

Cognition et Doctrina

Cognición y Aprendizaje en los Agentes Educativos

Revista Electrónica de Investigación y Divulgación Educativa, en el Campo de la Cognición y el Aprendizaje
Vol. 1, No. 1. Enero – junio 2015

Procesos cognitivos para la
comprensión de textos en
estudiantes de una licenciatura

Autoeficacia y estrés académico en
educación superior tecnológica

Autoconcepto académico positivo
en alumnos de licenciatura

Representaciones sociales que
tienen los docentes de la carrera de
intervención educativa

El proceso de aprender a compartir
de los directores escolares

El Nacimiento del Proyecto



**Universidad
Pedagógica
de Durango**
Educar para Transformar

Directorio

Dr. Luis Fernando Hernández Jáquez

Director de la Revista “Cognition et Doctrina. Cognición y Aprendizaje en los Agentes Educativos”

M. P. Cynthia Yaneth Ramírez Escarpita

Coordinadora Editorial

Profa. Paula Elvira Ceceñas Torrero

Correctora de Estilo

Consejo Editorial y Arbitraje

Dra. Giselle León León (Universidad Nacional de Costa Rica), Dra. Erika Robles Estrada (Universidad Autónoma del Estado de México, SNI), Dra. Mónica del Carmen Meza Mejía (Universidad Panamericana, SNI), Dra. Martha Leticia Gaeta González (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, SNI) Dr. Arturo Barraza Macías (Universidad Pedagógica de Durango, México, SNI), Dra. Dolores Gutiérrez Rico (Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español, México, SNI), Dr. Miguel Navarro Rodríguez (Universidad Pedagógica de Durango, México, SNI), Dr. Luis Fernando Hernández Jáquez (Universidad Pedagógica de Durango, México, SNI), Dra. Alejandra Méndez Zúñiga (Red Durango de Investigadores Educativos, México), Dr. Francisco Nájera Ruiz (Escuela Normal de los Reyes, México), Dr. Abelardo Gracia Álamos (Secretaría de Educación del Estado de Durango, México), Dra. Alicia Rivera Morales (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México), Dr. Pavel Ruiz Izundegui (Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica, México), Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez (Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE – CNTE, México), M. E. Roberto Murillo Pantoja (Escuela Normal de los Reyes, México) M. P. Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara (Centro Pedagógico de Durango, México).

Índice

Editorial

Procesos Cognitivos para la Comprensión de Textos en Estudiantes de una Licenciatura: un estudio de caso

*Cognitive processes for reading comprehension
in students a degree: a case study*

*Dolores Gutiérrez Rico, Delia Inés Ceniceros
Cázares y Gonzalo Arreola Medina*

04

Autoeficacia y Estrés Académico en Educación Superior Tecnológica

*Self-efficacy and academic stress in higher
education technology*

Luis Fernando Hernández Jácquez

23

Autoconcepto Académico Positivo en Alumnos de Licenciatura y su Relación con Cinco Variables Académicas

*Positive self-concept student's academic degree
and academic relations five variables*

*José Germán Lozano Reyes
Arturo Barraza Macías*

41

Representaciones Sociales que Tienen los Docentes de la Carrera de Intervención Educativa, sobre el Interventor Educativo

*Social representations which teachers of the school
of educational intervention on the educational
controller*

Alejandra Méndez Zúñiga

60

El Proceso de Aprender a Compartir de los Directores Escolares; un Planteamiento Etnográfico

*Process learning to share of school directors; an
ethnographic approach*

*Miguel Navarro Rodríguez
Mónica Rodríguez Avitia*

85

Normas para Colaboradores

117

Editorial

El primer número de
está dedicado a la



presentación de la revista ante la comunidad académica y científica en el campo de las ciencias para el aprendizaje.

Para la Universidad Pedagógica de Durango, esta revista representa el comienzo de la divulgación periódica del proyecto denominado “Cognición y Aprendizaje en los Agentes Educativos”, el cual está conformado por seis líneas principales de investigación, a saber: cognición y procesos de aprendizaje, ambientes virtuales de aprendizaje, representaciones sociales y cognición, cognición y estrés, autorreferencialidad, y aprendizaje para la gestión.

A través de estas líneas de investigación se pretenderá dar a conocer tanto la información del resultado de investigaciones empíricas como documentos de divulgación en el campo, con ello entonces, a partir del segundo número, la revista contará con las secciones “investigación” y “divulgación”, cuidando siempre que en la primera se contenga al menos el 80% de lo investigado. Es importante hacer notar, que las publicaciones pueden ser tanto en el idioma español, como en el inglés.

Invitamos con esto a nuestros lectores, a publicar en nuestra revista en las temáticas ya descritas y bajo las normas de colaboración que se explicarán en páginas posteriores, contribuyendo así, a la socialización del conocimiento que en materia de las ciencias para el aprendizaje se genera.

Con aprecio: **Dr. Luis Fernando Hernández Jácquez**

Universidad Pedagógica de Durango

Directorio

Dr. José Germán Lozano Reyes
Director General

Dra. Dolores Gutiérrez Rico
Secretaria Académica

Dra. Alejandra Méndez Zúñiga
Coordinadora de Investigación y
Posgrado

Mtro. Jesús Flores García
Coordinación de Docencia

Lic. José Juan Romero Verdín
Coordinador de Difusión y
Extensión Universitaria

**Lic. Gerardo Alberto Cosain
Simental**
Coordinador de Servicios de Apoyo
Académico

Dr. Arturo Barraza Macías
Director del Proyecto Cognición y
Aprendizaje en los Agentes
Educativos

Procesos Cognitivos para la Comprensión de Textos en Estudiantes de una Licenciatura: un estudio de caso

1

Cognitive processes for reading comprehension in students a degree: a case study

*Dolores Gutiérrez Rico (lolitarico@hotmail.com), Delia Inés Ceniceros Cázares
(deliacazares@hotmail.com) y Gonzalo Arreola Medina (garreolamupd@hotmail.com)
Universidad Pedagógica de Durango*

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas más utilizadas por los estudiantes de 6° y 8° semestres de la licenciatura en Intervención Educativa de la línea en educación inicial de la Universidad Pedagógica de Durango; siendo un universo de 81 estudiantes. Se realizó mediante un estudio correlacional, bajo un enfoque cuantitativo. Se utilizó como técnica la escala ACRA. Sus principales resultados fueron que los estudiantes de 6° semestre utilizan con mayor frecuencia las estrategias para comprensión de textos, sin embargo en la escala de codificación se percibe un menor uso en ambos semestres, existe una debilidad en el uso de estrategias nemotécnicas, así como organizadores gráficos. La importancia del uso de estas estrategias posibilita en que los estudiantes realicen una lectura adecuada que les permita elaborar con mayor congruencia y construcción sus proyectos de intervención, así como el logro de las competencias profesionales requeridas para su desempeño laboral.

Palabras clave: Procesos cognitivos, estrategias, comprensión de textos.

Abstract

This study has as purpose to identify the cognitive and metacognitive strategies used by students of 6th and 8th semesters of the degree in Educational Intervention line in early education of the Pedagogical University of Durango; it is a universe of 81 students. It was made by a correlational study, under a quantitative approach. ACRA scale was used as a technique. The main results were that students of 6th semester most frequently used strategies for comprehension, but in a smaller scale coding use in both semesters is perceived, there is a weakness in using mnemonic strategies and organizers graphics. The importance of using these strategies enables students to engage in proper reading that allows them to develop more consistency and construction projects of intervention and achieving professional skills required for job performance.

Keywords: Cognitive processes, strategies, comprehension.

Artículo recibido: 10 abril 2015; aceptado: 11 mayo 2015.

Cognition et Doctrina. Cognición y Aprendizaje en los Agentes Educativos. Vol. 1, No. 1. Pp. 04-22. Enero – junio 2015. Universidad Pedagógica de Durango

Introducción

El procesamiento de información es necesariamente un elemento imprescindible en la vida del estudiante, ya que requiere adquirir de forma adecuada la información que recibe del exterior, pero también requiere codificarla y emitirla, para que pueda llegar a un nivel de construcción; esto es un proceso que se diría es normal en todo aprendiz, sin embargo, la experiencia dentro del entorno educativo ha referido otra opinión, como el hecho de que el estudiante no procesa de forma adecuada, o bien de que no es consciente de que, cómo y para qué aprende. Por ello, muchos han sido los estudios que se han realizado para ver qué pasa ante tal situación, algunos de ellos se han ubicado en el entorno de la autorregulación, otros en cuanto a las habilidades, otros más en cuanto a las estrategias que utilizan los estudiantes para aprender a aprender.

El presente estudio, se interesa por adentrarse al campo de los procesos cognitivos inherentes al desarrollo del aprendiz que se forma en la Licenciatura en Intervención Educativa, de la Universidad Pedagógica de Durango, procesos de suma importancia que permite sobre todo implicarse al campo de la comprensión. Los estudiantes de esta licenciatura, presentan muchas dificultades para la comprensión y aplicación de los textos de las diversas asignaturas del plan de estudios; sin embargo un momento de clara identificación ante estos problemas, es cuando se enfrentan en el 6° semestre a la construcción de un proyecto de intervención derivado y a la par de sus prácticas profesionales, ya que los estudiantes requieren desarrollar competencias que les permitan identificar problemáticas, elaborar diagnósticos adecuados, y diseñar un plan de acción, éste último requiere que indaguen, que lean, que identifiquen teorías, ideas, modelos, etc; todo aquello que les permita de manera sustancial el diseñar un plan de acción que les asegure éxito en la implementación. Lo que implica que dentro de sus procesos de aprendizaje desarrollen por consecuencia, estrategias de aprendizaje adecuadas.

Estudios realizados con anterioridad, dan muestra del gran interés y necesidad por explicar o bien mejorar el campo de las estrategias en la comprensión de textos, o bien, de autorregular su conocimiento y ser consciente del mismo.

En el ámbito internacional se localizaron más estudios relacionados con el tema. Especialmente en Colombia existe una preocupación importante por establecer la correlación entre el funcionamiento metacognitivo y el desempeño lector (Ochoa y Aragón, 2005). En España, en cambio, la preocupación es por identificar datos e información que pongan de manifiesto la importancia de una correcta metodología en la enseñanza de los procesos de pensamiento (Martín, 2011). También se estudian las variables que influyen en la autorregulación del aprendizaje y en las relaciones existentes entre las variables del entorno educativo, como son la percepción de la estructura del aula por parte del alumno, la motivación personal al enfrentarse a las situaciones de aprendizaje y el uso de estrategias metacognitivas y de control volitivo–motivacional y emocional (Gaeta, 2009).

Organismos Internacionales como la UNESCO y la Organización de los Estados Iberoamericanos realizan estudios para fomentar un aprendizaje autónomo, autorregulado y continuado, que permita orientarse en la gran cantidad de la información disponible, convirtiéndola en el conocimiento (Klimenko y Alvares, 2009), mientras que Tovar-Gálvez (2008) plantean una propuesta de un modelo integrador metacognitivo que articule las estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, desde el referente de la metacognición.

En Perú, además del análisis de los componentes cognitivos y metacognitivos, introducen el factor motivacional con lo cual se encaminan hacia el concepto de competencia lectora en lugar de sólo comprensión lectora (Lamas, 2008). En 2006, el gobierno de Perú, a través de su Ministerio de Educación, elaboró una guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. Desde el Caribe nos reportan estudios sobre las habilidades metacognitivas en estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje (Gravini e Iriarte, 2008).

En el ámbito nacional encontramos que Carranza y otros (2008) evaluaron la competencia en lectura comprensiva de un grupo de alumnos universitarios a los que se les pidió leer e interpretar un fragmento de un texto científico. Se encontraron serias deficiencias en la comprensión y la mayoría de los alumnos se situaron en el nivel de lector inexperto.

En un estudio etnográfico, Lemus (2008) se propone conocer, describir, analizar e interpretar los procesos de reproducción de la comprensión lectora en el aula, y documentar la metodología y didácticas utilizadas por los profesores en este proceso. Los resultados son desalentadores: Los procesos de adquisición de la lectura se está dando de manera fragmentada. Las prácticas cotidianas en el aula están generando el proceso de subalternidad.

En el ámbito estatal, encontramos dos estudios de Gutiérrez (2012) en los que se caracteriza a los estudiantes de secundaria y bachillerato como sujetos cognoscentes a través de sendos estudios descriptivos transeccionales, no experimentales, basados en la técnica de la encuesta el primero y en estudio de caso el segundo, con la finalidad de construir un perfil cognoscitivo de los adolescentes.

Respecto a los objetivos de las investigaciones, encontramos que algunos se refieren a identificar las estrategias que utilizan los estudiantes durante el proceso de la lectura (Gutiérrez, 2012 y 2012-B; Solanlly y Aragón, 2005). Otros se orientan a establecer la relación entre el funcionamiento metacognitivo y el desempeño lector (Solanlly y Aragón, 2005). Pero la mayoría de los estudios coinciden en la necesidad de fomentar en los estudiantes el aprendizaje autorregulado a través del uso de estrategias metacognitivas que les permitan identificar y controlar sus propios procesos de negociación cognitiva con los contenidos de los textos (Klimenko y Alvares, 2009; Tovar-Gálvez, 2008; Correa, Castro y Lira, 2004; Lamas, 2008; Osses y Jaramillo, 2008; Tovar-Gálvez, 2008; Peronard, 2009; Gravini e Iriarte, 2008; Lemus, 2008).

Algunos de los estudios incluyen otros factores de la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas como son: la motivación (Lamas, 2008), las metas académicas (Valle y otros, 2006), las variables del entorno educativo (Gaeta, 2009), los diferentes estilos de aprendizaje (Gravini e Iriarte, 2008), capacitación para profesores (Guzmán y Sánchez, 2006), los aspectos de resistencia que se presentan en estos procesos (Lemus, 2008).

Todos los estudios tienen como fundamentación la teoría cognoscitiva en sus diferentes líneas teóricas en cuanto que se preocupan por desarrollar habilidades de aprendizaje en los alumnos a partir de identificar sus características como aprendices y las

estrategias que utilizan para acceder a los contenidos curriculares, priorizando las metacognitivas como las mejores para el adecuado desarrollo de la competencia lectora.

Los sujetos de análisis de la mayoría de los estudios son estudiantes de nivel superior, aunque algunos se aplicaron a adolescentes de secundaria y bachillerato (Gutiérrez, 2012; Valle y otros, 2006; Cornejo, 2010; Gaeta, 2009; Peronard, 2009; Montanero, 2011), un estudio se aplica en alumnos de escuela primaria (Lemus, 2008), otros estudios se realizan con estudiantes de la licenciatura en educación secundaria (Martínez y Vargas, 2011), y existe un estudio que se refiere a un programa de capacitación para profesores (Guzmán y Sánchez, 2006).

Podemos afirmar, que existe preocupación por mejorar la comprensión en la lectura de textos, pues se le vincula estrechamente con el aprendizaje.

Por ello, la necesidad de desarrollar el presente estudio se deriva de que el docente requiere conocer cuáles son las estrategias que está desarrollando el estudiante para comprender los textos que ellos mismos les están proporcionando o indicando que realicen, para de esta manera establecer de forma adecuada una planificación de actividades que oriente a un adecuado proceso de enseñanza y por efecto de aprendizaje.

Objetivo General

Identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas más utilizadas por los estudiantes de 6° y 8° semestres de la licenciatura en Intervención Educativa de la línea en educación inicial de la Universidad Pedagógica de Durango.

Del objetivo general se desprenden los siguientes:

Objetivos Específicos

1. Identificar las diferencias significativas que existen entre los estudiantes de 6° y 8° semestres de la licenciatura en Intervención Educativa de la línea en educación inicial de la Universidad Pedagógica de Durango, en cuanto a las estrategias cognitivas y metacognitivas que emplean en el proceso de la comprensión de textos.

2. Describir los procesos cognitivos y metacognitivos que intervienen en el proceso de la comprensión de textos en los estudiantes del 6° y 8° semestres de la licenciatura en Intervención Educativa de la línea en educación inicial de la Universidad Pedagógica de Durango.
3. Ubicar el proceso cognitivo (adquisición, codificación, recuperación, apoyo) más utilizado en la comprensión de textos por los alumnos de 6° y 8° semestres de la licenciatura en Intervención Educativa de la línea en educación inicial de la Universidad Pedagógica de Durango.

Marco Teórico

El paradigma cognitivo, de acuerdo a la semblanza que presenta Hernández (2012), tiene su origen durante la década de los cincuenta con tres características importantes: la crítica hacia el paradigma conductista, los avances de las tecnologías de la información y la comunicación, la aparición de la gramática generativa de Chomsky.

Desde entonces se han propagado diversas tendencias dentro de este paradigma, entre las cuales se puede distinguir el conexionismo, fundamentado en los avances de la inteligencia artificial y el procesamiento de la información. Y otras tendencias como el constructivismo, la neopiagetiana y la sociocultural.

A pesar de la amplia gama de tendencias al interior del paradigma cognitivo, se pueden identificar algunas características comunes que definen su campo de estudio. En primer lugar el campo de estudio del paradigma es el de las representaciones mentales.

Otro aspecto fundamental es el papel activo que se le atribuye al sujeto pues, sin dejar de reconocer la influencia del contexto, se postula que las representaciones mentales el sujeto las construye de manera individual, con sus propias capacidades y recursos. Se le asigna un papel activo en la construcción de su individualidad cognitiva.

Finalmente, el supuesto del que parten todas las tendencias de este paradigma es el de que la explicación del comportamiento humano debe remitirse a una serie de procesos internos. Los esfuerzos de los diversos enfoques es hacia describir y explicar los mecanismos de la mente humana y para ello se proponen algunos modelos teóricos de los

cuales el más popular es el del procesamiento de la información, el cual se representa con un diagrama de flujo que parte de la información del entorno captada por los sentidos y registrada en la memoria a corto plazo para, después de ser codificada, pasar a la memoria a largo plazo y estar en posibilidad de ser recuperada al generar respuestas al entorno.

Existen otros modelos como el de los niveles de procesamiento, el cual sostiene que la información entrante puede ser procesada en diversos niveles según lo determine: el sujeto, la tarea y el tipo de información.

Respecto a la metodología utilizada para el estudio de estos fenómenos, se coincide en que, al ser su campo de estudio procesos no observables de manera directa, es necesario recurrir a la inferencia, es decir, deducir de comportamientos observados. Las estrategias utilizadas son: la introspección, la investigación empírica, la entrevista o análisis de protocolos verbales, y la simulación.

Así se caracteriza de manera general el paradigma cognitivo que es el sustento teórico de nuestro estudio y que permite explicar los hallazgos en la aplicación de nuestro instrumento de indagación. Debemos ahora analizar los procesos que hacen posible la construcción de las representaciones mentales, para luego examinar su aplicación en la comprensión de un texto.

Los procesos cognitivos hacen referencia a un proceso (mental), una transformación de la información que se atiene a principios bien definidos para producir un resultado (output) específico cuando se da una entrada de información (input) determinada (Smith y Kosslyn, 2008). En función de esta definición, estos autores delimitan los procesos cognitivos a: la percepción, la atención, codificación y recuperación. Estos procesos coinciden en lo esencial con los planteados por Román y Gallego (1994) y que interesa a nuestro estudio por ser el fundamento del instrumento que se utilizó para recabar información. Analizaremos cada uno de ellos.

El proceso de adquisición de información se realiza a través de la percepción, por lo cual debemos decir con Woolfolk (2006) que este proceso consiste en asignarle un significado a un estímulo. Para que esto suceda es necesario que intervenga otro elemento: la atención. Son muchos los estímulos del exterior, es necesario fijar la percepción en un campo reducido de ellos, de aquí surge una de las estrategias exploradas en el ACRA: las

de los procesos atencionales, los cuales, a partir de la repetición, se encargarán de llevar la información de la memoria sensorial a la memoria a corto plazo.

Para Rivas (2008), “La percepción humana, como proceso cognitivo, es más que el inicial registro por los órganos receptores de las sensaciones luminosas o sonoras provenientes del estímulo. Sobre la base de los estímulos sensoriales, la percepción implica identificación, reconocimiento y categorización del objeto.” La percepción, pues, está muy lejos de ser una simple captación de estímulos, de imágenes o sensaciones. La adquisición de la información implica la puesta en marcha de procesos, habilidades y capacidades que el individuo debe cultivar y practicar, y son precisamente estas habilidades, organizadas en estrategias, las que pretende explorar el ACRA.

“El paso de la información del MCP (memoria a corto plazo) a la MLP (memoria a largo plazo) requiere, además de los procesos de atención y repetición vistos anteriormente, activar procesos de codificación. La elaboración (superficial y/o profunda) y la organización más sofisticada de la información, conectan ésta con los conocimientos previos integrándola en estructuras de significado más amplias (formas de representación) que, constituyen la llamada, por unos, estructura cognitiva y, por otros, base de conocimientos” (Román y Gallego, 2001 p. 10). Por otra parte, Smith y Kosslyn (2008) definen el conocimiento como esa base de informaciones sobre el mundo que se almacena en la memoria y que va de lo cotidiano a lo formal.

Este proceso de codificación permite darle sentido y organizar la información que adquirimos en el primer proceso, lo cual implica el uso de estrategias de elaboración y organización que trata de medir el ACRA. También permite la categorización de la información, es decir, la capacidad de establecer que una entidad percibida pertenece a un grupo específico de cosas que comparten características clave. Aquí es donde se producen las representaciones, las cuales Smith y Cosslyn (2008) analizan de acuerdo a su formato y contenido, para configurar, a partir de las anteriores, las categorías que nos permiten realizar deducciones y otros niveles de procesamiento.

El tercer proceso cognitivo es el de recuperación, que se entiende como la capacidad del individuo de traer a la conciencia la información que requiere la situación actual. Esta disponibilidad la proporciona la MLP, la cual “es el resultado de la coacción de los

procesos psicológicos que ocurren al momento de la experiencia original y de los procesos que se presentan al momento del recuerdo” (Reed y Ellis, 2007). Es indispensable que exista la información en la base disponible, luego se requiere la capacidad para evocarla a partir de diversas estrategias. El ACRA identifica dos tipos: las estrategias de búsqueda y las estrategias de generación de respuesta, las primeras transforman y transportan la información desde la MLP a la memoria de trabajo a fin de generar respuestas, objetivo de las segundas. Pozo (2012) reconoce dos procesos diferentes de recuperación: reconocer y evocar. Nos explica que podemos recuperar una información cuando vemos algo que está ligada a ella, por ejemplo: reconocer a un viejo amigo que hace mucho tiempo que no vemos entre la gente. Esta es la forma más fácil pues el recuerdo se apoya en una pista. En cambio la evocación resulta más difícil porque requiere un esfuerzo más grande basado sólo en la capacidad de recordar signos que le acerquen a la recuperación requerida.

Rivas (2008) establece que la facilidad de la recuperación depende del nivel de profundidad. El nivel superficial corresponde a un procesamiento sensorial, que no garantiza una retención duradera ni una fácil recuperación. En cambio, el nivel profundo de procesamiento, realizado a nivel semántico, implicando más información previa y un mayor esfuerzo por captar significados, produce códigos más duraderos a nivel de comprensión. Esto no requiere necesariamente de más tiempo de procesamiento sino de mayor calidad, de llegar hasta la asimilación de significados.

Metodología

El paradigma al cual se circunscribe el presente estudio es pospositivista, ya que desde un punto de vista ontológico se apoya en la premisa de que la realidad es una condición externa al sujeto que conoce y que se ve afectada por las leyes naturales y de la interacción social anteponiendo como ideal la objetividad de lo que se investiga. Partiendo de que este paradigma favorece el método hipotético-deductivo, la presente investigación está enmarcada en un enfoque cuantitativo, en el que las concepciones postpositivistas, como asevera Creswell (2003) tales como la lógica de la causa y efecto, el uso de variables específicas y el planteamiento de un hipótesis derivan en el uso de la medición y la

observación, y la prueba de teorías como estrategias de indagación tales como experimentos y encuestas y se obtienen datos con instrumentos predeterminados que producen datos estadísticos.

Además por ser un estudio donde no se manipule alguna variable se aplicó el método no experimental ya que nos limitaremos a observar los acontecimientos sin intervenir en los mismos, para después analizarlos.

Se tomó como universo a los estudiantes del programa de la licenciatura en intervención educativa, de 6º y 8º semestres de la línea en educación inicial.

La técnica que se utilizó es el Test del ACRA, este instrumento se refiere a las estrategias de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información (ACRA), los autores son José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico (1994), del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid, España.

Resultados

De acuerdo a los resultados obtenidos posterior a los diferentes análisis estadísticos realizados, fueron los siguientes:

Se aplicaron las encuestas a los estudiantes de octavo y sexto, recuperando un total de 81 instrumentos. Se realizó el análisis mediante el programa: SSPS v. 19.

A continuación se presentan dos cuadros comparativos en los que se resumen las estrategias más utilizadas por los alumnos de ambos semestres y las menos utilizadas también en ambos semestres (tabla 1).

Tabla 1-A
Estrategias más utilizadas por los estudiantes

Escala	Semestre	Estrategias más utilizadas	Tipo de estrategia/Descripción
Estrategias de adquisición de información	8°	Subrayado Lineal	Estrategia atencional de fragmentación. Subrayar las ideas más importantes.
		Subrayado Idiosincrático	Igual que la anterior pero agregando colores o notas.
		Repaso Reiterado	Estrategia de repetición. Se repite la información de manera literal, en forma oral o mental
	6°	Exploración	Estrategia atencional de exploración. Leer indicadores globales del texto y/o lectura superficial de todo.
		Subrayado Lineal	Ya descrito.
		Subrayado Idiosincrático	Ya descrito.
Estrategias de codificación de información	8°	Repaso en voz alta	Estrategia de repetición. Verbalizar el material reiteradamente.
		Repaso Reiterado	Ya descrito.
		Imágenes	Estrategia de elaboración. Se agregan imágenes mentales relacionadas con el contenido a estudiar.
	6°	Paráfrasis	Estrategia de elaboración. Expresar las ideas del autor con las propias palabras del estudiante.
		Agrupamientos	Estrategia de organización. Se forman conjuntos de ideas afines para aprenderlas mejor.
		Mapas Conceptuales	Estrategia de organización. Crear una red de ideas supra y subordinadas.
	8°	Relaciones Intracontenido	Estrategia de Elaboración. Búsqueda de relaciones entre las ideas de un texto.
		Relaciones Compartidas	Estrategia de Elaboración. Se comparte con los demás las relaciones encontradas entre las ideas del texto.
	6°	Aplicaciones	Estrategia de elaboración. Vincular las ideas estudiadas con el contexto de su aplicación.
		Paráfrasis Agrupamientos Mapas Conceptuales	Ya descrita. Ya descrita. Ya descrita.

Tabla 1-B
Estrategias más utilizadas por los estudiantes

Escala	Semestre	Estrategias más utilizadas	Tipo de estrategia/Descripción
Estrategias de recuperación de información	8°	Búsqueda de Codificaciones	Estrategia de búsqueda. Se buscan en la mente los esquemas, palabras, claves, significados, almacenados en la etapa anterior.
		Búsqueda de Indicios	Estrategia de búsqueda. Se busca cualquier dato en la memoria que se relacione con la situación o problema.
		Planificación de Respuesta	Estrategia de generación de respuesta. Se fundamenta en la asociación y ordenación de ideas para planificar una respuesta.
		Respuesta escrita	Estrategia de generación de respuesta. Se fundamenta en el redactar, decir o hacer para emitir una respuesta.
	6°	Búsqueda de Codificaciones	Ya descrita.
		Búsqueda de Indicios	Ya descrita.
		Planificación de Respuesta	Ya descrita.
		Respuesta Escrita. Autoconocimiento	Ya descrita. Estrategia metacognitiva. Capacidad de reconocer los propios alcances y debilidades.
		Automanejo/ Regulación y Evaluación	Estrategia metacognitiva. Capacidad para saber si se están consiguiendo los objetivos y rectificar si no es así.
		Autoinstrucciones	Estrategia socioafectiva/afectiva. Mantener la atención a partir de hablarse a sí mismo.
Estrategias de apoyo al procesamiento	8°	Contradistractoras	Estrategia socioafectiva/afectiva. Buscar las condiciones más adecuadas para el estudio.
		Interacciones Sociales	Estrategia socioafectiva/social. Habilidad para obtener apoyo, evitar conflictos, cooperar, competir y motivar a otros.
	Motivación Intrínseca y Extrínseca	Estrategia motivacional. Capacidad para alentarse al estudio a través de palabras, imágenes, fantasías, etc.	
	Motivación de Escape	Estrategia motivacional. Pensar en las consecuencias negativas del no estudiar.	

Tabla 1-C
Estrategias más utilizadas por los estudiantes

Escala	Semestre	Estrategias más utilizadas	Tipo de estrategia/Descripción
Estrategias de apoyo al procesamiento	6°	Autoconocimiento Automanejo/	Ya descrita.
		Planificación	Estrategia metacognitiva. Establecer metas y las acciones para conseguirlas.
		Automanejo/ Regulación y Evaluación	Ya descrita.
		Autoinstrucciones	Ya descrita.
		Autocontrol	Estrategia socioafectiva/afectiva. Permiten al estudiante controlar sus estados psicológicos como la ansiedad.
		Contradistractoras	Ya descrita.
		Interacciones Sociales	Ya descrita.
		Motivación Intrínseca y Extrínseca	Ya descrita.
		Motivación de Escape	Ya descrita.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2-A
Estrategias menos utilizadas por los estudiantes

Escala	Semestre	Estrategias más utilizadas	Tipo de estrategia/Descripción
Estrategias de adquisición de información	8°	Exploración	Ya descrita.
		Epigrafiado	Estrategia atencional de fragmentación. Usar sentencias o ideas de otros autores, relacionadas con el tema de estudio.
		Repaso en voz alta	Ya descrita.
	6°	Repaso mental	Estrategia de repetición. Repasar las ideas estudiadas en la mente.
		Epigrafiado	Ya descrita.
		Repaso mental	Ya descrita.

Tabla 2-B
Estrategias menos utilizadas por los estudiantes

Escala	Semestre	Estrategias más utilizadas	Tipo de estrategia/Descripción
Estrategias de codificación de la información	8°	Nemotecnias	Estrategia de nemotecnización. Codificación elemental que permite recordar las ideas estudiadas.
		Relaciones Intracontenido	Ya descrita.
		Relaciones Compartidas	Ya descrita.
		Metáforas	Estrategia de elaboración. Uso de analogías a partir de los contenidos de estudio.
		Aplicaciones	Ya descrita.
		Autopreguntas	Estrategia de elaboración. Cuestionamientos dirigidos a provocar inferencias respecto al texto estudiado.
		Secuencias	Estrategia de organización. Progresiones de ideas de tipo lógico o temporal.
		Diagramas	Estrategia de organización. Expresión gráfica de las ideas contenidas en un texto que puede adoptar diversas formas y partir de un dibujo simple.
		Nemotecnias	Ya descrita.
		Imágenes	Ya descrita.
Estrategias de Recuperación de la Información	6°	Metáforas	Ya descrita.
		Autopreguntas	Ya descrita.
		Secuencias	Ya descrita.
		Diagramas	Ya descrita.
		No hay estrategias poco utilizadas	
		No hay estrategias poco utilizadas	
Estrategias de apoyo al procesamiento	8°	Automanejo/ Planificación	Ya descrita.
		Autocontrol	Ya descrita.
		No hay estrategias poco utilizadas	

Conclusiones

La primera evidencia que encontramos es que los alumnos de sexto semestre utilizan más estrategias. En la escala de adquisición de información, además de las que utilizan los de octavo semestre, los de sexto usan la exploración y el repaso en voz alta. Es decir que tienen más posibilidades de comprender textos amplios y/o complejos puesto que antes de abordarlos los estudian de manera global y analizan los aspectos que pueden darles detalles de su contenido. Además, se ayudan con la verbalización para retener de manera más efectiva los contenidos estudiados. Esto puede ser sólo una cuestión de estilo, pero es un recurso adicional que apoya la adquisición de la información.

En la escala de codificación, los alumnos del octavo semestre utilizan una estrategia que no usan los de sexto: imágenes. Herramienta cognitiva fundamental que les permite vincular las ideas con imágenes visuales para elaborarlas con mayor facilidad. Es la única estrategia que utilizan más que los de sexto semestre. En cambio, los de sexto semestre utilizan tres estrategias más que los de octavo: relaciones intracontenido, relaciones compartidas y aplicaciones. Lo delicado de esta circunstancia es que son estrategias que deberían dominar los de octavo semestre pues se refieren tanto a la vinculación de los contenidos estudiados con los conocimientos previos, con las ideas de los compañeros y con la práctica educativa. Aquí encontramos un detalle importante en cuanto a las necesidades formativas de nuestros alumnos. Uno de los aspectos que subrayan, tanto el perfil de egreso como las competencias profesionales que requieren desarrollar en 6º y 8º semestres, es el desarrollo de la habilidad para vincular la teoría con la práctica, es decir, la capacidad de utilizar lo aprendido en sus prácticas profesionales, para mejorar su desempeño en el trabajo docente.

La escala de recuperación es en la única en la que coinciden totalmente los alumnos de ambos semestres, lo cual resulta alentador pues significa que antes de emitir una respuesta oral o escrita, evocan los indicios que pueden llevarlos a una respuesta adecuada o al menos planifican una respuesta aproximada a la correcta.

En lo que respecta a la escala de apoyo al procesamiento, encontramos la misma situación que en las dos primeras, los alumnos de sexto semestre utilizan una más:

automanejo/planificación, una estrategia metacognitiva que les permite establecer sus metas de estudio y las formas de conseguirlas. Otro defecto importante en los alumnos de octavo semestre pues en su condición de cuasi licenciados, debería permitirles identificar la importancia de esta estrategia. También utilizan muy poco el autocontrol, estrategia que les permitiría regular sus estados de ánimo y la ansiedad cuando se genere, cuestión que sí manejan los de sexto semestre.

Lo anterior nos lleva a considerar un detalle muy importante: si los alumnos de sexto semestre utilizan más estrategias y más efectivas para el aprendizaje, ¿qué sucede durante su estancia en la universidad? Por supuesto que la respuesta nos la podría dar un estudio diacrónico que nos permitiera conocer las estrategias que sigan usando los alumnos de sexto semestre cuando estén en octavo, pero podemos inferir que durante su trayecto formativo algo ocurre que inhibe el uso de sus estrategias cognitivas y metacognitivas. Tenemos que revisar las estrategias de enseñanza que utilizamos los profesores.

Las estrategias de recuperación son utilizadas con idéntica frecuencia por los alumnos de ambos semestres. Lo cual es significativo pues, al menos en esta escala, se evidencia que los alumnos de octavo semestre planifican sus respuestas al igual que los de sexto.

En cuanto a las estrategias de apoyo, también son más las que usan los alumnos del sexto semestre: Automanejo/planificación, una estrategia metacognitiva fundamental que le permite analizar la tarea y organizar sus acciones considerando sus propios alcances. La otra estrategia es el autocontrol, de naturaleza socioafectiva que les apoya en el reconocimiento y regulación de sus estados emocionales como la ansiedad, el miedo y el estrés.

Las estrategias menos utilizadas, dentro de la escala de adquisición de la información, por los alumnos de ambos semestres son el epigrafiado y el repaso mental, por lo que será necesario entrenar a todos los alumnos en ellas como recursos adicionales respecto a los que ya utilizan.

En la escala de codificación es en la que existen más estrategias poco utilizadas: nemotecnias, metáforas, secuencias, por parte de los alumnos de ambos semestres, además

de las ya descritas por cada semestre. Importantes estrategias que permitirían usar técnicas muy útiles para elaborar la información y tenerla disponible para su recuperación.

Sin embargo, la principal preocupación es la falta de uso de las estrategias metacognitivas por parte de los alumnos del octavo semestre, dada su responsabilidad durante las actividades del trabajo docente, elaboración del documento recepcional y cumplimiento de las tareas de titulación. Las estrategias de planificación y autocontrol les permitirían establecer la prevención de sus acciones durante su desempeño docente y modificar aquellas que no resulten eficientes de acuerdo a los propósitos planteados inicialmente.

Referencias

- Carranza, M. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 6, No. 1, 2004.
- Cornejo, F. T. (2010). Modelamiento metacognitivo: un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura. *Horizontes Educativos* [en línea], (Sin mes): Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917885009>> ISSN 0717-2141.
- Creswell, J. W. (2007). *Diseño de Investigación. Enfoques cuantitativo, cualitativo y con métodos mixtos*. Universidad de Nebraska, Lincoln. 2ª. Ed.
- Gravini D, M; Iriarte Diazgranados, F. (2008) Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*, núm. 22, julio-diciembre, pp. 1-24. Universidad del Norte, Colombia.
- Gutiérrez, D; Ceniceros, D y Méndez, A. (2011). Análisis y comprensión de texto en estudiantes de educación superior: un estudio de caso. En: Gutiérrez, Ceniceros y Méndez (coordinadores). *Cognición y Procesos de Aprendizaje*. México: Instituto Universitario Anglo Español, A. C. Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

- Gutiérrez, Dolores; Barraza, A. (2012). Perfil Cognoscitivo del adolescente escolarizado de la ciudad de Durango. Seis estudios descriptivos de variables psicológicas de orden cognoscitivo. Durango: Universidad Pedagógica de Durango.
- Guzmán, S; Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 8, No. 2, 2006.
- Hernández Rojas, G. (2012). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós Educador.
- Klimenko, O; Alvares, J. L. (2009) Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, Vol. 12, Núm. 2, agosto-sin mes. pp. 11-28. Universidad de La Sabana, Colombia.
- Lamas, H. (2008). *Aprendizaje Auotregulado, Motivación y Rendimiento Académico*. Sociedad Peruana de Resiliencia. ISSN: 1729 – 4827. * halamasrojas@yahoo.com. *LIBERABIT: Lima (Perú)* 14: 15-20, 2008.
- Martín Izard, J. (2011). Enseñanza de procesos de pensamiento: metodología, metacognición y transferencias. *RELIEVE*, vol. 7, nº 2. Consultado en www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_2
- Ochoa, S. y Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*. Vol 6 nº 3. Septiembre – Diciembre, pp. 493 – 506. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia. En: www.redalyc.org.
- Peronard Thierry, M. (2009). Metacognición: mente y cerebro. *Boletín de Filología*, Tomo XLIV Número 2 (2009): 263 – 275
- Pozo, J. I. (2012). *Aprendices y Maestros. La Psicología Cognitiva del aprendizaje*. 2ª ed. Madrid: Alianza Editorial.
- Reed Hunt, R.; Henry C. E. (2007). *Fundamentos de Psicología Cognitiva*. México: Manual Moderno.
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. España: Comunidad de Madrid.

- Román, J. M. y Gallego, S. (2001) ACRA. Escala de Estrategias de Aprendizaje. 3ª ed. Madrid: TEA Ediciones.
- Smith, E. y Stephen M. K. (2008). Procesos Cognitivos. Modelos y Bases Neurales. Madrid: Pearson Educación.
- Tovar-Gálvez, J. C. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias. Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n° 46/7 – 25 de julio de 2014.
- Valle, A; Cabanach, R. G; Rodríguez, S; Núñez, J. C; González-Pienda, J. A. (2006) Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. Psicothema [en línea]. Disponible en:<<http://redalyc.org/articulo.oa?id=72718201>> ISSN 0214-9915.

Autoeficacia y Estrés Académico en Educación Superior Tecnológica

2

Self-efficacy and academic stress in higher education technology

Luis Fernando Hernández Jácquez (lfhj1@hotmail.com)

Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

Los objetivos de la presente investigación son: a) Establecer el perfil descriptivo de la variable autoeficacia académica en los alumnos de la Universidad Tecnológica de Rodeo (UTR), b) identificar el nivel de estrés académico que presentan los alumnos de la UTR, c) determinar la relación que existe entre la autoeficacia académica percibida y el estrés académico en los alumnos de la universidad, y d) determinar la relación que existe entre la autoeficacia académica percibida y las variables género, edad, promedio del cuatrimestre anterior (enero – abril 2014), cuatrimestre y carrera en que se está inscrito actualmente. Para el logro de estos objetivos se desarrolló un estudio correlacional, transversal y no experimental a través de la aplicación de un cuestionario (alfa de Cronbach .91) a 117 alumnos. Los principales resultados son que los sujetos estudiados presentan un nivel de autoeficacia académica percibida medio, y un nivel alto de estrés académico. Además, las tres dimensiones de “autoeficacia académica percibida” (input, output y retroalimentación), así como el resultado global de dicha variable presentan una correlación significativa con el estrés académico.

Palabras clave: autoeficacia académica, estrés académico, estudiantes universitarios.

Abstract

The objectives of this research are: a) Set the descriptive profile of academic self-efficacy variable in students Rodeo Technological University (UTR), b) identify the level of academic stress that the students of the UTR, c) determine the relationship between perceived academic self-efficacy and academic stress in college students, and d) determine the relationship between perceived academic self-efficacy and variables gender, age, average for the previous quarter (January-April 2014), semester and career in which you are currently enrolled. To achieve these objectives a correlational, not experimental transversal study was conducted through a questionnaire (Cronbach's alpha .91) to 117 students. The main results are that the subjects have a medium level of perceived academic self-efficacy, and a high level of academic stress. In addition, the three dimensions of "perceived academic self-efficacy" (input, output and feedback), and the overall result of this variable showed a significant correlation with academic stress.

Keywords: academic self-efficacy, academic stress, university students.

Artículo recibido: 07 abril 2015; aceptado: 04 mayo 2015.

Cognition et Doctrina. Cognición y Aprendizaje en los Agentes Educativos. Vol. 1, No. 1. Pp. 23-40. Enero – junio 2015. Universidad Pedagógica de Durango

Introducción

La necesidad de que el estudiante posea metas académicas claras y oriente su actuación hacia el logro de ellas, es sin lugar a dudas un imperativo prescriptivo del discurso educativo actual, sin embargo, es necesario destacar que no basta con querer lograr algo, o ser capaz de lograrlo, sino que hay que sentirse capaz de poder hacerlo. Este tipo de creencia denominada autoeficacia, es el objeto de investigación del presente trabajo.

El estudio se presenta a través de los apartados marco teórico, en donde se aborda la inserción teórico-conceptual de la autoeficacia académica, antecedentes investigativos, la hipótesis teórica de la investigación y los objetivos que se persiguen; metodología; resultados, divididos en descriptivos, correlacionales y de diferencia de grupos. El documento finaliza con las conclusiones y discusión al respecto, y la bibliografía consultada y analizada.

Marco teórico

Los referentes teóricos del presente estudio, se abordan a través de los siguientes apartados: la autoeficacia académica, antecedentes, hipótesis teórica, y objetivos.

La autoeficacia académica

La autoeficacia como constructo tiene en la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966) su primer marco explicativo. Este autor entiende la autoeficacia como una creencia específica acerca de la externalidad o internalidad del control de las acciones que la persona lleva a cabo.

Posteriormente, en 1977, Albert Bandura define la autoeficacia como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras" (p. 2). Es bajo la sombra de este autor y de su teoría social cognitiva, que la autoeficacia alcanza su mayor desarrollo.

La teoría social cognitiva ha sido desarrollada centralmente por Bandura (1977, 1982, 1997 y 1999) y su núcleo teórico básico se constituye por un conjunto de supuestos, entre los cuales es necesario destacar tres:

1. Las expectativas de eficacia personal determinan el esfuerzo que las personas emplean para realizar una tarea específica así como su grado de perseverancia cuando se enfrentan a situaciones difíciles (Bandura, 1977).
2. La autopercepción de la eficacia personal determina, en cierto modo, los patrones de pensamiento, las acciones y las reacciones emocionales del ser humano (Bandura, 1982).
3. La percepción de la eficacia personal para afrontar las múltiples demandas de la vida cotidiana afecta al bienestar psicológico, al desempeño y al rumbo que toma la vida de las personas (Bandura, 1999).

Investigaciones recientes, como la de Blanco (2010), confirman otros dos supuestos de la teoría social cognitiva que son de interés para el presente estudio, a) las creencias de autoeficacia son específicas de un ámbito de funcionamiento dado y, b) dado un ámbito específico, el constructo autoeficacia puede ser distinguido de otros constructos autorreferentes. Bajo este supuesto es que se puede hablar de expectativas de autoeficacia académica, las cuales, parafraseando a Bandura (1997), se pueden definir como las creencias de los alumnos sobre su propia capacidad para lograr realizar las actividades académicas que le son demandadas en su ámbito escolar.

Antecedentes

La revisión de la literatura sobre lo investigado con relación a la autoeficacia académica, permite reconocer que este constructo ha sido investigado con relación a diferentes variables como sería la edad (Barraza, Ortega & Ortega, 2010), realización de actividad física (Astudillo & Rojas, 2006), rendimiento académico (Cartagena, 2008), disposición para la realización de una tesis (Ruiz, 2005), afecto positivo y negativo (Sansinenea, Gil de

Montes, Agirrezabal, Larrañaga, Ortiz, Valencia & Fuster, 2008), la implicación de los padres (Akinlolu, 2005), hábitos de estudio (Terry, 2008), actitudes hacia el uso del internet (Ozden, Aktay, Yilmaz & Ozdemir, 2007), y ansiedad (Contreras, et al. 2005), entre otras.

En lo que respecta a la relación entre autoeficacia académica y estrés se localizó solamente un trabajo que afirmaba que un bajo sentido de eficacia personal aparece frecuentemente vinculado con elevados niveles de ansiedad y sintomatología propia del estrés (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro & González, 2010). Fuera del ámbito académico estudiantil se localizaron otros trabajos que relacionaban autoeficacia y estrés mostrando los siguientes resultados:

- ✓ Los profesores con un alto nivel de autoeficacia y más recursos de afrontamiento reportaron sufrir menos estrés y el agotamiento de los profesores con un bajo nivel de autoeficacia y menos recursos de afrontamiento, y viceversa (Doménech, 2006).
- ✓ El apoyo social percibido, la autoeficacia y la autoestima son predictores del estrés (González & Landeros, 2008).
- ✓ La autoeficacia constituye un factor que protege contra la experiencia de estrés en el trabajo y, por tanto, vuelve la presencia del burnout menos probable (Schwarzer & Hallum, 2008).
- ✓ Existe una relación negativa entre el nivel de estrés que genera en los profesores la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y el nivel de expectativas de autoeficacia que presentan estos mismos docentes sobre la atención adecuada de este tipo de alumnos (Barraza, Cárdenas & Ceceñas, 2014).

Hipótesis teórica

La relación del estrés con la autoeficacia ha sido reconocida de manera explícita por Lazarus (2000), principal exponente teórico del estrés, sin embargo, más allá de esta aceptación, se ha configurado un modelo que explica la relación entre ambas variables y que sostiene que la autoeficacia percibida es un factor “protector” o “amortiguador” del estrés (Schwarzer & Hallum, 2008; y Domenech, 2006).

“La construcción de la autoeficacia sugiere un efecto protector cuando se enfrenta a la adversidad. Una creencia optimista en la competencia de uno para hacer frente a desafíos diarios aumenta la motivación para participar en formas constructivas de afrontamiento” (Schwarzer & Hallum, 2008, p. 155). Este supuesto es explicado por Fernández (2008) de la siguiente manera:

La convicción de estar a la altura de los desafíos que plantea la tarea que se tiene al frente, la sensación de poseer los recursos cognitivos, sociales, emocionales, para resolverlos, constituirían una suerte de reductor del potencial efecto estresante, permitiendo un desempeño adecuado y un manejo efectivo de la ansiedad. La autoeficacia percibida vinculada al trabajo cumpliría pues esta función (p. 9).

Objetivos

Con los referentes teóricos expuestos, y la hipótesis teórica planteada, los cuatro objetivos que pretende esta investigación son:

- a) Establecer el perfil descriptivo de la variable autoeficacia académica en los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Rodeo (UTR).
- b) Identificar el nivel de estrés académico que presentan los estudiantes de la UTR.
- c) Determinar la relación que existe entre la autoeficacia académica percibida y el estrés académico en los estudiantes de la UTR.
- d) Determinar la relación que existe entre la autoeficacia académica percibida y las variables género, edad, promedio del cuatrimestre anterior (enero – abril 2014), cuatrimestre y carrera en que se está inscrito actualmente.

Metodología

La presente investigación es un estudio de tipo correlacional, no experimental y transeccional. La técnica utilizada para la recolección de la información es la encuesta y el instrumento es el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (Barraza, 2010).

Este inventario consta de 20 ítems que pueden ser respondidos en un escalamiento tipo Likert de cuatro valores: Nada seguro, Poco seguro, Seguro y Muy seguro; sus propiedades psicométricas son las siguientes:

- ✓ Un nivel de confiabilidad de .91 en alfa de Cronbach y de .88 en la confiabilidad por mitades.
- ✓ Una validez de contenido aceptable al obtener una media general de 2.1 en una escala de 0 a 3.
- ✓ Una validez de consistencia interna adecuada ya que todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado.
- ✓ Un análisis de grupos contrastados adecuado ya que todos los ítems permiten discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de expectativas de autoeficacia académica.
- ✓ Una estructura tridimensional, obtenida vía análisis factorial, que explica el 49% de la varianza total: actividades académicas orientadas a la producción (output), actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input) y actividades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación); la primer dimensión presenta una confiabilidad de .81 en alfa de Cronbach, la segunda de .80 y la tercera de .79.

A este inventario se le agregaron en el background cinco ítems que exploraban las variables demográficas y académicas de interés para el presente estudio. Así mismo, se agregó al final un ítem que exploraba el nivel de estrés manifestado por los alumnos encuestados.

Este inventario se aplicó a 117 estudiantes (de los 149 que constituyen la matrícula total) de las tres carreras que oferta la universidad, durante la semana del 10 al 14 de marzo del año 2014. La distribución de los alumnos, según las variables sociodemográficas estudiadas fue la siguiente:

- ✓ El 41% pertenecen al género masculino y el 59% al femenino.
- ✓ El rango de edad es de 18 a 51 años, siendo la edad más representativa 20 años (31%).
- ✓ El 63% estaba cursando el tercer cuatrimestre y el 37% el sexto cuatrimestre.
- ✓ El 21% estaba cursando la carrera de Agricultura Sustentable y Protegida, el 31% cursaba la carrera de Química y Tecnología Ambiental, y el 48% cursaba la carrera de Tecnologías de la Información y Comunicación.

Resultados

Los resultados de la investigación se presentan en los siguientes cuatro apartados: resultados descriptivos para la variable “autoeficacia percibida”, variable “estrés académico”, correlación entre las variables “autoeficacia percibida” y “estrés académico”, y análisis de diferencia de grupos en relación con la autoeficacia percibida.

Resultados descriptivos para la variable “autoeficacia percibida”

En los siguientes párrafos se explican los resultados para la variable “autoeficacia percibida”, tanto para sus dimensiones, como en lo general, haciendo mención que el rango de la medición es de 0 a 3 puntos en ambos casos.

En cuanto a la dimensión, “actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input)”, es decir, las actividades que proveen información para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje, se destacan por su promedio más bajo las respuestas a las preguntas “¿qué tan seguro estoy de poder concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas?”, y “¿qué tan seguro estoy de prestarle atención a la clase que imparte el

maestro sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido?"; con medias aritméticas de 1.81 y 1.84 respectivamente.

Al respecto de la seguridad en torno a la capacidad de concentración al momento de estudiar, el resultado indica que existen dificultades para fijar los procesos mentales hacia el objeto de estudio. Por otra parte, el segundo aspecto más bajo de esta dimensión corresponde a la capacidad para prestar atención a la clase independientemente de otros factores, de lo cual se puede mencionar que dicha atención suele representar para muchos estudiantes su principal fuente de aprendizaje, por lo que de verse mermada, es muy probable que se refleje en un detrimento en el rendimiento académico.

En sentido opuesto, la confianza para poder buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o un artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en internet, y la percepción en cuanto a la seguridad de poder tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros, representan los aspectos con los mayores promedios de la dimensión; a saber, 2.24 y 2.20, respectivamente.

Analizando el ítem con mayor promedio, la seguridad para poder buscar la información requerida para elaborar un ensayo o artículo académico, que es una actividad frecuente en la universidad, se interpreta como un alto dominio en la capacidad, estrategia y sistematización para la búsqueda de fuentes confiables de información.

El segundo ítem con mayor promedio resultó ser la confianza para tomar notas en clase, significa que la actividad de sistematización está dominada por los estudiantes, por lo que se infiere que la mayor parte de ellos tiene la capacidad de extraer y documentar "en tiempo real" la información más relevante de las clases.

El promedio general para esta dimensión es de 2.03, que equivale a 67.66%. Este porcentaje se encuentra en la categoría del 67% a 100% del baremo propuesto por Barraza (2010), y equivale a un nivel alto de la dimensión, con lo que se puede establecer que los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Rodeo, presentan un nivel alto de confianza para poder llevar a cabo las actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input).

En lo que se refiere a la segunda dimensión, "actividades académicas orientadas a la producción (output)", se tiene que los ítems que resultaron con menor promedio son los que se refieren a la seguridad para poder aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar

el maestro o seminario, y la seguridad para poder analizar y apropiarse adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminarios, con una media de 1.89 y 1.93 respectivamente.

El que los estudiantes presenten una baja confianza para aprobar cualquier proceso de evaluación, sin lugar a dudas está en relación con la capacidad de poder concertarse al momento de estudiar, factor que resultó bajo para la dimensión “input”, y que también puede tener relación con la baja confianza para analizar y apropiarse de diversos conceptos y teorías, dado que la capacidad de análisis suele relacionarse de manera frecuente con la concentración.

Por otro lado, como el factor con el promedio más alto (2.32), resultó que los alumnos se sienten con bastante capacidad para realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro, lo que puede relacionarse al conocimiento de la estructura de las evidencias que los docentes solicitan, ya que al ser una planta pequeña de ellos durante su carrera suelen repetir clases con varios docentes.

El segundo aspecto con media más alta, resultó ser el que los alumnos confían en su capacidad de organización para entregar a tiempo las evidencias que se les solicitan (media de 2.23), lo que quiere decir que están acoplados al ritmo de trabajo de la escuela y a su propio ritmo extra clase, y son capaces de establecer un calendario y horario (aunque sea de manera informal) para distribuir adecuadamente su tiempo.

El promedio general para esta dimensión es de 2.04, que convirtiéndolo en porcentaje equivale a 68%. Este valor se interpreta siguiendo el baremo propuesto por Barraza (2010), que indica que un porcentaje de 67 a 100 equivale a un nivel alto, por lo que se puede establecer que los estudiantes de la UTR, presentan un nivel alto de confianza para poder realizar exitosamente las actividades académicas orientadas a la producción de información o evidencias (output).

La tercera y última dimensión de la variable “autoeficacia percibida”, hace mención a las actividades académicas de retroalimentación, de interacción para el aprendizaje.

Los dos aspectos que obtuvieron mayores promedios en esta dimensión, corresponden a la seguridad para poder preguntar al maestro cuando no se entiende algo de

lo que está abordando, con una media de 2.12; y a la confianza para trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros, con una media de 2.01.

El primero de estos aspectos, la seguridad para preguntar al maestro cuando no se entiende algo de lo que está abordando, muestra que los estudiantes tienen la confianza de expresar sus dudas al profesor respecto a los temas que se abordan, lo que puede atender a que se genera un buen clima de confianza tanto con el profesor como con los compañeros.

Por otra parte, el que los estudiantes sientan seguridad para trabajar de manera eficaz con cualquier compañero, refleja, en un sentido, la autoconfianza de desarrollarse en lo individual independientemente del contexto; pero también refleja el conocimiento que se tiene entre pares (estudiantes) y la confianza para compenetrarse con cualquiera de sus compañeros para llevar a cabo alguna actividad. Definitivamente esta habilidad corresponde a la capacidad de socialización, división del trabajo y a su posterior reflexión e integración para producir evidencias.

En sentido opuesto, los promedios más bajos en esta dimensión corresponden a la confianza para cuestionar al maestro cuando no se está de acuerdo con lo que se expone, y a la confianza para participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario; con medias de 1.77 y 1.83, respectivamente.

El primer supuesto tiene que ver con la capacidad crítica del estudiante y de su confianza para debatir ante el profesor, y el que haya resultado el promedio más bajo de esta dimensión puede atender a que el maestro puede sentirse cómodo (o genera un clima de confianza cómodo en el aula) mientras no se le cuestione el fondo de los contenidos que aborda, porque una vez que sucede ello, los estudiantes no tienen la seguridad y confianza para expresar puntos de vista opuestos al del docente.

El otro elemento con menor promedio, es la confianza para participar activamente en clase aportando comentarios fundamentados, lo que seguramente tiene relación con la baja confianza en cuanto a la concentración en clase y al momento de estudiar, ya que de tener alta confianza en ellas, seguramente se tendría una alta seguridad al momento de participar con ideas fundamentadas en la clase.

El promedio general para esta dimensión es de 1.93, que de acuerdo al baremo propuesto por Barraza (2010), equivale a un 64.33%, que equivale a un nivel medio, lo que

significa que los estudiantes de la universidad, presentan un nivel medio de confianza para poder llevar a cabo las actividades académicas de interacción o retroalimentación para el aprendizaje.

El promedio de las tres dimensiones representa el promedio general de la variable “autoeficacia percibida”, mismo que es de 2.00, que equivale a 66.66%, y al igual que con las dimensiones, en lo individual, se compara con el baremo propuesto por Barraza (2010), encontrándose dentro del rango de 34% a 66%, lo que significa un nivel medio (pero muy cercano al límite del nivel alto). Por lo anterior, se concluye que los estudiantes de la UTR, presentan un nivel medio de autoeficacia (académica) percibida.

Variable “estrés académico”

La variable monoítem “estrés académico”, fue cuantificada mediante la pregunta “en una escala del 1 al 10, ¿con qué frecuencia ha sufrido estrés académico durante este cuatrimestre?”. El resultado arrojó una media aritmética de 6.94 puntos que transformada en porcentaje indica un valor de 69.4%. Este porcentaje, interpretado mediante un baremo de tres valores donde de 0 a 33% representa un nivel leve, de 34% a 66% un nivel moderado y de 67% a 100% un nivel fuerte, permite afirmar que los alumnos encuestados manifiestan un nivel alto de estrés académico.

Correlación entre las variables “autoeficacia percibida” y “estrés académico”

Para determinar la existencia o no de una correlación entre las variables autoeficacia percibida y estrés académico, se utilizó el estadístico R de Pearson, dada la naturaleza de dichas variables.

El análisis arrojó los datos mostrados en la tabla 1.

Tabla 1

Resultado de correlación de estrés académico con autoeficacia percibida y sus dimensiones

No	Autoeficacia percibida	Nivel de correlación con estrés académico
1	Dimensión input	-.189*
2	Dimensión output	-.250**
3	Dimensión retroalimentación	-.308**
4	Resultado global de autoeficacia percibida	-.274**

*Correlación significativa al 0.05.

**Correlación significativa al 0.01.

Como puede observarse, las tres dimensiones y el resultado general de la variable autoeficacia percibida presentan una correlación significativa con el estrés académico, al nivel de significancia de 0.01, con excepción de la dimensión input, al nivel de significancia de 0.05.

Todas las correlaciones son negativas y de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 312) son débiles, lo que significa que a medida que disminuyen las actividades de insumo para el aprendizaje aumenta el nivel de estrés académico, a medida que disminuyen las actividades relacionadas con la producción de evidencias de aprendizaje aumenta el nivel de estrés académico; y por último, a medida que disminuyen las actividades de interacción para el aprendizaje, aumenta el nivel de estrés que presentan los estudiantes.

Lo mismo ocurre con el resultado general de autoeficacia académica, cuya correlación negativa con la frecuencia de presencia de estrés académico, indica que conforme disminuye la autoeficacia aumenta el estrés, y viceversa.

Análisis de diferencia de grupos, en relación con la autoeficacia percibida

Como análisis adicionales se investigó la relación entre la autoeficacia académica percibida y algunas variables sociales y demográficas, tales como el género, la edad, el promedio de calificaciones del cuatrimestre enero – abril 2014, el cuatrimestre y la carrera en que estudia el participante.

En la tabla 2 se presentan los resultados para las variables “género” y “cuatrimestre” (en el que el estudiante está inscrito actualmente), en relación con la autoeficacia percibida,

datos que fueron obtenidos a través de la prueba t de Student, con un valor de prueba de 0.050.

Tabla 2

Prueba t de Student para las variables señaladas, en relación con autoeficacia percibida

No	Variable	Valor t	Significancia estadística	Categoría	Media
1	Género	0.138	No	Masculino	1.92
				Femenino	2.05
2	Cuatrimestre	0.000	Sí	3	1.85
				6	2.22

Los resultados muestran que no existe diferencia estadísticamente significativa entre la autoeficacia percibida por los estudiantes y su género, caso contrario de la autoeficacia con el cuatrimestre en que estudia el estudiante.

El que sí exista estadísticamente una diferencia significativa entre estas dos variables significa que entre los estudiantes del tercero y sexto cuatrimestre, se perciben con distinto nivel de autoeficacia, siendo más alta en quienes cursan el sexto cuatrimestre, pudiéndose deber a que los estudiantes conocen ampliamente el modelo académico definido por la universidad y operado por los académicos de ella.

El análisis de varianza de las carreras que ofrece la universidad en relación con la autoeficacia percibida, resultó en un estadístico de 0.210, por lo que no puede establecerse una diferenciación entre estas variables, por lo que se concluye que dicho nivel es estadísticamente el mismo para cualquiera de las tres carreras.

Por último, la relación entre la autoeficacia percibida (y sus tres dimensiones) y la edad arrojaron un estadístico no significativo, por lo que puede afirmarse que no existe relación (estadística) entre la edad y la autoeficacia del estudiante.

Conclusiones y discusión

Los estudiantes de Universidad Tecnológica de Rodeo encuestados, presentan un nivel medio de autoeficacia académica percibida (66.66%, aunque muy cercano al límite inferior del 67% que representa un nivel alto de autoeficacia), que se manifiesta con la presencia de

un nivel alto en las dimensiones: a) actividades académicas orientadas a la producción (output) y b) actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input), y un nivel medio en la dimensión actividades académicas de retroalimentación, de interacción para el aprendizaje.

Las actividades académicas donde presentan un mayor nivel de autoeficacia son aquellas donde el alumno puede:

- ✓ Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro.
- ✓ Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro.
- ✓ Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros.
- ✓ Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o un artículo académico, sin importar si es en una biblioteca o en internet.
- ✓ Preguntar al maestro cuando no se entiende algo de lo que está abordando.
- ✓ Trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren.

En contra parte, las actividades académicas con menos nivel de autoeficacia son:

- ✓ Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario.
- ✓ Prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido.
- ✓ Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario.
- ✓ Analizar y apropiarme adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminarios.
- ✓ Concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas.
- ✓ Cuestionar al maestro cuando no estoy de acuerdo con lo que expone.

Este perfil descriptivo coincide con el reportado por Barraza y Hernández (2014) para los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango (aunque estos sí se encuentran en el rango de nivel alto de autoeficacia académica percibida). Además, si se consultan estudios realizados con alumnos de otros sistemas educativos, como son el de

Barraza, Ortega y Ortega (2011) con alumnos de educación media superior, y los de Hernández y Barraza (2013), y Manzanera (2013) con alumnos de licenciatura; se puede encontrar que todos estos perfiles coinciden en lo general.

Por otra parte, los estudiantes manifestaron presentar un nivel de estrés académico alto, lo que sugiere que las actividades académicas tanto en la institución como fuera de ella, pero asociadas a sus estudios, generan en los alumnos demandas que provocan altos desequilibrios sistémicos en ellos, que de alguna manera les obligan a realizar acciones de afrontamiento (Barraza, 2008).

El resultado obtenido de relación entre las variables autoeficacia académica percibida y estrés académico, converge con los reportados por Cabanach et al. (2010), Doménech (2006), González y Landeros (2008), Schwarzer y Hallum (2008), y Barraza et al. (2014).

Por último el análisis de diferencia de grupos respecto a la autoeficacia académica percibida, muestran que no existe diferencia estadísticamente significativa entre ésta y las variables género y carrera de estudio; situación opuesta a la relación estadísticamente significativa entre dicha autoeficacia y el cuatrimestre en que estudia el estudiante. Además se puede enunciar que no se encuentra una asociación estadísticamente significativa entre la autoeficacia y la edad de los estudiantes.

Referencias

- Akinlolu, D. (2005). La implicación de los padres, el interés en la escolarización y en el entorno escolar como factores determinantes de la autoeficacia académica en estudiantes de primero de secundaria en el estado de Oyo, Nigeria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3(1), 163-180.
- Astudillo, C. I. y Rojas M. E. (2006). Autoeficacia y disposición al cambio para la realización de actividad física en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 41-49.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, USA: N.H. Freeman.
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao, España: Desclée Brouwer.
- Barraza, M. A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 10, 1-30.
- Barraza, M. A. (2008). El estrés académico en los alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, (26), 2, pp. 270-289. Colombia: Universidad del Rosario.
- Barraza, M. A. y Hernández, J. L. (2014). Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en estudiantes de posgrado. Ponencia presentada en el *XVII Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas*. México.
- Barraza, M. A., Ortega, F. y Ortega, M. (2010). Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de postgrado. En: M. Navarro, A. Jaik y A. Barraza (coord.). *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa* (pp. 240-247). México: ReDIE.
- Barraza, M. A.; Ortega, F. y Ortega, M. (2011). Expectativas de autoeficacia académica y género. Un estudio en educación media superior. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 1(2), 58-70.
- Barraza, M. A.; Cárdenas, A. J. y Ceceñas, T. P. (2014). El estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. En: T. J. Cárdenas y A. Barraza (coord.). *Agentes de la escuela regular ante la educación especial. Investigación en México* (pp. 103-121). México: IUNAES.
- Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE*, 16(1), 1-28.

- Cabanach, R. G.; Valle, A.; Rodríguez, S.; Piñeiro, I. y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de educación secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 60-99
- Contreras, F. et al. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes, *Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194.
- Cox, T.; Griffiths, A. y Rial-González, E. (2005). *Investigación sobre el estrés relacionado con el trabajo*. Belgium, Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo.
- Doménech, F. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26(4), 519-529.
- Fernández, M. (2008). *Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos*. 2º Foro de las américas en investigación sobre Factores Psicosociales. Estrés y salud mental en el trabajo. Recuperado de http://factorespsicosociales.com/segundoforo/trabajos_libres/FERNANDEZ-ARATA.pdf
- González, M. T. y Landero, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicósomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23(1), 7-18.
- Hernández, S. R.; Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. Perú: McGraw Hill.
- Hernández, J. L. y Barraza, M. A. (2013). *Rendimiento académico y autoeficacia percibida*. México: IUNAES-ReDIE.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao. España: Desclée De Brouwer.
- Manzanera, E. (2013). *Autoeficacia de los alumnos de licenciatura de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango*. Tesis Doctoral del Instituto Universitario Anglo Español.

- Ozden, Muhammet, S., Aktay, F., Yilmaz y Ozdemir, D. (2007). The Relation between Pre-Service Teachers' Computer Self-Efficacy Believes and Attitudes Towards Internet Use. *International Journal of Learning*, 4(6), 53-60.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Ruiz, F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*, (8), 145-170.
- Sansinenea, E.; Gil de Montes, L.; Agirrezabal, A.; Larrañaga, M.; Ortiz, G.; Valencia, J. F. y Fuster, M. J. (2008). Autoconcordancia y autoeficacia en los objetivos personales: ¿cuál es su aportación al bienestar? *Anales de Psicología*, 24(1), 121-128.
- Schwarzer, R. y Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Terry, T. L. (2008). Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios con y sin riesgo académico. Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica de Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/650>

Autoconcepto Académico Positivo en Alumnos de Licenciatura y su Relación con Cinco Variables Académicas

3

Positive self-concept students' academic degree and academic relations five variables

José Germán Lozano Reyes (*german_28@hotmail.com*), Arturo Barraza Macías (*tbarraza@terra.com.mx*)

Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

Los objetivos de esta investigación son: identificar las características del autoconcepto académico positivo que se presentan con mayor o menor frecuencia en los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango; establecer la relación que existe entre este autoconcepto y las variables de género, edad y semestre; y determinar si existe relación entre el autoconcepto académico positivo y la intención de abandonar los estudios, el promedio de calificación, el número de materias reprobadas, las expectativas de terminar con éxito los estudios, y la satisfacción estudiantil de estos alumnos. Para alcanzar estos objetivos, se realizó un estudio correlacional, no experimental, de enfoque cuantitativo, y con características de estudio de campo, a través de un cuestionario aplicado a 155 alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango. Los resultados permiten afirmar que en un 65% los alumnos presentan un autoconcepto académico positivo y demuestran que no hay relación entre las cinco variables académicas estudiadas y el autoconcepto académico positivo.

Palabras clave: autoconcepto, promedio de calificación, reprobación escolar y abandono de estudios.

Abstract

The objectives of this research are to identify the characteristics of positive academic self-concept that occur more or less frequently in students of the Degree Educational Intervention Pedagogical University of Durango; establish the relationship between the self-concept and the variables gender, age and semester; and determine whether a relationship exists between the positive academic self-concept and intention of dropping out, average rating and number of failed subjects, expectations successfully completing the studies, and student satisfaction of these students. To achieve these targets, a not experimental, quantitative approach and characteristics of field study, correlational study was conducted through a questionnaire administered to 155 students of the Degree Educational Intervention Pedagogical University of Durango. The results confirm that 65% students have a positive academic self-concept and show no relationship between the five academic variables and positive academic self-concept.

Keywords: self-concept, GPA, school failure and dropout.

Artículo recibido: 03 abril 2015; aceptado: 07 mayo 2015.

Cognition et Doctrina. Cognición y Aprendizaje en los Agentes Educativos. Vol. 1, No. 1. Pp. 41-59. Enero – junio 2015. Universidad Pedagógica de Durango

Introducción

El autoconcepto es uno de los más importantes resultados del proceso socializador y educativo. Una vez conformado, el autoconcepto proporciona pautas para interpretar la experiencia y, por consecuencia, impulsa y direcciona un cierto tipo o modo de acción del individuo ante su realidad. Es por eso que se considera que el autoconcepto puede influir en el ámbito académico donde se desenvuelve cotidianamente el individuo. Esta premisa es el punto de partida de la presente investigación.

Antecedentes

La revisión de la literatura, sobre la variable autoconcepto académico, permitió reconocer que esta variable ha sido estudiada con relación a múltiples y diversas variables; entre las variables estudiadas, cabe mencionar a modo de ejemplo, la resiliencia (Villasmil, 2011), los factores de protección asociados al consumo de alcohol y tabaco (Guerrero, 2011), el estrés académico (Martín, 2007), la discapacidad visual, auditiva y motora (Polo & López, 2012) y el rendimiento académico (Bueno & Pacheco, 2007). La atención de la presente investigación está puesta sobre variables académicas por lo que la revisión de la literatura permitió identificar cinco investigaciones que abordan su relación, las cuales se reseñan a continuación de manera sucinta:

Barca, Peralbo, Porto, Santorum y Vicente (2009) comprobaron que las estrategias de aprendizaje de comprensión, y un buen autoconcepto, determinan buenos niveles de rendimiento académico; y, al contrario, cuando las estrategias de aprendizaje son superficiales, junto a un autoconcepto negativo, condicionan un bajo y deficiente rendimiento escolar.

Gargallo, Suárez, García y Sahuquillo (2012), en su investigación denominada “Autoconcepto en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios”, analizan lo que hacen los mejores alumnos en la universidad que permite explicar su rendimiento. Sus resultados los conducen a concluir que los alumnos excelentes tenían mejor autoconcepto (Académico-Laboral, Familiar, Emocional y General) que los alumnos

medios, que tenían mejor Autoconcepto Físico y Social. Así mismo, estos autores hallaron que el autoconcepto tenía influencia en el rendimiento académico: positiva en el caso del Autoconcepto Académico-Laboral, y negativa en el caso del Autoconcepto Físico.

Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra (2009), en los resultados de su investigación, afirman la existencia de una relación moderada entre tres de los cinco tipos de autoconcepto que evalúa el cuestionario que utilizaron (académico, familiar y físico) y el rendimiento. También realizaron análisis jerárquico de conglomerados (k-medias) con las puntuaciones de autoconcepto, encontrando tres grupos de estudiantes, uno con buen perfil de autoconcepto y dos con peor perfil. El grupo con buen perfil tenía mejores calificaciones, aunque las diferencias existentes entre los tres grupos no llegaron a ser significativas en el ANOVA realizado.

Vega y Capa (2009), en su investigación intitulada “Influencia del autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y la percepción acerca del docente en el rendimiento académico de los alumnos de psicología, año 2007”, se plantearon como objetivo determinar la relación entre autoconcepto, estrategias de aprendizaje y percepción acerca del desempeño docente sobre el rendimiento académico en alumnos de psicología. Entre sus principales resultados encontraron que el predictor más importante del alto rendimiento académico es la percepción que tienen los estudiantes sobre el desempeño académico y profesional de sus profesores; y que cuanto más favorables o altos sean el desarrollo del autoconcepto académico, el manejo de estrategias de aprendizaje y la percepción acerca del docente, el rendimiento académico del alumno de psicología será más elevado.

Bueno y Pacheco (2007) analizan la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico. Los análisis estadísticos que desarrollaron les permitieron establecer que existen asociaciones estadísticamente significativas entre el autoconcepto global y el rendimiento académico, e indican que a medida que aumenta el autoconcepto global de un sujeto, aumenta el rendimiento académico.

Como se puede observar, las cinco investigaciones que sirven como antecedentes a la presente investigación muestran una relación significativa entre el autoconcepto y el rendimiento académico; sin embargo, con la idea de avanzar en el estudio de esta relación,

en la presente investigación el estudio se circunscribe, por una parte, al autoconcepto académico y se diversifica, por otra parte, al abordar otras variables académicas.

Referentes Teóricos

Para definir el autoconcepto se toma la definición proporcionada por Markus y Sentis (1982), quienes definen al autoconcepto como un sistema de esquemas o generalizaciones sobre el yo. Aceptar esta definición conduce a adoptar una perspectiva teórica funcionalista con relación al autoconcepto académico (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega & García, 1997).

Las ideas fuerza de la perspectiva adoptada permiten afirmar que el autoconcepto es un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer e interpretar la autoinformación relevante procedente del contexto social inmediato (Markus, Smith & Moreland, 1985). La génesis y desarrollo de estos autoesquemas se explican a partir de tres ideas clave:

1. El autoconocimiento, que sustenta al autoconcepto, se genera de forma creativa y selectivamente ya que cada nueva información se selecciona, interpreta y asimila en función de los autoesquemas preexistentes y de los posibles yo, visualizados en escenarios futuros, que representan las ideas de un individuo acerca de lo que le gustaría llegar a ser o, en contraparte, de aquello en lo que pudiera transformarse y de lo que tiene miedo convertirse (Markus & Nurius, 1986).
2. Una vez establecidos los autoesquemas, se vuelven cada vez más resistentes a la información contradictoria. En ese sentido, se puede afirmar que la mayor parte de los individuos mantiene un yo consistente al buscar de manera activa información congruente con su autoconcepto, y a ignorar deliberadamente la información que contradiga su autopercepción.
3. Los autoesquemas cambian como respuesta a la retroalimentación social, pero también pueden variar por acción del propio sujeto de acuerdo con una segunda forma, más proactiva e intencional que existe del propio autoconcepto. Bajo esta

segunda forma, el cambio de autoesquema ocurre a través de un esfuerzo deliberado del yo presente por avanzar hacia un futuro posible y deseado.

Uno de los rasgos característicos de la investigación sobre el autoconcepto, es la gran aceptación que en los últimos decenios adquiere la concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto frente a la anterior visión unidimensional del mismo. Prácticamente todo lo afirmado sobre el autoconcepto durante decenios se somete a revisión a partir de los años sesenta, momento en que se asume de modo generalizado una nueva concepción (Marsh & Shavelson, 1985).

Según esta nueva perspectiva, el autoconcepto global estaría compuesto por varios dominios (el académico, el personal, el social y el físico), cada uno de los cuales se dividiría a su vez en subdominios, facetas, componentes o dimensiones de mayor especificidad. De acuerdo al modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) el autoconcepto general aparece en el ápice de la jerarquía dividiéndose en los dominios de autoconcepto académico y autoconcepto no académico, subdividiéndose estos a su vez en otras dimensiones más concretas y específicas.

La importancia concedida al autoconcepto académico en la investigación educativa es enorme, pues responde a la presunción de que no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y, en particular, de su propia competencia académica.

Puede entenderse por autoconcepto académico la representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz; es decir, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto educativo (Miras, 2004). Pero se han ofrecido definiciones muy variadas que inciden en la concepción que el alumno tiene de su capacidad para aprender, o en cómo se percibe en cuanto a su capacidad para rendir en una tarea académica determinada. En otras muchas definiciones están presentes dos aspectos centrales del autoconcepto académico: lo descriptivo (“me gustan las matemáticas”), y lo evaluativo (“soy bueno en las matemáticas”).

Goñi (2009), tras un análisis exhaustivo de las investigaciones realizadas sobre el autoconcepto académico, llega a las siguientes conclusiones:

- La relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico es más fuerte que la relación entre el autoconcepto general y el rendimiento académico.
- Hay una escasa o nula correlación entre el rendimiento académico y las facetas no académicas del autoconcepto.
- El rendimiento académico en áreas específicas mantiene correlaciones altas con los autoconceptos académicos correspondientes a esas áreas específicas, moderadas con el autoconcepto académico general, y prácticamente nulas con los autoconceptos en facetas no académicas.

Por otra parte, ha de reconocerse que, a pesar de haberse investigado ampliamente la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico, los datos acerca de la naturaleza exacta de la dirección de dicha relación no resultan concluyentes proponiéndose cuatro patrones o modelos de causalidad (González-Pienda, 1993):

1. El rendimiento es la causa del autoconcepto académico. Las experiencias académicas, tanto de éxito como de fracaso, inciden en el autoconcepto del alumno a través del papel de las evaluaciones de los otros significativos y de la teoría de la comparación social. El alumno que obtiene un buen rendimiento académico, llega a formarse un autoconcepto positivo, mientras que el que tiene un bajo rendimiento en la escuela forma un autoconcepto académico negativo.
2. El autoconcepto académico es la causa del rendimiento escolar. Es el autoconcepto el que determina los niveles de logro del alumnado.
3. El autoconcepto académico y el rendimiento se influyen mutuamente. Las investigaciones concluyen que existe una relación recíproca entre las dos variables, es decir, que ambas se influyen y se determinan mutuamente, en conjunción con otras variables. Este modelo es el más aceptado actualmente.
4. Otras variables afectan a la relación entre el autoconcepto y el rendimiento. Pueden ser otras variables de tipo personal o ambiental, ya sean académicas o no académicas, la causa tanto del rendimiento como del autoconcepto.

Objetivos

1. Identificar las características del autoconcepto académico positivo que se presentan con mayor o menor frecuencia entre los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango.
2. Establecer la relación que existe entre el autoconcepto académico positivo y las variables de género, edad y semestre que cursan los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango.
3. Determinar la relación que existe entre el autoconcepto académico positivo y la intención de abandonar los estudios, el promedio de calificación, el número de materias reprobadas, las expectativas de terminar con éxito los estudios, y la satisfacción estudiantil, en los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango.

Metodología

La presente investigación es un estudio correlacional, transversal y no experimental desarrollada mediante la técnica de la encuesta y teniendo como instrumento un cuestionario.

El Cuestionario

El cuestionario que se utilizó en la presente investigación es el denominado Inventario de Autoconcepto Académico (Barraza, 2009), el cual está constituido por 18 afirmaciones que pueden ser contestadas mediante un escalamiento tipo Lickert de cuatro valores (para eliminar la posibilidad intermedia de un escalamiento con cinco opciones): totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, en acuerdo y totalmente de acuerdo. Todas las afirmaciones están redactadas en términos positivos, por lo que se establece que el autoconcepto académico indagado es el positivo.

Las propiedades psicométricas del Inventario de Autoconcepto Académico demostradas por Barraza (2009), son las siguientes:

- a) Confiabilidad de .87 en alfa de cronbach y de .91 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman Brown en equal-length. Estos niveles de confiabilidad pueden ser interpretados como muy buenos según los valores establecidos por De Vellis (en García, 2006). En el caso de la presente investigación se encontró un coeficiente de confiabilidad de .89 en alfa de cronbach, y de .86 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman Brown en equal-length.
- b) Evidencia de validez basada en la estructura interna mediante el procedimiento denominado validez de consistencia interna (Salkind, 1999), observándose que todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00 y .01) con el puntaje global obtenido por cada encuestado. En el caso de la presente investigación, todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado.
- c) Análisis de grupos contrastados (Anastasi & Urbina, 1998), para obtener evidencia basada en la estructura interna, observándose que todos los ítems (a excepción del uno que presenta un nivel de significación de .04), permiten discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de autoconcepto académico;

A este cuestionario se le agregaron al inicio, en el background, tres variables sociodemográficas, y al final se le agregaron cinco preguntas, donde cada una indagaba las variables académicas que son de interés para la presente investigación. Al ser exploradas cada una de estas variables con una sola pregunta se les denomina variables mono-ítem.

Participantes

La Universidad Pedagógica de Durango opera actualmente tres licenciatura: la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, la Licenciatura en Educación, y la Licenciatura en Intervención Educativa.

La encuesta se aplicó exclusivamente a los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa: En total los alumnos encuestados fueron 155, distribuyéndose, según las variables sociodemográficas que conforman el background, de la siguiente manera:

- ✓ El 20.6% son del género masculino, y el 79.4% del género femenino.
- ✓ La edad mínima es de 18 años, y la máxima de 28, con un promedio de 21 años.
- ✓ El 26% cursaba en ese momento el segundo semestre; el 36.4% cursaban el cuarto semestre; el 18.8% el sexto semestre, y el 18.8% el octavo semestre.

Análisis de resultados

El análisis de resultados se realizó con el Programa PASW. Inmediatamente después de la aplicación se obtuvo la confiabilidad del instrumento y se le aplicó el análisis de consistencia interna. El análisis de resultados se realizó en tres momentos:

- ✓ En un primer momento se realizó el análisis descriptivo de los ítems que conforman el inventario; con este procedimiento se responde a la pregunta número uno de esta investigación.
- ✓ En un segundo momento se realizó el análisis correlacional entre los ítems del IAA y las variables sociodemográficas estudiadas; con este procedimiento se respondía a la pregunta dos de esta investigación.
- ✓ En un tercer momento se realizó el análisis correlacional entre los ítems del IAA y las cinco variables académicas de interés para la presente investigación; con este procedimiento se responde a la pregunta tres de esta investigación. En todos los análisis correlacionales la regla de decisión fue $p < .05$.

Resultados

Análisis descriptivo

Los datos descriptivos obtenidos en los diferentes ítems que conforman el Inventario del Autoconcepto Académico se presentan en la tabla 1.

Tabla 1
Datos descriptivos de cada uno de los ítems del IAA

Ítems	Media	DTE
1. Utilizo diferentes estrategias para lograr un mejor aprendizaje.	2.01	.853
2. Analizo adecuadamente, sin distorsionar, los conceptos y teorías que abordamos en las clases.	1.93	.575
3. Puedo seguir sin mayor problema las indicaciones o instrucciones del maestro.	2.10	.771
4. Sé trabajar en equipo.	2.21	.813
5. Recupero el significado central de una lectura y no me pierdo en los detalles.	1.89	.686
6. Sé buscar información en internet.	2.38	.738
7. Tengo control sobre mis estrategias de aprendizaje.	2.03	.652
8. Puedo concentrarme en lo medular de la exposición del maestro.	1.96	.689
9. Puedo organizar una buena presentación en power point.	2.30	.806
10. Me organizo adecuadamente para cumplir a tiempo con mis labores escolares.	1.98	.810
11. Sintetizo adecuadamente la información que se me proporciona, centrándome solamente en las ideas principales y desechando las ideas secundarias.	2.07	.617
12. Sé cuándo una estrategia de aprendizaje me es funcional.	1.99	.719
13. Puedo tomar apuntes de las clases sin perder mucha información.	1.93	.691
14. Sé utilizar adecuadamente una biblioteca.	1.72	.756
15. He desarrollado habilidades metacognitivas que me ayudan a lograr un mejor uso de mis estrategias de aprendizaje.	1.86	.639
16. Puedo comprender, sin mayor esfuerzo, los conceptos o teorías que aborda el maestro durante su exposición.	1.95	.665
17. Respeto los aspectos formales que se deben cuidar al entregar un trabajo.	2.16	.706
18. Puedo exponer una clase, sin ponerme nervioso, al resto de mis compañeros del grupo.	1.81	.933

Como se puede observar, los aspectos del autoconcepto académico donde los alumnos se visualizan de manera más positiva ($p < 1.92$) son: Sé trabajar en equipo; Sé buscar información en internet; Puedo organizar una buena presentación en power point, y

Respeto los aspectos formales que se deben cuidar al entregar un trabajo; mientras que aquellos aspectos donde se visualizan de manera más negativa ($p > 2.11$) son: Recupero el significado central de una lectura y no me pierdo en los detalles; Sé utilizar adecuadamente una biblioteca; He desarrollado habilidades metacognitivas que me ayudan a lograr un mejor uso de mis estrategias de aprendizaje y, Puedo exponer una clase, sin ponerme nervioso, al resto de mis compañeros del grupo.

La media general del autoconcepto académico positivo, es de 1.98, que trasformada en porcentaje a través de regla de 3, indica que en un 65% los alumnos presentan un autoconcepto académico positivo; este porcentaje, interpretado a partir de una escala de tres valores (de 0 a 33% débil; de 34% a 66% medio, y de 67% a 100% fuerte), permite afirmar que los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango presentan un nivel medio de autoconcepto académico positivo.

En el caso de las cinco variables académicas estudiadas, los resultados obtenidos se presentan a continuación:

- ✓ El 66.4% manifiesta que nunca pensó en la posibilidad de abandonar sus estudios y buscar un trabajo; el 27% menciona que lo pensó algunas veces; el 4.6% indica que lo piensa casi siempre, y el 2% que lo piensa siempre.
- ✓ El promedio de calificación mínimo que han obtenido es de ocho, y el máximo de 10, que significa un promedio general de 9.6.
- ✓ El 81.6% informa que no ha reprobado ninguna materia; el 15.6% indican que han reprobado una materia; el 2% menciona que ha reprobado dos materias, y el 0.8% dicen que reprobaron nueve materias.
- ✓ El 1.3% no tienen expectativas de terminar con éxito sus estudios; el 8.4% consideran que probablemente sí terminarán con éxito sus estudios, y el 90.3% consideran que sí terminarán con éxito sus estudios.
- ✓ El nivel de satisfacción mínimo obtenido es de nada (1), y el máximo de muy satisfecho (10), siendo el promedio 8.3.

Análisis correlacional entre el Autoconcepto Académico Positivo y las variables sociodemográficas

Los resultados obtenidos entre los ítems que conforman el IAA y la variable género, obtenidos a través de la aplicación del estadístico t de Student, se presentan en la tabla 2.

Como se puede observar, todos los ítems, a excepción del número 10, no se relacionan con la variable género. En el caso del ítem 10, las mujeres se visualizan de manera más positiva que los hombres.

Tabla 2
Análisis de la relación de la variable género con los ítems del IAA

Ítems	t	gl	sig
1. Utilizo diferentes estrategias para lograr un mejor aprendizaje.	.139	150	.889
2. Analizo adecuadamente, sin distorsionar, los conceptos y teorías que abordamos en las clases.	-.269	151	.788
3. Puedo seguir sin mayor problema las indicaciones o instrucciones del maestro.	-.845	151	.399
4. Sé trabajar en equipo.	-1.344	148	.181
5. Recupero el significado central de una lectura y no me pierdo en los detalles.	.137	150	.892
6. Sé buscar información en internet.	-1.343	149	.181
7. Tengo control sobre mis estrategias de aprendizaje.	-.941	147	.348
8. Puedo concentrarme en lo medular de la exposición del maestro.	.941	150	.348
9. Puedo organizar una buena presentación en power point.	-1.408	150	.161
10. Me organizo adecuadamente para cumplir a tiempo con mis labores escolares.	-2.591	153	.010
11. Sintetizo adecuadamente la información que se me proporciona, centrándome solamente en las ideas principales y desechando las ideas secundarias.	-1.058	152	.292
12. Sé cuándo una estrategia de aprendizaje me es funcional.	1.226	150	.222
13. Puedo tomar apuntes de las clases sin perder mucha información.	-1.060	150	.291
14. Sé utilizar adecuadamente una biblioteca.	.682	150	.497
15. He desarrollado habilidades metacognitivas que me ayudan a lograr un mejor uso de mis estrategias de aprendizaje.	.708	151	.480
16. Puedo comprender, sin mayor esfuerzo, los conceptos o teorías que aborda el maestro durante su exposición.	.197	152	.844
17. Respeto los aspectos formales que se deben cuidar al entregar un trabajo.	-.277	152	.782
18. Puedo exponer una clase, sin ponerme nervioso, al resto de mis compañeros del grupo.	1.089	150	.278

Los resultados obtenidos entre los ítems que conforman el IAA y la variable semestre, obtenidos a través de la aplicación del estadístico ANOVA de un factor, se presentan en la tabla 4. Como se puede observar, en cuatro ítems, la variable semestre marca una diferencia significativa. Desafortunadamente, al haber grupos con menos de dos casos, no se pudo hacer la prueba de seguimiento para determinar entre qué grupos en particular se presentaba la diferencia significativa.

Tabla 4
Análisis de la correlación entre la variable semestre y los ítems del IAA

Ítems	F	Sig.
1. Utilizo diferentes estrategias para lograr un mejor aprendizaje.	1.470	.203
2. Análisis adecuado, sin distorsionar, los conceptos y teorías que abordamos en las clases.	2.461	.036
3. Puedo seguir sin mayor problema las indicaciones o instrucciones del maestro.	.335	.891
4. Sé trabajar en equipo.	.834	.527
5. Recupero el significado central de una lectura y no me pierdo en los detalles.	2.339	.058
6. Sé buscar información en internet.	.576	.681
7. Tengo control sobre mis estrategias de aprendizaje.	2.208	.057
8. Puedo concentrarme en lo medular de la exposición del maestro.	1.693	.140
9. Puedo organizar una buena presentación en power point.	.588	.709
10. Me organizo adecuadamente para cumplir a tiempo con mis labores escolares.	1.594	.165
11. Sintetizo adecuadamente la información que se me proporciona, centrándome solamente en las ideas principales y desechando las ideas secundarias.	.901	.482
12. Sé cuándo una estrategia de aprendizaje me es funcional.	2.450	.036
13. Puedo tomar apuntes de las clases sin perder mucha información.	2.914	.015
14. Sé utilizar adecuadamente una biblioteca.	.371	.868
15. He desarrollado habilidades metacognitivas que me ayudan a lograr un mejor uso de mis estrategias de aprendizaje.	2.590	.028
16. Puedo comprender, sin mayor esfuerzo, los conceptos o teorías que aborda el maestro durante su exposición.	2.185	.059
17. Respeto los aspectos formales que se deben cuidar al entregar un trabajo.	1.300	.267
18. Puedo exponer una clase, sin ponerme nervioso, al resto de mis compañeros del grupo.	.475	.794

Análisis correlacional entre el Autoconcepto Académico Positivo y las variables académicas

Para el análisis correlacional entre los ítems que conforman el IAA y las cinco variables académicas, se utilizó el estadístico r de Pearson. Los resultados obtenidos se muestran en

la tabla 5. Como se puede observar, las variables abandono y promedio de estudios no se correlaciona con ningún ítem; por su parte, las variables número de materias reprobadas, expectativas de terminar con éxito mis estudios y satisfacción estudiantil, se correlacionan con dos, tres y un ítem respectivamente.

Los resultados permiten afirmar que:

- ✓ A mayor número de materias reprobadas en el semestre anterior, el alumno está más de acuerdo en que recupera el significado central de una lectura, y no se pierde en los detalles y ha desarrollado habilidades metacognitivas que le ayudan a lograr un mejor uso de sus estrategias de aprendizaje.
- ✓ A mayores expectativas de terminar con éxito sus estudios, el alumno está menos de acuerdo en que recupera el significado central de una lectura y no se pierde en los detalles, tiene control sobre sus estrategias de aprendizaje y puede concentrarse en lo medular de la exposición del maestro.
- ✓ A mayor satisfacción, los estudiantes están más de acuerdo en que ha desarrollado habilidades metacognitivas que le ayudan a lograr un mejor uso de sus estrategias de aprendizaje.

Estos resultados se muestran atípicos, con relación a la variable rendimiento académico, en función de la literatura revisada, por lo que se deben considerar no concluyentes, y en su defecto, se vuelve necesario realizar mayores estudios al respecto. Lo mismo se puede decir de la dirección de la relación presentada entre algunos de los ítems del IAA y las variables académicas estudiadas.

Tabla 5

Análisis correlacional entre las variables académicas y los ítems del IAA

ítems	ABAN	PROM	REP	EXP	SAT
1. Utilizo diferentes estrategias para lograr un mejor aprendizaje.	.645	.920	.525	.622	.334
2. Analizo adecuadamente, sin distorsionar, los conceptos y teorías que abordamos en las clases.	.825	.841	.505	.670	.987
3. Puedo seguir sin mayor problema las indicaciones o instrucciones del maestro	.325	.952	.986	.664	.837
4. Sé trabajar en equipo.	.816	.883	.154	.582	.273
5. Recupero el significado central de una lectura y no me pierdo en los detalles.	.080	.848	.039	.002	.232
6. Sé buscar información en internet.	.189	.410	.830	.066	.889
7. Tengo control sobre mis estrategias de aprendizaje.	.587	.124	.174	.032	.485
8. Puedo concentrarme en lo medular de la exposición del maestro.	.606	.119	.478	.007	.219
9. Puedo organizar una buena presentación en power point.	.683	.361	.478	.856	.399
10. Me organizo adecuadamente para cumplir a tiempo con mis labores escolares.	.584	.851	.307	.754	.571
11. Sintetizo adecuadamente la información que se me proporciona, centrándome solamente en las ideas principales y desechando las ideas secundarias.	.461	.976	.177	.620	.375
12. Sé cuándo una estrategia de aprendizaje me es funcional.	.254	.927	.348	.846	.620
13. Puedo tomar apuntes de las clases sin perder mucha información.	.972	.192	.175	.711	.650
14. Sé utilizar adecuadamente una biblioteca.	.372	.363	.077	.667	.331
15. He desarrollado habilidades metacognitivas que me ayudan a lograr un mejor uso de mis estrategias de aprendizaje.	.696	.771	.022	.061	.001
16. Puedo comprender, sin mayor esfuerzo, los conceptos o teorías que aborda el maestro durante su exposición.	.747	.891	.951	.997	.655
17. Respeto los aspectos formales que se deben cuidar al entregar un trabajo.	.511	.794	.602	.110	.833
18. Puedo exponer una clase, sin ponerme nervioso, al resto de mis compañeros del grupo.	.216	.748	.576	.930	.856

ABAN: Abandono, PROM: Promedio, REP: Reprobadas, EXP: Expectativas, SAT: Satisfacción

Comentarios

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten afirmar que en un 65% los alumnos presentan un autoconcepto académico positivo; que las variables género, edad y

semestre no marcan una diferencia significativa en el autoconcepto académico positivo que refieren los alumnos.

Los resultados obtenidos en el análisis de la relación entre las cinco variables académicas estudiadas y el Autoconcepto Académico positivo se consideran no concluyentes. El presente estudio y sus resultados representan únicamente la situación de los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango, y es una forma más de estudiar el autoconcepto académico; los resultados se muestran atípicos en el caso de su relación con el rendimiento académico ya que según la literatura revisada si debería de haber una relación entre ellos. Esta situación obliga a una revisión más exhaustiva de la forma en que se está midiendo el autoconcepto académico, en las diferentes investigaciones, ya que ese puede ser el factor que explique la diferencia de resultados.

Gran parte de la literatura revisada respecto al autoconcepto académico, permite identificar que este tema se ha desarrollado y orientado más hacia la educación básica, que a la educación superior, tan requerida de este tipo de investigaciones. Por lo tanto, vale la pena reflexionar si el mayor rigor académico y exigencia académica que representan los estudios de licenciatura con relación a la educación básica, no incluye la necesaria participación del docente, pues aunque la formación del autoconcepto académico no sea una tarea específica dentro de la carga horaria del profesor universitario, sí es determinante la intervención de éste en los alumnos, para que sea positivo o negativo; considero que se requiere una formación continua y permanente en el tema, al margen de las asignaturas que impartan. Asimismo, en la universidad se deben establecer los perfiles de los estudiantes de nuevo ingreso, para que a partir de ellos, se generen programas de apoyo y fortalecimiento de su autoconcepto académico positivo, que seguramente contribuirá a una mejor adaptación a la universidad y su éxito profesional.

Por último, el análisis de las variables estudiadas representa un acercamiento a la relación de estas cinco variables con el autoconcepto académico de los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa, y un insumo para continuar en el estudio del autoconcepto académico, o como punto de partida para desarrollarlo en otras licenciaturas y niveles educativos.

Referencias

- Anastasi A. y Urbina S. (1998). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A. M.; Santorum, R. y Vicente, F. (2009). *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidad de do Minho.
- Barraza, A. (2009). Autoconcepto académico y variables moduladoras. Un primer estudio en alumnos de maestrías. *Investigación Educativa Duranguense*, 5(11), 39-51
- Bueno, J. A. y Pacheco. L. V. (2007). *Mejora del autoconcepto en el ámbito académico*. Ponencia presentada en el Noveno Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
- García, C. H. (2006). La medición en ciencias sociales y en la psicología. En: R. Landeros & M. González (comp.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, (pp.). México: Trillas.
- Gargallo, B.; Garfella, P. R. Sánchez, F.; Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REOP*, 20(1); 16-28.
- Gargallo, B.; Suárez, J. M.; García, E. y Sahuquillo, P. M. (2012). Autoconcepto en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1); 1-13.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S. & García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- González-Pienda, J. (1993). *Análisis del autoconcepto en alumnos de 6 a 18 años: Características estructurales, características evolutivo-diferenciales y su relación con el logro académico*. Trabajo original de investigación. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto estructura interna personal: medida y variabilidad*. Tesis de la Universidad del País Vasco.

- Guerrero, S. (2011). *Autoconcepto y factores de protección asociados al consumo de alcohol y tabaco en universitarios*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Investigación de la Iglesia adventista del Séptimo Día.
- Markus, H. y Sentis, K. (1982). The self in social information processing, *Psychological perspectives on the self*, 1, 41-70.
- Markus, H., Smith, J. & Moreland, R. L. (1985). Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Marsh, H. y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3); 107-123.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99
- Miras, M. (2004). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Ed.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 309-330).
- Polo, M. T. y López, M. D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista latinoamericana de Psicología*, 44(2), 87-98.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, J. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Vega, M. L. y Capa, W. (2009). Influencia del autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y la percepción acerca del docente en el rendimiento académico de los alumnos de psicología, año 2007. *Revista de Investigación Universitaria*. 1(1); 105-114.
- Villasmil, J. R. (2011). Autoconcepto académico y resiliencia en universitarios de alto rendimiento: construcción desde una perspectiva biográfica. *Anuario del Doctorado en Educación*, 5; 40-68.

Representaciones Sociales que Tienen los Docentes de la Carrera de Intervención Educativa, sobre el Interventor Educativo

4

Social representations which teachers of the school of educational intervention on the educational controller

*Alejandra Méndez Zúñiga (amenzu3@hotmail.com)
Universidad Pedagógica de Durango*

Resumen

El presente trabajo, tiene como objetivo identificar la centralidad de las representaciones sociales (RS) que poseen los profesores que desempeñan actividades académicas en la LIE. La indagación se sustenta en las aportaciones que realiza Moscovici (1961), Jodelet (1984) y Abric (2011) sobre la teoría de RS, realizando este estudio preferentemente desde el enfoque estructural; mediante una indagación plurimetodológica empleando la técnica de asociación libre. Entre los principales resultados se encuentra que los profesores de la LIE, están contribuyendo a la configuración de la identidad del interventor educativo desde una postura institucional.

Palabras clave: profesores, interventor educativo, representaciones sociales.

Abstract

The present study aims to identify the centrality of social representations (RS) having eachers who perform academic activities in the LIE. The investigation is based on the contributions made by Moscovici (1961), Jodelet (1984) and Abric (2011) on the theory of RS, preferably doing this study the structural approach; plurimetodológica inquiry by using the technique of free association. Among the main findings it is that teachers in the LIE, are contributing to shaping the identity of the educational auditor from a corporate position.

Keywords: teachers, educational controller, social representations.

Artículo recibido: 06 abril 2015; aceptado: 04 mayo 2015.

Cognition et Doctrina. Cognición y Aprendizaje en los Agentes Educativos. Vol. 1, No. 1. Pp. 60-84. Enero - junio 2015. Universidad Pedagógica de Durango

Introducción

A finales del siglo pasado en México, la indagación de procesos de construcción de representaciones sociales (RS) de los diferentes actores del ámbito educativo es un tema recurrente de investigadores interesados en dar cuenta de los elementos y condiciones que intervienen en la construcción de sentidos, significados y contenidos de las RS sobre determinados actores educativos, contenidos curriculares, planes, procesos, problemas educativos, entre otros. Para Piña y Cuevas (2004), las representaciones sociales las expresa un sujeto y hacen referencia a algo o a alguien de tal manera que es una problemática emergente dentro de las ciencias sociales y especialmente, en la investigación educativa en México.

Aunque, son muchos los estudios que se han realizado para conocer las RS de los diferentes actores educativos sobre determinados aspectos y problemas del contexto escolar, no se ha indagado las representaciones sociales sobre el nuevo profesional de la intervención educativa que vienen construyendo los docentes que se desempeñan en la carrera que forma a este tipo de profesional desde el año 2002 en la mayoría de las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en México.

La presente investigación se fundamenta en la teoría de representaciones sociales planteada por Moscovici (1961) para identificar el campo de representación que viene construyendo este grupo de la estructura social sobre el profesional de la intervención educativa. Principalmente interesa describir la centralidad de la RS que tienen los docentes que se desempeñan en la carrera de intervención educativa de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), sobre el interventor educativo, así como interpretar los sentidos y significados que les remite este profesional de la educación.

Estado de la cuestión

El estudio sobre carreras profesionales y profesiones fundamentados en la teoría propuesta por Moscovici en 1961 sobre RS, está siendo un campo fructífero de indagación. Sobre el tema, se ha indagado la carrera de técnico superior universitario (Barberena, 2008), a los docentes médicos del IMSS (Barrón & Hernández 2007), a los profesionistas en educación (Bravo, 2007 y Espadas, 2011), a la pedagogía y pedagogos (Cardoso, 2011), comparación

de dos profesiones (Piñero, 2009), a los psicólogos (Torres, Maheda & Aranda, 2004), a los docentes universitarios (Mireles, 2014), a la formación inicial docente (Vivanco, Bravo, Torres & Carcamo, 2010) y su desarrollo profesional (Méndez & Barraza, 2014).

Los países donde se está indagando estas temáticas, son en *Chile* (Vivanco, Bravo, Torres & Carcamo, 2010), en *Brasil* (Cardoso, 2011) y en *México* (Vgr. Barberena, 2008; Barrón & Hernández 2007; Bravo, 2007; Espadas, 2011; Mireles, 2014; Méndez & Barraza, 2014; Piñero, 2009; Torres, Maheda & Aranda, 2004). México es el país de América Latina donde se está generando más conocimiento en el campo de las RS, sobre carreras profesionales y profesiones.

En cuanto a las metodologías empleadas para la indagación de las RS, se están desarrollando estudios de corte *cuantitativo* (Piñero, 2009); los que emplean métodos y técnicas tanto de investigación cuantitativa y cualitativa, algunos le dominan: *cualitativo-cuantitativo* (Cardoso, 2011), *mixto* (Bravo, 2007) y otros plurimetodológicos (Méndez & Barraza, 2014).

Los docentes y alumnos de los diferentes niveles educativos son los principales actores que están siendo objeto de indagación de sus RS sobre fenómenos educativos, aunque también se están indagando las RS de profesionistas como el *pedagogo* (Cardoso, 2011).

En cuanto a los docentes, se están investigando RS de los profesores *universitarios* (Cardoso, 2011; Mireles, 2014), de *medicina* (Barrón & Hernández 2007) y del nivel primaria (Méndez & Barraza, 2014). En cuanto a los alumnos, se están indagando RS de *alumnos de educación media superior* (Barberena, 2008); de *profesiones relacionadas con la educación* (Bravo, 2007; Cardoso, 2011; Espadas, 2011; Méndez, 2015 y Vivanco, Bravo, Torres & Carcamo, 2010); de *estudiantes universitarios* (Piñero, 2009); y de carreras de *psicología* (Torres, Maheda & Aranda, 2004). Las RS de los estudiantes que se está indagando en mayor cantidad, son de las carreras relacionadas con el campo educativo y la psicología. La generación de conocimiento con estos sujetos, en el caso de los estudiantes de psicología, posiblemente se deba a la cercanía que existe entre la psicología y la psicología social, ya que en esta última surge la teoría de RS.

Todas las investigaciones identificadas tanto del campo social como del educativo, están retomando como marco teórico principal la *Teoría de Representaciones Sociales (TRS)* planteada por Moscovici. Otros estudios integran referentes teóricos sobre la *construcción social de subjetividad* de Berger y Luckman (Piñero, 2009); la *teoría del conflicto* entre grupos (Cardoso, 2011); entre otros.

En suma, el estudio sobre RS es un tema vigente de investigación en el área social y de manera particular en la educativa, en esta última se está indagando las RS que tienen los diferentes actores educativos respecto a contenidos educativos, problemas escolares, práctica educativa y procesos de enseñanza-aprendizaje, construcción y uso de conocimiento científico, institución escolar, reformas educativa en secundaria y carreras profesionales; de estas últimas están siendo de interés las RS sobre el pedagogo y psicólogo, que podrían considerarse profesiones relativamente nuevas, aunque sobre el interventor educativo, profesional de la educación que recientemente (2002) se forma en la mayoría de las Unidades de UPN del país, solamente se encontraron dos investigaciones (Espadas, 2011 y Méndez, 2015).

El objetivo de la investigación cualitativa realizada por Espadas (2011), empleando la entrevista a informantes claves desde un enfoque estructural, se centra en describir las RS que tienen los estudiantes de nuevo ingreso respecto a la LIE. Entre los resultados más importantes encuentra la ausencia en los alumnos de nuevo ingreso de una RS sobre la figura e identidad del profesionista de esta carrera, así como de la práctica socio profesional.

A diferencia de los resultados obtenidos por Espadas (2011), Méndez (2015) encuentra que los alumnos del 8vo. Semestre que cursan la carrera de Intervención Educativa (LIE), sí tienen una RS sobre su profesión, pero que ésta, la construyen durante su trayecto formativo a través de su incursión en las diversas prácticas escolares y que dicha representación se ubica en el discurso de las competencias generales planteadas para su desarrollo durante su formación profesional. Sobre este último punto, advierte que si la RS que tienen los alumnos de la LIE se centra en las competencias generales que finalmente es el perfil de egreso con características polivalentes, resultaría importante

indagar sobre los elementos escolares que intervienen en su configuración debido a que las expectativas laborales de los alumnos se reduce preferentemente a la docencia.

Siendo la práctica de los docentes que se desempeñan en esta carrera uno de los elementos sustanciales en la construcción de la identidad de este profesional, resulta importante conocer las representaciones que tienen estos profesores sobre el profesional de la intervención educativa.

Planteamiento del problema

La licenciatura en intervención educativa (LIE), se oferta a partir del año 2002 en la mayoría de las Unidades de la UPN del país. El objetivo de la licenciatura se centra en formar un profesional de la educación que atienda necesidades sociales vigentes en la sociedad globalizada, tales como: situación de riesgo de los niños de 0 a 4 años de edad entre las atenciones prenatales y su incorporación al sistema escolar, situaciones de riesgo de dejar excluidos a sujetos que pueden incorporarse a los ámbitos de la sociedad contemporánea, situaciones que provocan la discriminación y/o el racismo de los grupos no indígenas o minoritarios, el auge de culturas juveniles distintas, atención a la creciente población envejecida, necesidades de organizar y gestionar proceso educativos y sociales, entre otras.

Para atender las citadas necesidades sociales, la UPN en el 2002 plantea un programa educativo de nivel licenciatura para formar un profesional polivalente de la educación que:

- ✓ Diseñe ambientes de aprendizaje para incidir en el proceso de construcción de conocimiento de los sujetos, mediante la aplicación de modelos didáctico-pedagógicos y el uso de los recursos de la tecnología educativa. Los ambientes de aprendizaje responderán a las características de los sujetos y de los ámbitos donde se espera influir profesionalmente, con una actitud crítica y de respeto a la diversidad.
- ✓ Realice diagnósticos educativos a través del conocimiento de los paradigmas, métodos y técnicas de la investigación social con una actitud de búsqueda,

objetividad y honestidad para conocer la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones.

- ✓ Diseñe programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales, mediante el conocimiento y utilización de procedimientos y técnicas adecuadas a las características de los diferentes espacios de concreción institucional y áulico, partiendo del trabajo colegiado e interdisciplinario con una visión integradora.
- ✓ Planee acciones y proyectos educativos holística y estratégicamente en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles, utilizando los diversos enfoques y metodologías de la planeación, asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad, con el fin de racionalizar los procesos e instituciones para el logro de los objetivos determinados.
- ✓ Evalúe instituciones, procesos y sujetos tomando en cuenta los enfoques, metodologías y técnicas de evaluación a fin de que le permitan valorar su pertinencia y generar procesos de retroalimentación, con una actitud crítica y ética. Identifique, desarrolle y adecue proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas con base en el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de la gestión, organizando y coordinando los recursos para favorecer el desarrollo de las instituciones, con responsabilidad y visión prospectiva.
- ✓ Asesore, individuos, grupos e instituciones a partir del conocimiento de enfoques, metodologías y técnicas de asesoría, identificando problemáticas, sus causas y alternativas de solución a través del análisis, sistematización y comunicación de la información que oriente la toma de decisiones con una actitud ética y responsable.

La Universidad Pedagógica de Durango (UPD), en base a las necesidades detectadas en su contexto inmediato, identifica necesidades sociales relacionadas con la educación de los niños de 0 a 4 años de edad y con la educación de las Personas Jóvenes y Adultas. Fundamentada en estos estudios, la UPD desde el año 2002, oferta la LIE en las líneas de Educación Inicial y Educación de las Personas Jóvenes y Adultas. Los egresados

de este programa educativo, al igual que los de la mayoría de las diferentes líneas profesionalizantes ofertadas en las unidades UPN del país, se están incorporando al campo laboral de la docencia y no propiamente al ámbito de la intervención educativa, planteado en el perfil de egreso. Indagaciones recientes sobre la temática (Méndez, 2015), están develando que aun cuando estos alumnos han incorporado a través de su trayecto formativo un discurso cercano a la identidad profesional proyectada en el perfil de egreso de la carrera, sus expectativas laborales y su incorporación en este campo, finalmente es reducido a la docencia.

En la UPD, así como en las demás unidades UPN del país, dicho programa educativo viene a revolucionar las prácticas desarrolladas por los docentes desde su creación y hasta antes de incorporar la LIE a estas instituciones. El cambio obligado en las prácticas de los docentes, obedece a que este programa educativo se fundamenta en un enfoque nuevo en ese momento, como es el enfoque educativo basado en competencias que supone prácticas docentes distintas a los enfoques en los que se sustentaban los anteriores programas; pero principalmente implica una modalidad educativa diferente de las que se ofertaban hasta ese momento. Con la oferta de la LIE, las unidades UPN, transitan de ser instituciones donde se “trabajaba” sólo los sábados y con personas mayores que ya contaban con un empleo y con una identidad profesional definida como es la identidad docente, la nueva licenciatura diseñada en modalidad escolarizada implica un quehacer más constante, con jóvenes con necesidades y expectativas diferentes que están configurando una identidad profesional que no es reconocida aún por la sociedad como profesión.

De manera que los docentes de las unidades UPN, habituados a realizar su práctica educativa sólo con profesores en servicio, al tener que formar a este nuevo profesional de la educación denominado: “Interventor Educativo”, entran en conflicto con sus creencias, formas y condiciones de realizar su práctica docente, por lo que muchas ocasiones recurren a las prácticas y concepciones que les dieron resultado en los programas anteriores de nivelación de profesores en servicio; suscitándose casos extremos, que se resisten a desempeñarse en este programa educativo.

Es así, como los docentes de las unidades UPN y particularmente los de la UPD, que es donde se realiza este estudio, se encuentran en la ambigüedad entre las concepciones

y prácticas desarrolladas con los profesores en servicio y la formación de este nuevo profesional que les demanda la LIE. En esta investigación, partimos del supuesto que los docentes de la UPD, tienen ciertas concepciones, sentidos y significados que les remite este profesional de la intervención educativa y durante los más de diez años que tienen desempeñándose en este programa educativo, han instituido una RS sobre este profesional de la educación, que de alguna manera orienta su práctica profesional. Considerando lo anterior, esta investigación tiene como objetivo:

- ✓ Establecer la centralidad de la RS que tienen los docentes de la carrera de intervención educativa de la UPD sobre el interventor educativo.

Resulta importante conocer las RS que tienen los docentes que se desempeñan en la carrera de intervención educativa, debido a que la imagen representacional que poseen sobre este profesional de la educación, seguramente orienta su práctica profesional, contribuye a la configuración de la identidad profesional que están creando en los alumnos de esta carrera e interviene en sus expectativas y quehacer laboral.

El conocer la RS, los sentidos y significados que les remite a los profesores el profesional de la intervención educativa, permitirá a la UPD, definir líneas de acción para reorientar los procesos de enseñanza aprendizaje a fin de potenciar el logro de las competencias generales y específicas de cada una de las líneas profesionalizantes de esta carrera educativa; y de esta manera, formar un profesional que construya una imagen representacional e identidad profesional de “interventor educativo”.

Modelo teórico para el abordaje de las RS sobre el interventor educativo

Las RS que tienen los docentes que desarrollan actividades académicas en la LIE, sobre el profesional de la intervención educativa, se estudia desde la psicología social europea, a partir de los aportes de Moscovici sobre la forma en que las personas construyen y son construidas por la realidad social, cuyo objeto de conocimiento es de sentido común considerando su génesis desde el plano cognitivo y social. La teoría de representación social (TRS), considera por igual las dimensiones cognitivas y sociales en la construcción de la realidad.

A decir de Ibañez (1988), la visión personal de la realidad no es un proceso meramente individual e idiosincrático. Las inserciones del individuo en diversas categorías sociales y su adscripción a distintos grupos constituyen fuentes de incidencia en la elaboración individual de la realidad, generando visiones compartidas e interpretaciones similares de los acontecimientos.

La RS es parte del conocimiento cotidiano (Moscovici, 1979) y no se reduce a otros tipos de pensamiento social, como los mitos, ideologías, valores, actitudes, creencias u opiniones. La RS no es una sumatoria de elementos, sino al adoptar éstos, una organización o estructura psicológica integrada, engarzados como un sistema sobre un fenómeno cuyas condiciones de producción son de tipo social, puede llegar a constituir una RS (Giacomono, en Ibañez, 1988).

El concepto de RS es complejo y difícil de conceptualizar en una sola expresión. De acuerdo al acercamiento o las finalidades de los investigadores pueden coincidir con uno o unos aspectos de los diferentes acercamientos con el concepto o de manera general con la teoría sobre las RS, o bien tener diferentes modos de apropiarse de la teoría, desde los enfoques estructurales, procesuales o sociológicos (Banchs, 1986).

Los estudiosos interesados en dar cuenta de las RS como productos socioestructurales, como estructuras significantes que emanan de la sociedad y que informan sobre las características de la sociedad en un momento preciso, privilegian el estudio de los contenidos de las RS, desde una visión estructural (Abric, 2011); mientras que los que indagan la RS desde el enfoque procesual (Jodelet, 1984) les preocupa desde una postura dinámica, la parte instituyente y no sólo la instituida, de manera que se centran en dilucidar los procesos y las formas de circulación a través de los cuales se construyen dichos fenómenos sociales; finalmente los estudiosos desde el enfoque sociológico (Doise, en Ibañez, 1988), ponderan los marcos institucionales y las adscripciones sociales de los sujetos desde las cuales son construidas las RS.

Al igual que en otro trabajo (Méndez & Barraza, 2014), en éste conceptualizamos la RS desde un enfoque preferente estructural, como un conjunto instituido e instituyente de naturaleza social, de informaciones, creencias, opiniones y actitudes que se integran como una totalidad, caracterizado por una organización y estructura particular construida

por un grupo social; dicha RS, permite al grupo de referencia, otorgar sentido, significado e interpretar la realidad social en la que se contextualiza el fenómeno representado.

Características y funciones de las RS

Coincidiendo con Casco (2003), las RS en tanto fenómenos subjetivos se construyen mediante la participación y experiencias, y en tanto conocimientos interpsicológicos su naturaleza es social y se construyen de manera compartida de acuerdo al grupo de referencia, teniendo las siguientes características y funciones:

Características

- ✓ Naturaleza social.
- ✓ Elaboradas sobre un objeto o sujeto (Jodelet, 1991).
- ✓ Son la realidad social.
- ✓ Son dinámicas: instituidas e instituyentes (Jodelet, 1991).
- ✓ Construcciones de carácter simbólico. De acuerdo con Giacomo (1987) tienen dos facetas simultáneas: icónicas= de imagen y simbólica o conceptual.
- ✓ Son construcciones sociales acerca del mundo físico y social (Purkhardf, en Casco, 2003).
- ✓ De acuerdo con Giacomo (1987): son compartidas por un grupo, son estructuradas, tienen elementos emocionales, se relacionan con comportamientos específicos, permiten integrar elementos nuevos y están relacionadas con actividad vital.

Funciones

- ✓ Interpretar y construir la realidad social, a esta función Abric (2011) la denomina la del saber.
- ✓ La función de orientación (Abric, 2011), las RS conducen los comportamientos y las prácticas.
- ✓ Hacer posible la comunicación entre individuos.

- ✓ Conformar la identidad grupal e individual. Confirma sentido de pertenencia y facilita las relaciones entre sus miembros, acrecentando sus ideas y opiniones, a esta función Abric (2011) la denomina identitaria.
- ✓ Hace posible relaciones intergrupales.
- ✓ Justifica acciones y posiciones ante un determinado hecho social, las posturas y comportamientos son condicionados por la RS, a esta función Abric (2011) la denomina justificadora.
- ✓ La comprensión, función que permite pensar el mundo y sus relaciones (Sandoval, 1997, en Araya, 2002).
- ✓ Valoración, permite calificar o enjuiciar hechos.
 - ✓ Comunicación, a partir de la cual las personas interactúan mediante la creación y recreación de las RS.

La presente investigación se realiza desde un enfoque preferentemente estructural, en esta vertiente, preocupa identificar la estructura o núcleo central y periférico, y desarrollar explicaciones de las funciones de la estructura. Ontológicamente busca aprehender tanto mecanismos cognitivos de construcción como: funciones, dimensiones y elementos de la estructura cognitiva.

Metodología para el estudio de la RS sobre el interventor educativo

Para estudiar las RS que tienen los docentes de la LIE, sobre la profesión de “interventor educativo”, se emplea el enfoque de investigación plurimetodológico, a fin de continuar con la propuesta metodológica que validamos en un estudio anterior (Méndez & Barraza, 2014), para indagar las RS sobre el desarrollo profesional docente, congruente con la propuesta de Abric (2011) de fases sucesivas donde la siguiente etapa se construye con referencia a la inmediata anterior, es decir las etapas son secuenciadas.

En el presente trabajo, sólo se presentan los resultados obtenidos de la primera etapa de indagación derivada de la aplicación de la técnica de asociación libre correspondiente a los métodos asociativos. El análisis de la información de la carta de asociación libre se realiza mediante la frecuencia absoluta y la frecuencia relativa, aplicando a ésta última, el

análisis estadístico por cuartiles, este último análisis con la finalidad de identificar la centralidad de la RS.

Las RS que poseen los docentes sobre el interventor educativo

De 39 profesores que desarrollan actividades académicas en la LIE de la UPD, 24 contestaron la carta de asociación libre a fin de identificar la centralidad de la RS que han construido sobre el profesional de intervención educativa. De éstos, el 79 por ciento son hombres y el 21 por ciento mujeres; tienen de 2 a 32 años laborando en la Universidad, con una media de 18.3 años de antigüedad; en cuanto al tiempo que tienen desempeñándose en este programa va desde 1 a 14 años, con una media de 8.4 años; y respecto a su formación el 30.4 por ciento cuentan con nivel de licenciatura, el 43.4 con maestría y el 26 por ciento con nivel de doctorado.

El análisis de la información de la carta de asociación libre se realizó mediante la frecuencia absoluta, definida por la cantidad de ocasiones en que fue citado cada término de manera libre, y la frecuencia relativa, derivada de la jerarquización de los diez términos citados libremente por ellos; de manera que al término que ubicaron en primer lugar se le asignó valor de diez, al del segundo se le asignó valor de nueve y así sucesivamente hasta llegar al término que ubicaron en décimo lugar al cual se le asignó valor de uno.

Para establecer el nivel que cada término les representa y con ello identificar la centralidad de la RS que tienen los docentes que desarrollan actividades académicas en la LIE de la UPD sobre el interventor educativo, al valor relativo se le aplicó el análisis estadístico por cuartiles, definidos en la siguiente tabla.

Tabla 1
Valores de Cuartiles

N	Válidos	101
	Perdidos	0
Percentiles	25	3,0000
	50	5,0000
	75	7,0000

Como se muestra en la tabla 2, los profesores de la LIE relacionan 101 términos con el profesional de la intervención educativa, mismos que son citados desde una hasta 15 ocasiones y obteniendo un valor relativo de acuerdo a la ponderación que realizaron los participantes de ellos.

Tabla 2-A
Valor absoluto, valor relativo y cuartil por término

Número	Términos	Valor absoluto	Valor relativo	Cuartil
1	Interventor: cultural, social / Intervención	15	87	4to.
2	Proyecto / proyecta / programa	13	56	4to.
3	Evaluación educativa/ evaluador	9	22	4to.
4	Diagnóstico / diagnosticador	7	38	4to.
5	Educación / estudia / estudio / estudioso	7	32	4to.
6	Asesor: educativo/ docente / grupos/ niños/ padres de familia	7	30	4to.
7	Investigador / investigación	7	28	4to.
8	Planificación / planificador	6	24	4to.
9	Gestión educativa/ gestor de proyectos/ gestor	5	9	4to.
10	Educador	5	8	4to.
11	Innovación educativa/ innovador	4	26	4to.
12	Participante educativo /	4	16	4to.
13	Trabajo / trabaja	4	9	4to.
14	Prácticas	4	8	4to.
15	Autodidacta / autodidactismo	3	13	4to.
16	Andrología / analizador conducta personas/ alumnos	3	12	4to.
17	Escuela	3	10	4to.
18	Docencia / docente	3	6	3er.
19	Agente educativo/ social	2	13	4to.
20	Competencias / competente	2	11	4to.
21	Cambio	2	11	4to.
22	Diseño / diseño curricular	2	11	4to.
23	Profesional de la educación	2	10	4to.
24	Orientador educativo	2	9	4to.
25	Comunicación / comunicativo	2	8	4to.
26	Desarrollo	2	7	4to.
27	Institución	2	7	4to.
28	Interdisciplinariedad	2	7	4to.

Tabla 2-B

Valor absoluto, valor relativo y cuartil por término

Número	Términos	Valor absoluto	Valor relativo	Cuartil
29	Iniciativa / emprendedor	2	7	4to.
30	Apoyo	2	6	3er.
31	Interrelación	2	4	2do.
32	Puntual	2	2	1er.
33	Apoyador académico para niños	1	7	4to.
34	Intermediación	1	7	4to.
35	Superación	1	7	4to.
36	Paciente	1	7	4to.
37	Ayudante en procesos del aprendizaje básicos	1	6	3er.
38	Impaciente	1	6	3er.
39	Problemas específicos	1	6	3er.
40	Mediación	1	6	3er.
41	Utilidad	1	6	3er.
42	Competitivo	1	6	3er.
43	Amable	1	6	3er.
44	Empresa	1	6	3er.
45	Métodos	1	6	3er.
46	Transformación	1	6	3er.
47	Trabajo colaborativo	1	6	3er.
48	Propósito	1	6	3er.
49	Críticos	1	5	3er.
50	Estrategias	1	5	3er.
51	Colaboración	1	5	3er.
52	Descortés	1	5	3er.
53	Actor educativo	1	5	3er.
54	Inquieto	1	5	3er.
55	Necesidades educativas especiales	1	5	3er.
56	Observación	1	5	3er.
57	Ayudante en educación básica	1	5	3er.
58	Técnicas	1	5	3er.
59	Responsable	1	4	2do.
60	Análítico	1	4	2do.
61	Creación	1	4	2do.
62	Ambientes	1	4	2do.
63	Atento	1	4	2do.
64	Guía	1	4	2do.
65	Información educativa	1	4	2do.
66	Administración	1	4	2do.
67	Actualización educativa	1	3	2do.
68	Alegría	1	3	2do.
69	Dedicación	1	3	2do.
70	Desatento	1	3	2do.

Tabla 2-C

Valor absoluto, valor relativo y cuartil por término

Número	Términos	Valor absoluto	Valor relativo	Cuartil
71	Grupos	1	3	2do.
72	Financiamiento	1	3	2do.
73	Compañerismo	1	3	2do.
74	Constante	1	3	2do.
75	Desempleado	1	3	2do.
76	Aprendizaje cooperativo	1	3	2do.
77	Formación	1	3	2do.
78	Educación inicial	1	3	2do.
79	Implementar	1	3	2do.
80	Enfocado	1	3	2do.
81	Lee	1	3	2do.
82	Producción	1	3	2do.
83	Promotor	1	2	1er.
84	Propositivos	1	2	1er.
85	Mejora	1	2	1er.
86	Educación Preescolar	1	2	1er.
87	Comprende	1	2	1er.
88	Desenfocado	1	2	1er.
89	Dirigir	1	2	1er.
90	Confusión	1	2	1er.
91	Asociación educativa	1	2	1er.
92	Interacción	1	2	1er.
93	Juventud	1	2	1er.
94	Trabajador social	1	2	1er.
95	Cooperación	1	2	1er.
96	Crea centros educativos	1	1.4	1er.
97	Difusión educativa	1	1.4	1er.
98	Directivos	1	1.4	1er.
99	Actúa	1	1.4	1er.
100	Preescolar	1	1.4	1er.
101	Tecnológico	1	1.4	1er.

El que los profesores refieran 101 términos relacionados con el profesional de la intervención educativa parecería una dispersión de la imagen representacional que tienen sobre el profesional de la intervención educativa, pero cuando se realiza el análisis del valor absoluto, del valor relativo y una interpretación más cualitativa de cada término se encuentran patrones comunes. Considerando que mediante la carta de asociación libre los sujetos producen “términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu” (Abric, 2011, p. 59) y los más significativos para ellos son los primeros que citan, en la siguiente categorización se consideran sólo aquellos que alcanzaron el 4to. y 3er. Cuartil, definidos del valor relativo alcanzado por cada término.

Tabla 3-A

Términos con 4to y 3er, cuartil por categoría

Categoría	Términos que se ubican en el 4to. y 3er. cuartil
Identidad Profesional	Interventor: cultural, social
	Participante educativo
	Agente educativo
	Profesional de la educación
	Orientador educativo
Función del profesional	Docente educador
	Agente educativo
	Apoyo
	Ayudante de educación básica
	Proyecta
Competencias del profesional	Programa
	Evalúa
	Diagnóstica
	Asesora: grupos, niños, docentes, padres de familia
	Investiga
Objeto de intervención	Planifica
	Gestiona
	Diseña
Finalidad de intervención	Problemas específicos
	Transformación
	Cambio
	Desarrollo
Ámbitos de intervención	Superación
	Escuela
	Institución
Estrategias de intervención	Empresa
	Mediación
	Interrelación
	Intermediación
Caracterización de alumnos	Trabajador, autodidacta, comunicativo, colaborador, observador, paciente, impaciente.
	Competitivo
	Amable
	Críticos
	Descortés
	Inquieto
Proceso formativo	Prácticas
	Interdisciplinarietàad
	Andragogía

Considerando que los términos citados en la tabla 3 son los que alcanzaron los dos cuartiles más altos se consideran éstos como los que determinan la significación y organización de la RS; además que son éstos, los que garantizan su función generadora ya que mediante ellos se crea y transforma el significado que tienen los docentes de la UPD sobre el profesional de la intervención educativa; también, dichos términos definen la función organizadora de la RS puesto que son los que determinan la naturaleza y los lazos que los unen, postulados que propone Abric (2011) para definir la centralidad de la RS de los fenómenos sociales que adquieren este carácter. De acuerdo con dichos términos, se realiza la categorización que da cuenta de la centralidad de la RS que tienen los docentes que desarrollan actividades académicas en el programa educativo que forma a los interventores educativos.

Categorización

Identidad Profesional

Para Dubar (2002) la identidad es resultado de identificaciones en la diferenciación y en la generalización: la primera se refiere a la singularidad, lo que hace diferente de otros, la generalización busca definir el nexo común a una serie de elementos diferentes de otros, de manera que la identidad es la pertenencia común. El autor plantea que existen formas de relación “para los otros” o identidades atribuidas que se construyen a partir de obligaciones de integración a las instituciones y relaciones “para sí” o identidades reivindicadas, son resultado de una conciencia reflexiva, del cuestionamiento de las identidades atribuidas y del compromiso con un proyecto compartido, que finalmente de ésta última resulta la representación identitaria que los sujetos realizan de su propia pertenencia común en la realidad.

Este estudio se ubica en la dimensión de las identidades atribuidas que se construyen a partir de las obligaciones arrojadas a partir de la integración a las instituciones, debido a que da cuenta de la RS que poseen los docentes sobre el interventor educativo, es decir es “otro” quién está representando la identidad de un grupo de sujetos, al cual no pertenece a él, pero intervienen estrechamente en su configuración identitaria.

Los docentes de la carrera de la LIE mediante las identidades atribuidas están contribuyendo a la configuración de la identidad del interventor educativo a través de la RS que poseen sobre este profesional. Al enfrentarse a la formación de un profesional nuevo con carencia de identidad profesional, los profesores lo relacionan con profesiones conocidas a fin de dar sentido a la nueva realidad, recurriendo a esquemas ya construidos, proceso que Jodelet (1984) denomina anclaje y que consiste en integrar la información nueva a su sistema de pensamiento, empleando categorías conocidas para interpretar y dar sentido a lo nuevo.

Las categorías que emplea el docente para objetivar y poder conferir carácter de realidad a este profesional de la intervención educativa son dadas por los esquemas que tiene sobre las profesiones conocidas y que de alguna manera han construido una identidad propia como es el orientador educativo, el docente, el educador y el interventor cultural y social; aunque en esta construcción incorpora otras categorías que dan cuenta del carácter polivalente que plantea el programa de la LIE para dicho profesional como: interventor, participante educativo, agente educativo, actor educativo y profesional de la educación, que lo ubican dentro de las profesiones educativas, pero con objetos, finalidades y ámbitos de intervención distintos a las profesiones existentes de apoyo a la educación. Desde esta última perspectiva, en el programa de la LIE se define al licenciado en intervención educativa como “un profesional de la educación que interviene en problemáticas sociales y educativas que trasciende los límites de la escuela y es capaz de introducirse en otros ámbitos y plantear soluciones a los problemas derivados de los campos de intervención” (UPN, 2002, p. 20).

Objeto, función, finalidad y ámbitos del interventor educativo

Para los docentes de la LIE, el objeto de trabajo del interventor educativo son los problemas específicos de la realidad educativa y los ámbitos de actuación del profesional de la intervención son las escuelas, instituciones y empresas; consideraciones congruente con el objetivo general del programa en cuanto a que dicho profesional adquirirá las competencias generales y específicas para desempeñarse en distintos ámbitos educativos para

transformarlos a través de procesos de intervención educativa (UPN, 2002). Como se puede observar, en el objetivo se plasma la finalidad de la intervención que consiste en transformar, mejorar, cambiar y desarrollar el objeto de la intervención que son las problemáticas presentes en la realidad educativa, mediante procesos de apoyo y ayudantía a la educación básica, discurso normativo que los docentes han incorporado y ponderan como significativo en la técnica de asociación libre.

Pero por otra parte, se encuentra que los profesores encuestados a los términos: docente, escuela e institución (los dos segundos ubicados en el 4to. cuartil y el primero en el 3ero.) les encuentran mayor nivel de relación con el profesional de la intervención educativa y visualizan a la escuela e instituciones como potenciales ámbitos laborales, de forma que aún persiste el ámbito de la escuela como ámbito profesional preponderante, es decir, en la representación de los profesores sobre este profesional, aún no "trasciende los límites de la escuela" (UPN, 2002, p. 20).

La centración de la RS en la docencia y la escuela, posiblemente se deba a que los profesores de la UPD, aún estén sujetándose al profesional que venían formando antes de incorporar este programa educativo a la oferta de la Universidad y posiblemente las prácticas educativas estén dirigidas a formar docentes para desempeñarse en centros escolares; congruente con otras investigaciones (Méndez, 2015), esta situación, pudiese justificar las expectativas laborales que tienen los alumnos al egresar de la LIE, quienes aspiran a desempeñarse como docentes en los diferentes niveles de educación básica.

Competencias del interventor

Los docentes refieren las potenciales competencias para desarrollar en los profesionales de la intervención educativa como: proyectar, programar, evaluar, diagnosticar, asesorar, investigar, planificar, gestionar y diseñar, como significativas ya que todos estos términos se ubican en el 4to. cuartil. Discurso muy afiliado a la normatividad del programa educativo que da cuenta que en los más de los ocho años que la mayoría tiene desempeñándose en este programa educativo y los procesos formativos recibidos para ello, al menos en el

discurso los profesores han incorporado una RS sobre el interventor educativo congruente con la normatividad y muestran de acuerdo con Jodelet (1988) una actitud de sujetamiento.

La incorporación por parte de los profesores del discurso normativo del programa, posiblemente se deba al tiempo que tienen desempeñándose en el programa que como ya se señaló anteriormente va de 1 a 14 años, con una media de 8.4 años; pero también a los procesos formativos recibidos para desempeñarse en este programa educativo, ya que a decir de Ibáñez (1988) uno de los elementos de la génesis de la RS es el conjunto de prácticas sociales relacionadas con las diversas modalidades de comunicación social, principalmente en las comunicaciones interpersonales. Entonces, mediante las prácticas y comunicaciones interpersonales que han tenido los profesores en el transcurso del tiempo que tienen desempeñándose en el programa, han incorporado una RS sobre el interventor educativo muy cercana al planteamiento normativo.

Estrategias de intervención

A diferencia del discurso normativo identificado en las anteriores categorías, en esta categoría definida como estrategias de intervención se encuentra un discurso nuevo que refiere a las posturas socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje en cuanto a que los profesores que se desempeñan en la LIE, identifican a la mediación, intermediación e interrelación (los tres términos ubicados en el 4to. cuartil) como modos de hacer intervención educativa.

Los postulados teóricos de la mediación, intermediación e interrelación pertenecientes al enfoque psicopedagógico vigente que todos los programas educativos desde licenciatura hasta posgrado de la Universidad están retomado, posiblemente justifiquen el discurso que los profesores refieren sobre la formación del interventor educativo y también posiblemente que esté orientando su práctica profesional.

Proceso formativo

Esta categoría se define como proceso formativo porque los términos que se ubicaron aquí tienen que ver con aspectos correspondientes a dicho proceso como son prácticas, interdisciplinariedad y andragogía (todos ellos ubicados en el 4to. cuartil). Resultan importantes estos términos y particularmente el de prácticas debido a que este es un espacio curricular que “constituyen un ejercicio guiado y supervisado donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos durante el proceso formativo del estudiante. Que permiten concretizar teorías aplicándolas a situaciones problemáticas reales” (UPN, 2002, p. 2).

En el espacio curricular de prácticas profesionales es donde los futuros interventores educativos, pueden poner en práctica las competencias desarrolladas en el transcurso de la carrera, pero también mediante este ejercicio guiado y supervisado por un especialista pueden desempeñar las funciones proyectadas para su profesión. De ahí la necesidad de que las entidades de prácticas profesionales sean las idóneas para desempeñar estas tareas diversas planteadas como competencias generales que en un grupo escolar segurante no desarrollaran.

Caracterización de alumnos

Para los profesores que se desempeñan en la LIE, entre las características más significativas de los alumnos que se forman para interventores educativos se encuentran que son: trabajadores, autodidactas, comunicativos, colaboradores, observadores, pacientes, impacientes, competitivos, amables, críticos, descorteses, inquietos, dicha RS sobre los alumnos cobra relevancia debido a que los profesores están reconociendo características específicas en estos alumnos, diferentes a las que tienen los alumnos de los demás programas de licenciatura y posgrado que son maestros en servicio.

El que los profesores reconozcan características particulares en los alumnos es relevante ya que a decir de Moscovici (1961) y Jodelet (1984), las RS que poseen los sujetos de los fenómenos orientan y justifican los comportamientos hacia dicho fenómeno, entonces los profesores al tener esta RS sobre las características del alumno que se forma

como interventor educativo su conducta profesional hacia ellos será congruente con las características identitarias como adolescentes y profesionales de la intervención educativa.

A manera de conclusión

La centralidad de la RS que tienen los profesores de la LIE sobre el profesional de la intervención educativa es muy cercano al discurso normativo planteado en el programa de la carrera, principalmente en lo correspondiente a las competencias proyectadas para su desarrollo durante su trayecto formativo; en cuanto al objeto que consiste en intervenir en problemas específicos de la realidad; sobre la finalidad de la intervención que es la transformación, mejora y cambio de la problemática educativa y en cuanto a la función del interventor educativo que consiste en apoyar, promover, guiar y dirigir proceso de intervención educativa. Debido a que esta RS está estrechamente relacionada con los marcos institucionales, de acuerdo con Jodelet (1988) se encuentra congruente con actitudes de sujetamiento de los sujetos.

Aunque los profesores recurren a sus esquemas construidos para anclar la representación de la nueva profesión, finalmente realizan una construcción diferente a las profesiones existentes de la identidad del interventor educativo, reconociendo características y sentido de pertenencia particulares en los futuros profesionales de la intervención, además de estrategias de mediación potencial para intervenir en las problemáticas educativas a fin de transformarlas.

Entonces, si de acuerdo con Moscovici (1961) y Jodelet (1984) las RS que tienen los sujetos sobre determinados fenómenos orienta la conductas y prácticas en su vida cotidiana y los profesores que se desempeñan en el programa de la LIE, han construido un discurso muy congruente con lo estipulado en el programa de la carrera; además, que para los profesores es claro que el profesional de la intervención educativa es un profesional distinto a los existentes y tienen claridad en su objeto, fines, funciones y ámbitos de intervención, entonces ¿por qué los alumnos que se forman en esta carrera siguen teniendo expectativas laborales en la docencia y desean desempeñar esta función en las escuelas?. Problema que sin duda son líneas emergentes de indagación que seguramente llevan a la

aplicación de técnicas de investigación distintas a las desarrolladas hasta este momento para dar cuenta de las RS que por un lado tienen y contribuyen desde los profesores a la configuración de la identidad del interventor educativo.

Además, el construir y contribuir a la construcción de la identidad del interventor educativo como una profesión diferente de las existentes, por parte de los alumnos, profesores y autoridades educativas, se podría estar formando realmente con las competencias idóneas a este profesional y proporcionado a la sociedad, un profesionista nuevo que resuelve problemas educativos a través de procesos de intervención. Situación que alejaría a los interventores de la ambigüedad de ser profesionales de la intervención, pero tener expectativas de realizar actividades de docencia en grupos escolares, profesional que ya existe y se forma en las escuelas normales.

Referencias

- Abric, J. C. (2011). *Prácticas sociales y representaciones*. Tercera ed. México: Coyoacán.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de ciencias sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Costa Rica. Ed. Agencia Sueca para el desarrollo internacional. En <http://www.flacso.or.cr>.
- Banchs, M. A. (1986). Concepto de representación social. Análisis comparativo. Publicación de la escuela de psicología. *CCV, Revista Costarricense de psicología*. 5 (89); 27-40.
- Barberena, D. M. (2008). *Las RS de los alumnos de sexto semestre de bachillerato sobre la carrera de técnico superior universitario en la Universidad Tecnológica de Tulancingo y su repercusión en la matrícula*. Tesis Doctoral del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperada el 8 de octubre de 2012 de <http://www.uaeh.edu.mx/docencia/Tesis/icshu/doctorado/documentos/Las%20representaciones%20sociales.pdf>

- Barrón, M. T. & Hernández, J. M. V. (2007). *Las Representaciones Sociales en los Docentes Médicos del Instituto Mexicano del Seguro Social*. Memoria IX Congreso COMIE, Mérida, México.
- Bravo, G. (2007). *La formación de profesionistas de la educación en tres unidades públicas. Un estudio de las representaciones sociales de los estudiantes. FES Aragón de la UNAM*. Memoria IX Congreso COMIE, Mérida, México.
- Cardoso, J. N. (2011). *Contenido y estructura de RS de pedagogía y pedagogos en docentes de ciencias. Universidad de Burgos Brasil*. Tesis doctorado. En dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/161/1/Cardoso_Brabo.pdf.
- Casco, F. J. (2003). *Ideas y representaciones sociales de la adolescencia*. Tesis Doctoral de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla. Recuperada el 8 de octubre de 2012 de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/611/ideas-y-representaciones-sociales-de-la-adolescencia/>
- Di Giacomo, J. (1987). "Teoría y método de las representaciones sociales". En Páez, D. *Pensamiento, Individuo y Sociedad: cognición y representación social*. Madrid, España: Fundamentos. En URL: <http://www.reduc.cl/aula/genfoque.pdf>.
- Dubar Claude (2002). *Las crisis de las identidades*. La interpretación de una mutación. Trad. José Miguel Marcén, Barcelona, Bellaterra
- Espadas, C. (2011). *RS que tienen los estudiantes de nuevo ingreso sobre la LIE en la UPN 113*. Memoria del XI Congreso COMIE, México, D.F.
- Ibañez T. (1988). *Ideología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Sendai.
- Jodelet, D. (1984). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En S. Moscovici (comp.) *Psicología Social II*. Barcelona, España: Paidós.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*. 3(5); 32-63. En <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/mx/>.
- Méndez, A. y Barraza A. (2014). Una mirada al desarrollo profesional de docentes de primaria desde las representaciones sociales. Estudio plurimetodológico. Recuperado el 19 de noviembre de 2014 de www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Alejandra.pdf.

- Méndez, A. (2015). Representaciones sociales en ámbitos educativos. México: Red Durango de Investigadores educativos.
- Mireles, O. (coordinadora). (2014). Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior. México: Futura.
- Moscovici, S. (1961). *La psychoanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Piña Osorio J.M. & Cuevas Y. (2004). La teoría de representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*. 26 (105-106); 102-124.
- Piñero, S. (2009). *La enfermería y la medicina: orígenes sociales y representaciones de dos profesiones*. Memoria Congreso COMIE, Veracruz, México.
- Torres, T., Maheda Guzmán M. E. y Aranda Beltrán C. (2004). RS sobre el psicólogo: investigación cualitativa en la formación de profesionales de la salud. *Revista de educación y desarrollo*. 2 (s/n); 30-42.
- Vivanco, M. G.; Bravo Rivera C. N.; Torres Candía M. A. & Carcamo Vásquez H. G. (2010). Representaciones sociales de estudiantes acerca de su formación inicial docente. *Horizontes educativos*. 15 (1); 53-67. Disponible en <http://redalyc.uaemes.mx/src/inicio/ArtpdfRed.jsp?iCve=97916218005>
- UPN (2002) Programa sintético de la carrera de intervención educativa. México: UPN, En www.lieupn.mx
- UPN 2 (2002). Documento normativo de prácticas profesionales y servicio social. México: UPN, En www.lieupn.mx

El Proceso de Aprender a Compartir de los Directores Escolares; un Planteamiento Etnográfico

5

Process learning to share of school directors; an ethnographic approach
Miguel Navarro Rodríguez (tondoroque@gmail.com), Mónica Rodríguez Avitia
(monyrodriguez2011@hotmail.com)
Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

En la presente investigación, desde un planteamiento etnográfico, se abordó como objeto de estudio al proceso de aprender a compartir de parte de los directivos escolares con sus profesores; se trató de responder a preguntas relativas a las prácticas y los “saberes cómo” (know how), que son interpretados por los profesores en el aprender a compartir en la función directiva de un grupo de directores (as) de educación primaria y preescolar, con relación a ser un buen director escolar. Se revisó la literatura de la dirección escolar y del proceso de compartir, los participantes fueron directores de primaria y preescolar de la ciudad de Durango, México y su periferia, con los cuales se integraron entrevistas, observaciones y diarios en dos sesiones hermenéuticas utilizando el programa de análisis ATLAS TI 7.0. Los resultados en las distintas categorías analizadas indican que toca al director realizar la tarea de líder, en dar el primer paso en las estrategias que invierten confianza y afirman el tejido relacional de la escuela, donde el compartir del directivo hacia los maestros es una inversión que abonará siempre a los mejores resultados escolares.

Palabras clave: Compartir, directores, prácticas, saberes, resultados.

Abstract

In this research, from an ethnographic approach, was discussed as object of study the process of learning to share the management of school principals with the teachers, through the practices and knowhow of the principals that were interpreted by the teachers as learning to share the managerial role in the school. Participants were some principals and teachers in the Durango city Mexico, with interviews, observations and diaries, two hermeneutic sessions were analyzed, using the ATLAS TI version 7.0 program, the review included the theoretical literature on school leadership and the learning to share in the school. The results in the different categories analyzed indicate that the director plays the task of leader, in take the first step in investing strategies of trust that affirm the relational fabric of the school, where learning to share the management school to teachers is an investment that always gets the best results.

Keywords: to share, principals, practices, know how, results.

Artículo recibido: 10 abril 2015; aceptado: 12 mayo 2015.
Cognition et Doctrina. Cognición y Aprendizaje en los Agentes Educativos. Vol. 1, No. 1. Pp. 85-116.
Enero – junio 2015. Universidad Pedagógica de Durango

Los directores que no comparten con los profesores

En escuelas donde el directivo no establece interrelaciones exitosas con sus profesores, con escucha de calidad y construcción de consensos que deriven de un proceso de cesión y compartición de decisiones, recursos y opiniones, el directivo escolar aleja a los profesores de valía en su participación y trabajo académico (Cuban, 1988; Fullan y Hargreaves, 1999; Hallinger y Heck, 1999; Hallinger, 2003; Fierro, 2006).

Los mejores recursos de una institución son las personas comprometidas que laboran en la misma; son sus profesores y profesoras que hacen a la escuela día a día con su trabajo docente cotidiano. Estos profesores, cuando el directivo no desarrolla la habilidad de compartir y ceder, inician la retirada paulatina e inevitable para encerrarse en su aula o bien constituyen sus propios espacios de pasillo, en donde el director está autoexcluido. Lo anterior conduce al declive del ambiente relacional institucional y el director queda aislado de los buenos profesores; ello se traduce en malos resultados escolares, ausencia de buenas iniciativas y riqueza del trabajo colegiado (Little, 1990; Hargreaves y Fullan, 2000).

Por otra parte, si bien el director escolar no llega a sufrir un aislamiento total del cuerpo de profesores, ya que siempre habrá algunos docentes que sean leales a la figura directiva y se constituyan en seguidores burocráticos del liderazgo formal (Bolívar, 2011; Navarro, 2012), de cualquier forma, la ausencia del compartir y ceder, de parte del directivo, provocará un conflicto hacia los profesores que hacen resistencia y contestación ante el ejercicio de poder burocrático que es emanado de la dirección. Las escuelas, así, convierten sus ambientes en espacio erosionado proclive a los conflictos y a las luchas cotidianas de ganar-perder, en donde está ausente la colaboración, y la calidez y confianza en las relaciones laborales y profesionales, que son necesarias en el trabajo docente al interior de las escuelas.

Un director que no cede y que no ha aprendido a compartir con sus profesores, mantiene fuertes problemas de liderazgo escolar; su liderazgo está disminuido; tendrá dificultades para orientar y acompañar en las tareas pedagógicas y aun en las administrativas. Si bien, como se señala en Sáenz y Devon (1995), la dirección escolar de forma natural trae aparejados ciertos desgastes o deterioros debidos a la naturaleza propia

de la función, entre otras causas, debido a la asfixia burocrática, la soledad decisional y el desgaste personal (Holgado, De Luis y Macías, 1994), todos estos problemas tendrán un agrandamiento, si a ellos se les suma el ser inflexible ante todos los cuestionamientos –no ceder- y el no haber aprendido a compartir con los demás los múltiples aspectos de la función, desde opiniones y puntos de vista, decisiones y solidaridad, hasta la calidez y el acompañamiento (Álvarez, 2013).

Los directores que ceden y comparten, sus competencias interpersonales desplegadas

El aprender a compartir es una necesidad de autorrealización de los sujetos. Como señala Gutiérrez (2009), aprender a compartir....”es un aprendizaje que puede ser un largo proceso que nos hará comprender que nadie puede decir que no tiene nada, o que tiene muy poco, para un compartir que supone brindar tiempo, amistad, afecto, solidaridad” (p.18).

El compartir está ligado indisolublemente a un proceso de aprendizaje. Tal como señala Martínez (2011), el cooperar y compartir es aprender. En este sentido, los directores escolares, a tono con el liderazgo distribuido que es impulsado por el modelo de gestión estratégica, (López-Gorosave, Slater y García-Garduño, 2010; SEP, 2009), deberán de compartir decisiones, apoyos, recursos, expresiones de solidaridad y afecto, conocimiento pedagógico, con los profesores, y con sus pares, para potenciar el desempeño de los colegas en la escuela y que tanto ésta como ellos, logren sus objetivos educativos.

Este proceso de compartición que hace el directivo escolar, no es más que una inversión de mediano y largo plazo que se traducirá en resultados institucionales, los que, a final de cuentas, harán la diferencia en los desempeños de un directivo escolar con respecto a otro; por lo tanto, si no se le invierte a esta tarea directiva, no podrá esperarse un resultado idóneo ya que éstos no son fruto de la casualidad, sino del esfuerzo, de la dedicación y del cuidado que el directivo tiene en su función directiva.

Los directores escolares hacen a su papel directivo, en un proceso de construcción, en el que está inmersa la reflexión de su experiencia directiva, a decir de Camacho (2005), es en la toma de decisiones de los directores, que al hacerlo, “uno pone en juego ideas, emociones y estilos de prácticas” (p. 95). Por tanto, se reflexiona en el papel que se juega

como director y se construyen líneas de actuación futura que van haciendo al papel directivo a modo de la subjetividad manifiesta.

En esta reflexiva de los directores toma lugar la idea de “los otros” como personas hacia las cuales se debe compartir para construirse al sí mismo directivo. En este proceso de aprender tiene lugar un proceso cognitivo específico que involucra un esfuerzo volitivo de conexión, de cesión y desprendimiento del yo material, del yo fenomenológico, de ese yo que inserto en la personalidad,... “me hace extender mi territorio y defenderlo en recursos, ideas, afectos, para solo ese yo, sin pensar en los demás” (Allport, 1968). Por el contrario, el proceso cognitivo de cesión y de compartición va del yo al nosotros, para construir un espacio común de desarrollo profesional e institucional (Alonso, 2005).

De acuerdo a Botte et al. (2007), los directores escolares deben reflexionar teóricamente y validar ideas en torno a su experiencia; deben apoyar sobre todo, estimular y acompañar dentro de los equipos docentes, la construcción de acuerdos en torno al conocimiento y aprovechamiento de estrategias de enseñanza exitosas. Lo anterior implica compartir atención, tiempo y acompañamiento a los profesores, ceder en puntos de vista y construir consensos; ello demanda de determinadas habilidades cognitivas, de parte del directivo, que se ponen en juego para este proceso.

Una mirada a diversas indagaciones sobre el proceso de compartir de los directores

Dolors (2009) establece una conexión entre aprender a aprender, aprender a ser y aprender a compartir. Dicha conexión está presente en toda una cultura del aprendizaje, que puede ser apropiada por los directores escolares a fin de construir una comunidad de aprendizaje en la escuela, en donde compartir sea cotidiano y natural. Gallagher (2012), en un estudio, involucra una pregunta central: ¿Cómo los directores pueden apoyar la efectividad de sus maestros? En su reporte de investigación da cuenta de dos elementos centrales que impulsa el director como apoyo hacia sus maestros: constituir un sistema de datos que realimente la función efectiva del profesor y propiciar hacia los maestros una cultura de colaboración que los haga discutir, en común, sus resultados y estrategias de mejora en el entorno del sistema de datos constituido para ellos.

Dhuey y Smith (2012), en su investigación, se plantearon como objetivo medir el nivel de influencia del apoyo de los directores hacia el aprendizaje de los estudiantes, es decir, establecer en un diseño a través de pruebas de t de student, qué tanto el trabajo motivacional y de intervención del director es causa relacionada con el aprendizaje de los estudiantes. En este diseño cuantitativo se trató de medir el apoyo directivo hacia el aprendizaje de los estudiantes, lo cual supone a un director comprometido con apoyar el desarrollo de las metas de aprendizaje institucionales. Armistead (2010), en su estudio, abordó al liderazgo que el director comparte hacia los demás y que logra conformar, por ello, un liderazgo colectivo. Encontró que dicho liderazgo colectivo tiene más influencia en logros de aprendizaje que el liderazgo individual del propio director.

La misma idea anterior fue sostenida por Arlesting (2007), quien fundamentó que cuando los directores comparten su liderazgo crean una cultura de colaboración, misma que contribuye tangiblemente a la mejora de la escuela. En este proceso de compartición, según se demuestra en dicha investigación, juegan un papel primordial las habilidades de comunicación de parte de los directores hacia el interior de las escuelas.

Otras investigaciones, como las de Brinson y Steiner (2007), demostraron que cuando los directores construyen una colectividad en donde se comparten decisiones y puntos de vista, se inspira a los maestros hacia el logro educativo. Se demostró, adicionalmente, que se construye compromiso de parte de los maestros; se construyen técnicas y conocimiento sobre la enseñanza, que se comparten en común; se crean oportunidades para la colaboración entre maestros, o bien, se logra involucrar a los profesores en la toma de decisiones compartida sobre la escuela (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2004).

La ayuda entre docentes y director, para apoyarse y compartir, es situada como un proceso de crecimiento personal y profesional. García (2013), establece que se comparte para aprender y enseñar la profesión docente; se agrega que la colaboración es la manera en que los profesores – y con ellos el director- “construyen conocimientos prácticos, pues al abordar problemas comunes se comparten y crean instrumentos relevantes al contexto local” (p.2). Puede observarse en este punto que la construcción en común es una parte del

proceso (colaboración), pero que la compartición es otra parte complementaria e ineludible; compartir es darse para construir en colectivo.

Ahumada (2010), en el contexto del liderazgo distribuido, y siguiendo los aportes de Donaldson (2006) con referencia a los ámbitos de acción de la distribución del liderazgo del director, estudia el liderazgo distribuido del director en una comuna rural –compartir decisiones hacia el contexto comunitario- y su efectividad como directivo. Encuentra que “La autonomía y el empoderamiento de todos los miembros de la comunidad educativa es el principal desafío en las comunas rurales” (p.119). En este sentido, apunta que los directores siguen siendo los únicos tomadores de decisiones en las escuelas del contexto rural; para este ámbito el proceso de compartir aún se presenta deficitario.

El director escolar es un actor clave, el cual finca su efectividad como directivo en los procesos de aprendizaje que logre incentivar tanto en estudiantes como en profesores (Marzano, 2005; *New Leaders for New Schools*, 2010). Mucho dependerá, para estos logros, de su capacidad de aprender a compartir, para comprometer a todos los miembros de la comunidad escolar. Sin embargo, cuenta la prevención de Bartolucci (2012): no basta la buena intención directiva de querer involucrar a los demás y de querer compartir - no bastan las buenas intenciones-, ya que puede haber una separación entre “dos realidades sociales muy distantes; por un lado, la concepción intelectual y política, muy bien intencionada, -de un director- y por el otro, la constatación cotidiana e inmediata de los “procesos educativos que se dan efectivamente en la escuela” (Zorrilla, 1989: iii). De lo anterior deriva que el director debe considerar los problemas y sus causas puestas en contexto para que todos los actores discutan y resuelvan sobre esta realidad, a fin de que las intenciones directivas no estén sobrepuestas en esta realidad que bien puede omitirse en el discurso directivo y, en ese caso, el proceso de compartir será fallido.

El planteamiento metodológico para abordar el proceso de compartir en los directores escolares

La estrategia metodológica desarrollada es la etnografía, ya que, de acuerdo a Murillo y Martínez (2010), este método cualitativo de investigación trata de recuperar de forma

esencial la interpretación de los sujetos acerca de cómo “los distintos seres humanos, construyen y reconstruyen su realidad social, mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad y para ello será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos hacen de los porqués y para qué de sus acciones” (p.7). Por otra parte, se señala que la perspectiva etnográfica requiere “de un anclaje en la experiencia de vida y sentido del grupo, no a la manera de una paráfrasis del mundo de lo social, (describir lo que la gente dice, hace y dice que hace), sino considerándolo como el espacio en el cual se sitúa la información que permite contrastar hipótesis, efectuar inferencias, y elaborar conceptos” (Mora, 2010, p.16).

Interesa, en este planteamiento etnográfico, sistematizar los registros y ordenar la información para ganar credibilidad en las técnicas e instrumentos empleados (Atkinson y Hammersley, 1994), de modo que los resultados sean consistentes con el método científico y con el cuerpo de teoría validada en el campo del tema de investigación.

Esencialmente se trató de responder a las preguntas siguientes:

- a) ¿Cuáles son las prácticas y los “saberes cómo” (Know how) que son interpretados en el “aprender a compartir en la función directiva” en un grupo de directores (as) de educación primaria y preescolar, desde la perspectiva de los profesores y los propios directores?
- b) ¿Cómo se interpretan las prácticas y “los saberes cómo” (Know how) en el “aprender a compartir” de parte de los directores escolares, en la perspectiva de los profesores, con relación a ser un buen director escolar?

Con relación a la selección de los sujetos investigados, se eligió a cuatro directores de escuelas preescolares urbanas y otros cuatro de escuelas primarias de la periferia de la ciudad de Durango, México; además de los directores participaron tres profesores adscritos a la misma escuela primaria o preescolar. En total se incluyó en el estudio a 8 directores de educación primaria y preescolar y 24 profesores de ambos niveles educativos.

Los criterios para seleccionar a los sujetos fueron, además de la disposición para participar de la investigación, el que se presentasen en proporción equilibrada, los grupos de edad: tanto directores jóvenes y directores con mayor antigüedad; esto en el caso de primarias. La proporción de género se procuró fuera a partes iguales en el nivel de primaria y predominante de mujeres en el nivel de preescolar.

Se diseñaron guías de entrevistas a profundidad y formatos de observación no participante, además de formatos en los diarios de tres investigadores; estos últimos fueron conjuntados entre sí, a fin de integrar un documento primario para el análisis cualitativo de los datos. En total fueron aplicados 3 instrumentos de investigación cualitativos en diversas fases del diseño, con los cuales se integraron 2 documentos primarios para desarrollar dos sesiones hermenéuticas en el programa de análisis cualitativo de datos ATLAS TI versión 7.0; una de ellas para destacar las categorizaciones desde los directores, y la otra para hacer lo propio con las categorizaciones desde los profesores. Las categorías analizadas se discuten a continuación.

Categorizaciones e interpretaciones en los resultados desde los directores(as) de primaria y preescolar

Conflictividad y lucha/afirmación del liderazgo directivo

En esta categoría se expresan algunos prejuicios y expresiones del directivo, que ponen en duda su propia capacidad de liderazgo, ya que, por ejemplo, cuando un director manifiesta un comentario general que califica la procedencia de un grupo de niños de una colonia y los asocia a ser hijos de "profesores" ... está exteriorizando un prejuicio hacia su profesión y hacia los propios niños que aún no conoce y solo los generaliza o etiqueta; de la misma forma se guardan significaciones en donde el director(a) se asume ante el reto de luchar por su propio liderazgo directivo y ganar terreno incorporando a los maestros hacia su posición, para ello, es consciente de que la acción directiva tiene que cambiar en esa dirección, hacia ese ganar terreno con los profesores. En este proceso, el directivo asume un rol de ser incomprendido; sin embargo, no se toma en cuenta que el nombramiento directivo mismo

lesiona la territorialidad y la resistencia natural de los profesores (Cuban, 1988; Fullan y Hargreaves, 1999). Las contramedidas deben de efectuarse invirtiendo contra la resistencia con apoyo hacia la tarea y trabajo directivo autónomo para que no se dependa de la buena voluntad de los profesores.

El directivo, luchando por afirmar su liderazgo, percibe algunos problemas en los maestros, como la actualización docente, si bien no mantiene un nivel de influencia que posibilite el que este problema de actualización docente se resuelva. Por otra parte, se advierte una ligera manifestación de recelo que está bastante alejada de cualquier forma de compartir con los profesores(as), a quienes se les asume en una posición o actitud peligrosa para con la figura directiva (Hallinger & Heck; 1999; Hallinger, 2003; Fierro, 2006). Esto lleva a reconocer de inicio algunos problemas con el liderazgo directivo, ya que existe un autoexamen y reconocimiento de la existencia de problemas en el liderazgo directivo propio; se advierte un esfuerzo por no abrir aún más algunas deficiencias del estilo personal directivo, que aun desde el autoexamen son ya percibidas (ver Fig. 1).

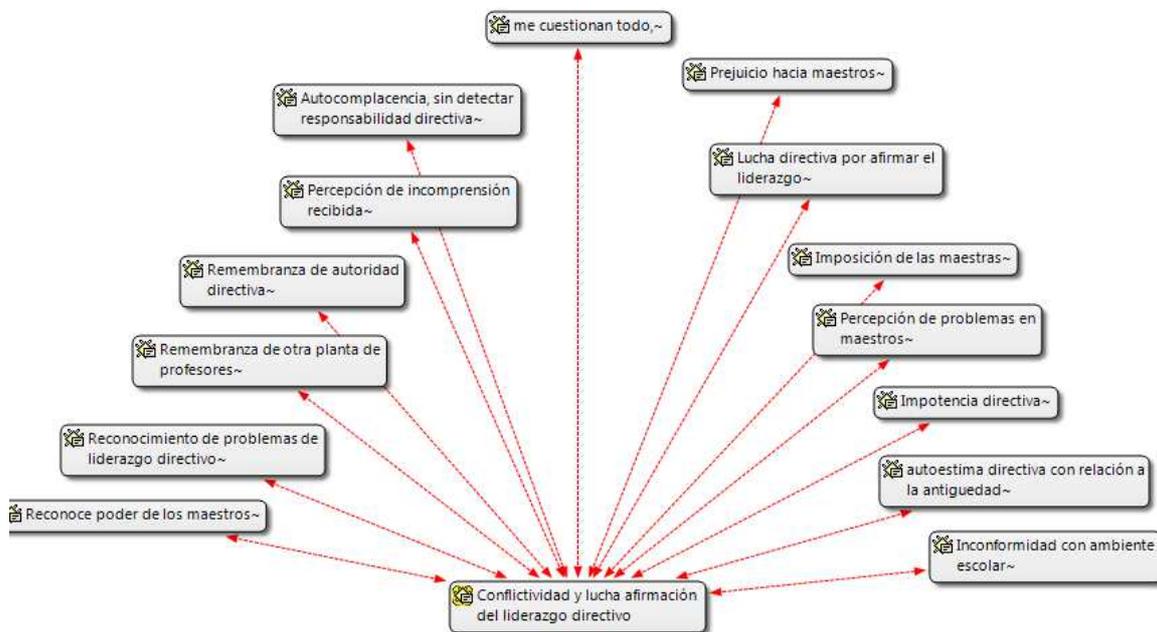


Figura 1

Códigos que se asocian a la Categoría: Conflictividad y lucha/afirmación del liderazgo directivo

Este auto-reconocimiento es realmente una fortaleza directiva que obliga a realizar cambios y a adaptarse a nuevas formas para encontrar respuestas. Por otra parte, el director(a) se asume como un profesional que desmerece ante el rubro de antigüedad que tienen sus compañeras maestras, ello indica cierta desvalorización propia de su potencial directivo (Holgado et al. 1994), o bien, dicha valorización se realiza desde una vía no recomendable, incidiendo dichas valoraciones en la autocomplacencia.

Compartir liderazgo-ejemplo-servicio

En esta categoría, los primeros frutos de la compartición entre profesores y directivos, los constituyen el compartir estrategias de trabajo, materiales de estudio o de trabajo, material didáctico ya elaborado, "para que ya no batalles, ya te lo tengo hecho" (ED1). Esa facilidad de que alguien nos haga menos pesada la tarea es un disfrute en el apoyo recibido torna nuestro carácter hacia quien otorga y comparte, se torna en gratitud, agradecimiento y confianza (Gallagher, 2012; Armistead, 2010).

La categoría expresa la emoción, desde el directivo, de ver los logros de los profesores, producto de su siembra de apoyo y confianza, es decir, de su compartir con los profesores. Esto crea el efecto, en el director, de que este se involucre en la tarea y, de manera informal, acompañe a los profesores en sus responsabilidades colectivas como uno más de ellos, igualmente los profesores aceptan al directivo dentro del equipo y lo asumen como su líder auténtico. Por otra parte, el liderazgo directivo debe tener un cierto tipo de logros cotidianos, en la gestión material de cosas, que fueron previamente solicitadas por los profesores y que son como una especie de bálsamo que lubrica los ásperos y arduos procesos de trabajo en los cuales están involucrados los equipos de maestros. Sin estos pequeños logros materiales de gestión, la labor de trabajo difícil de parte de los profesores se hace precaria y el liderazgo decae (Holgado et al. 1994), (ver Fig. 2).

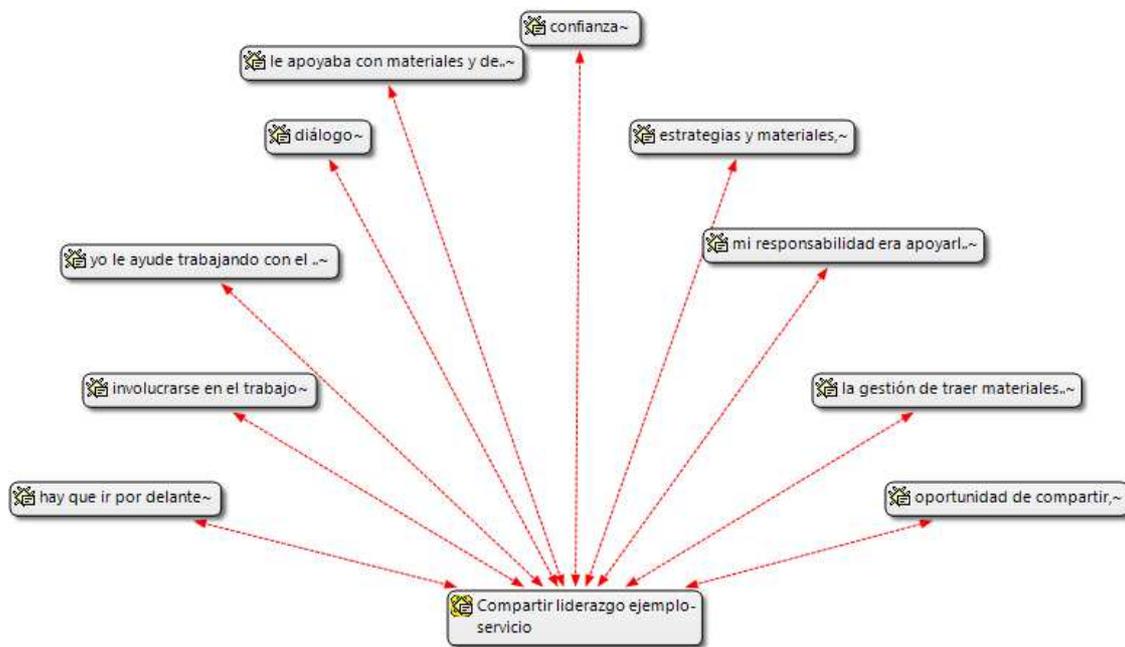


Figura 2
Códigos que se asocian a la categoría Compartir liderazgo-ejemplo- servicio

En esta categoría tiene un peso significativo el diálogo, el cual es una vía para llegar a compartir confianza (Martínez, 2011). La confianza es un producto intangible pero válido; es la fuerza que se deposita en... se da y otorga un crédito que faculta; se asigna un valor agregado a la persona en determinada situación o circunstancia. La confianza es la sangre organizacional que da vida al cuerpo y asegura los ritmos vitales del funcionar institucional. Si se tiene confianza, se tiene todo: las cosas suceden, se desarrollan los logros en torno a procesos en donde está inmersa la confianza. Es una energía positiva que se otorga en favor de la credibilidad de las personas y es afín a principios y valores entendidos y comúnmente aceptados para el bien común dentro de la institución.

Por otra parte, existe en la categoría, la apreciación de la propia oportunidad de compartir; y justipreciar dicha oportunidad es valorar el acto de apoyar como un único momento a favor de quien apoya; es lograr una posición de enriquecimiento personal valoral que antes no se tenía; dejar pasar el momento y dar el apoyo que no nos es solicitado, pero que podemos dar ahí en ese punto si pasa el momento y el apoyo no lo

dimos, se va el momento y la persona ya no necesita el apoyo, si nosotros lo hubiésemos dado en el punto preciso, nuestros activos personales y materiales no hubiesen sufrido menoscabo, al contrario, se hubiesen enriquecido. Si no se apoya pudiendo hacerlo, se pierde un costo de oportunidad de crecer. Además, se considera una visión directiva respecto del apoyo hacia los maestros como una responsabilidad propia de la función directiva: apoyar a los profesores es algo natural que propicia el funcionamiento institucional y la consolidación del equipo directivo-profesor, es decir del colectivo docente.

El liderazgo servicio del director, se materializa en las ayudas desde este, el apoyo con material, con trabajo..."hasta en la noche" (ED1), se implican en una inversión de esfuerzo valioso que gana la posición del profesor, el director gana no solo gratitud, sino respeto a su entereza profesional de apoyo y servicio (García, 2013; Ahumada, 2010; Donaldson, 2006).

Compartir comunicación-colaboración

En esta categoría, y parafraseando a Marcelo (1991) , suele ser el primer año de experiencia docente o directiva, en el cual se adoptan determinados patrones de comportamiento, mismos que regirán el ejercicio profesional de toda una vida y que marcarán el signo de buenos o malos profesores, de buenos o malos directivos. El directivo inicia por avizorar que se empieza por compartir puntos de vista, comentarios y consensos comunes y que posteriormente el campo de construcción compartida se puede agrandar hasta incluir a los otros, a aquellos y a los más... Por lo pronto, se mantiene la visión de que lo importante es empezar por compartir comentarios y puntos de vista (se me han acercado algunos maestros.... tendría que revisar... ¿qué he hecho yo directivo para acercarme a ellos?) (Martínez, 2011). Ahora bien, en tanto que en la base lingüística expresada exista el tengo que... para compartir, se denota el imperativo del deber obligado, el cual es percibido como un compartir no sentido y auténtico, y no gana la posición de los profesores. Iniciado el proceso de dar para los demás, se llega a un reconocimiento de que compartir es importante, pues se sabe que al hacerlo se gana la voluntad de los profesores y el liderazgo

directivo gana en todos los terrenos. Sin embargo aún no hay claridad en el orden del sentido y la verdadera apropiación del compartir como estrategia (ver Fig. 3).

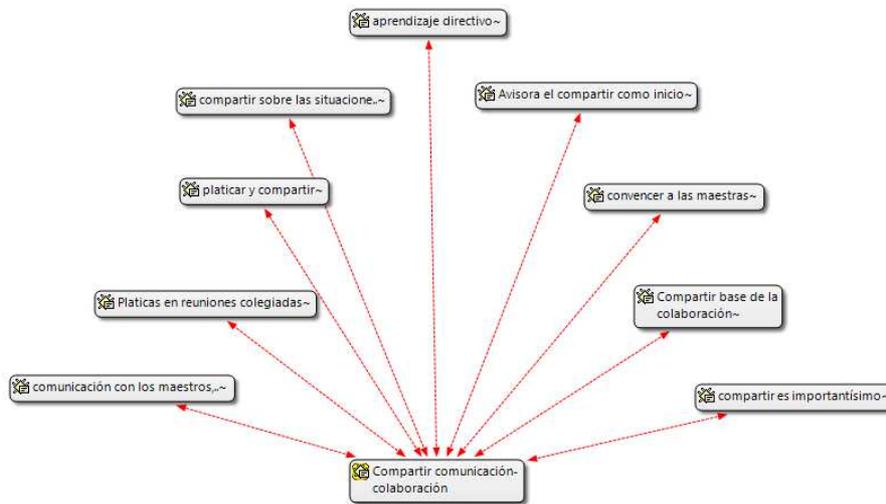


Figura 3

Códigos asociados a la categoría: Compartir comunicación-colaboración

Ahora bien, la categoría también refiere a que lograr la apertura de los profesores hacia el directivo es lograr la comunicación, propiciar el que compartan sus problemas, sus vivencias cotidianas, lo cual implica el logro de abrir la comunicación con los profesores. En este sentido, las personas que se han integrado en un colectivo docente, ganan un cúmulo de buenas relaciones, de confianza y calidez, que los hace buscar esa grata compañía laboral; incluso se afectan proyectos de vida laboral al tomarse decisiones de permanencia de largo plazo en dicha comunidad docente.

Esta comunidad relacional y de diálogo (Horneffer, 2003) da lugar al convencimiento, el cual es una acción directiva que dispone de cierto gasto de energía y trato relacional que busca acercar la posición divergente de las profesoras hacia la propia manifestada por el directivo. Este tipo de acción es antecedente a las disposiciones directivas normativas. En esta significación, se está realmente distante del compartir directivo con sus profesores.

Platicar está asociado a compartir, ya que la plática informal que se disfruta con los colegas es esencialmente un acto de compartición de unos hacia los otros. El ambiente es

cálido, de bromas y ante todo festivo, dicho ambiente relacional grato debe el directivo orientarlo hacia el trabajo escolar de alto desempeño, con colaboración, con compromisos de apoyarse y crecer de forma compartida, mejorando en el desempeño profesional en bien del logro de la tarea institucional. Ahora bien, las pláticas formales dan lugar a la figura de la reunión colegiada con los profesores, como un recurso siempre presente, de atención y enmienda ante los problemas de liderazgo directivo, al cual se habrá de recurrir para revisar, enmendar errores, corregir acciones directivas que permitan extender la eficacia de las acciones directivas. Se denota una lucha en pleno vigor por ganar en el liderazgo directivo ante los profesores. (López-Gorosave, et al. 2010).

La categoría aborda a un acto de compartición profundo y humano entre profesores(as), el de los problemas personales. El acompañar en las penas y dolores de la vida, así como de sus alegrías, y hacerlo en un sentido de compartición íntima, estrecha, acerca los lazos relacionales y establece una comunicación profunda, lo cual es valioso para perdurar el seguir en una determinada orientación del liderazgo y apoyar con todo.

Compartir empatía

La categoría manifiesta empatía por los profesores (Escrivá et al. 2004). Inicia por acordarse de cuando se fue maestro; por lo cual entender el rol es haberlo vivido antes para comprender el mundo de los maestros y no alejarse de la posición del profesor desde una trinchera burocrática en la cual nos pretendemos dar un valor que es tomado a piso a modo inverso, es decir, entre más supuesto valor burocrático nos autoasignamos, más nos desvalorizamos ante los profesores. La idea es ganarnos su respeto por cuanto los respetamos a ellos entendiéndolos y dándoles apoyo en sus cargas laborales, enseñándoles con paciencia, mostrándoles y esperando lo justo, con tolerancia y apoyo formativo. De la misma forma la categoría identifica el poder de la escucha como un proceso de ganar en el liderazgo directivo. Quizá no se pueda intervenir a favor; sin embargo, la escucha es poderosa, dado que se ha compartido tiempo y disposición a escuchar un problema (Torres, 2005), con una visión y mirada que no es la propia. Ese acto es un compartir importante y es valorado por quien recibe ese tiempo y disposición de escucha (ver Fig. 4).



Figura 4
Códigos que se asocian a la categoría: Compartir empatía.

En esta categoría se manifiesta, en uno de los códigos, un error de interpretación del director entrevistado, no se comparte “a fuerza”... se comparte en un proceso auténtico de cesión y facultación que sale del interior; de la misma forma que compartir no es dar trabajo, ni es delegar trabajo; estas son falsas interpretaciones del proceso de compartir desde la percepción del director. En estas acepciones el directivo está aún lejos del compartir auténtico.

Desde otra perspectiva, el núcleo de la empatía directiva es la capacidad de escucha, la cual es una disposición activa a entender y a percibir según nos es mostrado, aplicarse activamente en una relación hacia el otro y disponerse a darle un tiempo y un momento cuando es solicitado, para recibir su punto de vista, su versión subjetiva de las cosas. La escucha hace visible al interlocutor con toda la fuerza de la disposición que otorguemos hacia él, en ese acto que le brindamos.

Finalmente, la categoría preconiza la igualdad profunda de principios entre personas que participan del acto educativo, profesores y directivos, ya que se trata no de destacar diferencias en puestos o categorías, sino antes minimizarlas hasta diluirlas. Lo importante es lograr la tarea e ir más allá: aprender para la mejora apoyados juntos, con profesionalismo. En ese sentido, más que ser desiguales o iguales, todos ser uno; ser la

unidad y referirse a “nosotros” como equipo docente de calidad, como lo que se ha logrado ser: nosotros, directivos y profesores.

Categorizaciones sobre el compartir de los directores desde los profesores

Compartir formar en el puesto

En esta categoría, predominan las significaciones en donde el acto de compartir resulta un aprendizaje y una formación que faculta al profesor en una capacidad directiva. De esta forma, las solicitudes directivas de nuevas tareas se trabajan al interior del colectivo docente, otorgando libertad de opinar sobre la tarea, sobre cómo abordarla, cómo organizarse, con qué materiales o procedimientos. La libertad y confianza otorgadas generan constructivos procesos de formación que son creatividad manifiesta (ver Fig. 5).

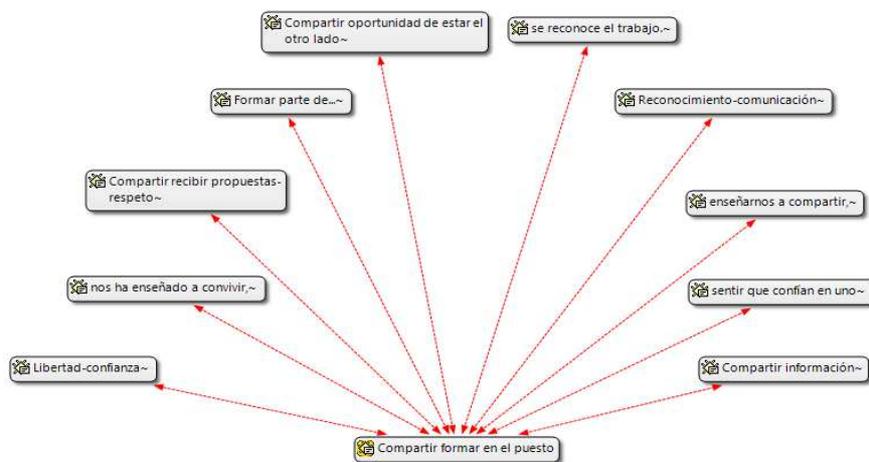


Figura 5
Códigos de la categoría compartir formar en el puesto

De igual forma, la categoría alude al dar la oportunidad a los maestros de sentir el timón escolar; de que organicen, coordinen y dispongan de ciertas herramientas de control en las llamadas Guardias Escolares o Comisiones de trabajo. La delegación de decisiones directiva permite al profesor estar del otro lado, del lado de la dirección y comprender la

complejidad de dirigir un centro escolar. Lo anterior es un cotidiano proceso formativo de nuevos directores en la propia práctica.

Adicionalmente, los reconocimientos expresos y comunicados a través de las evidencias escritas, registros y revisión de documentos patentizan un ejercicio constante de reconocimiento, la cual es una práctica formativa de parte del director ante los profesores que se desempeñan en la tarea. Este ejercicio es un proceso de participación activo; estos reconocimientos proveen a los profesores de un sentimiento de seguridad responsable ante la tarea, que significa el saberse reconocido como profesor desde la parte directiva; es un sentimiento ante el reconocimiento anteriormente expresado por los buenos logros y la facultación hacia las tareas posteriores.

De acuerdo a lo anterior, la categoría refiere al recibir propuestas desde los profesores, lo que se interpreta como una cesión de derechos de participación en la construcción de la escuela y de sus logros, es un ejercicio de respeto y de dar respeto hacia las propuestas de los profesores, es otorgar la voz y la decisión de proponer, de participar gobernando con sus propuestas.

Finalmente la categoría asiente que el compartir informaciones desde la dirección hacia los profesores -los análisis estratégicos de hacia dónde vamos, qué hacemos con algunos compañeros para que nuestro trabajo en conjunto mejore- es compartir visiones directivas y apoyar el crecimiento, en la línea de dirección, de un compañero profesor. En este sentido, el director comparte la función directiva, enseñando a pensar como directivo y compartiendo con profesores, haciéndolos parte del equipo directivo.

Compartir solidaridad

La categoría establece que quien participa del proceso de participación tiene una oportunidad de desarrollarse y de recibir; después tendrá la oportunidad de dar. La oportunidad de dar y compartir es complementaria a la oportunidad de recibir, la oportunidad de recibir incluye a la necesidad de un satisfactor en bien del desarrollo, la oportunidad de compartir lo provee. La solidaridad se muestra en el compartir tiempo y dedicar un momento a satisfacer una pregunta o en respuesta ante un procedimiento, lo cual

es apreciado por parte de los profesores y se reconoce hacia el directivo el que entregue su disposición y tiempo para apoyar el trabajo cotidiano del maestro (ver Fig. 6).

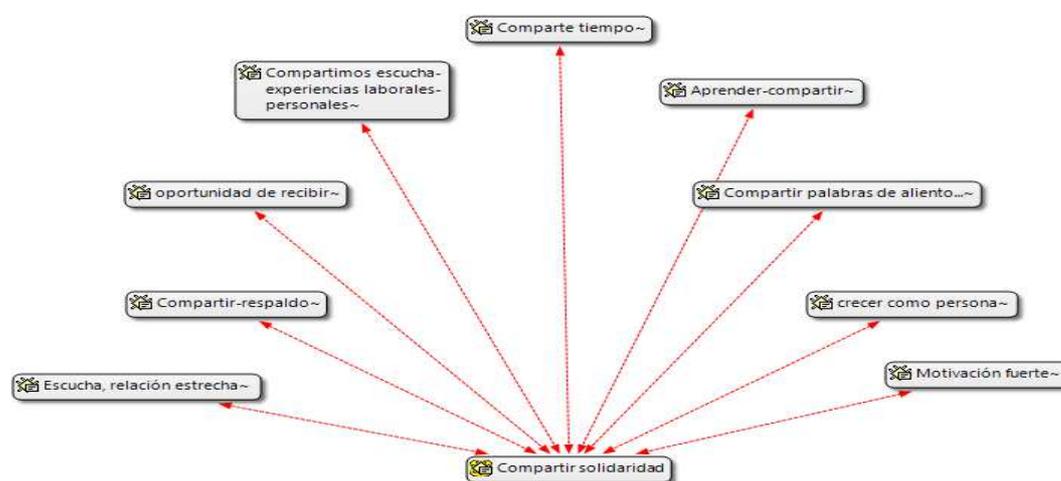


Figura 6

Códigos que constituyen a la categoría Compartir solidaridad

Dar tiempo es entregarse en lo profesional y servir para el aprendizaje de los demás. Por otra parte, según la categoría lo manifiesta, la escucha invade la esfera de lo personal y genera un ambiente de confianza y convivencia armónica propia de una fraternidad laboral (Torres, 2005). Dicha fraternidad genera una libertad de compartir la propia escucha. Lo anterior propicia un ambiente íntimo de cercanía, en donde el alentar a los profesores y dedicarles palabras de apoyo es una compartición humana de calidez y apoyo; solidaridad y acompañamiento humano en cualquier circunstancia difícil que viva el profesor. El que el directivo esté presente en ese momento para dar palabras de apoyo, será altamente valorado por el profesor.

La categoría implica el apoyar y respaldar las decisiones tomadas por los profesores, habiendo previamente delegado con confianza. Esto es una práctica de verdadera compartición de la función directiva, así el director forma a profesores como nuevos y futuros directivos. El respaldo ofrece, desde el director, confianza, apoyo y sustento fuerte atrás de las prácticas y decisiones de los profesores. Quien comparte participa del dar, del

ceder, del compartir para que otro se desarrolle, lo cual la hace crecer como persona, rica en recursos y apoyo. Compartir es dar nuestros conocimientos, habilidades, recursos, tiempo, afectos, relaciones para el desarrollo de los demás (García, 2013).

Esta compartición nos hace crecer ante los demás en madurez, armonía y equilibrio personales. Existe una focalización, dentro de la categoría, hacia la capacidad directiva de escucha, la cual va de la mano de activos procesos de comprensión y empatía hacia el personal de la institución, en un transcurso que se equilibra con la natural orientación de exigencia de cumplimiento hacia la tarea. El escuchar y comprender y luego el solicitar y apoyar el cumplimiento de la tarea, son aspectos que se complementan. La escucha, además provee de una relación estrecha que favorece la comunicación y por ende la motivación fuerte del personal. Respecto de esta última, la categoría afirma una plena disposición por parte de los profesores hacia la colaboración institucional, además de constituirse en coparticipes del clima armónico de trabajo (Little, 1990).

Compartir vivencias de lo cotidiano

La categoría significa que cuando el directivo comparte sus vivencias personales con las compañeras o compañeros a piso, esto es, sin involucrar la jerarquía directiva, se da un fenómeno de apoyo inverso, desde el profesor hacia el directivo. Este momento humano del director es también apreciado por el profesor, porque le permite en un momento único, hacer las veces de apoyo y escucha del propio director; es dejar hacer al profesor de director por un momento, para que el profesor comprenda la parte humana personal del directivo. Además, la categoría alude a la conversación como un importante vehículo organizacional que cohesiona, nuclea y da un sentido de enfoque, de aquello que se instituye en la escuela. Estas conversaciones legitiman decisiones, políticas y nuevas prácticas escolares. El compartir la conversación no es, por tanto, solo un asunto de una plática sencilla y sin sentido, compartir una conversación es compartir los asuntos de la escuela con los profesores (ver Fig. 7).

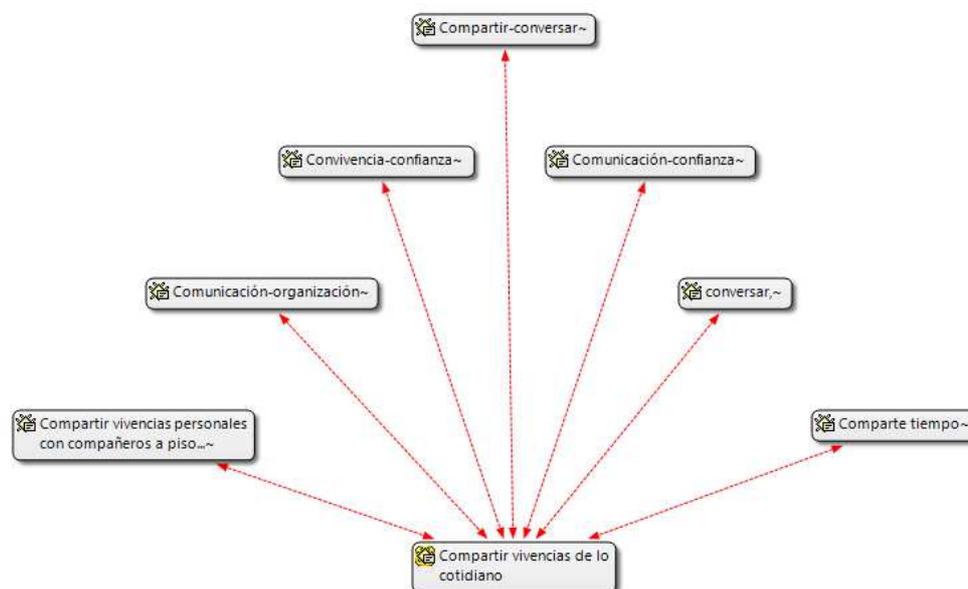


Figura 7

Códigos que se asocian a la categoría Compartir Vivencias de lo Cotidiano

La categoría alude, además, a la conversación entre personas, pares, o profesionales que hablan sobre la vida, el trabajo, lo cotidiano; acarrea un valor intrínseco que está en plena consonancia con el compartir, es darle al otro tus propias miradas y formas de entender; es proporcionar una escucha atenta e inteligente que ayuda a hacer al otro en sus propias ideas y conocimiento; es moldear la vida y recrearla a través de una plática que se adentra y logra tener un determinado sentido. No es una plática insulsa e insabora; es una plática de vida, amena y cotidiana (Alonso, 2005; Álvarez, 2013).

La categoría reconoce la posibilidad real, cotidiana, de expresar situaciones de índole laboral y pedagógica con el director y que se sintetiza en una comunicación franca, abierta y constante, que es altamente valorada por los profesores, da cuenta de un liderazgo auténtico y reconocido de principio por los profesores hacia el director.

La comunicación tiene un sentido: compartir formas de organización que son tomadas desde el directivo por los profesores. La buena organización directiva, contagia orden, certidumbre, pulcritud y corrección en las propuestas de trabajo de los profesores. Finalmente, la categoría apunta a una confianza compartida, donde el apoyo y el

compañerismo conducen a ejercicios colectivos de convivencia que conforman verdaderos nichos de colaboración y de realizaciones entre profesionales comprometidos y que se otorgan confianza; se llega a verdaderos equipos de trabajo productivo y afectivo, con fuertes logros y éxitos.

Compartir decisiones

Los códigos que integran esta categoría (ver figura 8), refieren al acto de compartir las decisiones directivas como un acto de cesión de poder y autoridad, es un acto de dar y potenciar a los profesores, para que éstos decidan, compartir decisiones es otorgar y facultar para que ejerzan los profesores una autoridad en el decidir que les es conferida por un acto de cesión que la normativa no prevé, y que si el directivo lo hace, es atribuido a un acto de buena voluntad para potenciar y facultar a los profesores (Armistead, 2010).

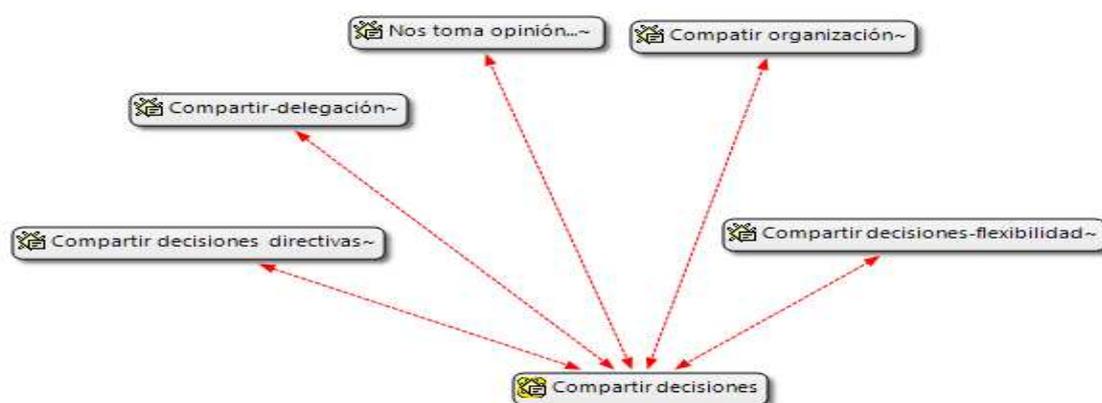


Figura 8

Códigos presentes en la categoría Compartir decisiones

En este sentido, la facultación estructural, conlleva un ejercicio que va más allá de la delegación de autonomía y de formas de organizarse hacia los profesores. El directivo promueve la democracia dentro de la escuela y anima a quienes deseen organizarse de uno u otro modo, esta facultación de organización es un acto de plena participación directiva. A la delegación de tareas se le reconoce como un ejercicio colectivo en el cual el equipo docente participa de la organización y de los planes para apoyar dicha propuesta

organizativa, al delegar se deposita confianza, se solicita apoyo y se comparte la decisión directiva. Finalmente, la categoría establece que se comparten decisiones, y su sello es otorgar apertura y flexibilidad a las variadas fórmulas de saber hacer u organizar actividades de parte de los docentes, el directivo gana el respaldar en este asentimiento de flexibilidad, a todas las decisiones que, de parte de los profesores, son tomadas (Navarro, 2012).

Contraparte del compartir, base del conflicto

En esta categoría, constituida por seis códigos, se incluyen las expresiones que descalifican el decir directivo, abonan al incremento de la incomunicación y alejan al profesor de la figura personal directiva. Se ubican dos mundos separados en los cuales hay una cierta carga de intencionalidad conflictiva. Ese alejamiento tarde o temprano provocará una violenta disputa por el poder y las decisiones al interior de la escuela. Adicionalmente se presenta una abierta oposición hacia las expresiones directivas y a una mala comunicación le sigue la predisposición relacional hacia el conflicto latente. Existe temor de confrontarse desde ambas partes y, a la vez, se presenta una incapacidad de reconocer el problema como un objeto de resolución y de desarrollo del conflicto con propuestas de mejora en el bien de la práctica profesional al interior de la institución (ver Fig. 9).

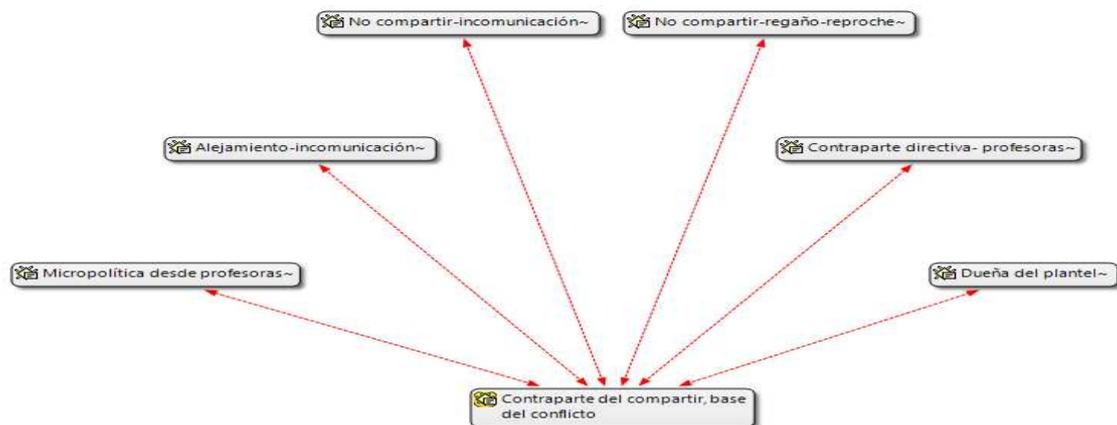


Figura 9

Códigos que se integran a la categoría Contraparte del compartir, base del conflicto

La contraparte del compartir, como lo señalan los códigos de dicha categoría, inicia con una percepción del profesor respecto del estilo unipersonal del directivo, en donde solo sus decisiones cuentan y toma a la escuela como una propiedad personal. La expresión: “actúa como si fuera dueña del plantel” (EM3) (Barrientos y Taracena, 2008), denota un aislamiento absoluto de las decisiones directivas (de parte del profesor) y una creciente oposición a su autoridad dentro de la escuela, es decir, antecede a la manifestación del conflicto al interior de la institución.

Habida cuenta del rejuego micropolítico, existe la presencia de abierta desconfianza y desapego hacia la figura directiva, donde se advierte una carga de intencionalidad que descalifica la función directiva y la objetividad y/o justicia en su desempeño. Adicionalmente, se expresa que el director no otorga respeto y, al mismo tiempo, se le niega a éste determinadamente. Este fenómeno encuadra cabalmente en el manejo micropolítico de las relaciones entre profesores y directores al interior de la escuela.

Finalmente, existe un planteamiento relacionado con la inexistencia de procesos de compartición entre el directivo y uno o más profesores. En este caso lo que existe es el no compartir; no hay reconocimiento mutuo; existe incomunicación (y a menudo descalificaciones) y reproche entre las partes.

Compartir instrumental y material

En esta categoría (figura 10) se señala cómo los profesores comparten de forma instrumental y material, hacia el director, su esfuerzo en la tarea: le dedican más tiempo a la escuela, a organizar materiales, a cumplir con sus comisiones y en un total asentimiento y apoyo institucionales, le “echan la mano” al directivo haciendo más allá de lo que estuvieron comprometidos a hacer. Esto muestra que la compartición es un fenómeno a dos vías: se otorga y se recibe, desde los directores, como una lealtad hacia el colectivo docente (Navarro, 2012), pero, también, desde los profesores. Por otra parte, el acto de dar a conocer a personas interesadas el resultado de una práctica, de un proceso, de cómo se

desarrolló una tarea y qué resultado tuvo, bajo qué condiciones, es transmitir y compartir una experiencia, es dar información valiosa que puede ser aprovechada por quienes la reciben. Asimismo, el compartir estrategias, materiales, ideas y recursos se traduce en un fortalecimiento del trabajo de los profesores que reciben dichos apoyos, en el proceso del compartir (Dolors, 2009).

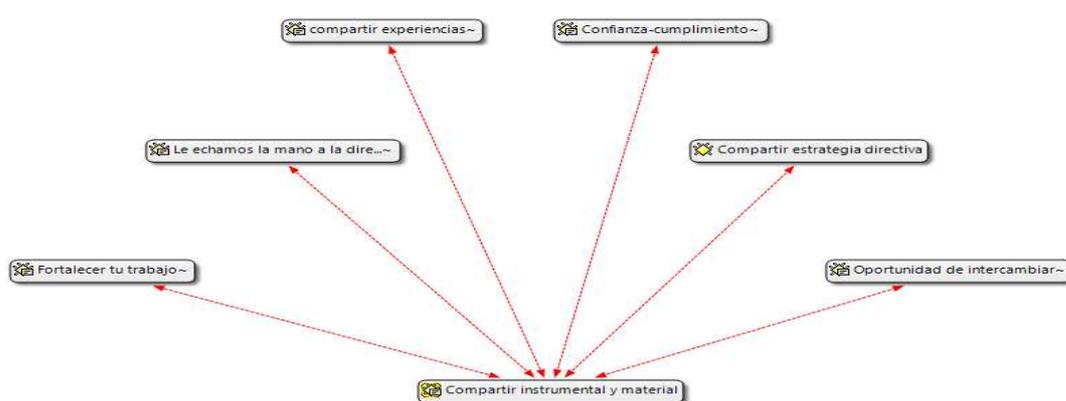


Figura 10

Códigos que integran a la categoría: Compartir instrumental y material

En este sentido, la mera oportunidad de intercambiar puntos de vista, opiniones, ideas, formas de hacer, esto es, que son instrumentales, representa una oportunidad valiosa, que es, en esencia, un acto de compartir. Es darse la oportunidad de hacer que quienes participan, tengan nuevos puntos de vista, propuestas e ideas que son compartidas. Se presenta en la categoría la expresión de aprobación hacia la práctica de hacer sentir confianza en el cumplimiento, de parte del Director, se traduce en un ejercicio de potenciación y facultación hacia los profesores, el cual es inmediatamente percibido por los mismos y encuentra este sentimiento de aprobación ya descrito.

Conclusiones desde el análisis

Las prácticas y los “saberes cómo” (Know how) que se interpretan en el “aprender a compartir en la función directiva”. Con relación a la respuesta a esta pregunta de

investigación, se establece que en tres categorías de análisis, desde los datos de los directores, se precisan un compendio de prácticas y estrategias directivas orientadas a procesos de compartición con los profesores. Tales categorizaciones son: Compartir liderazgo-ejemplo-servicio, Compartir comunicación-colaboración y Compartir empatía.

La primera de ellas, con 5 códigos relativos a prácticas y estrategias, las cuales son:

- a) Proporcionar materiales ya elaborados en los cuales interviene el director.
- b) Compartir con los maestros estrategias de trabajo docente.
- c) Ayudar con acompañamiento directivo a los profesores en sus tareas y comisiones.
- d) Gestionar materiales educativos o equipamiento diverso para uso del profesor en su aula.
- e) Involucrarse en el trabajo docente, como apoyo técnico-pedagógico, orientando el quehacer del profesor.

Como puede apreciarse, en estas estrategias y acciones de compartición, el liderazgo directivo se afirma con un enfoque de servicio, el liderazgo directivo “gana a los profesores” con su ejemplo y acciones (Harlething, 2007; Brinson y Steiner, 2007; Goddard, Hoy And Woolfolk, 2004; García, 2013; Ahumada, 2010; Donaldson, 2006), lo cual moviliza la acción docente en el sentido de mejorar el desempeño institucional.

La categoría Compartir comunicación-colaboración participa con tres códigos con prácticas y estrategias directivas en el compartir hacia los profesores, tales códigos son:

- a) Platicar y lograr la comunicación en reuniones colegiadas
- b) Platicar y compartir informalmente con los profesores
- c) Compartir sobre las situaciones personales.

Se advierte que en esta categoría se trata de tres estrategias conversacionales, de las cuales dispone el director para abrir la comunicación con los profesores, para lograr

establecer una base de colaboración para el trabajo escolar (Harlething, 2007; Torres, 2005). Sin este basamento de tejido conversacional, sin estas estrategias de apoyo en la implementación los directivos comúnmente fallan al orientar sus indicaciones de trabajo de forma oficial.

La última de las categorías, compartir empatía, aporta tres códigos relacionados con prácticas y estrategias directivas asociadas en el compartir de los directores hacia los profesores:

- a) Diálogo directivo
- b) Escucha directiva
- c) Compartir empatía.

Se observa que estas estrategias implican un alto contenido humano y la disposición directiva de invertir atención y tiempo al recurso humano como tal (Martínez, 2011), y son complementarias a otro tipo de estrategias instrumentales y materiales que logran un resultado en los maestros.

Interpretaciones de las prácticas y saberes como (Know how) en el aprender a compartir de parte de los directores escolares, en la perspectiva de los profesores. Esta pregunta de investigación tiene respuesta, desde los textos de los profesores, en tres categorías de análisis bien definidas: Compartir formar en el puesto, Compartir solidaridad y Compartir vivencias de lo cotidiano. La primera de ellas se integra con algunas interpretaciones que los maestros(as) asignan al compartir de los directores hacia ellos. De entre dichas interpretaciones se destacan:

- a) Se reconoce el trabajo
- b) Se hace “sentir parte de”
- c) Se comparte información
- d) Se comparte “estar del otro lado”
- e) Se comparte recibir propuestas.

Puede observarse que en estas interpretaciones del compartir, según los profesores, el director les trata de dar una esencia formativa, los trata de “enseñar” en ese algo de lo que debe saber hacer un director (Donaldson, 2006); por lo tanto, la categoría se inscribe en el compartir para formar. Esta idea se recupera claramente cuando se afirma:

Ella (la directora) nos involucra en todo y nos ha dicho, que cuando ella salga y que tengamos que recibir a alguna persona, que tengamos que firmar, que tengamos que sellar, que tengamos que decidir, podemos nosotros tomar el liderazgo, tomar su función y que somos capaces de hacerlo (EM5).

La categoría Compartir solidaridad es un conjunto de códigos-interpretaciones de los profesores en el que se incluyen:

- a) Compartir tiempo
- b) Compartir experiencias personales
- c) Dar respaldo
- d) Dar palabras de aliento
- e) Escuchar en una relación estrecha.

En esta acepción de interpretaciones, los profesores significan cómo el compartir está asociado a una solidaridad personal desde el director hacia ellos como personas, (Horneffer, 2003; Torres, 2005; Escrivá et al. 2004). El director los respalda, los apoya, los hace fuertes, ya que, como se apunta: “Nunca nos deja totalmente solas, o sea respalda mi trabajo” (Ep6). Esta especie de solidaridad se contagia e invade al ambiente de trabajo, cuando se expresa:

Hay mucho apoyo, mucho apoyo entre nosotros; más que compañeras, nos vemos como una familia aquí; nos apoyamos en todo, no solo cuestiones de trabajo sino también en cuestiones personales y eso es muy bonito porque todas, nos tenemos mucha confianza; eso nos lo ha transmitido la maestra (directora) (EM4).

Finalmente la categoría Compartir vivencias de lo cotidiano, manifiesta las interpretaciones de los profesores respecto de un tipo especial del compartir desde el directivo hacia ellos, cuando se toca la parte de las vivencias personales. Los códigos más representativos incluyen:

- a) Vivencias personales
- b) Conversar
- c) Comunicar confianza
- d) Comunicar organizar
- e) Convivencia confianza.

En estas interpretaciones, los profesores valoran la confianza y la comunicación, como ejes conductores que integran al personal de la escuela y al director como a un solo equipo. Existe, en ambos ejes, una sustancia común básica de lo que construye esta amalgama que une, el conversar y la convivencia (Horneffer, 2003), ya que se llega a considerar:

Como que entre la conversación, la plática, la charla, van saliendo las ideas, van surgiendo las ideas de una manera más fluida y no tenemos como que ese pendiente de que ya es hora, ya es la una y media, ya me tengo que ir. Incluso hasta se nos pasa: van a ser las dos y nosotras ahí seguimos metidas y de que "...ándenles ahora a acabar porque se estuvieron platicando de otra cosa ¿verdad?".... Entonces yo creo que es buena estrategia de la maestra (directora) que siempre nos ha dejado compartir esas experiencias no solo de aquí de la escuela (EM2).

Podemos cerrar esta indagación apuntando a la importancia, ya fundamentada por múltiples estudios, respecto de los ambientes escolares enriquecidos con las relaciones interpersonales de los profesores (Little, 1990; Granados, 2005). La presente investigación ha mostrado que toca al director realizar la tarea de líder, en dar el primer paso en las estrategias que invierten confianza y afirman el tejido relacional de la escuela, donde el compartir del directivo hacia los maestros es una inversión que abonará siempre a los mejores resultados escolares.

Referencias

- Ahumada L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 9(1), pp. 111-123.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Álvarez, A. (2013). De lo individual a lo colectivo... Una propuesta de acompañamiento y asesoría diferenciada en el colectivo docente, para hacer de la escuela una mejor escuela. *Propuestas de intervención*. Universidad Pedagógica Nacional, Plantel Ajusco.
- Allport, Floyd (1968). *Social Psychology*. Cambridge: Houghton Mifflin.
- Armistead, L. (2010). *Sharing Leadership Responsibilities Results in Achievement Gains*. Education Partnership Inc. (EPI). Disponible en: <http://tiny.cc/eub15>
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Barrientos, A., y Taracena, E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria, un estudio de caso. *RMIE*, 13(36), pp. 113-141.
- Bartolucci, E. (2012). El trabajo colegiado frente a los retos educativos. Un estudio de caso en Argentina. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata Argentina en el escenario latinoamericano del 5 al 7 de diciembre de 2012.a
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación* 2011, 47(2), pp. 253-275.
- Botte, E., España, S., Kit, I., Labate, H., & Scasso, M. (2007). *Todos pueden aprender. Escuelas que trabajan para superar el fracaso escolar*. Buenos Aires: UNICEF/Argentina.
- Brinson, D., & Steiner, L. (2007). *Building Collective Efficacy How Leaders Inspire Teachers to Achieve*. The Center for the Comprehensive School, Reform and Improvement.
- Camacho, B. (2005). El directivo en construcción. Elementos de una experiencia. *Educación*, (enero-marzo).

- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: SUNNY Press.
- Dhuey, E. & Smith, J. (2012). *How School Principals Influence Student Learning*. SREE Fall 2012 Conference Abstract Template.
- Dolors, R. (2009). *Aprender a aprender, aprender a ser, aprender a compartir*. El Caparazón. Disponible en:
<http://www.dreig.eu/caparazon/2009/08/30/cop-de-consultores-artesanos-aprendizaje-social/>
- Donaldson, G. (2006). *Cultivating leadership in schools*. USA: Teachers College Press.
- Escrivá, V., Frías M. D., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema* 2004. 16(2), pp. 255-260.
- Fierro, C. (2006). *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico*. (Tesis doctoral). DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: SEP.
- Gallagher, M. (2012). How principals support teacher effectiveness. *Leadership*, (January – February), pp. 32-37.
- García L. (2013). *La ayuda educativa entre docentes en situaciones habituales de colaboración en un centro. Compartir para aprender y enseñar la profesión docente*. (Tesis doctoral). Universidad de Girona.
- López-Gorosave, G., Slater, C. L. y García-Garduño, J. M. (2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4).
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), pp. 479–507.
- Granados, J. M. (2005). *Interacciones personales entre docentes y Estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un estudio de caso*. Actualidades investigativas en Educación. Disponible en:
http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/interacciones.pdf

- Gutiérrez, G. (2009). Aprender a compartir. *Revista Páginas* (Marzo de 2009). Disponible en: <http://www.revistapaginas.com.pe/index.php/archivo/Download/162>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). *Mentoring in the new millennium*. USA: Taylor & Francis.
- Hallinger, P. (2003). Research on the practice of instructional and transformational leadership: Retrospect and prospect. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), pp. 329-351.
- Hallinger, P. y Heck, P. (1999). Can leadership enhance school effectiveness? En T. Bush, R. Glatter, R. Bolam, P. Robbins & L. Bell (Eds.), *Redefining educational management*. London: Paul Chapman/SAGE.
- Harlestone, H. (2007). Principals' Communication Inside Schools: A Contribution To School Improvement? *The Educational Forum*, 71(Spring 2007), pp. 262-273.
- Holgado, M., Deluis, J. M. y Macías J. F. (1994). Teorías sobre el envejecimiento, Revisión. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*. 29(2), 84-92.
- Horneffer, R. (2003). El poder de la palabra: del imponer al compartir. *Tópicos*, 24, pp. 91-100. Facultad de Filosofía y Letras/UNAM.
- Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. *Review of research in education*. USA: JSTOR.
- Martínez, M. (2011). Compartir y cooperar es aprender. *Revista Arista Digital*, 14 (Noviembre). Disponible en: <http://www.afapna.es/web/aristadigital>
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mora, H. (2010). El método etnográfico, origen y fundamentos de una aproximación multitécnica. *Forum Qualitative Social Research*. 11(2), Art. 10.
- Murillo, J. y Martínez, C. (2010). *Investigación Etnográfica, Métodos de Investigación Educativa* (Ed. especial). Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Navarro, M. (2012). Liderazgo y lealtad del director de educación primaria hacia los profesores. Una mirada descriptiva. En: M. Navarro y A. Barraza (Coords.) (2012).

- Dirección, Liderazgo, Modelos y Procesos de Gestión, Claves hacia la transformación. Durango, México: ReDIE.
- New Leaders for New Schools (2010). Evaluating principals. Recommendations at a glance. Disponible en: <https://www.newleaders.org/wp-content/uploads/2011/08/EP-onepager.pdf>
- Sáenz, O, Devon, S. (1995). Teorías sobre el deterioro de la Dirección Escolar. Revista Universitaria de Formación del Profesorado, 94(septiembre-diciembre), pp. 193-206.
- SEP (2009). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad. Disponible en: http://www.centrodemaestros.mx/carrera_m/modelogestion.pdf
- Torres, M. (2005). Asertividad y escucha activa en el ámbito académico. México: Mad.
- Zorrilla, J. F. (1989). Innovación y calidad educativa: El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (tesis de Maestría). Facultad de Ciencias Políticas. Pp. 177, México: UNAM.

Normas para Colaboradores aplicables a partir del segundo número de la revista

La revista *Cognition et Doctrina* *Cognición y Aprendizaje en los Agentes Educativos* publica trabajos que deben ser inéditos y originales tanto en el idioma español como inglés. Los tipos de trabajos que procederán a su dictaminación y en su caso publicación son los siguientes, todos pertenecientes al ámbito de la educación y relacionados con el campo de cognición y aprendizaje:

- a) Artículos de investigación científica desarrollados bajo la metodología cuantitativa, cualitativa, investigación – acción, o mixta.
- b) Ficha técnica de instrumentos de investigación.
- c) Artículos de divulgación sobre temáticas originales.
- d) Réplicas fundamentadas a los artículos de investigación o divulgación.

Maquetación de las propuestas:

- a) Extensión de 12 a 20 páginas (exceptuando los que se refieran a ficha técnica de instrumentos).
- b) Páginas tamaño carta con márgenes simétricos de 03 cm.
- c) Letra Times New Roman, tamaño 12. Interlineado 1.5.
- d) Citas y referencias bajo las normas emitidas por la American Psychological Association (APA).
- e) Estructura: título (en español e inglés), autor (es) con datos de identificación institucional y correo electrónico, resumen (no mayor a 250 palabras), palabras clave (no mayor de 5), abstract (no mayor a 250 palabras) y keywords (no mayor de 5). Para los artículos de investigación científica la estructura mínima es: introducción, planteamiento del problema (problematización) que incluya preguntas

u objetivos de investigación, marco teórico o marco conceptual, diseño metodológico, resultados, conclusiones, y referencias.

Para las fichas técnicas de instrumentos de investigación, artículos de divulgación y réplicas a los artículos de investigación, el formato es libre.

- f) Las tablas, imágenes y esquemas deberán estar incluidas en el cuerpo del documento.
- g) Las propuestas deberán enviarse en formato doc o docx.

La remisión de propuestas deberán enviarse al correo: cognitionetdoctrina@outlook.com

La publicación de la revista será a través del sitio www.upd.edu.mx en la pestaña “Cognición y Aprendizaje”.

La recepción de una propuesta se acusará en un plazo no mayor a 05 días hábiles, y se informará sobre el estado en que se encuentre en un plazo máximo de dos meses. Si los árbitros lo consideran (bajo la evaluación de la propuesta por el procedimiento “doble ciego”), la aceptación definitiva de la propuesta dependerá de que se acaten las sugerencias o modificaciones del trabajo recibido. Una vez que el trabajo sea aceptado para su publicación, los derechos de reproducción pasan al dominio del editor, aunque se tomará en cuenta cualquier petición razonable por parte del (los) autor (es) para obtener permiso de reproducción de sus contribuciones por vías distintas a la de esta revista.

Esta revista se reserva el derecho de reproducir su contenido en otros medios impresos o electrónicos.

El plazo de recepción de propuestas para el número 02 es del 01 de julio al 30 de septiembre 2015.

Cognition et Doctrina

Cognición y Aprendizaje en los Agentes Educativos

Universidad Pedagógica de Durango