliotecas. Es importante proteger la privacidad de los usuarios, sean políticos, empleados o público en general. Si bien la biblioteca del IFECOM mencionó no contar con un área específica de privacidad, las cuatro bibliotecas sí cuentan con avisos de privacidad tanto a nivel institucional: *Acuerdo General 11/2017 Protección del nombre en instrumentos jurisdiccionales* (SCJN, 2017) y el *Aviso de privacidad integral asuntos jurisdiccionales ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación* (SCJN, 2023a). A nivel local: *Aviso de privacidad integral para el registro de participantes a eventos del CDAACL (virtuales y presenciales)* (SCJN, 2023c); *Aviso de privacidad integral para búsqueda y préstamo de expedientes judiciales y administrativos* (SCJN, 2023b); *Aviso de privacidad para el servicio de consulta bibliohemerográfica* (SCJN, 2023d) y *Aviso de privacidad para el servicio de consulta de acervo legislativo* (SCJN, 2023e).

### Conclusiones

Se presenta una definición de biblioteca jurídica y se considera su relación con las categorías de biblioteca gubernamental, especializada y pública, estableciendo que pueden pertenecer a las tres tipologías mencionadas. Respecto a las políticas de información bibliotecarias se destaca su importancia en el desarrollo y fortalecimiento de las áreas y servicios de este tipo de instituciones. Resultado de la revisión del marco teórico y de los resultados de la encuesta, se determina que las políticas revelan la necesidad de un enfoque dinámico y adaptable. Más allá de su formulación, deben ser objeto de una evaluación constante y de un proceso de mejora continua para responder a las necesidades cambiantes de los usuarios y del entorno informativo alrededor del PJF.

Se identificaron políticas de información en seis de las áreas propuestas por la IFLA: planificación, desarrollo de colecciones, organización y acceso a la colección, cooperación con el gobierno y otras bibliotecas, personal y privacidad. En el área de organización y acceso a la colección, es donde se mencionaron más políticas implementadas, esto mismo sucede en otras bibliotecas, debido a que existe normatividad internacional que solo se tiene que implementar ajustándola a la realidad nacional. No obstante, no se encontraron políticas en las áreas de identificación de usuarios, desafíos y oportunidades en un contexto político, preservación, presupuesto, marketing y relaciones públicas, y promoción, pues son áreas que no son muy comunes en las bibliotecas gubernamentales en nuestro país.

Las áreas y servicios identificados incluyen: planificación, desarrollo de colecciones, organización y acceso a la colección, cooperación con el gobierno y otras bibliotecas, y privacidad. Algunas necesidades identificadas en las bibliotecas del PJF que de implementarse pueden beneficiarlas son: se requiere elaborar un documento que les ayude a identificar de manera precisa a sus usuarios y sus necesidades, para plantear los objetivos específicos de las bibliotecas. En cuanto a preservación, si bien se realizan esfuerzos de digitalización, se requiere un enfoque más integral para la preservación a largo plazo de los materiales.

Respecto a promoción, las actividades existentes son insuficientes para dar a conocer los recursos y servicios de las bibliotecas a un público más amplio. En relación a marketing y relaciones públicas, se necesita una estrategia formal para promover la imagen de las bibliotecas y fortalecer las relaciones con usuarios potenciales y unidades de información externas.

Se reveló que, aunque todas las bibliotecas pertenecen a instituciones del PJF cada una cuenta con un enfoque distinto para llegar a su público, motivado por el objetivo de cada una ellas, pero a la vez cada una comprometida con satisfacer las necesidades de sus usuarios. Debido a la falta de estudios relacionados con las políticas de información bibliotecarias en las bibliotecas del Poder Judicial, se analizaron los dos conceptos por separado (políticas de información bibliotecarias y bibliotecas jurídicas) para que aporte a futuras investigaciones.

### Referencias

- Briney, K., Goben, A. y Zilinski, L. (2015). Do You Have an Institutional Data Policy? A Review of the Current Landscape of Library Data Services and Institutional Data Policies. *Journal of Librarianship and Scholarly Communication*, 3(2), eP1232. <https://doi.org/10.7710/2162-3309.1232>
- Cárdenas, H. (2014). Políticas de información y biblioteca, comenzando por el principio. *Biblios*, 54, 88-94. <https://doi.org/10.5195/biblios.2014.151>
- Carvalho de Miranda, A. C., D'Amore, T. M. y Bentes Pinto, V. B. (2013). Gestão documental da informação jurídica. *Perspectivas en la Ciencia de la Información*, 18(3), 96-110. <https://doi.org/10.1590/S1413-99362013000300007>
- Congreso de la Unión, Cámara de Diputados. (2021). *Ley Orgánica del Poder Judicial de la Federación*. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LOPJF.pdf>
- Congreso de la Unión, Cámara de Diputados. (2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Geraldo, G. y Dias de Souza Pinto, M. (2019). Estudo de usuários de informação jurídica: bibliotecário e critérios de qualidade da informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 24(1), 39-60. <https://doi.org/10.1590/1981-5344/3334>
- Godínez Méndez, W. A. (2020). El desarrollo de colecciones en bibliotecas jurídicas. En: F. Hernández (Coord.), *El futuro de las bibliotecas y los servicios de información jurídica en México* (p. 57-76). UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6178/5.pdf>
- Green, D. A. (2017). Brexit and access to legal information. *Legal Information Management*, 17(4), 210-212. <https://doi.org/10.1017/S1472669617000408>
- Hernández Pacheco, F. (Coord.). (2020). *El futuro de las bibliotecas y los servicios de información jurídica en México*. UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6178/1.pdf>
- International Federation of Library Association. (2011). *Directrices para bibliotecas gubernamentales*. IFLA. <https://tinyurl.com/2mww9m38>
- King, R. P. (2016). Access to Circulating Videos in Academic Libraries: From Policy Review to Action Plan. *Collection Management*, 41(4), 209-220. <https://doi.org/10.1080/01462679.2016.1242444>
- Ludtke Espíndola, P. y Pereira, A. M. (2017). Análise das políticas institucionais de catalogação em bibliotecas de ensino superior de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *Biblios*, (69), 73-86. <https://doi.org/10.5195/biblios.2017.462>

- Mojapelo, M. S. 2015. A legislated school library policy: Can functional school libraries be envisioned without one? *Mousaion*, 33(2), 36-55. <https://doi.org/10.25159/0027-2639/154>
- Montes Gómez, R. 2020. La biblioteca jurídica del futuro. En: F. Hernández Pacheco (Coord.), *El futuro de las bibliotecas y los servicios de información jurídica en México* (pp. 165-179). UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6178/1.pdf>
- Muzzammil, M. 2020. Collection development of legal information resources in the supreme court of India. *Legal Information Management*, 20(2), 108-117. <https://doi.org/10.1017/S1472669620000262>
- Oraci Dias de Campos, C., Quarteiro de Silva, E. y Dias de Souza Pinto, M. (2015). A satisfação de usuários da informação jurídica: Estudo na biblioteca da OAB/SC. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 20(3), 200-217. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/2366>
- Poder Judicial de la Federación. (2007). *Convenio de Colaboración para la integración de la red de bibliotecas del Poder Judicial de la Federación*. PJF. <https://tinyurl.com/s6t2xurj>
- Poder Judicial de la Federación. (2007a). *Lineamientos para la organización de la red de bibliotecas del Poder Judicial de la Federación*. PJF. <https://tinyurl.com/rjzds79h>
- Poder Judicial de la Federación. (2007b). *Políticas institucionales conjuntas para la organización de la red de bibliotecas del Poder Judicial de la Federación*. PJF. <https://tinyurl.com/yckuynft>
- Poder Judicial de la Federación. (2007c). *Procedimiento para la creación de registros de autoridad de nombres de personas en la red de bibliotecas del Poder Judicial de la Federación*. PJF. <https://tinyurl.com/yk6rwkxa>
- Poder Judicial de la Federación. (2007d). *Red de Bibliotecas del Poder Judicial de la Federación. Historia*. PJF. <https://www.reddebibliotecas.pjf.gob.mx/?q=node/7>
- Poder Judicial de la Federación. (2007e). *Reglas básicas de normalización para la descripción de autoridades de autores corporativos de la red de bibliotecas del Poder Judicial de la Federación*. PJF. <https://tinyurl.com/22vwx866>
- Poder Judicial de la Federación. (2010). *Lineamientos en materia de préstamo interbibliotecario*. PJF. <https://tinyurl.com/j9rn4n6v>
- Poder Judicial de la Federación. (2010). *Políticas de normalización para el análisis para la descripción de autoridades de nombres de personas de la red de bibliotecas del Poder Judicial de la Federación*. PJF. <https://tinyurl.com/4adrb22b>
- Poder Judicial de la Federación. (2016a). *Criterios para el control de autoridad de nombres personales de la red de bibliotecas del Poder Judicial de la Federación*. PJF. <https://tinyurl.com/mvkufbty>
- Poder Judicial de la Federación. (2016b). *Lineamientos para la protección institucional*. PJF. <https://tinyurl.com/v96ny4z7>
- Red de Bibliotecas del Poder Judicial de la Federación. (2023). *Políticas de normalización para el análisis y codificación de materiales bibliográficos, hemerográficos, audiovisuales y recursos electrónicos*. PJF. <https://tinyurl.com/yxmuu7j>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2018). *Manual de organización general en materia administrativa*. SCJN. <https://tinyurl.com/4xzi9heh>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2008). *Reglamento de la Suprema Corte de Justicia de la Nación*. SCJN. <https://tinyurl.com/2f37c862>

- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2017). *Acuerdo General 11/2017 Protección del nombre en instrumentos jurisdiccionales*. SCJN. <https://tinyurl.com/ycx9y992>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2023a). *Aviso de privacidad integral asuntos jurisdiccionales ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación*. SCJN. <https://tinyurl.com/2xy37jbr>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2023b). *Aviso de privacidad integral para búsqueda y préstamo de expedientes judiciales y administrativos*. SCJN. <https://tinyurl.com/8kuu5e3x>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2023c). *Aviso de privacidad integral para el registro de participantes a eventos del CDAACL (virtuales y presenciales)*. SCJN. <https://tinyurl.com/3r827u73>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2023d). *Aviso de privacidad para el servicio de consulta bibliohemerográfica*. SCJN. <https://tinyurl.com/5498nhyu>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2023e). *Aviso de privacidad para el servicio de consulta de acervo legislativo*. SCJN. <https://tinyurl.com/229sthu9>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2024). *Código de ética del Poder Judicial de la Federación*. SCJN. <https://tinyurl.com/3b8adca2>
- Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación. (2017). *Lineamientos de la Dirección General de Mantenimiento y Servicios Generales*. TJF. <https://tinyurl.com/5f844ns3>
- Umar, Y. M., Bakare, O. A. (2018). Assessment of Collection Development Policy in Academic Libraries: Case Study of National Open University of Nigeria. *The Information Technologist: An International Journal of Information and Communication Technology (ICT)*, 15(1), 164-171. <https://www.ajol.info/index.php/ict/cart/view/173762/163198>

### Anexo. Políticas de información explícitas de nivel local en las bibliotecas del Poder Judicial de la Federación

Política de Información	Descripción	Fecha	Elaboró / Aprobó
Lineamientos para la organización de la Red de Bibliotecas del Poder Judicial de la Federación (PJF, 2007a)	Su objetivo es la mejora del acceso a la información bibliohemerográfica, normalización del análisis documental, gestión del intercambio de información, el desarrollo, mantenimiento, actualización y difusión de las colecciones especializadas.	2007	Comité de Archivo, Biblioteca e Informática
Políticas de Normalización para el Análisis y Codificación de Materiales Bibliográficos, Hemerográficos, Audiovisuales y Recursos Electrónicos (Red de Bibliotecas del Poder Judicial de la Federación, 2023).	Políticas de catalogación aplicables con base en el formato Marc bibliográfico, para los materiales monográficos, hemerográficos, audiovisuales y recursos electrónicos.	2009	Red de Bibliotecas del Poder Judicial de la Federación
Políticas de normalización para la descripción de autoridades de nombres de personas de la Red de Bibliotecas del Poder Judicial de la Federación (PJF, 2010).	Contiene las políticas para realizar el registro de etiquetas MARC de las autoridades de nombres de personas.	2010	Poder Judicial de la Federación
Lineamientos en materia de préstamo interbibliotecario (PJF, 2010)	Su objetivo es establecer las bases para el servicio de préstamo de material bibliográfico entre las bibliotecas que conforman la respectiva Red del PJF.	2010	Comisión de Organización, Seguimiento y Evaluación de la Red de Bibliotecas del PJF
Reglas básicas de normalización para la descripción de autoridades de autores corporativos: aprobadas por la Comisión de Organización, Seguimiento y Evaluación de la Red de Bibliotecas del Poder Judicial de la Federación, para su aplicación en el proceso de creación de registros de autoridad de entidades corporativas (PJF, 2007e).	Su objetivo es establecer los criterios que permitan orientar al personal encargado de la elaboración de registros de autoridad de entidades corporativas (bibliotecólogos y/o abogados) de las Bibliotecas integrantes de la Red del PJF.	2014	Comisión de Organización, Seguimiento y Evaluación de la Red de Bibliotecas del PJF
Criterios para el control de autoridad de nombres personales de la Red de Bibliotecas del PJF (PJF, 2016a)	Se deberán realizar registros de autoridad a los autores, coautores, editores, traductores, etc. que fueron representados en el catálogo bibliográfico	2016	Red de Bibliotecas del PJF
Políticas institucionales conjuntas para la organización de la red de bibliotecas de dicho poder (PJF, 2007b)	Su objetivo es la mejora del acceso a la información bibliohemerográfica, normalización del análisis documental, gestión del intercambio de información; así como el desarrollo, mantenimiento, actualización y difusión de las colecciones especializadas.	2007	Comisión de Organización, Seguimiento y Evaluación de la Red de Bibliotecas del PJF
Procedimiento para la creación de registros de autoridad de	Su objetivo es orientar al personal encargado en la elaboración de registros de autoridad de	2007	Poder Judicial de la Federación

Política de Información	Descripción	Fecha	Elaboró / Aprobó
nombres de personas en la red de bibliotecas (PJF, 2007c)	nombres personales (bibliotecólogos y/o abogados) de las Bibliotecas integrantes de la Red del PJF.		
Aviso de privacidad integral para el registro de participantes a eventos del CDAACL (virtuales y presenciales) (SCJN, 2023c).	El CDAACL está facultado para recabar los datos personales con la finalidad de registrar a los asistentes a eventos, enviar invitaciones a eventos futuros y utilizar la información con fines estadísticos, con fundamento en el artículo 147, fracción X del Reglamento Interior de la SCJN.	2023	SCJN
Aviso de privacidad integral para búsqueda y préstamo de expedientes judiciales y administrativos (SCJN, 2023b).	El CDAACL, está facultado para recabar los datos personales para la Búsqueda y el Préstamo de Expedientes, con fundamento en los Artículos 147, fracción X, del Reglamento Interior de la SCJN.	2023	SCJN
Aviso de privacidad para el servicio de consulta bibliohemerográfica (SCJN, 2023d).	El CDAACL está facultado para recabar los datos personales con la finalidad de otorgar el Servicio de Consulta Bibliohemerográfica, con fundamento en el Artículo 147, fracción X, del Reglamento Interior de la SCJN.	2023	SCJN
Aviso de privacidad para el servicio de consulta de acervo legislativo (SCJN, 2023e).	El CDAACL está facultado para recabar los datos personales con la finalidad de otorgar el Servicio de Consulta de Acervo Legislativo, con fundamento en el Artículo 147, fracción X del Reglamento Interior de la SCJN.	2023	SCJN

## Formación de lectores para el desarrollo de competencias informativas en la educación superior mexicana

Blanca Elizabeth Meléndez Ortiz  
Universidad Nacional Autónoma de México



Recibido: 31/10/2024 ■ Revisado: 8/12/2024 ■ Aceptado: 13/12/2024

**Resumen.** La formación de lectores debería ser un proceso sistemático abordado desde diferentes perspectivas, como la biblioteca y el ámbito académico (y, por consiguiente, el curricular). Para diagnosticar esta situación y explorar posibles alternativas de solución, se llevó a cabo una investigación destinada a analizar la relación entre las actividades de fomento a la lectura en un entorno universitario y el programa de desarrollo de competencias informativas del sistema bibliotecario. Para ello, se diseñó una propuesta de investigación basada en un modelo mixto de dos etapas independientes, de carácter descriptivo, correlacional, no experimental y transeccional. El estudio se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México), centrado en su sistema bibliotecario, e identificó dos grupos de interés: (1) estudiantes de la carrera de Ingeniería Mecatrónica y (2) bibliotecarios en diversas posiciones laborales, diferenciados según sus responsabilidades y nivel de experiencia. Los hallazgos identificados permitieron, a través de un estudio de usuarios, identificar los patrones lectores de estudiantes, así como, las visiones cualitativas surgidas de los bibliotecarios, tanto de interpretación de las condiciones actuales, como de sus posibles soluciones. La investigación concluye con la integración de posibles alternativas para lograr resultados de mayor impacto, pasando del mero proceso de fomento de la lectura a condiciones de formación en la lectura, como un proceso sistemático al vincular a la biblioteca con diversos sectores académicos, no como una intención sino como una realidad objetiva.

**Palabras clave:** Fomento a la lectura, desarrollo de habilidades informativas, competencia lectora, alfabetización informativa, patrones informacionales, bibliotecas universitarias, educación superior.

### Promoting reading for the development of information skills in Mexican higher education

**Abstract.** Training of readers should be a systematic process addressed from different angles, such as the library and the academic environment (therefore, the curriculum), a situation that seems not to occur due to a complete disconnection between both scenarios. To diagnose this situation and the possibility of offering alternative solutions, a research was developed to analyze the relationship between reading promotion activities in a university environment in relation to the information skills development program of the library system. To do so, a research proposal was generated with a mi-

xed model of two independent stages, descriptive, correlational, non-experimental and cross-sectional, taking as a study area the Autonomous University of San Luis Potosí (Mexico) through its library system, identifying two interest groups: (1) students of the Mechatronics Engineering program; and (2) librarians differentiated in different work positions, according to their responsibility and experience. The findings identified allowed, through a study of users, to identify the reading patterns of students, as well as the qualitative visions that arose from librarians, both in terms of the interpretation of current conditions and their possible solutions. The research concludes with the integration of possible alternatives to achieve results with greater impact, moving from the mere process of promoting reading to conditions of training in reading, as a systematic process by linking the library with various academic sectors, not as an intention but as an objective reality.

**Keywords.** Reading promotion, development of information skills, reading competence, information literacy, information patterns, university libraries, higher education.

**Cómo citar:** Meléndez Ortiz, B. E. (2024). Formación de lectores para el desarrollo de competencias informativas en la educación superior mexicana. *Revista Estudios de la Información*, 2(2), 35-52. <https://doi.org/10.54167/rei.v2i2.1720>

## Introducción

Esta investigación surge de la idea de considerar a las bibliotecas universitarias como elemento clave para el desarrollo de una sociedad lectora y en donde los usuarios que cursan la educación superior tienen la posibilidad de experimentar su último acercamiento a la lectura en un marco escolarizado. No obstante, existe el paradigma de que el nivel educativo en donde sucede la formación lectora corresponde sólo a la educación básica. Cuestión contraria a esta concepción, las normatividades universitarias (planes institucionales, planes de desarrollo bibliotecario o diseño de nuevos modelos académicos) incluyen entre sus múltiples propósitos, la generación de actividades en favor de la lectura, donde la biblioteca universitaria tiene amplia incidencia.

Ante estos planteamientos, surgen las siguientes preguntas de investigación: Pregunta principal: ¿Cuál es la relación entre las actividades de fomento a la lectura en educación superior con los programas de desarrollo de competencias informativas de los sistemas bibliotecarios?; y las preguntas secundarias son (1) ¿Cuáles son las características de los programas de desarrollo de competencias informativas y las actividades de fomento a la lectura en universidades?; (2) ¿Cuáles son factores que influyen en el desarrollo de las actividades de fomento a la lectura en sistemas bibliotecarios universitarios?; (3) ¿Cuál es la relación entre el sistema bibliotecario y el comportamiento lector de los estudiantes universitarios?

Con la finalidad de responder a las preguntas planteadas, se establecieron los siguientes objetivos: como objetivo general se propuso analizar la relación de las actividades de fomento a la lectura en un ambiente universitario con el programa de desarrollo de competencias informativas de un sistema bibliotecario. Como objetivos específicos se plantea lo siguiente: (1) describir el programa de desarrollo de competencias informativas y las actividades de fomento a la lectura en un ambiente universitario; (2) determinar los factores que influyen en el desarrollo de las actividades de fomento a la lectura



en un sistema universitario de bibliotecas; y (3) explorar la relación del sistema universitario de bibliotecas con el comportamiento lector de los estudiantes.

Tanto el planteamiento de las preguntas de investigación como de los objetivos, generaron una serie de supuestos de investigación, basados en la propuesta inicial de que las actividades de lectura en los sistemas universitarios de bibliotecas se planean y ejecutan de manera independiente a las que se realizan en la universidad en cada una de sus bibliotecas, aun cuando existen elementos para integrarlas al programa de desarrollo de competencias informativas y si estas pueden formar parte de los planes de estudio curriculares. Además, este trabajo de investigación considera que los programas de desarrollo de competencias informativas en lectura ayudan a disminuir las condiciones de desigualdad, pobreza e ignorancia que existen en la sociedad. La lectura, en sus diversas manifestaciones, formas y tipos, es una manera convencional para acceder a la información y conduce al conocimiento.

Otro supuesto que surge es la consideración de que leer no es una actividad inocua, al hacerlo las neuronas obligan al reconocimiento de hechos y a su apropiación. Las *neuronas espejo* son la herramienta evolutiva que lleva al ser humano a reconocer actos ajenos como si fueran propios, es decir que al leer no solo se experimentan vidas y situaciones ajenas, sino que se transmite información social relevante, lo que convierte a la lectura de ficción en un elemento esencial de nuestra *memoria compartida* (Volpi, 2018). Por lo tanto, leer alienta y desarrolla una ciudadanía más crítica, más consciente de la realidad y menos dispuesta a ser convencida de las verdades absolutas o fijas del poder o de los poderes (Argüelles, 2015).

La investigación asume como una pretensión, si al alterar la lectura en las universidades, a través de la incorporación de esta en sus programas de competencias informativas, es la solución para cambiar el esquema de las mismas (Argüelles, 2015). Las universidades no se pueden comprender sin la escritura y sin la lectura, sin las bibliotecas; sin la cultura escrita, en general, que es el motor de su desarrollo (Argüelles, 2020). Por ello, es necesario diseñar un modelo de alfabetización en información para la biblioteca que contemple la promoción a la lectura como eje vertebrador de su funcionamiento especialmente ligado a la alfabetización informacional (Cuevas Cerveró y Marzal García-Quismondo, 2007; Reis y Duarte, 2017).

### Competencias informativa y lectora

Las competencias informativas y las competencias lectoras se vinculan entre sí. Las competencias informativas permiten al individuo hacer uso responsable y adecuado de los recursos informativos disponibles, así como las destrezas para buscar, seleccionar, gestionar y evaluar la información, mientras que las competencias lectoras facilitan la comprensión de la información presentada en los diferentes formatos y textos (Ceretta et al., 2016; Shenton, 2018).

En lo particular, la comprensión de la lengua es esencial para el logro de un exitoso aprendizaje lingüístico, cognitivo y académico, y esta comprensión solo se puede lograr a través de la lectura de todo tipo de textos, tanto académicos, científicos o informativos como literarios. La formación de lectores cobra especial importancia, debido a que constituye una herramienta de acceso a la información para el lector y contribuye al desarrollo de su propio criterio, lo que implica la transformación del conocimiento (Álvarez Zapata, 2018). Estas afirmaciones tienen injerencia en

la adquisición de competencias informativas, sólo que de manera más amplia e incluso a largo plazo.

La competencia lectora es una competencia básica, que incluye destrezas complejas, necesarias para interactuar en todos los ámbitos de la vida social. Es la capacidad para “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (Zayas, 2015, p. 10). La competencia lectora se refiere a la “habilidad para entender, evaluar, utilizar e implicarse con textos escritos, participar en la sociedad, alcanzar las metas propuestas y desarrollar el mayor conocimiento y potencial posibles” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2012, p. 10), para el desarrollo de esta competencia, el lector comprende e interpreta.

Un concepto específico de competencia lectora se refiere en una forma muy amplia y elemental, es posible afirmar que la lectura es el proceso mediante el cual una persona es capaz de descifrar lo que otra ha escrito con el propósito de comunicar una idea, preservar un pensamiento o transmitir un mensaje (Rodríguez Gallardo, 2020). En efecto, leer es descifrar la letra impresa y que esta adquiera significado. La lectura también se manifiesta en múltiples formas y a través de diversos sentidos: desde el tacto, como en el sistema Braille, hasta la audición, mediante audiolibros. De igual manera, es importante considerar la lectura icónica, misma que es entendida como “la apreciación de una imagen y la asociación que esta tiene con la realidad, mediante un proceso de reconocimiento efectuado por el receptor” (Esparza-Morales, I., Tarango, J., y Machin-Mastromatteo, J. D. 2017). Así, la lectura se convierte en una experiencia integral, inclusiva y universal que nos conecta con el conocimiento, la cultura y la vida misma.

Para ser lector competente se debe “saber leer” es decir: comprender e interpretar. La interpretación es diferente a la comprensión pues para interpretar se debe no solo comprender sino entender y asimilar un texto. El lector no lee solamente a partir de sus propias impresiones y experiencias; en el acto de lectura, el lector también sale de sí mismo para comprender al otro a través del distanciamiento que el texto le propone (Ballester e Ibarra, 2013; Higuera Guarín, 2016, p. 10). Desde esta perspectiva, resulta clara la relación de la comprensión lectora con la interpretación.

La adquisición de competencias lectoras incluye habilidades en áreas tan elementales como decodificar palabras y comprender su significado, destrezas que se practican siendo niño y se perfeccionan con la edad adulta. La enseñanza en la educación superior sobre habilidades de lectura radica sobre la importancia de los vínculos entre “estrategias de lectura” y “propósitos de lectura” particulares por parte del individuo, es decir que alguien que posee las habilidades necesarias seleccionará la estrategia que sea más apropiada en cualquier circunstancia dada.

Diversos tipos de lectura pueden suceder bajo las siguientes conceptualizaciones: (1) procesos para mejorar los conocimientos, habilidades, capacidades y cualidades de una persona a lo largo de la vida y en diferentes situaciones culturales (Ministerio de Educación, 2018); (2) capacidad de la persona para reflexionar sobre lo que se leyó, influenciando esto en su desarrollo personal y social, ante todo para afrontar los retos de la educación superior (Morales y Cassany, 2008); y (3) la lectura como una construcción social que responde a un momento y a un lugar determinado, por tanto, se propicia la lectura lineal (texto en papel) y digital (hipertexto) (Cassany, 2006).

Respecto a las habilidades lectoras y buscar establecer una categoría funcional a la que corresponde la lectura, se cataloga como *skill* (habilidad o destreza). Por tanto, si la habilidad se reconoce como una acción en la que se requiere reconocer los elementos de una tarea, su meta y sus formas de medición, siendo necesario convertir la información en acciones apropiadas de acuerdo a los objetivos alcanzados. Todas las habilidades se fortalecen con la práctica ([Goodman, 1982](#); [López Novoa et al., 2023](#)). Los hábitos lectores no sólo favorecen la técnica lectora, sino que además contribuyen al logro de aprendizajes en diferentes ámbitos. El dominio de la técnica lectora se considera como elemento fundamental para el éxito en la mayor parte de las disciplinas escolares ([Gil Flores, 2011](#)). Es decir, que las habilidades lectoras no sólo están relacionadas con la competencia lectora, sino en general con el aprendizaje significativo.

La comprensión lectora se considera un momento de la lectura donde los lectores monitorean su propio entendimiento, y se dan cuenta de lo que no están comprendiendo, aunque saben el significado de las palabras, las oraciones individuales tienen sentido y hay una secuencia coherente de los eventos que propician nuevas estrategias de lectura que conducen a la comprensión ([Wiggins y McTighe, 2017](#)). Desde el punto de vista cognitivo, la comprensión lectora puede considerarse como un producto y como un proceso. Como un producto, resultado de la interacción entre el lector y el texto y que se almacena en la memoria a largo plazo, a la que se accede de forma posterior para cuestionar o reflexionar sobre la lectura. El grado de logro del lector se determina por el producto de la lectura que se almacena en la memoria a largo plazo y las rutinas de acceso a la información del lector ([Vallés Arándiga, 2005](#)).

Las características principales de la comprensión lectora son: (1) sucede como un proceso; (2) se realiza de forma gradual, progresiva y no necesariamente lineal; (3) en cada persona es distinta en cuanto a sus formas y niveles de comprensión de acuerdo a distintas variables, tales como: conocimientos previos, capacidad cognitiva y competencia lingüística ([Mazella et al., 2011](#); [Vallés Arándiga, 2005](#)). Dentro de este marco de ideas, resulta evidente que para lograr una adecuada comprensión lectora intervienen procesos cognitivos y lingüísticos, pero también las propias experiencias afectivas o emocionales que influyen en la disposición o interés que intervienen en la comprensión.

La interrelación de la lectura con el desarrollo de competencias informativas suele ponerse de manifiesto a través de tres enfoques: (1) fortalecimiento de las habilidades mediante la práctica reiterada en la obtención de fuentes de información confiables; (2) desarrollo de habilidades informativas para apoyar el aprendizaje ([Lau, 2007](#); [Uribe Tirado, 2012](#)) y la adquisición de conocimientos científicos y tecnológicos; y (3) práctica de las competencias informacionales como una dimensión social y cultural ([Marciales Vivas et al., 2015](#)). Adicionalmente, esta conjunción conceptual entre la lectura y las competencias informativas, se esperaría su contribución al disminuir las condiciones de desigualdad, pobreza e ignorancia prevalecientes en toda sociedad ([Kidd y Castano, 2013](#)).

Tanto la lectura como las competencias informativas pueden suceder como un proceso de aprendizaje tácito, no obstante, es preferible que suceda de una manera formal o explícita a través de procesos institucionales con ese propósito, como sucede con la función de la biblioteca en la formación de lectores. Una forma sucede con los programas de fomento a la lectura, los cuales

deberán ser diseñados y ejecutados por equipos multidisciplinarios para convertirlos en alternativas de una práctica social que de origen a interacciones e intercambios sociales ([Alfaro López, 2006](#)). La biblioteca es un espacio estrechamente vinculado a la lectura y de manera natural a los programas de fomento a la lectura y se dice que el profesional más adecuado, mejor capacitado y con mayor visión de las necesidades de información de la comunidad de los usuarios es el bibliotecario profesional ([Ávila Camacho, 2007](#)).

De acuerdo a los planteamientos anteriores, es posible considerar que la comprensión lectora es una parte de la experiencia de la vida del mismo lector. Un valor formativo de la lectura tiene como objetivo contribuir a la formación de la persona, especialmente ligada a la construcción de la sociabilidad ([Colomer, 2001](#)). La formación de la competencia lectora guarda un enfoque dual: el cognitivo y el sociocultural ([Marciales Vivaset al., 2015](#)). Para reafirmar esto, se presentan algunos programas sobresalientes de formación de lectores en el ámbito universitario:

- a) La [Universidad de Houston \(2019\)](#) desarrolló un modelo que integra la instrucción en alfabetización informacional, lectura crítica y estudios literarios para apoyar a estudiantes para convertirse en lectores e investigadores efectivos. Este programa se caracteriza por impartir una materia curricular a lo largo de un ciclo escolar, llamada *Introduction to Literary Studies. Development of skills in critical reading of and critical writing about literary texts*, durante el desarrollo del curso, se acerca a los estudiantes a textos literarios, autores y géneros, donde se involucra, además del profesor de la materia, un consejero de estrategias de aprendizaje y un bibliotecario.
- b) La biblioteca del [Champlain College \(2021\)](#), ubicado en Burlington, Vermont, Estados Unidos, cuenta con un programa de alfabetización informacional, caracterizado por estar integrado por un plan de estudios básicos de la propia universidad, donde, los bibliotecarios se involucran con los estudiantes en actividades al inicio del semestre durante los tres primeros años. Mediante un plan de estudios secuencial, se pretende que los estudiantes se involucren en perfeccionar sus habilidades de información y puedan aplicarla en múltiples contextos (aula, biblioteca, web y vida diaria). Los cursos que componen este programa son: *Critical Reading and Expository Writing, Intercultural Communication and Technical Writing*.
- c) Otro antecedente importante es el realizado por la Red de Universidades Lectoras ([Red Internacional de Universidades Lectoras, 2021](#)), cuyo objetivo básico es potenciar el papel de la lectura y la escritura en la universidad, no sólo como herramientas de trabajo (la llamada “alfabetización académica”) sino como vehículo de promoción integral del universitario. La Red se integra por 46 universidades, de las cuales cuatro pertenecen a México: ITESO, UNAM, Universidad de Guadalajara y Universidad Veracruzana. Este proyecto trabaja a través de cartografías de lectura ([Campos Fernández-Figares, 2016](#)), escritura y alfabetización informativa (conocidas como L.E.Ai), por medio de las cuales se visualizan las prácticas de lectura y escritura en ámbito universitario.
- d) En el plano de las bibliotecas universitarias mexicanas, el Programa de Formación de Lectores del Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de Instituciones de Educación Superior ([CONPAB-IES, 2020](#)), la cual es una organización que a través de proyectos de colaboración promueve el desarrollo de los servicios bibliotecarios en instituciones

académicas y de investigación, propuesta sustentada por otros autores ([Ramírez Leyva, 2016](#); [Zamora Barragán, 2018](#)). Algunas experiencias de promoción de la lectura a través de programas de CONPAB-IES se identifican algunos: (1) la Universidad Autónoma de Baja California (cine club, café literario y siembra de libros); (2) la Universidad Autónoma de Chiapas (estrategias de fomento a la lectura, creación literaria y círculo de lectores); (3) Universidad de Colima (fomento a la lectura, salas de lectura, clubes de lectura y círculo blanco).

### Metodología

Para atender la problemática planteada, este trabajo de investigación siguió la metodología mixta, es decir, la combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Además, esta investigación es de tipo correlacional, descriptivo, no experimental y transeccional. En la fase cuantitativa al realizar el análisis, se consiguió determinar el grado de relación que existente entre las variables, así también en la fase cualitativa, al encontrar coincidencias en la asignación de códigos, por lo que se cumplen los criterios para ser considerada correlacional. El tipo descriptivo se logró al especificar las propiedades, características y rasgos del fenómeno analizado.

En la fase de análisis cuantitativo, se seleccionó una muestra por conveniencia de una comunidad de usuarios de una biblioteca universitaria de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México). Se determinó usar la técnica de cuestionario para medir variables de interés de manera efectiva. Se realizó un análisis correlacional de las preguntas y variables, lo que dio como resultado que las asociaciones y relaciones fueran altamente confiables, lo que se puede conformar con el resultado de las fórmulas aplicadas. Así mismo, como primer paso de la fase cualitativa, se delinearon los criterios de selección de los entrevistados, para posteriormente realizar el diseño de un primer guion de entrevista que fue usado para la prueba piloto. Una vez que se tuvieron las entrevistas terminadas, se procedió con la gestión de datos correspondiente. La aplicación de esta técnica permitió cumplir con el objetivo específico establecido y además arrojó hallazgos importantes como la coincidencia de descriptores derivados del análisis tradicional y el asistido por el software SPSS.

Para el desarrollo del estudio de comunidad de usuarios, se eligieron a una población estudiantil que cursa el segundo y quinto semestre de la carrera de Ingeniería Mecatrónica, la cual fue elegida, debido a que este sector de población universitaria forma parte de los procesos de apoyo a programas de nueva creación, quienes participan en diversos programas, tales como el de fomento a la lectura que se genera desde la biblioteca y al aparente alejamiento a los ámbitos de lectura ([Ali et al., 2010](#)). Esta carrera profesional cuenta con una población total de 130 estudiantes, de los cuales 39 cursan el segundo semestre y 16 el quinto semestre, por lo que la muestra consistió en 55 sujetos, aunque sólo recolectaron datos de 48 participantes. Se determinó que el cuestionario era el instrumento que mejor adaptación presentaba para la medición de variables de interés de manera efectiva.

Para la fase cualitativa, se optó por cambiar el enfoque y dirigir la atención hacia las personas que diseñan, dirigen o crean estrategias de los programas y actividades en favor de la lectura en la biblioteca en la universidad estudiada. Tales especialistas o expertos, compartieron su conocimiento en el ejercicio de sus funciones, lo cual favoreció el proceso investigativo ya que entienden los

procesos en favor de la lectura, así como construir conceptos e interpretaciones. La técnica elegida fue la entrevista a profundidad, considerando que, por este medio, se establece una relación directa entre el entrevistador y el entrevistado, así como, está orientada hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan en sus propias palabras (Robles, 2011).

La selección de expertos para las entrevistas se realizó siguiendo las siguientes fases:

- a) Se buscó definir criterios y delinear los perfiles de las personas a entrevistar, que no obedeciera a una representación estadística, sino al estudio minucioso de la información que se obtendría de las conversaciones.
- b) Por lo tanto, la elección del primer entrevistado (en adelante E1), se debió a la inquietud de incluir al menos un jefe de biblioteca por unidad participante, esto para analizar las posibles diferencias de implementación de actividades, de apoyo por parte de las autoridades o de interés de la comunidad universitaria.
- c) Para la selección del segundo entrevistado (en adelante E2), se tomaron en consideración a los responsables de bibliotecas grandes del sistema bibliotecario en cuestión, considerando para ello: espacios, colecciones, personal y tamaño de la comunidad que atienden.
- d) En la selección del tercer entrevistado (en adelante E3), se consideró pertinente incluir al responsable de biblioteca que da servicio a tres facultades relacionadas estrechamente con la lectura: Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Facultad de Ciencias de la Información y Facultad de Psicología, para el caso fue el Centro de Información en Humanidades, Bibliotecología y Psicología.
- e) El criterio usado para la selección de la persona entrevistada número cuatro (en adelante E4) fue similar al usuario de E2.

A partir de la elección de la entrevista a profundidad y la definición de los criterios para la elección de los entrevistados, lo siguiente fue la elaboración del guion de entrevista, buscando abordar todos los temas relacionados al desarrollo de actividades en favor de la lectura y desarrollo de competencias lectoras que fueron plasmados en los objetivos de la investigación. De igual manera, se buscó comprender la opinión de los expertos con relación a dichos temas, especialmente, conocer desde su experiencia, la forma en que estas actividades funcionan, cómo se planean y relacionan dichas actividades con los programas académicos institucionales y del sistema bibliotecario.

Como una forma de validación del instrumento de entrevista a profundidad, se aplicó a G1, esto con el fin de replantear el orden de las preguntas, así como clarificar los términos que se usaron; el resultado fue una comparación más estricta de los objetivos planteados, dando como resultado una nueva versión más orientada hacia la evaluación de la estructura, planeación, promoción y comunicación de los programas de lectura.

### **Análisis de resultados**

El análisis de resultados se divide en dos ámbitos de estudio: (1) se analiza el comportamiento lector de estudiantes universitarios a través de un estudio de usuarios, realizando una descripción cuantitativa que identifica un patrón de comportamiento lector, a su vez, esos

mismos datos fueron estudiados a través de correlaciones en comparación a distintos planteamientos hipotéticos; y (2) el estudio de la perspectiva de expertos sobre la condición lectora de estudiantes universitarios según diversas condiciones personales e institucionales.

### Comportamiento lector de estudiantes universitarios

Para la fase cuantitativa, se aplicó un estudio de usuarios. Con ello se identificaron posibles relaciones entre el nivel de lectura de los estudiantes universitarios y el uso que se le da a las colecciones de literatura de la biblioteca universitaria, con lo cual fue posible definir su comportamiento lector según las propuestas de [CERLALC y UNESCO \(2011\)](#), es decir, la manifestación sobre el uso y valor de la lectura y materiales de lectura en su vida académica. Posteriormente, se desarrolló el análisis de resultados obtenidos en el cuestionario, con lo cual, se realizó un análisis correlacional de los resultados alcanzados.

El análisis de resultados cuantitativos es el siguiente:

- a) Respecto a los datos sociodemográficos, los 48 sujetos encuestados observan las siguientes características sociodemográficas: (1) la totalidad son del sexo masculino; (2) el rango de edad es de 18-21 años, con ligeros datos atípicos; y (3) el 21% es alumno regular y el 79% muestran algún rezago académico.
- b) De acuerdo al número de libros que cada estudiante lee en promedio por año se observó que: el 54.2% lee de uno a dos libros; el 35.4% lee entre tres y cinco libros; y el 10.4% no han leído ningún libro.
- c) Respecto al concepto que muestran los estudiantes de ellos mismos como lectores, donde el 63% de las respuestas corresponden a encuestados no se consideran lectores.
- d) Respecto al gusto por la lectura icónica a través del acceso a comics o películas, se identificó que el 71% considera que es un tipo de lectura más agradable y el 29% considera que no cree que esté leyendo cuando consulta este tipo de materiales.
- e) El número de libros no académicos que el estudiantado participante en la investigación lee por placer, reconocido como un comportamiento informativo de lectura estética según [Vázquez Campos \(2016\)](#) y [Mireles y Meléndez \(2018\)](#), el 54% indicó haber leído uno o dos libros por semestre; el 29% de dos a tres libros y el 17% indicó no haber leído ningún libro.
- f) La asistencia a la biblioteca observó que el 42% de los encuestados asiste una o dos veces por semana; el 20% lo hacen más dos veces por semana; el 19% asisten una o dos veces por mes; y el 10% alguna vez al semestre.
- g) Respecto al conocimiento de la colección de literatura de la biblioteca, el 52% dijo que no tenía conocimiento de ella, en contraste con el 48% que dijo sí conocerla.
- h) Referente al préstamo interno de literatura, el 62% de los encuestados manifestó que nunca han tomado libros de la colección de literatura para su consulta en la biblioteca, mientras el 37% dijo sí haberlo hecho.
- i) Con relación al préstamo externo de literatura, el 39% de los encuestados manifestó que nunca haber llevado un libro de literatura a su domicilio, el 27% respondió que había llevado en préstamo externo un libro de literatura una o dos veces, el 20% de tres a cinco veces y el 14% más de cinco veces, todos estos datos durante un semestre académico.
- j) El uso de textos académicos, el 58% indicó leer libros académicos debido a sus aportaciones

académicas; el 15% expresó no tener otra opción al preferir los textos académicos; el 19% respondió que prefiere la literatura estética por encima de la académica; y el 8% dijo no leer ningún tipo.

- k) El préstamo vacacional es una modalidad que se establece para que los alumnos puedan llevar hasta 7 materiales de su preferencia y el periodo de entrega se extiende durante todas sus vacaciones que duran aproximadamente 2 meses en verano, un mes en diciembre y dos semanas en primavera. Al preguntar a la muestra si conocía este servicio de la biblioteca el 62% dijo sí conocerlo, mientras que el 38% respondió que no.
- l) Se preguntó a los encuestados si realizaban lectura estética en formato digital como una tendencia de acceso a la información. Los resultados fueron: el 60% indicaron sí leer en formato digital con algún dispositivo, mientras que el 40% dijo no hacerlo.
- m) Respecto al conocimiento que los encuestados tienen de la biblioteca virtual institucional, el 77% dijo sí conocerla, mientras que el 23% respondió que no, empero, de igual forma el 75% dijo que nunca había consultado libros de literatura en este servicio, contra el 25% que dijo sí haberlo hecho.

Respecto al análisis correlacional de la hipótesis secundaria 1:

**H1o** El comportamiento lector de los usuarios participantes en el estudio con el semestre que cursan, no está determinado por las necesidades de información de lectura inclinándose por el uso de información académica para sus tareas escolares.

**H1a** El comportamiento lector de los usuarios participantes en el estudio con el semestre que cursan está determinado por las necesidades de información de lectura, inclinándose por el uso de información académica para sus tareas escolares.

Para la resolución de esta hipótesis se usó la prueba estadística V de Cramer, esto es porque las variables que componen las preguntas relacionadas son:

Dicotómica vs Multitómica= V de Cramer.

De acuerdo con el análisis realizado, los resultados obtenidos ( $V = 0.0744$ ,  $\text{Sig.} = .744$ ) indican que el nivel de significancia es superior a 0.05, lo cual no permite aceptar la asociación entre las variables. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis alternativa (H1a) y se confirma la hipótesis nula establecida (H1o).

El análisis correlaciones de la hipótesis secundaria 2, es el siguiente:

**H2o** El estudiantado participante en la investigación que conocen la biblioteca virtual son los que no leen libros de literatura, recreación o esparcimiento en formato digital.

**H2a** El estudiantado que conoce la biblioteca virtual es el que lee libros de literatura, recreación o esparcimiento en formato digital.

La prueba estadística que se utilizó para la resolución de esta hipótesis fue Chi-cuadrada. Conforme al análisis realizado se encontró que no existe relación entre dichas variables ( $\text{Sig.} = 0.62$ ), ya que el nivel de significancia es superior a 0.05 y para poder aceptar dicha asociación es necesario que el nivel de significancia sea menor o igual a 0.05, por tal razón, se rechaza la hipótesis alternativa H2a y se acepta la hipótesis nula establecida (H2o).



El análisis correlacional de la hipótesis secundaria 3 observó lo siguiente:

**H3o** El estudiantado que no se considera lector no acude a la biblioteca ni consulta libros de literatura en préstamo interno o a domicilio.

**H3a** El estudiantado que si se considera lectores acuden a la biblioteca, consultan libros de literatura en préstamo interno o a domicilio.

Para la resolución de esta hipótesis se aplicaron las pruebas estadísticas: U de MannWhitney y Chi Cuadrada. Las variables consideradas para intentar establecer la relación fueron las preguntas: “¿Te consideras lector?, ¿Cuántas veces has llevado un libro de literatura en préstamo a tu domicilio? (Préstamo externo) y Alguna vez, a lo largo de tu trayectoria escolar, ¿has consultado u hojeado por curiosidad dentro de la biblioteca alguno de los libros de la colección de literatura? (Préstamo interno)”.

La identificación de variables de la hipótesis secundaria tres ante la pregunta ¿te consideras lector? Se analizaron en relación a las siguientes variables: frecuencia de asistencia a la biblioteca (dicotómica vs ordinal), préstamo interno (dicotómica vs dicotómica) y préstamo externo (dicotómica vs ordinal). Acorde al análisis realizado se encontró que no existe relación entre dichas variables (Sig.=.0.452; Sig.=0.335; Sig.=0.22) ya que el nivel de significancia es superior a 0.05 y para poder aceptar dicha asociación es necesario que el nivel de significancia sea menor o igual a 0.05, por lo tal razón, se rechaza la hipótesis alternativa 3 (H3a) y se acepta la hipótesis nula establecida (H3o).

### **Perspectivas de expertos sobre competencias lectoras del estudiantado**

Como primera acción, se consideró pertinente estudiar los diversos planes de estudio para identificar la presencia de elementos de formación lectora dentro de los mismos. Para ello, se revisó la información de los programas seleccionados (Licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericana, Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura en Psicología y Maestría en Educación), que incluyó el objetivo de la carrera, perfil de egreso, estructura de los planes de estudio y mapas curriculares. Al analizar los componentes de la formación profesional y competencias de estos programas educativos, se identificaron los siguientes datos importantes:

- a) Licenciatura en Lengua y Literatura hispanoamericana. En el área básica o transversal, los egresados deben contar con conocimientos de lectura crítica, habilidades de comunicación correcta de forma oral y escrita, y competencia de habilidades de lectura y redacción profesionales. En cuanto a habilidad lectora indican: “los saberes básicos acerca de los diferentes sistemas literarios” y “los géneros literarios”. En esta misma área se identificó como que el egresado debe contar con: “la habilidad de un lector profesional de obras literarias” y con actitudes y valores de “goce estético y la fruición lectora”. Con respecto a la revisión del Plan de estudios y mapa curricular, se comprobó que a lo largo de los nueve semestres que componen la licenciatura, existen materias relacionadas con la lectura de los distintos tipos de literatura y géneros literarios.
- b) Licenciatura en Psicopedagogía. El mapa curricular indica que, durante los primeros seis semestres, el estudiantado cursa materias con énfasis en el lenguaje. El programa consta de diez semestres, lo que quiere decir que durante poco más de la mitad de su carrera cursan materias relacionadas como: lingüística, español superior, redacción y estudios

psicoanalíticos de la lectura y la escritura.

- c) Licenciatura en Psicología y Maestría en Educación. No se encontraron indicios específicos en relación a la lectura en el plan de estudios ni en el mapa curricular.
- d) Licenciatura en Gestión de la Información. Se infiere que, por las características de esta disciplina, se debe tener un interés en acudir a las actividades de la biblioteca y aunque el perfil de egreso comprende la formación en promoción de la lectura, además de identifica que existe una materia de primer semestre que se nombra Cultura escrita.

En relación directa con los expertos en el área bibliotecaria y dada la abundancia de textos recolectados a través de las entrevistas a profundidad, se enlistan a continuación los principales hallazgos identificados, los cuales son sintetizados y adaptados a un lenguaje estandarizado:

- a) Es necesario implementar programas de clubes de lectura, cazadores de libros y presentación de libros (E1, E3, E4), de forma permanente y sistemática (E2)
- b) Buscar que el estudiantado debe recibir apoyo de la biblioteca para desarrollar algún tipo de habilidades extraordinarias (E1).
- c) La lectura es importante, ya que el estudiantado no cuenta con esa formación (E1).
- d) El desarrollo de habilidades lectoras debería estar inmersos en el currículo académico (E1, E4).
- e) El promotor de la lectura no es indispensable que sea el bibliotecario, pueden involucrarse a otros miembros de la comunidad académica (E1), siempre y cuando cuente con el gusto y las habilidades necesarias para desarrollar esta clase de actividades, en este caso, se puede recurrir además a servicios externos que cubran estas necesidades (E3). No obstante, se tiene que tener presente que los instructores deben ser evaluados por el estudiantado, con retroalimentación directa para su mejora (E4).
- f) Es necesario establecer nexos de actividades entre todos los miembros de la comunidad académica, ya que el mayor reto es la colaboración (E1, E3).
- g) Es necesario generar presupuestos que se inviertan en colecciones de literatura (E2), sin caer tanto en el énfasis en literatura clásica (E4).
- h) Identificar las asignaturas académicas con contenidos específicos en donde sea posible influir de forma directa en los hábitos de lectura (E2, E3).
- i) Los perfiles profesionales de egresados de ciencias de la información están más enfocados a los servicios en general, a la especialización en la documentación y en el análisis documental. Se recomienda considerar la integración de procesos formativos encaminados a la interacción con grupos sociales y que cuenten con competencias lectoras (E2). Más bien, deben identificarse personas con gusto por la lectura y con práctica en la docencia y en el manejo de conflictos (E4).
- j) Desarrollar campañas de promoción de los programas de lectura, usando para ello, medios tan efectivos como las redes sociales (E4).
- k) Migrar los programas de formación lectora del formato presencial al formato virtual (E4).
- l) Desarrollar cursos de formación en la competencia lectora, acordes a entornos particulares, esto debido a que, las universidades cuentan con comunidades distintas, por tanto, tienen situaciones o necesidades diversas, tanto por condiciones sociodemográficas como por las características de cada disciplina científica (E4).

Los hallazgos de la fase cualitativa reafirman la importancia de planificar los programas de lectura que se realizan en los sistemas bibliotecarios universitarios, de manera que se vinculen a los programas de desarrollo de competencias informativas ya existentes, lo que resulta necesario, pues a decir de los entrevistados, con la implementación de estas actividades se fortalecen habilidades relacionadas con el uso de la información.

### Conclusiones

El propósito de esta investigación fue profundizar en una línea que vincula al desarrollo de competencias lectoras con el desarrollo de competencias informativas a través de un programa de fomento a la lectura, esto bajo la propuesta de que las bibliotecas universitarias son un elemento clave en el desarrollo de una sociedad lectora y son el lugar donde los estudiantes puede tener su último acercamiento a la lectura en el contexto académico.

En respuesta a este planteamiento, la revisión de la literatura evidencia que la palabra *fomento* (en relación a fomento a la lectura), estaba siendo usada de manera generalizada para referirse a todas las actividades de lectura, por tanto, se llega a la conclusión de que la palabra *formación* es más adecuada para su uso, especialmente cuando se habla en las universidades, que los universitarios tengan un verdadero acercamiento a la lectura en un marco escolarizado. Por tanto, se identifican tres tipos de actividades de lectura según su propósito, el cual puede ser: formativo, recreación o promoción ([Sunaga, 2016](#)).

La investigación logra identificar diversos programas de lectura existentes, así como establecer una relación del comportamiento de lector de los usuarios, no obstante, resultó más relevante integrar el conocimiento de los expertos que desarrollan en la realidad este tipo de programas, logrando así una comprensión global del fenómeno estudiado ([Shaimardanova et al., 2020](#)). Dentro de este marco de hallazgos de valor sobre el tema, se considera importante la necesidad de establecer vínculos internos de colaboración, es decir, con todas las bibliotecas que conforman un sistema bibliotecario, así como, otras entidades y organismos administrativos propios de las universidades, esto con el fin para generar programas que se adapten a cada comunidad de usuarios, por lo que, los programas de formación lectora deben integrarse al currículo académico.

El desarrollo de la investigación logró con el propósito de identificar los hábitos de usuarios respecto al uso de la biblioteca, sus colecciones de literatura y la frecuencia de lectura, no obstante, se considera que no se logró determinar el vínculo de los estudiantes con las actividades realizadas para promover la lectura. Al determinar los factores que influyen en el desarrollo de las actividades de fomento a la lectura en las bibliotecas universitarias, se concluye que los siguientes elementos influyen en la ejecución de dichas actividades:

- a) Ausencia de un programa general sobre lectura o apreciación literaria, administrado por el sistema de bibliotecas universitarias, esto en coordinación con las entidades responsables de las actividades académicas, dirigido a todos los programas académicos vigentes y sustentado en la necesidad de que sea adaptado a las necesidades de cada centro bibliotecario que integra el sistema de bibliotecas, de acuerdo a requerimientos del entorno y de la disciplina científica de sus facultades.
- b) Escasez de actividades de promoción y fomento a la lectura dirigidas al personal

universitario.

- c) Falta de coordinación entre los distintos departamentos que integran el sistema bibliotecario universitario, así como, de las distintas unidades de información, para con ello, generar actividades de lectura de manera estandarizada, acorde a necesidades particulares de cada unidad bibliotecaria.
- d) Inexistencia de un perfil de mediación lectora, diseñado desde la perspectiva del área de recursos humanos y el sistema bibliotecario, para dirigir así, las actividades de promoción de lectura en las bibliotecas universitarias.
- e) Insuficiencia de personal bibliotecario con formación docente o con especialidad en promoción de la lectura.
- f) Carencia de un departamento dedicado a la promoción de la lectura dentro del sistema bibliotecario universitario.
- g) Ausencia de trabajo colaborativo con entidades gubernamentales relacionados con la cultura para la promoción de actividades de lectura y ferias del libro.

Por tanto, es posible afirmar que las actividades de lectura del sistema bibliotecario en cuestión, se planean y ejecutan de manera independiente a las que realizan en otras áreas de la institución universitaria y en cada unidad bibliotecaria, que aun cuando existen programas de desarrollo de competencias informativas del sistema bibliotecario no existe un vínculo curricular con los programas educativos de las comunidades a las que pertenecen. Esto deriva en la construcción de las siguientes propuestas:

- a) Es necesario formar a los estudiantes universitarios para que estos puedan desarrollar hábitos de lectura.
- b) La incorporación de un programa de lectura en todos los planes de estudio de una institución.
- c) Los bibliotecarios deben tener gusto y disposición por la promoción de la lectura.
- d) Los bibliotecarios deben formarse en docencia y promoción de lectura.
- e) Los docentes y bibliotecarios deben ser pragmáticos y dinámicos en la impartición de los cursos de lectura (sin alejarse de la teoría), para así poder inculcar las habilidades esperadas en el estudiantado.

La incorporación la enseñanza de estrategias lectoras en el ámbito universitario requiere una planificación estratégica que las integre de manera transversal en los planes de estudio, adaptándolas a las especificidades de cada disciplina. Estos programas deben formularse con objetivos claros y orientados a fortalecer los hábitos lectores en el estudiantado, reconociendo su relevancia para el desarrollo académico y personal. En este sentido, resulta imprescindible que el personal docente y bibliotecario reciba formación especializada en pedagogía y promoción de la lectura, con enfoques que combinen rigor teórico y metodologías dinámicas que estimulen el interés de los estudiantes.

La colaboración entre bibliotecarios, docentes y administradores institucionales constituye un eje fundamental para garantizar la sostenibilidad y pertinencia de estas iniciativas. Asimismo, la evaluación continua de su impacto resulta esencial para medir su efectividad en la mejora de las competencias lectoras y en el desempeño académico. Dicho seguimiento debe considerar

indicadores claros que permitan ajustar las estrategias en función de los resultados obtenidos.

No obstante, es preciso reconocer las limitaciones que podrían surgir en este proceso. Entre ellas se encuentran la insuficiencia de recursos financieros y humanos especializados, lo que podría dificultar la implementación adecuada de los programas. Además, la resistencia al cambio por parte de algunos sectores institucionales puede representar un desafío significativo, al igual que la diversidad en los niveles de competencia lectora del estudiantado, que exige el diseño de estrategias inclusivas y diferenciadas. Finalmente, la ausencia de un compromiso institucional sostenido a largo plazo podría comprometer la continuidad y el impacto de las iniciativas propuestas.

A pesar de estas limitaciones, la incorporación de estrategias lectoras en la educación superior debe considerarse una prioridad institucional, dado su potencial para contribuir al fortalecimiento del aprendizaje crítico, la formación integral del estudiantado y la consolidación de una cultura académica que valore la lectura como una herramienta clave para el desarrollo de una sociedad lectora.

## Referencias

- Alfaro López, H. G. (2006). Bahloul Joëlle. Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”: Reseña. *Investigación bibliotecológica*, 20(41), 209-213. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v20n41/v20n41a10.pdf>
- Ali, R., Abu-Hassan, N., Md Daud, M. Y. y Jusoff, K. (2010). Information Literacy Skills of Engineering Students. *IJRRAS*, 5(3), 264-270. [http://eprints.utm.my/37881/2/IJRRAS\\_5\\_3\\_08.pdf](http://eprints.utm.my/37881/2/IJRRAS_5_3_08.pdf)
- Álvarez Zapata, D. (2018). La formación de lectores en la biblioteca: Una breve reflexión con enfoque politológico. En E. M. Ramírez Leyva, *La biblioteca universitaria como espacio de formación de lectores* (pp. 1–16). UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. [http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI\\_UNAM/L157](http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L157)
- Argüelles, J. D. (2015). *Por una universidad lectora* (4a ed.). Laberinto Editores.
- Argüelles, J. D. (2020). *¿Qué leen los que no leen?* (2a ed.). Paidós.
- Ávila Camacho, L. (2007). *La participación del profesional en bibliotecología en los programas para el fomento a la lectura* [Tesis de Maestría en Bibliotecología y Estudios de la Información, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/pd2007/0619534/Index.html>
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse: Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*, 10, 7–26. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2013.10.01](https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.01)
- Campos Fernández-Figares, M. (2016). *Cartografías Lectoras*. <https://cartografiaslectoras.com/inicio/>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Ceretta, M. G., Canzani Cuello, J. y Cabrera Castiglioni, M. (2016). Competencias lectoras y competencias en información: Espacios de convergencia. *Ciência da Informação*, 45(2), 62-73. <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v45i2.3802>
- CERLALC y UNESCO. (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. CERLALC. <https://tinyurl.com/58hkemaj>

- Champlain College Incorporated. (2021). *Information Literacy Program*. <https://tinyurl.com/bdhaa9ut>
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de lectura*, 22(1), 1-19. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22\\_01\\_Colomer.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf)
- Kidd, D. C. y Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior (2020). CONPAB-IES. <http://conpab.org.mx/index.html>
- Cuevas Cerveró, A. y Marzal García-Quismondo, M. A. (2007). La competencia lectora como modelo de alfabetización en información. *Anales de Documentación*, (10), 49-70. <https://www.redalyc.org/pdf/635/63501004.pdf>
- Esparza-Morales, I., Tarango, J. y Machin-Mastromatteo, J. D. (2017). Valores de lectura icónica en estudiantes de educación superior: identificación y desarrollo de propuestas. *Revista General de Información y Documentación*, 27(2), 341-364. <https://doi.org/10.5209/RGID.58207>
- Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XX1*, 14(1), 117-134. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.274>
- Goodman, K. S. (1982). *El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. <https://tinyurl.com/4rsyrhmi>
- Higuera Guarín, G. Y. (2016). De la estética de la recepción a la animación a la lectura: Consideraciones teóricas para una propuesta de animación de la lectura literaria en espacios no convencionales. *La Palabra*, 28, 187–200. <https://doi.org/10.19053/01218530.4815>
- Lau, J. (2007). *Directrices sobre desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje permanente*. IFLA. <https://tinyurl.com/2sy7av55>
- López Novoa, I. L., Padilla Guzmán, M., Juárez de la Cruz, M. E., Panduro Tenazoa, N. M., Ramírez Flores, N. y Morales Aquituarí, C. J. (2023). Exploring New Horizons in Education through Innovation. *Migration Letters*, 20(8), 1133.1144. <https://tinyurl.com/5c6xzeb2>
- Marciales Vivas, G. P., Barbosa Chacón, J. W., & Castañeda Peña, H. (2015). Desarrollo de competencias informacionales en contextos universitarios: Enfoques, modelos y estrategias de intervención. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 29(65), 39–72. <https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.014>
- Mazella, D., Heidel, L. y Ke, I. (2011). Integrating Reading, Information Literacy, and Literacy Studies Instruction in a Three-Way Collaboration. *Learning Assistance Review*, 16(2), 41–53. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ960454.pdf>
- Ministerio de la Educación. (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wpcontent/uploads/2017/11/Marco-teorico-Pisa-2018.pdf>
- Mireles, C. y Meléndez, B. (2018). *Lectura académica y literaria en la formación integral del estudiante: Experiencia en la Unidad Académica Multidisciplinaria Zona Media de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. [https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI\\_UNAM/CL1105](https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/CL1105)

- Morales, O. y Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5, 69–82. <https://tinyurl.com/yafcfh9m>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2012). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA): PISA 2012—Resultados*. OCDE. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa/pisa-publications.html>
- Ramírez Leyva, E. M. (2016). De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 30(69), 95–120. <https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.04.014>
- Red Internacional de Universidades Lectoras. (2021). *Red Internacional de Universidades Lectoras*. RIUL. <https://universidadeslectoras.es/>
- Reis, G. A. y Duarte, A. B. S. (2017). Leitura e letramento informacional na universidade: Um hiato, um construto fragmentado ou um dilema? *Informação & Informação*, 22(3), 136–157. <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2017v22n3p136>
- Robles, B. (2011). *La entrevista en profundidad: Una técnica útil dentro del campo antropológico*. 18(52), 39-49. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>
- Rodríguez Gallardo, A. (2020). *Alfabetización, lectura y sociedad: Una mirada desde la historia*. UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. [http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI\\_UNAM/11](http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/11)
- Shaimardanova, M., Akhmetova, L. y Nikishina, S. (2020). Socialization of Foreign University Students through the Formation of Reading Literacy. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(1), 42–63. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/1133/432>
- Shenton, A. K. (2018). Reading in information behaviour and information literacy frameworks. *Collection and Curation*, 37(2), 60–64. <https://doi.org/10.1108/CC-04-2017-0013>
- Sunaga, K. (2016). The Survey of the Information Literacy among Students and Teachers. *Educational Reform Journal*, 1(2), 49–55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574564.pdf>
- University of Houston. (2019). *University of Houston: ENGL Course Descriptions*. <https://uh.edu/academics/catalog/colleges/las/courses/engl/index.php>
- Uribe Tirado, A. (2012). Niveles de desarrollo de los programas de formación en habilidades informativas: Alfabetización informacional en universidades mexicanas según la información de sus sitios Web. *Investigación Bibliotecológica. Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 26(58), 121. <https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2012.58.35255>
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *LIBERABIT*, 11, 49-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601107>
- Vázquez Campos, J. E. (2016). *Alfabetización informativa, lectura y escritura en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí: Hacia una universidad lectora*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Volpi, J. (2018). *Leer la mente: El cerebro y el arte de la ficción*. Alfaguara.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2017). *Enseñar a través de la comprensión: Modelo por diseño*. Trillas.
- Zamora Barragán, E. (2018). Promoción de la lectura por placer, como formación integral de lectores desde la biblioteca universitaria. En *La biblioteca universitaria como espacio de formación de lectores*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. [http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI\\_UNAM/L157](http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L157)

Zayas, F. (2015). *La competencia lectora según PISA: Reflexiones y orientaciones didácticas*. Graó.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=506047>



## Pensamiento crítico y habilidades informativas: Binomio para la formación de usuarios en educación media superior en México

Juana Elizabeth Vázquez Campos  
Universidad Nacional Autónoma de México



Celia Mireles-Cárdenas  
Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)



Recibido: 7/10/2024 ■ Revisado: 26/12/2024 ■ Aceptado: 13/12/2024

**Resumen.** Los planes de estudio como base fundamental de los sistemas educativos y las bibliotecas, juegan un papel importante en la formación de usuarios de la información, tanto en ambientes áulicos como en los espacios destinados a la consulta de fuentes documentales, especialmente en educación media superior, ya que este nivel académico es considerado para muchos estudiantes como el grado que les brinda la posibilidad de afianzar habilidades previas a la entrada a la adultez, además de ser el antecedente académico para el ingreso a un grado de educación superior o al campo laboral. Debido a esto, surge el interés por estudiar temas fundamentales que aportan, de manera directa, a los procesos de alfabetización informacional en adolescentes: el pensamiento crítico y las habilidades informativas, que, para el caso, son estudiados a través de una investigación documental, primero desde la perspectiva teórica y, en segundo lugar, en relación con la educación media superior (con enfoque particular a México), identificándose, diversas posibilidades de aplicación e infiriendo distintos aspectos que inhiben su logro. El artículo concluye con algunas alternativas de mejora para lograr condiciones prácticas de influencia en procesos formativos, así como, las limitantes que se presentan al no existir lineamientos macroeducativos, sino suceder como meras iniciativas no sistemáticas.

**Palabra clave:** Alfabetización informacional, formación académica, habilidades informativas, pensamiento crítico, educación media superior.

## Critical Thinking and Information Skills: Binominal for the Training of Users in High School Education in Mexico

**Abstract.** Curricula, as the fundamental basis of educational systems, and libraries play an important role in the training of information users, both in classroom environments and in spaces intended for consulting documentary sources, especially in high school education, since this academic level is considered by many students as the degree that gives them the opportunity to strengthen skills prior to entering adulthood, in addition to being the academic antecedent for entering a higher education degree or the labor market. Because of this, there is interest in studying two fundamental themes that contribute directly to the processes of information literacy in adolescents: critical thinking and informational skills, which, for the case, are studied through a documentary research, first from the theoretical perspective and secondly in relation to higher secondary education (with particular focus on Mexico), identifying various possibilities for application and inferring different aspects that inhibit their achievement. The article concludes with some alternatives for improvement to achieve practical conditions of influence on training processes, as well as the limitations presented by the absence of macro-educational guidelines, but rather by the fact that they are merely non-systematic initiatives.

**Keyword:** Information literacy, academic training, information skills, critical thinking, high school education.

**Cómo citar:** Vázquez Campos, J. E. y Mireles-Cárdenas, C. (2024). Pensamiento crítico y habilidades informativas: Binomio para la formación de usuarios en educación media superior en México. *Revista Estudios de la Información*, 2(2), 53-71. <https://doi.org/10.54167/rei.v2i2.1688>

## Introducción

El análisis que se presenta se basa en la interrelación de dos conceptos: el pensamiento crítico y las habilidades informacionales, ambos con miras a integrar propuestas para la formación de usuarios en educación media superior. Respecto al primer concepto, el pensamiento crítico es considerado como “un recurso cognitivo al que se le ha dado gradualmente una importancia significativa, considerando la relación de esta competencia transversal con variables como el rendimiento académico” (Franco et al., 2014, p. 12), lo cual permite identificarlo como una habilidad fundamental para el desarrollo intelectual de los individuos. Desde la perspectiva del servicio de formación de usuarios, el pensamiento crítico es una necesidad metacognitiva que debe adquirir el estudiante para poder ser capaz de aprender por sí mismo y detectar la mejor forma en la que se logra este proceso (Hernández Salazar, 2013), dado que favorece la formación de habilidades tanto en el pensamiento y razonamiento, mismas que permiten la adquisición de aprendizajes significativos para alcanzar el cumplimiento de los objetivos correspondientes en cada nivel educativo de los estudiantes.

Respecto al uso de las habilidades informativas, se debe entender que el desarrollo de las mismas buscará que los individuos sean capaces “de identificar la información que necesita, acceder a esta con eficacia y eficiencia, evaluar de manera crítica la información y sus fuentes, así como determinar el alcance de la información requerida” (Girarte Guillén y Valle López, 2020, p. 2). Esto con la finalidad de que puedan tener acceso a la información de una manera competente y que el uso de la información sea en beneficio de su proceso de aprendizaje.

El tipo de estudio que se presenta es descriptivo, cualitativo, no experimental y transeccional, dado que lo que se pretende con esta investigación es recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables y poder rescatar las propiedades y características más importantes sobre el nivel de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico e informativas de estudiantes de educación media superior, considerada una etapa crítica en la formación de los futuros universitarios. Para la construcción del *corpus* teórico, se eligió utilizar la investigación documental y el análisis del discurso, ya que este medio es considerado como una actividad obligada que se debe realizar en la búsqueda sistemática de información sobre un tema específico y su combinación de variables temáticas (Cevallos Torres y Mora Pérez, 2022), con lo cual se permitió integrar los contenidos sobre pensamiento crítico y habilidades informativas para dar cumplimiento a la documentación de conceptos, estructuras, importancia y ventajas aplicadas a la educación media superior.

Esta propuesta se basa en el supuesto de considerar que el desarrollo del pensamiento crítico beneficia en gran medida la aplicación efectiva de las habilidades informativas en el nivel mediosuperior, permitiendo que el estudiantado pueda realizar la búsqueda y recuperación de información de una manera más eficiente para que sean capaces de ejecutar actividades como: la

interpretación, análisis, evaluación, inferencia y explicación de hechos basados en información, con lo que se favorece una formación efectiva. A partir de esto, surgen los siguientes cuestionamientos: ¿cuáles son las necesidades de formación de usuarios de la información que permitan desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades informativas en estudiantes de educación media superior? ¿cuál es la condición de desarrollo esperado de pensamiento crítico y habilidades informativas que observan los estudiantes actuales de educación media superior? y ¿cuál es la influencia brindada por cualquier servicio de información documental al apoyar la formación de habilidades de pensamiento crítico e informativo en estudiantes de educación media superior?

### **Habilidades de pensamiento crítico y su influencia en procesos de adquisición de nuevos conocimientos**

El pensamiento crítico es un proceso que forma parte del desarrollo intelectual de todos los seres humanos y es considerado fundamental para la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. En él, los individuos serán capaces de ejecutar actividades específicas que involucran a la interpretación, análisis, inferencia, explicación, evaluación y autorregulación, las cuales buscan favorecer el proceso educativo y la formación académica que se tiene dentro y fuera del aula de clases. Estas acciones permiten la conformación de una mejor estructura cognitiva y favorecen el desarrollo intelectual optimizando cada una de las destrezas necesarias para afrontar la toma de decisiones y solución de problemas, más en un nivel tan demandante como resulta la educación media superior.

Es cierto que la adquisición de esta habilidad es compleja, sin embargo, en la actualidad las investigaciones y propuestas que se generan desde distintas disciplinas, han permitido ampliar las estrategias para la orientación, instrucción y formación de pensadores críticos, favoreciendo todos los ámbitos de la vida de los individuos. El término pensamiento crítico, tiene sus bases en el latín que significa *pensare* y en el griego *kritikos*, latinizado como "*criticus* que se puede entender como toda aquella acción de juzgar o problematizar" (Saladino, 2012, p. 2). Los orígenes de dicho concepto permiten que sea considerado unívoco y se ha homologado por diferentes áreas del conocimiento que buscan ir desarrollando las características que integran dicho concepto que favorece la generación de algunas definiciones como las que se abordarán a continuación:

- a) La capacidad que tiene una persona para poder analizar la información y apoderarse del conocimiento a través de actividades específicas como: el análisis, búsqueda, síntesis, evaluación y uso de los datos, para que, a partir de ello, el estudiante mejora sus estructuras cognitivas, metacognitivas y sus procesos intelectuales (Paul y Elder, 2003).
- b) Se involucra el reconocimiento y comprensión de los supuestos subyacentes a lo que alguien afirma, la evaluación de sus argumentos y de las evidencias que ofrece, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado. Por un lado, implica la posesión de conocimientos, la posibilidad de realizar una indagación lógica y razonar convenientemente, pero, por otra parte, también requiere de una actitud, así como a estar dispuesto para considerar los problemas de un manera perceptiva y reflexiva (Díaz Barriga, 2001).
- c) Consiste en la capacidad de interpretar, analizar, evaluar, hacer inferencias, explicar y clarificar significados. Está basado en el razonamiento lógico, la capacidad de trabajar con conceptos, la conciencia de las perspectivas y puntos de vista propios y ajenos, y el

pensamiento sistémico. Requiere un desarrollo progresivo del conocimiento sobre el propio pensamiento y de las estrategias efectivas para pensar ([UNESCO, 2018](#)).

- d) Son los procesos, estrategias y representaciones mentales que las personas utilizan para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos ([Mackay Castro et al., 2018](#)).
- e) Impregna toda la vida y le da sentido; va más allá del aula. Es una competencia esencial en la investigación, en la educación, así como en la vida personal y cívica de cada uno ([Bezaniilla Albisua et al., 2018](#)).

Las anteriores definiciones coinciden en aspectos como que el pensamiento crítico, es un proceso que se encarga de desarrollar en el individuo aptitudes y habilidades que desde distintos campos disciplinares buscan unificar criterios para que el término tenga una aplicación más globalizada y que las características del mismo permitan que sea replicable. Observar el impacto que tiene este concepto desde las diversas áreas, permite identificar el papel que juegan las ciencias de la información, posicionándolas como un agente de instrucción, reforzamiento y promoción de destrezas informativas, en las que se busca que el estudiante mejore su capacidad de adquisición del conocimiento.

Cuando se parte de una estructura consolidada del pensamiento que se integra de habilidades, actividades, objetivos y herramientas que permiten cumplir la meta de poder tener pensadores con un juicio reflexivo y analítico en el que se requieren capacidades para: interpretación, análisis, evaluación, inferenciación, explicación y autorregulación. Cada una de estas capacidades desglosa herramientas cognitivas específicas que se ponen en funcionamiento y que según [Facione \(1990\)](#), se dividen de la siguiente forma:

- a) Interpretación (codificación que ayuda a comprender, clarificar y expresar los contenidos en los que se ven envueltos conocimientos previos adquiridos).
- b) Análisis (categorización, agrupamiento de datos, identificación de conceptos, generación de interrogantes y examinar ideas y datos)
- c) Evaluación (verificación y credibilidad de la información que se recupera para poder establecer argumentos válidos que puedan tener funcionalidad).
- d) Inferencia (identificación y consulta de la veracidad de la información con pruebas que permitan crear una conclusión de las premisas, parte también de una evaluación de preguntas y conceptos).
- e) Explicación (representación de la información en algún producto con la finalidad de mostrar los resultados obtenidos de las anteriores etapas).

Estas habilidades forman parte de un proceso amigable, innovador y flexible para los individuos, dado que les permite la apropiación de nuevos conocimientos, partiendo de un proceso previo donde lo que se adhiera a sus estructuras mentales tendrá una función efectiva y eficiente. Por ello, es tan destacable que las destrezas cognitivas que los individuos adquieren vayan más allá de una simplificación para realizar alguna tarea, si no que implica una adquisición y mejora de la estructura mental para que la apropiación de los nuevos conocimientos trasmite en un proceso evolutivo constante del individuo y que sus exigencias intelectuales sean cada día mayores para que no llegue a tener conformismo en ningún ámbito de su vida. Este proceso no es algo que tenga que hacer el individuo de manera autónoma, sino que requiere de un acompañamiento y orientación por

parte de todas las personas que integren y se involucren en procesos de aprendizaje y de formación de las personas ([Wale y Bishaw, 2002](#); [Nasution y Nasution, 2023](#)).

Tales condiciones contribuirán a formar personas con rasgos particulares como la racionalidad, autoconciencia, honestidad, mente abierta, disciplina y juicio ([Núñez-López et al., 2017](#)), destacando con ello los siguientes cuatro aspectos fundamentales de un pensador crítico:

- a) Claridad en el pensamiento (se demanda verificar que realmente se entienda lo que se tiene que comprender, el individuo tendrá que analizar la idea, elaborar una síntesis de lo que hayas entendido y comparar, relacionar contenido con conocimientos previos, usar ejemplos para aclarar ideas, confirmar con otra persona lo entendido)
- b) Entrarse en lo relevante (pensar disciplinadamente evita que se divague la atención y poder ejecutar la tarea principal)
- c) Realizar preguntas claves (el individuo sea capaz de identificar el propósito con el cual está integrando la información a sus conocimientos y a partir de ellas elaborar de manera más profunda la obtención de la información).
- d) Ser razonable (mostrar apertura en conocimientos sin adherirse a una verdad absoluta y con ello tenga la disposición de modificar sus estructuras mentales a favor de una mejora constante) ([Lámelo, 2015](#)).

Todo esto supone que, si se establecen las características del pensamiento crítico en estudiantes de educación media superior, existe la posibilidad de formar individuos capaces de analizar y evaluar la información que tienen y adquieren en su formación para la toma efectiva de decisiones y la resolución de problemas ([Paul y Elder, 2003](#)). Otro aspecto para tomar en cuenta es que los estudiantes de este nivel deben estar preparados para diversos escenarios a los que han de enfrentarse en un período a corto plazo y tener las herramientas que proporciona el pensamiento crítico los ayudará a posicionarse en el mundo laboral, profesional o académico con mejores oportunidades.

En el caso del pensamiento crítico en la educación media superior de México, existen tres modelos educativos para la educación media superior (general, profesional y profesional-técnico), cada uno de estos perfiles pretende que sus estudiantes alcancen el máximo nivel de conocimientos, para poder desarrollarse en entornos académicos profesionales, laborales o en el área que desee insertarse el estudiante. Estos modelos de bachillerato se hacen mención para reconocer que cada uno dentro de su estructura comparte un tronco común con competencias transversales sin inhibiciones ante el saber de los estudiantes, sino que amplían los campos en los que pueden integrarse en un futuro y de los cuales también pueden aprender, es decir que estos no limitan las opciones, por el contrario, amplían las posibilidades ([Langiano et al., 2024](#)). Estas competencias tienen como objetivo formar en capacidades relevantes para el desarrollo de los estudiantes, a través de modelos que les permitan adaptarse en los distintos ámbitos de la vida y campos profesionales, sin importar el modelo educativo estudiado ([Secretaría de Educación Pública \[SEP\], 2017](#)).

Por tanto, las características y niveles de pensamiento crítico en el nivel medio superior tienen cualidades propias, que requieren que el estudiante sea un constructor de habilidades, capacidades y competencias específicas, de las que tendrá que apropiarse durante su proceso

formativo. Las habilidades del pensamiento crítico, según [Núñez-López et al. \(2017\)](#), se categorizan de la siguiente manera:

- a) Interpretación, manifiesta a través de la capacidad del estudiante para comprender el significado de una experiencia, situación, evento o procedimiento, siendo capaz de categorizar, decodificar y clarificar conceptos.
- b) Análisis, caracterizada por la capacidad de identificar relaciones y diferencias entre los contenidos, permitiendo generar preguntas, argumentos y conceptos propios; el estudiante será capaz de examinar sus ideas, detectar y generar argumentos que validen su conocimiento.
- c) Evaluación, reconocida como la capacidad de revisar la credibilidad de lo establecido por otras representaciones, en las cuales se pone en evidencia y a juicio la información que generan otras personas, creencias u opiniones; el estudiante será capaz de evaluar la credibilidad de la información que revisa y consume permitiéndole que sus argumentos y posturas tengan mayor lógica y razonamiento.
- d) Inferencia, considerada como la capacidad que tiene un individuo para crear una conclusión razonable en la que las conjeturas e hipótesis que se formulen tengan un contenido relevante para el producto final que tendrán sea un concepto, argumento o descripciones; el estudiante será capaz de generar conclusiones eficientes y consultar diferentes opiniones para llegar a conjeturas bien argumentadas
- e) Explicación, como representación coherente de los resultados en la que el estudiante puede revisar y expresar las conclusiones o bien dar respuesta a sus dudas posteriormente; aquí se pretende que el estudiante será capaz de realizar una descripción de los resultados o métodos de manera detallada en la que se podrán visualizar argumentaciones, conjeturas como resultados del aprendizaje efectivos.
- f) Autorregulación, como capacidad cognitiva que se realiza de manera consciente en la que se necesitan habilidades del análisis y la evaluación, donde el estudiante será capaz de auto examinar y auto- corregir los resultados de su aprendizaje.

El basar estas habilidades en el estudiante de educación media superior lleva a reconocer que estos se enfrentan a un modelo educativo teniendo como referencia no sólo en problemas, sino en competencias de las cuales se destaca la capacidad que el individuo tendrá para fortalecer sus estructuras mentales a favor de sus procesos de aprendizaje. En este proceso se debe tomar en cuenta las siguientes características que permitan: El desarrollo de habilidades o capacidades cognitivas necesarias para pensar de modo crítico y también por disposiciones afectivas, es decir, la apertura mental, la intención de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias y el conocimiento que no es propio. Cuando se piensa críticamente las personas despliegan un abanico de habilidades cognitivas, tales como razonamiento, formación de conceptos, investigación y traducción ([Barbosa y Marciales, 2015](#)).

Existen dos posturas teóricas fundamentales en el ordenamiento de elementos del pensamiento crítico que señalan la forma como se deben organizar los procesos de racionalización, estas son:

- a) Según las dimensiones del pensamiento. Nivel de pensamiento automático (respuestas innatas), nivel de pensamiento sistemático (capacidad de clasificar, agrupar y ordenar) y

nivel de pensamiento crítico (metacognición, pensamiento creativo y capacidad de pensar) ([Steffens et al., 2018](#)). El nivel de pensamiento crítico se integra de actividades cognitivas y metacognitivas que generan las modificaciones en la estructura del pensamiento de los individuos, lo que permite realizar actividades más complejas y mejorar sus destrezas intelectuales. Se trata de una apropiación de habilidades que reflejan un aprendizaje significativo que es capaz de replicarse para futuras necesidades o problemas a resolver.

- b) Según niveles de pensamiento crítico. Basado en un proceso progresivo que va desde el nivel básico basado en el conocimiento teórico hasta la demostración de procesos de evaluación de los contenidos y la información que se consultan ([Lamelo, 2015](#)). A través de estos niveles de evolución es posible llegar a la apropiación del conocimiento y desarrollar el estudiante con sus respectivas actividades para la adquisición de mejores conocimientos, esto deja claro que el desarrollo del pensamiento crítico es un proceso independiente de cada individuo, existirá quien tenga altos niveles, pero también aquel que requiere mayor apoyo, atención y orientación para poder desarrollarlos, influyendo su estilo de aprendizaje, inteligencia, habilidades o interés.

La importancia y ventajas del pensamiento crítico en la educación media superior radica en que la educación media superior es considerada el último período académico obligatorio, en el cual es posible influir de manera directa en el proceso formativo de la persona, dado que “es fundamental que el entrenamiento, orientación e instrucción que se le ofrece a los estudiantes los deberá preparar para en un futuro favorecedor sea cualquier actividad a la que se vayan a dedicar” ([Díaz Barriga, 2001](#), p. 12). El valor que se le otorga a la educación en este nivel viene acompañado de una serie de ventajas que detectan los estudiantes y las cuales se adquieren con la aplicación, entre ellas se destacan personas:

- a) Críticas capaces de emitir juicios congruentes.
- b) Capaces de tomar decisiones lógicas y fundamentadas.
- c) Creativas y capaces de generar ideas que impulsen el desarrollo colectivo.
- d) Con capacidad para tomar decisiones con conciencia.
- e) Con capacidad propositiva e innovadora.
- f) Que se comunican
- g) con argumentos verídicos y confiables.

Esta serie de ventajas favorecen en gran medida la formación académica de los estudiantes, pero también les proporcionan herramientas que favorecen el desenvolvimiento en su vida cotidiana en otros ámbitos, su aplicación muchas veces será implícita en la toma de decisiones y solución de problemas a los que se ven expuestos desde cualquier ámbito o contexto. El exponencial cambio que se ha tenido no sólo en México, si no a nivel mundial con el proceso de globalización ha forzado a que los niveles educativos integren mejores recursos y técnicas para que el estudiantado se pueda desenvolver en estos nuevos entornos.

El panorama de la educación media superior en nuestro país se ha visto inmerso en cambios a partir de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) que tiene como objetivo contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación ([SEP, 2022](#)), incluyendo un modelo de aprendizaje basado en el desarrollo de competencias, imponiendo a los individuos cursar este grado como parte de su formación básica. Este modelo de educación fomenta cuatro ejes de desarrollo en

el individuo: saber ser, saber hacer, saber y saber convivir, fundamentales para una formación integral y continúa a través del modelo por competencias. Esta etapa es importante porque posiblemente es el último grado de estudios de algunos individuos, por ello adquirir los conocimientos necesarios para afrontar los retos del mundo se convierte en un requisito esencial.

En México se han generado pruebas estandarizadas que tienen como objetivo evaluar la calidad de la educación en el nivel medio superior para proponer estrategias que ayuden a la formación académica de este sector de estudiantes. Pruebas aplicadas a poblaciones macrosociales, tales como PLANEA relacionada con el pensamiento crítico evalúa aspectos como: evaluación crítica del texto, análisis del contenido y de la escritura, desarrollo de una comprensión global, desarrollo de una interpretación y reflexión semántica y morfosintáctica ([Gobierno de México, 2019](#)), que se encuentran en los ordenamientos I, II y III y que arroja los resultados por entidad, grado de marginación y subsistemas del bachillerato. Estas pruebas reafirman la importancia de que los estudiantes dominen competencias específicas para su aprendizaje y que les faciliten su desempeño durante su proceso formativo. Algunas de las dificultades que estos presentan se reflejan en aspectos como:

- a) Desarrollo cognitivo. En esta etapa los individuos están en la búsqueda de pertenencia e identidad, según lo mencionan algunos psicólogos como Piaget y Erikson los adolescentes están integrando los componentes que formarán su personalidad para enfrentar nuevos retos y etapas. Esto provoca en ellos grandes interrogantes que se convierten en demandas de información que muchas de las veces no pueden controlar y comienza un proceso de búsqueda de respuestas en cualquier recurso que les permita satisfacer esos cuestionamientos. Aquí es donde se reflejan las dificultades porque los individuos comienzan a tomar cualquier recurso de información como válido y el proceso de interpretación, análisis, inferencia, explicación, evaluación y auto regulación quedan estancados, al no creerlos necesarios para su aplicación.
- b) Acciones institucionales educativas. Las instituciones tienen la responsabilidad de enseñar una multitud de conocimientos y habilidades en los estudiantes, entre ellos está el pensamiento crítico considerado como una competencia genérica fundamental para la formación integral de los mismos. No obstante, esto genera ciertas dificultades institucionales, tales como: la disposición y preparación de docentes y profesionales que se involucran en el proceso educativo en la que se pueden reflejar falta de capacitación para este personal, mal manejo de los recursos y falta de disposición. Aquí la intención es que los mecanismos de influencia educativa en el desarrollo de dichas habilidades están basados en la efectiva intervención instruccional del docente, destacándose las funciones de mediación, tutoría, cuestionamiento o negociación del conocimiento ([Díaz Barriga, 2001](#)) La negociación del conocimiento no se debe convertir en una herramienta única para el aprendizaje, sino que se debe potenciar desde lo institucional mejores estrategias para el fortalecimiento de dicha habilidad.
- c) Infoxicación. En la actualidad es “es considerada como la sobrecarga de información ocasionada por la profusión de contenidos de internet, afecta a los profesionales del conocimiento y por añadidura a todos los usuarios de internet” ([Aragón García et al., 2022](#), p. 3) este incremento exponencial en el uso de dispositivos electrónicos y redes sociales provoca que los individuos aumenten las demandas de información y con ello los expone a



un proceso de pensamiento más inmediato y eficaz en la que los estudiantes deben aplicar, de manera sistemática el pensamiento crítico para poder evaluar aquello de lo que se van a apropiarse en su estructura intelectual. La infoxicación ha llevado a un desarrollo de habilidades que no todos los individuos son capaces de alcanzar ya sea por la desigualdad de oportunidades o bien por la falta de estimulación.

- d) Dificultades en el aula. Que tiene que ver con algunas de las deficiencias de aprendizaje que el estudiantado observa de grados anteriores de educación, que los ubican en ciertas desventajas frente a las exigencias de un nivel que los pretende formar de manera más crítica y reflexiva, demandando conocimientos previos que ellos no dominan y lo que hace que el aprendizaje en el aula sea más complicado y para algunos de ellos provocar un fracaso escolar o deserción académica. Otro aspecto son los métodos de enseñanza que los docentes aplican para la inclusión de estas habilidades dentro de sus planeaciones donde se hace evidente la falta de manejo o capacitación para promoverlas dentro del aula.

El reflejo de estas dificultades permite visualizar un panorama en el que se puede exponer una serie de estrategias que a pesar de los enfoques o modelos mixtos que se tienen en el bachillerato en México resulten favorables para los estudiantes, cumpliendo el objetivo de generar un modelo de instrucción que está diseñado para desarrollar y promover el pensamiento crítico en la escuela, con un enfoque que asista a cada uno de los programas académicos que conforman los planes curriculares e incluirlo en áreas específicas del conocimiento que permitan la enseñanza general de destrezas y habilidades con un enfoque mixto e inclusivo para aplicarse desde cualquier área del conocimiento ([Aragón García et al., 2022](#)).

Las estrategias se basan en favorecer el proceso de enseñanza de los estudiantes, buscan remodelar las estructuras curriculares partiendo siempre del objetivo de beneficiar al individuo y que este pueda ser capaz de replicar lo aprendido interiorizándolo en aprendizajes significativos para la resolución de problemas en cualquier ámbito de su vida. Una estrategia eficaz, debe buscar el trabajo interdisciplinario para que todos los entornos en los que se involucra la educación y formación estén relacionados y los contenidos sean congruentes con las metas que se quieren alcanzar respecto a este proceso.

Al momento de querer generar una estrategia enfocada al pensamiento crítico, se demanda la aplicación del siguiente procedimiento:

- a) Elegir la estrategia que se quiera desarrollar y descubrir el principio que se halla detrás de ella.
- b) Describir la forma de aplicar esa estrategia en el contexto educativo.
- c) Identificar las lecciones donde esa estrategia se puede insertar fácil y eficazmente.
- d) Leer la exposición tradicional de una de las lecciones escogidas.
- e) Revisar la exposición tradicional descubriendo algunas lagunas de esta con relación al pensamiento crítico.
- f) Remodelar la lección para incorporar aquellos aspectos de la estrategia o de otras estrategias que parezcan oportunos ([Aragón García et al., 2022](#)).

Enseñar a pensar se convierte entonces en el objetivo principal de este concepto en el que se ven involucrados aspectos como el razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones

actividades que requieren que el individuo sea capaz de argumentar, analizar e interpretar mejor la información. Se toma en cuenta que toda estrategia de aprendizaje que se genere a favor de este proceso deberá estar enfocada en un marco estructural efectivo y sustentado teóricamente ([Saiz y Rivas, 2008](#); [Lámelo, 2015](#)).

La evaluación forma parte de un proceso de búsqueda, reconocimiento y comprensión en las actividades que permite tener un diagnóstico del proceso ejecutado, brindando la oportunidad de poder mejorar e implementar estrategias que favorezcan los resultados obtenidos. En el caso del pensamiento crítico enfocado a la educación parte del aprendizaje basado en problemas (ABP), el cual brinda la oportunidad a los instructores, docentes u orientadores a formar mejores estrategias que favorezcan dicho proceso, pero pone en evidencia actividades que el estudiantado pueda resolver con base a sus conocimientos previos. El modelo de aprendizaje basado en problemas es una técnica didáctica que busca promover el pensamiento crítico y es aplicado principalmente en grados universitarios, pero no excluye a los estudiantes de nivel medio superior puesto que sus implicaciones tienen como objetivo; promover y desarrollar en el estudiantado habilidades críticas que promuevan la adquisición de nuevos conocimientos y estimulen la búsqueda constante de aprendizajes, visto desde esta perspectiva permite que la evaluación se puede realizar por medio del modelo basado en problemas, para destacar los elementos que componen a un pensador crítico ([Olivares y Heredia, 2012](#)).

La evaluación de los atributos del pensamiento crítico se basa en elementos, características y disposiciones del sujeto evaluado. Estos atributos se basan en promover la adquisición autónoma del conocimiento a partir de un conjunto de habilidades que intrínsecamente todos los estudiantes deberían realizar al momento de ejecutar una actividad formativa o académica. El modelo anterior se apoya del establecimiento de casos hipotéticos que el estudiantado deberá resolver utilizando las habilidades de: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, que siempre vendrán unidas con la formulación de cuestionamientos e interrogantes aplicables a su etapa formativa. Para poder evaluar el pensamiento crítico se requiere identificar los atributos a revisar, aunado a ello es necesario integrar los niveles que ayuden a replantear algunos ejemplos cómo el nivel al que se quiere llegar, qué preguntas realizar y los cuestionamientos necesarios para poder investigarlo ([Olivares y López, 2017](#)).

Se debe tener en cuenta que en la actualidad existen diversos intereses por evaluar y crear propuestas que contribuyan a “desarrollar un pensamiento que le posibilite al estudiante interpretar y tomar posturas frente a su realidad, lo cual afecta su visión frente a las problemáticas cotidianas y de alguna manera a su desempeño y rendimiento académico” ([Vizcaíno et al., 2017](#), p. 2), lo cual provoca que este pueda desenvolverse con mejores herramientas ante este nuevo mundo tecnológico y digital y buscando convertir a los individuos en pensadores críticos. Existen algunas herramientas instruccionales que pueden contribuir al pensamiento crítico, entre estas están: la lectura crítica de textos, la investigación guiada, la resolución de problemas y desarrollo de proyectos, todos buscan que el sujeto encuentre sus propias respuestas pero que estén basadas en ideas que muestren su criticidad ([Lámelo, 2015](#)). El interés tan creciente que se da por la incorporación de este tipo de procesos ayuda a reafirmar que los estudiantes, no solo del nivel medio superior requieren una formación más inclusiva respecto a las habilidades de pensamiento crítico, sino que todos los recursos disponibles en los que se pueden incluir las habilidades

informativas puedan apoyarlos en las actividades académicas y su proceso de formación.

### **Habilidades informativas y capacidades de adaptación al cambio**

En la actualidad, el crecimiento desmedido de la tecnología y el internet, han provocado que la producción informativa sea cuantiosa y demande una sociedad del conocimiento mejor preparada, que cuente con recursos y herramientas para la adquisición de conocimientos, en la que los individuos tendrán que ser capaces de manipular, aprender y utilizar los recursos de información. Esta nueva era tecnológica genera una oportunidad para la investigación y permite que distintos campos disciplinarios como las ciencias de la información se involucren más en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Los profesionales de la información pueden ser auxiliares en funciones como; acompañamiento en procesos de aprendizaje, instrucción en el uso de herramientas tecnológicas y participación colaborativa con los docentes, esto desde los servicios que se ofrecen dentro de las bibliotecas como; los servicios especializados de información.

El desarrollo de las habilidades informativas y la formación de usuarios tienen como finalidad poder instruir, formar y orientar a los usuarios respecto al uso de la información, se busca un trabajo integral donde el bibliotecario será capaz de generar en el usuario una autonomía para la satisfacción de sus necesidades de información, integrando los recursos tecnológicos. La clave, tanto para el desarrollo de habilidades informativas y la formación de usuarios, se desarrollen procesos acordes a la realidad y efectivos, es una capacitación constante de las herramientas y servicios que surgen con las tecnologías y que ambos se complementen en el proceso formativo para que se pueda manejar de manera pertinente la información y que las comunidades que se eduquen se vean siempre beneficiadas. En el caso de la educación media superior existe un gran campo de oportunidad, dado que este tipo de estudiantes cuentan con una formación académica previa que favorece el desarrollo de nuevas habilidades ([Komariah, 2023](#)).

En el siglo XXI las habilidades informativas se han convertido en un tema de gran interés para la investigación de distintas áreas disciplinares que han buscado su aplicación en todos los contextos en los que se desarrolle el individuo, la inclusión de las nuevas tecnologías y del internet, ha generado la necesidad de que los individuos adquieran una serie de competencias que favorezcan su adquisición de conocimientos dentro y fuera del aula. Las tecnologías de la información y la comunicación han preparado a los seres humanos para integrarse a una nueva sociedad del conocimiento, que demanda en los individuos una agudeza mental e intelectual mayor para afrontar los nuevos retos del proceso de aprendizaje.

Estas buscan generar en los individuos la capacidad para recuperar y usar información, a través de la instrucción de un aprendizaje autónomo que requiere la capacidad del estudiante de: localizar, evaluar y utilizar efectivamente la información en sus procesos de aprendizaje, estas habilidades demandan que los “usuarios deben tener tanto estrategias para recabar información como las habilidades de pensamiento crítico para seleccionar, descartar, sintetizar y presentar información en formas nuevas para resolver problemas de la vida real” ([Lau, 2007](#), p. 11). Las instituciones y diversos autores han propuesto los siguientes conceptos para entender estas habilidades como:

- a) Proceso de desarrollar mayores capacidades mediáticas para filtrar y valorar la información que el usuario recibe a través de múltiples canales ([Girarte Guillén y Valle López, 2020](#)).

- b) Conjunto de acciones para usar reflexivamente la información, además de identificarse una intención específica. Estas acciones involucran la búsqueda, obtención, evaluación, uso y comunicación de la información mediante distintos medios y formatos ([Rosales Mandujano, 2018](#)).
- c) Representa la capacidad del individuo en demostrar sus habilidades informacionales (estar alfabetizado informacionalmente) que una persona debe ser capaz de reconocer cuando necesita información y tener habilidad para localizar, evaluar y utilizar efectivamente la información necesaria. Los individuos con habilidades informativas son aquellos que han aprendido a aprender ([American Library Association \[ALA\], 2000](#)).

Se entiende que estas capacidades representan la parte esencial de la formación de los individuos y “tienen como núcleo estratégico la fuerza distintiva del proceso de aprender a aprender” ([Medina Campoy, 2008](#), p. 54) y se componen de capacidades específicas como: la interpretación, la búsqueda, recuperación, organización, selección, evaluación y uso de la información para poder llevar a cabo la adquisición de los conocimientos y conformarse en una sociedad del conocimiento. Este tipo de habilidades se compone de características particulares, que, a su vez, integran las habilidades informativas, que de acuerdo a [Lau \(2007\)](#) y [Desuanni y Osmar \(2024\)](#) representan la forma como el individuo pone de manifiesto su fluidez informativa, el desarrollo de habilidades informativas y su competencia informativa, todo esto, producto de procesos formativos a través de educación y capacitación de usuarios, instrucción bibliográfica y orientación *in situ* en bibliotecas.

Los elementos que comprenden las habilidades informativas y las características, capacidades y elementos que integran el pensamiento crítico identifica seis habilidades básicas: (1) reconocer la necesidad de información y determinar la naturaleza y nivel de la información; (2) Encontrar la información que necesita de manera eficaz y eficiente; (3) Evaluar críticamente la información y el proceso de búsqueda de la información; (4) Gestiona la información reunida o generada; (5) Aplica la información anterior y la nueva para construir nuevos conceptos o crear nuevas formas de comprensión; y (6) Utiliza la información con sensatez y se muestra sensible a las cuestiones culturales, éticas, económicas, legales y sociales que rodean al uso de la información ([Bundy, 2003](#)). Se entiende que el objetivo de esta combinación entre pensamiento crítico y habilidades informativas es poder transformar las estructuras cognoscitivas de los individuos, para que sean capaces de adquirir competencias necesarias que les permitan tener mayor autonomía en sus procesos de aprendizaje favoreciendo la búsqueda y recuperación de información para la construcción de nuevos y mejores conocimientos.

Respecto a las habilidades informativas en estudiantes de educación media superior en México, se observan las siguientes condiciones principales:

- a) Los planes de estudio de la educación media superior han cedido a una serie de modificaciones enfocadas a mejorar los aprendizajes, actualmente se centra en áreas como la lengua y comunicación, pensamiento matemático, conciencia histórica y cultura digital. El área de cultura digital genera la necesidad de involucrar dichas habilidades como parte del proceso de aprendizaje de esta comunidad de estudiantes y esto no será un tema opcional, sino un área de aplicación real en la educación. En la que la institución y en particular “su biblioteca, tendrán la responsabilidad de la implementación de programas para el

desarrollo de las habilidades informativas que requieren sus usuarios, las cuales constituyen parte de las destrezas necesarias para manejar recursos de información” ([Girarte Guillén y Valle López, 2020](#), p. 3).

- b) La orientación pedagógica relacionada a la cultura digital se enfoca en que los individuos integren a sus procesos de aprendizaje el manejo de cualquier método u objetivo tecnológico que les facilite la adquisición de conocimientos. Estas habilidades se convierten en aquellas herramientas que tratan de instruir a los individuos para que sean capaces de manejar, dominar, aplicar y manipular de manera efectiva y eficiente las tecnologías digitales.

El nivel medio superior se integra ya no sólo de áreas de aprendizaje específicas, sino que se ve acompañada de un conjunto de destrezas y aptitudes que solo se pueden adquirir con la práctica y una buena instrucción de parte de la institución, docentes y profesionales de la información, ya que aquí se reconoce que el estudiante requerirá la apropiación de conocimientos más profundos que no se satisfacen con usar redes sociales o cosas básicas computacionales, aquí ya implica el razonamiento, manejo y búsqueda de diversos recursos. Por ello, las habilidades que se buscan formar en este nivel son:

- a) Reconocer una necesidad de información.
- b) Utilizar la información de manera eficaz y respetar la autoría.
- c) Incorporar la información seleccionada en sus propios conocimientos.
- d) determinar el alcance de la información requerida.
- e) Acceder a la información con eficiencia y eficacia.
- f) Analizar la información.
- g) Evaluar las fuentes ([Girarte Guillén y Valle López, 2020](#)). Existen indicios incipientes de que esta clase de criterios se complementen con elementos que superen el mero consumo de información y logren procesos de generación de nuevos contenidos.

Las principales problemáticas de las habilidades informativas en educación media superior en México, se caracterizan por ser un nivel formativo que busca desarrollar las capacidades y herramientas que preparan al estudiante para afrontar los retos de la sociedad de la información actual, con el objetivo de que sean capaces de conocer, dominar y utilizar la información para aumentar sus conocimientos y la calidad de vida que tienen en la actualidad. Los estudiantes de este nivel se ven inmersos en dificultades como, la falta de dominio de capacidades cognitivas (interpretar, analizar, inferir, evaluar y utilizar sus conocimientos), el interés por aprender cosas nuevas constantemente, el rezago para manejar recursos y fuentes de información, y las dificultades de aprendizaje individuales ([Cevallos Torres y Mora Pérez, 2022](#)). Otros de los factores que influyen desde responsabilidades institucionales hasta efectos de la globalización, es la infoxicación, el rezago tecnológico que involucra la falta de equipamiento de bibliotecas y aulas, la alfabetización digital, capacitaciones para los bibliotecarios y el apoyo a la formación docente para la inclusión de nuevas tecnologías en las aulas.

En el caso de la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información el cual ha generado un “uso intensivo de conocimientos que produce simultáneamente fenómenos de mayor igualdad y desigualdad, de mayor homogeneidad y diferenciación” ([Benito Morales, 2000, p. 13](#)), provocando que las oportunidades no sean las mismas para todos los estudiantes. En este

punto es preciso que no se pierda el objetivo que tienen las tecnologías el cual se basa en la necesidad de recuperar y almacenar la información para que esté al alcance de los individuos y así poder brindar acceso a mayor cantidad de comunidades. El crecimiento exponencial de las tecnologías y la incorporación del internet han provocado un fenómeno que dentro de las ciencias de la información se le conoce como “infoxicación”, el cual hace referencia a toda la “sobrecarga de información que se puede presentar al tener relación con diferentes medios digitales, todo a través de las grandes magnitudes de información proveniente de la interacción de cada persona con las tecnologías de la información y la comunicación” ([Avendaño Casas y Gaitán Sánchez, 2022](#), p. 2).

Aquí es donde la alfabetización digital se ve involucrada y se convierte en una de las soluciones ante las dificultades antes mencionadas, dado que esta pretende que el estudiantado tenga la “capacidad para saber desenvolverse en los medios digitales de manera exitosa” ([Castaño Muñoz, 2014](#), p. 3) lo que implica que un estudiante sea capaz de dominar las dimensiones siguientes:

- a) Dimensión del aprendizaje (abarca la transformación de la información en conocimiento y su adquisición).
- b) Dimensión tecnológica (conocimiento y dominio de los entornos digitales).
- c) Dimensión informacional (abarca la obtención, la evaluación y el tratamiento de la información en entornos digitales).
- d) Dimensión comunicativa (abarca la comunicación interpersonal y la social).
- e) Dimensión de la cultura digital (abarca las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital).

Dichas dimensiones proporcionan el desarrollo de habilidades que favorecen el proceso informativo y que les permiten realizar sus actividades académicas y replicar lo aprendido en sus trabajos académicos. Este aspecto se refleja en el rezago académico al que se enfrentan de grados anteriores, donde no adquieren las herramientas necesarias para enfrentar el siguiente nivel escolar sus capacidades cognitivas sumadas a la falta de dominio de exploradores de información, bases de datos, programas y aplicaciones digitales para realizar trabajos, manejo de plataformas para clases virtuales, entre otros, que los convierten en factores que dificultan la ejecución y aplicación de sus habilidades informativas.

Desafíos de la formación de usuarios en la educación media superior se centran en dos situaciones concretas:

- a) Renovación del método pedagógico que consiste en preparar y difundir materiales específicos de apoyo a la docencia y alfabetización, exponer las experiencias del profesorado respecto a los recursos que incentiven a esta comunidad, convertir a las bibliotecas en recursos de aprendizaje y desarrollar condiciones de aprendizaje para motivar las competencias de información.
- b) Reforzar la biblioteca como agente formador activo, siendo necesario identificar la necesidad de los estudiantes y preparar propuestas para mejorar la diversidad de estrategias y atención a los diferentes perfiles, evaluar la práctica del bibliotecario en las bibliotecas y usar las tecnologías como un recurso facilitador ([Monfasani y Cruzel, 2013](#); [Gloria Gómez, 2010](#)).

## Conjunción del pensamiento crítico y las habilidades informativas dentro de la educación media superior

Los estudiantes que cursan la educación media superior en México rondan una edad dentro de los 15 a 17 años, desde algunas posturas psicológicas y educativas es que esta edad es clave la búsqueda de identidad y las operaciones formales en los procesos cognitivos del pensamiento, por ende, los estudiantes buscan fortalecer de sus contextos las herramientas, competencias y recursos que favorezcan dicha etapa. En México se tiene una tasa de absorción en el nivel medio superior de un 86.7% y una eficiencia terminal de 69.7% respecto a los años 2021–2022, esto genera un panorama en el que el fracaso escolar y otros factores como la reprobación están dejando fuera a los estudiantes de poder continuar sus estudios universitarios. El pensamiento crítico y las habilidades informativas son herramientas que podrían favorecer la reducción de estas cifras si los estudiantes no encontraran tan difícil culminar este nivel o ingresara la universidad, recordando que ambas van encaminadas a simplificar y facilitar las tareas que se tienen que hacer en las aulas de clases.

Ambas competencias comparten un objetivo en común, que es buscar el fortalecimiento de las competencias y habilidades que se incluyen dentro de los planes de estudio de la educación media superior, para encontrar las mejores estrategias que se adecuen a impulsar de manera eficiente las capacidades de los estudiantes, favoreciendo su proceso de aprendizaje y adquisición de conocimientos. En este nivel educativo se manifiestan las categorías específicas que incluyen el fortalecimiento de competencias para la cultura digital que se conforman como parte esencial de la formación académica.

Se entiende por pensamiento crítico a la capacidad que tienen los estudiantes de poder reconocer y comprender la información para poder integrarla a sus estructuras cognitivas por medio de la interpretación, análisis, inferencia, evaluación y explicación, para que los contenidos adquiridos se transformen en conocimientos. Las habilidades informativas se convierten en un eje fundamental en el manejo de los recursos tecnológicos que se van integrando a la formación de los usuarios para recuperar y utilizar la información. Lo verdaderamente importante dentro de estas dos competencias es que los entornos, recursos y aprendizajes se generen autónomamente en beneficio de los procesos formativos de cada estudiante incorporando los nuevos entornos digitales.

Las actividades para desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades informativas pueden hacerse concordantes y complementarias. En resumen, el pensamiento crítico promueve la explicación, inferencia, evaluación, interpretación y análisis; en tanto, las habilidades informativas reconocen la importancia de la capacidad de interpretar información, reconocimiento de la información, utilización de la información, manejo de recursos informativos, gestión de información, evaluación de la información y recursos.

Es esencial que los “usuarios como principales actores de estos procesos sepan reconocer que si están informados poseerán los elementos necesarios para enfrentarse a su vida diaria” (Gloria Gómez, 2010, p. 17). Por ello, ambas competencias buscan que estos sean capaces de reflexionar y analizar la información, en el caso de las habilidades informativas estas se convierten en el conductor para tener acceso a la información de una manera eficiente, pero demandando del propio estudiante ciertas capacidades específicas. En el contexto de la educación media superior se requiere

que las habilidades que adquiere el estudiante siempre estén encaminadas a fortalecer el proceso de aprendizaje de los individuos, así como generar aprendizajes significativos para los proyectos educativos que se tengan que cumplir.

### Conclusiones

El análisis de los elementos que comprende el pensamiento crítico y las habilidades informativas, así como su respectiva combinación, la cual tuvo la intención de poder identificar los elementos que generan esquemas, instrumentos o estrategias que permitan el poder identificar los niveles de desarrollo de dichas habilidades en los estudiantes de nivel medio superior. A partir de los resultados de este análisis se demanda la posibilidad de generar programas de formación de usuarios enfocados en las necesidades de los estudiantes para fortalecer y desarrollar las competencias identificadas a través de procesos formativos, que confluyan el rol de las bibliotecas, el currículo y la visión gubernamental.

Además, el análisis de contenidos permitió generar un concepto que conjunta la función del pensamiento crítico y las competencias informativas, el cual se describe: El pensamiento crítico forma parte de una actividad fundamental para el desenvolvimiento y desarrollo intelectual de los individuos, en él se involucran capacidades como; el analizar, sintetizar y evaluar la información, mismas que conforman las habilidades informativas que permitirán que el individuo sea capaz de buscar, recuperar y utilizar la información para solucionar y tomar decisiones respecto a sus necesidades informativas.

La identificación de elementos que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias informativas, ambos en relación a la literatura consultada, con lo cual se concluyen las siguientes limitantes:

- a) La habilidad de pensamiento crítico muestra carencias en áreas como: análisis, interpretación, inferencia, evaluación y autorregulación de la información.
- b) Existe una ausencia notable de elementos que fortalezcan la capacidad de análisis e interpretación de información que se solicita para la solución de problemas y atención a las indicaciones.
- c) Se observan limitadas propuestas respecto al conocimiento acerca de los recursos informativos, tales como las fuentes primarias y secundarias de información, exploradores académicos de búsqueda, bases de datos, Open Access y biblioteca virtual. Así también, existe ausencia de elementos para realizar búsquedas y recuperación de información pertinente.
- d) Los temas de pensamiento crítico y habilidades informativas están más centrados en el currículo, que en la posibilidad de que se reconozca su promoción y formación a través de las bibliotecas y centros de información académicos. Así mismo, existe poca vinculación manifiesta entre las actividades de las bibliotecas en relación con los docentes, sin especificar las formas de incluir las habilidades informativas en actividades curriculares, pero, dentro de las propias bibliotecas.

A partir de lo anterior y de la peculiaridad que observa en el nivel medio superior en México como antecedente a la elección profesional o laboral del estudiante, se infieren las siguientes recomendaciones:



- a) Es necesaria la generación de programas formales de estudiantes de educación media superior que se enfoquen al desarrollo e impulso de las habilidades de pensamiento crítico e informativo que favorezcan sus actividades curriculares.
- b) Se requiere que el personal bibliotecario tenga la preparación académica y profesional que le permita realizar y promover actividades enfocadas a la capacitación de estudiantes de educación media superior respecto a los servicios y recursos de información con los que cuentan. Para ello, deben ofrecerse capacitaciones o talleres sobre los recursos y servicios a los que tienen acceso los estudiantes de manera institucional y gratuita.
- c) Dada la baja vinculación entre las bibliotecas y el ámbito curricular, es necesario generar estrategias que se realicen y trabajen de manera interdisciplinaria para generar un acompañamiento académico más efectivo y trascendental. Las propuestas deberán caracterizarse por el trabajo en conjunto entre bibliotecarios y docentes, en el que se busque favorecer la formación directa de estudiantes en procesos de búsqueda y recuperación de la información aplicando los elementos del pensamiento crítico.

## Referencias

- American Library Association (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. ALA. <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>
- Aragón García, M., Ramírez Sosa, J. y Flores Mendoza, Y. (2022). *Acotaciones sobre infoxicación educativa. Humanidades, Tecnología y Ciencias del Instituto Politécnico Nacional*, (26), 1-5. <https://tinyurl.com/5bkdt6k5>
- Avendaño Casas, P. A. y Gaitán Sánchez, J. A. (2022). Infoxicación e impacto en la sociedad. *Tecnología, Investigación y Academia*, 10(1), 66–84. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/tia/article/view/18749>
- Barbosa, C. y Marciales, G. (2015). Caracterización usuarios de información: una experiencia en la formación profesional en psicología. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 29(67), 47-76. <https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.036>
- Benito Morales, F. (2000). Nuevas necesidades, nuevas habilidades: Fundamentos de la alfabetización en información. En J. A. Gómez Hernández (Coord.), *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información* (pp. 11-75). Editorial KR. <http://eprints.rclis.org/6717/1/EMPEUI.pdf>
- Bezanilla Albisua, M., Poblete Ruiz, M. y Fernández Nogueira, D. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>
- Bundy, A. (2003). El marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda. Principios, normas y práctica. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, (73), 109–120. <https://tinyurl.com/45bdmd7n>
- Castaño Muñoz, W. (2014). De las alfabetizaciones y competencias en la era digital: estudio de caso. *E-Ciencias de la Información*, 4(1), 1–12. <https://doi.org/10.15517/eci.v4i1.12861>
- Cevallos Torres, A. y Mora Pérez, A. (2022). Fuentes históricas primarias para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Historia. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1824–1836. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.454>
- Dezuanni, M. y Osmar, K. (2024). IFLA Trend Report 2024: Literature Review (Initial Edition).

- International Federation of Library Associations and Institutions. [https://eprints.qut.edu.au/252397/1/Trend\\_Report\\_2024\\_Literature\\_Review\\_Preliminary.pdf](https://eprints.qut.edu.au/252397/1/Trend_Report_2024_Literature_Review_Preliminary.pdf)
- Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001308.pdf>
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. American Philosophical Association. <https://tinyurl.com/mr72dmwt>
- Franco, A. R., Almeida, L. S. y Saiz, C. (2014). Pensamiento crítico: Reflexión sobre su lugar en la enseñanza superior. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 81–96. <https://doi.org/10.6018/j/202171>
- Girarte Guillén, J. y Valle López, J. (2020). Validación de un instrumento sobre habilidades informativas. *Apertura*, 12(1), 152-162. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v12n1.1812>
- Gloria Gómez, A. (2010). *Programas de desarrollo de habilidades informativas en los sistemas bibliotecarios de las universidades públicas del estado de San Luis Potosí: Análisis, desarrollo e implementación* [Tesis de Maestría en Bibliotecología y Estudios de la Información, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio IIBI UNAM. <http://132.248.9.195/ptb2010/noviembre/0664326/Index.html>
- Gobierno de México. (2019). *PLANEA: Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*. SEP. <https://planea.sep.gob.mx/ms/>
- Hernández Salazar, P. (2013). El fenómeno ‘usuarios de la información’ desde un enfoque cognitivo. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 27(61), 107-131. [https://doi.org/10.1016/S0187-358X\(13\)72556-5](https://doi.org/10.1016/S0187-358X(13)72556-5)
- Komariah, K., Hamidah, S., Sugiyono, S. y Marifa, K. (2023). Soft skills profile of critical thinking ability for culinary arts students in online learning. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 13(1), 27-35. <https://doi.org/10.21831/jpv.v13i1.50955>
- Lámelo Ríos, O. S. (2015). *Caja de herramientas: Pensamiento crítico*. Organización de Estados Americanos, Red Interamericana de Educación Docente. <https://tinyurl.com/49wnsuwe>
- Langiano, E., Ferrara, M., Falese, L., Lanni, L., Diotaiuti, P., DiLibero, T.; De Vito, E. (2024). Assessment of Indoor Air Quality in School Facilities: An Educational Experience of Pathways for Transversal Skills and Orientation (PCTO). *Sustainability*, 16, 6612. <https://doi.org/10.3390/su16156612>
- Lau, J. (2007) *Directrices sobre desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje permanente*. IFLA. <https://tinyurl.com/2sy7v55>
- Mackay Castro, R., Franco Cortazar, D. E. y Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Medina Campoy, S. (2008). *La enseñanza de habilidades informativas a través de un programa de formación de usuarios bajo una perspectiva constructivista* [Tesis de Maestría en Bibliotecología y Estudios de la Información, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio IIBI UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2008/agosto/0630966/Index.html>
- Monfasani, R. E. y Cruzel, M. F. (2013). *Usuarios de la Información: Formación y desafíos*. Alfagrama.
- Nasution, I. S. y Nasution, S. (2023). Student critical thinking skills in the implementation of discovery learning and inquiry-based learning. *Indonesian Journal of Education and Mathematical*

- Science*, 4(1), 1-6. <http://dx.doi.org/10.30596%2Fijems.v4i1.13158>
- Núñez-López, S., Ávila-Palet, J. E. y Olivares-Olivares, S. L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 84-103. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.249>
- Olivares, S. L. y López, M. V. (2017). Validación de un instrumento para evaluar la autopercepción del pensamiento crítico en estudiantes de medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 67-77. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.848>
- Olivares, S. y Heredia, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 759-778. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.249>
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La miniguía del pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)
- Rosales Mandujano, F. J. (2018). Evaluación de habilidades informacionales en estudiantes de la Universidad Tecnológica General Mariano Escobedo. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 5(10), 1-18. <https://tinyurl.com/3tcvyn9t>
- Saiz, C. y Rivas, F. (2008). Intervenir para transferir en Pensamiento Crítico. *Revista Praxis*, 10(13), 129-149. <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/intervensaizrivas.pdf>
- Saladino, A. (2012). *Pensamiento Crítico*. UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad*. SEP. <https://tinyurl.com/mrmzs9fp>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Estadística educativa México*. SEP. <https://tinyurl.com/ycycnwrn>
- Steffens, E., Ojeda, D., Martínez, J. y Moronta, Y. (2018). Presencia del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la costa caribe colombiana. *Revista Espacios*, 39(30), 1-14. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n30/a18v39n30p01.pdf>
- UNESCO. (2018). *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina: Análisis comparado de siete casos nacionales*. UNESCO. <https://tinyurl.com/4mdh4yjh>
- Vizcaíno, C., Marín, F. y Ruiz, E. (2017). La coevaluación y el desarrollo del pensamiento crítico. *Advocatus*, (28), 141-149. <https://doi.org/10.18041/0124-0102/advocatus.28.892>
- Wale, B. D. y Bishaw, K. S. (2020). Effects of using inquiry-based learning on EFL students' critical thinking skills. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00090-2>

## Propuesta metodológica para el desarrollo de diagnósticos de competencia mediática en estudiantes universitarios

Liliana Lerma García

Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (México)



Recibido: 12/11/2024 ■ Revisado: 28/11/2024 ■ Aceptado: 13/12/2024

**Resumen.** La sociedad actual guarda una estrecha relación con los medios de comunicación, los cuales, además de ofrecer información válida y falsa, se caracterizan por el exceso de contenidos disponibles, llevando a la ciudadanía a la toma de decisiones, sin necesidad de contar con suficiente competencia mediática. Ante esta problemática, preocupa la condición que observan los estudiantes universitarios, por lo que, en esta propuesta descriptiva y explicativa se presenta la metodología a seguir en la construcción y validación de un instrumento para diagnosticar la competencia mediática en los siguientes aspectos: (1) factibilidad del instrumento; (2) lineamientos para el desarrollo de diagnósticos basados en las condiciones de estudiantes universitarios en diferentes momentos de su proceso formativo; (3) análisis del dominio de la competencia mediática en sus diversas dimensiones; e (4) identificación de pautas para el desarrollo de procesos formativos a partir de los resultados obtenidos. Dentro de los hallazgos principales, se presenta un instrumento tipo, el cual permitirá las adecuaciones necesarias para la generación de nuevas propuestas. Se concluye sobre diversas limitantes que representan este tipo de propuestas, que, aunque ilustran procesos específicos, la evolución mediática constante hace que se demanden cambios sustanciales en la metodología o incluso caer en la obsolescencia fácilmente, además de la complejidad que representa la recolección de datos para obtener diagnósticos con suficiente validez.

**Palabras clave:** Competencia mediática, educación mediática, alfabetización mediática, alfabetización informacional, alfabetización digital, estudiantes universitarios.

### Methodological proposal for the development of media competence diagnoses in university students

**Abstract.** Today's society has a close relationship with the media, which, in addition to offering valid and false information, are characterized by an excess of available content, leading citizens to make decisions without the need for sufficient media competence. Given this problem, the condition observed by university students is a cause for concern, so this descriptive and explanatory proposal presents the methodology to be followed in the construction and validation of an instrument to diagnose media competence in the following aspects: (1) feasibility of the instrument; (2) guidelines

for the development of diagnoses based on the conditions of university students at different times in their training process; (3) analysis of the mastery of media competence in its various dimensions; and (4) identification of guidelines for the development of training processes based on the results obtained. Among the main findings, a standard instrument is presented, which will allow the necessary adjustments for the generation of new proposals. It is concluded that various limitations of this type of proposals are present, which, although they illustrate specific processes, the constant media evolution makes it necessary to demand substantial changes in the methodology and specific indicators, which can easily become obsolete. In addition, the difficulty of collecting data to obtain diagnoses with sufficient validity is questioned.

**Keywords:** Media competence, media education, media literacy, information literacy, digital literacy, university students.

**Cómo citar:** Lerma García, L. (2024). Propuesta metodológica para el desarrollo de diagnósticos de competencia mediática en estudiantes universitarios. *Revista Estudios de la Información*, 2(2), 72-98. <https://doi.org/10.54167/rei.v2i2.1740>

## Introducción

De forma reciente, la sociedad ha ido incorporando nuevas y diferentes percepciones en relación a la forma en que se comunica, donde los conceptos de público y privado no se han comprendido en su totalidad, mezclándose cada vez más lo real y lo virtual, al punto en el que la frontera que los separa es cada vez más estrecha ([González-Fernández et al., 2018](#)). Las nuevas tecnologías de información y comunicación están presentes en ámbitos como el científico, cultural y social, entre otros, convirtiéndose en un elemento fundamental de nuestra vida cotidiana ([González Campos et al., 2017](#)). Nuestra sociedad está inmersa en estas nuevas tecnologías, y más precisamente, los adolescentes siendo una población muy sensible al entorno social, ya que se encuentran totalmente fascinados por la comunicación, ocio, diversión y aprendizaje que pueden obtener a través de los medios, por lo cual hay que darle una atención y culturización especial a este sector de nuestra población ([Castellana et al., 2007](#)).

Es cierto que los estudiantes universitarios en su mayoría tienen una atracción intensa por las pantallas, ya que satisfacen gratificaciones sensoriales (estímulo audiovisual concreto), narrativas (contando historias atractivas), emotivas (el espectador se identifica con los personajes) y estéticas (en el ejercicio de ver se observa composición, colores, banda sonora, etc), agregando la categoría de lo multimedia que desarrolla competencias de tipo sociales, lúdicas, cognitivas y emotivas ([Gabelas Barroso, 2009](#)), así que, no todo es malo en relación a las TIC, ya que se desarrollan competencias y gratificaciones sensoriales importantes en el desarrollo del individuo.

La sociedad está saturada por los medios de comunicación, lo cual puede generar un desequilibrio en la percepción y toma de decisiones de los individuos, sin embargo, esto no es generalizado, la sociedad se encuentra dividida entre una élite que sabe usar, entender y difundir información y una gran proporción de personas que es incapaz de usar la información, entenderla, interpretarla y decodificarla ([Ambros y Breu, 2011](#); [Cruz Pérez et al., 2019](#); [García Barrientos y Oliveira Vera-Cruz, 2023](#)). Esto se puede traducir en una forma de analfabetismo funcional, que, como todo analfabetismo, es una forma de esclavitud del individuo.

Todo esto lleva a repensar el concepto de alfabetización, que anteriormente estaba ligado a aprender a leer y escribir, sin embargo, debido a que la sociedad está en constante cambio, en los tiempos actuales se debe agregar a este concepto el manejo de las tecnologías digitales, los nuevos medios de comunicación y la forma de comunicar y tratar la información, aspecto vital en las políticas educativas para lograr un verdadero desarrollo de oportunidades hacia la cultura y la educación ([Avello Martínez et al., 2013](#); [Castro et al., 2016](#)). Para ello, un analfabeto digital es aquella persona que no es capaz de usar hábilmente o tiene un desarrollo bajo de las habilidades que se requieren para poder usar e interactuar con las tecnologías de información y comunicación ([García et al., 2016](#)).

La tecnología está disponible al individuo, sin embargo, se requiere que el sistema educativo diseñe propuestas innovadoras y la necesidad de formar en competencias en el contexto mediático, aprendiendo a leer y escribir distintos mensajes en varios lenguajes para que sea, a través de la educación, que los individuos puedan desarrollar un pensamiento crítico y a su vez, las competencias mediáticas para el siglo XXI ([Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2016](#)). Es innegable que el desarrollo de las tecnologías digitales han sido un factor clave en no identificar diferencias entre las distintas alfabetizaciones, ya que todas están combinadas y son dependientes unas de las otras. En realidad, existe la propuesta de unir todas las alfabetizaciones e integrar un sólo concepto, sin necesidad de subordinaciones temáticas, esto debido a que se debe reconocer que el problema principal es la abundancia de fuentes de información y la baja capacidad de la ciudadanía para diferenciar lo bueno de lo no pertinente ([Lee y So, 2014](#)). Tales propuestas han dado la posibilidad de integración bajo una condición conocida como la multialfabetización, tomando como base a la alfabetización informacional y posteriormente, considerando la adhesión de las nuevas modalidades, tales como la virtual, digital, tecnológica, mediática, en inteligencia artificial, musical, física, espiritual, etc. ([Alonso Varela, 2023](#); [Chartier, 2023](#)).

Cierto es que la unificación conceptual se vuelve necesaria, no obstante, los comportamientos informacionales han ido cambiando con el tiempo, especialmente con la incorporación de los medios tecnológicos, lo cual provoca la necesidad de construir a la alfabetización como un medio de amplio reconocimiento tomando como referencia los principios tradicionales de la educación hasta el uso cotidiano y correcto de medios digitales ([García Ávila, 2017](#)), donde se tome como referencia los siguientes aspectos: diferenciación en los medios de soporte, fundamentos de semiótica, nuevas formas de aprendizaje, análisis del discurso y, nuevas formas de colaboración y organización, con esto se pretende incluso llegar a la llamada alfabetización transmediática ([Valdivia-Barrios et al., 2018](#); [Corona-Rodríguez, 2021](#)).

Ante la coincidencia de los efectos que estos medios producen en la sociedad, sin embargo, es tiempo de analizar y proponer que hacer al respecto. Se necesita una verdadera alfabetización y aún más, el desarrollo de una competencia de acercamiento a los medios como una forma de reducir la brecha digital en la que actualmente se encuentra la sociedad ([González-Fernández et al., 2018](#)). Además, debido al constante cambio de las necesidades de la sociedad y la sobresaturación de la información que tenemos a nuestro alcance, es necesaria una alfabetización emancipadora que ayude a la generación del pensamiento crítico, con el fin de formar ciudadanos responsables para un bienestar social ([Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2016](#)).

La indefinición conceptual es un problema dada su falta de claridad, pero mayor es la situación al observar el amplio número de estudios que se desarrollan en distintas instituciones educativas en diferentes niveles académicos, cuya pretensión debería estar vinculada a otros aspectos macrosociales que no se han involucrado en estos propósitos formativos ([Garro-Rojas, 2020](#)). Dos situaciones se centran en la ausencia de políticas de intervención que garanticen una mayor alfabetización mediática e informacional hacia la sociedad; y, por otra parte, la ausencia de políticas de alfabetización mediática e informacional a nivel estatal o nacional ([Chequeando, 2020](#)).

Este artículo tiene como objetivo principal formular una aproximación descriptiva y explicativa sobre la forma de llevar a cabo la derivación y validación de un instrumento estándar para la medición de la competencia mediática en estudiantes universitarios mexicanos, utilizando para ello, un esquema de indicadores previamente desarrollados únicamente de forma esquemática. Para ello, se derivan los siguientes objetivos específicos: (1) identificar la factibilidad de un instrumento de recolección y análisis de datos, cuyos indicadores sean sensibles a las diversas dimensiones de la competencia mediática; (2) establecer los lineamientos para el desarrollo de diagnósticos iniciales en cuanto al dominio de las dimensiones de la competencia mediática en estudiantes universitarios; (3) identificar los parámetros de variación en el dominio de las dimensiones de la competencia mediática entre estudiantes de reciente ingreso y aquellos próximos al egreso, como resultado de su tránsito por la universidad; (4) brindar pautas y elementos de análisis fundamentados para diseñar una propuesta educativa en cuanto al desarrollo de la competencia mediática para la población estudiantil universitaria.

### **Problemáticas actuales de la competencia mediática en diversos contextos sociales y educativos**

Actualmente, la sociedad se encuentra inmersa en un entorno saturado de innovadoras tecnologías de información y comunicación. Día con día aparecen nuevas formas de comunicarse, atrás quedaron aquellos tiempos donde la televisión, la radio y el periódico eran los únicos medios por los cuales se accedía a la información de lo que pasaba en nuestro alrededor. Hoy en día vivimos en una sociedad donde la información abunda y la comunicación está al alcance de “un clic” teniendo acceso a la información de una manera rápida, con un sinnúmero de ventajas que ayudan a crecer los ámbitos educativos, sociales, culturales y de entretenimiento, entre otros ([González-Fernández et al., 2018](#)).

Según el estudio realizado por el World Internet Project ([WIP-México, 2013](#)), complementado por [Islas \(2012, 2015\)](#), titulado *Estudio 2013 de hábitos y percepciones sobre Internet y diversas tecnologías asociadas*, realizado en México, considerando a todos los niveles socioeconómicos del país, exceptuando a la clase marginada (7%), existían en México 59.2 millones de usuarios de internet, ocupando el 11º lugar entre los países con mayor número de usuarios de internet alrededor del mundo. Estos datos sorprenden cuando se comparan con los más recientes recolectados presentados en estudios similares ([Asociación de Internet, 2023](#)), indican que, en 2023, el número de usuarios mexicanos de internet en sus diversas manifestaciones, supera los 100 millones de personas y la diversificación de servicios utilizados es muy variado, tales como redes sociales, consumo publicitario, comercio electrónico, por mencionar los más sobresalientes.

Desde la perspectiva nacional, el [INEGI \(2023\)](#), en su estudio de *Encuesta en hogares sobre disponibilidad y uso de las tecnologías de la información (ENDUTIH)*, sobre México en el 2023, 97.0

millones de personas usaban internet (81.2% de la población de seis años o más; 97.2 millones de personas usaban un teléfono celular (81.4% de la población de 6 años o más); el 43.8% de los hogares disponían de computadora (laptop, Tablet o de escritorio), correspondiente a 16.9 millones de hogares. Además, el ENDUTIH estimó que 34.9 millones de hogares contaban con al menos un televisor (90.4% del total de los hogares).

El *Estudio de consumo de medios y dispositivos entre internautas mexicanos 2022*, realizado por [IAB México \(2022\)](#), obtuvo los siguientes datos: el 70.8% de los mexicanos tiene conexión a internet mientras que en el 2019 era de un 67%, además se estima que 80 millones de usuarios navegan en internet en el 2020, mientras que en 2019 eran 75.8 millones, lo cual muestra que la penetración del internet en México ha crecido considerablemente. Un 93% de los mexicanos cuenta con un Smartphone, mientras que en 2019 era apenas un 90% de la población la que tenía acceso a ellos; de esta población con Smartphone, un 92% se conecta actualmente a la red a través de ellos. El 90% de los usuarios utiliza aplicaciones de redes sociales, mientras el 84% correo electrónico y un 76% buscadores, porcentajes que también crecieron en comparación con el año 2019, con 84%, 78% y 69% respectivamente.

Se considera que una sociedad de la información se basa en cuatro servicios básicos: telefonía fija, telefonía móvil, banda ancha fija y banda ancha móvil, que según el informe *Measuring the Information Society Report* ([International Telecommunication Union \[ITU\], 2018](#)) la conectividad mundial avanzó significativamente en estos servicios, lo que muestra que evidentemente el acceso a internet tanto en los hogares como a través de dispositivos móviles ha crecido considerablemente. No obstante, el hecho de tener acceso a internet y por lo tanto a la información, no garantiza que tengamos una educación de los medios y que seamos capaces de discernir entre tanta información que se encuentra en la red, llegando al punto que se puede considerar esta información como una infoxicación, por lo que se debe de contar con competencias mediáticas y digitales fuertes para que el individuo sea capaz de distinguir entre la sobresaturación de la información, y llegue a ser un individuo provechoso para el desarrollo de la humanidad ([Lotero-Echeverría et al., 2019](#)).

Es importante mencionar que, además de estas actividades descritas previamente respecto al uso de la red, también debemos considerar que estos dispositivos móviles (y la red de internet) facilitan el acceso al aprendizaje, teniendo potencial de investigación y de administración del tiempo para el estudiante, cosa que anteriormente sólo se podía hacer a través de un tutor personal, y actualmente, este tipo de aprendizaje se adapta a las necesidades de tiempo, espacio, forma y avance personal de cada estudiante ([Peters, 2007](#)). Más aun, en tiempos actuales, el autoaprendizaje de sobre las nuevas tecnologías está sucediendo en generaciones jóvenes, tanto de manera formal dentro de las escuelas, así como, una actividad cotidianas en donde se experimentan descubrimientos de nuevas aplicaciones y estrategias ([Jones et al., 2024](#)).

La educación mediática es un tema de gran importancia social y educativa, pues tiene como fin que el individuo desarrolle un pensamiento crítico y a su vez adquiera la capacidad de “recuperar” la información correcta entre tanta saturación de información que se encuentra hoy en día en los medios de comunicación ([González Ortiz et al., 2013](#)). Es posibilitar el desarrollo a un individuo capaz de realizar un juicio objetivo a través de la información consultada, no quedándose sólo con la primera impresión ni fuente de información, sino realizar varias consultas y encontrar la objetividad de ellas, encontrar el posible engaño, desinformación o manipulación por los medios de



comunicación, que muchas veces, de forma intencional o por sus propias limitaciones, solo muestran lo que es “conveniente”, son inevitablemente parciales, tienen una gran carga ideológica y valorar, o siguen una línea editorial que no siempre es detectable por las audiencias.

En el surgimiento de las nuevas tecnologías, como los dispositivos digitales e internet, el ámbito educativo se enfocó en incorporar el conocimiento de cómo utilizarlas para enseñar, y la utilización de estos para la búsqueda de información o la realización de trabajos, sin embargo, se descuidó un aspecto que más tarde surgiría como un problema al que es preciso enfrentar en la actualidad: no se profundizó lo suficiente en los valores sobre estos dispositivos ni la forma de ser críticos y objetivos respecto a la información que a través de ellos podemos encontrar.

Es innegable la contribución de los medios en su defensa de la libertad de expresión al progreso de la democracia como sistema político social, pero también los medios de comunicación han tenido a lo largo del tiempo una influencia decisiva en la construcción de la realidad social y cultural, incluyendo desde luego los mensajes permeados por intereses políticos o económicos, y también han tenido responsabilidad en lo que se denomina la producción de una cultura falsificada ([Ramos Rojas, 2022](#)), de ahí la idea de que frente a los medios, es imperativo encontrar la manera en que las audiencias desarrollen un pensamiento crítico y cobren conciencia del peso y alcance de su influencia.

La investigación se justifica en la visión que se tiene de que toda propuesta de desarrollo de competencia mediática se puede lograr a través de la educación. Particularmente la formación universitaria es un espacio donde es preciso considerar el desarrollo de competencias genéricas y transversales en estos escenarios ([Núñez-López et al., 2017](#)). Tal es el caso de la competencia mediática y la razón para su estudio sistemático, no se trata de poner a los estudiantes en contra de los medios de comunicación, sino de que sean capaces de discernir entre la información encontrada en ellos, buscar varias opciones al momento de proveerse de la información, decidir cuál es la correcta y porqué, distinguir entre los distintos formatos mediáticos cual es el que proporciona la información confiable o convincente y cuál podría ser tendenciosa o estar manipulada, así como desarrollar la habilidad para emitir un juicio propio basado en la información previamente analizada y también, ser capaces de construir y difundir mensajes propios ([Álvarez-Arregui et al., 2017](#)).

### **Identificación de los instrumentos: Base y derivado**

Esta propuesta parte de la identificación de un modelo de medición de la competencia mediática, el cual fue elaborado e inicialmente validado por la red AlfaMed para los países miembros (Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Italia, México, Perú, Portugal y Venezuela) ([Aguaded et al., 2014](#); [Pérez-Rodríguez et al., 2015](#); [Aguaded et al., 2018](#); [Valle-Razo et al., 2020](#)). El modelo está constituido por seis dimensiones, mismas que se dividen en doce subdimensiones (dos por dimensión y en cada caso categorizados como análisis y expresión) y 39 indicadores distribuidos en diferentes proporciones en relación con las subcategorías. Tanto las dimensiones, subdimensiones e indicadores son enunciados a nivel de expresiones categóricas (Anexo 1).

A partir de las dimensiones, subdimensiones e indicadores, se procedió a generar un instrumento propio, el cual ha sido adaptado para el contexto mexicano, es decir, algunas preguntas fueron modificadas en su estructura sin alterar la capacidad que se busca analizar; consta de 35

preguntas de opción múltiple, en las cuales no existen respuestas correctas o incorrectas, sino que cada una de ellas indica la percepción del individuo ante ciertas situaciones respecto a los medios de comunicación.

Las 35 preguntas se encuentran divididas en cinco dimensiones, ya que la sexta dimensión (procesos de producción y difusión), utilizada anteriormente por la red AlfaMed en sus países miembros, no fue posible validarla para México, ya que para la ocasión se trata de la demostración de la competencia mediática con enfoque más al consumo de contenidos que en relación a la generación de contenidos propios.

Una descripción de la propuesta derivada se presenta enseguida, misma que se incluye de forma completa como instrumento de evaluación en el Anexo 2. Resulta pertinente indicar que el instrumento se divide en tres áreas generales: (1) instrucciones y datos sociodemográficos; (2) educación mediática; y (3) competencia mediática.

### **Instrucciones y datos sociodemográficos**

- a) Información de invitación a responder el cuestionario. Es necesario describir brevemente el propósito de la investigación (competencia mediática, educación universitaria y competencia mediática), la garantía de anonimato, tiempo probable de respuesta y agradecimiento.
- b) Datos sociodemográficos: comprende la edad (indicar el rango correspondiente a los niveles educativos estudiados); sexo de los encuestados; y entidad a la que pertenecen (carrera profesional, facultad, etc.), estos datos dependerán de las cuestiones de muestreo y estratos que se estén estudiando.

### **Educación mediática**

- c) Autopercepción del grado de conocimiento en el manejo de nuevas tecnologías (se recomienda incluir una escala de apreciación de al menos tres opciones o una escala numérica).
- d) Formas de adquisición de los conocimientos en comunicación audiovisual (indicar opciones relacionadas con la educación formal, informal y no formal, incluso, sobre la ausencia de formas de adquisición, además de la posibilidad de agregar otras. Debe ser posible seleccionar varias).
- e) Razones del uso habitual del navegador. Las opciones pueden ir desde la intuición hasta la funcionalidad, rapidez, características, diseño, seguridad, etc. Pueden escogerse varias opciones e incluso agregar otras.
- f) Pasos para la realización de búsquedas en internet. Presentar estrategias específicas, desde lo más elemental hasta lo más complejo. Se recomienda escoger sólo una opción.
- g) Identificación de palabras clave para la búsqueda de información. Presentar una serie de opciones, mismas que fueron probadas previamente y en las que se han observado diferentes condiciones de resultados, tanto en calidad como en cantidad. Se ofrece la posibilidad de que el participante agregue otras formas que utiliza.
- h) Elección de fuentes de consulta electrónica. Se presenta al encuestado una lista de hipervínculos de consulta de un tema específico, las cuales están previamente identificadas respecto a su calidad en la información proporcionada. El participante debe analizarlas todas

y elegir dos bajo su respectiva aceptación de acuerdo a la validez y consistencia de la información que cada hipervínculo ofrece.

- i) Toma de decisiones en la elección de hipervínculos. Este aspecto es una continuación del anterior, en donde se deberán expresar los criterios y razones que lo llevaron a tomar la decisión de elegir determinados hipervínculos, con lo cual se garantiza la calidad de la información recolectada. Es posible incluir opciones o bien, presentar la posibilidad de narrar las razones a través de textos libres.
- j) Comprensión de información a través de códigos y lenguajes en los mensajes de los medios (imágenes, palabras, música, sonidos, entre otros). Las posibles opciones pueden ser simplemente dicotómicas (si o no), incluso se puede considerar un punto medio adicional (en ocasiones).
- k) Significados de diferentes lenguajes (verbal, visual y musical) en medios audiovisuales. Es necesario identificar previamente un video corto, pedir al participante que lo localice en la red a través de una liga presentada y a partir de su consulta, presentar diversos rasgos centrales que identifican el contenido. Es posible identificar más de una respuesta como válida.
- l) Identificación de elementos de impacto en anuncios comerciales. Se presentan al participante diferentes opciones, de las cuales puede escoger dos, todas basadas en elementos verbales, visuales y musicales.
- m) Comportamiento de personajes en anuncios comerciales según emociones. Se presentan una lista de emociones y posteriormente, se solicita identifique una como la central presentada en el contenido audiovisual.
- n) Identificación del objetivo del comportamiento en anuncios comerciales. Se le presenta el anuncio de cualquier producto cuya imagen se basa en un animal (un oso, una pantera, un caballo etc.), luego se le proporcionan una serie de propósitos que se pretenden lograr con incluir un animal, de las cuales debe escoger dos que sean las más representativas.
- o) Identificación del producto según su contenido. Se presenta algún logotipo de un producto vigente en el mercado y se presentan una lista de posibles productos a identificar, de la cual, sólo una opción es cierta. El participante puede o no conocer el producto, por lo que, en la mayoría de los casos puede derivar de qué se trata.

### **Competencia mediática**

- p) Valoración de los contenidos por su composición artística. Se indica al participante que debe ingresar a una página web (de un producto o de una persona reconocida como artista comercial), posteriormente se le incluye una lista de opciones relacionados con la organización del contenido, armonía de los elementos, colorimetría y su efecto, facilidad de lectura y diseño, de los cuales debe elegir dos que mejor definan la aportación del elemento digital analizado.
- q) Visualización de los elementos que trasmite un elemento audiovisual. Se presenta al estudiante un anuncio de cualquier producto comercial y se le solicita que elija una opción de las emociones que se pretende provocar, puede elegir una que es la de mayor peso.

- r) Influencia del producto para su consumo. Se pregunta al participante, si el contenido del anuncio antes presentado, lo convenció en lo personal para decidir su compra. Las respuestas son: si, no y tal vez.
- s) Influencia del producto para su consumo por otras personas. Se repite en modelo del indicador anterior.
- t) Formas de influencia según las intenciones de los contenidos audiovisuales. Ante el análisis del anuncio que se está analizando, se solicita al participante que identifique la forma de influencia que se pretende (sólo puede elegir una como principal) en aspectos: características del producto, emociones al pretender obtenerlo, aspiraciones del cliente, reconocimiento de la marca, confianza en la marca o simplemente, no lo sé o no identifico ninguna.
- u) Conocimiento de mecanismos para presentar quejas de contenidos de medios de comunicación. Este indicador es evaluado únicamente con respuestas dicotómicas de positivo o negativo.
- v) Denuncia de contenidos en la web y en medios de comunicación. Este indicador mide las iniciativas de los participantes ante la inconformidad de contenidos. Se ofrecen tres opciones y se debe escoger una: lo ha hecho, no lo ha hecho y lo haría si supiera dónde se hace.
- w) Inconformidad a los medios de comunicación. Este indicador presenta diversas alternativas de elección, tanto positivas, negativas y neutras, con lo cual se evalúa la aceptación de los medios de comunicación según las condiciones del contenido que ofrecen.
- x) Razones de la inconformidad a los medios de comunicación. Este indicador es una continuación del anterior y analiza diversas formas de comunicación: televisión abierta y de paga, así como programas específicos, las condiciones de la información en redes sociales, internet, cadenas de radio y contenidos según la edad de la audiencia.
- y) Participación activa en los temas sociales y/o políticos. Se mide el interés particular en esta clase de temáticas en relación con ONGs, aspectos políticos, aspectos sociales y actos solidarios con la sociedad, por mencionar los principales. Las opciones son dicotómicas (si y no). Si la respuesta fue afirmativa, se le presentan formas de participación desde la más compleja a la más simple, puede elegir sólo una para identificar el nivel de participación.
- z) Elección de contenidos. Se pregunta al participante si él decide por sí mismo lo que ve. Para ello, se presentan opciones referentes a los ambientes en donde accede a la información y las condiciones que estos tienen.
- aa) Razones en la elección del contenido. Se cuestiona sobre las condiciones que motiva para ver algún programa o película, para ello se proporciona una lista de opciones en diferentes niveles de apreciación de la aceptación de un contenido por razones de reconocimiento de expertos, audiencia, aprendizaje, entretenimiento, divulgación o simple gusto sin cuestionar su calidad.
- bb) Edición de programas de computadora, imágenes, videos y audios. Este indicador solo recolecta respuestas dicotómicas (si o no). Este indicador tiene su continuidad, por lo que, se le presenta un listado de distintos programas de edición donde se podrán elegir los que se conocen o han utilizado, incluyendo la opción de ninguno.
- cc) Pensamiento sistémico y de procesos. Este indicador se presentan secuencias lógicas para desarrollar actividades relacionadas con el desarrollo de videos, donde el participante

analiza tales construcciones lógicas y elige la que sería correcta para su desarrollo efectivo. Como continuación a este indicador, se presenta a los participantes diversas imágenes en serie en diferente orden, donde se deberá elegir la correcta.

dd) Intencionalidad real en anuncios comerciales. Se presenta un anuncio comercial, seguido esto de una serie de opciones reales sobre la intencionalidad del material audiovisual, por tanto, el participante deberá elegir la opción correcta.

### Metodología

Una vez construido el instrumento (incluso integrado en algún mecanismo electrónico de recolección de datos), se recomienda seguir los siguientes elementos metodológicos, a través del cual es posible desarrollar un proceso sistemático en el diagnóstico de competencias mediáticas en estudiantes universitarios.

### Descripción de la población y muestra de la investigación

A nivel institucional, donde se desarrollará el proceso investigativo, es necesario identificar la población total de estudiantes, los cuales a su vez se dividen en dos grupos: el primero, estudiantes de nuevo ingreso (primeros semestres); y el segundo, estudiantes próximos a egresar (último semestre de la carrera).

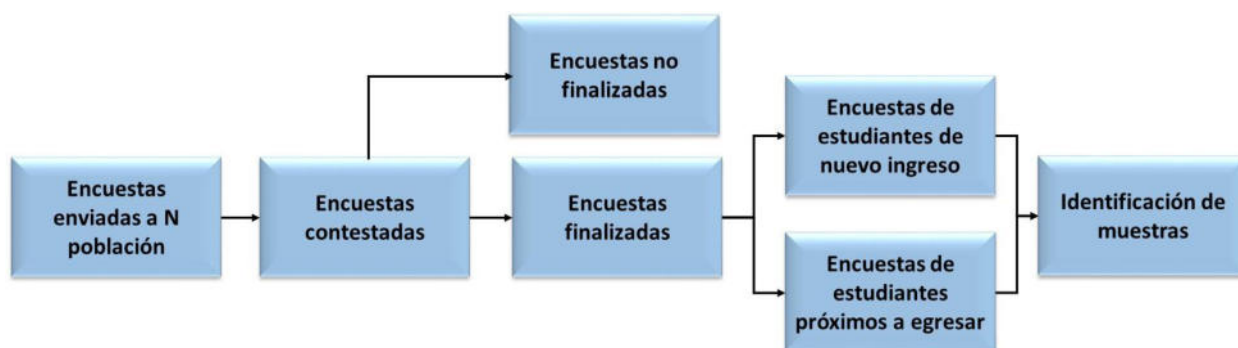
De acuerdo a la propuesta aquí presentada, se pretende comparar los comportamientos entre las condiciones de estudiantes que inician una carrera y aquellos que la terminan, esto con fines de comparación de condiciones, el instrumento puede aplicarse a toda la población identificada, posteriormente seleccionar aquellos estudiantes de interés y retirar del análisis al resto de la población que no entra en las categorizaciones de interés.

El tamaño de la muestra estará determinado por la siguiente fórmula:

$$n = pqN\sigma^2 / e^2(n-1) + \sigma^2pq$$

Considerando los criterios: (1) un nivel de confianza de  $\sigma -1$  hasta  $\sigma + 1$  igual a 68.3%; y (2) un margen de error (e) de 5%, la n muestral fue 178 participantes, todo esto para igualar las muestras de ambos grupos. Para esto, se propone un ejemplo de flujo de participantes para la selección de la muestra (Figura 1).

**Figura 1. Diagrama flujo de participantes para selección de la muestra**



### Análisis factorial del instrumento

A partir de los resultados obtenidos, se recomienda realizar un análisis factorial del instrumento, esto con el fin de identificar empíricamente las variables del cuestionario que se agruparon en cada uno de las dimensiones del instrumento, a saber, lenguaje, tecnologías, estética, ideología y valores y procesos de interacción, por tanto, se debe realizar un análisis de agrupaciones factoriales de segundo orden. Los datos señalan las variables obtenidas en las agrupaciones factoriales que correspondieron a las variables que teóricamente se diseñaron para medir las dimensiones indicadas (Tabla 1). El método de extracción factorial fue el análisis de componentes principales, con una rotación de normalización Varimax con Kaiser, la cual convergió en seis interacciones.

**Tabla 1. Ejemplo de componentes factoriales de segundo orden**

	Componentes				
	1	2	3	4	5
Nivel 3.3	,837				
Nivel 2.1	,810				
Nivel 3.2	,726				
Nivel 3.4					
Nivel 6.3					
Nivel 4.1					
Nivel 1.1		,956			
Nivel 6.1		,706			
Nivel 2.2		,691			
Nivel 5.2			,860		
Nivel 5.1			,807		
Nivel 3.5				,855	
Nivel 6.4				,850	
Nivel 4.3					
Nivel 3.1					,742
Nivel 1.2					,742
Nivel 6.2					,404

### Características de confiabilidad del instrumento

Para obtener resultados objetivos y sin sesgo, se debe de tener en cuenta las características de confiabilidad del instrumento, coeficiente de confiabilidad, valores promedio y desviaciones estándar, autovalor del factor y varianzas para cada componente de competencia mediática. Los resultados que se pretenden obtener deben de señalar una confiabilidad adecuada en cada una de las dimensiones de la competencia mediática: Lenguaje, Tecnología, Estética, Ideología y Valores y Procesos de interacción. En la Tabla 2 se muestra un ejemplo de resultados.

**Tabla 2. Características psicométricas del instrumento para cada componente de competencia mediática**

	Lenguaje	Tecnologías	Estética	Ideología y valores	Procesos de interacción
Casos válidos	165	165	165	165	165
N de elementos	3	3	2	2	3
Alfa	0.766	0.739	0.752	0.768	0.42
M	7.96	8.33	4.82	4.29	7.36
DE 1	1.18	1.16	1.12	0.81	1.19
DE 2	2.65	2.78	2.41	2.15	2.46
AV	2.24	2.08	1.82	1.80	9.36
PV	13.20	12.21	10.71	10.56	9.36
PAV	13.20	25.41	36.12	46.67	56.03

Nota: Alfa = Alfa de Cronbach, M = Media; DE1 = Desviación estándar de la escala total; DE2 = Desviación estándar de los elementos; Autovalora factorial del componente; PV = porcentaje de varianza explicada por cada factor, PVA = porcentaje de varianza explicada por cada factor acumulada.

### Comparación entre grupos de primer ingreso y próximo egreso

Para estimar las diferencias entre grupos de menor experiencia (estudiantes de nuevo ingreso) y los de mayor experiencia (estudiantes próximos a egresar) en cada una de las dimensiones de competencia mediática, es necesario aplicar la F de Fisher para calcular las diferencias de los promedios de cada uno de los grupos. De esta manera es posible encontrar diferencias significativas en todas las dimensiones, por tanto, se presenta un ejemplo en la Tabla 3, donde sólo la dimensión estética se observaron diferencias significativas.

**Tabla 2. Comparación entre grupos de primer ingreso y próximo egreso**

Componente	Nuevo ingreso N=89		Próximo egreso N=76		F	Probabilidad
	M	DE	M	DE		
Lenguaje	8.01	1.17	7.90	1.21	0.31	0.575
Tecnologías	8.27	1.20	8.40	1.11	0.58	0.447
Estética	4.64	1.17	5.04	1.02	5.34	0.022 *
Ideología y valores	4.31	0.83	4.26	0.81	0.16	0.689
Procesos de interacción	7.25	1.20	7.46	1.17	1.19	0.278

Nota: M = Media; DE = Desviación estándar; Valor F de Fisher; \*  $p < .05$ ; \*\*  $P < .01$

### Comparación por sexo

El proceso para estimar las diferencias entre mujeres y hombres en cada una de las dimensiones de competencia mediática se deberá calcular aplicando la F de Fisher para las diferencias de medias en cada uno de los grupos. De esta forma, es posible identificar los resultados significativos en cada una de las dimensiones, que según el ejemplo de la Tabla 4, se logra observar en Tecnologías e, ideología y valores resultados de alta significancia.

**Tabla 3. Comparación por sexo en los componentes de competencia mediática**

Componente	Mujeres N=106		Hombres N=59		F	Probabilidad
	M	DE	M	DE		
	Lenguaje	7.85	1.25	8.17		
Tecnologías	8.14	1.21	8.68	0.91	8.48	0.004 **
Estética	4.81	1.11	4.85	1.14	0.39	0.843
Ideología y valores	4.15	0.70	4.54	0.95	9.82	0.003 **
Procesos de interacción	7.39	1.10	7.29	1.33	2.60	0.611

Nota: M = Media; DE = Desviación estándar; Valor F de Fisher; \*  $p < .05$ ; \*\*  $P < .01$

### Comparación por edad

En el análisis de correlaciones entre la edad de los participantes y las dimensiones (en su modalidad de variables continuas), es necesario identificar la correlación con independencia del azar entre la edad y cada uno de las cinco dimensiones estudiadas.

### Dimensiones e indicadores

Este tipo de investigaciones, no sólo posibilitan desarrollar estudios sobre el desarrollo de diagnósticos de competencias mediáticas en poblaciones estudiantiles universitarias en general, así como, en la posibilidad de comparar condiciones de poblaciones y muestras de estudiantes de nuevo ingreso y próximos a egresar. Además, es posible desarrollar investigaciones longitudinales, llegando incluso a desarrollar comparaciones con otras instituciones o países.

La identificación de las dimensiones e indicadores (representados a través de las preguntas del instrumento) se distribuyen de la siguiente manera: Dimensión Lenguaje (preguntas 08, 11, 12 y 13); Dimensión Tecnología (preguntas 06, 31, 32, 33); Dimensión Estética (preguntas 33, 34); Dimensión Ideología y valores (preguntas 23, 24, 25, 27, 28, 29); Dimensión Procesos de interacción (07, 09, 10, 15, 30); y Dimensión Procesos de producción y difusión (para el caso no se asoció a indicadores).



### Niveles y valoración

La escala establecida para la valoración de los resultados, se propone desarrollar por los investigadores atendiendo a la relación de un continuum que va de las respuestas emocionales a las racionales, estas pretenden ser coherentes con la definición de competencia mediática, entendida como un proceso gradual que se puede analizar en tres niveles:

- a) Nivel 1. Nivel mínimo de competencia. Decisiones de carácter emocional, que no involucran procesos mínimos de análisis y valoración frente a las consecuencias del contenido mismo que se consume.
- b) Nivel 2. Nivel intermedio. Los participantes son capaces de reconocer algunos elementos racionales y del saber especializado del indicador planteado, pero aún la decisión está mediada por la emocionalidad.
- c) Nivel 3. Nivel alto de la competencia. A pesar de asociar elementos emocionales a las decisiones de consumo, son capaces de identificar racional, crítica y reflexivamente.

Los tres niveles son establecidos con base en puntuaciones asociadas al número de preguntas que tiene cada dimensión y la correspondiente puntuación obtenida según la respuesta del individuo.

### Conclusiones

El propósito de este artículo se centró en la posibilidad de determinar un instrumento de evaluación de las competencias mediáticas en estudiantes universitarios, estudiando para ello, su proceso de construcción, validación y aplicación del mismo, de tal forma que los elementos proporcionados permitan a otras instituciones desarrollar con toda claridad evaluaciones de esta naturaleza, tanto de forma transeccional como longitudinal.

Los resultados esperados al llevar a cabo este tipo de aplicaciones diagnósticas es determinar el nivel de competencia mediática, de forma particular en estudiantes de nuevo ingreso (lo que permitirá indagar las condiciones en las que se encuentran bajo un proceso formativo previo en la educación media superior y decidir procesos formativos para la mejora); así como, las condiciones en competencia mediática al egreso (lo que permitirá demostrar la evaluación del impacto que pudo haber tenido cualquier programa formativo). Ambas situaciones para medir los niveles de competencia mediática y su evolución (nivel 1, 2 y 3). Además de estos análisis diagnósticos, es posible evaluar los procesos de interacción a través de la medición de cada uno de los indicadores específicos, con lo cual es posible, especialmente en estudiantes de nuevo ingreso, para definir acciones específicas a partir de la identificación de debilidades.

### Restricciones y limitaciones de la propuesta

Se identifican las siguientes limitaciones de la propuesta: (1) la comparación en competencia mediática entre los estudiantes de primer ingreso y los próximos a egresar puede ser relativa, ya que se está estudiando al menos un grupo sobre el que no se tuvo control en sus procesos formativos, por lo que resultaría recomendable (aunque en un proyecto de largo plazo) que los resultados que se comparen sea del mismo grupo (en ingreso y próximo egreso) en diferentes momentos; (2) los resultados obtenidos pudieran variar de forma representativa dependiendo de la carrera que cursan los estudiantes, ya que por naturaleza, en algunas de ellas la cuestión temática es incluso parte del

contenido curricular formal y en otras no; (3) es probable que el instrumento de recolección de datos se vea afectado a corto plazo por los avances de la tecnología y el conocimiento de la población en general sobre las cuestiones mediáticas, por lo que se requieren constantes actualizaciones; y (4) algunos de los ítems del instrumento observan cierta dificultad, donde es posible que la información no sea verídica al desarrollar el proceso por medio de instrumentos en formato electrónico o digital.

## Referencias

- Aguaded, I., García-Ruiz, R. y Gozálviz, V. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: Instrumentos de evaluación. *Cuadernos Info*, (35), 15-27. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I. y Caldeiro-Pedreira, M.-C. (2018). Desarrollo de la competencia mediática en el contexto Iberoamericano. *Letral*, (20), 156-182. <http://dx.doi.org/10.30827/RL.v1i20.7814>
- Alonso Varela, L. (2023). Alfabetización en información: una propuesta de abordaje desde la multialfabetización. *Infor*, 28(2), 5-35. <https://doi.org/10.35643/info.28.2.16>
- Alonso-Ferreiro, A. y Gewerc, A. (2016). Alfabetización mediática en la escuela primaria: Estudio de caso en Galicia. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 407-421. <https://doi.org/10.5209/RCED.52698>
- Álvarez-Arregui, E., Arreguit, X., Grossi, B., Madrigal-Maldonado, R. y Rodríguez-Martín, A. (2017). Ecosistemas de formación y competencia mediática: Valoración internacional sobre su implementación en la educación superior. *Comunicar*, (51), 105-114. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-10>
- Ambros, A. y Breu, R. (2011). *10 ideas clave para educar en medios de comunicación: la educación mediática*. Grao. <https://www.grao.mx/libros/10-ideas-clave-educar-en-medios-de-comunicacion-2094>
- Asociación de Internet (2023). *19º Estudio sobre los hábitos de usuarios de internet en México 2023*. Knousy AI. <https://tinyurl.com/pyss2s92>
- Avello Martínez, R., López Fernández, R., Cañedo Iglesias, M., Álvarez Acosta, H., Granados Romero, J. F. y Obando Freire, F. M. (2013). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *MediSur*, 11(4), 450-457. <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2467>
- Castellana, M., Sánchez-Carbonell, X., Graner, C. y Beranuy, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 196-204. <https://www.papelesdelpsicologo.es/contenido?num=1125>
- Castro, A., Renés, P. y Phillippi, A. (2016). La educación mediática en el currículum escolar. *Journal of Media Literacy*, 15(2), 18-27. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.5629>
- Chartier, R. (2023). (Multi)alfabetización: Palabras democráticas desde la biblioteca pública. Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte (Colombia). <https://colecciondigitales.biblored.gov.co/items/show/1731>
- Chequeando. (2020). *Alfabetización mediática e informacional: Lecciones de intervenciones en el mundo*. Luminare. <https://chequeado.com/wp-content/uploads/2020/02/Alfabetizacion-Mediatica-info-literacy.pdf>

- Corona-Rodríguez, J. M. (2021). The importance of Media Information Literacy in the context of a pandemic: An update proposal and new questions. *Diálogos sobre Educación*, 12(22), 1-11. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.979>
- Cruz Pérez, M. A., Pozo Vinuesa, M. A., Aushay Yupangui, H. R. y Arias Parra, A. (2019). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *E-Ciencias de la Información*, 9(1), 44-59. <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>
- Gabelas Barroso, J. (2009). Pantallas y jóvenes en el ágora del nuevo milenio. *Revista Cubana de ACIMED*, 22(1), 79-90. <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v22n1/aci07111.pdf>
- García Ávila, S. (2017). Alfabetización digital. *Razón y Palabra*, 21(98), 66-81. <https://revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1043/1030>
- García Barrientos, M. y Oliveira Vera-Cruz, A. (2023). Industria 4.0: ¿una nueva revolución tecnológica? *Ciencia: Revista de la Academia Mexicana de Ciencias*, 74(2), 8-13. [https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/74\\_2/PDF/Ciencia74-2.pdf](https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/74_2/PDF/Ciencia74-2.pdf)
- García, V., Aquino, S. y Ramírez, N. (2016). Programa de alfabetización digital en México: Análisis comparativo de las competencias digitales entre niños de primaria. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 23, 20-44. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283146484003.pdf>
- Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina: Revisión de literatura: Temas y experiencias. *Revista Educación*, 44(1), 1-12. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37708>
- González Campos, D., Olarte Dussán, F. y Corredor Aristizábalac, J. (2017). La alfabetización tecnológica: De la informática al desarrollo de competencias tecnológicas. *Estudios Pedagógicos XLIII(1)*, 193-212. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173553246012.pdf>
- González Ortiz, J. J., Sánchez Marín, F. J., Castejón, M. A. y Noguera, J. M. (Coord.) (2012), *I Jornadas de Buenas Prácticas Docentes Metodologías Activas en la Universidad*. Universidad Católica de Murcia. <https://tinyurl.com/4xy5pthf>
- González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XX1*, 21(2), 301-321. <https://doi.org/10.5944/educXX1.16384>
- IAB México (2022). *Estudio de consumo de medios y dispositivos entre internautas mexicanos 2020*. <https://www.iabmexico.com/>
- IAB México (2024). *Estudios de tendencias 2024*. <https://www.iabmexico.com/estudios/estudio-de-tendencias-2024/>
- INEGI (2023). *Encuesta en hogares sobre disponibilidad y uso de las tecnologías de la información (ENDUTIH)*. <https://www.inegi.org.mx/programas/endutih/2023/>
- International Telecommunications Union (2018). *Measuring the Information Society report*. ITU. <https://www.itu.int/en/ITU/Statistics/Documents/publications/misr2016/MISR2016-w4.pdf>
- Islas, O. (2012). Los estudios de hábitos y percepciones de los mexicanos sobre internet y diversas tecnologías asociadas: World Internet Project México en el período 2009-2011. *ComHumanitas*, 3(3), 153-162. <https://tinyurl.com/4vuya75z>
- Islas, O. (2015). Cifras sobre jóvenes y redes sociales en México. *Entretextos*, 7(19), 1-16. <https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.201519484>

- Jones, L. M., Mitchell, K. J. y Beseler, C. L. (2024). The Impact of Youth Digital Citizenship Education: Insights from a Cluster Randomized Controlled Trial Outcome Evaluation of the Be Internet Awesome (BIA) Curriculum. *Contemporary School Psychology*, 28, 509–523. <https://doi.org/10.1007/s40688-023-00465-5>
- Lee, A. Y. L. y So, C. Y. K. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 21(42), 137-146. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-13>
- Lotero-Echeverría, G., Romero-Rodríguez, L. y Pérez-Rodríguez, A. (2019). Tendencias de las publicaciones especializadas en el campo de la educomunicación y alfabetización mediática en Latinoamérica. *Revista Interface*, 23, e18019 <https://doi.org/10.1590/Interface.180193>
- Núñez-López, S., Ávila-Palet, J.-E. y Olivares-Olivares, S.-L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 84-103. <https://www.redalyc.org/journal/2991/299152904005/html/>
- Pérez-Rodríguez, M., Ramírez, A. y García, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <http://doi.org.10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>
- Peters, K. (2007). M-Learning: Positioning educators for a mobile, connected future. *International Journal of Research in Open and Distance Learning*. 8(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v8i2.350>
- Ramírez García, A., González Fernández, N. y Sedeño Valdellós, A. (2017). La competencia mediática en la población mayor. Diagnóstico de la realidad española. *Signo y Pensamiento*, 36(70), 94-111. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86052830005.pdf>
- Ramos Rojas, D. N. (2022). *En defensa de la libertad de expresión: Estudio sobre acciones y trayectorias de los Colectivos de Periodistas en México*. CIESAS; Universidad de Guadalajara. <https://rei.iteso.mx/server/api/core/bitstreams/7004a4f8-f37e-4560-a9dd-b12e4000fd17/content>
- Valdivia-Barrios, A., Pinto-Torres, D. y Herrera-Barraza, M. (2018). Alfabetización mediática y aprendizaje. Aporte conceptual en el campo de la comunicación-educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.8>
- Valle-Razo, A. L., Torres-Toukoumidis, A., y Romero-Rodríguez, L. M. (2020). Diseño de un instrumento para la evaluación de la alfabetización mediática en adolescentes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), 28-55. <https://doi.org/10.21501/22161201.3094>
- WIP-México (2013). *Estudio 2013 de hábitos y percepciones de los mexicanos sobre Internet y diversas tecnologías asociadas*. <http://ww.wip.mx>

### Anexo 1. Evaluación de la competencia mediática: dimensiones e indicadores

Dimensiones		Indicadores
1. Lenguajes	1. Análisis	1.1.1 Interpretar y valorar códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje.
		1.1.2 Analizar y valorar mensajes desde el significado, sentido, estructuras narrativas, géneros y formatos.
		1.1.3 Comprender el flujo de informaciones de múltiples medios, soportes, plataformas y medios de expresión.
		1.1.4 Relacionar textos (intertextualidad, códigos y medios elaborando conocimientos abiertos e interrelacionados.
	2. Expresión	1.2.1 Expresar mediante una amplia gama de sistemas de representación y significación.
		1.2.2 Elegir distintos sistemas de representación y estilos en función del contenido a transmitir e interlocutor.
		1.2.3 Modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor.
2. La tecnología	1. Análisis	2.1.1 Comprender el valor de las tecnologías de la información y comunicación y sus posibles efectos.
		2.1.2 Interaccionar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales.
		2.1.3 Actitud curiosa motivada para conocer y usar innovaciones tecnológicas de comunicación.
		2.1.4 Manejar las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial.
		2.1.5 Desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales.
	2. Expresión	2.2.1 Manejar con corrección las herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal.
		2.2.2 Adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen.
		2.2.3 Elaborar y manipular imágenes y sonidos conociendo la construcción de representaciones de la realidad.
3. Procesos de recepción y de interacción	1. Análisis	3.1.1 Seleccionar, revisar y autoevaluar la propia dieta mediática en función de criterios conscientes y razonables.
		3.1.2 Dilucidar por qué gustan unos medios, unos productos o unos contenidos, por qué tienen éxito, qué satisfacen.
		3.1.3 Valorar los efectos cognitivos de las emociones, tomar conciencia de las ideas y valores asociados a personajes.
		3.1.4 Captar y gestionar la separación entre sensación y opinión, entre emotividad y racionalidad.
		3.1.5 Conocer la importancia del contexto en los procesos de recepción y de interacción.

Dimensiones		Indicadores		
		3.1.6 Conocer los conceptos básicos de audiencia, sobre estudios de audiencia, su utilidad y sus límites.		
		3.1.7 Apreciar los mensajes provenientes de otras culturas para el diálogo intercultural.		
		3.1.8 Gestionar el ocio mediático convirtiéndolo en oportunidad para el aprendizaje.		
	2. Expresión	3.2.1 Actitud activa con las pantallas para construir una ciudadanía capaz de transformarse y transformar el entorno.		
		3.2.2 Realizar un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas de las redes sociales.		
		3.2.3 Interaccionar con personas y con colectivos diversos en entornos plurales y multiculturales.		
		3.2.4 Conocer las normas legales de reclamación ante el incumplimiento en materia audiovisual y actitud responsable.		
	4. Procesos de producción y difusión	1. Análisis	4.1.1 Diferenciar entre producciones individuales y colectivas, entre populares y corporativas, públicas y privadas.	
4.1.2 Conocer factores que convierten producciones corporativas en mensajes condicionados socioeconómicamente.				
4.1.3 Conocer los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión.				
4.1.4 Conocer los códigos de regulación y autorregulación que protegen y exigen a los distintos actores sociales.				
4.1.5 Conocer las vías para hacer efectivos los derechos y las leyes que amparan y protegen al usuario de pantallas.				
2. Expresión		4.2.1 Conocer las fases de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones.		
		4.2.2 Trabajar de forma colaborativa en la elaboración de productos multimedia o multimodales.		
		4.2.3 Seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos con nuevos significados.		
		4.2.4 Compartir y diseminar información, a través de medios tradicionales y redes sociales.		
		4.2.5 Manejar la propia identidad online/offline y actitud responsable ante el control de datos propios y ajenos.		
		4.2.6 Actitud responsable ante los derechos de propiedad intelectual y aprovecharse de los recursos Creative Commons.		
		4.2.7 Generar redes de colaboración y realimentarlas, y actitud comprometida ante ellas.		
		5. Ideología y valores	1. Análisis	5.1.1 Descubrir cómo representaciones mediáticas estructuran la percepción de la realidad en comunicaciones inadvertidas.
				5.1.2 Reconocer la influencia de mensajes mediáticos en las decisiones de consumo, relaciones personales, familiares, etc.

Dimensiones		Indicadores
		5.1.3 Conocer las fuentes de información, evaluando su fiabilidad y extrayendo críticas de lo que se dice y se omite.
		5.1.4 Seleccionar e interpretar adecuadamente informaciones procedentes de distintos sistemas y diferentes entornos.
		5.1.5 Detectar intenciones/intereses subyacentes en producciones mediáticas sobre: ideología, valores explícitos y latentes.
		5.1.6 Actitud ética a la hora de descargar productos útiles para consulta, documentación o entretenimiento.
		5.1.7 Capacidad de analizar identidades virtuales y detectar estereotipos, analizando sus causas y consecuencias.
		5.1.8 Analizar críticamente los efectos de creación de opinión y de homogeneización cultural que ejercen los medios.
		5.1.9 Reconocer la identificación emocional con personajes como mecanismo de manipulación o autoconocimiento.
		5.1.10 Gestionar las emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y valores que transmiten.
		5.1.11 Elaborar personal y autónomamente unos criterios razonables de selección y revisión de la dieta mediática.
		2. Expresión
		5.2.2 Elaborar productos y modificar existentes para cuestionar valores o estereotipos en producciones mediáticas.
	5.2.3 Aprovechar herramientas del entorno comunicativo comprometiéndose responsablemente en un diálogo intercultural.	
6. Estética	1. Análisis	6.1.1 Cultivar el gusto por aspectos formales, no solo por lo que se comunica sino por la manera en que se comunica.
		6.1.2 Reconocer producciones mediáticas que no se adecue a mínimas de calidad estética.
		6.1.3 Relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas.
		6.1.4 Identificar categorías estéticas básicas como: innovación formal y temática, originalidad, estilo, escuelas y tendencias.
	2. Expresión	6.2.1 Producir mensajes comprensibles que incrementen personal o colectivamente creatividad, originalidad y sensibilidad.
		6.2.2 Apropiarse y transformar producciones artísticas potenciando creatividad, innovación, experimentación y sensibilidad.

Fuente: Pérez-Rodríguez et al., (2015).

## Anexo 2. Cuestionario competencia mediática: Estudiantes

### **Educación Mediática: Nivel superior**

Este cuestionario, que ahora te invitamos a realizar, forma parte del proyecto *La educación universitaria y la competencia mediática*, a través del cual se analizará el ámbito mediático de la competencia comunicativa.

Te invitamos ahora a realizar este cuestionario que no te llevará demasiado tiempo. Gracias por tu colaboración.

1. Edad (rango general de edad, que a nivel licenciatura podría comprender de los 17 a 23 años, con posibilidades de casos atípicos).
2. Sexo (Femenino y masculino).
3. Entidad educativa de pertenencia del estudiante participante (puede ser departamento, facultad o carrera dependiendo de la institución).
4. ¿Qué grado de conocimiento crees que posees en el manejo de nuevas tecnologías? (ninguno, alguno, bastante).
5. ¿Cómo has adquirido tus conocimientos en comunicación audiovisual? Puedes escoger varias respuestas (autodidacta, ayuda de compañeros y amigos, conferencias, talleres, cursos específicos, no la he adquirido, otros).
6. Utilizo mi navegador habitual porque...
  - Es más intuitivo
  - Es más rápido
  - Debido a sus características creo que es el más adecuado
  - Por el diseño que tiene
  - Es el que venía preinstalado en mi computadora
  - Es el que conozco
  - Más seguro
  - Otro
7. ¿Qué pasos sigues para realizar una búsqueda en internet?
  - Escribo todas las palabras de la búsqueda en un buscador del tipo Google, ojeo los primeros resultados que me ofrece y selecciono el que creo más conveniente.
  - Planifico la búsqueda teniendo en cuenta mis objetivos y las herramientas disponibles, escojo los términos o palabras clave, evitando ambigüedades; utilizo más de una herramienta de búsqueda; y finalmente, comparo y evalúo la información hallada para seleccionar la que más se adapte a mis objetivos.
  - Decido dónde buscar, utilizando varios motores de búsqueda y haciendo una búsqueda en profundidad (no quedándome con los primeros resultados); evalúo las respuestas, viendo quién creó el sitio, quién escribe en él, fechas de actualización, comparando los resultados... Y, finalmente, selecciono la respuesta que más convenga a los objetivos de mi trabajo.



8. ¿Qué palabras escribirías en un buscador como Google, por ejemplo, para buscar una beca?

- ¿buscar becas?
- Becas universitarias
- Como buscar becas para estudiar
- Programas de becas
- Convocatorias de becas
- Becas 2024
- Otros

9. Escoge dos de las siguientes páginas que utilizarías para consultar becas sobre estudios.

- [www.partidoverde.org.mx](http://www.partidoverde.org.mx)
- <http://www.fundacionebc.org.mx>
- <https://www.fundacioncarolina.es>
- <http://www.cnbes.sep.gob.mx>
- <https://www.universia.net.mx>
- <http://www.conahcyt.gob.mx>

10. ¿En qué te has basado para tomar tal decisión?

- El diseño de la página
- Aparecen los nombres de los creadores y son personas o entidades reconocidas en el tema
- Tiene fecha de creación y actualización
- En la página aparecen todas las referencias de donde se ha tomado la información
- El título corresponde exactamente con lo que estaba buscando
- La información de la página proviene de una fuente confiable

11. ¿Comprendes la información que transmiten los diferentes códigos y lenguajes (las imágenes, las palabras, la música y los sonidos, entre otros) que componen los mensajes de los medios? (si, en algunos casos, no).

12. ¿Qué significado aportan los diferentes lenguajes (verbal, visual y musical) en el siguiente fragmento de la película? Puedes escoger más de una opción de respuesta.

<https://www.youtube.com/watch?v=IKbeNy0jjNs>

- Se utilizan los primeros planos de la protagonista para reflejar su estado sentimental
- Los colores cálidos reflejan la tristeza del personaje principal
- La música, en este fragmento, cumple la función de potenciar aquellas emociones que no son capaces de expresar por sí solas las imágenes
- La cámara subjetiva, cuando la protagonista dirige la mirada hacia las cortinas de la puerta, se utiliza para dar mayor dramatismo a la escena
- La música sirve, en este fragmento de película, para ambientar la época y el lugar en que transcurre la acción

13. ¿Qué es lo que más recuerdas de este comercial? (Puedes escoger dos respuestas):

- El producto que anuncia

- Lo pegajoso de la música
  - La calidad visual, imágenes, colores
  - Los personajes
  - La historia que cuenta
  - Que muestra muy bien el producto
14. Crees que el comportamiento del personaje principal es ... (gracioso, agresivo, grosero, tierno, etc.
15. ¿Cuál crees que es el objetivo del comportamiento del Oso? (Puedes escoger dos respuestas)
- Generar una atmósfera graciosa, para que al final recordemos al oso.
  - Es una manera graciosa de vender un queso
  - Obligarlos a comprar el producto para que el oso no se moleste
  - Hacernos reír para que nos distraigamos de la rutina
  - Mostrar que los osos tiernos también pueden ser violentos
  - Relacionar su comportamiento con el malestar porque no quieren comprar queso
  - Es una forma de presentar el producto para que lo compren
  - Que comprendamos que el oso es feliz si compramos el queso

#### **Encuesta Competencia mediática**

16. ¿Cuál era el nombre del producto? (proponer una lista de productos y una imagen con logotipo específico de un producto o marca).
17. Valora la página del producto anterior de acuerdo a su composición artística (Puedes escoger dos respuestas)
- El efecto visual es agradable debido a la organización elementos.
  - Hay armonía en los elementos, pero destaca el objeto clave situándolo en un primer plano.
  - Utiliza colores llamativos que dan sensación de acción, movimiento.
  - La gama de colores es uniforme, utilizando el tamaño o la forma para destacar contenido importante
  - Es fácil de leer y el color es agradable.
  - Las imágenes y gráficos se integran bien con el diseño haciéndolo más atractivo
18. ¿Cuáles elementos del video clip, hacen que sea considerado artístico? (Puedes escoger dos respuestas).

<https://www.youtube.com/watch?...>

- Porque el cantante tiene muchos seguidores
- La letra de la canción
- La historia es original/romántica
- Los personajes son interesantes
- Que el vestuario es llamativo
- Los escenarios son atractivos
- El manejo de la luz impacta

- El manejo de la imagen es innovador
- El manejo del color transmite sensaciones

19. Visualiza el siguiente anuncio y di qué te transmite  
<https://www.youtube.com/watch?v=IKAKRON9pl4>

- El PlayStation tiene características que lo hacen superior a otras consolas
- El poder jugar en esta consola me genera sensación de poder
- Con el PlayStation puedo jugar a ser cualquier cosa.
- No me genera nada en particular

20.¿Crees que el anterior anuncio podría influirte llevándote a comprar el producto, si puedes comprarlo? (si, tal vez, no).

21.¿Puede influir en otras personas? (si, tal vez, no, no sé).

22.¿Por qué les influye?

- Porque expone muy bien las características del producto
- Porque expone las emociones que les generaría tener el producto
- Porque es un producto que todos quisieran tener
- Porque es una marca reconocida y todos confían en ella
- No lo sé

23.¿Conoces algún mecanismo para presentar quejas sobre contenidos en los medios de comunicación? (si, no).

24.¿Has denunciado o te has quejado a algún responsable sobre imágenes, vídeos, información u otros publicada en la Web o emitida en algún medio de comunicación?

- Sí, consideraba que era necesario
- Aunque conozco mecanismos, no lo he hecho
- Lo haría, pero no sé dónde o a quién dirigirme

25.¿Crees que tienes motivos suficientes para quejarte de los medios de comunicación?

- No, porque los medios de comunicación me entretienen.
- No, porque los medios podrían contribuir a mejorar la sociedad
- No, porque los medios sólo tienen la responsabilidad de informar
- Podría quejarme, pero nada cambiaría
- Sí, pero no tengo tiempo para realizar los trámites
- Sí, porque los medios podrían influir de manera negativa en la sociedad
- Sí, porque he detectado que a veces son tendenciosos y mueven a engaño

26.¿Si te quejaras, sobre qué lo harías? (Escoge dos respuestas)

- Programas concretos de los canales de televisión abierta (Televisa, TV Azteca)
- Programas concretos de televisión de paga (Sky o Cable)
- Programas completos de T.V. abierta
- Programación completa de T.V. de paga

- La privacidad en las redes sociales
- La vulnerabilidad de los datos en Internet
- Algunas cadenas de radio
- El acceso a páginas con limitación de edad

27. ¿Crees que tienes una participación activa en los temas sociales y/o políticos (¿colaboración con ONGs?, ¿debatido sobre temas de interés político o social, participando en concentraciones solidarias a través de las redes...)? (sí, no, no lo sé).

28. Si tu respuesta es afirmativa, ¿Cómo participas en dichos temas?

- A través de la participación activa en foros organizados para la discusión de temas importantes para los ciudadanos.
- Difundiendo a través de las redes sociales información relevante sobre los derechos de las personas
- Dando “me gusta” a los comentarios que hacen los usuarios en diferentes espacios en la Web
- Haciendo sugerencias a los responsables de determinados temas sociales/políticos través de correos electrónicos o redes sociales

29. ¿Decides por ti mismo qué ves? (Selecciona dos respuestas)

- Sí, normalmente se ve en la casa la televisión que a mí me gusta.
- Sí, dispongo de televisión en el cuarto
- Sí, porque descargo o veo directamente en Internet lo que me interesa
- No, mis padres o hermanos mayores deciden qué se ve en la televisión
- Solo algunas veces

30. ¿Qué te lleva a ver un determinado programa o película?

- Los comentarios de los expertos que aparecen en internet o en los medios
- Es una película taquillera, que ha recibido algún premio o un programa con mucha audiencia
- Todo el mundo habla sobre dicho programa o película y me intereso por comprobar que es bueno.
- Aprendo con ese tipo de programas
- Es entretenido y me ayuda a distraerme
- Aparece publicado y compartido o retwiteado por muchas personas en mis redes sociales
- No me he puesto a pensarlo, siempre he visto ese programa
- Me gusta el presentador o los actores

31. ¿Has editado o trabajado con programas de computador imágenes, vídeos o audios? (sí, no, no sé).

32. Escoge de los siguientes programas, cuáles has utilizado. Puedes escoger varias opciones.

- Final cut
- Audition
- Photoshop
- Paint

- Movie Maker
- Audacity
- Premier
- Sony vegas
- Illustrator
- Windows picture manager
- Corel Photo Paint
- Adobe after effects
- Ninguno

33.¿Cómo ordenarías los siguientes pasos para realizar el producto? Imagina que quieres presentarte a un concurso de vídeo en el que ha de contarse una historia con personajes:

- Escribir el guión, contratar a los actores, búsqueda de vestuario, decorados, rodaje, montaje y edición
- Escribir el guión, contratar a los actores, búsqueda de vestuario, decorados, ontaje y edición, rodaje
- Escribir el guión, montaje y edición, contratar a los actores, búsqueda de vestuario, decorados, rodaje
- Contratar a los actores, búsqueda de vestuario, decorados, escribir el guión, rodaje, montaje y edición

34.Selecciona la imagen que contiene la secuencia correcta de una historia visualmente bien contada.

Imagen 1.



Imagen 2.



Imagen 3.



Imagen 4.



Imagen 5.



35. ¿Cuál crees que es la intención final de este comercial? Respuesta única.  
<https://www.youtube.com/watch?v=FGCtNmpxQcw>

- Los hombres viejos y jóvenes pueden vivir juntos y felices
- Serás feliz toda la vida si tomas Coca Cola
- Se debe vivir una vida larga rodeado de amigos y parientes
- Es bueno que nazcan más niños para alegrar el mundo
- Todos deben tomar Coca Cola desde niños hasta viejos
- La crisis se puede superar si tomas Coca Cola

## Diseño y validación de estrategias didácticas para la implementación de la alfabetización visual en educación media superior

Ivonne Esparza-Morales

Universidad Autónoma de Nuevo León (México)



Recibido: 18/09/2024 ■ Revisado: 21/10/2024 ■ Aceptado: 10/12/2024

**Resumen.** El artículo parte de la problemática actual donde se observa una dependencia visual, la cual va en aumento ya que la sociedad cuenta con una mayor capacidad de comunicación instantánea y global, donde la lectura visual cobra notable protagonismo, especialmente en las poblaciones jóvenes que se adentran en el lenguaje icónico de forma inconsciente y demandan que los sistemas educativos deben abordar la problemática didáctica que exige el tratamiento de la imagen. Para tal efecto, se propuso como objetivo de esta investigación identificar estrategias didácticas que permitan la alfabetización visual, a través del estudio de 45 estudiantes de primer semestre de educación media superior en la ciudad de Chihuahua, México. La metodología que caracteriza esta propuesta se centra en un enfoque cualitativo con un paradigma interpretativo, aplicando como método principal la investigación-acción en tres momentos: (1) aplicación de un primer cuestionario con fines diagnósticos para identificar el nivel de comprensión lectora de textos icónicos; (2) impartición de tres talleres para obtención de la competencia en lectura icónica sobre desarrollo de capacidades intelectuales, desarrollo de capacidades afectivas y desarrollo de capacidades estéticas y psicomotoras; y (3) aplicación de un segundo cuestionario con fines de observación de cambio posterior a la impartición de los talleres. Los principales hallazgos de la investigación permitieron observar comportamientos que denotan presencia de alfabetización visual en el estudiantado de educación media superior, así como, a partir del entrenamiento ofrecido, mostrar un ordenamiento en las formas de reacción ante situaciones nuevas relacionadas con la lectura icónica. Se concluye que el desarrollo de este tipo de competencias coadyuva al sentido crítico de comprensión y composición de representaciones visuales en todas las etapas educativas y demandan la preparación de los docentes como condición fundamental sobre las nuevas formas de enseñanza.

**Palabras clave:** Lecturabilidad icónica, alfabetización informacional, alfabetización visual, imagen, nuevas estrategias de enseñanza, estudiantes de educación media superior.

## Design and validation of teaching strategies for the implementation of visual literacy in higher secondary education

**Abstract.** The article is based on the current problem of visual dependence, which is increasing as society has a greater capacity for instant and global communication, where visual reading takes on a notable role, especially in young populations that unconsciously delve into iconic language and demand that educational systems address the didactic problem that requires the treatment of images. To this end, the objective of this research was to identify didactic strategies that allow visual literacy, through the study of 45 first-semester high school students in the city of Chihuahua, Mexico. The methodology that characterizes this proposal is centered on a qualitative approach with an interpretive paradigm, applying action-research as the main method in three moments: (1) application of a first questionnaire for diagnostic purposes to identify the level of reading comprehension of iconic texts; (2) teaching of three workshops to obtain the competence in iconic reading on the development of intellectual capacities, development of affective capacities and development of aesthetic and psychomotor capacities; and (3) application of a second questionnaire for the purpose of observing changes after the workshops were given. The main findings of the research allowed us to observe behaviors that denote the presence of visual literacy in high school students, as well as, based on the training offered, to show an order in the forms of reaction to new situations related to iconic reading. It is concluded that the development of this type of competence contributes to the critical sense of understanding and composition of visual representations in all educational stages and demands the preparation of teachers as a fundamental condition for the new forms of teaching.

**Keywords:** Iconic readability, information literacy, visual literacy, image, new teaching strategies, high school students.

**Cómo citar:** Esparza-Morales, I. (2024). Diseño y validación de estrategias didácticas para la implementación de la alfabetización visual en educación media superior. *Revista Estudios de la Información*, 2(2), 99-114. <https://doi.org/10.54167/rei.v2i2.1744>

### Introducción

El acelerado crecimiento tecnológico ha transformado las formas de expresión y comunicación. Los jóvenes son quienes se han visto directamente inmersos en esta revolución tecnológica que modifica su entorno y los expone a estímulos audiovisuales, lo que implica el desarrollo de nuevas competencias de comunicación y brinda oportunidades de innovación en la enseñanza (Jaedun et al., 2024). Para fortalecer tales competencias, se pretende que las plataformas digitales confrontan a sus usuarios con una gran cantidad de imágenes e información visual en distintos formatos y, en la búsqueda de adquirir una base de habilidades visuales para codificar la información, se trata de impedir que el contenido compartido sea poco comprensible, con la posibilidad de afectar la eficacia de la comunicación (Cruz Pérez et al., 2019; Sippi et al., 2024).

La separación de los niveles de habilidad cultural y visual permite que el término de alfabetización visual cobre fuerza en los círculos académicos, ya que sus teorías comprenden un conjunto de habilidades visuales que una persona adquiere y desarrolla al integrar un cúmulo de



experiencias sensoriales basadas en su aprendizaje. Las personas alfabetizadas desde una perspectiva visual son capaces de identificar, interpretar, comprender y discernir objetos, logros y símbolos que se encuentran en su entorno cotidiano ([Arias Villamar et al., 2021](#)), lo cual, los convierte en sujetos con pensamiento crítico con la suficiente capacidad para identificar elementos visuales de acuerdo a sus características y significados de forma precisa y adecuada, basados en la razón y no en la mera interpretación subjetiva ([Pujiana et al., 2024](#)).

La conceptualización de la alfabetización visual muestra sus orígenes surgidos desde perspectivas tradicionales las cuales muestran aún vigencia, tales como la visión [Debes \(1968\)](#) y [Serafini \(2017\)](#), que la define como un grupo de competencias sensoriales percibidas a través del sentido de la vista, desarrolladas por un ser humano, que, de manera simultánea, adquiere mediante la integración de otras experiencias sensoriales. Además, fue definida por [Hortin \(1981\)](#) como la "habilidad de entender y usar imágenes, a través de la competencia de pensar, aprender y expresarse en términos de imágenes" (p. 2). Alfabetizar visualmente se refiere a la adquisición, a través de experiencias sensoriales, de un grupo de competencias visuales posibles de desarrollar por un ser humano, con la intención de poder discriminar e interpretar las acciones visuales, los objetos, los símbolos, naturales o los provocados por el hombre, que se encuentran en su medio ambiente ([Encabo Fernández y Jerez Martínez, 2013](#); [Reddy et al., 2024](#)).

Las generaciones audiovisuales han arribado a los centros escolares de todos los niveles, donde se presume que todo el estudiantado nacidos en la era digital cuentan con un pensamiento visual, ya que como mencionan [Gutiérrez Vargas et al. \(2004\)](#), "es parte normal de su desarrollo cognitivo y forma de comunicación" (p. 25). La imagen, más que una simple percepción visual, involucra el pensamiento, tanto de quien la produce, como de quien la recibe. Según [Zunzunegui \(2010\)](#) detrás de una imagen hay todo un discurso que puede ser interpretado de múltiples formas y por múltiples interpretes; "aquellos que producen un saber articulado en torno a la imagen desde la perspectiva de la significación" (p. 14).

Es así como, la imagen fija se construye a través de todo un sistema de significación que involucra estrategias discursivas del lenguaje para generar diversas interpretaciones, reconstrucción de realidades e intencionalidades, esta producción organizada de ideas hace replantear su concepto y logra profundizar en el hecho de hacer pensar la imagen ([Herzig et al., 2024](#)). Una teoría que permita producir un conocimiento capaz de generar una competencia operativa dirigida a la lectura de las imágenes y que, de manera práctica, se revierta en procesos de un saber interpretativo y un saber creativo ([Hashimoto et al., 2024](#)).

Esta consideración de una teoría generadora de competencias operativas, propone que las imágenes sean consideradas como textos visuales, que no deben ser analizados ni en signos ni en figuras, sino, como un conjunto macroscópico cuyos elementos articulatorios son indiscernibles ([Eco, 1999](#)). Además, estudiar el lenguaje visual ayuda a fortalecer la comprensión del mundo y desarrolla las capacidades cognitivas del estudiantado en un nivel interdisciplinar. Permite interpretar de manera crítica su contexto, identificar y predecir mecanismos de metaforización y desmetaforización de las imágenes utilizando dichas herramientas en el proceso de su lectura como un potenciador de interpretación y creación ([Iskakoya et al., 2024](#); [Maspul, 2024](#)).

La preocupación por incorporar al estudiantado y a docentes al proceso de lectura del texto icónico marca por un lado la educación en la imagen y por otro la formación de los profesores, al igual que la formación técnica, expresiva y didáctica (Miguel-Revilla et al., 2024). Todo esto, sólo será posible si se rompen paradigmas y para ello es necesario un cambio de mentalidad, no atándose a los contenidos conceptuales de un currículum, sino obteniendo una formación permanente que esté pendiente de los cambios que se van produciendo en la sociedad (Fandos Garrido, 2003).

### **La alfabetización visual y el uso del texto icónico: Aprendizaje iconográfico**

El texto icónico es definido como un sistema gráfico, tanto escrito como visual, que busca representar la realidad por medio de imágenes que se fundan en estructuras de la visión en las que se ven involucradas cuestiones culturales e históricas (Campbell y Oltenau, 2024; Miguel-Revilla et al., 2024). Esta propuesta involucra adentrarse en la imagen y en una interpretación y actualización de la información suministrada, considerando habilidades adquiridas por medio de la experiencia, formando una realidad que dentro del ámbito visual comprenda elementos como colores, formas, texturas, entre otras (Lizarazo, 2004). Las imágenes cubren diferentes funciones dentro del ámbito de proceso de enseñanza y aprendizaje, además, debe considerarse que el ejercicio de observar una imagen puede permitirle al lector interpretar, ya sea desde su propia visión o desde una visión general del mundo.

La imagen icónica tiene en la infancia una influencia determinante, ya que en edades tempranas estos se valen de la imagen como una representación de la realidad que les circunda. Por ello, y considerando que el entorno en el que las personas en edad temprana de la actualidad se desenvuelven está cargado de imágenes, es importante formarse en esta competencia y avanzar en aquellas propuestas que fortalezcan las capacidades cognitivas y procedimentales en la infancia para hacer del lenguaje icónico una herramienta que estimule de manera significativa el proceso de comprensión textual (Bruner y Kenney, 1966; Bilgic, 2024).

En las visiones más clásicas del estudio de la alfabetización visual, se distinguen dos visiones que defienden la necesidad de iniciar esta clase de procesos en edad temprana, lo cual repercutirá en los grados académicos posteriores, especialmente en aquellos de la adolescencia en donde la persona se encuentra en un proceso formativo. Las visiones se centran, primero: en los tres modos en que las personas aprenden a percibir y describir la realidad a través de acciones visuales: (1) modo enactiva (consiste en representar una determinada cosa a través de la relación inmediata); (2) modo icónico (se utilizan imágenes o esquemas para representar un objeto); y (3) modo simbólico (se considera el texto escrito como la representación de un objeto) (Guilar, 2009); la segunda visión clásica consiste en considerar que los modos de representación se desarrollan a medida que las personas durante la infancia cambian cognitivamente. La representación enactiva se desarrolla en el período sensorio motor pues es cuando en las infancias se está descubriendo el mundo (Bruner, 1984).

La expresión del pensamiento visual, es un lenguaje que cada día cobra auge a través de los medios de comunicación. Aún en la actualidad, se ha tratado de conseguir una representación exacta a la realidad por medio de las imágenes, la evolución de esta ha sido continua y es posible captarla por medio de aparatos tecnológicos. La imagen ha evolucionado a lo largo de la historia, si

bien es cierto que siempre ha estado presente en la vida del hombre, también lo es que en la actualidad ha sido posible construir una memoria visual, que dota al individuo de soportes que le permiten la creación de códigos a través de las imágenes, esto, de acuerdo con [Colle de Sch \(1998\)](#) y [Pantoja et al. \(2007\)](#), apunta a la creación de un lenguaje propio y autónomo, pues la imagen contiene un discurso, que ha logrado a través de los años transmitir información que permite comprender el mundo en el que se vive.

Las representaciones iconográficas resultan ser fuentes valiosas para recabar información histórica y socio cultural del mundo, su discurso es creado mentalmente por cada individuo que lo lee, es por esto que resulta difícil separar la subjetividad de la interpretación, la cual está influenciada por el contexto histórico y cultural del lector, así como, por las circunstancias del momento. El conocimiento es una construcción discursiva que utiliza elementos lingüísticos que se materializan en esquemas, sin embargo, de acuerdo con el autor no todos los discursos buscan crear conocimiento o significado, solamente lo hacen quienes tienen como objetivo interpretar o explicar la realidad ([Morales Morales, 2004](#)).

Los modos de representación son un reflejo del desarrollo cognitivo, pero es importante mencionar que es posible que actúen en paralelo, pues los infantes y adolescentes de educación básica, secundaria y media superior puede utilizar la representación simbólica e icónica para representarse; por ejemplo, es posible aprender diversas asignaturas empleando cuentos, mitos, juegos, dibujos gráficos o palabras de acuerdo al nivel de representación que el estudiantado posea ([Nuhoğlu Kibar, 2023](#); [Martínez-Carratalá et al., 2024](#)). Con base en el paradigma cognitivo y el proceso de aprendizaje de la lectura textual, es factible determinar que, gracias a sus particularidades discursivas, al fenómeno de la ambigüedad que ponen la mayoría de sus mensajes y a la complejidad de dicho proceso interpretativo, la lectura de imágenes resulta interesante a los procesos educativos, no obstante, debe considerarse que en general la lectura de imágenes puede considerarse compleja, ambigua e incluso tiene amplio referente con el entorno cultural de cada lector ([Malykhin, 2024](#); [Unal, 2024](#)).

El proceso de aprendizaje de la lectura icónica se vincula a la percepción y significación, elementos que no pueden ir desligados. [Eco \(1999\)](#) considera que “percepción-pensamiento-autoconciencia-experiencia son un círculo de construcción cognitiva en el cual es difícil encontrar un punto de origen en el funcionamiento del pensamiento visual” (p.72). El lenguaje visual ayuda al individuo al desarrollo cognitivo y al aprendizaje, tanto de su lenguaje como de otras disciplinas, pues el interpretar imágenes fijas implica desarrollar habilidades para encontrar herramientas en la identificación y predicción de supuestos o hipótesis aplicables en el estudio de otros tipos de textos ([Kuo-Wei y Yao-Fen, 2024](#); [Shtaltoyna et al., 2024](#)).

La profunda conexión entre el ser humano y una imagen puede ser de carácter formativo, pedagógico o instructivo, según sea el caso. A nivel pedagógico, la imagen es una de las herramientas a partir de lo cual se pueden extraer criterios para el fortalecimiento de las capacidades cognitivas de las personas en edades tempranas ([Valiente Fandiño, 2016](#)). Cuando se observa una imagen o una expresión artística, inmediatamente se manifiesta una interacción visual y sensitiva que involucra la percepción del objeto y posterior a ello emerge la interpretación ([Nuttall, 2024](#)).

Dentro del aprendizaje iconográfico es importante considerar que cuando el texto icónico es reproducido en un ámbito cognitivo, la apreciación de la imagen, su interpretación y análisis son susceptibles de ser leídos como un código visual sociocultural. Por tanto, no puede dejarse de lado la relación existente entre las estructuras cognoscitivas planteadas por la persona y el marco en el que éstas se ejercen. Se debe tener presente, entonces, que todo acto perceptivo involucra al sujeto perceptor junto con sus rasgos históricos y culturales ([López-García y Miralles-Martínez, 2024](#)). El aprendizaje iconográfico se caracteriza por la representación de las cosas a través de las imágenes de los objetos, es decir, su representación es simbólica. La imagen, por tanto, aunque se comprende como una ilustración, posee una doble implicación, pues se entiende como una herramienta gráfica pero también tiene una explicación escrita, la cual puede variar dependiendo de las condiciones de quien la interpreta ([Scotto, 2024](#)).

Según la didáctica de la imagen de [Camba \(2008\)](#), es posible determinar que el análisis que plantea de la imagen es interpretativo y muestra una marcada relación entre significantes y significados (semántica) y la disposición y relación de los significantes entre sí (sintaxis), lo cual en palabras del autor, “posibilita el tránsito entre los niveles literales hacia el inferencial en la interpretación de la imagen, en reconocimiento de la gramática particular de este tipo de texto, es decir, en promoción de una lectura endógena y parafrástica del texto” (p. 86).

Con la finalidad de establecer un escenario posible para el abordaje del lenguaje visual y la lectura de imágenes, [Aceituno \(2019\)](#), integra una posible gramática de la imagen la cual se integra de la siguiente manera:

- a) Nivel fonético fonológico (ausente): se considera un alfabeto visual que contempla cuatro elementos; conceptuales (punto, línea, plano y volumen), visuales (forma, color, textura y tamaño), relación (dirección, posición, gravedad y espacio) y prácticos (representación, función y significado).
- b) Nivel sintáctico morfológico: sintaxis de la imagen (nivel de la forma, del color, la estructura y el equilibrio).
- c) Nivel léxico-semántico: signos (íconos, índices y símbolos).

El lenguaje visual es natural y funciona a partir de la relación analógica entre imagen y concepto, el signo representa por semejanza a un objeto; se basa en alguna forma de codificación. La gramática de la imagen, entendida como el estudio de las reglas y principios que regulan el uso del lenguaje visual. A diferencia del lenguaje verbal, la gramática de la imagen no posee un nivel fonético-fonológico, lo que de algún modo se sustituye mediante un alfabeto visual ([Gutiérrez Vargas et al., 2004](#)). Los individuos ven lo que ven, su percepción del mundo se encuentra presente en todo lo que se ve, por lo que la lectura de representaciones visuales, para este autor, es un proceso individual, sin embargo, reconoce la existencia de un sistema visual perceptivo básico que todos los seres humanos comparten y sostiene que dicho sistema está sometido a variaciones que se refieren a temas estructurales básicos, ya que la característica preponderante de la sintaxis visual es su complejidad, pero dicha complejidad no impide la definición ([Dondis, 2020](#)).

Los fines de la alfabetización visual son los mismos, que motivaron la construcción de un lenguaje escrito, construir un sistema básico para el aprendizaje, la identificación, la creación

y la comprensión de mensajes visuales que sean manejables por todo el mundo, y no sólo por los especialmente adiestrados como el diseñador, el artista, el artesano o el esteta. Por tanto, debe tenerse presente tres conceptos fundamentales: (1) la lectura icónica (referente a las diferencias conceptuales con el lenguaje visual, así como la lectura textual); (2) la alfabetización visual (como un resultado del proceso formativo y de aprendizaje); y (3) los modelos de aprendizaje icónico (referente al diseño y aplicación de estrategias para el logro de los procesos formativos en lectura icónica, dependiendo de distintos entornos tales como edad, aspectos sociodemográficos, cultura, necesidades propias, por mencionar algunas), formando así, un ecosistema complejo sobre el tema.

### **Objetivos de la investigación**

- a) Definir los niveles de comprensión lectora de texto icónico del estudiantado de educación media superior
- b) Identificar estrategias didácticas para la alfabetización visual del estudiantado de educación media superior, con la intención de promover competencias como percepción, interpretación, recepción, producción y aprendizaje.
- c) Implementar una propuesta didáctica basada en la impartición talleres para el fortalecimiento de la comprensión lectora de textos icónicos del estudiantado de educación media superior.

### **Metodología y contexto de la investigación**

La metodología que caracteriza esta propuesta se centra en un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo, aplica como método principal la investigación-acción en tres momentos: (1) aplicación de un primer cuestionario con fines diagnósticos para identificar el nivel de comprensión lectora de textos icónicos; (2) impartición de tres talleres para obtención de la competencia en lectura icónica sobre desarrollo de capacidades intelectuales, desarrollo de capacidades afectivas y desarrollo de capacidades estéticas y psicomotoras; y (3) aplicación de un segundo cuestionario con fines de observación de cambio posterior a la impartición de los talleres; de forma alternativa se utilizaron algunas técnicas complementarias, tales como: evaluación del seguimiento, diario de campo, observación participativa y entrevista semiestructurada al docente del grupo para conocer sus creencias, opiniones y experiencias sobre la alfabetización visual.

La población de interés se integró por parte de los estudiantes del primer semestre del grupo 160 del turno vespertino de educación media superior de carácter público ubicada en la ciudad de Chihuahua, México, en la asignatura de taller de lectura y redacción, dicho grupo se constituyó por 45 estudiantes, en un rango de edades de 14 a 16 años, que pertenecen a la denominada “generación z”, además de la docente titular del grupo.

### **Análisis de Resultados**

#### **Cuestionario Inicial**

Tanto el cuestionario inicial como el cuestionario final, fueron diseñados y validados previamente para una investigación de la misma temática y autoría del presente artículo (Morales Esparza, 2016). El instrumento base para la recolección de datos está integrado de cuatro secciones:

- a) Sección 1: Información general (datos sociodemográficos: edad y acceso a servicios de tecnologías de la información).
- b) Sección 2: Se integra por imágenes denominadas científicas, comprende las preguntas de la 1 a la 9, a través de ellas se pretendió conocer si los estudiantes contaban con las competencias básicas, generalmente desarrolladas en nivel educativo básico (primaria), para la comprensión e interpretación de imágenes.
- c) Sección 3: Se colocaron dos imágenes, con lo que se pretende que el estudiantado fuera capaces de interpretar a través de una secuencia de opciones los mensajes connotativos y algunos aspectos denotativos de dichas imágenes (comprende las preguntas de la 10 a la 20).
- d) Sección 4: Compuesta por dos imágenes de la naturaleza, finalmente, mediante el análisis de las mismas, el estudiantado participante debía plasmar cual era el mensaje que se buscaba transmitir a través de dichas imágenes, sus respuestas permitieron conocer si comprenden en su totalidad los elementos connotativos que conforman las imágenes presentadas y si son o no capaces de interpretar el mensaje que transmiten (pregunta 21).

Los resultados provenientes de la aplicación del cuestionario inicial se concentran en los siguientes aspectos relevantes:

- a) De acuerdo a las reglamentaciones educativas mexicanas, la mayoría de los participantes observan una edad promedio de 15 años.
- b) Respecto al acceso a medios y servicios de información electrónica, los participantes indican tener acceso a internet en su casa, a utilizar el teléfono celular para diversas actividades cotidianas, especialmente las académicas y en su mayoría, no tienen problemas de acceso al uso de computadora, la cual es compartida con al menos un miembro de la familia.
- c) El 50% del estudiantado participante, proporcionaron respuestas correctas en cuanto a comprensión e interpretación de imágenes en las preguntas relacionadas con la medición de las competencias básicas (aparentemente adquiridas en la educación primaria), no obstante, cuando los ítems avanzaron en dificultad y superaron este nivel, se mostró un decremento sustancial y progresivo en respuestas positivas, por tanto, se observa que, sólo un reducido número de estudiantes logran demostrar competencia en su capacidad para la interpretación de mensajes denotativos en imágenes científicas de educación básica.
- d) Se mostró una tendencia alta en cuanto a que el estudiantado participante fue capaz de identificar y comprender los mensajes connotativos de las imágenes proporcionadas, es posible observar que al tratarse de imágenes que buscan transmitir un sentimiento, resultó más sencillo identificar los elementos denotativos del mismo.
- e) Las respuestas analizadas en relación a la presentación de imágenes de la naturaleza muestran una tendencia positiva, ya que en esta sección se componían de elementos básicos que permiten una descripción del mensaje denotativo para después realizar un análisis del mensaje connotativo de la imagen.

### **Entrevista semiestructurada**

Se entrevistó al docente titular del grupo participante en la investigación, dicha entrevista tuvo una duración total de treinta minutos con veinticuatro segundos. La entrevista partió de un

guion de ocho preguntas abiertas no secuenciadas, a través de las cuales fue posible escuchar y comprender las creencias, opiniones y experiencias de la docente en torno a la alfabetización visual en el aula. Es importante considerar que, para la ocasión y condiciones de este estudio, la participación docente sólo se centró en una persona, por lo cual, la descripción de resultados corresponde únicamente al entorno en el cual el participante se desempeña, siendo así, la presentación de resultados perceptuales, mismos que no es posible generalizar a otros contextos. El análisis del contexto discursivo de esta entrevista se concentra en la Tabla 1.

**Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis en la entrevista semiestructurada**

Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Número de párrafo
Medios Audiovisuales	Empleo de medios audiovisuales	16, 18, 20, 37
Alfabetización visual	Conocimiento del término alfabetización visual	41, 43
	Percepción de alfabetización visual en programas académicos	45, 47
Lectura icónica	Conocimiento del término lectura icónica	49, 51, 53
	Percepción y uso de texto icónico en programa académico	27, 29, 31, 39
	Conocimiento del término imagen	25

De la entrevista a profundidad, el personal docente participante, manifestó conocer los términos alfabetización visual, lectura icónica e imágenes, a pesar de estar familiarizada con estos términos, asegura que no forman parte de los programas educativos, ya que a través de estos no se busca el desarrollo de habilidades del estudiante para la interpretación visual, sino que las imágenes son empleadas como recursos, además, mencionó que aún requiere preparación para poder abordar contenidos visuales en su asignatura, también, tiene plena convicción que deberán integrarse los contenidos visuales a los currículos académicos, como consecuencia de los avances tecnológicos presentes en la vida de sus estudiantes.

### **Análisis de las líneas de acción para la implementación de estrategias didácticas**

Se implementaron tres talleres basados en el desarrollo de estrategias didácticas para el logro de la alfabetización visual, a través de los cuales se identificaron los elementos que se tomaron en cuenta para lograr mejores propósitos formativos. Cada taller tuvo una duración de 40 horas, de las cuales el 30% incluyeron elementos teóricos y el 70%, todas las sesiones se impartieron de manera virtual en la plataforma Classroom de Google. Los resultados de evaluación se ubicaron en cuatro categorías clasificatorias: insuficiente, suficiente, notable y sobresaliente.

- a) Respecto al desarrollo de capacidades intelectuales, este ámbito se basa en la implementación de líneas de acción, a través de las cuales se buscó que los estudiantes dominaran un vocabulario visual básico que permita participar activamente en las actividades de comunicación visual, analizar obras visuales y desarrollar habilidad para valorar críticamente los mensajes visuales y para descifrar la intencionalidad del comunicante. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 2 se muestran los resultados de los cinco criterios formativos, observándose baja presencia en niveles de insuficiente y una alta concentración entre suficiente y notable.

**Tabla 2. Resultados de criterios formativos en el desarrollo de capacidades intelectuales**

Criterios	Insuficiente	Suficiente	Notable	Sobresaliente
Contenido (elementos del lenguaje visual)	1	13	18	9
Identificación (elementos del lenguaje visual)	1	12	19	9
Intencionalidad (elementos denotativos y connotativos)	1	13	20	7
Creatividad (desarrollo de pensamiento divergente)	3	10	20	8
Abstracción visual (propuesta de una nueva realidad)	4	12	15	10

- b) La evaluación del Desarrollo de capacidades afectivas mediante obras visuales, el cual tiene la finalidad de desarrollar emociones a través de la presentación de elementos visuales. Los criterios formativos de esta dimensión son cuatro y en general, los resultados tienden a concentrarse en los niveles de suficiente y notable, habiendo baja presencia en insuficiente y algunos resultados notables en el nivel de sobresalientes, especialmente en la identificación de emociones. En el desarrollo de capacidades afectivas, la mayoría de los participantes observaron resultados en el nivel de notable (Tabla 3).

**Tabla 3. Resultados de criterios de evaluación del desarrollo de capacidades afectivas**

Criterios	Insuficiente	Suficiente	Notable	Sobresaliente
Recursos retóricos (Identificación: personificación, símil, metáfora, entre otros)	0	11	22	9
Estructura narrativa (contenido, discurso, personajes)	1	12	22	7
Elementos paralingüísticos (Representación: risa, llanto, gestos, entre otros)	2	11	26	3
Identificación de emociones (interpretación elementos connotativos)	1	5	19	17

- c) El desarrollo de capacidades estéticas, cuya finalidad fue que los estudiantes puedan analizar las imágenes del entorno en el que se desenvuelven y puedan apreciar las cuestiones estéticas fueron capaces también de reproducir sus ideas mediante la elaboración de imágenes, mantuvo un patrón de resultados con baja concentración en insuficiente y alta concentración en notable y sobresaliente (Tabla 4).

**Tabla 4. Desarrollo de capacidades estéticas**

Criterios	Insuficiente	Suficiente	Notable	Sobresaliente
Ejecución de las figuras (Trazos/representación de las figuras)	0	11	20	11
Estética de las figuras (Juicios de elementos estéticos – belleza y percepción)	0	10	19	13
Creatividad / originalidad (ideas)	1	6	23	12
Expresión (construir una representación visual)	0	6	21	15



### **Diario de campo**

El diario de campo se implementó en sesiones virtuales en su totalidad (debe recordarse que esta investigación sucedió durante la pandemia de COVID-19), a través de sesiones grupales, en donde se recogió información de los talleres impartidos, registrando las experiencias observadas. Con este instrumento y de acuerdo a los resultados observados fue posible identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y su progreso durante la realización de actividades, en el desarrollo de competencias de percepción, interpretación, recepción, producción y aprendizaje de imágenes que fortalezcan la comprensión de la lecturabilidad icónica.

El lenguaje ocupa una posición privilegiada en el aprendizaje de los seres humanos, la introducción a un nuevo lenguaje visual, basado en el uso de la imagen como medio de expresión, requiere el dominio de nuevos códigos, signos y formas que permitan la interpretación y comprensión del texto icónico. Por ello, se proporcionaron a los estudiantes, los elementos básicos que integran el lenguaje visual, para que desarrollaran un glosario de conceptos.

Desde un comienzo, se contó con una participación activa por parte de los estudiantes, quienes reconocieron que las imágenes forman parte de su día a día, aunque expresaron que para comunicarse emplean imágenes en diversas presentaciones, manifestaron que la información presentada en clase fue novedosa, observándose un patrón conductual que puso de manifiesto el reconocer que su conducta ante la interpretación de imágenes no mostraba una asociación consciente de los elementos visuales básicos, ya que carecían de elementos visuales básicos para la interpretación de textos icónicos.

Una vez que el estudiantado participó en el proceso de desarrollo de capacidades intelectuales, fue posible considerar haber adquirido un mayor dominio de un vocabulario visual básico, por tanto, los participantes manifestaron que a partir del inicio del taller 2 (Desarrollo de capacidades afectivas), les fue posible, reconocer obras visuales y comprender la intencionalidad del autor, tomando como referencia elementos cognitivos y no meramente intuitivos o al azar.

Los estudiantes conocieron los elementos que forman parte de la estética de la imagen, definieron el concepto de belleza y consecuentemente, capturaron cinco escenas por medio de la fotografía de lo que ellos consideraron bello, para presentarlas en clase. Durante la implementación del taller, el desarrollo estético, se dio a través de la observación de obras de arte e imágenes en movimiento, la profesora formuló preguntas que llevaran a los estudiantes a reflexionar y participar en los espacios de dialogo creados para compartir sus impresiones y experiencias respecto a la lectura que los estudiantes realizaron

### **Cuestionario final**

El instrumento final para la recolección de datos, cuestionario, al igual que el de diagnóstico se compuso de cuatro secciones:

- a) Sección 1: Información general.
- b) Sección 2: Se integra por imágenes denominadas científicas, comprende las preguntas de la 1 a la 7, a través de ellas se pretende conocer si el estudiantado había desarrollado a través de los talleres los conocimientos previos adquiridos en niveles académicos de educación básica (primaria y secundaria), generalmente desarrolladas en nivel primaria y que de

acuerdo a los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial eran insuficientes, para la comprensión e interpretación de imágenes (comprende las preguntas 1-7).

- c) Sección 3: Se colocaron dos imágenes, ambas de los autores considerados en cuestionario diagnóstico, con lo que se pretende que los estudiantes fueran capaces de interpretar a través de una secuencia de opciones los mensajes connotativos y algunos aspectos denotativos de dichas imágenes (comprende las preguntas de la 8 a la 18).
- d) Sección 4: Compuesta por dos imágenes de la naturaleza, finalmente, mediante el análisis de las mismas, el estudiantado debía plasmar cual era el mensaje que se buscaba transmitir a través de dichas imágenes, sus respuestas permitieron conocer si hubo o no una mayor comprensión de los elementos connotativos que conforman las imágenes presentadas y el significado del mensaje (pregunta 19).

De acuerdo al análisis de resultados arrojados producto del cuestionario final, se identifican los siguientes hallazgos:

- a) Se encontró que por lo menos el 80% de los estudiantes proporcionaron respuestas correctas en esta sección, representando un 30% de incremento en relación a los resultados del instrumento de diagnóstico, cabe mencionar que aún se presentan algunos desaciertos en aquellas preguntas que cuentan con un mayor grado de dificultad al momento de ser interpretadas, por lo que es posible determinar que las actividades de aprendizaje desarrolladas en los talleres dieron como resultado la adquisición de competencias que permitieron la interpretación de mensajes denotativos en imágenes científicas.
- b) El estudiantado fue capaz de identificar y comprender los mensajes connotativos de las imágenes, cerca de un 80% realizó inferencias que se acercan a los mensajes que los autores buscaban transmitir. Nuevamente los estudiantes mostraron que al tratarse de imágenes que evocan sentimientos, emociones o líneas de pensamiento, resulta para ellos más sencillo la identificación de los mensajes denotativos.
- c) Se encontró que un número mayor del estudiantado fue capaz de leer el mensaje connotativo de las imágenes, se identificó también a las personas que en el instrumento diagnóstico habían omitido su respuesta, ahora por lo menos hacían alusión a los elementos que integran la imagen. Puede observarse también que las narraciones planteadas muestran un análisis más profundo, incluso hubo quienes hacían una descripción de los elementos de la imagen y posteriormente plasmaban una serie de consecuencias dadas por dichos elementos.

Así también, se observa que el estudiantado mostró distintos niveles de comprensión lectora del texto icónico, en su mayoría realizaban la lectura literal e inferencial, mientras otros pocos realizaban la lectura crítica. La implementación de los talleres fortaleció la comprensión lectora de textos icónicos de del estudiantado de educación media superior, ya que, durante el desarrollo de estos, fueron capaces de leer y comunicarse a través de la imagen. Además, se desarrollaron estrategias, que, de acuerdo con la recolección de resultados, promovieron las competencias de percepción, interpretación, recepción, producción y aprendizaje, en el estudiantado de primer semestre de educación media superior.

Después de la implementación en los talleres resulta posible proponer estrategias básicas que coadyuven con la adquisición de competencias para la comprensión de lectura icónica, como

son: identificar el discurso denotativo de la imagen, analizar el discurso connotativo de la imagen, analizar el contexto de la imagen y enunciar el mensaje manifiesto o latente emitido por la imagen. Con esto, se pone a consideración la idea de que estas estrategias sean llevadas a cabo mediante la implementación de técnicas pedagógicas interactivas, que propicien el interés y la participación por parte del estudiantado.

### Conclusiones

La alfabetización visual como propuesta, busca ser un referente para que todos los niveles de educación consideren a la imagen como un elemento de significación. Bajo esta premisa, surge la necesidad de emprender acciones que lleven a la promoción de la alfabetización visual en las aulas, lo que además implica. El surgimiento de elementos que llevan a la reflexión del cómo se han sucedido las acciones relacionadas con la alfabetización visual o icónica hasta hoy en beneficio del estudiantado. Aunque el estudio se centra en la forma de reaccionar del estudiantado ante determinados estímulos a resolver, es además necesario repensar si los docentes poseen las habilidades suficientes para el logro de estos propósitos formativos y la forma como se pudiera fortalecer tales habilidades a través de programas formativos o cualquier acción resultante de un proceso diagnóstico.

El estudio permitió visualizar que, por medio de procesos de diagnóstico y desarrollo de las habilidades en alfabetización visual o icónica, el estudiantado tendió a demostrar mejores resultados de desempeño, llegando incluso a observarse concentración de resultados favorables en el conjunto de criterios evaluados. De acuerdo con los resultados obtenidos, la formación en lectura icónica, potencializa la lectura de imágenes visuales de forma crítica, aplicando para ello criterios de comprensión y composición de las representaciones visual, además, demostrarse que las habilidades obtenidas en las etapas tempranas tienen una repercusión en el resto de la vida del sujeto.

Después de los resultados obtenidos, es posible afirmar, que la lectura de imágenes visuales, coadyuva en la formación de un sentido crítico de comprensión y composición de representaciones visuales y esta es indispensable en todas las áreas y etapas educativas. Esta lectura, es una formación transdisciplinar, para la adquisición de competencias en las diversas asignaturas. Tanto la lengua como la imagen, conforman dos códigos de comunicación, que deber ser objeto de enseñanza aprendizaje, debido a que conforman sistemas teorizados y analizados por distintas disciplinas.

Como limitaciones del estudio deben considerarse las siguientes: (1) la recolección de datos sucedió en un período poco convencional, ya que, ante un confinamiento pandémico, se tuvo la limitante que los eventos académicos sucedieron en un modelo virtual, siendo que el estudiantado proviene y pertenece a modelos educativos presenciales; (2) bajo las circunstancias anteriores, el desarrollo de este proceso investigativo sucedió en una muestra reducida, tanto en cantidad representada por el estudiantado, así como de docentes; y (3) no existen referentes objetivos que en los niveles previos a la educación media superior, exista un proceso formal de instrucción en la educación básica (primaria y secundaria) en el tema específico de la alfabetización visual.

## Referencias

- Aceituno, M. L. (2019). *Universidad Nacional de Quilmes*. [http://libros.uvq.edu.ar/spm/222\\_alfabeto\\_visual.html](http://libros.uvq.edu.ar/spm/222_alfabeto_visual.html)
- Arias Villamar, J., Revuelta, F., Acosta, M. y Rivera Mielles, A. B. (2021). *Alfabetización visual*. Actas de Diseño, (37), 142-147. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/actas/article/view/5587/8338>
- Bilgic, I. D. (2024). *The impact of contextual, multimodal language input and child's inhibitory control on the development of early literacy Skills* [Tesis Master of Science, Middle East Technical University]. <https://tinyurl.com/ypiu35ak>
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Bruner, J. y Kenney, H. (1966). *The development of the concepts of order and proportion in children*. Wiley.
- Camba, M. E. (2008). La importancia de la lectura de imágenes, Las imágenes, recurso invaluable para incorporar a la tarea áulica. *La Lectura*, 10(10), 84-88. [https://aal.idoneos.com/revista/ano\\_10\\_nro.\\_10/lectura\\_de\\_imagenes/](https://aal.idoneos.com/revista/ano_10_nro._10/lectura_de_imagenes/)
- Campbell, C. y Olteanu, A. (2024). The Challenge of Postdigital Literacy: Extending Multimodality and Social Semiotics for a New Age. *Postdigit Sci Educ.*, 6, 572-594 <https://doi.org/10.1007/s42438-023-00414-8>
- Colle de Sch, R. (1998). *Iniciación al lenguaje de la imagen*. Universidad Católica de Chile.
- Cruz Pérez, M. A., Pozo Vinuesa, M., Aushay Yupangui, H. R. y Arias Parra, A. D. (2019). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *E-Ciencias de la Información*, 9(1), 44-59. <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>
- Debes, J. (1968). Some foundation for visual literacy. *Audiovisual Instruction*, (13), 961-964.
- Dondis, D. (2020). *La sintaxis de la imagen*. Gustavo Gili.
- Eco, U. (1999). *La estructura ausente*. Lumen.
- Encabo Fernández, E. y Jerez Martínez, I. (2013). Lingüística aplicada y alfabetización visual. el desarrollo de la competencia intercultural. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, (13), 1-9. [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_53204f670b221.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53204f670b221.pdf)
- Esparza Morales, I. (2016). *Valores de lectura icónica en estudiantes universitarios: identificación y desarrollo de propuestas* [Tesis de Maestría en Educación Superior, Universidad Autónoma de Chihuahua].
- Fandos Garrido, M. (2003). *Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje* [Tesis, Doctorado, Universidad Rovira I Virgili].
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 13(44), 235-241. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>
- Gutiérrez Vargas, M. E., Camargo López, J. y Guerrero Andrade, M. (2004). *Alfabetización visual, lenguaje visual e imagen*. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional y Tercero Internacional "Retos y Expectativas de la Universidad", Universidad Autónoma de Coahuila, febrero 25-28.

- Hashimoto, F., Onishi, Y., Ote, K., Tashima, H., Reader, A. J. y Yamay, T. (2024). Deep learning-based PET image denoising and reconstruction: A review. *Radiological Physics and Technology*, 17, 24–46. <https://doi.org/10.1007/s12194-024-00780-3>
- Herzig, J., Lang, O., Ofek, E., Szpekor, I., Yarom, M., Bitton, Y., Changpinyo, S. y Aharoni, R. (2024). *What You See is What You Read?: Improving Text-Image Alignment Evaluation*. Ponencia presentada en la 37th Conference on Neural Information Processing Systems (NeurIPS 2023). <https://tinyurl.com/4ebzjmex>
- Hortin, J. (1981). Investigation of the research, practices and theoris of visual literacy-newletter. *Visual literacy-the theoretical fundation*, 1-3.
- International Visual Literacy Association. (2012). *What is Visual Literacy?* <http://ivla.org/new/what-is-visual-literacy-2/>
- Iskakova, A. Z., Bulatbayeva, K. N., Alkaya, E., Sultanbekova, S. A. (2024). Assessing the Impact of Reading Tasks and Cognitive Strategies on Students' Functional Literacy Development. *Scientific and Pedagogical Journal Bilim*, (3), 28-46. <https://doi.org/10.59941/2960-0642-2024-3-28-46>
- Jaedun, A., Nurtanto, M., Mutohhari, F., Saputro, I. N. y Kholifah, N. (2024) Perceptions of vocational school students and teachers on the development of interpersonal skills towards Industry 5.0, *Cogent Education*, 11(1), 2375184. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2375184>
- Kuo-Wei, L. y Yao-Fen, T. (2024). Driving the dual Learning process of management knowledge: A social cognitive theory perspective. *The International Journal of Management in Education*, 22(1), 100940. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100940>
- Lizarazo, D. (2004). *Iconos, figuraciones, sueños: Hermenéutica de las imágenes*. Siglo XXI.
- López-García, A. y Miralles-Martínez, P. (2024) Does Perception Determine Knowledge? Evaluation of the Implementation of Historical Thinking as a Factor for Socio-Cultural Sustainability. *Sustainability*, 16, 9517. <https://doi.org/10.3390/su16219517>
- Malykhin, O. (2024). Students' visual literacy development in primary school: the influence of teachers' ability to visualize educational information. Proceedings of the International Scientific Conference, Volume I, May 24th (pp. 465-475). <https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7913>
- Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S., and Rovira-Collado, J. (2024). Multimodal literacy development through wordless albums in Primary Education teacher trainees. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2), 1-15. <https://doi.org/10.6018/rie.563971>
- Maspul, K. A. (2024). Using Interactive Language Development Tools to Enhance Cognitive and Literacy Skills in K-12 Education. *J-SHMIC: Journal of English for Academic*, 11(1), 20-35. <https://journal.uir.ac.id/index.php/jshmic>
- Miguel-Revilla, D., López Torres, E., Ortuño-Molina, J. y Molina-Puche, S. (2024). Cultural heritage and iconic elements for history education: a study with primary Education prospective teachers in Spain. *Humanities and Social Science Communications*, 11, 1590. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04123-w>
- Morales Morales, M. (2004). Lenguaje y conocimiento común y especializado. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, (27), 45-72. <https://www.redalyc.org/pdf/1790/179017785003.pdf>

- Nuhoğlu Kibar, P. (2023). The effect of instruction enriched with simple or complex visuals on developing visual literacy skills. *Journal of Visual Literacy*, 42(2), 89–109. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2023.2222260>
- Nuttall, L. (2024). Experiencing Mind Style: From Iconicity to Sensory Simulation. En Pillière, L., Sorlin, S. (eds). *Style and Sense(s)*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-54884-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-031-54884-0_7)
- Pantoja, M., Duque, L. y Correa, J. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, 79-105. <https://doi.org/10.17227/01203916.64rce79.105>
- Pujiana, E., Rohaeti, E., Suyanta, S., Asmiati, L., Sari, D. R. y Syahana, S. (2024). The Role of Communication Skills in Guided Inquiry Process to Improve Critical Thinking Skills. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 10(3), 1458–1464. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v10i3.6351>
- Reddy, P., Sharma, B., Chaudhary, K., Lolohea, O. y Tamath, R. (2023). Visual literacy shown through a magnifying lens by high school students. *Interactive Technology and Smart Education*, 20(4), 493-511. <https://doi.org/10.1108/ITSE-01-2022-0007>
- Scotto, S. C. (2024). Iconic Intuitions about Linguistic Meanings. *RHV*, (24), 73-103. <https://doi.org/10.22370/rhv2024iss24pp73-103>
- Serafini, F. (2017). *Visual Literacy*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.19>
- Shtaltoyna, Y., Rodriguez Carreon, V., Lindencrona, F. y Donald, W. (2024). Cognitive skills within the Inner Development Goals (IDG) Framework: Empowering sustainable careers and sustainable Development. *GILE Journal of Skills Development*, 4(1), 74-94. <https://doi.org/10.52398/gjds.2024.v4.i1.pp74-94>
- Sipii, V., Deshchenko, O., Honcharova, N., Hrytsenko, A. y Hrytsiuk, O. (2024). Analysis of the prospects for the development of soft skills in future education: Trends and risks. *Conhecimento & Diversidade, Niterói*, 16(44), 107-128. <https://doi.org/10.18316/rcd.v16i44.12035>
- Unal, M. (2024). An investigation of the relationship between secondary school students' visual literacy levels and their attitudes towards digital images. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 8(4), 710-724. <https://doi.org/10.46328/ijtes.598>
- Valiente Fandiño, L. M. (2016). *Leer imágenes para leer el mundo, la lectura icónica desde una estrategia pedagógica basada en expresiones artísticas en el jardín infantil corpohunza* [Tesis de Licenciatura en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional: <https://repository.udistrital.edu.co/items/288a68af-ab49-41d1-9fd1-5222e34eee95>
- Zunzunegui, S. (2010). *Pensar la imagen*. Cátedra.

## Learning English as a Second Language in children from low socioeconomic level

Lilian Elizabeth Baño Lucio  
Tecnológico de Monterrey (México)



Fidel González-Quiñones  
Universidad Autónoma de Chihuahua (México)



Silvia Pradas Montilla  
Universidad Alfonso X El Sabio (España)



Recibido: 3/10/2024 ■ Revisado: 17/11/2024 ■ Aceptado: 09/12/2024

**Abstract.** The learning of English as a second language is a topic of great importance in the Mexican educational context, and language education programs begin in primary education from an early age. This research considers neuropsycholinguistic theoretical backgrounds, and its main objective is to determine, through a quasi-experiment, whether a treatment based on 80% practical exercises and 20% theoretical exercises can improve the average grades of a group of elementary-level students, also identifying the influence of certain factors on the learning of the English language. The main evidence obtained inferentially through a hypothesis test demonstrated that the proposed treatment is effective, and significant correlations are provided that, when interpreted, allow the identification of factors that positively and negatively influence the learning of English.

**Keywords:** English as a Second Language, Psycholinguistics, elementary education, child, low socioeconomic level, language and literacy.

**How to cite:** Baño Lucio, L. E., González-Quiñones, F. y Pradas Montilla, S. (2024). Learning English as a Second Language in children of socioeconomic low. *Revista Estudios de la Información*, 2(2), 115-133. <https://doi.org/10.54167/rei.v2i2.1743>

### Introduction

There are various blockages that affect the learning of English as a second language (ESL) in public school students, the main aspects are socioeconomic both in the educational system and in the family context (Bonilla and Díaz, 2019; Bocchio et al., 2020; Getie, 2020). These factors are related to self-esteem and how it affects learning and behavioral attitude (Gardner and Lambert, 2019). Motivation or self-determination to learn and the opposite is derived from this factor, which in ESL is called language anxiety (Luria et al., 2021).

Other important aspects are malnutrition, situations of abuse and sociocultural aspects, which, enhanced by a learning methodology based on nativist and behavioral theories, coerce the neurocognitive capacity of learners, especially in late learners who did not receive a bilingual education in their early years (Moreta et al., 2019; Ainamani et al., 2021; Singleton and Leśniewska,

[2021](#); [Telep et al., 2021](#)). Neurolinguistics in education invites us to question and rethink the psychoaffective and neurobiological conditions that would limit the acquisition of a second language (L2). The main cognitive and emotional aspects involved are: (1) Broca's area is responsible for area is responsible for speech production; (2) Wernicke's area corresponds to speech comprehension and is related to semantic and lexical deficits; (3) The limbic system, also known as the emotional brain, regulates emotions; (4) Gray matter: is the network of cell bodies that process and release new information through the axons of the white matter, which controls: movement, memory, sensory perception, speech, self-control and decision making; and (5) White matter: it is the nerve fiber composed of myelinated axons that coordinates communication between gray matter and other areas of the brain ([Mercadante and Tadi, 2021](#); [Thau et al., 2021](#); [Li et al., 2022](#)).

Neuroscience has found that learning ESL offers cognitive benefits to humans. Furthermore, magnetic resonance imaging (MRI) studies reveal that neuroplasticity and neuronal activity improve in late language learners ([Legault et al., 2019](#)). These late learners also show an increase in cortical thickness and gray matter volume, to which [Bubbico et al. \(2019\)](#) even suggest that they can implement low-cost training that improves neural connectivity and global cognition.

According to [Gidon et al. \(2020\)](#) and, [Romero and Vázquez \(2021\)](#), brain modularity encompasses multiple interconnected neural networks independently of specific functions and mental operability depends on these interconnected connections. In other words, the brain can be considered as a subsystem of interrelated systems ([Weht et al., 2022](#)), where emotions significantly influence learning and cognition, since the brain evaluates the stimuli it receives through the senses in language learning ([Plass and Kalyuga, 2019](#); [Mullins and Sabherwal, 2020](#)).

Linguistic anthropology is related to ESL, as well as the study of the language, culture, habits, customs and values of a society ([Ramírez, 2020](#); [Valdés, 2020](#)). The importance of not reducing an individual to monolinguals is highlighted and the valuation of linguistic diversity is promoted ([Clouet, 2018](#); [Budiarta, 2020](#); [Goodwin, 2020](#)), being in a certain way against the critical period hypothesis, which refers to children's neurological advantage in acquiring a second language during childhood. The age limit of six years presented in this hypothesis is questioned, highlighting instead the importance of cognitive maturity in learning ([Gardner, 2019](#); [Singleton and Leśniewska, 2021](#)).

Language anxiety in L2, low self-esteem and lack of motivation can generate insecurity and disinterest in the student, which can result in a psychological and mental block that impedes cognitive and aptitude development ([Hyseni and Hoxha, 2018](#); [Gardner and Lambert, 2019](#)). In this sense, intrinsic motivation is essential to address and solve various academic insecurities ([Murayama, 2019](#)).

### **Correspondence between theoretical foundations and research activities**

Below, the activities carried out on each of the five days that the intervention lasted are described. They are indicated in the theoretical framework section because they are accompanied by the conceptual theoretical foundation that supports each of the exercises as part of the experimental treatment:



### **First session**

Kinesthetic activities, such as the game of hopscotch, were carried out in an open space located at the entrance to the room. Memory was also stimulated regarding the order and grammatical structure to formulate questions, answers or short sentences (Yanez-García, et al., 2021; Buzsáki et al., 2022). Each child had to jump on boxes that had a logical sequence of colors. This technique is known in linguistics as the sentence production task and seeks to improve students' syntax (Van den Branden, 2016; Loewen & Philp, 2018).

Neuropsycholinguistic suggests that kinesthetic activities can benefit learning. Physical movements increase blood and oxygen flow to the brain, improving attention, memory, and cognitive processing (Codd et al., 2020). This type of recreational activities is appropriate for children between 11 and 12 years old, since they are in a stage of development where they seek new experiences and exciting challenges that contribute to their individual growth and development (Philpo, 2018; DeLuca et al., 2019; Gómez, 2021). Physical activity and movement can improve student learning. Additionally, visual-motor coordination can help improve students' memory, attention, and concentration (Codd et al., 2020; Charfe et al., 2020).

### **Second session**

Sentence construction was combined with visual arts (Murayama, 2019; Shafazhinskaya et al., 2019; Desmet and Fokkinga, 2020) through a set of illustrated cards to introduce students to new vocabulary related to professions. Linguistic information was presented through processing and applying the information effectively (Damanik, 2019).

By using flashcards to teach the basic structure of a sentence and how to make changes to express different ideas, students can associate words with images, thereby improving their memory and comprehension (Damanik, 2019). It is important to note that the degree of improvement can be influenced by various factors, such as the frequency of use of this technique and the level of previous skill (Chomsky, 2019).

In another activity on the same day, children were asked to draw themselves and write affirmative sentences in the simple present tense around the drawing, using phrases such as I am an architect or adjectives with positive qualities such as I am smart. Then, using the sentence chain technique, we worked on changing negative self-perceptions into positive ones, based on the drawing made (Gurney, 2018; Gardner and Lambert, 2019), promoting intrinsic motivation (Murayama, 2019; Luria et al., 2021).

The aim was to motivate children to pursue their dreams related to professions, based on motivation theories that highlight the human need to transcend and feel fulfilled (Desmet and Fokkinga, 2020), emphasizing Gardner's socio-educational model, which highlights the importance of affinity and taste for the language (Hegedüs, 2020; Oakes and Howard, 2022).

This reflection and self-analysis allows you to identify and understand your own emotions in relation to your self-esteem, as well as your professional and academic future (Gurney, 2018; Hyseni and Hoxha, 2018). After reflecting, they were asked to share their thoughts and feelings about their self-image, allowing them to better recognize and understand how they perceive themselves in

terms of achievements and goals ([Bacon and Kim, 2018](#); [Gardner and Lambert, 2019](#); [Hegedüs, 2020](#)).

By allowing children to draw themselves and write affirmative sentences with positive adjectives, we seek to build a positive image of themselves and their abilities ([Gurney, 2018](#)). Likewise, asking them about their drawing and their sentences encourages the positive development of their self-awareness and their ability to express themselves verbally in a social context ([Charfe, 2020](#); [Schunk and DiBenedetto, 2020](#)).

### **Third session**

The task was reviewed, leading to the construction of sentences and the initiation of speaking exercises that encouraged students to think critically and formulate sentences and questions in the present tense. This was done using cards with vocabulary related to various professions, such as I want to become a pilot ([Philpo, 2018](#)). The purpose of this activity was to develop students' ability to produce grammatically correct and coherent sentences ([Van den Branden, 2016](#); [Loewen & Philp, 2018](#)).

### **Fourth session**

The coconut-eating origami game, of Japanese origin, involves folding a square piece of paper to create a mouth-shaped structure with four flaps or tabs. The mouth opens by lifting one of the flaps located at the corners of the paper. This activity aimed to detect fine motor skills and hand-eye coordination in students and is useful for developing mathematical skills, since it involves the sequential and logical construction of complex mental representations, similar to those required in grammar ([Acero, 2020](#); [Charfe et al., 2020](#)).

This game contributes to exploring the folding patterns and geometry of the paper in greater detail and requires attention and concentration to follow the instructions and complete the task correctly ([Buzsáki et al., 2022](#)), involving the coordination of different patterns, the sequencing of actions and the manipulation of physical objects, making it a complete activity to provide comprehensive teaching ([Gardner, 2019](#)).

In the grammatical field, the objective was to stimulate the retention of syntax by relating the subject to the verb that was in the fold of each corner of the origami ([Acero, 2020](#)). The students interacted in pairs and alternately played the game Guess what verb is? guessing the verb corresponding to the subject indicated by their partner. With this activity, we sought not only to improve grammatical skills, but also to encourage interaction between students and teamwork ([Hasson et al., 2018](#)).

Pair work promotes team collaboration, which is especially useful for those who may feel uncomfortable expressing themselves in English in a more formal or academic setting ([Tridinanti, 2018](#); [Chen and Yu-Jung, 2019](#)). This in ESL is called language anxiety ([Hyseni and Hoxha, 2018](#); [Gardner and Lambert, 2019](#)). Therefore, this activity adopts a playful and cooperative approach that stimulates students' memory and enhances their understanding of syntax ([Acero, 2020](#)).

On one of the flaps of the origami eats coconuts, the children had to write the pronouns in four categories: First person (I), second person (You, yours), third person (he, she, it) and plural (we, you, they). When they lifted the fold, they had to write the verb that corresponds to the verb to be

(am, is, are), stimulating memory of what they had learned and improving syntax by playing in pairs. The children had to ask their partner to relate the indicated pronoun with the correct verb, both to ask questions and to create short sentences ([Gómez, 2021](#)).

Pedagogically, the combination of this type of games favors cognitive development, since students acquire skills such as fine motor skills, visual-motor coordination and the manipulation of shapes and objects in space, asking to be a fun and attractive way to involve children in language learning ([Ferreira, et al., 2019](#)). If they made a mistake, the student could repeat the question, consult the answer on the origami or practice with another student, as used in mingle games ([Philpo, 2018](#)). In addition, the game encourages concentration and memory as it is a guessing game.

### **Fifth session**

Grammar exercises were carried out in groups, putting into practice what was learned during the week ([Philpo, 2018](#)). It should be noted that all students actively participated in this activity, practicing the use of personal pronouns in English, according to their level of knowledge and skills. Dichotomous questions (YES/NO) were asked using the verb to be in the simple present tense ([Gómez, 2021](#)). At the end of the day, and as the end of the experiment, the post-test was administered.

### **Methodology**

The present research has a quantitative, applied approach, it is quasi-experimental, since the independent variable was intentionally manipulated to measure its effect on the dependent variable without random assignment of the participants or control group. The form of the research is correlational, using a deductive method.

### **Description of measuring instruments**

Data collection was carried out using two instruments: (1) Initial diagnostic instrument, applied only once; and (2) Instrument to evaluate the pretest and posttest, applied twice, at the beginning and end of the research.

- a) Diagnostic instrument. This instrument is an adaptation of the Attitude/Motivation Test Battery (AMTB): International ATMB Research Project to measure motivation and attitude toward English language teaching of a foreign language ([Gardner, 2004](#)). It was originally developed by Gardner and educational psychologists. at the University of Michigan in the 1970s. The original test consists of 106 Likert-type questions with response options ranging from 1-6. For this research, 25 questions were chosen and the scale was changed to a response range of 1-10, since, in the evaluation system in Mexico, the lowest score is one and the highest is ten.

The composition of the diagnostic instrument, together with the methodological matrix of objective questions and hypotheses, was validated by experts and researchers in linguistics, taking into account the nature of the experimental treatment applied. A letter of informed consent was also included for the teacher in charge of the group, as it is an intervention in children, approved by the authorities of the educational establishment. In the pilot test of the instrument, a Cronbach's Alpha Coefficient of .920 was obtained, which suggests that the items measure the same construct.

The AMTB is capable of measuring various socioeconomic factors, such as the quality of language immersion, motivation, and students' perception of the usefulness of English as a foreign language (Getie, 2020; Luria et al., 2021). It also allows us to identify possible factors that influence poor academic performance, such as lack of sleep, parental support in schoolwork, early exposure to English in the family environment, and insecurity when speaking in class (IRIS Center, 2022). Likewise, it includes questions that generate cognitive dissonance in students to detect contradictory attitudes or motivations (Hewett, 2023).

- b) Pretest y posttest. This instrument consists of 20 questions adapted to be answered by the children described in the study, the first 12 questions are multiple choice using 4 texts and the last 8 questions are multiple choice with 4 images. The instrument was also included in the validation by experts, who indicated some adjustments. During the application of the pilot test it was not necessary to make any changes to it. It is important to clarify that it was applied without any modification in the pretest and posttest in the search for a reliable evaluation that would allow the hypothesis test to be carried out.

### ***Characteristics of the intervention***

The intervention was carried out in a primary school in the city of Chihuahua, Mexico, located in a sector of the city considered to be of low socioeconomic level. The school has 334 students and 28 teachers distributed as group leaders, directors, physical education and special education. In particular, this institution is distinguished because it was attached to a national English language teaching program since 2022 (which was temporarily interrupted due to the COVID-19 pandemic).

The intervention was carried out in five days and focused on improving syntax as part of a holistic and multidisciplinary education (Gardner, 2019; Saavedra, 2021), developing linguistic skills in learning a second language, carrying out activities that involved 80 % practice and 20% study through tasks or exercises in class (Shemesh, 2021). The activities described were applied to a group of children who were in the fifth year of primary school, whose age range was 11 to 12 years old.

### ***Analysis of results***

The analysis is divided into two large sections, the first of which presents the results of the initial instrument; The second presents the analysis of the instrument to evaluate the pretest and the posttest.

#### ***Analysis of results of the initial instrument***

Descriptively, it was found that "Learning English is important because I can communicate with people from other countries." obtained the highest rating, with a value of 9.06. On the other hand, it was found that the item "They teach me English at home." obtained the lowest score, with an average of 3.97. Table 1 shows the averages ordered according to the grades obtained.

**Table 1. Averages obtained in the 25 items of the instrument**

Item number	Item	Mean
12	Learning English is important because I can communicate with people from other countries	9.06
4	I arrive punctually at school	8.71
5	I am in good health	8.52
13	I would like to speak and write English perfectly and naturally	8.47
16	I love English classes, and my teacher inspires me to learn	8.23
7	I pay attention in class	8.13
17	I study English because it is important for my education and future	8.03
15	I want to learn English; it is something useful and a priority in my life	7.97
3	I usually pay attention to the explanation in class	7.84
8	I usually bring all my school supplies	7.77
1	I get enough sleep	7.45
18	I am interested in practicing English inside and outside of classes	7.42
2	I am motivated during classes	7.32
14	I have confidence and feel secure if I have to answer a question or participate in class	7.23
11	I would like to have many English-speaking friends and learn about their culture	7.23
9	I have breakfast and/or usually bring a nutritious snack for recess	7.2
20	I am more interested in listening to songs in English than in Spanish	6.8
6	I like it when an adult instructs me to do homework	6.45
22	I would feel confident if I had to speak on the phone in English	6.4
19	My parents encourage me to learn English	6.27
23	I don't know why other students feel nervous about speaking in class	6.03
21	I find it easy to understand everything I hear and see in English	5.83
10	At home, they help me with my homework	5.3
24	My parents know English, and I interact with them	4.7
25	They teach me English at home	3.97

### **Correlation analysis**

An analysis was performed using the Pearson coefficient, which varies between -1 for a perfect negative correlation and 1 for a perfect positive correlation. Table 2 shows only the correlations above .60, finding that all of them have been marked with two asterisks, which indicates that they are highly significant. Regarding the Pearson correlation value ( $r$ ), the first two variables show a very high correlation, (.800) while the rest present a high correlation ranging from .613 to .750.

**Table 2. Variables correlated in English learning motivation**

Correlated Variables	r	Sig
I want to learn English; it is something useful and a priority in my life	0.80	.000**
I would like to speak and write English perfectly and naturally		
I find it easy to understand everything I hear and see in English	0.75	.000**
I am interested in listening to songs in English rather than in Spanish		
I pay attention in class	0.74	.000**
I usually pay attention to the explanation in class		
I study English because it is important for my education and future	0.74	.000**
I am interested in practicing English inside and outside of classes		
I want to learn English; it is something useful and a priority in my life	0.72	.000**
I study English because it is important for my education and future		
I love English classes, and my teacher inspires me to learn	0.70	.000**
I would like to speak and write English perfectly and naturally		
I would feel confident if I had to speak on the phone in English	0.69	.000**
My parents encourage me to learn English		
I love English classes, and my teacher inspires me to learn	0.69	.000**
I want to learn English; it is something useful and a priority in my life		
I love English classes, and my teacher inspires me to learn	0.68	.000**
I am interested in practicing English inside and outside of classes		
I am interested in practicing English inside and outside of classes	0.67	.000**
I would like to speak and write English perfectly and naturally		
I study English because it is important for my education and future	0.67	.000**
I love English classes, and my teacher inspires me to learn		
I am interested in practicing English inside and outside of classes	0.66	.000**
I want to learn English; it is something useful and a priority in my life		
My parents encourage me to learn English	0.66	.000**
I am interested in practicing English inside and outside of classes		
I pay attention in class	0.65	.000**
I am interested in listening to songs in English rather than in Spanish		
They teach me English at home	0.64	.000**
My parents know English, and I interact with them		
I am motivated during classes	0.63	.000**
I usually pay attention to the explanation in class		
Learning English is important because I can communicate with people from other countries	0.62	.000**
I am interested in practicing English inside and outside of classes		
I would feel confident if I had to speak on the phone in English	0.62	.000**

Correlated Variables	r	Sig
I pay attention in class		
I would like to speak and write English perfectly and naturally	0.61	.000**
I study English because it is important for my education and future		
I find it easy to understand everything I hear and see in English	0.61	.000**
I would feel confident if I had to speak on the phone in English		

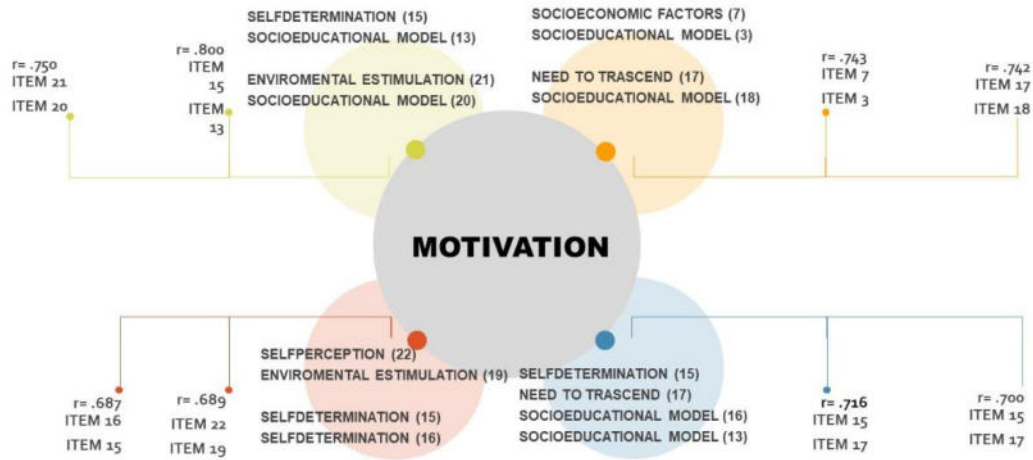
As can be seen, there are quite a few important correlations, and they have been ordered from highest (.800) to lowest (.613). Some demonstrate consistency in the students' responses, such as the items "They teach me English at home" and "My parents know English and I interact with them", which have a correlation value (r) of .642.

The item "I want to learn English, it is something useful and a priority in my life." It presents a high correlation with other items, such as "I would like to speak and write English perfectly and naturally" (.800), "I am interested in listening to songs in English more than in Spanish", (.716) "I study English because it is important for my education and future", "I love English classes and my teacher inspires me to learn" (.675).

Another variable that presents a high correlation with other variables is "I am interested in practicing English inside and after classes", which has a high linear correlation of .742 with "I study English because it is important for my education and future", .675 with "I love English classes and my teacher inspires me to learn", .658 with "I want to learn English, it is something useful and a priority in my life", and .656 with "My parents encourage me to learn English". The presence of these correlations suggests that students with a positive attitude and intense motivation are more likely to achieve transcendental learning in ESL. Furthermore, interest in practicing the language seems to be a factor in the teaching and learning process.

Figure 1 allows us to graphically appreciate the correlations described and observe how motivation plays a central role, establishing relationships with psychological theories and socioeconomic aspects. Furthermore, the most significant correlations found in the instrument adapted from the AMTB can be identified. For example, item 15 is based on self-determination theory. For a better interpretation of this figure, you can consult Table 1, which specifies the number that corresponds to each item. Similarly, item 13 is contextualized within the framework of Gardner's socio-educational model, which explains the motivational intensity of students towards learning in ESL, as well as their taste and affinity towards the linguistic community and the language. These relationships and theoretical foundations highlight the importance of motivating learners in the process of acquiring an L2.

**Figure 1. Interrelation between concepts applied in the AMTB items and their correlation r**

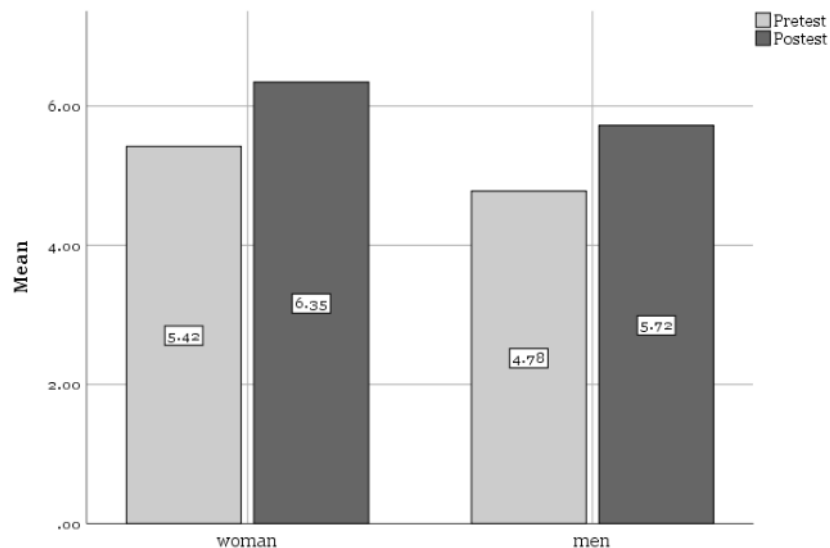


**Analysis of the instrument for the pretest-posttest**

Descriptively, both in the pretest and in the posttest, we worked with a total of 31 children, all belonging to the same group. Of them, 13 were women, representing 41.9%, while 18 were men, representing 58.1%. Regarding the scores obtained, an average of 5.04 was recorded in the pretest, with a standard deviation of 1.44, and an average of 5.98 in the posttest, with a standard deviation of 1.50.

A comparison of the means obtained in both tests was carried out according to gender, as shown in Figure 2. In the case of women, an increase in their scores was observed, going from 5.42, considered a failing grade, to 6.34, which is considered a passing result. On the other hand, in the case of men, the average scores ranged from 4.77 to 5.72. Both averages, considered insufficient.

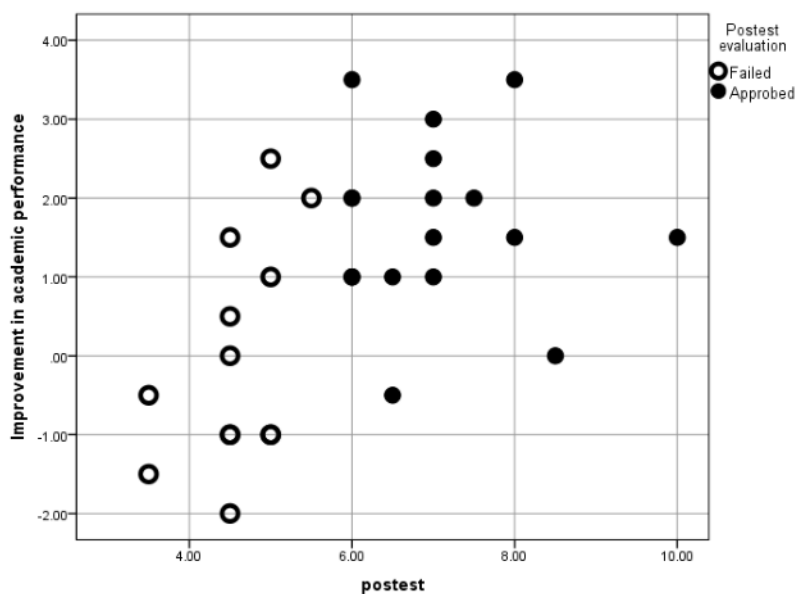
**Figure 2. Comparison of mean scores by sex during both tests**





The data was also analyzed in the categories of passed and failed, as shown in Figure 3, following as a reference the criteria established by the Mexican educational authorities. Based on what is established in the regulations and policies, it is considered passing from six and failing, less than the aforementioned qualification, according to the Educational Trends Information System in Latin America of the document (SITEAL, 2018). In this figure it can be seen that only two of the participants who passed did not increase their grade, while there are two students who improved by 3.5 points. Regarding the failure percentages, during the pretest there were 23 failures, which represents 74.2% of the students. However, in the posttest the number of failed students decreased to 13, which is equivalent to 41.9%.

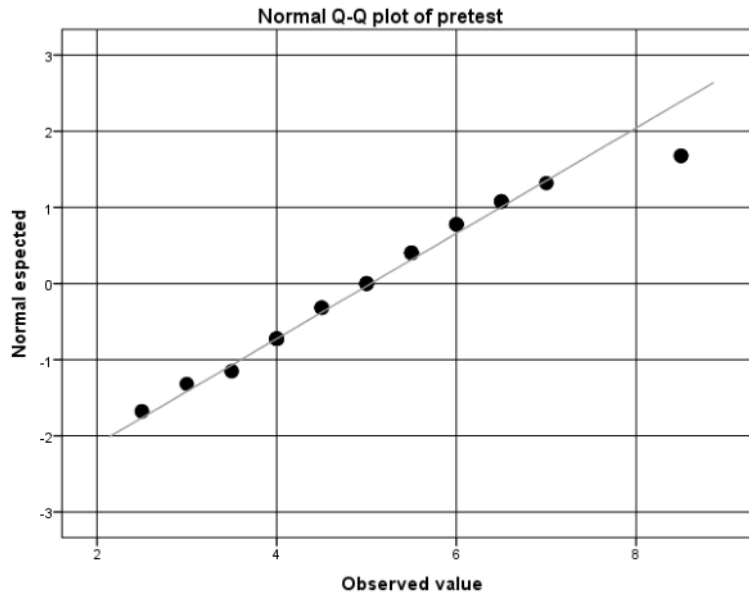
**Figure 3. Point diagram between the posttest and the score difference**



### Normality test

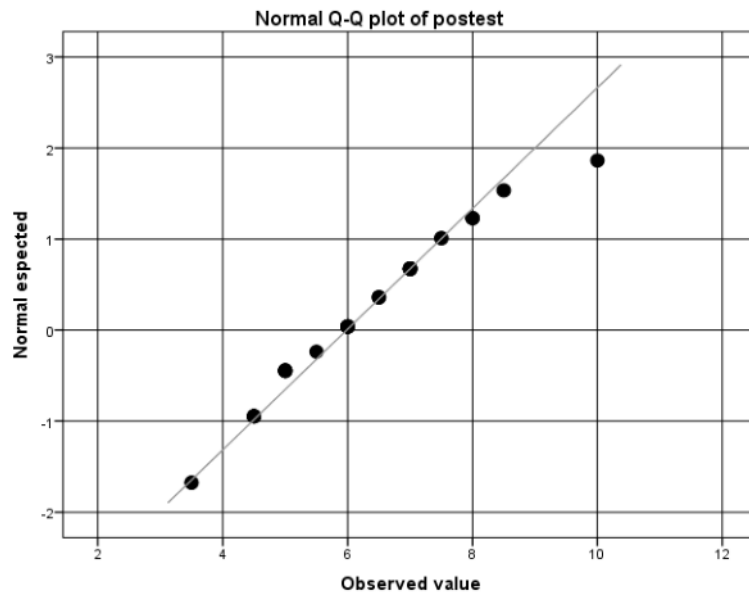
In the case of the pretest, the Shapiro-Wilk test of normality for parametric samples yielded a statistical value of 0.954 with a significance of 0.198, so it can be considered with a confidence level of 95% that the scores obtained observe a normal distribution of probabilities. The distribution of the pretest scores can be seen in Figure 4, where a good fit can be seen.

**Figure 4. Pretest goodness adjustment**



The same normality analysis was carried out, obtaining in the Shapiro-Wilk test to evaluate a statistical value of 0.957, with a significance level of 0.237, indicating with a confidence level of 95%, that the posttest scores follow a normal distribution. Similarly, Figure 5 is shown where the goodness of fit of the data can be seen.

**Figure 5. Posttest goodness adjustment**



### **Hypothesis testing for two related samples**

Descriptively, an increase in the scores of both tests was already noted, so a test was carried out to test the null hypothesis that the scores obtained in both tests are the same, previously verifying that both distributions present a normal distribution. Rejecting this hypothesis would imply that the averages are different and, therefore, it could be concluded that the experimental treatment applied, which consists of an intervention with a neuropsycholinguistic approach, with 80% practice and 20% theory, was effective.

The hypothesis test was carried out with a confidence level of 95%, initially obtaining descriptive statistics that indicate a score of 5.04 in the pretest and 5.98 in the posttest. Among the 31 pairs of data analyzed, a Pearson correlation coefficient of  $r = 0.505$  is observed, with a significance level of 0.004 (Table 3), which indicates a medium level association between the scores.

Although a higher correlation coefficient would be expected in this type of exercise, the result obtained is explained by the fact that, although in general the average has increased, there are several cases of students who individually have not improved their grade and even obtained a lower score on the posttest.

**Table 3. Correlations of paired samples**

Correlations of paired samples		N	Correlation	Significance (Two-Tailed)
Pair 1	pretest & posttest	31	0.505	0.004

The results of the hypothesis test (Table 4) show that the difference between both tests is 0.93, with a standard deviation of 1.47, and yields a probabilistic value associated with the test statistic of 0.001 (bilateral Sig.), is the critical value to determine whether to reject the null hypothesis of equality of means. In this case, the obtained value of 0.001 is less than 0.05. Therefore, the null hypothesis of equality of means is rejected, thus concluding, with a confidence level of 95%, that the means between the pretest and the posttest are different. This result of the hypothesis test allows us to affirm that the experimental treatment described is effective in increasing the students' grades, at least in the group where said treatment was applied.

**Table 4. Hypothesis testing for related samples**

Paired differences	Mean	Standard deviation	Standard error mean	Lower	Upper	Significance (Two-Tailed)
pretest - posttest	-0.93	1.47	0.26	-1.47	-0.39	0.001
95% confidence interval of the differences						

### **Limitations of the research**

In the intervention stage, various situations were presented that are intended to complement the analysis, some of which limit the objectivity of the results:

### ***Environmental and socioeconomic context***

Some socioeconomic indicators were detected that may influence poor performance in ESL learning. Both in the data collection in the post-test and in the duration of the intervention, some children did not attend school regularly. Some of them stated that they had been sick. Fear and anxiety about being evaluated were also detected. Specifically, one student drew a face with an expression of fear and insecurity on the exam.

Some children did not have the minimum materials to work with, such as pencil, scissors or paints. Few students completed the tasks they were assigned to do at home, forgetting to bring to school the teaching materials provided in class. This may indicate a lack of parental attention and supervision, added to the fact that some students did not bring a nutritious snack or buy food.

Atypical cases were observed of children who excelled in all activities, including memory retention. These children showed a clear motivation when perceiving the usefulness of English as a foreign language. In contrast, those students who expressed little interest in the activities and difficulties understanding the explanations in the classroom did not experience the same enthusiasm.

### ***Holistic Neuroeducation and Multiple Skills in ESL***

The majority of children presented cognitive difficulties in assigned tasks such as drawing, especially to express and communicate ideas, emotions and feelings, evidencing deficiencies in fine motor skills, visual-motor coordination and visual perception to capture the shapes, strokes and details of the object or image. In addition, it was possible to observe a low planning and organization capacity that the students had to structure and capture the figure. In addition, memory and concentration difficulties were observed, making it impossible to successfully create playful material and use it to understand and practice ESL syntax.

In relation to the kinesthetic game of hopscotch, this activity is designed for children aged 11 and 12, who are at a stage where they seek exciting experiences and challenges that promote their physical, cognitive, and social development (Desmet and Fokkinga, 2020). It was perceived that there was little interaction and healthy competition between the participants. Most of the students experienced the game on their own after explaining to them what the dynamics and grammatical sequence consisted of.

Respect the dynamics of the activities, an activity that consisted of creating a paper figure was considered complex. A feeling of pride and confidence was observed in the children who managed to complete it successfully, advancing with enthusiasm to the next phase, which consisted of using the origami as a toy to construct questions and short sentences.

### **Conclusions**

Based on the statistical results of the AMTB questionnaire, it can be concluded that there are factors that influence poor academic performance in the English language in the students participating in the research. Socioeconomic, educational and neuropsycholinguistic aspects have a significant influence on performance in this language. In quantitative terms, it was observed that the average score in the pretest was failing, with a value of 5.04.

Family and educational aspects influence performance in learning ESL. It was observed that the least favorable responses in the AMTB instrument were found in the items "At my house they help me with my homework" and "My parents know English and I have interactions with them", which obtained a lower average score of 5.30 and 4.70 respectively. These results demonstrate that some students have limited access to academic support at home or to English-speaking models, which may contribute to poor academic performance in this subject. Lack of attention and support at home can negatively influence student performance.

The items that obtained the highest scores were "I am in good health" and "I arrive at school on time", with means of 8.52 and 8.71 respectively, this suggests that students have the resources and support necessary to maintain good health. health and fulfill their academic responsibilities. Regarding motivation, the highest responses were observed in the items "Learning English is important because I can communicate with people from other countries" and "I study English because it is important for my education and future", with an average score of 9.06. These results indicate that students are aware of the importance of language in their education and in their future.

Evidence shows that parental attention improves children's emotional and social skills. In the items, "My parents encourage me to learn English" and "My parents know English and I interact with them" it is reflected that the presence of adults who speak the language is an important factor in the acquisition of an L2, since this favors positively on children's ability and confidence to learn and not become inhibited when communicating in ESL. Parents and the school community are essential in students' learning of ESL. The interaction and encouragement that children receive both at home and in the school environment have a significant impact on their ability and confidence to communicate in the language.

A holistic methodology with a focus of 20% on grammar and 80% on practice can improve certain English learning skills. The evidence at a descriptive level indicates that the mean of the scores obtained in the post-test (5.98) is higher than that of the pre-test (5.04), which suggests that the treatment was effective in improving the linguistic deficit in ESL, in late learners. To establish whether these differences are statistically significant, a hypothesis test was carried out to test the null hypothesis that the scores obtained in both tests are the same, obtaining a probabilistic value associated with the test statistic of 0.001 (bilateral Sig.). As this value is less than 0.05, the null hypothesis of equality of means is rejected, thus concluding, with a confidence level of 95%, that the means between the pretest and the posttest are different. The above indicates that the aforementioned treatment was favorable for improving performance in ESL, although as indicated before, not all students improved their grade.

It is important to recognize that, although the results of this research are encouraging, an analysis is necessary in various circumstances, testing the hypothesis described in other socioeconomic contexts and other educational levels, experimenting with a larger budget, longer interventions and with the presence of control groups.

**Acknowledgments:** The authors of this article would like to express their gratitude for the funding of this research to the National Council of Humanities, Science, and Technology (CONAHCYT) through the National Postgraduate System (SNP) of Mexico.

## References

- Acero, J. J. (2020). Chomsky y la nueva teoría de la referencia. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, (46), 81-121. <https://bit.ly/38zlwYn>
- Ainamani, H. E., Rukundo, G. Z., Nduhukire, T., Ndyareba, E., & Hecker, T. (2021). Child maltreatment, cognitive functions and the mediating role of mental health problems among maltreated children and adolescents in Uganda. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15(22), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00373-7>
- Bacon, C. K., & Kim, S. Y. (2018). "English is my only weapon": Neoliberal language ideologies and youth metadiscourse in South Korea. *Linguistics and Education*, 48, 10-21. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.09.002>
- Bocchio, M. C., Schwamberger, C., Armella, J., & Grinberg, S. (2020). Inclusión Gerenciada y Escolarizaciones Low Cost. Una analítica de episodios en escuelas estatales del sur global. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 177-190. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200177>
- Bonilla Jojoa, L. F., & Díaz Villa, M. (2019). Incidencia de los factores socio-afectivos en el aprendizaje del inglés. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 49-64. <https://bit.ly/3xPxd98>
- Bubbico, G., Chiacchiarretta, P., Parenti, M., di Marco, M., Panara, V., Sepede, G., Ferretti A., Perrucci, M. G. (2019). Effects of second language learning on the plastic aging brain: Functional connectivity, cognitive decline, and reorganization. *Frontiers in Neuroscience*, 13, 423. <https://doi:10.3389/fnins.2019.00423>
- Budiarta, I. K. (2020). Native speaker and cultural authenticity in efl class: A linguistic anthropology perspective. *Jurnal Santiaji Pendidikan (JSP)*, 10(1), 10-19. <https://doi.org/10.36733/jsp.v10i1.692>
- Buzsáki, G., McKenzie, S., & Davachi, L. (2022). Neurophysiology of Remembering. *Annual Review of Psychology*, 73, 187-215. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-021721-110002>
- Charfe, L., Gardner, A., Greenhalgh, E., Marsden, H., Nester, D., & Simpson, L. (2020). Creating a learning space: Using experiential learning and creativity in the teaching and learning of social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 9(10), 1-9. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.010>
- Chen, H. L., & Yu-Jung C. (2019). Influence of a creative problem-solving approach on college students' creativity and its relation with team cohesion. *Journal of Research in Education Sciences*, 64(3), 169-201. [https://doi.10.6209/JORIES.201909\\_64\(3\).00077](https://doi.10.6209/JORIES.201909_64(3).00077)
- Chomsky, N. (2019). *El lenguaje y los problemas del conocimiento: Conferencias de Managua 1*. Antonio Machado Libros. <https://bit.ly/38n0oFA>
- Clouet, R. (2018). Distancia entre lenguas/culturas y transferencia lingüística / cultural: Sus efectos en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 57-72. <https://doi.org/10.5209/DIDA.61954>
- Codd, L. N., Blackmore, D. G., Vukovic, J., & Bartlett, P. F. (2020). Exercise reverses learning deficits induced by hippocampal injury by promoting neurogenesis. *Scientific Reports*, 10, 19269. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-76176-1>

- Damanik, B. A. R. (2019). The Effect of metacognitive strategy on the english learners' vocabulary mastery. *SALTeL Journal (Southeast Asia Language Teaching and Learning)*, 2(2), 45–55. <https://doi.org/10.35307/saltel.v2i2.31>
- DeLuca, V., Rothman, J., Bialystok, E., & Pliatsikas, C. (2019). Redefining bilingualism as a spectrum of experiences that differentially affects brain structure and function. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(15), 7565–7574. <https://doi.org/10.1073/pnas.1811513116>
- Desmet, P., & Fokkinga, S. (2020). Beyond Maslow's pyramid: Introducing a typology of thirteen fundamental needs for human-centered design. *Multimodal Technologies and Interaction*, 4(3), 1-22. <https://doi.org/10.3390/mti4030038>
- Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., & Reis-Jorge, J. (2019). El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo. *Revista Educación*, 43(2), 599-611. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i2.37269>
- Gardner, A. A., & Lambert, C. A. (2019). Examining the interplay of self-esteem, trait-emotional intelligence, and age with depression across adolescence. *Journal of Adolescence*, 71, 162-166. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.01.008>
- Gardner, H. (2019). "Neuromyths": A Critical Consideration. *Mind, Brain and Education*, 14(1), 2-4. <https://doi.org/10.1111/mbe.12229>
- Gardner, R. C. (2004). Attitude/motivation test battery: International AMTB research project. *Canada: The University of Western Ontario*. <https://bit.ly/3RrmKXz>
- Getie, A. S. (2020) Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*, 7(1), 738184. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1738184>
- Gidon, A., Zolnik, T. A., Fidzinski, P., Bolduan, F., Papoutsi, A., Poirazi, P., Holtkamp M., Vida, I., Larkum, M. E. (2020). Dendritic action potentials and computation in human layer 2/3 cortical neurons. *Science*, 367 (6473), 83–87. <https://doi.org/10.1126/science.aax6239>
- Gómez Calvillo, N. (2021). Valoración de formas no estándares desde la gramática cognitiva. *RASAL Lingüística*, (1), 97–119. <https://bit.ly/3P7OBfw>
- Goodwin, A. L. (2020) Globalization, Global Mindsets and Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 42(1), 6-18. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700848>
- Gurney, P. W. (2018). *Self-esteem in children with special educational needs*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429503627>
- Hasson, U., Egidi, G., Marelli, M., & Willems, R. M. (2018). Grounding the neurobiology of language in first principles: The necessity of non-language-centric explanations for language comprehension. *Cognition*, 180, 135-157. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.06.018>
- Hegedús, G. (2020). Contemporary language motivation theory—60 years since Gardner and Lambert (1959). *Hungarian Educational Research Journal*, 10(2), 176-179. <https://doi.org/10.1556/063.2020.00018>
- Hewett, R. (2023). Dissonance, reflection and reframing: Unpacking the black box of motivation internalization. *Journal of Management Studies*, 60(2), 285-312. <https://doi.org/10.1111/joms.12878>
- Hyseni D. Z., & Hoxha, L. (2018). Self-esteem, study skills, self-concept, social support, psychological distress, and coping mechanism effects on test anxiety and academic performance. *Health Psychology Open*, 5(2), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2055102918799963>
- IRIS Center (Ed.) (2022). *¿Qué deben entender los maestros para poder responder a la diversidad estudiantil en sus salones de clase? ¿Por qué sí o por qué no?* <https://bit.ly/3TVtPBr>

- Legault, J., Grant, A., Fang, S.-Y., & Li, P. (2019). A longitudinal investigation of structural brain changes during second language learning. *Brain and Language*, 197, 104661. <https://doi:10.1016/j.bandl.2019.104661>
- Li, X., Salami, A., Avelar-Pereira, B., Bäckman, L., & Persson, J. (2022). White-matter integrity and working memory: Links to aging and dopamine-related genes. *Eneuro*, 9(2), 1-15. <https://doi.org/10.1523/ENEURO.0413-21.2022>
- Loewen, S., & Philp, J. (2018). Instructed second language acquisition. In A. Mackey and S. M. Gass (Editors), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide* (pp. 53-73). Wiley-Blackwell. [https://doi.10.1057/978-1-137-59900-1\\_29](https://doi.10.1057/978-1-137-59900-1_29)
- Luria, E., Shalom, M., & Levy, D. A. (2021). Cognitive Neuroscience Perspectives on Motivation and Learning: Revisiting self-determination theory. *Mind, Brain, and Education*, 15(1), 5-17. <https://doi.org/10.1111/mbe.12275>
- Mercadante, A. A., & Tadi, P. (2021). *Neuroanatomy, Gray Matter*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK553239/>
- Moreta Colcha, H. E., Vallejo Vásquez, C. R., Chiluita Villacis, C. E., & Revelo Hidalgo, E. Y. (2019). Desnutrición en niños menores de 5 años: Complicaciones y manejo a nivel mundial y en Ecuador. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 3(1), 345-361. [https://doi.10.26820/recimundo/3.\(1\).enero.2019.345-361](https://doi.10.26820/recimundo/3.(1).enero.2019.345-361)
- Mullins, J. K., & Sabherwal, R. (2020). Gamification: A cognitive-emotional view. *Journal of Business Research*, 106, 304-314. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.09.023>
- Murayama, K. (2019). Neuroscientific and psychological approaches to incentives: Commonality and multifaceted views. In K. A. Renninger & S. E. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp.141-162). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.008>
- Oakes, L., & Howard, M. (2022). Learning French as a foreign language in a globalised world: An empirical critique of the L2 Motivational Self System. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 166-182. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1642847>
- Philpo. J. (2018). Constructivism: Its implications for language teaching and second-language acquisition. *Papers in Education and Development*, (33-34), 1-10. <https://bit.ly/3KumFzm>
- Plass, J. L., & Kalyuga, S. (2019). Four ways of considering emotion in cognitive load theory. *Educational Psychology Review*, 31(2), 339-359. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09473-5>
- Ramírez Pérez, R. (2020). La pragmática en las clases de ELE: Qué enseñar, cómo y dónde. In M. Bargalló-Escrivà (Eds.), *Recerca en Humanitats 2019* (pp. 63-78). Publicacions UVR. <https://doi.10.17345/9788484248637>
- Romero, E., & Vázquez, G. (2021). *Actualización en Neuropsicología Clínica*. Nobuko. <https://bit.ly/3M3Hrqi>
- Saavedra Caballero, O. E. (2021). *Método sugestopedia para mejorar speaking skill del inglés en las estudiantes de la institución educativa Ica-2021* [Tesis para obtener el Grado Académico de: Maestro en didáctica en idiomas extranjeros, Universidad César Vallejo]. <https://bit.ly/37oATDI>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>



- Shafazhinskaya, N. E., Shcherbinina, V. M., Ivanova, E. Y., Belyakova, T. E., & Pereverzeva, M. V. (2019). Learning about world art culture as a method of forming a universal cross-cultural communication competence. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(6), 1225-1229. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.76173>
- Shemesh, H. (Ed) (2021) *The 80/20 Rule in English*. <https://bit.ly/3SXxqhp>
- Singleton, D., & Leśniewska, J. (2021). The critical period hypothesis for L2 acquisition: An unfalsifiable embarrassment? *Languages*, 6(3), 1-15. <https://tinyurl.com/46ps57db>
- Telep, O. A., Balashenko, I. V., Fedaka, P. P., Ukhach, L. I., & Sivak, Y. M. (2021). Development and transformation of the communicative element of socio-cultural activities. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 708-721. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS2.1414>
- Thau, L., Reddy, V., Singh, P. Anatomy, Central Nervous System. In StatPearls; StatPearls Publishing: Treasure Island. <https://bit.ly/3k60K6b>
- Tridinanti, G. (2018). The correlation between speaking anxiety, self-confidence, and speaking achievement of undergraduate EFL students of private University in Palembang. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(4), 35-39. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v6n.4p.35>
- Van den Branden, K. (2016). Task-based language teaching. In *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 238-251). Routledge. <https://bit.ly/41Q4WMb>
- Valdés Bernal, S. (2020) *Antropología Lingüística*. Universidad de Estudios Internacionales de Hebei. <https://bit.ly/3rMAbqK>
- Weht, R., Levy, P., Quinteros, C., Filevich, O., Sanca, G., Golmar, F., Acha, C., Granja, L., Angelomé, P., & Martínez, E. (2022). *Proyectos de investigación plurianuales PIP 2022-2024: Sistemas neuromórficos altamente interconectados*. Comisión Nacional de Energía Atómica. <https://bit.ly/3xa8PPc>
- Yanez-García, B. M., Zambrano-Gallardo, G. E., & Santos-Zambrano, Y. M. (2021). Neurociencias cognitivas, neurociencias de la educación y el aprendizaje del inglés. Confluencias necesarias. *Maestro y Sociedad*, 18(3), 1001-1015. <https://bit.ly/3uXjGZX>

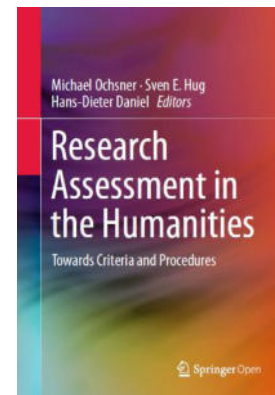
**Ochsner, M., Hug, S. E. y Daniel, H.-D. (Editors) (2016).  
*Research Assessment in the Humanities: Towards Criteria  
and Procedures*. Springer Open**

René-Manuel Delgado  
Universidad Autónoma de Chihuahua (México)



Recibido: 30/08/2024 ■ Revisado: 16/08/2024 ■ Aceptado: 11/09/2024

**Cómo citar:** Delgado, R.-M. (2024). Reseña: *Research Assessment in the Humanities: Towards Criteria and Procedures*. *Revista Estudios de la Información*, 2(2), 134-140. <https://doi.org/10.54167/rei.v2i2.1552>



Aunque el texto en cuestión se comenzó a escribir dentro del marco de la conferencia ‘*Research Quality in the Humanities: Towards Criteria and Procedures for Evaluating Research*’ en 2010, resultó ser el crisol donde convergieron los resultados de múltiples colaboradores de distintos países pero con inquietudes comunes, hablamos de un cúmulo de 18 estudios bien fundamentados y ordenados secuencialmente, elaborados por 28 académicos reconocidos internacionalmente originarios de 13 naciones preponderantemente europeas.

El documento ubica a las ciencias sociales y humanidades en tiempo y espacio presentes, sin importar que el texto casi llega a los 15 años que se comenzó a escribir, se tiene noticia de que los autores siguen trabajando en el mismo proyecto, sobre la misma línea temática por lo que aunque hay avances, la situación prevalece; en las áreas citadas persiste la resistencia a las estimaciones derivadas de los indicadores basados en el número de citas conseguidas, y es en este esquema que se advierte sobre una presión incremental sobre dichos campos disciplinares para adecuarse a un marco evaluativo de naturaleza cuantitativa utilizado en las ciencias naturales, ingenieriles y de la salud, no obstante, sus diferencias inherentes.

No obstante que los autores son mayoritariamente alemanes y suizos, los aportes permiten asumir que se presenta una panorámica del tópico central presumiblemente colegiada dado que como se verá más adelante, las conclusiones son similares. Es notable el esfuerzo realizado por los editores para reunir académicos prestigiados de distintos contextos de las ciencias sociales y humanidades (internacionalmente) que convergen en la iniciativa de búsqueda de formas de evaluación de la investigación, práctica que conlleva la dificultad intrínseca de la gran diversidad de formas de realizar investigación y comunicar la misma en las áreas señaladas

En aras de discriminar la calidad en material producido en investigación dentro de las ciencias sociales y las humanidades, el texto aborda enfoques novedosos para una evaluación más objetiva y eficiente de sus procesos investigativos, y para el efecto presenta un compendio de estudios que documentalmente abarcan las últimas dos décadas, y los cuales se complementan con un análisis longitudinal de cinco años de duración, que no obstante que como limitante se puede argumentar su eurocentrismo, es notable la intención de fidelidad de los datos, el rigor con que son planteados los mismos y de los limitaciones contextuales en los que estos se manifiestan y que son reconocidas en el texto.

La presente reseña no es en sí una evaluación del libro propiamente, puesto que aduciendo al contenido del mismo, no sería objetiva una estimación del material al no ser expertos en evaluación de investigaciones humanísticas los que realizamos este análisis, pero lo que sí se puede hacer es aportar una opinión académicamente informada desde una perspectiva epistemológica resaltando si se encuentra relevancia en el tema, si los datos son ilustrativos, si el conocimiento presentado se percibe valioso y el material ha sido didácticamente estructurado de manera que sea comprensible y coadyuve a un aprendizaje sobre el tema, y es desde esta perspectiva que se recomienda su lectura.

La parte introductoria enfatiza la sintomatología, las causalidades y los factores transversales que impactan al problema presentando un contexto informado; el diferencial en costes de la producción científica en las denominadas disciplinas duras, el desdén inicial recíproco entre las ciencias blandas y la supervisión bibliométrica y los desalentadores resultados obtenidos en las etapas tempranas de mediciones ocasionadas por las divergencias en metodologías para investigar y formas y medios de comunicar los hallazgos. A lo anterior cabe añadir el surgimiento de opositores de ciertos sectores académicos. De igual forma se mencionan las prácticas exitosas, como la iniciativa de las 'swissuniversities', proyecto de estandarización para visibilizar la productividad en ciencias sociales y humanidades, pero quizá la práctica más relevante es la de prestar oídos a los académicos afectados por así decirlo, sobre la eficacia y practicidad del diseño de las herramientas de evaluación recién creadas.

La parte inicial deja en claro el problema central y su complejidad, la dificultad para evaluar las humanidades, dejando de lado las obvias diferencias con otros campos de la investigación académica, dentro de las mismas de una disciplina a otra hay diferencias que impiden soluciones unívocas. Es en esta sección que se sugiere que al crearse bases de datos en estas áreas disciplinares, al tiempo se diseñen conjuntos de procedimientos estándar para el uso correcto de las mismas bases de datos, sin que haya duda de cómo debe medirse o aplicarse lo ahí contenido.

El apartado también revela cierta incapacidad del académico del sector humanista para buscar y conseguir financiamiento para sus proyectos, y esto a decir del texto es debido particularmente a una falta de organización, y organizarse requiere de primero tener un sistema de procedimientos de evaluación de la investigación, que permita a los tomadores de decisiones financieras saber lo que están pagando. Si tales temas preocupan a los europeos y a los apoderados de la *lingua franca*, el contexto latinoamericano no es ajeno a dichas complejidades metodológicas, donde, desde hace tiempo se preveía que sólo habría dos caminos posibles, hacer lo que las denominadas *ciencias duras*, esto es, entregarse a los formatos cuantitativos por entero, o bien,

pugnar por fundar un sistema evaluativo con filiación identitaria, lo que no imaginó es la tercera vía europea, una mezcla de ambas ideas.

El libro se integra de cinco partes: (1) el contexto presente (del momento de escritura del libro) mismo que ya se adelantó; (2) la segunda parte describe el estado de cosas en el sistema de rankings y bases de datos de publicaciones fundamentados en el concepto de calidad; (3) la siguiente sección profundiza yendo al núcleo, la problemática de la aplicación de la bibliometría en las humanidades; y siguiendo una secuencia, (4) aquí se exhiben procedimientos evaluativos especializados en humanidades a priori, explorando su potencial; y finalmente la parte (5), que pone el foco en el escenario ex post facto de un proceso de evaluación de la investigación en ciencias sociales y humanidades cuyos estándares se han reconfigurado totalmente para adecuarse a las necesidades particulares del cuerpo disciplinar e incluso con diferencias entre disciplinas del mismo conjunto.

En estos párrafos se refleja una concienciación hacia la final aceptación de que la medición cuantitativa es necesaria en las ciencias sociales y humanidades, y que estas áreas deben madurar al grado de involucrarse en mejorar dichos procedimientos evaluativos, más que resistirse a los mismos. En la parte I se inicia estableciendo la poca idoneidad de la bibliometría convencional para realizar estimaciones adecuadas a los trabajos emanados de las ciencias sociales y humanidades, pero se manifiesta la necesidad de mediciones cuantitativas diseñadas especialmente para cubrir las áreas señaladas; los autores se cuestionan sobre lo que deben evaluar y cómo, establecer el propósito y determinar si lo que se busca es la calidad como prioridad.

De hecho, el texto dedica uno de los trabajos en la primera parte a definir la calidad como concepto y aprovechar este para visibilizar la investigación humanística y se sugieren estrategias para sacar provecho de la misma en los procesos de revisión por pares, considerados no sólo complementarios de las estimaciones bibliométricas sino fundamentales para una valoración exitosa. Pese a lo referenciado, la urgencia primera fue definir lo que es la investigación de calidad en las CSH, y siendo fundamentada la idea como piedra angular y de ahí se derivaron indicadores y criterios y muy importante, se ha escuchado a los opositores para lograr un convencimiento informado.

Es remarcable el consenso logrado en la totalidad de las universidades suizas para llevar a cabo las iniciativas propuestas en el proyecto *'Mesurer les Performances de la Recherche'*, en francés "medir el rendimiento de la investigación", narrado en esta sección, —algo de lo que podrían aprender mucho nuestras universidades autónomas—, consistente en el establecimiento de un cuerpo especializado encargado de realizar evaluaciones de la investigación en ciencias sociales y humanidades especialmente diseñadas, esto es, un comité aceptado y respetado por todos, donde habiendo unificado criterios se puso en marcha un innovador proceso evaluativo de carácter bibliométrico, con la mente abierta para ver su desempeño y limitaciones.

Otras iniciativas interesantes reseñadas en el documento son, por ejemplo, la detección de áreas de oportunidad descubiertas por la bibliometría convencional y diseñar acciones de ágil respuesta a dichos desafíos. El someter a prueba y error el desarrollo de criterios de evaluación para las humanidades; realización de benchmarking internacional en disciplinas específicas como comunicación y educación, poniendo énfasis en las diferencias socio-interculturales y estimar su

relevancia, así como resaltar la importancia de la organización, especialmente en áreas señaladas, como la apertura lingüística, en implementar talleres de transferencia de conocimiento experiencial, entre otros. Se constituyó una red que sostiene reuniones regulares, realizan eventos donde llegan a exponer conferencistas internacionales expertos en las áreas y representantes de grupos de interés, dado que se han identificado en los trabajos las distintas audiencias de los trabajos humanísticos.

Se menciona el caso español como paradigmático para ejemplificar el punto, mismo que traemos a colación debido a que según el mismo texto aquí reseñado, se indica que España es el noveno lugar en productividad académico- científica, y tiene el puesto 11 en citaciones, y a pesar de publicar una cantidad impresionante de revistas indexadas, estas son víctimas de infravaloración por parte del proceso de evaluación de los ‘consorcios de la ciencia’, los cuales relegan determinadas lenguas a un nivel periférico volviendo el ciclo un círculo vicioso, al no lograrse un impacto en índices relevante, el conocimiento generado no sale de una órbita regional.

La parte II nos habla del denominado modelo noruego, otra herramienta que está significando un parteaguas en las bases de datos académicas en ciencias sociales y humanidades y que de crecer puede significar si no una fuerte amenaza competitiva para WoS o Scopus, sí el siguiente paso en la evolución informacional de ese tipo de almacenamientos masivos de información; la ventaja que ofrece dicho modelo es contener toda la literatura revisada por pares en todas las áreas del conocimiento —esto como indicador único—, y esto incluye a las humanidades en todos sus formatos y lenguajes más utilizados, lo que significa una proeza de las tecnologías de la información y posiblemente la esperanza de por fin hacer que particularmente las humanidades y la bibliometría lleguen a entenderse.

Uno de los capítulos en esta parte está dedicado al caso español del cual ya se habló, sólo que se mira el desarrollo de herramientas locales como una ventaja y esto es porque estas no se basan exclusivamente en los registros de citaciones; los libros y sus capítulos son vehículos más socorridos que las revistas y sus artículos en el caso de las humanidades y esta diferencia se marca más en España, lo que la vuelve el terreno idóneo para probar nuevos sistemas de evaluación. Los indicadores que están siendo experimentados pueden mejorarse y adaptarse a los requerimientos específicos de ciertas disciplinas, pero sólo se dará un salto de calidad si se logra que la comunidad científica completa acepte un nuevo sistema (como en Suiza), que se interesen y vinculen los emporios informacionales dominantes, y que los políticos apoyen financieramente tales iniciativas.

En lo tocante a la parte III se profundiza en el uso de la bibliometría, pero algunos autores hacen hincapié en que sentar las bases: de un programa exitoso es esencial y esto parte de una definición básica de los fundamentos, esto es por ejemplo establecer de manera precisa lo que son las humanidades, por ejemplo. En distintas partes del mundo suelen integrarse de diferentes disciplinas, sin embargo, hay algunas que son factor común y están presentes en todas las tipologías: arte, filosofía, música, lenguaje, estudios literarios y religiosos, y podríamos añadir que sus derivados, ya que posteriormente se hace referencia a la lingüística para ejemplificar que es una disciplina más desarrollada en las revistas científicas y en cambio los estudios literarios es un campo que se desarrolla más en el libro como tal.

La audiencia o mejor dicho las audiencias de las humanidades son heterogéneas, y esto permea los textos, que pueden ser escritos para uno o para otros, incluso hay autores que hacen diferencia entre audiencias académicas nacionales e internacionales y escriben consecuentemente, con consideraciones desde el público objetivo hasta el tipo de literatura, esto como directrices aún más iluminadoras que los canales utilizados para difundir, y naturalmente todo ello complejiza las posibilidades de una evaluación práctica y generalizada.

Una medida, por ejemplo, para facilitar dicha evaluación es la que se sugiere en este desarrollo del texto, la indexación de los libros, ya que representa el principal canal de difusión de las humanidades, y complementar con mediciones alométricas, utilizando registros contabilizados en X (antes Twitter) y por contenidos en Mendeley o Zotero.

El hilo literario no está exento de situaciones poco comunes y la paradoja de las citas en las humanidades es una de ellas, esta se hace presente en esta parte del libro, donde el número de citas es claramente desdeñado como indicador de desempeño académico, pero la cita en sí es entrañablemente apreciada (siempre que no sean muchas) como un elemento inherente a la cultura académica, una manera de reconocer el valor de las ideas del otro; se debe pugnar por conciliar esta ambivalencia. Es en esta sección donde se realiza una disección a las citas en la dimensión humanística y se explica por qué debe adoptarse y adecuarse a la actividad literaria por principio.

Por otra parte, se deja de relieve la presunta incapacidad de la bibliometría para medir la calidad, a decir de los académicos pertenecientes a dicho gremio, idea de la que parte su rechazo a dichas métricas, no obstante, los autores aducen un malentendido, ya que la parte cualitativa la cual les preocupa más se cubre y complementa con la revisión por pares. Cierra la sección con hechos fundamentales como que la citación es escasa *per se* en la literatura, ya sea en revistas indexadas o en los libros, es por eso que las bases de datos bibliométricas en su estado actual no reflejan la realidad de la literatura, en su impacto o calidad, y por lo tanto la revisión por pares debe ser más investigada para compensar y complementar la evaluación pertinente.

Algo llamado *indicadores de calidad en la investigación educativa europea* (EERQI por sus siglas en inglés), es un proyecto que partió de la premisa de que la investigación en la educación es el antecedente perfecto para construir modelos de caso para la investigación en ciencias sociales y humanidades, por lo cual se constituyó como prototipo de nuevas metodologías e indicadores inéditos cuya ventaja principal es su funcionalidad en diversos idiomas, y el concepto ha sido transferido con éxito a otros campos disciplinares aparte del educativo, por lo cual el proyecto promete dado que en las pruebas ha demostrado eficientar la evaluación de la investigación, haciendo el proceso más rápido, y su naturaleza cuanti-cualitativa así como su funcionalidad multilingüe arrojan un informe más sustentado de la calidad de los proyectos.

Ya se ha reiterado la intención de adaptar la bibliometría a las ciencias sociales y humanidades, lo cual conlleva dificultades de inicio como que la audiencia o mejor dicho las audiencias de las humanidades son heterogéneas, y esto permea los textos, que pueden ser escritos para uno o para otros, incluso hay autores que hacen diferencia entre audiencias académicas nacionales e internacionales y escriben consecuentemente, con consideraciones desde el público objetivo hasta el tipo de literatura, esto como directrices aún más iluminadoras que los canales utilizados para difundir. El hecho de que los textos de las humanidades caduquen más lentamente

que lo producido por otros bloques académicos también juega en contra, dado que el impacto de sus publicaciones puede retrasarse incluso décadas, lo que dificulta grandemente los ejercicios de evaluación. Luego los enfoques con base en los niveles de citación deben ser tasados distinto, ya que estas se dan en una dinámica distinta a las de las ciencias duras. Incluso la revisión por pares debe ser ajustada a las humanidades, complementada con estándares bibliométricos particulares, por lo que, definitivamente empatar las humanidades con la cultura de la métrica es en sí un área de estudio y un reto, dado que posiblemente haya resistencia de parte de los académicos poco acostumbrados a su uso y temerosos de evaluaciones desventajosas para sus trabajos.

La IV parte se avoca a la evaluación de la investigación en las humanidades, relatando la iniciativa del Consejo Europeo de Investigación, mismo que ha sido fundamental para dar capacidad de maniobra a jóvenes investigadores en las áreas de ciencias sociales y humanidades, inyectando innovación al proceso y reconfigurando las jerarquías académicas. Si bien el Consejo Europeo de Investigación no es una institución grande, su actividad ha logrado impactar positivamente los procesos evaluativos en Europa, elevando sus estándares gracias a sus valores de excelencia y su aplicación del rigor académico. Aunque el Consejo Europeo de Investigación ha conseguido crear una cultura de la evaluación inclusiva y diversa, que trasciende las fronteras europeas, y haciéndose de una reputación en la academia, quedan pendientes como la paridad de género, estimular la participación de algunos países que se están rezagando y se requiere de aumentar la representación de académicos de habla no inglesa, particularmente en las humanidades.

La evaluación de las humanidades ha evolucionado a pesar de que las universidades han reaccionado lentamente a un mundo cambiante, sus estructuras rígidas han impedido una adaptación más ágil a los nuevos escenarios que la época exige, generando una brecha entre las necesidades actuales y la investigación. Se ha reiterado en esta obra que las humanidades no pueden incluirse en la tabula rasa que evalúa otros cuerpos disciplinares como las ciencias naturales, requieren de su propia versión y sus indicadores particulares, así como revisiones por pares adecuadas a sus características disciplinares para obtener mediciones más objetivas.

El espíritu de esta disponibilidad al cambio se resume en las cuatro íes que fungen como indicadores de la calidad en humanidades, en las cuales se concentran los conceptos de infraestructura, innovación, interdisciplinariedad e internacionalidad, detrás de estos símbolos sintácticos están las bibliotecas, archivos y museos, está la vocación de renovar los acervos, de crear conocimiento, se representa también la capacidad de dotar a los estudiantes de perspectivas diversas, no univocistas casadas solamente con la fragmentación disciplinar, y la apertura que da una visión internacional es lo que todo programa académico de excelencia debe contener para complementar procesos investigativos que de otra manera se verían sumamente limitados por no decir que imposibilitados de lograr estándares mínimos de calidad.

La parte V se enfoca en a los progresos logrados en Alemania, el capítulo presenta los resultados de la primera evaluación de investigación en humanidades, realizada en el campo de los estudios ingleses y americanos. A través de un análisis estadístico de más de 4,000 evaluaciones realizadas por poco menos de 20 pares revisores, el texto evalúa la fiabilidad de los criterios utilizados, destacando además que la cantidad de financiación externa no es un buen indicador de la calidad de la investigación.

Se reconoce que las culturas de publicación en humanidades están en transformación, con jerarquías informales emergentes. También se menciona la importancia del multilingüismo en las humanidades, pero se critica que las políticas actuales no promueven una práctica multilingüe inteligente. Visto con optimismo, se espera una recepción moderadamente positiva de las evaluaciones en las humanidades por parte de los académicos, que verán las evaluaciones como una oportunidad para destacar sus logros, aunque se quejarán de la tediosa tarea de preparar los informes, una frustración que también compartirán los evaluadores al leer algunos de los escritos.

Del caso alemán es rescatable también el alto nivel de acuerdo entre los evaluadores, lo que indica que las categorías para evaluar la calidad de la investigación fueron bien definidas y permitieron una calificación consistente. Sin embargo, el esfuerzo invertido en el proceso de evaluación es cuestionado, dado que varias categorías reflejan las mismas propiedades subyacentes. Además, se observó que el financiamiento externo no correlaciona bien con la calidad de la investigación, y que la transferencia de conocimientos hacia instituciones no académicas ha tenido un papel menor en determinadas disciplinas, como es el caso de los estudios de inglés.

Este último caso es el que más dudas deja, dado que no se demostró que el financiamiento externo eleve la calidad de la evaluación en la investigación, por lo menos en el caso de los estudios de inglés, esto a pesar de los aspectos positivos logrados, como el gran acuerdo general entre evaluadores y la suficiencia presupuestal, sin embargo, viendo con optimismo el antecedente, se puede decir que se está en el camino correcto, el de intentar independientemente de que haya que corregir el rumbo por momentos.

Una reflexión ulterior del texto radica en que los científicos sociales y académicos dedicados a las humanidades no son islas, que no están solos en estas —hasta ahora— certidumbres de que sus campos de estudio no pueden ser medidos de manera práctica y pragmática, y que por lo mismo son difíciles de subvencionar o merecedoras de menos financiamientos. Que la preocupación por encajar en sistemas cuantitativos de productividad académica puede ser resuelta si se trabaja en el diseño de instrumentos evaluativos adecuados y hay una organización y voluntad política para acordar y seguir dichos acuerdos. Definitivamente se recomienda la lectura detallada de este libro, que rompe con muchas de las ideas preconcebidas que se tienen no sólo de la evaluación de la investigación en ciencias sociales y humanidades en sí, sino de la naturaleza misma de dichas disciplinas y de cómo pueden ser abordadas desde perspectivas más innovadoras.



## Urmeneta, A. y Romero, M. (Editores). (2024). *Creative Applications of Artificial Intelligence in Education*. Palgrave MacMillan

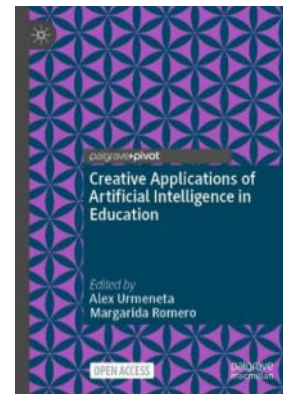
Humberto Martínez-Camacho  
Universidad Panamericana - Guadalajara (México)



Recibido: 27/05/2024 ■ Revisado: 31/07/2024 ■ Aceptado: 09/09/2024

**Cómo citar:** Martínez-Camacho, H. (2024). Reseña: Creative Applications of Artificial Intelligence in Education. *Revista Estudios de la Información*, 2(2), 141-145. <https://doi.org/10.54167/rei.v2i2.1715>

**Resumen.** El libro *Creative Applications of Artificial Intelligence in Education*, editado por Alex Urmeneta y Margarida Romero, presenta una amplia exploración de cómo la Inteligencia Artificial (IA) está transformando el ámbito educativo a través de aplicaciones creativas. La obra está dividida en tres partes y aborda desde aplicaciones generales de IA en educación, pasando por implementaciones específicas en la educación primaria y secundaria, hasta su uso en la educación superior. En cada sección analiza diversos temas que van desde las oportunidades que la IA ofrece para personalizar y mejorar el aprendizaje, hasta los desafíos éticos, técnicos y pedagógicos que surgen con su integración. Además, se enfatiza la importancia de mantener un enfoque centrado en el ser humano, promoviendo una colaboración equilibrada entre humanos y máquinas para potenciar las capacidades educativas sin desplazar el rol fundamental de los educadores.



**Palabras Clave:** Inteligencia artificial, educación K-12, educación superior, aprendizaje basado en juegos digitales, inteligencia artificial generativa, inteligencia híbrida, ética en la inteligencia artificial, analíticas de aprendizaje, personalización educativa.

**Abstract.** The book *Creative Applications of Artificial Intelligence in Education*, edited by Alex Urmeneta and Margarida Romero, presents a broad exploration of how Artificial Intelligence (AI) is transforming the educational field through creative applications. The book is divided into three parts and addresses general applications of AI in education, specific implementations in primary and secondary education, and its use in higher education. Each section analyzes various topics ranging from the opportunities that AI offers to personalize and improve learning, to the ethical, technical, and pedagogical challenges that arise with its integration. In addition, the importance of maintaining a human-centered approach is emphasized, promoting a balanced collaboration between humans and machines to enhance educational capabilities without displacing the fundamental role of educators.

**Keywords.** Artificial intelligence, K-12 education, higher education, digital game-based learning, generative artificial intelligence, hybrid intelligence, ethics in artificial intelligence, learning analytics, educational personalization.

## Introducción

El libro *Creative Applications of Artificial Intelligence in Education* ofrece una exploración en profundidad del rol de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación a diversos niveles. Esta obra está estructurada en tres partes, facilitando una comprensión gradual de sus aplicaciones, desde las más generales hasta situaciones más específicas en la educación K-12. Este término, usado en países como Australia, Canadá, Ecuador, Estados Unidos, Filipinas y Turquía, se refiere al período educativo que abarca desde el jardín de infantes hasta los 12 años de edad. Finalmente, el texto también aborda cómo la IA se integra en la educación superior.

### Parte I: Creative Applications of Artificial Intelligence in Education

En la primera parte del libro, se destacan herramientas como los Chatbots y los sistemas de análisis de aprendizaje, que pueden personalizar y mejorar significativamente la experiencia educativa. Por ejemplo, el capítulo sobre *Affordances for AI-Enhanced Digital Game-Based Learning* ilustra cómo la IA puede enriquecer el aprendizaje mediante juegos digitales, ofreciendo retroalimentación en tiempo real y adaptando los desafíos al perfil individual del estudiante (Romero, 2023). Este enfoque no solo aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes, sino que también facilita un entorno de aprendizaje más dinámico y personalizado.

### Parte II: Artificial Intelligence in K-12 Education

La segunda parte se enfoca en la implementación de la IA en la educación K-12, abordando tanto las oportunidades como los desafíos específicos de este nivel educativo. Un capítulo destacado es el *Manifiesto in Defence of Human-Centred Education in the Age of Artificial Intelligence*, que aboga por una integración reflexiva de la IA que priorice el desarrollo humano y la colaboración entre docentes y máquinas (Romero, 2023). Este enfoque es importante para evitar una dependencia excesiva de la tecnología y asegurar que la IA complemente, en lugar de reemplazar, el rol esencial de los educadores. Además, se discuten las implicaciones éticas de la IA en la educación, incluyendo la necesidad de políticas robustas que aseguren un uso equitativo y responsable de estas tecnologías (European Commission, 2019).

La inclusión de estudios de caso, como el proyecto Silva Numerica y la formación en mecánica automotriz, proporciona ejemplos concretos de cómo la IA puede ser utilizada para modelar entornos de aprendizaje complejos y adaptativos. Estos estudios ilustran tanto las capacidades de la IA para mejorar la formación profesional como las limitaciones inherentes a la captura de datos precisos y contextuales necesarios para una integración efectiva (Ciavaldini-Cartaut et al., 2024).

### Parte III: Artificial Intelligence in Higher Education

La tercera sección del libro estudia el impacto de la IA en la educación superior, analizando cómo las universidades pueden aprovechar la IA para personalizar el aprendizaje, optimizar procesos

administrativos y fomentar la investigación avanzada. El capítulo *Generative Artificial Intelligence in Higher Education* examina el uso de IA generativa en la creación de contenidos educativos y la evaluación automatizada, destacando tanto sus beneficios como las preocupaciones éticas relacionadas con la integridad académica y la privacidad de los datos (Romero et al., 2024). Este capítulo subraya la importancia de mantener la integridad académica al implementar herramientas de evaluación automatizada, proponiendo mecanismos para asegurar la originalidad y la autenticidad del trabajo estudiantil (Swiecki et al., 2022).

### Aspectos técnicos y su impacto en la educación

Una de las fortalezas principales del libro es su enfoque equilibrado que combina la celebración de las capacidades de la IA con una crítica constructiva de sus limitaciones y riesgos. Este enfoque es esencial para una comprensión completa de cómo la IA puede transformar la educación sin comprometer los valores éticos y humanos fundamentales (Montemayor et al., 2022). Por ejemplo, en el capítulo sobre formación profesional y vocacional, se discuten los desafíos de integrar IA en entornos laborales complejos, destacando la importancia de datos fiables y la necesidad de mantener el valor educativo de las experiencias reales (Ciavaldini-Cartaut et al., 2024).

Además, la obra subraya la importancia de la alfabetización digital robusta tanto para docentes como para estudiantes. La capacitación continua y el desarrollo profesional son presentados como elementos clave para asegurar que todos los actores educativos puedan aprovechar plenamente las herramientas de IA, al mismo tiempo que mantienen un control crítico sobre su uso (Chan, 2023; Sabzalieva y Valentini, 2023).

### Limitaciones y áreas de mejora

Aunque el libro ofrece una visión exhaustiva, podría beneficiarse de una mayor profundización en casos de estudio internacionales más diversos. La mayoría de los estudios presentados se centran en contextos europeos, además, una inclusión más amplia de experiencias de otras regiones podría enriquecer aún más la discusión, proporcionando una perspectiva más global sobre la integración de la IA en la educación. Asimismo, si bien se abordan ampliamente los aspectos éticos y técnicos, algunos capítulos podrían profundizar más en las estrategias prácticas para superar los desafíos identificados, ofreciendo guías más detalladas para la implementación efectiva de la IA en diferentes contextos educativos.

### Recomendaciones a partir del libro

Es recomendable el desarrollo de programas educativos inclusivos y éticos que integren la IA de manera interdisciplinaria, abordando tanto aspectos técnicos como éticos y sociales (Baidoo-Anu y Ansah, 2023). Esto incluye promover la participación equitativa de estudiantes de diversos orígenes para mitigar sesgos y asegurar una representación justa en el uso de la IA (Akter et al., 2021).

Además, es importante fomentar la alfabetización y capacitación en IA mediante la oferta de formación continua para docentes y estudiantes sobre los fundamentos de la IA y sus aplicaciones prácticas en contextos educativos (Romero, 2024). Además, se deben desarrollar recursos educativos que faciliten una comprensión profunda de la IA, utilizando actividades prácticas y ejemplos contextualizados (Sabzalieva y Valentini, 2023).

Otra recomendación es la promoción de la colaboración y el emprendimiento en IA, creando espacios colaborativos donde estudiantes y docentes puedan desarrollar proyectos innovadores utilizando herramientas de IA (Chan, 2023). Asimismo, apoyar iniciativas de emprendimiento que empoderen a los estudiantes para crear soluciones basadas en IA que aborden desafíos sociales y sostenibles es fundamental (Tedre et al., 2023).

Desde otra perspectiva, es necesario establecer políticas de gobernanza robustas que aseguren el uso ético y responsable de la IA, alineadas con regulaciones internacionales como la *AI Act de la Unión Europea* (European Commission, 2019) y la *Recommendation of the Council on Artificial Intelligence* (OECD, 2019). Esto incluye garantizar la transparencia y la responsabilidad en el uso de la IA, estableciendo protocolos claros para la gestión de datos y la protección de la privacidad (Helberger y Diakopoulos, 2023).

La implementación de mecanismos de monitoreo y evaluación también es esencial. Se recomienda establecer sistemas de monitoreo continuo para evaluar la efectividad y el impacto de la IA en los entornos educativos (Swiecki et al., 2022). Además, utilizar analíticas de aprendizaje y Machine Learning para adaptar y personalizar las experiencias de aprendizaje, mejorando así los resultados educativos (Littlejohn, 2017).

Finalmente, es imperativo fomentar la inteligencia híbrida y la co-creatividad humano-IA, promoviendo la colaboración entre humanos y máquinas para potenciar las capacidades intelectuales y creativas de los estudiantes (Akata et al., 2020). Se deben desarrollar herramientas y metodologías que faciliten la co-creación de conocimientos entre humanos y sistemas de IA, fomentando una relación con una perspectiva simbiótica (Wu et al., 2021).

## Conclusión

*Creative Applications of Artificial Intelligence in Education* proporciona un marco sólido y detallado para entender y aplicar la IA en la educación de manera creativa y responsable. Su enfoque técnico y su análisis crítico lo convierten en una lectura esencial para aquellos interesados en el futuro de la educación en la era digital, ofreciendo tanto perspectivas teóricas como aplicaciones prácticas que pueden guiar la integración efectiva y ética de la IA en diversos contextos educativos.

## Referencias

- Akata, Z., Balliet, D., De Rijke, M., Dignum, F., Dignum, V., Eiben, G. ... y Urmeneta, A. (2020). A research agenda for hybrid intelligence: Augmenting human intellect with collaborative, adaptive, responsible, and explainable artificial intelligence. *Computer*, 53(8), 18–28. <https://doi.org/10.1109/MC.2020.2996587>
- Akter, S., McCarthy, G., Sajib, S., Michael, K., Dwivedi, Y. K., D’Ambra, J. y Shen, K. N. (2021). Algorithmic bias in data-driven innovation in the age of AI. *International Journal of Information Management*, 60, 102387. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2021.102387>
- Baidoo-Anu, D. y Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52–62. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4337484>
- Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 38. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>

- Ciavaldini-Cartaut, S., Métral, J.-F., Olry, P., Guidoni-Stoltz, D. y Gagneur, C.-A. (2024). Artificial Intelligence in Professional and Vocational Training. En A. Urmeneta y M. Romero (Eds.), *Creative Applications of Artificial Intelligence in Education* (pp. 145–177). Springer Open. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-55272-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-031-55272-4_11)
- European Commission. (2019). *Ethics guidelines for trustworthy AI*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>
- Helberger, N. y Diakopoulos, N. (2023). ChatGPT and the AI act. *Internet Policy Review*, 12(1). <https://doi.org/10.14763/2023.1.1682>
- Littlejohn, A. (2017). Learning and work: Professional learning analytics. En C. Lang, G. Siemens, A. Wise y D. Gasevic (Eds.), *Handbook of learning analytics* (pp. 268–276). SOLAR. <https://www.solaresearch.org/publications/hla-17>
- Montemayor, C., Halpern, J. y Fairweather, A. (2022). In principle obstacles for empathic AI: Why we can't replace human empathy in healthcare. *AI & Society*, 37(4), 1353–1359. <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01255-4>
- OECD. (2019). *Recommendation of the Council on Artificial Intelligence*. OECD Legal Instruments. <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0449>
- Romero, M. (2023). *Lifelong learning challenges in the era of artificial intelligence: A computational thinking perspective*. 12th International Research Meeting in Business and Management. <https://hal.science/hal-04593512/document>
- Romero, M., Laferriere, T. y Power, T. M. (2016). The move is on! From the passive multimedia learner to the engaged co-creator. *eLearn Magazine*, (3), 1-8. <https://doi.org/10.1145/2904374.2893358>
- Sabzalieva, E. y Valentini, A. (2023). *ChatGPT and artificial intelligence in higher education: Quick start guide*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>
- Swiecki, Z., Khosravi, H., Chen, G., Martinez-Maldonado, R., Lodge, J. M., Milligan, S., ... y Romero, M. (2022). Assessment in the age of artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100075. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100075>
- Tedre, M., Mäkitalo, K., Vartiainen, H., Kahila, J., Laru, J. y Iwata, M. (2023). Generation AI: Participatory machine learning co-design projects with K-9 students in Finland. En *Proceedings of the 2023 Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (pp. 657–657). IEEE. <https://tinyurl.com/27sw54dd>
- Wu, Z., Ji, D., Yu, K., Zeng, X., Wu, D. y Shidujaman, M. (2021). AI creativity and the human-AI co-creation model. En M. Kurosu (Ed.), *Human-computer interaction: Theory, methods and tools. HCII 2021. Lecture Notes in Computer Science (Vol. 12762)*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-78462-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-78462-1_13)

## Revisiones y decisiones iniciales de los editores de revistas científicas sobre los manuscritos recibidos

Juan D. Machin-Mastromatteo

Universidad Autónoma de Chihuahua (México)



Recibido: 14/10/2024 ■ Revisado: 5/12/2024 ■ Aceptado: 13/12/2024

**Resumen.** En este artículo discuto las revisiones y decisiones iniciales que deben tomar los editores de revistas científicas sobre los manuscritos que reciben. Esta primera revisión busca principalmente determinar si el manuscrito está dentro de los objetivos, alcance y temas de la revista, además de que cumpla con niveles aceptables de calidad y se apegue a las normas y políticas de la revista. En este artículo presento 15 aspectos fundamentales que podrían integrar esta revisión inicial y que los editores podrían adoptar según las necesidades de sus revistas e integrarlos a sus políticas editoriales. Como resultados de la revisión inicial, si un manuscrito no cumple con estos aspectos fundamentales, este se rechaza inmediatamente, mientras que su cumplimiento lleva a que este se acepte para ser sometido al proceso de revisión por pares. Posterior a este, el editor tomará una decisión basada en las evaluaciones y recomendaciones que hagan los revisores, que pueden sugerir su rechazo, aceptación o solicitar una revisión. Adicionalmente, presento las variantes que pueden ocurrir en este proceso de revisión inicial y enlisto algunas implicaciones y recomendaciones para los autores, que podrían ayudar a reducir los dictámenes negativos que puedan recibir.

**Palabras clave:** Editores, revistas científicas, revisión inicial, revisión por pares, decisiones editoriales, calidad científica, integridad editorial, normas editoriales, publicación científica, evaluación de manuscritos.

### Scientific journals editors' initial revisions and decisions over the manuscripts received

**Abstract.** In this article I discuss the initial reviews and decisions that editors of scientific journals must make about the manuscripts they receive. This first review mainly seeks to determine whether the manuscript is within the objectives, scope, and topics of the journal, in addition to meeting acceptable levels of quality and adhering to its standards and policies. Regarding this, I present 15 fundamental aspects that would be included in this initial review and that editors could adopt according to the needs of their journals and integrate them into their editorial policies. As a result of the initial review, if a manuscript does not comply with these fundamental aspects, it is immediately rejected, while its compliance leads to it being accepted to be submitted to the peer review process. After this, the editor will make a decision based on the evaluations and recommendations made by the reviewers, who may suggest its rejection, acceptance, or request the authors to submit a revised revision. Additionally, I present the variants that may occur in this initial review process and list some implications and recommendations for authors, which could help reduce the negative opinions they may receive.

**Keywords:** Editors, scientific journals, initial screening, peer review, editorial decisions, scientific quality, editorial integrity, editorial standards, scientific publication, manuscript evaluation.

**Cómo citar:** Machin-Mastromatteo, J. D. (2024). Revisiones y decisiones iniciales de los editores de revistas científicas sobre los manuscritos recibidos. *Revista Estudios de la Información*, 2(2), 146-159. <https://doi.org/10.54167/rei.v2i2.1785>

## Introducción

En los editores de revistas científicas recae una responsabilidad crucial para su éxito: realizar la primera evaluación de los manuscritos que se reciben. Esto hace que los editores sean una especie de nexo entre los autores y el proceso de publicación, siendo que también deben asegurar que los manuscritos cumplan con los criterios científicos de calidad de la revista, tanto de forma (estilo), como de fondo (contenido). Esta revisión inicial es lo que se suele hacer en primer lugar, cada vez que una revista científica recibe un manuscrito, es decir, cada manuscrito recibido debe ser atendido primeramente por el editor de la revista. Se trata de una responsabilidad que debería ser ineludible y es parte del papel que cumple un editor para mantener y desarrollar el perfil y reputación de su revista, dado que es de su competencia el responder por el contenido que publica y que este cumple con sus alcances temáticos, objetivos y que puede irse adaptando a los cambios en las disciplinas ([Elsevier, 2024c](#)).

Los orígenes de la revisión inicial pueden rastrearse a los inicios de la evolución del proceso de revisión por pares, el cual suele señalarse que surgió junto a la revolución científica del siglo XVII; aunque hay quienes ubican el origen formal del proceso en el siglo XIX ([Shoosmith, 2023](#)) y otros afirman que su realización como la conocemos hoy en día apareció recién a mediados del siglo XX ([Baldwin, 2020](#)). Sin embargo, el origen más temprano de algo parecido a la revisión por pares ha sido ubicado mucho antes, alrededor del siglo IX, cuando el autor sirio *Ishap bin Ali Al Rahwi* describió en su *Ética del médico* un proceso precursor, donde un consejo médico evaluaba el tratamiento de pacientes considerando las notas del médico tratante y los estándares vigentes para la época (Al Kawi, 1997, citado por [Ellis, 2025](#)). Aunque estos antecedentes históricos parecen contradecirse, el origen más reciente no es necesariamente incorrecto, ya que, si bien hay antecedentes muy lejanos, hay que precisar que la adopción generalizada de este proceso, tal como lo conocemos hoy en día, tardó en evolucionar.

En las primeras revistas científicas del siglo XVII, eran los editores quienes tomaban para sí mismos la responsabilidad de evaluar los manuscritos, confiando en su propia experticia y credibilidad, sin producir las retroalimentaciones estructuradas de varios expertos a las que estamos acostumbrados actualmente ([Baldwin, 2020](#); [Drozd y Ladomery, 2024](#); [Wills, 2024](#)). Cuando la *Real Sociedad de Londres para el Avance de la Ciencia Natural* estableció la revista *Philosophical Transactions of the Royal Society* en 1665, Henry Oldenburg, su primer editor, centralizó las decisiones editoriales y así se mantuvieron por casi un siglo ([Shoosmith, 2023](#)).

Es entonces que, en los orígenes de la publicación científica moderna, la revisión inicial del editor antecede a la revisión por pares. Sin embargo, la revisión por pares surge por la necesidad de realizar una evaluación y validación más rigurosa (y especialmente, más profunda) de los resultados de investigación, involucrando expertos independientes, con el objeto de mantener la calidad y

credibilidad científica que contribuya al avance del conocimiento ([Helmenstine, 2023](#); [Pedada, 2023](#); [Gibson Research Consultancy, 2024](#); [Ellis, 2025](#)); además de verificar que las afirmaciones de los autores estén debidamente sustentadas y que la investigación sea válida y relevante, según su juicio experto ([Public Library of Science \[PLOS\], 2024a](#)).

El proceso de revisión por pares se ha vuelto esencial en la publicación científica, apoyando la confiabilidad, credibilidad y reputación de los investigadores, publicaciones y actividades científicas en general ([Lauer, 2016](#); [Moxham y Fyfe, 2018](#); [Wills, 2024](#)). De hecho, el que una revista incorpore tal modalidad de revisión es la característica fundamental para que tal revista adquiera el rango de *científica*. El ideal de la revisión por pares es asegurar que los manuscritos son evaluados críticamente y ayudar a mejorar su calidad antes de ser publicados ([Helmenstine, 2023](#)).

Volviendo a la revisión inicial del editor, esta se trata entonces del primer filtro que ayuda a mantener la integridad y calidad de la revista, además que permite descartar los manuscritos que no cumplen con el mínimo de calidad requerida. De hecho, dependiendo de la revista, entre un 40% y un 90%<sup>1</sup> de los manuscritos no superan la revisión inicial, lo cual también es necesario que tomen en cuenta los autores, quienes deben asegurarse de preparar cuidadosamente sus documentos y que estos cumplan con los requisitos y alcances temáticos de las revistas a los que escojan enviarlos ([AIJR Publisher, 2024](#); [Berkeley Library, 2024](#); [PLOS ONE, 2024](#)).

La primera revisión es una responsabilidad de suma importancia y que debe ser manejada cuidadosamente, ya que, al iniciarse el proceso de revisión por pares, el editor requerirá que los evaluadores inviertan tiempo evaluando un manuscrito que podría no tener los méritos necesarios para esto. Si a esto sumamos las dificultades generadas por el poco reconocimiento y las limitadas retribuciones que genera la labor de revisión por pares, encontramos que actualmente es sumamente complicado conseguir revisores dispuestos a realizar esta tarea con calidad y celeridad. Entonces debemos seleccionar solo los mejores manuscritos recibidos, cuidando que los pocos revisores con los que contamos no hagan trabajo innecesario. Traté estos retos en la entrega anterior de *Escuela de editores* ([Machin-Mastromatteo, 2024b](#)). Adicionalmente, los autores deberán esperar a que termine este proceso, que puede alargarse por meses y mientras tanto no pueden hacer nada más por su manuscrito, ya que debe ser evaluado por una sola revista a la vez. Por lo tanto, si podemos identificar pronto que un manuscrito no es adecuado, podría ahorrar tiempo y esfuerzo tanto a los revisores, como a los autores ([JF Publisher, 2024](#)). La responsabilidad de esta primera evaluación revela el compromiso que tiene el editor de una revista con múltiples actores, los cuales incluyen los autores, revisores, lectores, la editorial que publica la revista, así como a la comunidad científica y el público en general, por lo cual, el realizar revisiones iniciales de calidad permite mantener la confianza de estos grupos ([Council of Science Editors, 2024](#)). Las primeras evaluaciones permiten mantener las normas y estándares, garantizar la pertinencia y la calidad, cumplir con sus responsabilidades ante los distintos actores relacionados con la revista y gestionar eficazmente el proceso de publicación ([British Medical Journal, 2024](#); [Council of Science Editors, 2024](#); [JF Publisher, 2024](#); [Majumder, 2014](#); [Santos et al., 2024](#)).

---

<sup>1</sup> En la literatura se suele citar una tasa de rechazo del 60%, a pesar de que estoy anotando un rango, creo que este puede ser más realista.



### Aspectos fundamentales de la revisión inicial del editor

La cantidad de aspectos fundamentales que el editor podría considerar evaluar en su primera revisión es numerosa, por lo que algunos editores se centrarán solo en los que consideren más importantes, tomando en cuenta las políticas editoriales establecidas y su experiencia con su propia revista, así como las características de los artículos ideales de su disciplina o las debilidades generales que están presentando los envíos recientes, delegando la evaluación de los aspectos más complejos al proceso de revisión por pares. A continuación, presento una lista de aspectos que puede considerar el editor a la hora de realizar una revisión inicial para evaluar un manuscrito y tomar una decisión al respecto.

Tal lista sugiere dos cosas importantes. Primero, estos aspectos deben estar cuidadosa y explícitamente incluidos en las políticas editoriales de la revista, para evitar malentendidos con los autores, ya que independientemente del tipo de evaluación a la que estemos sometidos, tal evaluación solo será justa si se conocen los criterios de antemano. Segundo, estos aspectos revelan la importancia de la idoneidad del editor, es decir, que un editor debe ser nombrado exclusivamente por sus capacidades y méritos, nunca por cuestiones políticas, ni como premio o castigo. Un editor debe ser un investigador consagrado con amplio conocimiento de su propia disciplina, así como debe tener un dominio avanzado de metodología de la investigación, redacción científica, entender de temas de integridad y ética de la investigación, de plagio y actualmente acerca de los retos y consideraciones alrededor del uso de la inteligencia artificial (IA) en la investigación y publicación científica; además de tener una amplia experiencia de publicación. Enfatizando las consideraciones anteriores, los *aspectos fundamentales* que el editor evaluará en cada manuscrito recibido incluyen los siguientes (presentados sin ningún orden particular):

- 1) Comprobar los datos del envío, los archivos adjuntos y su integridad: en las revistas en inglés esto es un paso al que se le suele llamar *submission checklist*, en el cual el editor revisa que se hayan completado todos los campos de metadatos del sistema, que el archivo principal del manuscrito esté en un formato compatible, pueda abrirse, esté completo y se encuentre anonimizado; según corresponda, porque las revistas con revisión por pares en modalidad abierta no requieren esto último. Además, se revisa que las figuras y tablas tengan legibilidad apropiada y cumplan con las condiciones de formato, tamaño, títulos y resolución especificadas por las políticas editoriales (algunas revistas las pedirán en archivos separados e incluso en el tipo de archivo del software con el cual se crearon). Algunas revistas pedirán formatos específicos adicionales, que pueden incluir un acuerdo de publicación o de cesión de derechos, declaraciones de originalidad y no plagio, declaraciones éticas y de conflictos de interés, una página de título con los nombres de los autores y sus filiaciones institucionales, datos adicionales de sus autores e incluso escaneos de sus identificaciones oficiales emitidas por el gobierno de su país, entre otros documentos que la imaginación no me alcanza para incluir. Como observación general puedo mencionar que las revistas en inglés no piden prácticamente ningún documento adicional al manuscrito y sus ilustraciones, mientras que las revistas en español pueden caer en el exceso, particularmente las mexicanas y colombianas (especialmente estas últimas), que solo falta que exijan la *fe de bautismo* de todos los autores.

- 2) Comprobar que el manuscrito es original y no ha sido enviado a otra revista de manera simultánea ([AIJR Publisher, 2024](#)). Algunos editores solicitan un documento firmado por los autores declarando esto, mientras que en otros casos solo se pide que se marque una casilla alusiva a esto en una lista de comprobación en el sistema de envíos.
- 3) El envío presenta los datos completos de sus autores ([AIJR Publisher, 2024](#)), marcando quién es el autor de correspondencia y en algunos casos se solicita que se declaren los roles de cada uno, empleando estándares como el *Contributor Roles Taxonomy* (CRediT) u otros similares. Obviamente, un editor no puede adivinar si los autores declarados fueron efectivamente todos los que trabajaron en el manuscrito, lo cual puede causar problemas en distintos momentos si el autor de correspondencia afirma que *se le olvidó* registrar a uno o a varios.
- 4) Su contenido está dentro de los objetivos y alcances temáticos de la revista ([Majumder, 2014](#); [Wordvice, 2022](#); [Springer, 2023b](#); [AIJR Publisher, 2024](#); [JF Publisher, 2024](#); [Springer Nature, 2024](#); [Wiley, 2024b](#)).
- 5) Tiene una estructura adecuada, contiene todas las secciones que debe presentar según el tipo de documento y su redacción es clara ([AIJR Publisher, 2024](#); [Springer Nature 2024](#)).
- 6) El manuscrito corresponde a uno de los tipos de documento que la revista efectivamente publica (por ejemplo, artículo de investigación, artículo teórico, ensayo, reseña, carta), dado que no todas las revistas publican cualquier tipo de documento. Algunas revistas se centrarán exclusivamente en artículos de investigación e incluso podrían centrarse en un único paradigma metodológico (cuantitativo, cualitativo o mixto) o tipo de estudio; por ejemplo, hay revistas centradas exclusivamente en revisiones sistemáticas o que excluyen ciertos tipos de investigación, como elegir no publicar estudios bibliométricos.
- 7) En cuanto a forma, el manuscrito cumple lo mejor posible con las normas de estilo de la revista ([Majumder, 2014](#); [Freedman, 2016](#); [AIJR Publisher, 2024](#); [JF Publisher, 2024](#); [Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 2024](#); [Springer Nature 2024](#); [Wiley, 2024b](#)), lo cual se relaciona con todo aspecto que tenga que ver con la presentación, incluyendo la extensión, secciones en que se divide el documento, el estilo de citación y características de las fuentes citadas (según corresponda).
- 8) Revisión de originalidad o presencia de plagio, que puede involucrar tanto una revisión humana o software especializado ([BioMed Central, 2024b](#); [Elsevier, 2024b](#)). Sin embargo, hay que tener en cuenta que tales sistemas tienen ciertas limitaciones, ya que detectan solamente coincidencias sintácticas (no semánticas) que bien pueden o no implicar plagio, lo cual solo debe ser determinado por el juicio humano de una persona capacitada para esto. Por lo tanto, el editor debería estar familiarizado con los problemas del plagio y del software empleado para su detección, dado que los sistemas necesitan un juicio humano especializado para emplearse adecuadamente. Una variante de esto incluye el uso de IA. En otro artículo profundizo en los retos y malentendidos que hay detrás de la detección de plagio y de la presencia de textos generados por IA, comparando el uso de software para la detección de ambos problemas ([Machin-Mastromatteo, 2024a](#)). Aparte del plagio en el texto del manuscrito, también hay que estar atentos al riesgo que representan la falsificación de datos o de fuentes ([BioMed Central, 2024b](#)).
- 9) Su fundamentación teórica ([Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 2024](#)).

- 10) Aspectos metodológicos, lo cual implica una revisión al menos ligera para determinar que el manuscrito exhibe el necesario rigor científico en el diseño de la investigación, muestreo e instrumentos, así como en la recolección, análisis e interpretación de los datos ([Lauer, 2016](#); [Crawford, 2023](#); [Springer, 2023a](#); [Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 2024](#)), además que pueda determinarse que los métodos aplicados son apropiados para el problema y tipo de investigación ([Springer, 2023a](#)) y que la manera en que se reportan los vuelve reproducibles ([Lauer, 2016](#)). Es importante determinar que todos estos aspectos se han incluido de manera completa, profunda y exhaustiva; dado que las debilidades metodológicas podrían perjudicar el rigor científico ([BioMed Central, 2024a](#)).
- 11) Características de los autores: el editor debe también controlar los niveles de endogamia cuando se trata de revistas institucionales; además de limitar las publicaciones de miembros del comité editorial y de autores del mismo país de la revista, aparte de contemplar cualquier otra consideración específica de evaluaciones de índices o sistemas como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), el *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), *Scopus* o *Web of Science*.
- 12) El manuscrito presenta una buena calidad general y su importancia, novedad y relevancia son declaradas explícitamente ([Cormode, 2017](#); [Springer, 2023a](#); [Springer Nature, 2024](#)) o son aspectos que pueden inferirse con facilidad.
- 13) Evaluación de la carta de presentación, así como del resumen, conclusión y referencias, para evaluar su originalidad, relevancia, impacto potencial y posibilidades de captar rápidamente la atención de los lectores ([Springer Nature, 2024](#)). Actualmente, la carta de presentación (*cover letter*, en inglés) es opcional en muchas revistas, algunas incluso ya no la solicitan. En mi opinión es un elemento un poco inútil, dado que es una pérdida de tiempo para los autores y como editor no tengo interés alguno en revisarlas. Al contrario, al presentar una nueva versión de un manuscrito ya evaluado, es de vital importancia incluir un texto que presente las respuestas a los revisores y las relaciones de cambios. La carta de presentación pudo haber sido más relevante en la era analógica, cuando los manuscritos se recibían por correo postal y al menos por cortesía estos se acompañaban con esta carta, que indica las intenciones del envío y cualquier otro aspecto que, según los autores, debiera considerar el editor, en lugar de enviar solo el manuscrito sin ninguna indicación o saludo.
- 14) Conflictos de interés: dependiendo del contenido y tipo de investigación, si el editor considera que deberían haberse declarado y los autores no lo hicieron, esto puede implicar un rechazo ([Rupp, 2011](#); [BioMed Central, 2024a](#)).
- 15) Se adhiere a estándares éticos y los autores presentan una declaración de las consideraciones éticas o los documentos que contienen los permisos otorgados por una agencia o comité relacionado ([Rupp, 2011](#); [AIJR Publisher, 2024](#); [BioMed Central, 2024b](#); [Springer Nature 2024](#)). De manera similar al punto anterior, si la revista lo requiere o el editor lo considera necesario, se revisa que se haya incluido con el envío lo que corresponda a este respecto.

Esta revisión inicial permite determinar si un manuscrito se alinea con las características de la revista y es una evaluación general que ayuda al editor a detectar debilidades en los textos de manera temprana y tomar una decisión de acuerdo con su análisis ([Freedman, 2016](#); [Wiley, 2024a](#)). Los editores deben enfocarse en el contexto general de la investigación y evaluar tanto su relevancia,

como su potencial para proveer una contribución a la disciplina ([Freedman, 2016](#); [Springer, 2023a](#)). La revisión inicial del editor lleva invariablemente a uno de dos resultados posibles: el rechazo inmediato o su aceptación para ser sometido al proceso de revisión por pares ([Majumder, 2014](#); [Nahlen y Hancock, 2020](#); [Elsevier, 2024a](#)). Abordaré a continuación ambos escenarios.

### Primer resultado: rechazo inmediato

La primera revisión del editor puede resultar en un *rechazo inmediato* si el manuscrito no cumple con los criterios que se han establecido, especialmente si es deficiente en cuanto a su estructura, redacción o relevancia. Este rechazo inmediato, conocido en inglés como *desk reject*, ocurre cuando el editor decide que el manuscrito no es adecuado para ser revisado por pares. Las razones que puede alegar el editor para justificar esta decisión incluyen que el documento no esté alineado con los alcances temáticos o políticas de la revista, que posee una calidad científica baja, por problemas éticos o por mala redacción ([Nahlen y Hancock, 2020](#); [Elsevier, 2024a](#)); además de cualquiera de los otros aspectos que mencioné anteriormente. Los editores dependen de su experticia y de las normas de la revista para tomar una decisión inicial, con la cual apuntan a fomentar la investigación de calidad ([Majumder, 2014](#); [Teixeira da Silva, et al., 2017](#)).

Por lo tanto, la revisión inicial del editor permite que se aligere la carga de trabajo del grupo de revisores y asegura que estos se centren en evaluar solo los envíos que sean de mayor calidad ([Majumder, 2014](#)). A pesar de que se refiere a esto como un *rechazo inmediato*, hay que considerar que el editor puede tener otras funciones profesionales y que la revista puede tener muy alta demanda, es decir, recibe muchos manuscritos en poco tiempo. Estos dos aspectos afectan directamente la rapidez con la que los editores pueden hacer la primera revisión, por lo cual se han ideado alternativas que aligeren su carga, a las cuales me referiré más adelante. Sin embargo, independientemente de las variantes de operación de la revista, el editor debe asegurarse que las revisiones iniciales no tomen más tiempo del razonable, lo cual a mi entender debería tardar entre una o dos semanas.

Si el resultado de la primera revisión es un rechazo inmediato, el editor debe siempre justificarlo según las políticas editoriales y los aspectos a considerar en la revisión inicial que he presentado anteriormente (a aquellos que haya adoptado el editor según sus necesidades), los cuales debo reiterar que sugerí que deben incluirse en las políticas de la revista. Aparte de indicar a los autores las razones por las cuales rechazó un manuscrito, los editores podrían proveer un valor agregado al brindar también una serie de recomendaciones para mejorarlo ([BioMed Central, 2024a](#)), aunque no tenga posibilidades de ser publicado en su revista.

### Segundo resultado: revisión por pares

Al contrario del escenario anterior, si el editor considera que el manuscrito es adecuado, lo *acepta para ser revisado por pares*, lo cual implica que será evaluado por expertos independientes ([Nahlen y Hancock, 2020](#)), que el editor ha calificado como idóneos para esto por alguna razón. En la entrega anterior de *Escuela de editores*, enlisto siete condiciones que debería cumplir un revisor ideal (ver [Machin-Mastromatteo, 2024b](#)). En cuanto a este resultado, es importante cuidar la redacción de los mensajes que se lo notifican a los autores, ya que en mi experiencia he presenciado que algunos autores confunden *la aceptación para ser sometido al proceso de revisión por pares* con otra cosa completamente distinta: *la aceptación para que el manuscrito sea publicado*.

En el proceso de revisión por pares o arbitraje, el editor invita a especialistas a evaluar el manuscrito y la cantidad de evaluaciones que requerirá para cada manuscrito dependerá de las políticas de la revista, lo más frecuente es trabajar con dos evaluaciones, pero pueden ser más<sup>2</sup>, especialmente si los resultados de dos evaluaciones son diametralmente opuestos. En este caso, si las evaluaciones entran en contradicción o causan dudas en el editor, estos podrán buscar revisores adicionales para asegurar una evaluación justa y exhaustiva ([Sage, 2024](#)).

Volviendo al nombre, no se llama revisión por pares porque necesariamente involucren a *dos* evaluadores, sino porque estos son *pares* a nivel académico y científico de los autores del manuscrito. No ahondaré en los resultados de la revisión por pares, ya que supera el alcance de este artículo, pero estos incluyen uno de los siguientes: la aceptación del manuscrito, su rechazo o solicitar revisiones a los autores, las cuales son usualmente caracterizadas como revisiones mayores o menores, según se considere que se requiere más o menos trabajo de los autores para atender las observaciones y así presentar una versión corregida de su manuscrito.

El proceso de revisión por pares entonces cumple con el propósito de ayudar a los editores a que tomen decisiones informadas con los manuscritos evaluados ([PLOS, 2024a](#)). Por lo tanto, es vital para el editor que los revisores comuniquen su evaluación de manera efectiva, clara y exhaustiva, a la vez que proveen recomendaciones y una retroalimentación en general constructiva ([Crawford, 2023](#)). El editor también es el supervisor del proceso de revisión por pares, atendiendo que un manuscrito se evalúe y luego se acepte o rechace en función de su relevancia, originalidad, validez, originalidad, claridad, confiabilidad, significancia y ética ([Freedman, 2016](#); [Cormode, 2017](#); [Crawford, 2023](#); [American Geophysical Union, 2024](#); [BioMed Central, 2024b](#); [Manuscriptedit, 2024](#)), aparte de asegurarse de gestionar los procesos de evaluación y publicación con eficiencia, celeridad, ética, responsabilidad, integridad, justicia y ausencia de sesgos ([Rupp, 2011](#)). Por otro lado, en algunas revistas también existe la posibilidad de que después de la revisión inicial o bien después de la revisión por pares, se sugiera transferir el manuscrito a otra revista de la misma editorial o institución, que sea más consonante respecto a su contenido.

### Variantes del proceso

Existen pocas variantes alrededor del proceso de la revisión inicial y principalmente tienen que ver con quién la realiza. Hay tres posibilidades, cada una con sus ventajas y posibilidades de aplicación, según las necesidades de la revista:

- 1) La revisión inicial la realiza el mismo editor de la revista, variante que podríamos definir como *la clásica*, consiste en que sea el editor o también conocido como editor en jefe de la revista quien realice esta primera revisión y evaluación, la cual determina si el artículo es rechazado o si se acepta para ser revisado por pares.
- 2) El editor delega la primera revisión a alguien más, que puede ser un editor asociado, editor de sección, editor asistente o a los miembros del comité editorial, lo cual sería más típico en revistas con mucha demanda (es decir, reciben una gran cantidad de manuscritos, la cual es difícil de manejar por una sola persona). Para el caso de los números especiales, se confía esta labor a un editor invitado, por lo general externo al comité de la revista. El delegado

---

<sup>2</sup> Algunas revistas preferirán recibir tres o hasta seis evaluaciones por manuscrito.

realizará la evaluación antes descrita y tomará alguna de las dos determinaciones mencionadas (rechazo o inicio del proceso de revisión por pares).

- 3) Una combinación de las dos anteriores, donde el editor hace su primera revisión y evaluación, pero también otra persona relacionada con la revista (usualmente algún miembro del comité editorial) hace la suya. Estas revisiones pueden ocurrir en simultáneo o bien primero realizarse la evaluación del editor y luego la de su colega, para luego contrastar ambas evaluaciones y decidir en función de estas qué ocurrirá con el manuscrito recibido. Esta modalidad agrega un filtro adicional, por lo cual podría ser favorable para revistas con mayor demanda y que busquen un nivel de calidad mayor.

Estas variantes quizás están poco documentadas, pero sí están reconocidas (ver, por ejemplo, [Majumder, 2014](#); [AIJR Publisher, 2024](#)). Lo que sigue, para los manuscritos que hayan superado una primera revisión sería determinar quién se encarga del proceso de revisión por pares, que implica identificar a los revisores idóneos, invitarlos, dar seguimiento a sus respuestas y administrar las evaluaciones hasta que se pueda tomar una decisión a partir de éstas. En algunas revistas será el mismo editor en jefe quien realice todo esto, mientras que en otras serán los editores asociados, asistentes o invitados, según corresponda ([Wiley, 2024b](#)). Teniendo en cuenta las variantes, así como los dos resultados posibles del proceso de revisión inicial, el Anexo presenta tal proceso como un flujograma.

### **Implicaciones para que los autores reduzcan el rechazo inmediato**

Estos temas tienen por supuesto implicaciones para los autores, quienes deberían estar al tanto de las características de la revisión inicial del editor, así como de todo el proceso de evaluación y publicación. Tal proceso implica varios pasos y actividades que se realizan en la revista, los cuales deben ser comprendidos por los autores, dado a que pueden implicar estrés para estos y tardar semanas (o incluso meses) y resultar en la solicitud de correcciones al manuscrito o en un rechazo ([PLOS, 2024a](#); [PLOS, 2024b](#); [Lusher, 2015](#)). Estos resultados deben entenderse como algo no catastrófico, ya que la mayoría de los manuscritos pasan por varias rondas de revisiones y reenvíos e incluso algunos podrían tener mayor éxito si se envían a otra revista ([Lusher, 2015](#)). Por lo tanto, conocer estos aspectos puede ayudar a que los autores reciban menos decisiones de rechazo y evitaría malentendidos entre autores y editores.

Dado que una de las razones más comunes por las cuales se produce un rechazo inmediato del editor es que el manuscrito no corresponde a la temática o a los objetivos de la revista, se hace muy importante que los autores elijan cuidadosamente la revista correcta para enviar su investigación ([Elsevier, 2015](#); [George, 2020](#); [Wordvice, 2022](#); [Editage, 2024](#); [Redwood Ink, 2024](#); [Santos et al., 2024](#)). Tal elección implica investigar la oferta de revistas relacionadas con el tema o la disciplina, examinando tanto su alcance temático, como sus indicadores ([Redwood Ink, 2024](#)). Por lo tanto, la elección de la revista dónde publicar debe ser un tema básico en la formación de investigadores y no debemos verlo como algo obvio, porque la realidad de las revistas evidencia que no lo es. Incluso hay quienes señalan que los editores también tienen la responsabilidad de educar a los autores en temas de estándares éticos ([Elsevier, 2024b](#)) y aconsejarlos sobre cómo evitar errores comunes, asegurando que los manuscritos puedan superar la revisión inicial de manera más fluida ([PLOS, 2021](#)). Incluso se recomienda que los autores lean sus propios manuscritos como si

fueran revisores, antes de enviarlos a una revista ([Freedman, 2016](#); [PLOS, 2024a](#)). Las siguientes recomendaciones podrían hacerse a los autores para evitar estos rechazos iniciales:

- 1) Encontrar la revista más idónea para enviarle el manuscrito, ya que aquellos que no se ajustan a las temáticas de la revista podrían ser rechazados por el editor ([Springer, 2023b](#); [Wordvice, 2022](#)), incluso, si estos pasan este primer filtro a causa de un editor descuidado, podrían ser rechazados en un proceso de revisión por pares que terminaría resultando innecesario, dado que implicó el tiempo y esfuerzo de revisores que deberían centrarse en los manuscritos idóneos.
- 2) Incluir de manera explícita en el manuscrito la relación entre este y las características temáticas de la revista a través de fragmentos clave, los cuales a su vez no deben percibirse como forzados.
- 3) Hay que destacar en el texto la relevancia de la investigación que fue sintetizada en el manuscrito.
- 4) Entender las características de la revista es vital para los autores, esto incluye revisar y comprender su propósito, objetivos y tipos de documentos que publica, aspectos que deben incluirse de manera prominente en la página web de la revista ([Wordvice, 2022](#); [Editage, 2024](#); [Santos et al., 2024](#)).
- 5) Cumplir con las normas de estilo de la revista ([Elsevier, 2015](#); [George, 2020](#); [Wordvice, 2022](#); [Editage, 2024](#); [Redwood Ink, 2024](#); [Santos et al., 2024](#); [Editage, 2024](#)). Seguir las directrices es crucial, ya que determina si un manuscrito es admitido para ser revisado por pares, es devuelto a sus autores para revisión o es rechazado de inmediato ([Lusher, 2015](#)).
- 6) Asegurar una buena redacción y presentación. Los autores deben evitar errores de redacción, gramática, puntuación o de dedo, además, el mensaje debe ser claro, consistente y preciso, mientras que el texto debe demostrar que es adecuado para la revista y que sus aportes son claros ([Elsevier, 2015](#)).
- 7) Si los autores tienen poca experiencia o están presentando un manuscrito en una lengua distinta a la materna, se recomienda usar servicios profesionales de edición o traducción ([Wordvice, 2022](#); [Editage, 2024](#)).
- 8) Incluir los datos completos de todos los autores como los solicite la revista, lo cual ocasionalmente implica agregar un documento que los enliste y que indique sus roles en la investigación y en el manuscrito. De manera obligatoria se requiere registrar todos los datos de todos los autores en la plataforma. Podría parecer algo obvio, pero algunos autores descuidan este aspecto, lo cual puede ocasionar controversias, ya que cada vez está más restringida la adición de autores no mencionados originalmente, debido al fenómeno de las *granjas de artículos* (*paper mills*, en inglés), que consiste en la compraventa de la autoría en artículos que se encuentran en distintos momentos del proceso de publicación.
- 9) Recibir o buscar capacitación sobre ética e integridad de la investigación y publicación científica ([Rupp, 2011](#)).
- 10) Un dictamen de revisión mayor o menor, emanado del proceso de revisión por pares, no necesariamente implica la aceptación automática para publicar la siguiente versión corregida. Es común encontrar revistas donde se vuelve a realizar una primera revisión del editor y otro proceso de revisión por pares también a las versiones corregidas (incluso podrían requerirse múltiples versiones y nuevas revisiones a cada una). De hecho, las

revistas que hacen esto podrían tener un nivel de calidad superior. No sería del todo común, pero tampoco sería imposible que un editor hiciera un rechazo inmediato a una versión corregida de un manuscrito ya evaluado, lo cual justificaría al considerar que no se atendieron debidamente las observaciones de los evaluadores. Por eso es recomendable que, al presentar una nueva versión de un manuscrito ya evaluado, los autores incluyan un texto con las respuestas a las observaciones de los revisores, especificar y justificar (científicamente) si acaso están en desacuerdo con alguna y presentar una relación de los cambios realizados en la nueva versión del manuscrito.

Debe recomendarse a los autores que revisen sus manuscritos exhaustivamente antes de enviarlos para detectar posibles errores o fallas, además de estar al tanto de estos problemas comunes para mejorar la calidad de sus manuscritos, lo cual puede incrementar la probabilidad de que reciban resultados positivos tanto en las revisiones iniciales, como en las revisiones por pares, a la vez que contribuyen de manera más efectiva a la comunidad científica de su disciplina (Faber, 2017; George, 2020).

### Conclusión

Como editores, nuestra responsabilidad principal es garantizar que los manuscritos que aceptamos se ajustan a las temáticas y propósitos de la revista, además de cumplir con sus normas y con los estándares científicos de calidad generalmente aceptados. Para tomar estas decisiones de manera eficiente, debemos seguir criterios específicos, que permitan que esta labor sea uniforme y que no discrimine por razones distintas a las que tengan que ver exclusivamente con la presentación y contenido de un manuscrito. La revisión inicial es una gran responsabilidad que destaca la importancia de que el editor sea una persona idónea para ocupar dicho cargo, ya que de este proceso depende en gran medida el dotar a los artículos publicados de la calidad, confiabilidad e integridad científica que se requiere en las publicaciones especializadas. Además, podría influir en el éxito o fracaso de una revista científica.

### Referencias

- AIJR Publisher. (2024). *Editorial screening process*. <https://tinyurl.com/2keb9b6m>
- American Geophysical Union. (2024). *Review criteria*. <https://tinyurl.com/ym43dw8y>
- Baldwin, M. (2020). Peer review. En C. J. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of the history of science* (pp. 1-15). Carnegie Mellon University. <https://doi.org/10.34758/srde-jw27>
- Berkeley Library. (2024). *How to publish a scientific paper: Editorial process*. <https://tinyurl.com/44y5kr27>
- BioMed Central. (2024a). *Assessing a new manuscript*. <https://tinyurl.com/mzjmv8v3>
- BioMed Central. (2024b). *Peer review process: Introduction to peer review*. <https://tinyurl.com/2p39vyc3>
- British Medical Journal. (2024). *Editor roles & responsibilities*.
- Cormode, G. (2017). *How to select peer reviewers: Advice from an expert journal editor*. Editage Insights. <https://tinyurl.com/4498736z>
- Council of Science Editors. (2024). *2.1 Editor roles and responsibilities*. <https://tinyurl.com/427dnf9y>
- Crawford, D. C. (2023). *Addressing rigor in scientific studies*. National Institutes of Health. <https://tinyurl.com/yeystc9t>



- Drozd, J. A., y Lodomery, M. R. (2024). The peer review process: past, present, and future. *British Journal of Biomedical Science*, 81, 12054. <https://doi.org/10.3389/bjbs.2024.12054>
- Editage. (2024). *Decoding journal requirements: How to ensure your manuscript meets standards*. <https://tinyurl.com/yc3wukyr>
- Ellis, L. (2025). Peer review. En D. Baker y L. Ellis (Eds.), *Encyclopedia of libraries, librarianship, and information science* (Vol. 2, pp. 64-71). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-95689-5.00228-5>
- Elsevier. (2015). *5 ways you can ensure your manuscript avoids the desk reject pile*. <https://tinyurl.com/mr2d7p8z>
- Elsevier. (2024a). *Paper rejection: Common reasons*. <https://tinyurl.com/4sd25kha>
- Elsevier. (2024b). *Plagiarism detection*. <https://tinyurl.com/mpf7pv4c>
- Elsevier. (2024c). *The role of an editor*. <https://www.elsevier.com/editor/role>
- Faber, J. (2017). Writing scientific manuscripts: most common mistakes. *Dental Press Journal of Orthodontics*, 22(5), 113-117. <https://doi.org/10.1590/2177-6709.22.5.113-117.sar>
- Freedman, P. (2016). *10 steps to evaluating manuscripts as a peer reviewer*. Springer Nature. <https://tinyurl.com/2jpe8dev>
- George, E. (2020). *Top peer review challenges for authors and how you can solve them*. Editage Insights. <https://tinyurl.com/2zcesv4c>
- Gibson Research Consultancy. (2024). *The evolution of peer review in academic research: The scientific journal's bouncer*. <https://tinyurl.com/mryhe7yy>
- Helmenstine, A. (2023). *Understanding peer review in science*. Science Notes. <https://tinyurl.com/yd3rber9>
- JF Publisher. (2024). *The role of editors in the publication of scientific articles*. <https://tinyurl.com/yc64kya3>
- Journal of Ethnographic & Qualitative Research. (2024). *Initial screening by journal editors*. <https://tinyurl.com/yrevu6rm>
- Lauer, M. (2016). *Scientific rigor in NIH grant applications*. National Institutes of Health. <https://tinyurl.com/yc23uyav>
- Lusher, A. D. (2015). Peer review process, editorial decisions, and manuscript resubmission: A reference for novice researchers. *Journal of Osteopathic Medicine*, 115(9), 566-569. <https://doi.org/10.7556/jaoa.2015.114>
- Machin-Mastromatteo, J. D. (2024a). La influencia disruptiva de la inteligencia artificial en la academia y la investigación. *Biblioteca Universitaria*, 27(2).
- Machin-Mastromatteo, J. D. (2024b). ¿Qué ganan los evaluadores si realizan una revisión por pares? *Revista Estudios de la Información*, 2(1), 136-145. <https://doi.org/10.54167/rei.v2i1.1585>
- Majumder, K. (2014). *Editorial decision-making: What are the possible outcomes for a manuscript?* Editage Insights. <https://tinyurl.com/8m3rk8jc>
- Manuscriptedit. (2024). *Understanding the role of editors in scientific publishing*. <https://tinyurl.com/b2ksx2wx>
- Moxham, N., y Fyfe, A. (2018). The Royal Society and the prehistory of peer review, 1665-1965. *The Historical Journal*, 61(4), 863-889. <https://doi.org/10.1017/S0018246X17000334>
- Nahlen, D., y Hancock, E. (2020). *Desk decisions*. Elsevier Researcher Academy. <https://tinyurl.com/36xc5zc6>

- Pedada, S. (2023). *The history of peer review: Enhance the quality of publishing*. Mind the Graph by Editage. <https://tinyurl.com/2chphr9j>
- PLOS ONE. (2024). *Editorial and peer review process*.
- Public Library of Science. (2021). *Editor's tips for passing journal checks*. <https://tinyurl.com/2p8yvd6y>
- Public Library of Science. (2024a). *How to read a manuscript as a peer reviewer*. <https://tinyurl.com/2vb9u8rb>
- Public Library of Science. (2024b). *Understanding the publishing process*. <https://tinyurl.com/y8u629ba>
- Redwood Ink. (2024). *How to choose the right journal for your manuscript*. <https://tinyurl.com/25k6hrfh>
- Rupp, D. E. (2011). Ethical issues faced by editors and reviewers. *Management and Organization Review*, 7(3), 481-493. <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2011.00227.x>
- Sage. (2024). *Selecting and inviting reviewers*.
- Santos, S., Olijhoek, T., y Wojturska, R. (2024). *Roles and responsibilities*. The Open Access Journals Toolkit. <https://tinyurl.com/3uvke3ye>
- Shoosmith, C. (2023). *The future of peer review in the 17th Century*. The Royal Society. <https://tinyurl.com/2844h4h3>
- Springer Nature. (2024). *How to submit a journal article manuscript: What do journal editors want?* <https://tinyurl.com/bdzt75ps>
- Springer. (2023a). *Evaluating manuscripts*. <https://tinyurl.com/2s4j8ycp>
- Springer. (2023b). *How to choose a target journal*. <https://tinyurl.com/5n7h4prp>
- Teixeira da Silva, J. A., Al-Khatib, A., Katavić, V., & Bornemann-Cimenti, H. (2017). Establishing Sensible and Practical Guidelines for Desk Rejections. *Science and Engineering Ethics*, 24(4), 1347-1365. <https://doi.org/10.1007/s11948-017-9921-3>
- Wiley. (2024a). *Step by step guide to reviewing a manuscript*. <https://tinyurl.com/3e59zyj3>
- Wiley. (2024b). *The peer review process*. <https://tinyurl.com/582jch95>
- Wills, M. (2024). *The history of peer review is more interesting than you think*. JSTOR Daily. <https://tinyurl.com/2p8xk6dz>
- Wordvice. (2022). *Matching your manuscript to a journal's aim and scope*. <https://tinyurl.com/32pcrxe8>

**Anexo. Flujograma de la revisión inicial, sus variantes y resultados**

