



Universidad Pedagógica de Durango

INED

Investigación Educativa Duranguense

Vol. 6, No. 12
JULIO-DICIEMBRE 2012
ISSN: 2007-039X



Investigación Educativa Duranguense

Vol. 6, No. 12
JULIO-DICIEMBRE 2012

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADOR EDITORIAL

Mtro. Gonzalo Arreola Medina

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Dolores Gutiérrez Rico
Universidad Pedagógica de Durango

Mtro. José C. Castañeda Delfín
*Sistema Universidad Virtual de la
Universidad Juárez del Estado de Durango*

Mtra. Alicia Rivera Morales
*Asociación Iberoamericana de
Didáctica Universitaria*

Mtro. Enrique Palomares Palacios
*Unidad Extensiva Gómez Palacio de la
Universidad Pedagógica de Durango*

COMITÉ DE ARBITRAJE

Dr. Miguel Navarro Rodríguez
Universidad Pedagógica de Durango

Dra. Adla Jaik Dipp
*Centro Interdisciplinario de Investigación para
el Desarrollo Integral Regional CIIDIR-IPN,
Unidad Durango*

Dr. Raymundo Carrasco Soto
Secretaría de Salud del Estado de Durango

Dr. Enrique Ortega Rocha
Instituto Universitario Anglo Español

Mtro. Octavio González Vázquez
Centro de Actualización del Magisterio

Dr. Héctor Manuel Alba Vidaña
*Unidad Extensiva Gómez Palacio de la
Universidad Pedagógica de Durango*

Índice

Investigación Educativa

Actitudes de docentes de secundaria hacia el uso de las TIC.	4
Clima organizacional en universidades públicas.	11
Estrategias para la signatura de Formación Cívica y Ética.	17
Estresores en alumnos de licenciatura y su relación con dos indicadores autoinformados del desempeño académico.	22
La participación del padre de familia de educación secundaria en las actividades académicas en alumnos de segundo grado.	30
Mediación, identidad y vulnerabilidad. Discursos que forman en la escuela secundaria.	34
Características psicométricas de una medida de competencias básicas en TIC's para profesores de educación superior.	40
Ensayo	
La integración de cuerpos académicos, un reto en las escuelas normales.	46
Instrumento de investigación	
Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en las educadoras.	51
Normas para la presentación de trabajos	54

Editorial

Universidad Pedagógica de Durango

DIRECTORIO

Director General

Lic. Miguel Gerardo Rubalcava Álvarez

Secretario Académico

Lic. Gerardo Alberto Cosain Simental

Coordinador de Investigación

Mtro. Silvestre Flores de los Santos

Coordinador de Docencia

Lic. Martín Arredondo Guerrero

Coordinador de Difusión y Extensión Universitaria

Lic. José Juan Romero Verdín

Coordinadora de Servicios de Apoyo Académico

Lic. Martha Moreno

La Revista “Investigación Educativa Duranguense”, es el órgano de difusión de la Universidad Pedagógica de Durango, que tiene el propósito de impulsar la producción académica y literaria, en la que se plasman los conceptos creados en esta comunidad y en la que se ofrece oportunidad para publicar la producción de otros autores reconocidos en diferentes instituciones.

La Revista de Investigación Educativa Duranguense es un esfuerzo académico que busca enriquecer y fortalecer el conocimiento sobre los procesos institucionales que se desarrollan, para comprender su génesis, su desarrollo y su situación actual en temas relacionados con la formación, actualización, profesionalización de los trabajadores de la educación, así como la preparación de recursos humanos ligados a la educación en áreas de investigación, asesoría, capacitación e intervención pedagógica, revisando las diferentes propuestas de trabajo académico, los actores socio-políticos, el contexto económico-educativo y los diferentes planes y proyectos educativos que se implementan.

El contenido de la revista expresa el sentir de los maestros, de los alumnos, de los padres de familia, de los directivos de la estructura educativa, de los cuerpos colegiados, de la autoridad y los usuarios; en fin, de la comunidad educativa en su totalidad. En esta obra los autores desde su posición dialogan con todas las culturas a su alcance y asumen las dimensiones de lo que se percibe en la sociedad y de lo que se siente en las escuelas.

Habría que destacar de esta revista que los contenidos y preceptos están dirigidos a la búsqueda de una transformación de la sociedad y de la escuela, con pleno convencimiento del compromiso que tienen los docentes de formar individuos dotados de competencias definidas en un perfil de egreso adecuado para que se enfrenten a las nuevas y cada vez más cambiantes condiciones y características del entorno social.

En este número y en los demás artículos que contiene la Revista “Investigación Educativa Duranguense”, encontramos el abordaje de temas significativos que sin duda alguna, cumplen con la intencionalidad de contribuir a acrecentar el acervo del saber pedagógico de la comunidad de académicos. Todos los artículos confluyen en la idea de que el docente debe estar dotado de una identidad profesional ética, congruente con la función que habrá de cumplir en el campo educativo.

LÍNEA EDITORIAL

La revista Investigación Educativa Duranguense (INED) se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa en nuestro estado, al poner en manos del gran público los trabajos realizados por los investigadores duranguenses. La política editorial de la revista reitera su compromiso con el pluralismo metodológico y teórico existente actualmente en el campo de la investigación educativa.

La revista Investigación Educativa Duranguense (INED) es una publicación semestral de la Universidad Pedagógica de Durango. ISSN: 2007-039X. Actualmente se encuentra indizada en Dialnet, Latindex, Iresie, Índice ARED y Clase. Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la UPD y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

La correspondencia dirigirla a la Universidad Pedagógica de Durango, Carretera al Mezquital Km 2 Predio Calleros, Durango, Dgo.; Tel. (01-618) 128 60 15
e-mail: rplca@yahoo.com.mx

Se tiraron 500 ejemplares en septiembre de 2012

Actitudes de docentes de secundaria hacia el uso de la TIC



Mtro. Ángel Alberto Valdés Cuervo
Departamento de Educación,
Instituto Tecnológico de Sonora.
angel.valdes@itson.edu.mx

Dr. Joel Angulo Armenta
Departamento de Educación,
Instituto Tecnológico de Sonora.
joel.angulo@itson.edu.mx

Lic. Eduardo Humberto Nieblas Valencia
Instituto Tecnológico de Sonora.
edoars_09@hotmail.com

Lic. Lucero Zambrano Félix
Instituto Tecnológico de Sonora.
lys_lucero@hotmail.com

Lic. Claudia Gabriela Arreola Olivarría
Instituto Tecnológico de Sonora.
star_off4@hotmail.com

Resumen

Se realizó un estudio descriptivo relacional con una metodología cuantitativa, el propósito fue determinar las actitudes de los docentes de educación secundaria hacia las Tecnologías de Información y Comunicación. Se realizó una adaptación de un instrumento elaborado por Arreola y González (2010), para fortalecer sus propiedades psicométricas se determinó la validez de constructo mediante un análisis factorial con el método Varimax y extracción de máxima verosimilitud, donde se extrajeron dos factores que explican el 57.15% de la varianza. La confiabilidad se estableció a través del Alfa de Cronbach que fue de .96. Los resultados muestran que los docentes poseen actitudes positivas hacia las TIC tanto en lo relativo a su papel en su desarrollo profesional como en cuanto a la facilidad y accesibilidad de estas.

Palabras Claves: Tecnologías de Información y Comunicación, Educación Secundaria, Actitudes, Docentes.

Abstract

This paper required a relational-descriptive study with a quantitative methodology. The purpose was to determine the attitudes of secondary education teachers towards the Informatics and Communication Technologies. It involved the adaptation of an instrument created by Arreola y Gonzalez (2010). In order to reinforce its psychometrical properties, its construct validity was determined through a factor analysis with the Varimax method, as well as the extraction of maximum likelihood. Two factors were extracted, which explain the 57.15% of the variation. The reliability was established through the Alfa deCronbach from where a value of .96 was obtained. The outcomes demonstrate that teachers have positive attitudes towards the ICTs as much in relation to their professional development as in regards to their ease and accessibility.

Key words: Information and Communication Technologies, Secondary Education, Attitudes, Teachers.

Introducción

El avance de la globalización se ha visto beneficiado por un amplio y vertiginoso desarrollo tecnológico, vinculado principalmente con las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales están produciendo cambios insospechados en relación con los originados en su momento por otras tecnologías (Vales, 2009).

En apenas unos años las TIC han revolucionado los métodos tradicionales de publicación y difusión de la información y han ampliado las posibilidades de realizar actividades a distancia. De la capacidad de procesar información se ha pasado a la posibilidad de comunicación, interacción y procesamiento de información en red (Ruiz, Callejo, González & Fernández, 2004).

Establecimiento del Problema

En México, la universalización de la educación primaria originó un crecimiento también importante en la educación secundaria; con ello se ha hecho más evidente la crisis de un modelo pedagógico que no responde a las necesidades de los adolescentes ni a las exigencias de una sociedad que se fundamenta cada vez más en el conocimiento. Es en la educación secundaria básica y media donde hay mayor densidad de los problemas pero una menor cantidad de soluciones (Zorrilla, 2004).

Entre los aspectos que pueden mejorar la calidad de la educación en el nivel de secundaria se encuentra la incorporación efectiva de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los educadores tienen el compromiso de buscar una nueva forma de interacción para lograr que durante el aprendizaje se aproveche el vasto poder de las TIC (Vales, 2009).

La incorporación de las TIC a la educación supone la actuación del profesor como actor principal de los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque lo obliga a establecer un nuevo equilibrio en sus funciones. El profesor debe re-

emplazar su función emisor y transmisor de información por la función del tutor del proceso de aprendizaje (Castro, Guzmán & Casado, 2007).

Según Llorente (2008), se ha hecho mucho énfasis en que el profesor se muestre competente para el manejo técnico instrumental de las TIC, olvidando su capacitación didáctica. La formación en TIC de los docentes ha hecho mucho más énfasis en el manejo técnico de software que en el desarrollo de competencias para integrar las tecnologías en su práctica didáctica-curricular de manera tal que le faciliten la creación de entornos innovadores diferenciados para el aprendizaje.

Para que los docentes incorporen las TIC a sus prácticas de enseñanza resulta importante además de su capacitación en el manejo pedagógico de las mismas las actitudes que posean con respecto al uso de las éstas dentro del contexto educativo. Orellana, Almerich, Belloch y Díaz (2004) sostienen que existe la creencia de que es la antipatía de los profesores al cambio uno de los rasgos básicos que permiten explicar el ritmo lento que está siguiendo la integración de la tecnología en la educación. Los profesores tienen que enfrentarse a importantes cambios al mismo tiempo que integran estas tecnologías, lo que puede dar lugar a un sentimiento de excesiva carga y a reacciones de ansiedad y resistencia. López (2009) refiere que para promover el uso efectivo de las TIC por parte de los docentes es necesario entender sus actitudes con respecto al tema.

Objetivo

Determinar las actitudes de los docentes de educación secundaria hacia las TIC como apoyos en su desarrollo profesional y su enseñanza, con el fin de conocer si estas actitudes están siendo un factor que dificulte o favorezca la adopción de las mismas dentro de la educación.

Objetivos específicos

1. Describir las actitudes que tienen los docentes hacia el uso de las TIC en los aspectos relativos al Desarrollo Profesional, y Facilidad y Accesibilidad.
2. Determinar si existen diferencias significativas en las actitudes hacia el uso de las TIC en los aspectos Desarrollo Profesional, y Facilidad y Accesibilidad.
3. Establecer si existen relaciones significativas entre las actitudes de los docentes hacia las TIC y variables de los docentes tales como: género, edad, escolaridad y acceso a las TIC en el hogar (computadora e Internet).

Marco Teórico

El Papel del Docente en Educación Secundaria

Un elemento fundamental para fortalecer una educación de calidad es la construcción de una nueva concepción de docente que vaya más allá de la función de transmisión de conocimiento. En esta nueva visión se concibe al docente como el intelectual que recrea y promueve nuevas estrategias de aprendizaje; investiga y reflexiona acerca de su práctica y analiza las características de sus alumnos, el contexto histórico, social, económico y político en el que su práctica se desarrolla con la finalidad de asumirse como un agente de renovación y transformación que se transforma transformando (Chehaybar, 2007).

Por ello, hoy en día el papel de los formadores no es tanto 'enseñar' (explicar-examinar) conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles como ayudar a los estudiantes a 'aprender-aprender' de manera autónoma; y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que, aprovechan la inmensa información disponibles y las potentes herramientas que constituyen las TIC (Marqués, 2000).

A lo largo de toda su experiencia educativa, los futuros docentes deben de

aprender de forma práctica el uso de las TIC y de la forma en que éstas pueden incorporarse a sus clases. Dentro de su formación deben utilizar una amplia gama de tecnologías educativas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2004).

Actitudes de los Docentes hacia las TIC

La actitud se define como “juicios evaluativos positivos, negativos o neutrales sobre los objetos del pensamiento” (Kimble, Hirt, Díaz-Loving, Hosch, Luckner, & Zárate, 2002, p. 33). Estas tienen influencia en la conducta haciendo que las personas tengan mayor probabilidad de acercarse o alejarse de un objeto, persona o situación en dependencia del sentido de las actitudes hacia los mismos.

Los estudios acerca de las actitudes de los docentes hacia las TIC aún no resultan del todo concluyentes e incluso llegan en ocasiones a resultados contradictorios. Los hallazgos de un grupo de estos estudios han servido para sostener la idea de que los docentes presentan actitudes negativas hacia las TIC, las cuales llegan incluso a un franco rechazo. Dentro de estos

estudios se encuentran los realizados por López (2006); Ochoa, Vázquez, Trevizo, Quiroga y Angulo (2009); Sellwood y Pilkington (2005) cuyos hallazgos indican la presencia de actitudes negativas de los docentes hacia las TIC. En general sus resultados muestran que los docentes expresan temor hacia ellas, perciben dificultades en su uso dentro del salón de clases y un aumento en su carga de trabajo.

Otro grupo de estudio refiere hallazgos que apuntan hacia la presencia de actitudes positivas de los docentes hacia las TIC en general. Dentro de éstos se pueden mencionar los realizados por Fernández, Hinojo y Aznar (2002); López, Espinoza de los Monteros y Flores (2006); Miranda (2009); Riascos, Quintero y Ávila (2009) donde reportan que la mayoría de los docentes considera que las TIC son aplicables a la educación y manifestaron confianza en ellas, ya que modifican de manera positiva el aprendizaje de los estudiantes.

Método

Tipo de estudio

Se realizó un estudio descriptivo relacional con una metodología cuantitativa

Población y muestra

La población estuvo integrada por 238 docentes ubicados en nueve escuelas que se encuentran en cinco zonas escolares. Se seleccionó una muestra representativa proporcional por conveniencia de 148 docentes de cinco diferentes zonas escolares. Participaron en el estudio 61 (41.2%) mujeres y 87 (58.8%) hombres, la edad promedio de los participantes fue de 35 años, con un mínimo de 23 y un máximo de 66. El 45% de los docentes cuenta con una escolaridad máxima de maestría y sólo el 12.8% con doctorado.

Instrumento

Para llevar a cabo la investigación se adaptó el instrumento diseñado por Arreola y González (2010) para docentes de educación primaria el cual reportó validez de contenido y constructo y una adecuada confiabilidad. Para robustecer las propiedades psicométricas del instrumento se llevó a cabo un análisis de la validez y confiabilidad del mismo. Dicho instrumento se contestó con una escala Likert con cinco opciones de respuesta que va desde Totalmente de acuerdo (5), De acuerdo, No puedo opinar, Desacuerdo y Totalmente en desacuerdo (1).

Tabla 1
Análisis factorial del instrumento ‘Actitudes de los docentes hacia las TIC’.

Indicadores	Carga factorial		Comunalidades
	F1	F2	
Le gusta usar la computadora	.517	.454	.474
Es sencillo navegar por Internet	.453	.431	.391
Las considera convenientes para presentar contenidos	.548	.432	.487
Facilitan la comunicación con sus alumnos	.608	.509	.629
Facilitan la comunicación con otros docentes	.550	.513	.565
Facilitan la creación de espacios de trabajo con sus alumnos	.630	.503	.650
Facilitan el diseño de actividades de enseñanza	.712	.309	.603
Facilitan la realización de las evaluaciones	.695	.333	.587
Es importante la capacitación en las TIC	.848	.157	.143
Deben de aumentarse los cursos de capacitación con respecto al uso de las TIC	.855	.121	.746
Son un apoyo en su desarrollo profesional	.894	.129	.816

Tabla 1 (Continuación)
Análisis factorial del instrumento 'Actitudes de los docentes hacia las TIC'.

Indicadores	Carga factorial		Comunalidades
	F1	F2	
Le ayudan a obtener información científica	.883	.168	.808
Facilitan la realización de estudios de posgrado	.877	.136	.787
Apoyan el aprendizaje de sus alumnos	.888	.156	.813
Fomentan la motivación del estudiante por el aprendizaje	.855	.224	.782
Facilitan a los estudiantes la realización de actividades de aprendizaje	.830	.236	.745
Facilita en los estudiantes el aprendizaje cooperativo	.744	.242	.612
Es cómodo el uso de la computadora	.400	.462	.373
Lee la información que se publica de TIC	.271	.587	.418
Aprende con facilidad a utilizar software	.282	.677	.537
Es fácil acceder a computadora en la escuela	.176	.676	.487
Está disponible el Internet en su escuela	.264	.619	.453
Está disponible el aula de medios en la escuela	.184	.595	.388
Le es fácil acceder a plataformas virtuales educativas	.170	.630	.426
Le es fácil acceder a un proyector multimedia en la escuela	-.043	.760	.480
Le es fácil acceder a un proyector de acetatos en la escuela	-.020	.752	.565
Facilitan la comunicación con los padres de familia	.368	.542	.429
Hacen más cómodo la realización de gestiones administrativas relacionadas con su labor	.507	.553	.563

Confiabilidad

Para establecer la confiabilidad de los puntajes se utilizó el Alfa de Cronbach la cual arrojó un valor de .96 que implica una adecuada confiabilidad de los puntajes del instrumento.

Recolección de información y análisis de datos

Para obtener la información, primeramente se les pidió autorización a los directores de las escuelas después de explicarles los objetivos del estudio. Posteriormente se les pidió la cooperación voluntaria a los docentes para que respondieran un cuestionario y se les garantizó la confidencialidad de los resultados. En el análisis de los datos se utilizó el SPSS .15 y estadísticos descriptivos e inferenciales.

Resultados

Actitudes de los docentes hacia las TIC

Para establecer el sentido de las actitudes se compararon los puntajes de cada factor y global contra una media teórica de 3 ($\mu=3$), cuando los puntajes eran significativamente mayores a la media teórica se consideraron indicadores de actitudes positivas; cuando no eran diferentes a la media teórica de actitudes no definidas y si eran significativamente menores a la media teórica de actitudes negativas. Los resultados muestran que los docentes poseen actitudes positivas hacia los aspectos evaluados con respecto a las TIC (Ver Tabla 2).

Se utilizó una prueba t de Student para muestras relacionadas con el fin de determinar si existían diferencias entre las actitudes de los docentes hacia las mismas en los factores (Desarrollo profesional y Facilidad y accesibilidad). Se encontró que no existen diferencias entre los puntajes de ambos factores, por lo cual se puede afirmar que las actitudes hacia los mismos son igualmente positivas (Ver Tabla 3).

Tabla 2

Comparación de los puntajes por factor contra la media teórica.

Factor	X	t	gl	P
Desarrollo Profesional	4.38	28.095	147	.000
Facilidad y Accesibilidad	4.32	29.358	147	.000
Global	4.351	31.541	147	.000

* $p \leq .05$ **Tabla 3**

Comparación de los puntajes entre factores

Factor	X	t	gl	P
Desarrollo Profesional	4.38	1.590	147	.114
Facilidad y Accesibilidad	4.32	1.590	147	.114

* $p \leq .05$ **Relación entre actitudes y variables del docente**

Para establecer si existían diferencias en las actitudes hacia los factores de las TIC evaluados de acuerdo al género de los docentes se utilizó una prueba t de Student para muestras independientes. Los resultados muestran que no hay diferencias significativas en las actitudes hacia las TIC de acuerdo al género (Ver Tabla 4).

Para establecer si existían diferencias significativas entre los docentes de diferentes edades con respecto a sus actitudes hacia las TIC, se dividieron a los mismos en dos grupos. Aquellos cuyas edades se encontraban entre 20-40 años (edad adulta temprana) y los que se hallaban entre 40-70 años (edad adulta intermedia). A través de una prueba t de Student para muestras independientes se compararon ambos grupos encontrándose que no existen diferencias entre los mismos, lo que permite afirmar que la edad no es una variable que establezca diferencia en las actitudes de los docentes hacia las TIC (Ver Tabla 5).

Tabla 4

Comparación de los puntajes por género

Factor	Género	X	t	gl	P
Desarrollo Profesional	Femenino	4.36	-.332	146	.740
	Masculino	4.40	-.322	146	.748
Facilidad y Accesibilidad	Femenino	4.29	-.641	146	.523
	Masculino	4.34	-.647	146	.519

* $p \leq .05$ **Tabla 5**

Comparación de los puntajes por género

Factor	Edad	X	t	gl	P
Desarrollo Profesional	20-40	4.40	.435	146	.664
	40-70	4.36			
Facilidad y Accesibilidad	20-40	4.42	2.90	146	.004
	40-70	4.16			

* $p \leq .05$

Para establecer si existían diferencias en las actitudes de los docentes hacia las TIC con relación a su máximo nivel de estudios. Se dividieron los docentes de acuerdo al máximo nivel alcanzado en tres grupos: a) Normal básica; b) Licenciatura y c) Posgrado. Se realizó la comparación mediante una prueba de ANOVA de una vía encontrando que no existen diferencias entre los diferentes grupos de acuerdo a la escolaridad.

Para determinar si existían diferencias significativas entre las actitudes hacia las TIC entre los docentes que cuentan con computadora e Internet en casa y los que No. Se utilizó una prueba t de Student para muestras independientes donde se encontró que las actitudes de los docentes que poseen Internet en su casa son significativamente más positivas que la de aquellos que no poseen este recurso en sus hogares (Ver Tabla 7).

Tabla 6
Comparación de los puntajes por nivel de escolaridad

Factor	X	t	gl
Desarrollo Profesional	.424	2	.655
Facilidad y Accesibilidad	2.71	2	.070

* $p \leq .05$

Tabla 7.
Comparación de los puntajes entre los docentes que tienen o no computadora en casa

Factor	Computadora	X	t	gl	p
Desarrollo profesional	Si	4.39	.717	146	.474
	No	4.14			
Facilidad de uso y accesibilidad	Si	4.32	.636	146	.526
	No	4.12			
Internet					
Desarrollo profesional	Si	4.42	2.560	146	.011
	No	3.95			
Facilidad de uso y accesibilidad	Si	4.32	.197	146	.844
	No	4.29			

Discusión de resultados

En términos generales se obtuvo que las actitudes de los docentes de secundaria fueran positivas con respecto al uso de las TIC en la educación. Estos hallazgos coinciden con estudios anteriores como los realizados por Campos (1999); Fernández et. al. (2002); Orellana et. al (2004) y Área (2010). En especial resulta importante su coincidencia con los hallazgos de Valdés, Arreola, Angulo, Carlos y García, (2011), quienes hallaron actitudes positivas hacia las TIC en docentes de primaria de la misma zona geográfica.

Una posible explicación de estos resultados con estudios realizados por otros autores especialmente los que datan de ya de hace algún tiempo es que en los últimos varios factores han

provocado una rápida penetración de las TIC dentro de la dinámica de la vida cotidiana rompiendo las barreras tradicionales de edad y género por mencionar algunas. Dentro de estos factores se pueden mencionar el aumento de la facilidad de uso de los diferentes programas; el abaratamiento de los equipos y la creciente expansión de los servicios de Internet. Los docentes como parte de este contexto social no han estado ajenos a este fenómeno el cual puede haber hecho sus actitudes hacia las tecnologías como positivas; siendo el factor que influye en el sentido de sus actitudes su posibilidad de interacción con las mismas.

La consistencia de los estudios que refieren la presencia de actitudes posi-

vas hacia las TIC en los docentes parecen indicar que las dificultades en el uso que presentan los mismos (Lázaro & Gisbert, 2006), no se pueden explicar con base en las actitudes; lo cual abre la necesidad de explorar otros factores como ejemplo: las competencias en el uso de las mismas y sus concepciones pedagógicas.

Conclusiones

Los resultados del estudio permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

1. Existe una actitud favorable de los docentes hacia el uso de las TIC en la educación.
2. Las actitudes de los docentes estudiados hacia las TIC no se ve influen-

ciadas por factores tales como la edad, el género y grado académico.

3. La actitud de los docentes hacia las TIC se ve influenciada por sus posibilidades de interacción con las mismas; siendo especialmente importante el poseer Internet en el hogar.
4. En general se puede afirmar que las actitudes de los docentes son favorables para las acciones de las autoridades educativas que pretendan fomentar su uso dentro de la enseñanza.

5. Es necesario realizar estudios acerca de otros factores que puedan estar afectando las actitudes de los docentes hacia el uso de las TIC en la práctica educativa.

Recomendaciones

De los resultados se derivan las siguientes recomendaciones:

1. Aprovechar la presencia de actitudes positivas de los docentes hacia las TIC para promover la inserción de las mismas en el contexto educativo.

2. Desarrollar acciones para favorecer el acceso y la frecuencia de uso de las TIC por parte de los docentes como una estrategia que beneficie la presencia de actitudes más positivas de los mismos hacia éstas.

Referencias

- Área, M. (2010), "El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos", *Revista Educación*, 352, 77-97.
- Arreola, C. & González, C. (2010), *Actitudes de Docentes de primaria hacia el uso de las TIC*, Tesis de Licenciatura. Instituto Tecnológico de Sonora.
- Campos, A. (1999), *Actitudes ante la computadora entre maestros de secundaria*. Recuperado el 2 de Junio de 2010, en: http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c36,act99,d1.pdf
- Castro, S.; Guzmán, B. & Casado, D. (2007), "Las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje", *Laurus*, 13, (023), 213-234.
- Cheybar, E. (2007), "Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa", *Reencuentro*, 050, 100-106.
- Fernández, F.; Hinojo, F. & Aznar, I. (2002), "Las actitudes de los docentes hacia la formación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aplicadas a la educación", *Contextos educativos*, 5, 253-270.
- Kimble, C.; Hirt, E.; Díaz-Loving, R.; Hosch, H.; Luckner, G. & Zárate, M. (2002), *Psicología Social de las Américas*. México: Prentice Hall.
- Lázaro, J. & Gisbert, M. (2006), "La integración de las TIC en los centros escolares de educación infantil y primaria: condiciones previas", *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 28, 27-34
- Llorente, M. (2008), "Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC", *Pixel-Bit. Revista de medios y Educación*, 31, 121-130.
- López, M. (2006), "Actitudes de los profesores de la Universidad Central Venezolana hacia la educación a distancia basada en tecnologías", *Revista de Pedagogía*, 80, 407-440.
- López, P. (2009), *Actitud docente y las TIC*. Recuperado el 3 de mayo de 2010, en: <http://es.scribd.com/doc/16302624/Actitud-Docente-y-Las-Tic>
- López, M.; Espinoza de los Monteros, A. & Flores, K. (2006), *Análisis de competencias a partir del uso de las TIC*. *Apertura*, 6 (5), 36-55.
- Marqués, P. (2000), *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Recuperado el 12 de Marzo de 2010, en <http://dewey.uab.es/~pmarques>
- Miranda, J. (2009), *Creencias y prácticas docentes sobre la enciclopedia y comprensión lectora*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE.
- Ochoa, J.; Vazquez, M.; Trevizo, G.; Quiroga, J. & Angulo, J. (2009), "Las actitudes de alumnos y profesores hacia el uso de tecnologías en la educación: Una historia de 7 años de investigación", En Ochoa, J., Mortis, S., Márquez, L., Valdés, A. & Angulo, J. (Eds), *Apuntes y aportaciones de proyectos e investigaciones en educación*. (pp. 165-174). México: ITSON.
- Orellana, N.; Almerich, G.; Belloch, C. & Díaz, I. (2004), *La actitud del profesorado ante las TIC: Un aspecto clave para la integración*, Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz: COMIE
- Riascos, S.; Quintero, D. & Ávila, G. (2009), "Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios", *Educación y Educadores*, 12 (3), 133- 157.
- Ruiz, M.; Callejo, L.; González, E. & Fernández, M. (2004), *Las TIC, un reto para nuevos aprendizajes, usar información, comunicarse y utilizar recursos*. España: Nancea
- Selwood, I. & Pilkington, R. (2005), "Teacher workload: using ICT to release time to teach", *Educational Review*, 57 (2), 10-23.
- UNESCO. (2004), *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. Recuperado el 18 de agosto de 2011, en: unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf
- Valdés, A.; Arreola, C.; Angulo J.; Carlos, E. & García, I. (2011), "Actitudes de docentes de educación básica hacia las TIC", *Magis*, 3 (6), 1-14.
- Vales, J. (2009), *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. México: Pearson.
- Zorrilla, M. (2004), "La educación secundaria en México: al filo de su reforma", *REICE*, 2 (001), 1-22.

Clima organizacional en Universidades públicas

Caso: Profesores de la Facultad de Economía,
Contaduría y Administración de la Universidad
Juárez del Estado de Durango

Mtro. Jesús Guillermo Sotelo Asef
Facultad de Contaduría y Economía
(FECA) de la Universidad Juárez
del Estado de Durango (UJED)
chuy_sotelo@hotmail.com

Dr. Ernesto Geovani Figueroa González
FECA de la UJED
geovanifigueroa@yahoo.es

Mtra. Delia Arrieta Díaz
FECA de la UJED
darrietad@hotmail.com

Mtro. Rubén Solís Ríos
FECA de la UJED
rsolisrios@yahoo.com.mx

Resumen

El clima organizacional es un tema de suma importancia en una institución, ya que la competitividad en la educación superior es cada vez más compleja. El objetivo de esta investigación es examinar las dimensiones del clima organizacional estructura, recompensa, relaciones e identidad en la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA) de la Universidad Juárez del estado de Durango (UJED), bajo el modelo propuesto por Litwin y Stringer; e identificar la aceptación de las dimensiones evaluadas del clima organizacional. El estudio es de diseño descriptivo y se aplicaron cuestionarios a una muestra representativa de 129 profesores de la Facultad. Conforme a los resultados obtenidos se concluye que los profesores están de acuerdo con la dimensión estructura, es adecuado el mecanismo de recompensa en la organización; en las relaciones, se cuenta con mecanismos de comunicación fluida, clara y precisa. En la identidad, se conocen los objetivos institucionales, están comprometidos, consideran ser parte importante en la organización. Por otra parte la dimensión más aceptada es identidad y la menos aceptada es relaciones.

Palabras Claves: Clima organizacional, profesores universitarios, estructura, recompensa, relaciones e identidad.

Abstract

The organizational climate is an issue of great importance in an institution due to the fact that the competitiveness of higher education is becoming more complex. The objective of this investigation is to examine the dimensions of the organizational climate: structure, rewards, relationships and identity, in the Faculty of Economics, Accounting and Administration (FECA) of the University Juarez of the State of Durango (UJED), through the model proposed by Litwin and Stringer, and identify the approval of the evaluated dimensions of the organizational climate. The study is the descriptive design and surveys were applied on a representative sample of 129 teachers of the Faculty. In relation to the results that were obtained it was concluded that teachers agree with the dimension structure, the mechanism of rewards is adequate for the organization, in relationship the mechanism of communication is considered as fluid, clear and precise. In identity, the institutional objectives are well known, teachers are committed and they consider themselves as an important part within the organization on the other hand, the dimension most accepted is that of identity and the least accepted is that of relationship.

Key words: organizational climate, University teachers, structure, rewards, relationships and identity.

Introducción

De acuerdo con Brunet (2004) el concepto de clima organizacional fue introducido por primera vez en la psicología industrial, por Gormman, en el año de 1960. Denison (1991) menciona que la expresión de clima organizacional también se encuentra en las investigaciones realizadas por, Halpin y Croft (1962), Litwin y Stringer (1978), Tagiuri y Litwin (1968), Likert (1961,1967), Campbell, Dunnette, Lawler y Weick (1970).

Al respecto se menciona que no es un concepto reciente, ha sido motivo de múltiples investigaciones, pero a pesar de ello sigue teniendo un lugar para la discusión y la búsqueda de nuevos conocimientos. Los estudios de clima organizacional nacieron en el ámbito de las organizaciones empresariales distintas al ámbito educativo, sin embargo existen elementos comunes en ambos ambientes, tales como estructuras y procesos organizacionales, por lo que se recuperan elementos teóricos y metodológicos para generar conocimientos en el ambiente escolar.

Tagiuri y Litwin (citado por Denison, 1991:23) expresan que “El clima organizacional es una cualidad relativamente permanente del ambiente interno de una organización que: (a) experimentan sus miembros, (b) influye en su comportamiento y (c) se puede describir en función de los valores de un conjunto particular de características (o actitudes) de la organización” además Martín y Colbs. (1999:10) mencionan que: “El término clima, es un concepto metafórico derivado de la meteorología, adquirió relevancia en el ámbito social cuando las empresas empezaron a dar importancia a los aspectos relacionados con un ambiente de trabajo positivo y satisfactorio para conseguir, en última instancia, una mayor productividad en términos no solo cuantitativos, sino sobre todo la calidad de los aspectos”.

Al respecto Gairín (1996) argumenta que las relaciones que existen entre

los miembros de una organización y el conocimiento mutuo que poseen juegan un papel importante en la configuración de la percepción del clima que se genere en el colectivo. Los climas no deben considerarse como estilos cognitivos o mapas lógicos.

De acuerdo con Chiavenato (2001:119-120) “el clima organizacional es la cualidad o propiedad del ambiente percibido o experimentado por los miembros de la organización en su comportamiento”. Este concepto aporta un elemento que ayuda a comprender que el clima organizacional en esencia nos remite a la percepción de los que integran una organización, por lo que da lugar a tomar en cuenta distintas fuentes de información de los integrantes de una institución.

Goncalves (2000) menciona que el clima organizacional dentro de las instituciones se refleja en las estructuras organizacionales, tamaño de la organización, modos de comunicación y estilo de liderazgo. Ahora bien, quien intente intervenir en una organización para mejorar el clima de la misma, debe partir de que es un constructo o concepto que utilizamos para referirnos de diferentes dimensiones de la organización. Es sobre esas dimensiones sobre las que deberemos dirigir nuestra intervención para mejorar el clima (Gairín, 1996). Para Denison (1991), el clima organizacional se puede entender como una percepción común o una reacción común de individuos ante una situación.

Por otra parte hay definiciones que refieren al clima organizacional como un conjunto de condiciones que existen y tienen un impacto sobre el comportamiento del individuo. La primera definición se ubica en un estado psicológico individual como la satisfacción y la otra que dice que el clima es un conjunto objetivo de circunstancias como la estructura organizacional.

Un enfoque más sobre clima organizacional propone que el principal elemento del mismo es que utiliza las per-

cepciones que el trabajador tiene de las estructuras y procesos que ocurren en un medio laboral. Como se ha visto los términos anteriores involucran normas, valores, creencias y formas de actuar de un individuo, así que las estructuras y procesos forman parte de la cultura, y el comportamiento organizacional, por lo tanto el clima tiene que ver, de acuerdo a esto, con la percepción que el individuo tiene de la cultura y el comportamiento organizacional.

Como lo manifiestan Navarro y Santillán (2007) el éxito de una empresa depende de la manera como sus empleados perciben el clima organizacional; es decir si los integrantes de la empresa consideran que el clima es positivo o negativo obedece a las percepciones de los mismos. Cuando suelen valorarlo como adecuado, cálido o positivo, es porque consideran que éste permite y ofrece posibilidades para el desarrollo del desempeño laboral, aportando estabilidad e integración entre sus actividades en la organización y sus necesidades personales. Sin embargo, el clima organizacional también puede ser percibido como negativo por parte de los empleados cuando ellos observan un desequilibrio entre sus necesidades, la estructura y los procedimientos de la misma.

El clima organizacional es el conjunto de elementos que constituyen el medio ambiente específico de una organización y es percibido por sus integrantes. Esta captación de estímulos e información proviene del ambiente laboral es procesada y genera sensaciones, reflexiones y acciones.

Litwin y Stinger (1978) reflexionaron sobre el tema, considerando que el contexto y la estructura de una organización influyen en el clima organizacional, que éste a su vez impacta en el comportamiento de sus miembros. Midiendo la percepción y la conducta de los trabajadores de una organización puede darse una retroalimentación que permita a la organización operar cambios que mejoren la satis-

facción y también el desempeño que tienen sus empleados.

El clima organizacional se estudia generalmente con base en cuestionarios, se tratan de medir distintas dimensiones, otra forma de definir el clima organizacional es a través del análisis o la división en categorías que abordan ciertos rasgos que resaltar. Lo anterior es conocido como las dimensiones del clima organizacional que a continuación describimos.

Litwin y Stringer (1978) consideran que en una organización, se explicaría el clima organizacional a través de nueve dimensiones, de las cuales se analizarán cuatro en el presente trabajo:

- **Estructura:** Esta escala representa la percepción que tienen los miembros de la organización acerca de la cantidad de reglas, procedimientos, trámites, normas, obstáculos y otras limitaciones a que se ven enfrentados en el desempeño de su labor. El resultado positivo o negativo, estará dado en la medida que la organización pone el énfasis en la burocracia, versus el énfasis puesto en un ambiente de trabajo libre, informal y poco estructurado o jerarquizado.

- **Recompensa:** Corresponde a la percepción de los miembros sobre la recompensa recibida por el trabajo bien hecho. Es la medida en que la organización utiliza más el premio que el castigo, esta dimensión puede generar un clima apropiado en la organización, pero siempre y cuando no se castigue sino se incentive el empleado a hacer bien su trabajo y si no lo hace bien se le incentive a mejorar en el mediano plazo.

- **Relaciones:** Es la percepción por parte de los miembros de la empresa acerca de la existencia de un ambiente de trabajo grato y de buenas relaciones sociales tanto entre pares como entre jefes y subordinados, estas relaciones se generan dentro y fuera de la organización, entendiendo que existen dos clases de grupos dentro de toda orga-

nización. Los grupos formales de la estructura jerárquica de la organización y los grupos informales, que se generan a partir de la relación de amistad, que se puede dar entre los miembros de una organización.

- **Identidad:** El sentimiento de que uno pertenece a la institución y es miembro valioso de un equipo de trabajo; la importancia que se atribuye a ese espíritu. En general, la sensación de compartir los objetivos personales con los de la organización.

Objetivos

- Examinar las dimensiones de clima organizacional de estructura, recompensa, relaciones e identidad para los profesores de la FECA-UJED, bajo el modelo de clima organizacional propuesto por Litwin y Stringer.

- Identificar la aceptación de las dimensiones evaluadas del clima organizacional en la FECA de la UJED.

Método

La presente investigación cuantitativa es de modalidad descriptiva e indica el desempeño del personal consultado en la organización, partiendo de la revisión de las variables contenidas en el modelo de clima organizacional expuesto por Litwin y Stringer (1978). El diseño es no experimental, que en general se diferencia del experimental, en que las variables no se manipulan porque ya han sucedido (Del Tronco, 2005).

Población y muestra

La población constituye el objeto de investigación ya que de ella se toma la información necesaria para el análisis. En relación a esto Hernández (2006), señala que la población es el conjunto de todas las cosas que concuerdan con una serie determinada de características.

La población objeto de estudio, queda definida por el total de los maestros constituida por 190 individuos, según la información obtenida de la secretaría administrativa de la institución.

Para la determinación del tamaño de muestra se consideró la fórmula para poblaciones finitas, obteniendo de la población la muestra de tamaño máximo, de acuerdo a la siguiente fórmula:

$$n = \frac{NZ_{\alpha}^2 pq}{d^2(N-1) + Z_{\alpha}^2 pq}$$

donde:

N = Tamaño de la población
190 profesores

Z_{α} = Representa el nivel de confianza, siendo éste de 95.5%, dando un $Z_{\alpha} = 2$

pq = Proporción. Por lo que para una proporción máxima $p = 0.5$
 $q = 1 - p = 1 - 0.5 = 0.5$
donde $pq = 0.25$

d = Error muestral máximo, generalmente se toma el error del 5%, donde $d = 0.05$

Sustituyendo los valores en la fórmula para la determinación para tamaño de muestra tenemos:

$$n = \frac{(190)(2)^2(0.5)(0.5)}{(0.05)^2(190-1) + (2)^2(0.5)(0.5)} = 129$$

El instrumento

Para lograr los objetivos de esta investigación nuestro instrumento de medición acopia información de las dimensiones seleccionadas de Litwin y Stringer (1978), las cuales son estructura, relaciones, recompensa e identidad, a través de una serie de preguntas que buscan identificar la percepción de los actores hacia el clima organizacional.

El cuestionario quedó diseñado de la siguiente manera: Una primera sección que corresponde a la dimensión estructura, está compuesta por un total de 12 reactivos; la siguiente sección que es la dimensión de recompensa, por 5 reactivos; la sección de relaciones tiene 15 reactivos y por último la sección de identidad está integrada por 6 reactivos. Con la finalidad de analizar los datos, se utilizó la escala

tipo Likert y entonces, a cada posible respuesta de cada reactivo se le asignó un valor numérico.

Confiabilidad del instrumento

El criterio de confiabilidad del instrumento, se determinó por el coeficiente de Alfa Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, requiere de una sola administración del instrumento de medición y toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y por tanto nos llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes.

Alfa de Cronbach es por tanto un coeficiente de correlación al cuadrado que, a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para ver que, efectivamente, se parecen. Su interpretación será que, cuanto más se acerque el índice al extremo 1, mejor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable a partir de 0,80 (Hernández, 2006). Se calculó el coeficiente de Alfa de Cronbach donde se obtuvo una confiabilidad=0.935.

Resultados

Dimensión estructura

En esta dimensión los elementos que fueron evaluados, son la normatividad, las reglas, el orden, la cantidad de trámites, el ritmo de trabajo y el material necesario para realizar el trabajo, nos muestra que el 74.8% está de acuerdo y el 10.5% las evalúan como indiferente, pero la mayoría coinciden en que la estructura organizacional esta formalmente definida conocen sus deberes y responsabilidades.

Cabe resaltar que en esta dimensión se consideró el establecimiento de reglas y el 68% contestó estar muy de acuerdo. También resalta que las normas de disciplina son adecuadas, que existe orden en esta institución, las funciones de los entrevistados están claramente definidas y la normatividad vigente facilita el desempeño

de los trabajadores así como el aplicar y practicar lo que estos consideran necesario para realizar su trabajo y que pueden opinar para mejorar los procedimientos.

Dimensión recompensa

Es la percepción que se tiene acerca de la recompensa que se recibe por la correcta realización de su trabajo, nos indica que el 65.4% les parece adecuado el mecanismo de recompensa en la organización. Y que respecto al jefe inmediato la mayoría está de acuerdo con que muestra interés en el resultado de las tareas y reconoce el esfuerzo de los profesores. Bajo este contexto, cabe destacar que las actitudes de recompensa y comportamiento del jefe inmediato hacia el personal propicia un mayor compromiso del trabajador, así mismo los entrevistados están conformes con que la institución ha contribuido en su desarrollo profesional.

Dimensión relaciones

Los elementos evaluados son; si el líder, y las relaciones humanas si el jefe inmediato tiene capacidad para dirigir proyectos, motivar, si es imparcial, si hay respeto con los compañeros, si brinda respaldo en las actividades encomendadas, la dimensión relaciones es la que consta de más interrogantes, y la que más peso tiene, el 61.5% están de acuerdo con lo anterior existe un ambiente grato en cuanto a el trabajo en equipo y el 22.2% se les hace indiferente esto nos dice que los porcentajes que contestaron indiferente no les interesa tener una buena relación ni un buen espíritu de trabajo en equipo para apoyar a la organización. Respecto a las preguntas que tienen que ver con el jefe inmediato la mayoría afirma que es claro en la asignación de tareas y existe apoyo y respaldo hacia los demás para la realización de las actividades laborales del personal. Resulta elemental señalar la importancia que tiene, el hecho de que gran parte de los entrevistados reconocen la existencia de relaciones sociales amistosas, con la presencia de una buena comunicación y apoyo entre los profesores.

Dimensión identidad.

La dimensión con mejor evaluación es identidad, definida como el sentido de pertenencia a la organización, lo que significa que el individuo se reconoce como un integrante importante que contribuye en el logro de los objetivos institucionales y que en general tiene la sensación de compartir los objetivos personales con los de la organización, a través de los resultados, se evidencia que un 92.5% opinó de manera positiva a aspectos como: me siento parte de esta institución, me siento comprometido a presentar propuestas para mejorar mi trabajo, considero importante mi trabajo, la realización de mis actividades tiene un impacto en la institución y contribuye con el logro de los objetivos de la misma así como, disfruto en trabajar dentro de esta institución, están bien determinados en el quehacer cotidiano de sus funciones y demuestra que en la institución se comparte una identidad entre los individuos que componen la organización y no existe marcadas diferencias de opiniones en cuanto a la identidad existente en la institución.

El establecimiento de un buen clima organizacional, debe contar con un alto grado de identidad, compromiso y sentido de pertenencia de los profesores, vinculando los objetivos personales con los de la organización.

Conclusiones

En la dimensión estructura, los profesores de esta institución, opinan, que es necesario el establecimiento de reglas, que sus funciones y responsabilidades están claramente definidas, los procedimientos, la normatividad vigente, la cantidad de registros así como la información plasmada en ellos facilitan el desempeño. Consideran que las normas de disciplina son poco adecuadas; así mismo que existe un orden regular.

El personal puede opinar para mejorar los procedimientos y se le permite desarrollar o practicar lo que considera más adecuado y se les otorga los materiales suficientes para la realización del trabajo.

Lo expuesto nos lleva a concluir en términos generales, que los profesores están de acuerdo con la estructura organizacional, sin embargo consideran que faltan reglas, que las normas de disciplina son poco adecuadas y un orden regular.

En la dimensión recompensa, de cualquier índole, corresponde a la percepción de los miembros sobre la pertinencia y equidad de la recompensa recibida por el trabajo realizado correctamente, a los profesores les parece adecuado el mecanismo de recompensa, lo cual se ve reforzado al momento en que el líder o jefe inmediato muestra interés en el resultado de las tareas y reconoce el esfuerzo. En la medida en que la organización puede utilizar más el premio que el castigo; y las recompensas organizacionales, tales como pagos de compensación y otros beneficios, son poderosos incentivos para mejorar la satisfacción del empleado y su desempeño, y desde una perspectiva individual, relacionada con la calidad de vida en el trabajo, las recompensas deben ser suficientes para satisfacer las necesidades del personal. De no ser así, los empleados no estarán contentos ni satisfechos en la organización, ya que tienden a comparar los sistemas de recompensas entre sí mismos y con los de otras organizaciones educativas. Por ello, los sistemas de recompensas deben ser diseñados de acuerdo con las necesidades de los individuos, tomando en consideración la realidad económica de la organización.

En la dimensión relaciones, se concluye que en la institución se cuenta con mecanismos de comunicación fluida de parte de los profesores y por lo general comunican la información clara y precisa, donde todos trabajan con espíritu de equipo, con alta integración, desarrollando relaciones armónicas y constructivas entre los miembros de la institución, y para poder entender como son las relaciones interpersonales entre los profesores es importante tener en cuenta que un grupo es un número de

personas que interactúan entre sí, se identifican sociológicamente, y se sienten miembros del mismo. Esto propicia que los equipos sean eficaces, es decir, que logren ideas innovadoras, alcancen sus metas y se adapten al cambio; sus miembros están altamente comprometidos tanto con el equipo como con las metas de la organización. Por lo tanto, son altamente estimados por los directivos y se reconocen y recompensan sus resultados.

En relación al segundo objetivo específico planteado, identificar cuál de las dimensiones evaluadas del clima organizacional tiene más aceptación en la institución, concluimos que la dimensión identidad es la que aparece con el mayor porcentaje en sus reactivos, esto nos permite deducir que se sienten parte de la organización y su tra-

bajo es importante dentro de esta, consideran que la realización de sus actividades tiene un impacto en el logro de los objetivos y disfrutan trabajar en esta institución, esto es importante ya que la identidad es el sentimiento de pertenencia a la organización y es un elemento significativo dentro del grupo de trabajo. En general, tienen la sensación de compartir los objetivos personales con los de la organización.

Cabe mencionar que la dimensión menos aceptada es la de relaciones, esto quiere decir que hace falta que exista más relación ya sea formal e informal así como un ambiente de trabajo grato y de buenas relaciones sociales tanto entre pares como entre jefes y subordinados para mejorar esta dimensión.

Referencias

- Brunet, L. (2004). El clima de trabajo en las organizaciones. México: MAC Graw Hill.
- Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E., y Weick, K. E. (1970). Managerial behavior, performance, and effectiveness. New York: McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (2006). Introducción a la Teoría General de la Administración. México D.F.: Mc Graw Hill/interamericana.
- Chiavenato, I. Y COLBS. (2001). Administración de Recursos Humanos. México: Mc. Graw Hill.
- Del Tronco, J. (2005). Guía para apoyar el proceso de proyectos de tesis, maestría en políticas públicas comparadas. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Denison, D. (1991). Cultura corporativa y productividad organizacional. México: Trillas.
- Denison, D. R. (1996). "What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars". The Academy of Management Review. Diagnóstica y Consecuencias. México: Trillas.
- Gairín, J. (1996). La organización Escolar: contexto y texto de actuación. España: La Muralla.
- Goncalves, A. (2000). Fundamentos del clima organizacional. Sociedad Latinoamericana para la Calidad (SLC)
- Halpin A. Y CROFT D. (1962). The Organizational Climate of Schools. Chicago: The Midwest Administration Center, The University Of Chicago.
- Hernández, S, R. (2006). Metodología de la Investigación. Mcgraw-Hill / Interamericana De Mexico
- Likert R. (1967). Un nuevo método de Gestión y Dirección. España: Deusto.
- Litwin, G. H. y STRINGER, R. A. (1978). Motivation and organizational climate. Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- Martín, M. y COLBS. (1999). Clima de Trabajo y Eficiencia de centros Docentes: relaciones causales. España: Universidad de Alcalá.
- Martín, M. y COLBS. (1998). Clima de trabajo y participación en las Organizaciones Y funcionamiento de los centros de Educación Infantil, Primaria Y Secundaria. España: Ministerio de Educación y Cultura. Universidad de Alcalá.
- Navarro, E. y García, S. (2007) Clima y compromiso organizacional, riqueza, la de producción práctico, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2007c/340
- Scott W.R. (1992). Organizations: Rational, Natural and Open Systems. Englewood Cliffs, N. J.: 3ª Ed Prentice Hall.

A n e x o

Clima organizacional

PRESENTACIÓN: Este cuestionario tiene como objetivo principal obtener información que apoye en la evaluación del clima organizacional de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Entendiendo como clima organizacional al ambiente que se genera al interior de la institución. La información se utilizará para un proyecto de investigación, así que este cuestionario tiene una naturaleza confidencial utilizada únicamente para dicha investigación. Se le solicita cordialmente dar su opinión sobre la veracidad de los siguientes enunciados según su experiencia en esta institución.

Identificación del entrevistado

Edad: **Sexo:** **Antigüedad en el plantel:** **Máximo nivel educativo:**

Pregunta	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Muy en desacuerdo
Considero que es necesario el establecimiento de reglas.					
Las normas de disciplina de la institución me parecen adecuadas.					
En esta institución existe orden.					
Considero que mis funciones y responsabilidades están claramente definidas.					
La normatividad vigente facilita mi desempeño.					
Los procedimientos ayudan en la realización de mis tareas.					
La cantidad de registros son necesarios para apoyar la realización de mis tareas.					
Es importante la información plasmada y recabada en los registros para la institución.					
Los ritmos de trabajo me parecen adecuados.					
Puedo opinar para mejorar los procedimientos.					
Se me permite poner en práctica lo que considero más adecuado para realizar mi trabajo.					
La institución otorga los materiales suficientes para realizar mi trabajo.					
La institución ha contribuido en mi desarrollo profesional.					
La institución me brinda capacitación para obtener un mejor desarrollo de mis actividades.					
MI JEFE INMEDIATO ...					
Muestra interés en el resultado de mis tareas.					
Reconoce mi esfuerzo en la realización de mis tareas.					
Utiliza su posición para darme oportunidades de trabajo estimulantes y satisfactorias.					
En esta institución trabajamos con espíritu de equipo.					
En esta institución es sencillo ponerse de acuerdo.					
Mis compañeros me brindan apoyo cuando lo necesito.					
El personal de otras áreas se suma espontáneamente para resolver los problemas de la institución.					
En esta Institución se valora el trabajo y el esfuerzo.					
Tiene la capacidad para ayudar, motivar y dirigir proyectos y personas.					
Es claro en la asignación de las tareas.					
Brinda seguridad para que realice mis tareas.					
Brinda respaldo para apoyo en las actividades laborales.					
Es imparcial al otorgar, o tratar a cada quien, en las mismas circunstancias de la misma manera.					
Brinda la oportunidad para exponer mis ideas u opiniones.					
Toma en cuenta las diferentes ideas de las personas.					
Reconoce los derechos, dignidad y decoro de los demás.					
Muestra agrado, afecto y respeto hacia los demás.					
Mantiene una comunicación abierta con todos en la institución.					
Me siento parte importante de esta institución					
Me siento comprometido a presentar propuestas y sugerencias para mejorar mi trabajo.					
Considero importante mi trabajo en esta institución.					
Considero que la realización de mis actividades tiene un impacto en la institución.					
Estoy consciente de mi contribución en el logro de los objetivos de esta institución					
Disfruto trabajar en esta institución					

Estrategias para la asignatura de **Formación cívica y ética**

Mtra. Laura Salomé Duarte Castillo
Escuela Primaria Olga Arias
de la Secretaría de Educación del
Estado de Durango
lausalo@hotmail.com

Dra. Dolores Gutiérrez Rico
Universidad Pedagógica de Durango
lolitarico@hotmail.com



Resumen

El presente trabajo aborda ideas relacionadas sobre la manera en cómo se debe desarrollar el proceso de enseñanza en la asignatura de Formación Cívica y Ética en primero de primaria. Como principal propósito es el diseño de estrategias didácticas para favorecer en los educandos un aprendizaje intelectual, emocional y vivencial, es decir, significativo, de tal forma que responda a la interrogante ¿Cuáles son los elementos de las estrategias didácticas que se deben emplear para la enseñanza de la asignatura de FCyÉ en 1º de educación primaria? Para la construcción del presente estudio, se utilizó el método de investigación-acción, que permite responder a la solución de obstáculos que se presentan en la labor docente; para partir de la práctica, acudir a la teoría y regresar a la práctica, tantas veces sea necesario, de acuerdo a McKernan (1999). Los resultados de la investigación realizada, muestran que la materia de la Formación Cívica y Ética es considerada como un espacio más dentro de la formación integral del individuo, pero que no requiere de un diseño y trabajo consciente dentro del aula, por ello es necesario que el docente aproveche cada situación que se presente en la vida cotidiana, que despierte el interés de los educandos de "ser" mejores personas, mejores seres humanos, que sean capaces de responder a los retos de la sociedad en la que están inmersos, de tal manera que se estimule el sentido de responsabilidad social para formarse como futuros ciudadanos responsables y autónomos.

Palabras Claves: formación, valores, ética, cívica, estrategias didácticas y evaluación.

Abstract

This thesis focuses on ideas about how they should develop the teaching in the subject of Civics and Ethics in first grade. As the main purpose is to design teaching strategies to promote learning in students intellectual, emotional and experiential, that is significant, so that answers the question What are the elements of the teaching strategies to be employed for teaching of the subject 1, FCyÉ in primary education? For the construction of this thesis, the method of action research with a focus on the socio-critical paradigm, which allows the solution to respond to obstacles that arise in teaching; to leave practice, go to the theory and return to practice as often as necessary, McKernan (1999).

The results of the investigation show that the subject of Civics and Ethics is seen as a more comprehensive training within the individual, but that does not require a conscious design and work in the classroom, so it is necessary that the teacher take advantage of every situation that arises in daily life, to awaken the interest of students to "be" better people, better human

beings, capable of meeting the challenges of the society in which they are immersed in such so as to stimulate the sense of social responsibility to train as future responsible citizens and independent.

Key words: education, values, ethics, civics, teaching strategies and evaluation.

Introducción

La formación de valores ha reclamado la atención de especialistas que guardan relación con el ámbito educativo en los últimos años, provocando un deterioro generalizado dentro de las sociedades, por ello, se está demandando la aplicación de acciones re-constructivas y preventivas que permitan reivindicar aquellos comportamientos que nos caracterizan como seres humanos, centrados en la búsqueda del bienestar social.

Una forma de ofrecer soluciones viables es a través de la educación de las naciones, sin embargo, se ha cuestionado de diversas maneras el nivel de alcance que las instituciones educativas lleguen a poseer, así como su límite, puesto que no solamente se concreta al tema cognitivo, sino que más allá implica una serie afectos y actitudes del individuo; motivo por el cual se ha decidido llevar al campo de estudio.

La escuela actual tiene el reto de formar jóvenes con valores y con una identidad propia, que les permita tomar las decisiones adecuadas para construir un proyecto de vida, por ello, los actores educativos que participan de manera activa en esta meta, poseen la obligación de conocer la importancia de los cambios que continuamente se dan a los programas escolares. Una de las materias que se ha incorporado de hace tiempo, y que observa una importancia en los tiempos actuales, es la Formación Cívica y Ética (FCyÉ)

El papel que desempeña la FCyÉ dentro de los programas de estudio 2011, el cual pretende ofrecer a los estudiantes la oportunidad de vivir y reconocer la

importancia de principios y valores que favorezcan la convivencia democrática y a su pleno desarrollo como personas e integrantes de la sociedad haciendo uso de sus derechos humanos.

Entre los valores que se promueven son respeto a la dignidad humana, justicia, libertad, igualdad, solidaridad, responsabilidad, tolerancia, honestidad, aprecio y respeto de la diversidad cultural y natural. Y los principios se verán manifestados en el pensamiento, palabra y actuar de cada persona. Para cumplir con dicha meta se aborda bajo el enfoque de las competencias, que según la Secretaría de Educación Pública (SEP), se definen como la movilización de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, siempre bajo una perspectiva moral y cívica.

Es un gran reto el que se plantea en el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyÉ), por ello al enfrentarme a la práctica docente diaria he mostrado una gran dificultad para la enseñanza de la asignatura de FCyÉ, lo que ha impulsado a buscar alternativas.

Metodología

El presente trabajo se circunscribe al método de investigación-acción, siendo un estudio descriptivo que parte de una problemática real. El método de investigación-acción según McKernan (1999) la señala como aquella que ofrece los beneficios de que el problema de investigación parte de la práctica, para responderse y compararse con la teoría, además es sumamente funcional porque metafóricamente se visualiza como un espiral, en el cual se detectan problemas, se busca soluciones, luego surgen otros y así se puede continuar de forma cíclica para ir mejorando los procesos.

Elliott (1993) la menciona como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, es decir, se analizan las acciones humanas dentro de las situaciones y eventos sociales con el propósito de ampliar el conocimien-

to de los problemas de la práctica docente, de tal manera que ofrezca los elementos necesarios para comprender a profundidad los problemas y así darle soluciones prácticas y reales. Asimismo la elección de la técnica metodológica sirve para conocer y analizar una situación social que está determinada por una serie de factores que influyen en los resultados, se ha de tener cuidado en qué se quiere saber y hacia qué fin, para elegir la técnica adecuada, puesto que ante un mismo hecho o acontecimiento se puede obtener distinta información, siendo el mismo investigador, ello dependerá de sintonizar la finalidad con el tipo de técnica para obtener la información requerida.

Bajo esta misma línea, con el paradigma sociocrítico se utilizaron procedimientos cualitativos y cuantitativos para la recogida de datos, sin embargo, destacan los primeros, debido a que poseen un carácter más abierto a interpretaciones, dan pie a un proceso cíclico interactivo, asimismo se permite la utilización de una intensa comunicación personal; todo ello admite realizar una investigación más enriquecedora. Las particularidades que se enfatizan en el análisis de interpretación de los datos son tres: la primera, contar con la participación del grupo en el análisis e interpretación de datos que se realiza mediante la discusión e indagación, la segunda es un alto nivel de abstracción y la tercera, la interpretación de datos interrelacionan factores personales, sociales históricos y políticos.

En primera instancia, los instrumentos son los elementos operativos de la técnica, que hacen posible la recolección de la información, afirma Tamayo (2004), estos se utilizan de acuerdo al método y técnica elegida, por ello, se emplearon dentro de los de observación: el diario de campo, lista de cotejo, escala de likert, así como el cuestionario, puesto que esta última según McKernan (1999), permite plantear problemas y preguntas a medida que discurre el encuentro, así como recoger información en un tiempo relativamente breve

y permite clasificar, analizar e interpretar con mayor facilidad.

Para el análisis del trabajo con los niños, con el diario de campo se realizó un registro sistemático de las actividades y sucesos, con la finalidad de interpretar los resultados de las estrategias didácticas sobre los valores cívicos y éticos. Asimismo se utilizó la fotografía, señala McKernan (1999), este instrumento se considera como un documento, artefacto y prueba de conducta humana en entornos naturalistas, y precisamente como dentro de este estudio se enfatiza en las actitudes y comportamiento del individuo, éste proporciona una amplia gama para mostrarlas, es como una ventana al mundo de la escuela.

Con la complementación de todo ello, se amplió el panorama para confrontar la práctica y la teoría, lo cual brindó bastante información acerca de cómo los infantes experimentan su moralidad dentro de su realidad y dieron la pauta para el diseño de las estrategias didácticas.

Por ejemplo, dentro de los principales hallazgos fue con el juego dramático, que según la teoría del aprendizaje social, que fundamenta Bandura (1965) menciona que la mayor parte del aprendizaje básico, no se realiza mediante el ensayo y error, sino que es un aprendizaje social realizado por medio de la imitación. Por ende, la imitación es un mecanismo significativo dentro del aprendizaje, con ello, se logró un mejor proceso para que se iniciaran en este.

Razón por la cual, al menos en cada uno de los bloques se propone que alguna de las estrategias se trabaje con el juego dramático.

Ahora en el análisis para los maestros se aplicó un cuestionario, la cual es una recopilación de temas y posibles preguntas que se pueden hacer; las preguntas abiertas estuvieron formuladas con el propósito de conocer la metodología que emplean para promover los

valores y las acciones específicas que se realizan dentro de la escuela.

Con ello, se encontró que los maestros reconocen la importancia que posee su labor, así como asumir un compromiso y toma de consciencia acerca de la formación valorar en cada uno de los educandos como parte integral de su educación.

Asimismo, otro aspecto es que como señala Botero (2004) se debe utilizar el eje transversal como instrumento, para que a través del mismo se creen condiciones favorables a los contenidos de tal forma que permita a los alumnos comprender la realidad humana, identificar y analizar los problemas que en ella se manifiestan, encontrar y desarrollar soluciones o alternativas para que de esta forma en el entorno que los rodea traten de construir un mundo más feliz, más conviviente y más humano.

Tratando permanentemente que en cada una de las actividades emprendidas se aborden los valores, de manera implícita y explícita, por ello, el 80% los docentes consideran que se debe de dar mayor énfasis en los valores del respeto, solidaridad, responsabilidad y ahora más en estos tiempos la tolerancia, porque cada día somos menos capaces de comprender y tener paciencia hacia los que nos rodean.

Asimismo se utilizó la escala de likert, la cual es un instrumento de medición que se usa para la investigación social, además permite principalmente medir actitudes, ya que los ítems están enfocados en forma de afirmaciones o juicios.

El análisis e interpretación de lo anteriormente mencionado, dieron la pauta de tener un conocimiento de la realidad más exacta, describir los hechos y fenómenos de tal manera de establecer una mejora, por ello a partir de la realización de este diagnóstico permitió establecer la hipótesis de acción.

Proyecto de intervención “Vivir los valores en la escuela”

A partir de lo expuesto se procedió a establecer una hipótesis de acción, proponiendo la implementación de las estrategias didácticas en FCyÉ que promuevan valores que permitan el desarrollo moral adecuado.

De acuerdo a lo señalado en el PIFCyÉ, dentro de los programas para primer grado de primaria, se divide el ciclo escolar en cinco bloques, por lo que se ha decidido diseñar tres estrategias didácticas para cada bloque, considerando los siguientes directrices: trabajo en equipo, autonomía, colaboración y respeto.

A continuación se presentan las estrategias que se diseñaron:

Bloque	Estrategias didácticas
Bloque I	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Somos diferentes o iguales?” • Soy único • Formo parte de un grupo
Bloque II	<ul style="list-style-type: none"> • Lo que sentimos • Mis nuevas responsabilidades • ¿Qué es la justicia?
Bloque III	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidados especiales a diferentes edades • El agua es vida • Los mexicanos compartimos una misma identidad
Bloque IV	<ul style="list-style-type: none"> • El teléfono • Lo que queremos, lo que necesitamos • Somos pieza clave en un grupo
Bloque V	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Adivinas? • ¿Para qué decidir? • Nada como trabajo en equipo

Asimismo la secuencia lógica de construcción que siguen cada uno de los bloques, se fundamenta en el desarrollo del infante, en donde se debe partir del sujeto (el yo), para después ir avanzando a entornos más próximos, de manera paulatina.

Conclusiones

Los valores forman parte de nuestra naturaleza como seres humanos, lo que nos diferencia de los animales, desafortunadamente hemos descuidado este aspecto tan importante, pero que ahora no solo le incumbe a una cultura o nación en específico, sino que atañe a todo nuestro mundo; precisamente existen personas que se han involucrado altamente en realizar investigaciones, que permitan encontrar soluciones prácticas y concisas, sin embargo, considero que aún falta un mayor compromiso de todos, pero más aún de los responsables y líderes quienes son los que poseen la facilidad de persuadir y llevar a la acción las propuestas que se sugieren. Como es el caso del docente, que además de ser líder, ante todo debe ser un investigador, tal como lo señala McKernan (1999), puesto que la profesión lo demanda y con estas dos características (líder e investigador) son una excelente fusión, para la transformación y mejora de las sociedades.

Sin embargo, por diversos motivos en México, no se ha impulsado a gran escala. Para ello, se requieren maestros no solo comprometidos sino apasionados por su labor, en donde sean impulsores de las transformaciones que se requiere en nuestro sistema educativo nacional.

Pero primero debe haber una preocupación por conocer cuáles son las problemáticas que existen para después emprender acciones de solución. En el presente trabajo, se planteó una pregunta central, en un principio, que a continuación se retoma y reza de la siguiente manera, ¿Cuáles son los elementos de las estrategias didácticas que se deben emplear para la enseñan-

za de la asignatura de FCyÉ en 1º de Educación Primaria? Dentro de los hallazgos encontrados fueron que los componentes para que las estrategias didácticas sean significativas deben poseer los siguientes aspectos: trabajo en equipo, autonomía, colaboración y respeto.

Como complemento ante estos, se encontró que para que exista una mayor significación de los valores y actitudes se consideren tres aspectos: el cognitivo, afectivo y conductual; el primero se relaciona con los conocimientos y las creencias, el segundo refleja los sentimientos y preferencias y el último, se refiere a las acciones que manifiesta el individuo, esto traduce a que una hipótesis errónea es cuando pensamos que si dotamos a los alumnos de una amplia gama de conceptos estamos, brindando elementos para que conozcan los valores, es necesario pero no único, y así sucede con los demás elementos, por ello, se propone una mediación entre todos, puesto que el individuo realiza procesos internos complejos para lograr apropiarse de los mismos. Todos ellos se sustentan en teoría y práctica puesto que son importantes para el desarrollo moral y permiten brindar las bases para los aprendizajes consecutivos.

Como resultado de dicho estudio se llegó al conocimiento de los elementos que hacen que una estrategia posea la posibilidad de ser más eficiente y significativa, así como su fundamentación teórica que lo respalda en la práctica. Sin embargo, queda claro que la formación en valores no se da con el adoctrinamiento sino con la actuación de las personas que nutren el entorno social de individuo, por ello, en cuanto a nuestra responsabilidad es el ejemplo que el maestro pueda ofrecer a sus alumnos.

Asimismo al revisar el objetivo general de la presente investigación se puntualiza de la siguiente manera: “Diseñar estrategias didácticas que permitan desarrollar una enseñanza significativa en la asignatura de FCyÉ en 1º de Educación Primaria”, se puede argumentar que se logró en su totalidad.

En cuanto a la relación entre teoría y práctica, se logró comprobar que la teoría coincide con la práctica, especialmente al conocer cómo se da el proceso cognitivo en el pensamiento de los niños en la moralidad, asimismo la concepción que los niños tienen de las reglas, como inicio las perciben como algo impuesto por los adultos pero conforme van adentrándose en las mismas van reconociendo su importancia para mejorar la convivencia, para después formar parte de su vida cotidiana, pero es gracias a las actividades que les motiven a ir las descubriendo.

Los niños de manera intencional violan las reglas y normas con el objetivo de conocer las consecuencias, lo que los lleva a reconocer su importancia y los prepara como futuros ciudadanos sobre las mismas.

Dentro de los hallazgos encontrados al realizar la presente investigación se logró visualizar que el mayor obstáculo para los docentes es abordar los valores cívicos y éticos, debido a que desconocen la propuesta del PIFCyÉ, situación que dificulta su ejecución y retrasa los resultados que se esperan dentro del Sistema educativo.

Uno de los mayores logros que se posee, es la satisfacción de haber adquirido elementos valiosos para mi práctica docente, que me permitieran comprender cómo se apropian los educandos de los valores cívicos y éticos, así como de acciones y conductas concisas para abordarlos. Aún quedan áreas de oportunidad que se tendrán que superar, como las acciones que se deben de emprender para los niños con problemas en el hogar de violencia, que se reflejan dentro del contexto de la escuela, pero llevo más elementos que me permitirán comprender y enfrentar los retos por venir.

Finalmente se puede argumentar que los resultados finales se podrán visualizar a un tiempo de mediano y largo plazo; cuando los niños sean ciudadanos que actúen ética y cívicamente, tra-

traduciéndose en individuos más autónomos, responsables, con participación democrática, muestren respeto hacia los demás y su entorno, etc. que apliquen tanto en su vida personal como en su relación con los demás.

Referencias

Bandura, A. (1965), Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.

Elliot, J. (1993), Saber, poder y evaluación de los docentes. *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla, España. Díada Editorial S. L.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid, España: Morata.

SEP (2009). Programa Integral de FCyÉ. Educación. México: SEP

Tamayo, M (2004), El proceso de la investigación científica. 4 Ed. México: Limusa.

Estresores en alumnos de licenciatura y su relación con dos indicadores autoinformados del desempeño académico

Dr. Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango
tbarraza@terra.com.mx



22

Resumen

La presente investigación se planteó como objetivos centrales: establecer el nivel de presencia de diversos estresores académicos y determinar la relación de estos estresores con dos indicadores del desempeño académico. Para el logro de este objetivo se desarrolló un estudio transversal, correlacional y no experimental a través de la aplicación de una encuesta a alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango. Los resultados obtenidos permiten afirmar la prevalencia central del estresor: realización de un examen; y la existencia de una relación entre algunos de los diversos estresores indagados y los dos indicadores del desempeño académico.

Palabras Claves: estresores académicos, promedio de calificación y reprobación escolar.

Abstract

This research was the central objectives: to establish the level of presence of various academic stressors and determine the relationship of these stressors with two indicators of academic performance. To achieve this goal is developing a cross-sectional, correlational and experimental through the implementation of a survey of students in the Bachelor of Education Statement of the Pedagogical University of Durango. The results confirm the central prevalence of stressor: an examination and the existence of a relationship between some of the various stressors investigated and the two indicators of academic performance

Key words: academic stressors, GPA and failure in school.

Introducción

¿Qué es lo que ocasiona el estrés en nuestros estudiantes? Esta es, y ha sido, una de las preguntas que de manera recurrente han abordado diversos investigadores del ámbito de la salud mental, del área de la psicología o del campo educativo, sin embargo, creo que antes de contestar a esta pregunta se hace necesario realizar algunas precisiones conceptuales al respecto ya que, en el campo de estudio del estrés académico, se puede observar un problema estructural ocasionado por la coexistencia de múltiples formas de conceptualización o en su defecto por la no conceptualización explícita. Tres son los indicadores que nos hablan de esta problemática estructural:

1) En los estudios sobre el estrés académico coexisten cuatro conceptualizaciones de manera explícita: a) la centrada en los estresores (p. ej. Dumont, LeClerc y Deslandes, 2003), b) la ubicada en los síntomas (p. ej. Calais, Carraras, Brum, Keyla y Santos, 2007), c) las definidas a partir del modelo transaccional que pone el énfasis en los estresores y estrategias de afrontamiento (p. ej. Navarro y Romero, 2001) y d) la definición tridimensional, que integra estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento, proporcionada por el enfoque Sistémico Cognoscitivista (Barraza, 2006).

2) Independientemente, de estas cuatro formas de conceptualizar el estrés, se puede observar también otras dos situaciones particulares: a) que existen trabajos que realizan su investigación a partir de un enfoque multidimensional (p. ej. Huaquín y Loaiza, 2004), y b) que existen trabajos con un enfoque bidimensional, esto es, intentan recuperar tanto los estresores como los síntomas (p. ej. Busnello y Kristensen, 2008; y Solórzano y Ramos, 2006).

3) Así mismo, se puede observar que algunas investigaciones no conceptualizan de manera explícita al estrés o

cruzan su conceptualización con otros constructos como salud mental o ansiedad (p. ej. Massone y González, 2003).

Esta situación me obliga a que, en primer lugar, tenga que discutir ¿qué se entiende por estrés? para responder a esta pregunta se pueden seguir dos líneas de discusión presentes en el campo de estudio del estrés: una es la tematización organizativa que identifica tres enfoques conceptuales para el abordaje del estrés y otra es la reconceptualización del campo de estudio del estrés que establece la presencia de dos programas de investigación rivales (Barraza, 2008).

En el presente trabajo me adscribo a la línea discursiva de los Programas de Investigación que me lleva a reconocer que en el campo de estudio del estrés coexisten dos Programas de Investigación Rivales: el del Estímulo-Respuesta (E-R) y el de la Persona-Entorno (P-E). El primero de ellos (E-R), en su postulado base, afirma que organismo se ve sometido a estímulos externos que alteran su equilibrio funcional y ante el desequilibrio producido, el organismo reacciona provocando una serie de indicadores y respuestas, de carácter fisiológico, físico, psicológico y comportamental, que intentan recuperar el equilibrio; en este programa, la relación entre el organismo y el ambiente es considerada estática y el organismo un ente esencialmente reactivo.

El segundo de ellos (P-E), en su postulado base, establece que el estrés puede ser conceptualizado como la interacción dinámica que se establece entre la persona y su entorno; en ese sentido, el estrés deja de ser algo que se describe, identifique o localice en el entorno (estímulos aversivos) o en la persona (reacciones o indicadores), y pasa a ser un proceso relacional que está sujeto a variables cognoscitivas y contextuales.

De estos dos Programas de Investigación, en el presente trabajo me adscribo al de la Persona-Entorno lo cual

me obliga a considerar al estrés como un término que debe ser tratado como un concepto multidimensional que permite comprender un amplio grupo de fenómenos de gran importancia en la adaptación humana. Para responder a ello me adscribo al Modelo Sistémico Cognoscitivista para el estudio del Estrés Académico (Barraza, 2006).

Este modelo, permite definir al estrés académico como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos:

- Primero: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son consideradas estresores (input),
- Segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio)
- Tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico.

Bajo esta conceptualización la pregunta inicial se transforma al centrar su atención solamente en el primer momento del estrés académico, por lo que en sentido estricto quedaría formulada de la siguiente manera ¿cuáles son los estresores académicos presentes en nuestros alumnos? La revisión de la literatura al respecto ofrece tres posibles respuestas: la proporcionada por Muñoz (2003), la de Barraza (2007) y la que se obtiene de la revisión personal realizada para la presente investigación.

En la perspectiva psicosocial del estrés académico (Muñoz, 2003), influida por modelos organizacionales y basada esencialmente en literatura anglófona, se reconocen cuatro grandes grupos de estresores académicos: a) la evaluación, b) la sobrecarga de trabajo, c) condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y d) los problemas de adaptación y transición dentro del sistema educativo.

En el estado de arte sobre el estrés académico, elaborado a partir de una base de datos constituida por 60 investigaciones realizadas entre 1996 y 2006 en Latinoamérica y España, se identifican los 11 estresores que con mayor frecuencia han sido abordados en los estudios realizados sobre el estrés académico. Estos estresores son los siguientes:

- Falta o límite de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas.
- Sobrecarga académica, de estudio, de tareas o de trabajo escolares.
- Realización de un examen.
- Exposición de trabajos en clase.
- Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura.
- Exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares.
- La tarea de estudio.
- El tipo de trabajo que le han solicitado los profesores.
- Intervención en el aula.
- Mantener un buen rendimiento o promedio académico.
- La evaluación de los profesores.

En la revisión personal, realizada para la búsqueda de antecedentes de la presente investigación, pude identificar que, más allá de la aparente dispersión de estresores, hay tres grupos de estresores que son abordados de manera más recurrente: a) exámenes, b) trabajo académico y c) profesores. Un estresor que sobresale entre otros, por la importancia que le otorga su aparición recurrente, es la realización de un examen (Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón y Monge, 2001; Evansa, Brown, Timmins y Nicholl, 2007; Furtado, Falcone y Clark, 2003; Martín, 2007; Pellicer, Salvador y Benet, 2002; Siachoque, Ibáñez, Barbosa, Salamanca y Moreno, 2006; etc.). Sin embargo, su aparición no es uniforme u homogénea, ya que suele ser abordado:

- De una manera general, esto es, simplemente se aborda su realización (Martín, 2007 y Siachoque, et. al. 2006);
- Referido a un tipo de examen en particular: exámenes orales (Furtado,

et. al. 2003) o escritos (Feldman, Gonçalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés y De Pablo, 2008); o a los exámenes finales (Dong, Kang y Yum, 2005; y Evansa, et. al. 2007)

- Referido a aspectos particulares o colaterales de la realización del examen: la dificultad percibida (Anderson, Hevener y Arreola, 2006); la gran cantidad de exámenes (Furtado, et. al. 2003); la posibilidad o la espera de un examen (Evansa, et. al. 2007); y la espera de los resultados de un examen (Feldman, et. al., 2008 y Pardo, 2008).
- Integrado a la evaluación general realizada por los profesores (Barraza, 2008 y Barraza y Cárdenas, 2009). Contrario a esta multiplicidad de aspectos, presentes en el examen como estresor, el trabajo que se realiza en las instituciones educativas se presenta como un estresor unidimensional ya que su aparición está referida únicamente a la sobrecarga de trabajo (Anderson, et. al. 2006; Barraza, 2008; Celis, et. al. 2001; Duque, Tabarelli y Loureiro, 2005; Dong, et. al., 2005; Feldman, et. al. 2008; Furtado, et. al. 2003; Jaramillo, Caro, Gómez, Moreno, Restrepo y Suárez, 2008; Martín, 2007; y Pardo, 2008). Fuera de este estresor, solamente el tipo de trabajo que solicitan los maestros figura como un estresor (Barraza, 2008 y Barraza y Cárdenas, 2009) referido al trabajo académico.

Por su parte, el profesor como fuente de estrés se presenta también de manera variable al abordarse distintos aspectos de su actuación como sería: el trabajar al gusto del docente (Jaramillo, et. al. 2008), su falta de ética (Duque, et. al. 2005), su incompetencia (Duque, et. al. 2005); la personalidad y/o el carácter del profesor (Barraza, 2008); o su actuación injusta (Furtado, et. al. 2003).

Con las respuestas proporcionadas por estas tres fuentes se puede configurar un marco referencial base para indagar los estresores académicos presentes en los alumnos de licenciatura, por lo

que el primer objetivo de la presente investigación quedaría formulado de la siguiente manera:

Establecer el nivel de presencia de los estresores académicos en los alumnos de licenciatura.

Sin embargo, la intención de la presente investigación trasciende este objetivo descriptivo y centra su atención en la relación de esta variable con el rendimiento académico. La revisión de la literatura al respecto nos indica que la relación entre estas dos variables se presenta de manera contradictoria, algunos investigadores afirman que el estrés influye en el rendimiento académico (Arteaga, 2005; Bermúdez et. al., 2006; Dumont, et. al. 2003; Feitosa, et. al. 2009; y Feldman, et. al. 2008), mientras que otros niegan que exista esa relación (Caldera y Pulido, 2007; Greer, 2008; Mondardo, 2005; Pérez, Martín, Borda y Del Río, 2003); esta contradicción puede ser explicada, por lo menos parcialmente, por las diferentes conceptualizaciones presentes del estrés académico: p. ej. la centrada en estresores y síntomas (Busnello y Kristensen, 2008) y la centradas en estresores (Feldman, et. al. 2008).

En el caso del rendimiento académico se identifica una tendencia general a evaluar esta variable con el promedio de calificaciones (p. ej. Greer, 2008; Dumont, et. al. 2003; Feldman, et. al. 2008), por lo que esta variable puede definirse operativamente como “los resultados obtenidos a través de un proceso evaluativo que puede variar respecto al tiempo pero que cumple la función de constatar el grado de aprendizaje de los educandos” (Fuentes, 2006; p. 14); sin embargo, algunos autores integran otros indicadores, p. ej. Bermúdez et al. (2006) que para estimar el rendimiento académico toman como base tres indicadores: promedio aritmético de los cursos, la nota del curso biomédico principal a manera de aproximación al promedio ponderado, y el número de cursos reprobados en ese semestre.

Personalmente considero que el rendimiento académico debe constreñirse al promedio de calificaciones, pero en contraparte creo que el término desempeño académico es el constructo que puede hablar de una percepción más global de los resultados del alumno en el contexto académico; en ese sentido, en este constructo se pueden integrar varios indicadores como lo hacen Bermúdez et al. (2006), y otros autores, como sería el caso de Bitrán, Wright, Zúñiga, Mena, Velasco y Moreno, (2002) que integran la reprobación, el atraso, la deserción y la calificación como indicadores del desempeño académico.

Este posicionamiento personal no intenta superar la imprecisión terminológica y conceptual que está presente en este campo (un análisis a profundidad a este respecto trasciende el espacio e intenciones de este trabajo) sin embargo se constituye en un decisión operativa para la indagación que se realiza en esta investigación; en ese sentido, en la presente investigación se utiliza el término desempeño académico que se entiende como el conjunto de indicadores mensurables, producto de procesos evaluativos, que reflejan los resultados que obtiene el alumno al enfrentarse a las diferentes tareas académicas que se le asignan como parte de su formación.

De los diferentes indicadores que pueden estar presentes en el desempeño académico, para la presente investigación se toman como base del mismo solamente dos indicadores: promedio de calificación en el semestre anterior y si se tuvo, o no, asignaturas reprobadas en el semestre anterior.

Una vez realizadas éstas precisiones, se plantean dos objetivos más para la presente investigación:

- Determinar la relación que existe entre el promedio de calificación y los diferentes estresores académicos.
- Determinar la relación que existe entre la reprobación de asignaturas y los diferentes estresores académicos.

Método

El presente estudio puede ser caracterizado como correlacional, transeccional y no experimental. En los estudios correlacionales “se recolectan datos para determinar si existe relación entre dos o más variables cuantificables” (Ibáñez, 2002; p.36), en este caso, una variable la constituye cada uno de los estresores académicos y la otra variable es cada uno de los dos indicadores empíricos del desempeño académico; promedio de calificación y número de asignaturas reprobadas. En ese sentido, se establecerá la correlación de cada uno de los 27 estresores académicos que indaga el instrumento construido con cada uno de los dos indicadores empíricos.

Los estudios transeccionales o transversales implican una sola medición de la variable en un tiempo determinado, que en este caso fue el mes de febrero del año 2010. Los estudios no experimentales se caracterizan por que miden las variables tal como se presentan en la realidad y en ningún momento se manipula alguna de ellas.

Para la recolección de la información se utilizó la encuesta a través de un cuestionario construido ex profeso. El cuestionario fue denominado Inventario de Estresores Académicos (IESA) y

consta de 27 ítems donde cada uno refiere un estresor académico en lo particular. Para responder a este cuestionario los encuestados tienen seis opciones referidas a la frecuencia con la que perciben ese estresor: nunca (0), casi nunca (1), rara vez (2), algunas veces (3), casi siempre (4) y siempre (5).

Una vez aplicado, el cuestionario reportó una confiabilidad en alfa de cronbach de .92 y de .89 en confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown; estos niveles de confiabilidad pueden ser valorados como muy buenos tomando como referencia la escala de valores propuesta por De Vellis (en García, 2006) confiabilidad pueden ser valorados como muy buenos tomando como referencia la escala de valores propuesta por De Vellis (en García, 2006). Se obtuvieron también evidencias de validez basada en la estructura interna a partir de los procedimientos denominados análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados (ver tabla 1); en el primer caso se utilizó el estadístico r de Pearson y en el segundo la t de Student y en ambos casos la regla de decisión fue $p < .05$. Los resultados obtenidos permiten afirmar que los ítems que conforman el IESA: a) pueden ser considerados homogéneos al representar el mismo

Tabla 1
Resultados del análisis de consistencia interna y del análisis de grupos contrastados

Ítem	Nivel de Significación del Análisis de Consistencia Interna	Nivel de Significación del Análisis de Grupos Contrastados
1	.000	.000
2	.000	.000
3	.000	.000
4	.000	.000
5	.000	.000
6	.000	.000
7	.000	.000
8	.000	.000
9	.000	.000
10	.000	.000
11	.000	.000
12	.000	.000
13	.000	.000
14	.000	.000
15	.000	.000
16	.000	.000
17	.000	.000
18	.000	.000
19	.000	.000
20	.000	.000
21	.000	.000
22	.000	.000
23	.000	.000
24	.000	.000
25	.000	.000
26	.000	.000
27	.000	.000

dominio empírico de referencia, que en este caso son los estresores académicos, y b) presentan una direccionalidad única y una capacidad discriminativa adecuada que permite distinguir entre un participante con un bajo o un alto nivel de presencia de cada estresor. En el caso de los dos indicadores del desempeño académico, se les preguntó directamente a los alumnos, dentro del cuestionario aplicado, el promedio de calificación obtenido en el semestre anterior y si había tenido, o no, asignaturas reprobadas en el semestre anterior.

El IESA fue aplicado a los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango. El total de alumnos que cursan esa licenciatura es de 280, según información proporcionada por el Coordinador del Área de Docencia; el tamaño de la muestra se obtuvo con el programa STATS V. 2 a través de los siguientes valores:

- Tamaño del universo: 280
- ¿Error máximo aceptable? 5%

- Porcentaje estimado de la muestra: 50%
 - Nivel deseado de confianza: 95%
- El tamaño de la muestra quedó constituido por 161 alumnos; para seleccionar a los integrantes de la muestra se siguió un procedimiento por conglomerado, donde cada grupo de alumnos se constituyó en un conglomerado, que permitió que se entregaran 171 cuestionarios, de estos, uno se regresó sin contestar, dos fueron anulados por presentar inconsistencias en su llenado y 168 fueron capturados y constituyeron la base de datos con la que se realizó el análisis.

La distribución de los alumnos, según las variables sociodemográficas estudiadas, fue la siguiente: a) el 39.9% corresponden al género masculino y el 60.1% al género femenino.; b) la edad mínima que presentaron los alumnos encuestado fue de 18, mientras que la edad máxima fue de 58, siendo el promedio aritmético de 21 años.

Resultados

El análisis de resultados se desarrolló en dos momentos: en un primer momento se realizó el análisis descriptivo a través de la media aritmética, que para su mejor interpretación fue transformada en porcentaje, mientras que en un segundo momento se llevó a cabo el análisis correlacional a través de los estadísticos r de Pearson y t de Student (en ambos casos la regla de decisión fue $p < .05$). Todo el análisis de resultados, así como el análisis de las propiedades psicométricas del IESA, fue realizado con el programa SPSS V. 15

Análisis Descriptivo

Los resultados obtenidos, referidos a la frecuencia con la que se presentan los diferentes estresores académicos que conforman el IESA en los alumnos de licenciatura encuestados, se presentan en la tabla 2.

Tabla 2

Media aritmética y porcentaje de la frecuencia con que se presentan cada uno de los estresores indagados por el IESA

No.	Estresores	Media	Porcentaje
1	La competencia con los compañeros de mi grupo.	1.35	27%
2	La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.	2.40	48%
3	Realización de un examen	2.80	56%
4	La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.	2.20	44%
5	Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.	2.24	45%
6	La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.	2.18	44%
7	El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	1.87	37%
8	El inicio de las clases	1.32	26%
9	La falta de retroalimentación o aclaraciones, sobre los temas abordados, por parte de mis profesores/as	2.04	41%
10	Que mis profesores/as estén mal preparados/as.	2.09	42%
11	La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)	2.21	44%
12	Mi falta de capacidad para hacer bien los trabajos que me piden mis profesores/as	1.64	33%
13	La forma en que enseñan mis profesores/as	2.01	40%
14	No entender los temas que se abordan en las diferentes clases que me imparten	2.08	42%
15	Que me toquen profesores/as muy teóricos/as.	2.32	46%
16	Mi poca participación en las decisiones tomadas sobre la clase por mis profesores/as.	1.89	38%
17	La apariencia física de mis profesores/as	1.15	23%
18	Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)	1.90	38%
19	Los horarios de clase en los que tengo que asistir	1.46	29%
20	Tomar clases en un grupo nuevo	2.18	44%
21	Tener el tiempo limitado para hacer mi trabajo	2.51	50%
22	Participar en equipos donde no están mis amigos	1.68	34%
23	Los pocos conocimientos que poseo sobre los temas que se abordan en la clase	1.85	37%
24	El no poder comunicarme adecuadamente con mis profesores	1.90	38%
25	Asistir a clases aburridas o monótonas	2.05	41%
26	Tener problemas personales con mis profesores/as	1.56	31%
27	El nivel de exigencia de mis profesores/as	2.02	40%

Tabla 3

Nivel de significación de la correlación de cada uno de los estresores con los dos indicadores empíricos del desempeño académico.

Ítem	Estresores	Promedio de calificación	Número de asignaturas reprobadas
1	La competencia con los compañeros de mi grupo.	.000	.000
2	La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.	.000	.000
3	Realización de un examen	.000	.000
4	La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.	.000	.000
5	Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.	.000	.000
6	La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.	.000	.000
7	El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	.000	.000
8	El inicio de las clases	.000	.000
9	La falta de retroalimentación o aclaraciones, sobre los temas abordados, por parte de mis profesores/as	.000	.000
10	Que mis profesores/as estén mal preparados/as.	.000	.000
11	La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)	.000	.000
12	Internet, etc.)	.000	.000
13	Mi falta de capacidad para hacer bien los trabajos que me piden mis profesores/as	.000	.000
14	La forma en que enseñan mis profesores/as	.000	.000
15	No entender los temas que se abordan en las diferentes clases que me imparten	.000	.000
16	Que me toquen profesores/as muy teóricos/as.	.000	.000
17	Mi poca participación en las decisiones tomadas sobre la clase por mis profesores/as.	.000	.000
18	La apariencia física de mis profesores/as	.000	.000
19	Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)	.000	.000
20	Los horarios de clase en los que tengo que asistir	.000	.000
21	Tomar clases en un grupo nuevo	.000	.000
22	Tener el tiempo limitado para hacer mi trabajo	.000	.000
23	Participar en equipos donde no están mis amigos	.000	.000
24	Los pocos conocimientos que poseo sobre los temas que se abordan en la clase	.000	.000
25	El no poder comunicarme adecuadamente con mis profesores	.000	.000
26	Asistir a clases aburridas o monótonas	.000	.000
27		.000	.000

El estresor que se presenta con mayor frecuencia en los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa fue la realización de un examen, mientras que el que se presenta con menos frecuencia fue la apariencia física del profesor. También tuvieron una alta presencia los estresores: a) tener el tiempo limitado para hacer el trabajo, b) la sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días, c) que me toquen profesores/as muy teóricos/as, d) la personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases, e) la poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as, f) la forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsqueda en Internet, etc.) y g) tomar clases en un grupo nuevo.

Análisis Correlacional

Los resultados obtenidos, referidos al análisis correlacional de cada uno de los estresores y los dos indicadores del desempeño académico, se presentan en la tabla 3.

Como se puede observar los estresores 4, 5, 7, 11, 12, 13, 18 y 26 se correlacionan de manera negativa con el promedio de calificaciones, por lo que se puede afirmar que a mayor promedio de calificación menor es la frecuencia con la que los alumnos encuestados presentan esos estresores. Por su parte el tener o no una, o más, asignatura reprobada establece una diferencia significativa en la frecuencia con la que se presentan los estresores 5, 7, 9, 11, 12, 13, 16, 20, 22, 23 y 26, por lo que se puede afirmar que el tener una o más asignaturas reprobadas influye en que se presente con mayor frecuencia estos estresores.

Discusión de resultados

Cruz y Vargas (2001), apoyados en una perspectiva transaccionalista del estrés, distinguen entre dos tipos de estresores: mayores y menores. Los primeros tienen una presencia objetiva que no depende de la percepción del sujeto y su repercusión hacia la persona es siempre negativa, mientras que los segundos dependen esencialmente

de la percepción del sujeto, por lo que es la persona, con su valoración, la que los constituye en estresores.

Normalmente se considera que en el ámbito académico los únicos estresores mayores son el inicio o final de la escolaridad y el cambio de escuela, ambos estresores aparecen en la escala de acontecimientos vitales de Rahe y Holmes (en Amigo, 2000); sin embargo, Barraza (2006) considera que la evaluación, en lo general, o la realización de un examen, en lo particular, puede llegar a constituirse en un estresor mayor al ser la única demanda escolar que pone en riesgo el estatus de alumno, esto es su permanencia en la institución educativa donde cursa sus estudios. Si a esta situación se le agrega el hecho de que el examen sigue siendo hasta ahora la principal forma de evaluación en muchas de nuestras instituciones queda suficientemente explicada por que la realización de un examen constituye el estresor con mayor presencia entre los alumnos encuestados. Esta fuerte presencia justifi-

ca plenamente el hablar del estrés de examen como un tipo particular de estrés académico (Barraza y Rodríguez, 2009) que debe ser sujeto a procesos de indagación e intervención.

Independientemente de este primer resultado, los estresores que con mayor frecuencia están presentes en los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa coinciden con la revisión de la literatura realizada ya que pueden corresponder a los tres rubros ya identificados: exámenes, (realización de un examen y la forma de evaluación de mis profesores) trabajo académico (la sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días) y el profesor (que me toquen profesores/as muy teóricos/as y la personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases).

Cabe destacar que todos estos estresores hablan de un locus de control externo con relación a las fuentes de estrés. Por su parte, los resultados obtenidos del análisis inferencial permiten confirmar el carácter adaptativo del estrés académico (Barraza, 2006); la correlación de ciertos estresores con el promedio de calificación es negativa, esto es, cuando el alumno tiene un alto promedio es señal de que se va ajustando a las demandas y exigencias del profesor y este reconoce ese esfuerzo asignándole una alta calificación, por lo que en estos casos el alumno presenta un menor nivel de estrés; así mismo, que el alumno haya reprobado alguna asignatura es un indicador de que no ha respondido adecuadamente a las demandas y exigencias de alguno de sus profesores, por lo que nivel de estrés es mayor.

Cabe destacar que los resultados obtenidos en la relación de los estresores con estos dos indicadores del desempeño académico confirman la decisión de abordar en lo individual cada estresor y no buscar un índice general; en ese sentido el IESA debe ser utilizado para indagar cada estresor académico

confirman la decisión de abordar en lo individual cada estresor y no buscar un índice general; en ese sentido el IESA debe ser utilizado para indagar cada estresor académico en lo particular y no para obtener medidas globales.

Referencias

- Amigo, I. (2000). El precio biológico de la civilización, Madrid, España, Celeste Ediciones S.A.
- Anderson, K., Hevener, K. & Arreola, R. (2006), Stress Among Pharmacy Students: Sources and Impact, Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges of Pharmacy, San Diego, California, USA, Disponible en http://www.allacademic.com/meta/p119214_index.html (Recuperado 12 de marzo de 2010).
- Arteaga A. J. (2005), El estrés en adolescentes, Tesis de Licenciatura de la universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, (on line) (Recuperada el 15 de marzo de 2010).
- Barraza A. (2006), Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico, Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 9, (3), 110-129.
- Barraza A. (2007), Estrés académico. Un estado de la cuestión, Revista Electrónica de Psicología Científica.Com, (s/d)
- Barraza A. (2008), El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos, Avances en Psicología Latinoamericana, 28, (2), 270-289.
- Barraza, A. y Rodríguez, O. (2007), Estrés de examen, variables moduladoras y reprobación escolar, Praxis Investigativa ReDIE, 1, (1), 5-21
- Barraza, A. y Cárdenas, T. J. (2009), Estresores académicos: una aproximación cualitativa a través de narrativas de alumnos de maestría, Psicogente, 12, (21), 55-64.
- Bermúdez, S. L. et. al. (2006), Evaluación de la relación entre rendimiento académico y estrés en estudiantes de medicina, Med UNAB, 9, (3), 198-205.
- Bitrán, M., Wright, A. C., Zúñiga, D., Mena, B., Velasco, N. y Moreno, R. (2002), Mejoría en el desempeño académico de estudiantes de medicina en tiempos de reforma curricular, Revista Médica de Chile, 130, (4), 437-445
- Busnelo F. B. y Kristensen C. H. (2008), Eventos estresores e desempenho escolar em adolescentes, IX Salão de Iniciação Científica – PUCRS, Disponible en <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/III mostra/Psicologia/62357%20-%20FERNANDA.pdf> (Recuperado 15 de marzo de 2010)
- Calais S. L., Carrara K., Brum M. M., Keyla K. B. J. y Santos J. R. (2007), Stress entre calouros e veteranos de jornalismo, Estudos de Psicologia (Campinas), 24, (1), 69-77.
- Caldera, J. F. y Pulido B. E. (2007), Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de psicología del Centro Universitario de los Altos, Revista de Educación y Desarrollo, (7), 77-82.
- Celis J., Bustamante M., Cabrera D., Cabrera M., Alarcón W. y Monge E. (2001), Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana de primer y sexto año, Anales de la Facultad de Medicina, 62, (1), 25-30.
- Cruz, C. y Vargas, L. (2001), Estrés; entenderlo es manejarlo, México, Alfa Omega.
- Dong, H. L., Kang, S. y Yum, S. (2005), A qualitative assessment of personal and academic stressors among Korean College students: an exploratory study, College Student Journal, 39, (3), 442-448.
- Dumont, M., LeClerc, D., Deslandes, R. (2003), Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire, Canadian Journal of Behavioural Science, 35, (4), 254-267.
- Duque J. C., Tabarelli J. y Loureiro S. P. (2005), Estresse e pós-graduação em Medicina Veterinária, Estudos RBPG, 2, (3), 134-148.
- Evansa, W., Browna, G., Timmins, F. y Nicholls, H. (2007), An exploratory study identifying the programme related stressors amongst qualified nurses completing part-time degree courses, Nurse Education Today, 27, (7), 731-738

- Feitosa M., Campos C. A., Silva C. R. O., De Faria A. y Santos T. C. M. (2009)**, Estresse em graduandos de enfermagem, XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba (Recuperado el 15 de febrero de 2010).
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Pablo J. (2008)**, Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos, *Universitas Psychologica*, 7, (3), 739-751.
- Fuentes, R. M. (2006)**, Factores que afectan el rendimiento académico de estudiantes de enfermería de la Universidad Mariano Gálvez, Tesis de Licenciatura de la Facultad de Enfermería de la Universidad Mariano Gálvez en Guatemala.
- Furtado E. S., Falcone E. M. O. y Clark C. (2003)**, Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro, *Interação em Psicologia*, 7, (2), 43-51.
- García C. H. (2006)**, “La medición en ciencias sociales y en la psicología”, en *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, de Landeros R. y González M. T. (comp.), México, Trillas.
- Greer, T. M. (2008)**, Racial and Ethnic-related Stressors as Predictors of Perceived Stress and Academic Performance for African American Students at a Historically Black College and University, *The Journal of Negro Education*, 77, (1), 60-71.
- Huaquín V. R. y Loaíza R. (2004)**, Exigencias académicas y estrés en las carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile, *Estudios Pedagógicos*, (30), 39-59.
- Ibáñez, B. (2002)**, Manual para la elaboración de tesis, México, Trillas.
- Jaramillo G., Caro H., Gómez Z. A., Moreno J. P., Restrepo E. A. y Suárez M. C. (2008)**, Dispositivos desencadenantes de estrés y ansiedad en estudiantes de odontología de la Universidad de Antioquia, *Revista Facultad de Odontología Universidad de Antioquia*, 20, (1), 49-57.
- Martín I. M. (2007)**, Estrés académico en estudiantes universitarios, *Apuntes de Psicología*, 25, (1), 87-99.
- Massone A. y González G. (2003)**, Estrategias de afrontamiento (coping) y su relación con el logro académico en matemática y lengua en adolescentes de noveno año de educación General Básica, *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Mondardo, A. H. (2005)**. Estresse e Desempenho Acadêmico em Estudantes Universitários. *Revista de Ciências Humanas (Frederico Westphalen)*, (06), 159-180.
- Muñoz F. J. (2003)**, El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial, Huelva, España, Universidad de Huelva.
- Navarro M. y Romero D. (2001)**, Acercamiento al estrés en una muestra de estudiantes de medicina. Ponencia presentada en la II Jornada Científica Estudiantil Virtual de Ciencias Médicas.
- Pardo, J. (2008)**, Estrés en estudiantes de educación social, *Boletín de Estudios e Investigación*, (009), 9-22.
- Pellicer O., Salvador A. y Benet I. A. (2002)**, Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes, *Psicothema*, 14, (2), 317-322.
- Pérez, M. A., Martín, A., Borda, M. y Del Río C. (2003)**, Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios, *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, (67-68), 28-33.
- Siachoque H., Ibáñez M., Barbosa E., Salamanca A. L. y Moreno C. (2006)**, Efectos del estrés ocasionado por las pruebas académicas sobre los niveles de cortisol y prolactina en un grupo de estudiantes de medicina, *Revista Ciencias de la Salud*, 4, (001), 18-30.
- Solórzano M. L. y Ramos N. (2006)**, Rendimiento académico y estrés académico de los estudiantes de la E. A. P. de Enfermería de la Universidad Peruana Unión (semestre I-2006), *Revista de Ciencias de la Salud*, 1, (1), 34-38.

La participación del Padre de familia

de educación secundaria en las actividades académicas
en alumnos de segundo grado

Mtro. Jesús Manuel Carnero Medrano.
Escuela Secundaria Técnica No. 44.
(Cd. Juárez, Chihuahua)
jesus.carnero@hotmail.com

Dra. Dolores Gutiérrez Rico.
Universidad Pedagógica de Durango
lolitarico@hotmail.com



30

Resumen

El presente estudio refiere la relación existente entre la participación del padre de familia con las actividades académicas para mejorar el rendimiento académico en los alumnos de segundo grado en secundaria. Se tiene como objetivos: identificar las actividades académicas en las que más participa el padre de familia y a su vez, conocer la relación existente entre el rendimiento académico en cuanto a la estructura familiar que predomina en las familias con mayores niveles de participación. Se elaboró un cuestionario con la ayuda de expertos y en base a los modelos propuestos por Epstein y Salinas, (2004); Morales, (1998) y Membrillo et al. (2008); constó de 55 preguntas utilizando la escala de Likert y cuya confiabilidad según el Alfa de Cronbach fue de .89. Dicho instrumento se aplicó al universo de 265, de la escuela secundaria Técnica 44, de la zona II de Ciudad Juárez Chihuahua, México pero se recuperaron 225, para lo cual se dividió a la población en 4 estratos, con calificaciones de (10), (9, 8), (7, 6) y (5). Los principales resultados arrojados fueron: La familia que obtiene mejor rendimiento académico es la nuclear; la familia monoparental padre participa menos que la monoparental madre pero el papá consigue mejores resultados; El proceso de comunicación con el centro escolar y la colaboración-cooperación es en lo que más participan, y en lo que menos es el voluntariado, además de presentarse una carencia de cultural de parte del padre-alumno.

Palabras Claves: Rendimiento Académico, Padre de familia, La Participación del Padre de Familia y Tipos de Familia.

Abstract

This study describes the relationship in the parent participation in school activities to improve academic performance in second graders in high school, whose objectives were to identify the academic activities in the most part the parent and its once know the relationship between academic performance in terms of family structure prevalent in families with higher levels of participation, a questionnaire was developed with the help of experts and based on the models proposed by Epstein and Salinas (2004); Morales (1998) and Quinn et al. (2008), consisted of 55 questions using a Likert scale and whose reliability as Cronbach's alpha was .89. This instrument was applied to the universe of 265, Technical High School 44, Zone II of Ciudad Juarez Chihuahua, Mexico but recovered 225, for which the population was divided into 4 layers, with scores of (10), (9, 8), (7, 6) and (5). The main results were that: The family that gets better academic performance is the nuclear-parent families participating parent unless the single parent mother, but Dad gets the best results; The process of communication with the school and collaboration, cooperation is what more involved, and what is less volunteering, in addition to presenting a lack of culture from the parent-student.

Key words: Academic Achievement, Family Guy, The Parent Involvement and Family Types.

Introducción

Los sistemas educativos del mundo han cambiado a un ritmo vertiginoso en los últimos años, por lo que nuestro país no es ajeno a los mismos; sin embargo en este proceso de transparentar la información y rendir cuentas a la sociedad, es que se hace imprescindible la participación de todos los actores del proceso educativo.

Existe por lo tanto la necesidad impostergable de tomar en cuenta al padre de familia que es quien delega la educación de los jóvenes a los centros educativos y que debe ser un elemento necesario para complementar el proceso que se lleva al interior de las aulas, partiendo de la premisa que el niño pasa la mayor parte del día en su hogar. Por lo que es ineludible la construcción de una nueva correlación de todos los actores del ámbito educativo, en donde el apoyo, ayuda y acompañamiento del padre o tutor es necesario para la obtención de un mejor rendimiento académico. Sin embargo, los retos a los que se enfrenta la escuela para lograr la participación en las actividades académicas de los hijos, por parte de los padres, desde el hogar; son muchos, ya que se debe entender los cambios al interior de las familias, porque el esquema tradicional en donde el padre se hace cargo de todos los gastos y la madre de la casa y la educación de los hijos esta en transformación; por aquel en donde se comparten corresponsabilidades aportando ambos ingresos económicos; aunado a lo anterior los divorcios y la muerte de uno de los padres.

Es necesario, por lo tanto, la construcción de una nueva forma de participación que les permita a los padres cumplir con sus labores cotidianas de sustento, independientemente si son uno o dos; pero además, deben de ayudar a sus hijos en las actividades académicas desde el hogar.

Más allá de estas reflexiones es necesario discutir las conceptualizaciones que son el eje vertebral del presente

estudio, hablar de rendimiento académico, lleva a entenderlo como: El quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica. (Novaes, 1986, p.196) que este caso, son las calificaciones obtenidas por el alumno del cuarto bimestre. Así mismo el padre de familia, (padre o tutor), es aquel responsable ante la escuela, que asiste regularmente para enterarse y participar de las distintas actividades que la escuela difunde y organiza a la comunidad educativa.

En cuanto a la participación del padre de familia en actividades académicas se entiende desde diferentes componentes, desde la postura de Novaes (1986):

Comunicación con el centro escolar: Crear dos vías o canales de comunicación entre la escuela y el hogar.

Colaboración y Cooperación en las actividades académicas en casa: Involucrar a las familias con sus hijos en el aprendizaje académico en casa, incluyendo tareas, el establecimiento de metas, y otras actividades relacionadas con el currículo.

Impulso de las actividades formativas: Especificar ciertas actividades informales visitas a museos y lugares de interés que favorezcan el aprendizaje

Voluntariado en actividades de la escuela: Mejorar la contratación, formación, actividades y horarios para involucrar a las familias como voluntarios y como visitas en la escuela o en otros lugares.

En la presente investigación adquieren relevancia los trabajos de Paz, Rodríguez y González, (2009); Urías, Márquez y Tapia (2006); Valdés, Pavón, y Sánchez, (2009); Paz, Rodríguez y González, (2009), los cuales permitieron contrastar los resultados obtenidos. Por otro lado Valdés, Montoya y Urías, (2010) y Sánchez et al. (2010), aportaron una serie de instrumentos que permitieron tomarlos como referencia para la construcción del instrumento adaptado en el estudio presen-

te, ya que la realidad de los padres de ciudad Juárez es diferente a lo reportado en los diferentes contextos que contemplan las investigaciones en mención.

Diseño metodológico

El tipo de estudio que se desarrolló fue no experimental, descriptivo, correlacional y exploratorio.

No experimental porque como lo señala Sampieri et al. (2000) "Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad. No se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador, las variables no pueden ser manipuladas". (p.184).

Descriptivo porque Pineda et al. (1994) señala que "son aquellos que están dirigidos a determinar ¿cómo es? o ¿cómo está? la situación de las variables que se estudian en una población" (p.82)

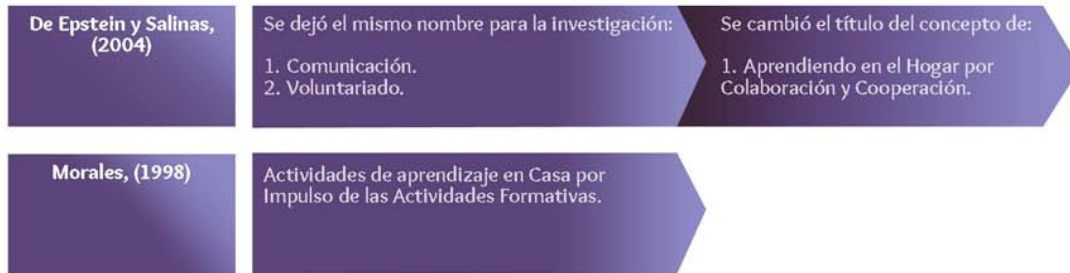
Por su alcance se ubicó a este trabajo como correlacional, ya que se pudo medir el grado de relación y la manera en cómo interactúan las variables: Rendimiento Académico, Participación del Padre de Familia y Tipos de Familias entre sí. Como lo menciona Bisquerra (1998), "el objetivo de los estudios correlacionales consiste en descubrir las relaciones existentes entre las variables que intervienen en un fenómeno." (p.115).

Del mismo modo es exploratorio porque nos aproximamos al problema de investigación planteado con el fin de aumentar el grado de familiaridad con él mediante una adecuada y exhaustiva revisión de la literatura en textos legales, oficiales y teóricos de los autores que manejan los temas. Como lo maneja Rojas, (2001) ya que su propósito "es recabar información para reconocer, ubicar y definir problemas" (p.41).

El instrumento para recolectar los datos fue la creación de un cuestiona-

Tabla 2

Categorías de la participación del padre de familia



rio para aplicarlo a los padres de familia, compuesto por 55 ítems, con preguntas abiertas y cerradas, con respuestas limitadas con una escala de tipo Likert, las primeras 5 pertenecientes a los datos generales, las siguientes 6 a los tipos de familia que según Membrillo et al. (2008) de acuerdo a su desarrollo el cual lo dimensionan en Tres: 1. Familia Arcaica o primitiva, 2. Familia Tradicional y 3. Familia Moderna. Además por su composición dividiéndolo en: Familia Nuclear, Nuclear Simple, Nuclear numerosa, Nuclear extensa, Monoparental, Monoparental extendida y No parental. En cuanto a la Participación del padre de familia se formaron las categorías que se muestran en la tabla 1.

Los padres sujetos de estudio son de los alumnos de segundo grado, en donde se tomó la totalidad 265 de cada uno de los grupos, se partió a la población en estratos pertenecientes, llamados subgrupos, los cuales se dividieron en cuatro con calificaciones de: (10), (9, 8), (7, 6) y (5).

La escuela, pertenece al subsistema de Secundarias Técnicas de la zona II de Ciudad Juárez Chihuahua, el nombre es La Secundaria Técnica No. 44 y el estudio se realizó del 2 al 20 Mayo del 2011. Es importante señalar que en la presente investigación, solo se recuperaron con muchos trabajos 225 cues-

tionarios, correspondientes al 85%, porque los participantes tienen miedo de responder cualquier instrumento en el cual proporcionen información ya que en muchos de los casos cuando han dado datos, estos han sido utilizados por la delincuencia organizada, para extorsionarlos y/o amenazarlos convirtiendo a Juárez en la ciudad más violenta del mundo; aún y explicando los motivos, confidencialidad y propósitos del estudio y contando con el aval de la dirección de la escuela.

El tratamiento estadístico se realizó utilizando el programa SPSS versión 15, con un análisis simple de porcentaje utilizando el gráfico de barras y la tabla de porcentaje, posteriormente se triangularán las variables para obtener una descripción de cada una que nos lleve a las conclusiones inicialmente planteadas. Con la Chi-cuadrado y Tau b y c de Kendall se obtendrán las potenciales correlaciones que existen entre indicadores.

Resultados

Como lo maneja nuestro objetivo general de investigación en cuanto a la relación existente entre la participación del padre de familia en las actividades académicas para mejorar el rendimiento académico, el resultado fue el siguiente:

La atención, el cuidado, el manejo y la observancia que prestan los padres de

familia en las actividades académicas que sus hijos desarrollan tanto en la institución escolar como en la casa, tiene repercusiones en su rendimiento académico, porque esto permite que el estudiante se sienta tomado en cuenta y motivado para que se anime a mejorar su rendimiento académico.

Así mismo para identificar en cuales actividades académicas es en las que más participa el padre descubrí que:

La comunicación con el centro escolar es adecuada cumpliendo con el derecho de informarse de los asuntos educativos en cuanto a los programas escolares y actividades especiales a desarrollarse, que influyen en el rendimiento académico.

En cuanto a La Colaboración y la Cooperación, se logra la cooperación de los padres, en diversas actividades como lo son: acontecimientos escolares, apoyo y auxilio en la manutención de la infraestructura.

Una vez precisado lo anterior, puedo decir cuales actividades académicas es en las que menos participa el padre: La primera es el Impulso a las Actividades Formativas, no mostrándose el padre interesado por promover, estimular y apoyar las actividades extraescolares como: campañas de beneficio social, cultural, sanitarias y ecológicas;

se descubrió: que no leen libros, periódicos; no revisan el cuaderno de actividades por lo tanto no fomentan la discusión de temas entre padres e hijos; no realizan actividades informales como: visitas a museos y lugares de interés histórico; no ven programas de televisión culturales o históricos y no asisten a eventos artísticos (conciertos, obras de teatro o recitales).

Otra es el Voluntariado, en donde el padre de familia no muestra interés al ayudar al maestro en conseguir personas para que den una plática a los alumnos, tampoco a lograr un viaje o salida a un museo, apoyar en los concursos académicos, explicar un tema fuera del horario de clase y acompañar en los viajes culturales y académicos.

Finalmente para conocer la relación entre el rendimiento académico en cuanto a la estructura familiar que predomina en las familias con mayores niveles de participación, se descubrió lo siguiente:

En cuanto al desarrollo de la familia encontramos que los resultados en torno al rendimiento académico de la familia tradicional y moderna son muy parecidos.

Se percibe que la familia de acuerdo a su composición es la nuclear (padre-madre-hijos), quien se relaciona más como propulsora de mejor rendimiento académico.

La familia monoparental padre (solo papá) obtiene mejores rendimientos académicos que la monoparental madre (solo mamá), sin embargo participa más la madre que el padre.

En general se puede ver que en el estudio tres cuartas partes de los padres de familia no participan en las actividades académicas de la escuela.

Todos los padres que participan en las actividades académicas de sus hijos tienen un rendimiento académico de 10, 9 y 8.

Conclusiones

Se sientan las bases para una futura investigación del tema, que tenga los recursos suficientes y que sea realizada a mayor profundidad y que permita generalizar los hallazgos aquí descubiertos. Así mismo, derivado a esto contestar las causas de por qué el padre tiene mejores resultados que la madre cuando éste está solo como jefe de familia y si esto es general y trasciende, poder dar una propuesta para un nuevo esquema de participación con los cambios que en materia legal sean necesarios instrumentar. Así mismo también conocer las causas de por qué la madre no obtiene mejores resultados.

Por otro lado es importante:

- Cambiar la idea de que solo en los centros escolares se cuenta con familias nucleares.
- Utilizar por toda la comunidad escolar, las tecnologías de la información para, una mejor comunicación.
- Redefinir un nuevo concepto de participación del padre de familia en las actividades académicas para mejorar el rendimiento escolar: Ya que la vida en sí es un aprendizaje, el padre tiene que estar consiente que todas las acciones de: diversión, entretenimiento, esparcimiento y académicas; deben ir cargadas de un elemento cultural y no por esto va a ser aburrido o tedioso.

Referencias

- Bisqueria A. R. (1998).** Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica. España: Ceac, S.A.
- Epstein, J. L.; Salinas C. Karen. (May de 2004).** Partnering with Families and Communities. Schools as Learning Communities, 61(8), 12-18.
- Hernández S. R., Fernández C. C., y Baptista L. P. (2000).** Metodología de la Investigación (Segunda Edición ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.
- Membrillo L. A., Fernández O. M. Á., Quiroz P. J. R., y Rodríguez L. J. L. (2008).** Familia Introducción al estudio de sus elementos. México, D.F.: EDITORES DE TEXTOS MEXICANOS, S.A de C.V.
- Morales, A. F. (1998).** Participación de los padres en la escuela: Componente para la Formación de Profesores. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Novaes, M. E. (1986).** Psicología de la Actividad Escolar. México: Iberoamericana.
- Paz N. L., Rodríguez R. P., & Martínez, G. M. (Abril-Junio de 2009).** Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara. Revista de Educación y Desarrollo, 5-15.
- Paz, R. y G. (2009)** denominado "Funcionamiento Familiar de los Alumnos con Bajo Rendimiento Escolar y su Comparación con un Grupo de Rendimiento Promedio en una Preparatoria de la Universidad de Guadalajara"
- Pineda, E. B., De Alvarado, E. L., y De Canales, F. H. (1994).** Metodología de la Investigación (2da. Edición ed.). Washington, D.C., EUA: Organización Panamericana de la salud.
- Rojas S. R. (2001).** Guía para Realizar Investigaciones Sociales (Vigésima Sexta Edición ed.). México, D.F.: Plaza y Valdés.
- Sánchez E. P. A., Valdés C. A; Reyes N. M., y Martínez, E. A. (2010).** Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. Liberabit. Revista de Psicología, 16(1), pp. 71-80.
- Urias, M. y Tapia (2006)** investigación denominada "Participación de los Padres en las Escuelas Secundarias de Ciudad Obregón Sonora"
- Valdes, C. A, Montoya V. G., y Urias M. M. (2010).** Metodología de la Investigación (2da. Edición ed.). Washington, D.C., EUA: Organización Panamericana de la salud.
- Valdés, Pavón, y Sánchez, (2009)** investigación "Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos"

Mediación, Identidad y vulnerabilidad

Discursos que forman en la escuela secundaria

Dra. Ana María Acosta Pech
Universidad Pedagógica de Durango
aapech@gmail.com



34

Resumen

En este trabajo se analiza información derivada de una investigación empírica cualitativa con profesores de educación secundaria, en él se pregunta y discute sobre el papel que juega el discurso de los profesores, autoridades educativas y demás personal escolar, en la estructuración de los campos posibles de acción y en la conformación de funciones cognitivas, identidades y prácticas de los estudiantes. Para lograr algunas respuestas (posibles), nos apoyamos en la propuesta teórica-crítica del lenguaje en la escuela y aquellos enfoques que ponen el acento en la conformación de identidades sociales en contextos de actividad situada. El análisis sugiere que la mediación semiótica, entendida más allá de la visión constructivista de la conciencia y el aprendizaje, lleva a la conformación de actos colectivos de significado cuyo insumo principal es el lenguaje (en uso). Estas mediaciones conducen a formas particulares de relación al interior de los centros escolares, donde los estudiantes son posicionados de manera diferenciada en el proceso de la escolarización y en las prácticas tendientes (en teoría) a favorecer el aprendizaje.

Abstract

This study analyzes information derived from a qualitative empirical research with secondary school teachers; this discusses the role of the speech of teachers, education authorities and other school personnel, in structuring possible fields of action in shaping cognitive functions, identities and practices of students. To achieve some answers (possible), we rely on the theoretical-critical language in school and those approaches that emphasize the creation of social identities in context of situated activity.

The analysis suggests that semiotic mediation, understood beyond the constructivist view of learning awareness and leads to the formation of collective acts of meaning whose main input is the language (in use). These meditations lead to particular forms of relationships with the schools, where students are positioned differently in the schooling process and practices designed (in theory) to enhance learning.

Los comentarios de un profesor, que aparecen a continuación, parecen sostener estas interpretaciones:

Ahorita está de moda el constructivismo ¿sí?, mucho muy de moda el constructivismo que sí les hace muy bien a ellos (estudiantes), para bien ¿verdad? nada más que todavía el sistema, el sistema, a nosotros nos hace que les enseñemos como podamos y que los evaluemos constructivísticamente, y no se puede, el sistema (se refiere a la propuesta constructivista) está muy completo pero no se puede... (E262ARTE783).

Otro profesor [...], es que ellos (se refiere a quienes elaboran los programas y proyectos educativos) ven todo bonito, nada más con esto lo quieren hacer bonito y no... o sea; tiene que estar uno dentro para ver la realidad, quien no está en la realidad... nada más ven comentarios o de estadísticas etcétera, pero no de estar..., de una persona que ¡este en la realidad! y de ahí vienen todos los problemas [...]. (E161CIEN928).

Ante la percepción de un entorno irremediable, la enseñanza y el aprendizaje se piensan como procesos conflictivos o con poco sentido pues a “estos” alumnos les faltan los prerrequisitos para ser “verdaderos” constructores de conocimientos. Tal como lo expresa este profesor:

E: lo que pasa es de que las estrategias estee hablando específicamente de RES hee yo lo vi desde en México y pues los objetivos de educación siempre han tenido en veces proyectos en veces proyectos de los cuales nada más son aplicables aaa... ellos designan a ciertos alumnos para aplicar este proyecto, sin embargo, pues no llega hasta allá ¿no? puesto que ellos nada más sacan al grupito. Yo estaba viendo el video de la RES en matemáticas y pues siii, resulta de que esta trasportado a un grupo de 15 alumnos o 20 alumnos, con condiciones hee, un material didáctico excepcional ¿no? alumnos que, mmm hasta se peleaban por participar ¿no? no lo transportan a un aula de estas. A: y aquí ¿no son así los alumnos? E: No, son apáticos. No, yo digo que por la misma situación, algunos trabajan... Entonces son ciertas situaciones, entonces he uno ponee su granito de arena en cuestión a las nuevas re-

formas educativas, pero yo digo que no se cumplen los objetivos porque son otras situaciones las que prevalecen, y aquí lo hemos visto nosotros, lo que hemos visto... (E361MATE499).

Desde los imaginarios de los docentes son las condiciones de los alumnos y especialmente del medio que les rodea las que no permitirían que “aquí” (escuela) se experimenten “otras realidades” (como las pretendidas por el discurso oficial, por ejemplo). Estas significaciones se cuellan, impregnando las relaciones y prácticas cotidianas en la escuela, en otras palabras tiñen las relaciones de los profesores con los estudiantes y sus vínculos con el conocimiento ofertado en la secundaria.

Para los profesores de nuestro estudio el aprendizaje es visto como una mercancía que los alumnos deben obtener en la escuela, predomina también la idea que los estudiantes fallan o no aprenden, debido a sus antecedentes sociales, familiares o escolares. El sentido implícito es que existe una laguna que llenar, y de ellas se derivan diversas prácticas compensatorias que pueden resultar sumamente inadecuadas para las necesidades de los niños. En estos escenarios y ante la urgencia de disminuir esa brecha, ante esas distancias que los maestros y autoridades educativas perciben, se diseña desde el sistema educativo, y se intentan operativizar en los centros escolares diversas propuestas como el conocido “programa de tutorías” para los estudiantes “con problemas”.

Es común en las escuelas secundarias de nuestro medio encontrarnos con anuncios dirigidos al colectivo docente, promoviendo su participación en un programa de tutorías escolares. El contenido del siguiente cartel (ubicado en un lugar de anuncios en el pasillo principal de una escuela donde se realizó nuestra investigación), puede ayudarnos a ilustrar los imaginarios presentes y discursos que circulan en la escuela secundaria de nuestros días, y desde nuestra posición

analítica el impacto de éstos en la conformación de ciertas funciones identitarias, morales y cognitivas en los estudiantes:

Prof. (a) Ayúdanos a dignificar a la persona marginada.

Participa.

Programa de tutoría Escolar

Mediación y vulnerabilidad en la escuela secundaria

En apariencia el cartel citado cumple la función de informar, el lenguaje en apariencia es sólo un medio, aunque si adoptamos una mirada más analítica y menos ingenua nos preguntamos (entre otras cuestiones):

¿Quiénes son unos (estudiantes marginados/no marginados) y otros (profesores-tutores) en el espacio escolar?, ¿Quién es y no es la persona marginada?, ¿Quién es el quién puede proveer y recibir lo que se define como dignidad?, ¿A qué sentidos más allá de lo dicho, remiten o dirigen estos mensajes/símbolos?, ¿A qué tipos de relaciones aluden y a qué otros posibilitan?, ¿Qué vínculos se sugieren entre la llamada “marginación” y la “tutoría”, entre la marginación y la dignidad/indignidad?, ¿A qué formas de identidad, conciencia y aprendizaje conducen en los estudiantes esta clase de mensajes/discursos? ¿Qué modalidades y contenidos de mediación conducen y producen estos mensajes?

Con estos discursos con sus correspondientes pautas y códigos de integración exclusión, dudamos que pueda “germinar” el constructivismo, tal y como lo imaginaron los teóricos que le dieron origen. En principio, en este mensaje, el sujeto “estudiantes” se sitúa en el silencio a través del cual habla el poder (Bernstein, 1994, p. 40). Sujetos que son constituidos a través de enunciados y discursos reiterativos, como una especie de realización performativa en la que

“... el público social, incluidos los mismos actores llegan a crear y a actuar en la modalidad de la creencia” (Butler, 1997, p. 172). Si entendemos por actores, en el contexto de la escuela a profesores y alumnos entonces, estamos hablando de las creencias con respecto a sí y de los otros que resultan fundamentales en la constitución de ambos.

Consideramos que el lenguaje es determinante en la producción de la subjetividad y la identidad en la escuela, por ello nos preguntamos, entre otras cosas: ¿Desde dónde se interpela a los estudiantes pobres en la escuela secundaria?, ¿qué efectos tiene esta interpelación en la conformación de su identidad? ¿Tiene relación este tipo de interpelación con los altos niveles de deserción que vive hoy nuestra escuela secundaria? ¿Cómo los estudiantes se reapropian de estos discursos reiterados con efectos performativos, que diferencian, que segregan, que dominan?

Discursos como el del cartel escolar (descrito líneas arriba) circulan cotidianamente en las escuelas de este estudio, pasan desapercibidos en la cotidianidad y la rutina escolar, discursos que tienen un potencial de significado, que comunican más allá de sus propósitos explícitos. Enunciados con efectos performativos; es decir que hacen lo que dicen, funcionan en la medida en que son repetidos en el tiempo por un actor o instancia autorizada (Austin, 1998). Enunciados que llevan en sí mismos un daño lingüístico, o más bien a una vulnerabilidad lingüística, ya que: “ciertas palabras o ciertas formas de dirigirse a alguien operan no sólo como amenazas contra su bienestar físico, sino que tales expresiones alternativamente preservan y amenazan el cuerpo” (Butler, 1997, p. 21). Con tales enunciados los estudiantes en la escuela secundaria de nuestro estudio, constituyen una cierta presencia social, son interpelados desde ellos, ya que: ... ser el destinatario de una alocución lingüística no es meramente ser reconocido por lo que uno es, sino más bien que se le

conceda a uno el término por el cual el reconocimiento de su existencia se vuelve posible. Se llega a “existir” en virtud de esta dependencia fundamental de la llamada del Otro. Uno “existe” no sólo en virtud de ser reconocido, sino, en un sentido anterior, porque es reconocible. Los términos que facilitan el reconocimiento son ellos mismos convencionales, son los efectos y los instrumentos de un ritual social que decide, a menudo a través de la violencia y la exclusión, las condiciones lingüísticas de los sujetos aptos para la supervivencia (Butler, 1997, p. 22).

Con estas premisas confirmamos que el intercambio de significados es un proceso creador en el que el lenguaje constituye un recurso simbólico, tal vez el más importante que tenemos (Halliday, 2001). Lenguaje que en la escuela sirve la mayoría de las veces, como sistema mediacional para des-subjetivizar, (pérdida del sí mismo), que conforma en este caso, un sistema de dispersión, de fragmentación entre unos y otros, entre enseñar y aprender..., a través de prácticas escolares cotidianas de disciplinamiento y dominio (en los estudiantes) por un lado y de re-afirmamiento y ejercicio del control por el otro (en el caso de los profesores).

Ante estas constelaciones discursivas performativas (Acosta, 2007) en la escuela secundaria, los estudiantes se encuentran en una lucha permanente por dar sentido y coherencia a lo experimentan o creen. Intentan por diversos medios re-alinear sus cogniciones y resolver por tanto sus conflictos emocionales y actitudinales que les puede estar provocando la disonancia cognitiva experimentada ya que por un lado se les define como estudiante “constructivistas”, creadores de conocimiento y por el otro, se les enuncia como marginal, indigno y necesitado de tutoría. En el disciplinamiento del otro ahora el yo es un yo requerido de terapia, de consejería o de tutela.

No es el lenguaje en el salón de clases, y mucho menos de los textos de donde el niño y el joven aprenden

acerca de su cultura en que han nacido. Son los usos cotidianos del lenguaje más frecuente, con compañeros, maestros, padres, etc. los que sirven para transmitirles las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social. En este caso una sociedad meritocrática, clasista y desigual, donde la autoridad sigue siendo aquel facultado para enseñar. El estudiante interpelado como “marginado” aprende, seguramente, sobre todo, aprende a distinguir a cuál es el lugar donde no tiene posibilidades de sobrevivir, de crecer, de ser, de aprender.

Los discursos de los profesores entrevistados para este estudio indican que en la escuela secundaria hay fuertes estereotipos que son compartidos por el colectivo escolar, ello tiene profundas consecuencias, los niños al igual que el adulto tienden a comportarse de acuerdo con el estereotipo al que han sido asignados (Williams, 1970, citado por Halliday, 2001). Si el niño falla como resultado de las diferencias de su aprendizaje y del que se espera en la escuela, no es porque haya dificultades de comprensión, sino porque esas diferencias llevan a un estigma social. Si “sociedad” incluye aquí al maestro, el niño o el joven, efectivamente, está condenado al fracaso desde un inicio, aunque el profesor en clase haga esfuerzos por poner en práctica los principios constructivistas de la enseñanza.

Bernstein (1977; 1998) planteaba desde hace tiempo que un fracaso escolar es social, no es lingüístico ni cognitivo, éste está ligado al potencial de significado que circula en la escuela en diversos sistemas de códigos, son una función (o un resultado) de la forma que adoptan las relaciones sociales. Según este criterio, la forma de relación social o, de una manera más general, la estructura social genera diferentes formas o códigos y esos códigos transmiten en esencia la cultura, limitando así la conducta.

Al respecto Halliday (2001) sugiere que “gran parte de la conducta

humana está determinada socialmente y no determinada genéticamente o cognitivamente, no es difícil suponer una relación íntima entre el lenguaje por una parte y los modos de pensamiento por otra” (p. 38). Las modas del habla distinta por ejemplo, inducen en sus hablantes a diferentes maneras de vincularse a los objetos y a las personas, por lo tanto, también como dijimos al principio de este trabajo a funciones cognitivas concretas. Por otra parte, como ya sugerimos también en párrafos anteriores el contexto interviene en la determinación de lo que decimos, y lo que decimos interviene en la determinación del contexto. A medida que aprendemos a significar, aprendemos a predecir lo uno de lo otro.

Para (no) concluir

Abogamos por una concepción diferente al abordar el estudio del aprendizaje, éste debe ser siempre considerado en términos de relaciones entre el individuo y la situación y no como actividades que ocurren sólo en la mente de los sujetos. Son sus relaciones con el entorno lo que permite la construcción del conocimiento, relaciones que son producto de factores como la posición, el lugar en el grupo social y los discursos resultantes.

El punto de vista constructivista del aprendizaje hace énfasis sobre el significado representacional/experiencial, en este sentido hay una ausencia en las formas en que el lenguaje sirve para regular las relaciones interpersonales relaciones que son producidas a su vez a través de modelos específicos de relaciones interpersonales, la regulación social constituye una seria debilidad de esta teoría.

Compartimos la idea que las relaciones de poder y control regulan los intercambios sociales, median las relaciones sociales mediante o a través de principios especializados de comunicación (Bernstein, 1977; 1993; 1996). En otras palabras, el lenguaje es un recurso o dispositivo por el cual el poder se manifiesta y logra resultados, algunos

muy sutiles e intangibles para el desarrollo y el aprendizaje. Por ejemplo, cada vez que un niño habla o escucha la estructura social es reforzada en él y su identidad social al mismo tiempo está siendo conformada. La estructura social llega a ser la realidad psicológica del niño través de la conformación de sus actos de habla.

Hay que buscar entonces, ligar las herramientas semióticas con la estructura de la actividad material, dirigir la atención al proceso que regula la estructura de la herramienta (signos, lenguaje y actividad) y no solamente justificar su función, como hace Vygotski y otros teóricos. Es en ese sentido, que necesitamos entender la herramienta vygotskyana como una construcción social e histórica y por lo tanto, no neutral y carente de conflicto.

La tesis Bernstiana sostiene que existe una indudable relación entre el (un) posicionamiento social de uno y las (unas) disposiciones mentales y la (una) distribución del trabajo en la sociedad. En ese sentido, puedo decir que el aprendizaje resulta una función también de la posición social y las formas y principios de comunicación que se establecen en su interior. Desde esta visión el discurso (a través de los principios de comunicación, que a su vez es la traducción de los principios de control y poder) conforma las funciones cognitivas, sus reglas de producción y comunicación son determinantes. Sino también sobre las disposiciones, identidades y prácticas de los individuos (Bernstein, 1994).

Consideramos a la actividad cognitiva como aquel tipo de actividad social, mediatizada, de interiorización reflexiva de prácticas sociales históricamente constituidas, legitimadas en el seno de grupos y relaciones de poder. En ese sentido, “la producción del pensamiento, de la conciencia, no es aquella que se efectúa de acuerdo con las posibilidades del sujeto que medita en las profundidades de una conciencia aislada, sino la producción social que se

se mueve en el espacio de signos de acuerdo con la lógica cultural del significado (Radford, 2000).

El aprendizaje implicaría en este contexto: “llegar a ser una persona diferente con respecto a las posibilidades permitidas por un conjunto de relaciones y discursos” (Lave y Wenger, 1991, p. 53) que se producen como intersecciones entre diversas operaciones concretas en la escuela y grandes líneas de estructuración fijadas por el estado (Caruso, 2001), y es en este conjunto de relaciones y discursos, legitimados y promovidos por el estado que los estudiantes pobres en escuelas pobres, no parecen alcanzar el aprendizaje deseado, con ellos no parece funcionar como lo manifestaron varios profesores de educación secundaria, en nuestro estudio el denominado “constructivismo”.

Referencias

- Bisquerra A. R. (1998).** La construcción de significados y la constitución de sujetos, en relación a los problemas en o para el aprendizaje en la educación secundaria. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, Nuevo León, México.
- Austin, J. L. (1998).** Cómo hacer cosas con palabras y acciones. Barcelona: Paidós.
- Bajtín, M. (1989).** Teoría y Estética de la Novela. Madrid: Taurus.
- Bernstein, B. (1977).** Class, codes and control. Vol. III Routledge y Kegan, Paul.
(1993). La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá: Díaz.
_____. (1994). La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. Vol. IV. Madrid: Morata.
_____. (1996). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.
_____. (1999). Official Knowledge and pedagogic identities. En: F. Christie (ed). Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes. London y New York: Cassell, 1999.
- Butler, J. (1997).** Lenguaje, poder e identidad. Madrid: Síntesis
- Caruso, M. (2001).** Políticas Didácticas: una aproximación a las relaciones entre Estado, sujeto y enseñanza. Propuesta educativa. FLACSO, v. 11, p. 4-8.
- Cobb, P; McClain, K; y Whitenack, J. (1997).** Reflexive Discourse and Collective Reflection. Journal for Research in Mathematics Education, v. 28, p. 258-277.
- Daniels, H. (2006).** The 'Social' in Post-Vygotskian Theory. Theory & Psychology. SAGE Publications, v. 16, p. 37-49, 2006.
- Festinger, L. (1957).** A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford, C.A: Stanford, University, Press.
- Foucault, M. (1971).** El orden del discurso. Barcelona: Tusquets (3ª. edición).
- Fowler, R. y Kress, G. Lingüística Crítica. (1983)** En Fowler, R., Hodge, B., Kress, G. y Trew T. Lenguaje y control. México: Fondo de Cultura Económica. p. 247-285.
- Gergen, K. (1992).** El Yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Barcelona: Paidós.
- Hasan, R. (2004).** The concept of semiotic mediation. En Reading Bernstein, Researching Bernstein. Muller, J., Davies, B. & Morais, A. Londres : RoutledgeFalmer. p. 30-43.
- Halliday, M. A. K. (2001).** El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: FCE.
- Fowler, R. y Kress, G. Lingüística Crítica. (1983)** En Fowler, R., Hodge, B., Kress, G. y Trew T. Lenguaje y control. México: Fondo de Cultura Económica. p. 247-285.
- Jiménez, Ma. De la L. (2002).** Gestión escolar y profesionalización docente: las respuestas de los profesores en la región Laguna de Coahuila a la política de modernización educativa. Tesis de doctorado en educación no publicada, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Gobierno del Estado de Durango (GEDGO). (2004).** Directrices de Transformación del Sistema Educativo Estatal 2004-2010. Durango, México: GEDGO, 2004.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991).** Situated, Learning Legitimate Peripheral Participation. New York: Cambridge, University, Press.
- Shotter, J. (2001).** Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu/editores.
- Schunk, D. H.** Teorías del aprendizaje. México: Prentice-Hall, 1997.
- Radford, L. (2004).** Semiótica cultural y cognición. Conferencia presentada en la Decimoctava Reunión latinoamericana de Matemática Educativa. Universidad Autónoma de Chiapas. Julio.
- Radford, L.(2000).** Sujeto, objeto, cultura y la formación del conocimiento. Educación matemática, v. 12, p. 51-69.
- Vygotsky, L. (1978).** Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Paidós.
_____. (1978a). Mind and Society. Cambridge, M.A: Harvard University, Press.
_____. (1981). The genesis of higher mental function's. En: J.V Wertsch (ed). The Concept of Activity in Soviet Psychology. Armonk: Shar.

Características psicométricas de una medida de competencias básicas en TIC's

para profesores de educación superior

Dr. José Ángel Vera Noriega
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo
avera@ciad.mx

Dr. Lilia Elisa Torres Moran
Instituto Tecnológico de Sonora.



Resumen

La presente investigación tiene por objetivo validar un instrumento para medir competencias básicas en TIC. Para el logro de este objetivo se aplicó un instrumento desarrollado bajo los lineamientos de UNESCO a una muestra representativa de 432 docentes de las distintas áreas del conocimiento de las Instituciones de Educación Superior del estado de Sonora. Los resultados permiten afirmar que el instrumento validado ofrece medidas válidas y confiables en nuestro contexto para medir el nivel de alfabetización tecnológica de profesores en instituciones de educación superior.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación, validez y confiabilidad

Abstract

This research aims to validate an instrument to measure basic ICT skills. To achieve this aim, a tool developed under the guidelines of UNESCO to a representative sample of 432 teachers from different areas of knowledge of the higher education institutions in the state of Sonora. The results confirm that the validated instrument provides valid and reliable measures in our context to measure the level of technological literacy of teachers in higher education institutions.

Key words: Information Technology and Communication, validity and reliability

Introducción

La dinámica con la cual se están incorporando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la sociedad en general y a la educación en particular, ha generado la necesidad de que el docente posea nuevas competencias, notablemente diferentes a las requeridas hasta hace poco tiempo en la formación tradicional (Cabero, 2007). En la actualidad, las universidades como parte de una economía del conocimiento, enfrentan retos para impulsar la transformación financiera y social que genera el paso de una sociedad industrial a una que se basa en la generación y aplicación del conocimiento y el uso de recursos renovables para apoyar la producción y los servicios (Rodríguez, 2008).

Igualmente importante, en México, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 del Gobierno Federal contempla reformas educativas orientadas al logro de mayor calidad que estimulen programas de formación docente en nuevas competencias relacionadas con el uso y avances en materia de Tecnologías de Información y Comunicación (Gobierno Federal de México, 2007). Por su parte, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) considera que la introducción de las TIC en la dinámica ordinaria de las universidades es un indicador de calidad de acuerdo con los rankings de las mismas. Por lo anterior, se considera relevante que los docentes de las universidades afiliadas a este organismo desarrollen nuevas competencias

para el uso adecuado de las TIC en la tarea pedagógica, lo cual impacta en los procesos de acreditación de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México (FIMPES, 2009).

En este contexto, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) expresa la importancia de que las universidades se orienten hacia un modelo educativo innovador que amplíe las oportunidades de formación del docente para la adquisición de nuevas competencias y conocimientos en donde el uso de las TIC tenga un aprovechamiento óptimo orientado a fomentar el aprendizaje. Así, lograr la integración de las TIC en el aula dependerá de la capacidad de los docentes para estructurar ambientes de aprendizaje con nuevos métodos pedagógicos y materiales didácticos asociados a clases dinámicas en el plano social, estímulos para lograr la cooperación entre estudiantes, aprendizaje colaborativo y trabajo en equipo (ANUIES, 2001).

Tomando como base lo planteado y debido al nuevo contexto educativo mediado por la tecnología, es evidente que los docentes necesitan adquirir nuevos conocimientos y desarrollar otras habilidades para desempeñar con éxito las funciones propias de su rol en el uso de las TIC en la enseñanza.

Relacionado con lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), planteó los Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes (ECD-TIC) orientados a preparar perfiles docentes capaces de comprender las nuevas tecnologías, tanto para apoyar el desarrollo social, como para mejorar la productividad tecnológica. De acuerdo a esta propuesta, dichos estándares de competencias en TIC, además de constituir un apoyo importante en la planeación de la educación y los planes de estudio, contribuyen en la formación docente al definir las competencias básicas que estos deben poseer para utilizar en forma adecuada las TIC en el desarrollo de la

de la educación en el siglo XXI (UNESCO, 2008). Concretamente, la intención del proyecto Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes (ECD-TIC) es ofrecer a los proveedores de formación profesional un marco de referencia que puedan utilizar para elaborar o revisar sus ofertas educativas. Este informe permite seleccionar el enfoque adecuado para establecer un nexo entre las TIC y las demás tareas relativas a la reforma educativa. También puede planear una trayectoria para vincular esas iniciativas de reforma con metas nacionales de desarrollo socioeconómico.

Con el propósito de elaborar una estrategia de formación y actualización docente que facilite la incorporación del uso de las TIC a la tarea pedagógica, es necesario diseñar una herramienta de medida que evalúe el grado de conocimiento que los docentes de las IES poseen sobre el manejo de los recursos tecnológicos y su relación con la tarea didáctica. De acuerdo a las Normas UNESCO, este documento puede ser utilizado como guía para los encargados de la formación profesional docente, ya que apunta en general a mejorar la práctica de los mismos en todas las áreas de su labor profesional, combinando las competencias en TIC con innovaciones en la pedagogía y el plan de estudios orientado de tal forma que utilicen las competencias y recursos en TIC para mejorar su enseñanza. UNESCO plantea un perfil docente orientado a mejorar las competencias básicas en materia de alfabetización

tecnológica y el desarrollo de competencias en TIC integradas al currículo. Para este estudio, se seleccionó el modelo “Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes” en lo referente a Nociones Básicas en TIC, propuesto por UNESCO porque es un marco de referencia completo que contempla los componentes de las reformas educativas y desarrolla un conjunto de matrices de competencias básicas en TIC para docentes. El objetivo de validar un instrumento para medir competencias básicas en TIC en este estudio contribuye a los procesos de evaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES) y la información obtenida puede ser de utilidad en el diseño de sus políticas de capacitación y formación profesional docente, así como para la adquisición de equipos que faciliten la alfabetización digital de la planta académica.

Metodología

Descripción de Participantes.

Los participantes fueron docentes de ambos sexos y diferentes áreas de formación. Los mismos están adscritos con diferentes estatus de contratación: definitivos, interinos y de tiempo parcial, que se distribuyeron de manera ponderada por división académica con diferentes perfiles e interés con relación al uso de las TIC. La población total fue de 922 docentes de la IES (Tabla 1) y se diseñó una muestra representativa de 432 personas de las distintas áreas del conocimiento, a partir de la fórmula de Sierra (1998). Ésta muestra fue diseñada con un 95% de confiabilidad, 3% de error y una $p=0.5$ y $q=0.5$.

Tabla 1
Población y muestra de docentes para la validación de una medida de competencias básicas en TIC en educación superior

Direcciones Académicas	Número de docentes	Porcentaje de docentes	Docentes para la muestra
Dirección de Recursos Naturales	152	11.58	50
Dirección de Ingeniería y Tecnología	311	29.87	129
Dirección de Ciencias Sociales y Humanidades	151	34.02	147
Dirección de Ciencias Económicas y Administrativas	308	24.53	106

Descripción del Instrumento

Para la medición de los conocimientos y prácticas de los docentes asociadas al uso y manejo de las TIC, se manejó un instrumento para la valoración de las competencias básicas en TIC desarrollado bajo los lineamientos de UNESCO (2008). Una vez diseñados los reactivos, el instrumento fue validado por criterios de jueces, donde un conjunto de cinco especialistas en el área de las TIC analizaron y validaron los contenidos del instrumento de medida a partir de los lineamientos que para las competencias básicas en TIC propone UNESCO (Apéndice B) y dieron su punto de vista acerca de las dimensiones que se definieron y los reactivos a estas dimensiones que se proponen, de tal forma que verificaron los contenidos de información especializada. Los expertos revisaron la redacción, la definición de las dimensiones y los reactivos para cada dimensión y extendieron un juicio por escrito describiendo cambios sintácticos e información faltante dentro de las dimensiones y reactivos.

Los reactivos diseñados para este estudio están parcialmente basados en la medida desarrollada por el gobierno de Canarias a través de su Consejería de Educación (ICEC) publicado en junio del 2004 (Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa, 2004). En esta investigación se tomaron en cuenta sólo tres de las dimensiones que el ICEC utilizó para la evaluación de las competencias básicas. La medida propuesta implica por un lado evaluar el conocimiento como las actitudes hacia el uso de la Word Wide Web, redes sociales, plataformas didácticas y software. Con este fin se incluyeron 50 reactivos; además, un reactivo sobre la adopción de las TIC basada en intereses y su uso en la planeación y ejecución educativa fundamentado en lo planteado por Christensen (2001).

El cuestionario utilizado está dividido en cinco partes y se responde en una sola aplicación cada una con un fin específico a saber:

1. Variables personales. Comprende 14 reactivos que se refieren a la recopilación de la información general de los sujetos participantes en el estudio (reactivos 1-14).
2. Adopción basada en intereses. Incluye una pregunta que evalúa la adopción de las tecnologías basada en intereses que ubica al docente en un continuo de ocho niveles de especialización en el manejo de las TIC, donde la respuesta se elige del menor al mayor nivel de especialización, según el caso (reactivo 15).
3. Evaluación de manejo de TIC. Comprende 35 reactivos profundiza en el conocimiento que expresa tener el colectivo docente sobre la existencia y estado de uso de los diversos equipos y materiales tecnológico-didácticos existentes en su centro de trabajo y conocer las actitudes de los mismos relacionadas con la colaboración en la mejora de la organización de los medios y los recursos tecnológicos. De la misma forma, estas preguntas constituyen una medida de evaluación de competencias básicas, cuyas dimensiones son: instrumentos básicos y tratamiento de la información y comunicación (reactivos 16-50).
4. Aplicación educativa. Comprende 14 reactivos que evalúan planeación educativa y procesos de ejecución para obtener el nivel de cumplimiento de las competencias de la integración de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje (reactivos 51-64).
5. Actitudes. Comprende 50 reactivos que incluye la evaluación de actitudes de los docentes hacia el uso de las TIC (reactivos 65-114).

Se considera que la actitud implica teóricamente tres elementos: afecto, emoción y cognición. Estas se amalgaman para darle a la persona una postura frente a un evento preparándolo para la acción sobre la base de su historia en un contexto determinado, se utilizó un diferencial semántico para analizar las actitudes de los docentes (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1976).

Para el análisis de las actitudes de los docentes se utilizó un diferencial se-

mántico debido a que es una técnica especializada para medir actitudes y permite en relación a una pregunta estudiar los tres niveles en un continuo basado en adjetivos bipolares que la persona califica en una escala de uno a siete. Al sumar las respuestas de la población se tiene un continuo infinito entre cada número con lo que constituye una gráfica ordenando los adjetivos bipolares y observando fácilmente la distribución de afectos, emociones y cogniciones en relación con el enunciado o pregunta sobre uso o conocimiento de TIC (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1976).

Piloteo del instrumento de medida

Con la finalidad de asegurar que el instrumento midiera la información que se requería obtener, se realizó un pilotaje a una muestra seleccionada aleatoriamente del listado de docentes en las diferentes unidades académicas hasta un total de 120 docentes que es el tamaño de muestra requerido para evaluar los reactivos de dominio y actitudes (Nunnally y Bernstein, 1995) para obtener los criterios psicométricos de la medida. Los objetivos específicos fueron: a) evaluar el nivel de discriminación de cada reactivo, b) obtener la solución factorial estadísticamente adecuada para la medida y c) conocer los parámetros de confiabilidad Alpha de Cronbach y Split half para el instrumento total y cada una de sus dimensiones.

Resultados

Para los reactivos de conocimientos y habilidades de los docentes se utilizaron los procedimientos estadísticos usuales los cuales fueron efectuados con el propósito de realizar la validación según Nunnally y Bernstein (1995), se enumeran a continuación:

1. Discriminación de reactivos, se utilizó la prueba t de Student para grupos independientes, reactivo por reactivo, comparando grupo alto frente a grupo bajo (percentil 25 y 75 respectivamente).
2. Se realizó un análisis factorial de componentes principales para los 35 reactivos de evaluación de dominio (parte 3) y 14 reactivos de aplicación

educativa (parte 4) considerando que los componentes de la medida son ortogonales según lo plantearon Floyd y Widaman (1995).

3. Siguiendo el procedimiento desarrollado por Hair, Anderson, Tatham y Black (2008) fueron verificados los índices: KMO (Kaiser, Meyer, Olkin) y la prueba de esfericidad de Bartlett, se obtuvieron niveles mayores a .85 y significan por debajo de 0.005 en la prueba de Bartlett indicando que la matriz de la varianza de los datos es apropiada para una rotación Varimax. Las características psicométricas de la medida de evaluación de dominio y aplicación educativa quedan de la siguiente manera: a) evaluación de manejo de TIC está compuesta por dos dimensiones que son hardware y manejo de sistema operativo con 21 reactivos, de la cual todos los reactivos pertenecen al manejo elemental del equipo y del sistema operativo con una alpha de Cronbach de 0.96; b) una segunda dimensión es el uso preliminar de software con 14 reactivos y un alpha de Cronbach de 0.74 y c) aplicación educativa (parte 4) se presenta como una sola dimensión con 14 reactivos y una alpha de Cronbach de 0.92. A partir de la sumatoria de estas tres dimensiones se construyó una variable llamada total de dominio.

En la Tabla 2 se observan las tres dimensiones obtenidas, la distribución de los 45 reactivos, la varianza explicada total fue de 65.9 y la confiabilidad de .92 para la escala total. A diferencia del análisis factorial anterior llevado a cabo sobre el total de los 49 reactivos y sobre los cuales se obtuvieron las dimensiones hardware-sistema operativo y software, asimismo aplicación educativa como una sola dimensión.

Para el caso de las actitudes (dimensiones de actitud digital) se siguió el análisis estadístico sugerido por Nunnally y Bernstein (1995) para factores unidimensionales, se llevó a cabo un análisis factorial para cada pregunta de actitudes con sus diez reactivos encontrándose los siguientes resul-

Tabla 2
Composición de la escala de competencias básicas y actitudes en TIC, varianza explicada, consistencia interna y KMO

Dimensiones	# Reactivos	V.E.	ALPHA	KMO
Evaluación de dominio				
Hardware-sistema operativo	21	27.65	0.964	0.885
Software	14	16.34	0.741	0.822
Aplicación educativa	14	21.57	0.923	0.883
Dimensiones actitud digital				
Sistemas de comunicación digital	10	62.7	0.885	0.994
Internet	10	58.53	0.887	0.918
Redes sociales	10	72.99	0.925	0.961
Uso computadora en trabajo	10	59.81	0.897	0.925
Uso computadora en clase	10	68.39	0.914	0.946

Nota.V.E.= Varianza Explicada.

tados: a) sistemas de comunicación con sus 10 reactivos y un alpha de Cronbach de 0.885, b) la segunda sobre la Internet con sus 10 reactivos y una alpha de Cronbach de 0.887, c) la tercera sobre redes sociales con 10 reactivos y una alpha de Cronbach de 0.925, d) la cuarta sobre el uso de las TIC en el trabajo profesional con 10 reactivos y un alpha de Cronbach de 0.897 y e) el último sobre actitudes hacia el uso de la computadora en el salón de clases con sus 10 reactivos y un alpha de Cronbach de 0.914 (Tabla 2).

Discusión

El interés de este trabajo estuvo orientado a validar por constructo una medida de competencias básicas en TIC que incluye: conocimientos, habilidades en una muestra de docentes de Educación Superior del Estado de Sonora. Analizándose 2 escalas: evaluación de dominio y actitudes. La primera incluye las sub-escalas de: manejo de hardware, software y aplicaciones educativas.

La segunda de actitudes incluye: actitudes hacia los sistemas de comunicación digital, el internet, redes sociales, uso de computador en el trabajo y en la escuela. Lo anterior, se relaciona con el constructo de alfabetización digital, ya que la medida esta orientada desde la perspectiva de UNESCO (2008) para medir la percepción que una persona realiza sobre sus habilidades en el manejo equipos, software y sobre todo de su uso en las aplicaciones educativas.

Por otro lado, la escala de actitudes nos presenta datos de inter-correlación alfa aceptables, lo mismo que los valores KMO que en todos los casos se encontraron por arriba de 9, lo que implica que tenemos una matriz de covarianza que nos da licencia para el análisis de componentes principales. (Nunnally y Bernstein, 1995)

Los hallazgos encontrados en esta investigación pueden aportar al estado del arte proporcionando medidas validadas y confiables en nuestro contexto para medir el nivel de alfabetización tecnológica de profesores en instituciones de educación superior. Los datos obtenidos pueden clarificar las estrategias a seguir para lograr que impacten la calidad de la educación.

Se requiere que cada IES lleve a cabo un diagnóstico referido a la evaluación de las competencias básicas en tecnologías de la información y comunicación de los docentes.

Es recomendable ajustar la medida sintáctica y semánticamente para operarla con estudiantes, porque a través de los resultados de este último segmento, la institución cuenta con elementos de contraste y complemento que le permiten ajustar y promover un proceso ordenado de desarrollo y uso de tecnología en las aulas.

De igual forma, se propone iniciar la conducción de una investigación procesual sobre el uso de las TIC por parte del docente en la planeación de cursos modalidad virtual-presencial y por parte de los estudiantes en los tiempos y ritmos de aprendizaje.

Se propone desarrollar una estrategia de investigación evaluativa de los procesos de elaboración y producción de materiales y métodos educativos. Cuantificando los cambios que se establecen en los docentes y alumnos al transitar por un curso en línea (Velazco, 2009).

UNESCO (2008) establece que el cambio de modelo educativo requiere la utilización de las TIC, lo que contribuye a la adquisición del conocimiento, su elaboración y su transmisión. El gran reto se encuentra en la modificación del papel del docente en relación con el proceso de aprendizaje, dándole la oportunidad de adoptar métodos pedagógicos más innovadores, más interactivos y para diferentes tipos de estudiantes, pero al mismo tiempo, implica necesariamente un esfuerzo y

largo período de concepción, así como otra forma totalmente distinta de organizar las enseñanzas.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2001).** Plan maestro de educación superior abierta y a distancia. Recuperado de www.anuiies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/Plan%20Maestro1.pdf
- Cabero, J. (2007).** Tecnología educativa. Madrid, España: MacGraw-Hill.
- Bajtín, M. (1989).** Teoría y Estética de la Novela. Madrid: Taurus.
- Christensen, R. (2001).** El punto de vista de los usuarios de las nuevas tecnologías en educación: estudios de diversos países. Distrito Federal, México: Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa.
- Gobierno Federal en México. (2007).** Plan nacional de desarrollo 2007-2012. Recuperado de <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>
- FIMPES. (2009).** Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior. Revista de Medios y Educación, 20, 81-100.
- Floyd, E. y Widaman, K. (1995).** Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments [Factor de análisis en el desarrollo y el perfeccionamiento de los instrumentos de evaluación clínica]. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.
- Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa. (2004).** Competencias básicas en las tecnologías de la información y la comunicación. Evaluación e investigación educativa. Canaria, España: Consejería de educación Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias.
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1995).** Teoría de la psicometría. New York, NY: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1971).** El orden del discurso. Barcelona: Tusquets (3ª. edición).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008)** Estándares de competencias en TIC para docentes. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Osgood, C., Suci, G. & Tannenbaum, P. (1976).** El diferencial semántico como instrumento de medida. En C. Wainerman. (Ed.), Escalas de medición en Ciencias Sociales (pp 277-286). Buenos Aires, argentina: Nueva Visión.
- Rodríguez, G. (2008).** Informe anual de actividades de rectoría: Orientación institucional. Ciudad Obregón Sonora, México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Velazco, F. (2009).** Evaluación de la efectividad del programa de educación a distancia en una Universidad de México. Nova Southeastern University. Tesis

La integración de Cuerpos académicos

Un reto en las Escuelas Normales

Lic. Honorina Delia Juárez Mancilla.
Escuela Normal de Santiago Tianguistenco
hdelia_jm_ns@yahoo.com.mx



Resumen

Las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior enfrentamos un cambio coyuntural en la organización del trabajo académico a través de la integración de Cuerpos Académicos que representan un gran reto en su constitución, por el desconocimiento de los objetivos, las características, apoyos y beneficios establecidos en El Programa para el Mejoramiento del Profesorado, (PROMEP), así como de múltiples interrogantes que aún no encuentran respuesta. Sin embargo, a pesar de las condiciones académicas, laborales y profesionales que presentan la mayoría de las instituciones formadoras de docentes, se plantean como política institucional la conformación de un Cuerpo Académico que cumpla con los requisitos mínimos que requiere el PROMEP a través de diversas estrategias como:

- La definición de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), en la formación docente.
- Propiciar que el personal de tiempo completo obtenga como mínimo el grado de maestro.
- La propia integración de un Cuerpo Académico y su registro en PROMEP.
- La identificación de Cuerpos Académicos afines para establecer redes de colaboración, intercambio y cooperación.

Palabras clave: Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), Integración, Cuerpos Académicos, Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento y Escuelas Normales.

Este trabajo tiene como propósito fundamentar teórica y metodológicamente la constitución de Cuerpos Académicos en las normales, para retroalimentar su conformación y establecer redes con grupos de investigación afines.

Pero, ¿Qué son los Cuerpos Académicos? ¿De dónde surgen?, ¿Qué es el Programa para el Mejoramiento del Profesorado?, ¿Cómo integrar un Cuerpo Académico con profesores que no reúnen los requisitos académicos indispensables según el PROMEP?, ¿Qué lugar ocupa la investigación en las funciones de la Normal?, ¿Qué criterios adoptar en la definición de las líneas de generación y aplicación del conocimiento?, ¿Cómo propiciar la creación de una cultura académica e investigativa en la Escuela Normal?, ¿Cuáles son las posibilidades reales de trabajo académico en la institución?, ¿Por qué el impulso a esta forma de organización colegiada?, ¿Qué adecuaciones se deben realizar en la organización institucional de la escuela normal?

Estas y otras interrogantes más, se escuchan últimamente en las escuelas normales, como sucedió hace más de una década en las universidades, por eso es importante socializar nuestras experiencias y encontrar las posibles respuestas que contribuyan a esclarecer nuestras dudas y nos permitan establecer acciones conjuntas para contribuir al cambio y desarrollo de las instituciones formadoras de docentes.

En nuestro país, las instituciones que forman a los maestros son, por excelencia, las escuelas normales, las cuales fueron consideradas como Instituciones de Educación Superior a partir del Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984, donde se otorga el nivel de licenciatura a los estudios realizados en éstas.

Con el establecimiento de la licenciatura en educación, “se agregaron a las escuelas normales las funciones sustantivas de investigación y difusión, para las cuales, la mayoría de las escuelas no tenían experiencia ni los recursos humanos y materiales con las características adecuadas” (PLAN DE ESTUDIOS, SEP, 1997:19).

Por lo que esta reforma se implementó sobre la marcha, los recursos humanos se capacitaron y actualizaron de manera personal e indiscriminadamente.

Sin embargo, con esto, se inicia el trabajo por academias, lo que “proporcionó a los cuerpos académicos, al menos en teoría, otra visión de la práctica docente y de los nuevos retos a su función como formadores de docentes” (Savin, 2003:32).

Esto propició que los docentes formadores de docentes se vieran obligados a actualizarse en la discusión de posturas teóricas y metodológicas de la investigación educativa y a estudiar por su cuenta la Licenciatura, como grado académico mínimo para seguir trabajando en estas instituciones.

Además, en la década de los noventa, con la política evaluadora, el gobierno

federal descentraliza a los gobiernos estatales, el Subsistema de Formación de Maestros, acción que genera la necesidad de fortalecer la comunicación y coordinación entre la SEP y las autoridades educativas estatales para propiciar el desarrollo de las normales. Un cambio importante en esta etapa, fue la puesta en marcha del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) de 1996, cuyas líneas de trabajo son: reforma curricular, actualización y perfeccionamiento profesional de los docentes de las escuelas normales, mejoramiento y equipamiento de la planta física, la transformación de la gestión institucional, la regulación del trabajo académico, la evaluación interna y externa y la regulación de los servicios. Dicho programa “recuperó parte de la tradición normalista orientada a la formación para la docencia y en la práctica docente” (Arnaut, 2004: 24), tradición, que según varios investigadores y pedagogos se perdió en la reforma del 85. Posteriormente, a partir de 1997, en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, en el criterio de elaboración No. 12 se plantea que

“En cada institución serán fortalecidas las formas colectivas del trabajo docente y la planeación académica, ya que se reconoce que una de las condiciones que más positivamente favorece la formación coherente de los estudiantes, es el mejoramiento de los mecanismos de intercambio de información y coordinación entre los maestros y el fortalecimiento de las formas de trabajo concertado, que den origen a verdaderos colectivos docentes”. (PLAN DE ESTUDIOS, SEP 1997:49).

También, la política de control de calidad y eficiencia para medir el desempeño y la productividad en la universidad, se tradujo en las instituciones formadoras de docentes, en el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas normales Públicas (PROMIN) que busca incidir en el mejoramiento de la gestión institucional de éstas, con el apoyo de recursos financieros adicionales a los proyectos de innova-

ción académica que presentan las escuelas, vinculados con su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y con sus Programas Anuales de Trabajo (PAT). (Arnaut, 2004:25).

Se desprende, además, un amplio repertorio de instrumentos de evaluación y acreditación que abarca a los diversos actores e instancias que intervienen en los procesos educativos e instituciones, programas académicos, profesores y estudiantes. (Luengo, 2003:10).

Cabe destacar, que en las escuelas normales, a partir del 2002, con la implementación del PROMIN, se inicia la aplicación de los siguientes instrumentos de evaluación:

- *Exámenes Generales de Alumnos.* Se aplican exámenes generales de ingreso y egreso a los estudiantes de las licenciaturas en educación, por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (CENEVAL).
- *Evaluación de Programas Académicos.* En las normales del Estado de México, apenas se inicia ésta, con la integración de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (CIEES). Cuyo propósito es opinar sobre la pertinencia y deficiencias de un programa académico, esta evaluación es diagnóstica por que evidencia las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de los programas que se desarrollan en cada normal.
- *Evaluación del personal académico.* La exigencia de académicos de tiempo completo más y mejor calificados, es decir, académicos con algún posgrado, de preferencia el doctorado. (Acosta, 2006:83), es para mejorar el nivel de habilitación del Personal de Tiempo Completo de las Instituciones de Educación Superior y en nuestro caso de las normales, como se enuncia en el Programa de Mejoramiento del Profesorado. (PROMEPE).

El PROMEP, surge como resultado del análisis realizado por la Secretaría de

Educación Pública durante esta década, en el cual se mostraba que un alto porcentaje de profesores de carrera en las universidades, no contaban con el nivel académico adecuado (doctorado) ni se articulaban en tareas de investigación. (Reglas PROMEP, 2009: 3).

El PROMEP fue diseñado para mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo, fomentando el desarrollo y la consolidación de los Cuerpos Académicos en las Instituciones de Educación Superior” (Reglas PROMEP, 2009:6), con el propósito de lograr la profesionalización de la docencia, entendida como los procesos que institucionalizan a ésta cuando se cumplen las condiciones siguientes: Consolidar la integración de un cuerpo académico, construir un conjunto de conocimientos propios de la profesión y el logro del reconocimiento público de ésta y del mecanismo legal que regula el acceso a ella y a las formas de ejercerla.

Esta política educativa se propone mejorar la calidad de la educación a través de la profesionalización de los maestros, que implica la delimitación de un campo de conocimientos y de una práctica profesional específica. Los conceptos clave en este programa son: Cuerpos académicos, tipos de C.A, Líneas de Generación y Aplicación del conocimiento, e Integración por lo que a continuación se definen.

Según López Leyva (2006), Los Cuerpos Académicos son grupos de profesores de tiempo completo que comparten objetivos académicos y una o varias líneas afines de generación o aplicación del conocimiento. Adicionalmente atienden programas educativos en la formación de docentes en uno o varios niveles.

Los Cuerpos Académicos se categorizan por su grado de consolidación determinado por las metas comunes para generar conocimientos en la investigación educativa aplicada y de

formación de docentes, por la solidez y madurez de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento que cultivan y por la naturaleza del trabajo que propicie la generación de conocimientos de manera colegiada y complementaria a través de proyectos innovadores. (Díaz, 2009:4).

Por el grado de consolidación, los C.A se clasifican en: Cuerpos Académicos Consolidados, (CAC); Cuerpos Académicos en Consolidación, (CAEC); y Cuerpos Académicos en Formación, (CAEF).

Las características específicas de un CAC implican que cuenta con productos académicos reconocidos por su buena calidad y que se derivan de LGAC consolidadas.

Los integrantes del CA cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos. La mayoría de los integrantes cuenta con el reconocimiento del Perfil Deseable, tienen un alto compromiso con la institución, colaboran entre sí y su producción es evidencia de ello.

De manera particular en las escuelas normales, la mayoría de sus integrantes cuentan con posgrados (especialidad, maestría o doctorado) que los capacita para generar o aplicar innovadoramente el conocimiento en el ámbito educativo y de formación de docentes, preferentemente. Demuestran una intensa actividad, manifiesta en congresos, seminarios, mesas y talleres de trabajo, de manera frecuente, con una intensa vida colegiada.

Un CAEC cuenta con productos académicos reconocidos por su calidad y que se derivan del desarrollo de las LGAC que cultivan. Los integrantes participan conjuntamente en LGAC bien definidas. Por lo menos la tercera parte de quienes lo integran, cuenta con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos.

La mayoría de los integrantes, cuentan con el reconocimiento al Perfil Deseable.

El CA cuenta con evidencias objetivas respecto a su vida colegiada y a las acciones académicas que llevan a cabo en colaboración entre sus integrantes. El CA colabora con otros CA; alrededor de la mitad de sus integrantes cuenta con nivel de posgrado (especialidad, maestría y doctorado) y poseen con productos sólidos de generación o aplicación innovadora del conocimiento en el ámbito educativo, preferentemente.

La mayoría de los integrantes participa activamente en intercambios académicos con sus pares, en el país y en el extranjero. Presentan resultados de su trabajo conjunto en congresos, seminarios y eventos similares. Hacen evidente la influencia que el CA ha logrado en la sociedad y en las organizaciones de acuerdo a líneas de investigación definidas.

Un CAEF tiene las siguientes características: Los integrantes tienen definidas las LGAC que cultivan. El CA tiene proyectos de investigación conjuntos, para desarrollar las LGAC. El CA tiene identificados a sus integrantes; ha identificado algunos C.A afines, y de alto nivel, de otras instituciones del país o del extranjero con quienes desean establecer contactos.

El CA tiene definidas las líneas de investigación aplicada en educación o en formación docente, preferentemente y los proyectos de investigación que desarrollan, dan evidencia de ello.

Concretando las características de un CA, los integrantes poseen alta habilitación, capacidad para desarrollar investigación, amplia experiencia en labores docentes y de formación de recursos humanos, alto compromiso institucional y son grupos de profesores que participan de manera importante en actividades docentes, de investigación, de difusión de la cultura y sobre todo en el desarrollo de la institución. Se relacionan con otros C.A, es decir, participan de manera permanente en redes.

La integración de un cuerpo académico es el proceso de coordinación entre do-

centes de tiempo completo para identificar, reunir y coordinar los recursos intelectuales de una institución, en beneficio de los programas educativos que ofrecen.

También, afrontar la generación de condiciones favorables, que permitan, a partir del intercambio, la socialización y construcción compartida de conocimientos, es un gran reto de la escuela normal, y se constituye en el propósito fundamental del trabajo en los cuerpos académicos.

La definición de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento, como una serie de proyectos, actividades o estudios, con un conjunto de objetivos y metas de carácter académico, en temas disciplinares o multidisciplinarios, donde se agrupan trabajos con temáticas afines, permite aplicar el conocimiento de forma innovadora y desarrollar el trabajo en equipo (Instituto Tecnológico de Veracruz, 2006). En las escuelas normales se están definiendo dos grandes LGAC: Formación docente e investigación educativa, sin embargo, se considera que es un gran reto, la Integración de Cuerpos académicos, como sucedió con la reforma del 84, al plan de estudios de escuelas normales, cuando los docentes tuvieron que interesarse por las corrientes de la investigación educativa y estudiar como mínimo la Licenciatura para seguir trabajando en el nivel.

Algo parecido tendremos que hacer para obtener el perfil PROMEP y para integrarnos en un cuerpo académico, si queremos realmente elevar la calidad de nuestros servicios y competir a nivel internacional.

Por ello, lo más importante será obtener el grado mínimo de maestros, para acceder al doctorado, y sobre todo trabajar en la producción académica que es otra de las grandes debilidades de los docentes normalistas, que no escribimos ni fundamentamos nuestra labor docente. Organizar las funciones del PTC en docencia, investigación, di-

fusión y también de gestión, de manera equilibrada.

Por otro lado, se tiene la convicción de que una mayor preparación de los formadores de docentes propicia la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos que impacten positivamente en la formación docente.

Considerando lo anterior, se plantea que la profesionalización de la docencia, requiere de la participación colegiada y fundamentada para generar y/o aplicar el conocimiento a través de la integración de Cuerpos Académicos, en cada Escuela Normal.

Integración del Cuerpo Académico.

“Los profesores de tiempo completo, en una institución de educación superior, en colaboración con los de asignatura, tienen a su cargo conducir el rumbo académico de una escuela. El trabajo académico y sus características colegiadas hacen necesaria la vinculación con otras instituciones y obliga a que los profesores no deban funcionar como individuos aislados, ni tampoco como una masa indiferenciada. Por ello, es recomendable que se agrupen en cuerpos académicos para reflexionar y actuar con eficacia y rigor intelectual en el desempeño de sus funciones” (Instituto Tecnológico de Veracruz, 2006).

Por lo que, cabe hacer notar, que una de las principales características en la integración de Cuerpos Académicos es que la incorporación de sus elementos debe ser libre y voluntaria.

Identificación con cuerpos afines.

Los profesores de tiempo completo, integrados en un cuerpo académico, deberán establecer redes con otros grupos de investigación, para dar a conocer los resultados de sus trabajos, a través de publicaciones, presentaciones en eventos académicos o proyectos, para lo cual, es necesario conocer qué tipo de relaciones o redes, se pueden establecer, entre los cuerpos académicos conformados, por lo que, se utiliza la clasificación que hace ANUIES sobre los convenios entre instituciones y se puede citar que:

- La cooperación, se realiza cuando 2 o más cuerpos académicos conjuntan esfuerzos para el logro de un fin común.

Toda esta información, nos abre otro horizonte como docentes de tiempo completo de las escuelas normales y amplía las expectativas del trabajo en Cuerpos Académicos.

Sin embargo, a la par, vivimos una crisis académica, ante los requerimientos para el logro del perfil mínimo de maestro, ya no digamos del doctorado, considerando esto, se deben valorar las posibilidades reales de los docentes de tiempo completo para integrarnos en un Cuerpo Académico, que propicie la generación y aplicación del conocimiento y que impacte en la formación de docentes, que es la tarea central de las escuelas normales.

Y sobre todo “entender que nos transformamos o nos vamos y la supervivencia de nuestras escuelas normales como modelo formativo viable o su desaparición disuelta en las universidades...**El presente ya no admite excusas, el futuro no admite demoras**” (Savín, 2003, p. 49).

Referencias

Acosta Silva, Adrián (2006), Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de cuerpos académicos en México. En revista de Educación Superior, julio-septiembre, XXXV (3) No. 139, México ANUIES.

Arnaut, Alberto (2004), El Sistema de Formación de Maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Cuaderno de discusión No. 17. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, México. SEP.

Gobierno del Estado de México. (2007). Documento indicativo para el desarrollo de acuerdos interinstitucionales. (Mecanograma).

Gobierno del Estado de México. (2009), Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco. Ciclo escolar 2009 – 2010. (Mecanograma).

Instituto Tecnológico de Veracruz. (2006), Importancia de los cuerpos académicos. México: Autor.

López Leyva, Santos (2006), Cuerpos Académicos y nuevas tendencias en la producción de conocimientos, en Rosario Alonso Bajo y Ramón Martínez Huerta, (Coords) Cuerpos Académicos y desempeño institucional, México Universidad Autónoma de Sinaloa.

Luengo González, Enrique (2003), Tendencias de la Educación Superior en México: una lectura desde la Perspectiva de la Complejidad, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESACC) y Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) Bogotá Colombia.

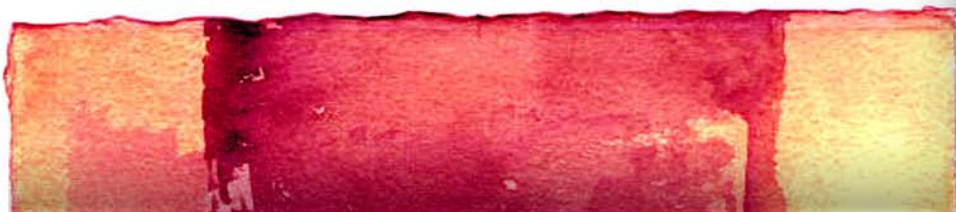
Savín Castro, M.A. (2003) Escuelas Normales: propuestas para la reforma integral. México: SEP. (Cuadernos de discusión, 13).

SEP. (1999). Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. México.

Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en las educadoras

Nombre abreviado:
Inventario SISCO-ELE

Autor:
Arturo Barraza Macías



Estructura:

El Inventario SISCO-ELE se compone de 55 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro, en términos dicotómicos.
- Un ítem para determinar la intensidad del estrés autopercebido, en un escalamiento numérico de respuesta con cinco opciones.
- 20 ítems en la dimensión de estresores.
- 17 ítems en la dimensión de síntomas
- 16 ítems en la dimensión estrategias de afrontamiento

Los ítems de las tres dimensiones pueden ser contestados mediante un escalamiento tipo lickert de cuatro valores: Nunca, Algunas Veces, Casi Siempre y Siempre.

Propiedades Psicométricas:

El Inventario SISCO-ELE presenta una confiabilidad de .94 en alfa de cronbach. Así mismo, se obtuvieron evidencias de validez basadas en la estructura interna a partir de los procedimientos denominados validez de consistencia interna y análisis de grupos contrastados, lo que permitió reconocer que: a) todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación entre .00 y .01) con el puntaje global obtenido por cada encuestado, y b) todos los ítems permiten discriminar (con un nivel de significación entre .00 y .03) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de presencia del estrés laboral. Por otra parte el Análisis Factorial Exploratorio permitió confirmar la estructura tridimensional del cuestionario en consonancia con el modelo teórico-conceptual adoptado.

Administración: individual o colectiva.

Duración: sin tiempo limitado; su aplicación dura entre 10 y 15 minutos.

Aplicación: la población a la que se puede aplicar el Inventario SISCO-ELE está constituida por los docentes de educación preescolar.

Instrumento

Instrucciones: responda lo que se le solicite en cada una de las preguntas:

1.- Durante el transcurso de este ciclo escolar ¿ha tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

Sí

No

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “sí”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señale su nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.



a) Dimensión estresores

A continuación se presentan una serie de situaciones que suelen estresar a las educadoras.

Por favor indique con una X, el nivel de frecuencia con el que usted se siente estresada por esa situación.

¿Con que frecuencia se estresa por:

Estresores	N	AV	CS	S
El trabajo administrativo (llenado de papelería, planes de clase, diarios, expedientes, etc.)				
Problemas personales y/o laborales con mis compañeras de trabajo				
La indisciplina de los alumnos				
No lograr los objetivos planeados				
La supervisión de las autoridades				
La sobrecarga de trabajo				
Falta de materiales didácticos				
El examen de Carrera Magisterial				
Lo numeroso del grupo				
La organización del tiempo escolar				
La aplicación de nuevas metodologías				
La falta de apoyo de otros maestros (educación física, música, educación especial, etc.)				
La acumulación del trabajo				
Organización de festivales				
Las interrupciones de clase				
La evaluación de los alumnos				
La organización de las actividades a trabajar				
Mis expectativas laborales no cumplidas				
El poco o nulo avance de los niños				
Realización de actividades extra clase				

b) Dimensión síntomas (reacciones)

A continuación se mencionan una serie de síntomas o reacciones que suelen presentar las educadoras cuando están estresadas.

Por favor indique con una X, el nivel de frecuencia con el que se le presentan a usted estos síntomas, cuando se siente estresada.

¿Con que frecuencia se le presentan a usted los siguientes síntomas, cuando está estresada:

Estresores	N	AV	CS	S
Dolor de cabeza o migraña				
Trastornos en el sueño (Insomnio o pesadillas)				
Fatiga				
Problemas de presión (hipertensión o hipotensión)				
Dolor en el cuello				
Problemas digestivos				
Angustia				
Tristeza				
Desesperación				
Problemas de concentración				
Ansiedad				
Mal humor				
Poca tolerancia hacia los demás				
Flojera				
Falta o aumento de apetito				
Irritabilidad				
Mantenerse callado				

c) Dimensión estrategias de afrontamiento

A continuación se presentan una serie de acciones que suelen realizar las educadoras para enfrentar su estrés.

Por favor indique con una X, el nivel de frecuencia con el que usted usa cada una de estas acciones para enfrentar su estrés

¿Con que frecuencia realiza usted las siguientes acciones, cuando está estresada:

Estresores	N	AV	CS	S
Salir a caminar o hacer ejercicio				
Escuchar música				
Pensar de manera positiva				
No pensar en lo que me estresa				
Leer sobre lo que me estresa y aplicar las soluciones propuestas				
Solicitarle ayuda a otras personas				
Relajarme o tratar de tranquilizarme				
Detectar o identificar el problema que lo causa				
Distraerme haciendo otras cosas				
Tratar de solucionar el problema				
Darme ánimos				
Hablar del problema con otras personas				
Desahogarme gritando o llorando				
Rezar o leer la Biblia				
Tratar de controlarme				
Descansar				

Clave de corrección:

Para determinar como válidos los resultados de cada cuestionario, y por lo tanto aceptarlos, se toma como base la regla de decisión $r > 70\%$ (respondido en un porcentaje mayor al 70%). En ese sentido, se considera necesario que el cuestionario tenga contestados por lo menos 39 ítems de los 55 que lo componen, en caso contrario se anulará ese cuestionario en lo particular. Para su interpretación es necesario obtener el índice de cada ítem, o de cada dimensión, según sea el interés; se recomienda seguir los siguientes pasos:

- A cada respuesta del inventario se le asigna un valor ya preestablecido. Se recomienda 0 para nunca, 1 para algunas veces, 2 para casi siempre y 3 para siempre.
- Se obtiene la media por cada ítem y se transforma en porcentaje a través de regla de tres simple.
- Una vez obtenido el porcentaje se interpreta con el siguiente baremo: de 0 a 33%: nivel leve; de 34% a 66% nivel moderado; y de 67% a 100% nivel profundo.
- Para cada dimensión se procede obteniendo la media respectiva e interpretándola con el baremo ya mencionado

Referencia

Barraza, A. (2012). El Inventario SISCO para el Estudio del Estrés Laboral en Educadoras. México: Instituto Universitario Anglo Español.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

Los trabajos que se presenten podrán ser de cuatro tipos:

1. **SECCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:** a) avances de investigación y b) informes finales de investigación. Podrán ser escritos individual o colectivamente. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
2. **SECCIÓN APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN:** Análisis y/o discusión de aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales de la investigación educativa. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
3. **SECCIÓN INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN:** Presentación de la ficha técnica del instrumento en mención.
4. **SECCIÓN MAGÍSTER DIXIT:** Estudios de opinión. La extensión de estos trabajos será de cinco a 10 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.

El trabajo se presentará en versión electrónica separado en tres archivos: 1) el primer archivo deberá contener una copia ciega del trabajo; 2) el segundo deberá contener el resumen entre 100 y 200 palabras del trabajo presentado, tanto en idioma español como en inglés, así mismo contendrá las palabras claves, no más de cinco, en los dos idiomas; y 3) el tercer archivo contendrá los datos personales del autor o autores especificando grado de formación y adscripción institucional así como su correo electrónico.

En su aspecto formal el trabajo se desarrollará con base en el estilo de publicación de la American Psychological Association (salvo donde se indique lo contrario, en estas mismas normas); el título del trabajo deberá ser lo más breve posible; entre 8 y 10 palabras. En caso necesario utilice mejor un subtítulo.

Las notas a pie de página deberán evitarse en todo lo posible e incorporar cualquier material explicativo en el mismo texto. Para las referencias en el texto se utilizará el estilo Harvard (Padilla, 1996, p. 132); todos los autores citados en el texto deberán aparecer al final del trabajo en las referencias. El trabajo deberá ser escrito en letra verdana del No. 11, en el caso del resumen y de los datos personales del autor deberán ser escritos en verdana No. 10. Para resaltar las palabras o frases que se consideren convenientes únicamente se utilizarán las negritas o cursiva. Los márgenes serán de 3 cm. en cada uno de los lados.

Los trabajos se entregarán en las instalaciones de la institución con el Director o el Coordinador Editorial de la Revista o en su defecto se pueden enviar los archivos al e-mail: rplica@yahoo.com.mx.

Una vez recibido el trabajo se realizará una primera dictaminación, por parte del Coordinador Editorial y/o algún miembro del Comité Editorial, para dictaminar si el trabajo reúne los criterios de calidad mínimos para aparecer en la revista y ser integrado en alguna de las secciones. En el caso de los trabajos ubicados en la sección Investigación Educativa se realizará un segundo proceso de dictaminación mediante un proceso de doble ciego, una vez que haya sido dictaminado favorablemente en el primero, a través de dos miembros del Comité de Arbitraje



Conferencias/Talleres /Paneles

11° CONGRESO INTERNACIONAL DE
Filosofía Niños y
para Jóvenes

CICI CREARMUNDOS
CONGRESO INTERNACIONAL DE CREATIVIDAD E INNOVACIÓN SOCIAL

“Comunidad de investigación, cuna de ciudadanía creativa”
Dra. Angélica Sático (Crearmundos-Barcelona)

La filosofía y las competencias docentes: creándo un mundo más filosófico con las comunidades de investigación.
Dr. Félix De Castro (U. Autónoma de Barcelona)

“La comunidad de indagación con poblaciones de alto riesgo”
Dr. Eugenio Echeverría Robles (Federación Mexicana de FpN)

Hotel Plaza Vizcaya
Durango, Dgo. México

**Noviembre 30
Diciembre 1 y 2/2012**

Mayores Informes
Universidad Pedagógica de Durango
Carretera al Mezquital km 2
Tel.(01-618) 128 60 15

www.upd.edu.mx



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN



Universidad
Pedagógica
de Durango
Educar para Transformar

Federación Mexicana de
Filosofía para Niños



CREARMUNDOS
ASSOCIACIÓ CULTURAL PER LA CREATIVITAT I LA INNOVACIÓ

INED

Investigación Educativa Duranguense

Indizada en:

