

Colección:
Campos de Indagación. Generación de Conocimiento desde los
Agentes Educativos

Tomo Dos
**Sujetos Educativos y Contextos
Diferenciados.**

Adla Jaik Dipp
Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinadores

ISBN: 978-607-9063-28-3



9 786079 063283

Alejandra Méndez Zúñiga
Enrique Ortega Rocha

Coordinadores de Colección



Universidad
Pedagógica
de Durango
Educar para Transformar



ISBN: 978-607-9063-34-4



9 786079 063344

**CAMPOS DE INDAGACIÓN. GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO
DESDE LOS AGENTES EDUCATIVOS.**

**SUJETOS EDUCATIVOS Y
CONTEXTOS DIFERENCIADOS**

Adla Jaik Dipp
REDIE – CIIDIR IPN, DGO – IUNAES
Sergio Gerardo Malaga Villegas
REDIE – UPV

Primera edición noviembre de 2014
Editado en México
ISBN de la Colección: 978-607-9063-28-3
ISBN del tomo dos: 978-607-9063-34-4

Editor:
Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Coeditores:
Instituto Universitario Anglo Español
Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional
(CIIDIR-IPN, Durango)
Universidad Pedagógica de Durango
Centro de Actualización del Magisterio (Durango)

Colección: Campos de Indagación. Generación de Conocimiento desde los Agentes Educativos.

Coordinadores de la Colección:
Alejandra Méndez Zúñiga
Enrique Ortega Rocha

Tomo Dos: Sujetos educativos y contextos diferenciados

Coordinadores del tomo dos:
Adla Jaik Dipp
Sergio Gerardo Malaga Villegas

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
ANTECEDENTES DEL CAMPO DE INVESTIGACIÓN	10
NIVEL SUPERIOR	18
CAPÍTULO 1 Competencias investigativas en relación al plan de estudios de un posgrado en educación. <i>Adla Jaik Dipp y Roberto Villanueva Gutiérrez</i>	19
CAPÍTULO 2 Diseño de una escala para medir la actitud de los estudiantes hacia la investigación en el posgrado de la FECA-UJED. <i>Ma. Concepción Rico Pérez, Norma Patricia Garrido García y Arturo Reveles Pérez</i>	32
CAPÍTULO 3 Síndrome de Burnout en estudiantes de medicina en una universidad colombiana. <i>Diana Alejandra Malo Salavarieta</i>	45
CAPÍTULO 4 Prácticas de consumo cultural, deportivo y solidario en el tiempo libre de los alumnos de la FECA-UJED. <i>Hortensia Hernández Vela, Víctor Manuel Lerma Moreno y María de la Luz Garibay Avitia</i>	59
CAPÍTULO 5 Actitudes de los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPD hacia el ejercicio de su profesión. <i>Delia Inés Ceniceros Cázares y Dolores Gutiérrez Rico</i>	81
CAPÍTULO 6 Estrés académico <i>Cecilia Alejandra Carranza Martínez y Jesús Alberto García García</i>	95
CAPÍTULO 7 El juego, lo lúdico en el aprendizaje. Reflexiones sobre la formación pedagógica en un grupo de estudiantes de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, D.F. <i>Gabriela Sánchez Hernández, Walter Alberto Calzato y César P. Deveaux González</i>	107

CAPÍTULO 8	120
Jóvenes normalistas: subjetivación a través de la danza.	
<i>Sergio Gerardo Malaga Villegas</i>	
CAPÍTULO 9	133
Estudio comparativo de estrés académico en estudiantes michoacanos. Enfermería y medicina.	
<i>Ma. Martha Marín Laredo, Dolores Gutiérrez Rico, Jesús García Maciel, Claudia G. Álvarez Huante, Ana Celia Anguiano Moran y Azucena Lizalde Hernández</i>	
CAPÍTULO 10	151
Descripción de estrategias para la permanencia utilizadas por los estudiantes en tres programas educativos.	
<i>María Isabel Enciso Ávila</i>	
CAPÍTULO 11	166
Contribuciones del servicio social en la formación personal y profesional de estudiantes de una Licenciatura en Educación.	
<i>Galo Emanuel López Gamboa y Pedro Alamilla Morejón</i>	
CAPÍTULO 12	176
La autobiografía: dispositivo para fortalecer la escritura académica en la formación de docentes	
<i>Víctor Ambrosio Espinoza Chávez</i>	
NIVEL MEDIO SUPERIOR	188
CAPÍTULO 13	189
Perfil del estudiante y estilos de aprendizaje	
<i>Juana María Barrientos Díaz, Jesús Alberto García García y Julio Cu Farfán López</i>	
CAPÍTULO 14	202
Los valores de los adolescentes duranguenses	
<i>Jaime Fernández Escárzaga</i>	
CAPÍTULO 15	219
Relación entre estrés laboral docente, estrés académico y desempeño académico de los alumnos de educación medio superior	
<i>Fabiola de la Mora Alvarado y Arturo Barraza Macías</i>	
NIVEL BÁSICO	232
CAPÍTULO 16	233
Relación entre autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de sexto grado de educación primaria. Un vínculo complejo.	
<i>Enrique Ibarra Aguirre y Héctor Manuel Jacobo García</i>	

CAPÍTULO 17	247
Actitudes de docentes y alumnos en educación secundaria	
<i>Albertico Guevara Araiza, Alma Delia Campos Arroyo y Efrén Viramontes Anaya</i>	
CAPÍTULO 18	265
Prevalencia de sobre peso y obesidad en niños de edad preescolar del municipio de Durango	
<i>María Guadalupe Salas Medina, María Concepción Arroyo Rueda, Ma. Elena Martínez Jiménez, María Eugenia Pérez Herrera, Arturo Guzmán Arredondo y Juan Francisco González Retana</i>	
CAPÍTULO 19	279
Los conceptos matemáticos en la educación básica	
<i>Raúl Marín Aguilar, Evelia Reséndiz Balderas, Itzel Marín Gámez y Juana María de los Lagos Rivera</i>	
CAPÍTULO 20	290
¿Cómo llegan los alumnos a la Escuela Secundaria Nocturna P/T No. 3?	
<i>Iván Omar Moreno Mena</i>	

INTRODUCCIÓN

El esfuerzo editorial que realiza la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE) se ve reflejado, en esta ocasión, con la integración del tomo dos, el cual pertenece a la Colección: Campos de Indagación. Generación de Conocimiento desde los Agentes Educativos.

Las experiencias investigativas que integran la corporalidad de este tomo provienen del IV Coloquio Nacional de Investigación Educativa, mismo que se desarrolló en la ciudad de Durango, Durango. Los trabajos seleccionados previo dictamen y aquí presentados, giran en torno al eje sujetos educativos y espacios de configuración e interpelación de la educación.

En el ejercicio de sistematización de los trabajos de investigación fue posible ubicar tres áreas de aplicación, desarrollo y generación del conocimiento, que corresponden a los niveles educativos en que se realizaron las distintas investigaciones, así, medianamente se ubican trabajos de educación básica; en menor medida de educación media superior; y mayormente en educación superior.

A partir de estos trabajos fue posible reconocer que la construcción de un campo de conocimiento respecto de un objeto de estudio no se presenta alejado de sus condiciones históricas, socioculturales y contextuales; implica por el contrario, una confluencia de referentes empíricos, teóricos, metodológicos, conceptuales, epistemológicos y axiológicos que al imbricarse y tensionarse permiten la construcción local del campo investigativo que se posiciona frente al campo de conocimiento general.

Los aportes de investigación tienen un basamento multidisciplinar que permite comprender la micropolítica de la escuela, de los sujetos educativos (alumnos, docentes, directivos, etc.) y las condiciones de posibilidad que revitalizan durante todo el proceso al objeto de estudio.

Mención especial merece la diversidad de posicionamientos epistemológicos que se construyen a partir de la situación problema, la discriminación de ciertos referentes metodológicos, las lógicas de intelección utilizadas y la forma en la que se prevé la comunicación de los resultados. Horkheimer (1993) nos recuerda que en el campo de las ciencias sociales es posible *anticipar* la forma en que los resultados de las futuras investigaciones se desarrollarán; es decir, los aportes integrados en este tomo permiten prever de qué forma el tratamiento de los objetos de estudio puede alterar (positiva o negativamente) las condiciones sociales desde donde se estudian, hacia dónde y cómo se comunican dichos resultados.

Reconocemos que en la mayoría de los casos, los planteamientos analíticos de los distintos objetos de estudio son siempre inacabados, ya que los coloquios, foros, congresos y la diversidad de espacios de narrativización son insuficientes para concluir las discusiones, las cuales no mueren al cerrar una etapa de escritura o comunicación.

Enseguida presentamos las contribuciones que constituyen este libro. En el nivel superior se ubican 12 capítulos, el primero y segundo se ubican en Posgrado; el capítulo 1 tiene como objetivos determinar el nivel de dominio de las competencias investigativas que desarrollan los alumnos de una Maestría en Educación, en la ciudad de Durango, de acuerdo al plan de estudios y establecer si las variables de edad, género y número de aplicación marcan una diferencia significativa con relación

a las competencias investigativas, a través de un estudio no experimental, descriptivo y longitudinal.

El capítulo 2 describe el proceso de construcción de una escala para medir la actitud hacia la investigación de estudiantes de la división de estudios de posgrado de las facultades de economía, contaduría y administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango a través de una escala tipo Likert.

Los diez capítulos restantes tienen como sujetos de estudio a alumnos de licenciatura. El capítulo 3 tiene como propósito, a través de un estudio comparativo, identificar el nivel de síndrome de burnout que presentan estudiantes de una facultad de medicina colombiana y una mexicana; si las variables género, edad y semestre, establecen diferencia significativa en el nivel con que se presenta dicho síndrome, sus dimensiones constitutivas e indicadores empíricos, desde un enfoque unidimensional.

En el capítulo 4 se reportan resultados relacionados con la indagación y mejora de las prácticas de consumo cultural, deportivo y solidario como parte del uso del tiempo libre de estudiantes de la facultad de economía, contaduría y administración de una universidad de Durango.

El capítulo 5 busca identificar las actitudes que tienen los estudiantes de licenciatura en intervención educativa con respecto a su profesión, desde las relaciones entre las variables intención, actitud, norma subjetiva, control conductual percibido y creencias.

En el capítulo 6 se analizan los principales estresores escolares que se presentan en estudiantes universitarios del noveno semestre de la licenciatura en psicología a través de un estudio cuantitativo, transversal y descriptivo.

En el capítulo 7 se presentan avances de una investigación relacionada con algunas opiniones que estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura en Pedagogía de una universidad del Distrito Federal, tienen acerca de la importancia del juego y lo lúdico en el nivel universitario.

En el capítulo 8 se presentan los resultados de una investigación en el área de educación artística respecto a la forma en que algunos alumnos de una escuela normal particular de Veracruz vivieron la profesionalización en la danza.

El capítulo 9 presenta resultados respecto a la comparación del nivel de estrés académico y sus variables síntomas y estrategias de afrontamiento, en estudiantes michoacanos de enfermería y medicina, a través de un estudio no experimental, correlacional, comparativo, descriptivo y transeccional.

En el capítulo 10 se describe la interacción entre la organización escolar y el estudiante en espacios de inserción de tres contextos universitarios, con la finalidad de identificar qué tipo de estrategias coadyuvan al objetivo en común de “egresar” en el tiempo programado.

En el capítulo 11 se describen los efectos que genera el servicio social en la formación personal y profesional de estudiantes de una licenciatura en Educación a través de la modalidad de grupos focales. Para cerrar las aportaciones del nivel de licenciatura, desde el capítulo 12 se analizan las formas en que la escritura autobiográfica permite la mejora de la escritura académica en el contexto de educación normal.

Con el capítulo 13 se inician los reportes de investigación que se ubican en el nivel medio superior. El propósito de este capítulo es mostrar información de los

estilos de aprendizaje y habilidades en alumnos de nuevo ingreso en preparatoria y de licenciatura en psicología mediante la aplicación de una prueba psicológica.

El capítulo 14 es el resultado de una investigación en la que se analizan los valores que posee un sector de adolescentes del estado de Durango, así como las acciones implementadas para la mejora en los procesos de intervención comunitaria y educativa.

Se cierra este bloque de aportaciones con el capítulo 15 en el que se expone la relación entre el estrés laboral docente, estrés académico y desempeño académico de alumnos de bachillerato en Durango.

Las investigaciones que se desarrollaron en el nivel básico se presentan a continuación. En el capítulo 16 se aborda un estudio en el que se dan a conocer algunos de los vínculos entre el autoconcepto y el rendimiento académico en niños/as escolares de sexto grado de primaria.

En el capítulo 17 se reportan las actitudes observadas en docentes, alumnos y padres de familia de una escuela secundaria del medio rural de Chihuahua y su impacto en el ejercicio cotidiano escolar.

El capítulo 18 muestra los resultados de una encuesta de sobrepeso y obesidad que se aplicó a niños de preescolar, en este trabajo se reporta información relacionada con el Índice de masa corporal, hábitos alimentarios, comunicación en la familia y obesidad.

En el capítulo 19 se analizan, a través de un taller de geometría plana, los conceptos matemáticos que construyen y desarrollan alumnos de primaria. Finalmente en el capítulo 20 se presentan avances de investigación respecto de los

intereses y actitudes de alumnos, al momento en que se insertan al nivel de secundaria nocturna.

Dejamos en sus manos una diversidad de trabajos que conforman este libro, mismos que dan cuenta de los intereses de los autores por continuar abonando al campo de sistematización y divulgación de los resultados en el área de educación. Nuestro reconocimiento a todos los autores que hicieron posible la conformación de este Tomo dos que denominamos Sujetos Educativos y Contextos Diferenciados, de la Colección Campos de Indagación. Generación de Conocimiento desde los Agentes Educativos.

Referencia: Horkheimer, M. (1993). *Teoría crítica*. Argentina: Amorrortu.

Adla Jaik Dipp
Sergio Gerardo Malaga Villegas

ANTECEDENTES DEL CAMPO DE INVESTIGACIÓN

Las instituciones educativas son organizaciones en las que conviven diversos sujetos, se destacan aquellos que definen la identidad y el sentido de la institución, como son los alumnos y los docentes, y existen otros que le dan soporte organizativo entre los que destacan directivos y padres de familia.

Abordar a los sujetos de la educación es ahora tema obligado entre los estudios realizados por investigadores educativos, ya que son éstos los que directamente están enlazados con los procesos y las prácticas pedagógicas.

Nos remontamos a la pregunta surgida en el libro resultado del primer coloquio de la ReDIE “Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa” (2010) la cual planteaba ¿qué se ha investigado de cada uno de los sujetos de la educación? y se realizaron algunos análisis para resolver la interrogante que ahora retomamos de manera puntual: se señalaba la ausencia de investigaciones que tuvieran como sujeto al alumno (1982-1992) afirmando que el alumno aun no constituía un campo de estudio, y sí, los docentes o la escuela (Carvajal, et al., 1996); diez años después, se podía afirmar que los alumnos ya conformaban un campo de estudio, no acabado sino en construcción, pero con mayor conciencia de su papel dentro de las instituciones educativas; que el estudio de los docentes se concretaba a los de educación superior; y que observaban un olvido absoluto de estudios sobre los directivos. Se mencionaba también que con referencia al nivel educativo de los alumnos que se investigaban, se ubicaban de la siguiente manera: 49.7% en el nivel superior, 24.4% en el nivel medio superior y 12.4% en secundaria (Guzmán y Saucedo, 2005b).

Actualmente ¿cómo se encuentran y dónde se ubican estos estudios?, ¿qué arroja la revisión efectuada? Aun cuando hay muchos nichos de información, decidimos revisar las memorias de los Congresos de Investigación Educativa (COMIE) por ser un excelente referente del trabajo de investigación educativa que se realiza en el país, así como las memorias de los Coloquios de la Red Durango de Investigación Educativa (ReDIE) que refleja de alguna manera lo realizado en el estado de Durango en particular y en el país en lo general.

En ambos casos, dado el objeto de este libro, se circunscribió la revisión al apartado que se reporta como Sujetos de la Investigación en ambos eventos, divididos por sujeto de investigación y por nivel de estudio.

En las memorias del IX Congreso del COMIE realizado en el 2007, se contempla un total de 111 ponencias en la línea de Sujetos de la Educación, de las cuales el 52% tienen como sujetos de la investigación a los **alumnos** y se ubican en los siguientes niveles: el 21% en nivel básico, el 14% en nivel medio superior y el 65% en el superior; el 41% de los estudios contempla las actividades del **docente** y están ubicados de la siguiente manera: 33% en el nivel básico, en el medio superior un 4% y en el nivel superior 63%; 5% de los estudios están dirigidos a **directivos** escolares, todos ellos se ubican en el nivel básico y tienen como sujetos a directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos; finalmente el 2% corresponde a estudios referidos a **padres de familia**, en el nivel básico.

Se observa en el caso de los alumnos que sigue prevaleciendo una multiplicidad de temas abordados; sin embargo, hay algunos que destacan por su reincidencia como es el estudio de las Representaciones sociales (Cacho, 2007; Lozano, 2007; Lucas, 2007; Meza, 2007; Gutiérrez, 2007); Violencia y maltrato

(Furlan y Pasillas, 2007; Velázquez, 2007; Herrera y Treviño, 2007; Treviño, 2007); la sexualidad (Hernández, 2007; Sánchez y Solís, 2007; Romo, 2007), entre otros.

En lo referente a las investigaciones que tienen como sujetos a los docentes, se observa que al igual que en los alumnos hay varias investigaciones acerca de las representaciones sociales (Garfias y Limón, 2007; Nájera y García, 2007; Hernández Cruz, 2007); se destaca la reincidencia en el tema de Identidad profesional (Cruz Guzmán, 2007; Barrera, 2007; La Puente, 2007; Marín, 2007; Navarrete, 2007; Hamui, 2007; así como de formación docente (Sandoval, 2007; Navia, 2007; Ruíz Yduma, 2007; González y Padilla, 2007; Estévez, 2007; Guzmán y Barraza, 2007). Se observa también que se está estudiando a los docentes desde su faceta como investigadores (Garfias y Limón; 2007; Sánchez y Granados, 2007; Magaña y Sánchez, 2007; Martínez, Valadez y Martínez, 2007).

En las memorias del X Congreso del COMIE realizado en el 2009, se contempla un total de 113 ponencias en la línea de Sujetos de la Educación, de las cuales el 46% tienen como sujetos de la investigación a los **alumnos** y se ubican en los siguientes niveles: el 15% en nivel básico (exclusivamente secundaria), el 15% en nivel medio superior y el 70% en el superior; las investigaciones que tienen como sujeto de estudio a los **docentes** representan un 41%, de los cuales, el 39% se ubican en el nivel básico, el 2% en nivel medio superior y el 59% en la educación superior; un 10% de los estudios contemplan a los **directivos** escolares, resaltando que aproximadamente el 50% de ellos son relativos a la educación superior; el 4% restante corresponde a investigaciones realizadas con **padres de familia**.

En el caso de las investigaciones que tienen como sujeto de estudio a los alumnos, desaparece prácticamente el tema de representaciones sociales que se

venía manejando en 2007, y el tema de identidad profesional reincidente en los docentes, se presenta ahora en los alumnos de nivel superior (Machuca, 2009; Guemes, 2009), y en jóvenes bachilleres en la construcción de su identidad (Hernández Flores, 2009; Hernández González, 2009; Alvarado, 2009). Otro tema abordado es el que pudiera generalizarse como salud mental que aborda: Depresión (Galicia, Sánchez y Robles, 2009); Estrés (Acosta, Barraza y Martínez, 2009; Alonso, 2009); Burnout (Carrasco y Arreola, 2009) y Violencia (Sánchez y Solís, 2009). Es de considerar la cantidad de estudios reportados en relación a las experiencias que viven los alumnos: en el medio rural (Reyes, 2009), de extracción indígena (Casillas, Ortiz y Badillo, 2009), de educación secundaria (López Garcés, 2009), preparatoria (Carbajal, 2009; Ávalos, 2009) y nivel superior (Téllez, 2009; Martínez, 2009). Dos temas, que pudieran considerarse trillados pero que siguen con grandes problemas por resolver: las trayectorias escolares (Ramírez, 2009; Guillen y Montoya, 2009; Colorado, 2009; García y Barrón, 2009) y los factores asociados al abandono escolar como la deserción (Reyes, 2009; Álvarez, Guzmán y Tuyub, 2009; Torres, Osuna y Hernández, 2009; Sánchez, 2009); riesgo escolar (López, Pech y Rosales, 2009); la reprobación (Díaz y Corral, 2009); el rezago educativo (Cardos y Mijangos, 2009).

En las investigaciones que tienen como sujeto de estudio a los docentes, si bien sigue prevaleciendo el tema de Identidad profesional (Donlucas, 2009; Martínez y González, 2009; Landesmann, Hickman y Parra, 2009; Chang, Soler y Flores, 2009), se aprecian otros temas relacionados con las condiciones laborales de los docentes (Fuentes, 2009; Rondero, 2009) y su repercusión en la satisfacción laboral (Sánchez de Aparicio, González y Jiménez, 2009; Ortega y Ortega, 2009) y el compromiso organizacional (Acosta y Ledesma, 2009), así como en el desgaste

profesional (Noyola y Padilla, 2009; Mercado y Ramírez, 2009), el malestar docente (Toriz, 2009) y el estrés (Altamirano, 2009). Emerge otro tema importante relativo a los estímulos otorgados a los docentes, llámese carrera magisterial (Miranda, 2009), programas institucionales (Padilla, Santacruz y Bermúdez, 2009); y/o Sistema Nacional de Investigadores (Galaz, de la Cruz y Rodríguez, 2009).

Se destaca en este Congreso COMIE 2009, que en las investigaciones que tienen como sujetos de la educación a los directivos escolares, emerge la figura del asesor técnico pedagógico estudiado básicamente bajo la mirada de la indefinición de su función (Izquierdo y Quiñones, 2009; Sánchez, Cordero y Bocanegra, 2009; Vargas, 2009; Reyes y López, 2009; Torres, Anzures y García, 2009).

En las memorias del XI Congreso del COMIE realizado en el 2011, se contemplan un total de 114 ponencias en la línea de Sujetos de la Educación, de las cuales el 48% tienen como sujetos de la investigación a los **alumnos y se ubican en los siguientes niveles: el 15% en nivel básico el 17% en nivel medio superior y el 68% en el superior; las investigaciones que tienen como sujeto de estudio a los **docentes** representan un 36%, ubicados de la siguiente manera: el 32% en el nivel básico, el 7% en medio superior y el 61% en nivel superior. El 12% de los estudios corresponde a los **directivos escolares** como sujetos de estudio y el 4% a los **padres de familia**.**

En este Congreso COMIE 2011, en las investigaciones que tienen como sujeto de estudio a los alumnos, continúan reiteradamente los temas de Estrés y Burnout (Barraza, 2011; Valenzuela y Fraijo, 2011; López y Díaz, 2011; Gutiérrez Rico, 2011; Briseño, Rivera y González, 2011; Barraza, Carrasco y Arreola); así mismo el de Deserción y Reprobación (López, Velázquez e Ibarra, 2011; Cuellar, 2011; Torres,

Osuna y Liekens, 2011; Balmori, De la Garza y Reyes, 2011) y el referente a sexualidad (Plancarte, 2011; Lozano, 2011; Solís, 2011; García, 2011). Surgen dos nuevos temas que no habían sido recurrentes en los congresos anteriores, el de la importancia de los elementos culturales en el contexto estudiantil (Serna, 2011; Alvarado, 2011; Molina, Casillas y Colorado, 2011; Gutiérrez Bohórquez, 2011; Villalpando) y el de estudios con perspectiva de género (De Garay y Del Valle, 2011; Gutiérrez y Duarte, 2011; García, 2001; Moreno, 2011).

En las investigaciones realizadas con los docentes como sujetos de estudio, se observa que siguen prevaleciendo los estudios relativos a las condiciones laborales de los docentes y su repercusión sobre todo en el Burnout (Jaik, Villanueva y Tena, 2011; Noyola y Mecado, 2011; Mota Ordóñez y Mollinedo, 2011; Guzmán, Ramírez y Padilla, 2011; Alcalá, Rojas y Sánchez, 2011); en la satisfacción laboral (Araujo, Ponce y García, 2011); en el malestar docente (Toriz, 2011; Cuadras y Mojardín, 2011) y en el clima laboral (Fabela y Rodríguez, 2011); igualmente son reiterativos, como en el 2007, los temas de las representaciones sociales (Dorantes, 2011; Guzmán, 2011; López, 2011; Mancilla y García, 2011) y de la práctica docente (Cruz y Rodríguez, 2011; Inguanzo y Casteñeda, 2011; Domínguez, 2011; Fuentes, 2011; Ortega, 2011; Torres y Gallardo, 2011). Aparece en el campo un nuevo tema relativo a las Reformas Educativas (Ortega, Rosales y Sánchez, 2011; Cruz, 2011; Gómez, 2011; Dorantes, 2011).

En este Congreso (2011) se aprecia un aumento en las investigaciones que tienen como sujeto de estudio a los directivos escolares, y la mayoría de éstos con investigaciones sobre los directores y no sobre los ATP como se venían presentando. También se observa que el 100% de las investigaciones realizadas con

padres de familia como sujetos de investigación, están realizadas para el nivel superior.

En la revisión efectuada de las ponencias presentadas en los **Coloquios de Investigación Educativa ReDIE**, encontramos que del primero, celebrado en el año 2009, se genera el libro denominado *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa* (Navarro, Jaik y Barraza, 2010) en el cual imperan las mismas características que ya se han venido mencionado, en el sentido de que hay una variedad de temas que se incorporan al campo de estudio de los sujetos de la investigación, tales como Representaciones sociales (Magaña, 2009); Burnout (Ac y Sánchez, 2009; Gutiérrez, 2009); Estrés (Barraza, 2009; Barraza, Ortega y Martínez, 2009) que igual son temas recurrentes en los Congresos de COMIE; y se incluyen dos nuevos, uno relativo a Ética profesional (Rodríguez, 2009) y otro a Necesidades formativas de docentes (Méndez, 2009). En este libro podemos distinguir que el 9% de las investigaciones se ubican en el nivel básico, el 27% en el nivel medio superior y el 64% en el nivel superior.

En el segundo Coloquio de la ReDIE, se incorporaron las ponencias en un libro denominado *Estudios en México sobre los agentes educativos* (Barraza, Navarro y Jaik, 2013) y entre los principales temas se destacan: Burnout (Barraza, Carrasco y Arreola, 2011); Reprobación (González, 2011); Investigación educativa (Ramón, May y Hernández, 2011); y Reformas Educativas (Ortega, Ortega y Rosales, 2011; Esparza y Sánchez, 2011) todos ellos tratados ampliamente en los diversos Congresos del COMIE; y surge otro tema importante, Interdisciplinariedad (Manjarrez, Rosales y Cataño, 2011). En cuanto al nivel educativo en el que se

ubican estas investigaciones, se reporta un 43% en el nivel básico, un 7% en el medio superior y el resto (50%) en el nivel superior.

Del tercer Coloquio de ReDIE, en el cual aumentaron considerablemente las ponencias, se generó una colección con las ponencias presentadas, a la cual se nombró Experiencias de Investigación: “Puntos de encuentro con el campo de la Educación”, conformada por 7 tomos, 2 de ellos enfocados al estudio de los sujetos de la educación, ubicados en los siguientes niveles: un 29% en el nivel básico, 12% en el nivel medio superior, y 59% en el nivel superior.

El primer tomo considera investigaciones con el alumno como sujeto de estudio, sus autores (Barraza y Méndez, 2012) lo denominaron “La violencia escolar y la salud mental. Más allá de la educación como experiencia cognoscente”, se advierte que los temas de violencia y maltrato manifestados en los Congresos de COMIE siguen vigentes y en aumento con investigaciones recurrentes de Estrés (Barraza y Antuna, 2012) y Burnout (Barraza, 2012); de Violencia Escolar (Valdés, Urías y Burgos, 2012); Bullying (Estrada, 2012) y Maltrato (Ríos y Olivo, 2012). Se advierten nuevos temas como: Indisciplina (Martínez y Villa, 2012) y Clima familiar (Valdés, Urías y Burgos, 2012) que finalmente repercuten de alguna manera en la violencia.

El segundo tomo “Docentes: procesos de formación, trayectoria e identidad” (Barraza, Barraza, Cárdenas y González, 2012) está conformado por investigaciones que incluyen al docente como sujeto de estudio, en él se localizan puntos de encuentro con investigaciones realizadas en Congresos de COMIE, así como en investigaciones de Coloquios de ReDIE, entre los temas que se mencionan están: Reformas educativas (Gutiérrez y Rivera, 2012); Necesidades de formación docente

(Marín, Torres y Gutiérrez, 2012) e Identidad (Pérez, Sánchez y Hollingworth, 2012; Pérez, 2012), y se destacan algunos otros como: Interculturalidad (Malaga, 2012) y Trayectorias de formación (Lara y López, 2012).

De la revisión efectuada se desprende lo siguiente: En la década de 1982-1992 el alumno como sujeto de la investigación no constituye un campo de estudio y sí el docente; en la década 1992-2002, el alumno ya conforma un campo de estudio en construcción, el estudio de los docentes se reduce a los de educación superior, y no se reportan estudios sobre directivos. En la década 2002-2012 el interés por el estudio de los alumnos se ha incrementado considerablemente, y aun cuando el campo de estudio sigue en construcción, el crecimiento es significativo, y ahora ocupa la primacía dentro del campo de estudio de los sujetos de la educación. Se destaca el aumento en las investigaciones que tienen como sujetos a los directivos de todos los niveles educativos. Asimismo se observa un campo de estudio naciente conformado por los padres de familia como sujetos de estudio. Adicionalmente se advierte que a lo largo del tiempo siguen prevaleciendo las investigaciones realizadas con sujetos del nivel superior.

En el presente libro continúa la tendencia, el 100% de las investigaciones presentadas están referidas a los alumnos, de éstas, el 18% relaciona a los alumnos con los docentes o con los padres de familia. Se destaca que 65% están realizadas con sujetos de la educación superior.

Los coordinadores de la obra

Referencias

- Barraza, A., Navarro, M. y Jaik Dipp, A. (Coords). (2013). *Estudios en México sobre los agentes educativos*. Durango, México: ReDIE. ISBN: 978-607-9063-13-9.
- Barraza, A. y Méndez, A. (Coords). (2012). *La violencia escolar y la salud mental. Más allá de la educación como experiencia cognoscente*. Tomo 1 de la Colección: Experiencias de investigación: puntos de encuentro con el campo de la educación. Durango, México: ReDIE - IUNAES – IPN CIIDIR Dgo. - CAM Dgo. – FE UMSNH.
- Barraza, L., Barraza, I., Cárdenas, T. J. y González, J. F. (Coords). (2012). *Docentes: procesos de formación, trayectoria e identidad*. Tomo 2 de la Colección: Experiencias de investigación: puntos de encuentro con el campo de la educación. Durango, México: ReDIE - IUNAES – IPN CIIDIR Dgo. - CAM Dgo. – FE UMSNH.
- IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. (2007). Memorias. Mérida, Yucatán, 5 al 9 de noviembre de 2007
- X Congreso Nacional de Investigación Educativa. (2009). Memorias. Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009.
- XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. (2011). Memorias. México, D. F. 7 al 11 de noviembre de 2011.
- Navarro, M., Jaik Dipp, A. y Barraza, A. (Coords.). (2010). *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa*. Durango, México: ReDIE – COCYTED - UJED. ISBN 978-607-9063-00-9.

EDUCACIÓN SUPERIOR

COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN RELACIÓN AL PLAN DE ESTUDIOS DE UN POSGRADO EN EDUCACIÓN

Adla Jaik Dipp

Instituto Politécnico Nacional CIIDIR Durango

Instituto Universitario Anglo Español

Roberto Villanueva Gutiérrez

Instituto Politécnico Nacional CIIDIR Durango

Resumen

Se considera que una competencia fundamental que deben tener los egresados del nivel superior, es la competencia investigativa que les permita desarrollar procesos de investigación científica. Los objetivos de esta investigación son: a) Determinar el nivel de dominio de las competencias investigativas que desarrollan los alumnos de un posgrado en educación en su paso por el programa en relación con el plan de estudios; b) Establecer si las variables edad, género y número de aplicación, marcan una diferencia significativa con relación a las competencias investigativas. Se realizó un estudio no experimental, descriptivo y longitudinal. Se utilizó una escala de evaluación de competencias investigativas (Ortega Rocha y Jaik Dipp, 2010) de 61 ítems distribuidos en 5 dimensiones con un nivel de confiabilidad en Alpha de Cronbach de .98. La población estudiada se conformó por un grupo de Maestría en Educación: Campo práctica educativa de la Universidad Pedagógica de Durango; se efectuaron tres mediciones a lo largo de un año y se recuperaron 22 instrumentos contestados por los mismos alumnos para cada medición, es decir, un total de 66 instrumentos. Los alumnos se perciben en promedio con un nivel de dominio medio (57%) de las competencias investigativas. En cuanto al análisis inferencial, no se encontró diferencia significativa en el género; en la edad sí hay correlación significativa y positiva en algunas dimensiones, y también hay diferencias significativas entre las diferentes aplicaciones efectuadas, todas ellas favorables a la tercera aplicación.

Palabras clave: competencias, metodología de la investigación, investigación educativa.

Introducción

Es un hecho que la relación entre la educación y el desarrollo social está ocupando un lugar primordial a nivel internacional. La Educación Superior se convierte en la columna vertebral del sistema científico tecnológico y se le confiere la responsabilidad de proporcionar a sus alumnos una preparación científica sólida, a fin de que adquieran hábitos en la investigación que les permita detectar problemas

de su entorno y reaccionar de forma creativa, eficiente y eficazmente ante los retos contemporáneos.

En este contexto se presenta una fuerte demanda por la resignificación del rol de las Ciencias de la Educación en la vida social, y la investigación educativa se convierte en una ruta estratégica para favorecer el mejoramiento de la calidad educativa. Comenta Castellanos (2005) que la investigación se está erigiendo como un eje dinamizador de la práctica sociohistórica humana, por lo que la producción del conocimiento científico en el campo educacional ocupa, cada vez más, un lugar preponderante en la toma de decisiones, en la resolución de problemas y en la construcción de la teoría, como base para el cambio y la transformación.

En este orden de ideas, con la importancia que se le está confiriendo al conocimiento, es menester una mayor exigencia a que el docente tenga competencias investigativas, traducidas en conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para elaborar proyectos de investigación, de manera que pueda lograr un impacto en la sociedad.

A este respecto Chirino (1997) expresa que un docente que reflexione sobre su práctica, investigue en su entorno y proponga alternativas de solución a los problemas de su quehacer profesional no se logra con reformas y documentos, es necesario que pase por un proceso de formación apoyado en la metodología de la investigación educativa, a fin de que en la práctica haga uso de esas herramientas para conseguir transformar su realidad educativa.

Hay una necesidad real de fortalecer la relación entre la educación, la investigación y el desarrollo social; sin embargo, la realidad es que la actividad científica en el campo de las Ciencias de la Educación no ha logrado posicionarse y

estar a la vanguardia de los cambios, innovaciones y transformaciones necesarias para aumentar la calidad de sus procesos y lograr una educación de excelencia, que dé respuesta a los diferentes retos de cada contexto.

En esta situación intervienen un sinnúmero de factores que si bien transitan entre lo económico, lo político, lo académico, etc., es un hecho que desde la práctica docente sí es posible contribuir a las transformaciones necesarias de la educación, particularmente en las instituciones formadoras de docentes quienes son responsables de formar maestros capaces de enfrentar los problemas pedagógicos o técnicos, de una forma científica.

Considerando lo anterior se plantan como objetivos de esta investigación:

- a) Determinar el nivel de dominio de las competencias investigativas que desarrollan los alumnos de un posgrado en educación en su paso por el programa y en relación con el plan de estudios;
- b) Establecer si las variables edad, género y número de aplicación, marcan una diferencia significativa con relación a las competencias investigativas.

Revisión de literatura

Concepto.

Las competencias investigativas se conciben en este trabajo como el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para llevar a cabo la elaboración de un proyecto de investigación.

La revisión de literatura ofrece una definición presentada por Castellanos (2005, p. 109), en la que especifica a la competencia para la investigación educativa como:

...aquella que permite a los profesionales de la educación como sujetos cognoscentes, la construcción del conocimiento científico acerca del proceso pedagógico en general y del proceso de enseñanza – aprendizaje en particular, con el propósito de solucionar eficientemente los problemas en el contexto de la comunidad educativa escolar.

Contexto.

La Universidad Pedagógica de Durango (UPD), ofrece la maestría en Educación Campo Práctica Educativa, que tiene como objetivo general:

Formar profesionales de la educación de alto nivel, capaces de reflexionar analítica y propositivamente sobre la problemática en el ámbito de la práctica educativa en los niveles de educación básica y educación normal, así como de otras instituciones formadoras de docentes, con habilidades para conjugar la práctica docente con la investigación en el área de la educación (SECyD-UPD, 1995, p. 5).

Entre sus objetivos particulares menciona que los egresados serán capaces de: definir dentro del campo de la práctica educativa, objetos de estudio susceptibles de reflexión; proponer modalidades de intervención e investigación; y desarrollar proyectos en el campo de la práctica educativa, orientados a elevar la calidad de la educación.

Con respecto a los elementos formativos que marca la línea metodológica, se pretende que el alumno se familiarice con la práctica rutinaria del investigador en el ámbito de la práctica educativa. La línea comprende cuatro seminarios: Introducción a la investigación educativa; Seminario de investigación; Seminario de tesis I; y Seminario de tesis II.

El análisis de los documentos institucionales, permite dilucidar que es de suma importancia para la UPD formar profesionistas investigadores que sean capaces de enlazar la práctica docente con la investigación educativa.

Estado del arte.

La temática que aborda esta investigación ha sido referida por diversos autores, particularmente se hace hincapié en algunos trabajos, dada su relación con el presente estudio.

García Inza (1998) reporta un estudio sobre la competencia para la investigación educativa, realizado en la Universidad Pedagógica Enrique José Varona, y confirma que sus docentes tienen deficiencias para abordar los procesos de problematización, teorización y demostración; en general muestran un bajo desarrollo del pensamiento científico.

Cadenas, Rojas y Reyes (s/f) desarrollaron una investigación para determinar las competencias en el eje investigativo desarrolladas por alumnos de la Universidad Pedagógica Experimental de Venezuela; destacan: que el promedio del nivel de competencia para la categoría de competente se ubica en 39% y en 36% para la de bastante competente.

González Capdevila, González Franco y Cobas Vilches (2012) realizaron un estudio cualitativo para caracterizar la formación de habilidades investigativas del médico de la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara, Cuba. Entre los resultados reportan como habilidades deficientes en la formación científico-investigativa una incorrecta formulación del problema científico, de los objetivos y las hipótesis, así como las asociadas a la comunicación científica de los resultados.

López Vega (2010) reporta un trabajo que tuvo por objetivo investigar la relación entre el plan curricular y el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de la Universidad Alas Peruanas. Entre los resultados obtenidos destaca que el 76% presenta un desarrollo de competencias regular; en cuanto al plan curricular el 72% de los estudiantes manifiesta que es regular y el 40% que es bueno; el plan curricular se relaciona significativamente con el desarrollo de competencias investigativas.

Armenteros, Guerrero, Medina, Molina y Villanueva (2012) realizan un diagnóstico para evaluar las competencias de investigación en 60 alumnos de la Universidad Autónoma de Coahuila. Sus resultados arrojan que el grado de desarrollo de la competencia muestra un nivel bajo-medio, básicamente en lo referente a los conocimientos y las capacidades para la investigación.

Con la revisión efectuada queda de manifiesto que se están haciendo esfuerzos en investigación para percibir el grado de competencias en investigación, así como su relación con diversos aspectos de los planes de estudio de diferentes instituciones de educación superior.

Estrategia metodológica

La presente investigación se caracteriza como cuantitativa, descriptiva, no experimental y longitudinal.

Para recolectar la información se utilizó la escala de evaluación de competencias investigativas (EECI) de autopercepción de los estudiantes (Ortega Rocha & Jaik Dipp, 2010) que muestra un nivel de confiabilidad de .98 determinado mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach. La EECI está compuesta por 61 ítems distribuidos en cinco dimensiones: a) Problema; b) Marco teórico; c) Marco metodológico; d) Resultados; y e) Competencias genéricas.

La población estudiada se conformó por un grupo de Maestría en Educación: Campo práctica educativa de la Universidad Pedagógica de Durango con un total de 25 alumnos. Se efectuaron tres mediciones a lo largo de un año y se recuperaron 22 instrumentos contestados por los mismos alumnos para cada medición, es decir, un total de 66 instrumentos, su distribución según los datos sociodemográficos capturados fue la siguiente:

- a) 50% pertenecen al género femenino
- b) el 21% de los participantes se encuentra entre 20 y 29 años; el 46% entre 30 y 39 y el 33% entre 40 y 49 años
- c) el 100% de los participantes cursaron las materias de la línea metodológica.

Se realizó un análisis con las variables sociodemográficas a través de los estadísticos r de Pearson, t de students y ANOVA de un sola vía, según el caso. La regla de decisión para establecer una diferencia significativa de la variable

sociodemográfica en el nivel de competencia investigativa fue de $p < .05$. Los resultados se analizaron con el programa estadístico PASW Statistics 18.

Resultados

Análisis descriptivo.

El nivel de dominio de las competencias investigativas, en cada una de las dimensiones que conforman la EEI, se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.
Nivel de dominio de las competencias metodológicas de investigación por dimensión

Dimensión	(%)
Problema	62
Marco Teórico	55
Marco Metodológico	52
Resultados	49
C. Genéricas	62
Promedio	56

Los niveles más altos se ubican en dos dimensiones de la EEI: en la denominada Problema, dados por los indicadores empíricos: percibir situaciones deficientes en el entorno profesional susceptibles de ser investigadas (71%) e identificar qué es lo que se va a investigar (70%); y en las C. Genéricas dados por el manejo de la computadora (72%), buscar información en Internet (73%) y elaborar una referencia bibliográfica (71%). Los niveles más bajos de dominio se ubican en la

dimensión Resultados, dados por indicadores ubicados en el uso y aplicación de la estadística (40%).

Estos resultados difieren de otros estudios como los de González Capdevila, et al. (2012) y García Inza (1998) quienes reportan mayor dificultad con la formulación del problema; Fuentelsaz, Navalpotro y Ruzafa (2007) reportan como competencias mejor puntuadas el análisis de la información (resultados).

La tabla 1 muestra que el nivel de dominio de las competencias investigativas que reportan los participantes es de 56%, lo que indica un nivel medio de dominio (0 a 25%, nulo; 26% a 50%, bajo; 51% a 75%, medio; 76% a 100% alto).

Algunos de estos resultados, coinciden con lo reportado por Jaik Dipp y Ortega Rocha (2011), Cadenas, et al. (s/f) y López Vega (2010) quienes indican un nivel de dominio medio; y difieren de otros autores como Armenteros, et al. (2012) quienes indican un nivel bajo-medio de las competencias investigativas en el nivel superior.

Análisis inferencial.

El género de los participantes no muestra diferencia significativa. En la edad, se presentó una correlación significativa y positiva en las dimensiones Problema ($r = .269$ y $\alpha = .029$) y Marco teórico ($r = .248$ y $\alpha = .045$) y altamente significativa y positiva para la dimensión Marco metodológico ($r = .337$ y $\alpha = .006$); conforme aumenta el rango de edad, se perciben con niveles más altos de dominio de la competencia.

Los resultados de la variable aplicación, se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2.
Nivel de dominio de las competencias investigativas en cada aplicación.

Dimensión	Aplicación %		
	1	2	3
Problema	53	58	75
Marco Teórico	45	51	68
Marco Metodológico	41	48	68
Resultados	40	49	59
C. Genéricas	54	61	71
Promedio/dimensión	47%	54%	69%

Se analizaron los resultados de las diferentes aplicaciones de la EECl a través del tiempo (ANOVA), y se encontraron diferencias significativas (.000) en todas ellas; la Tabla 3 muestra estas diferencias (Prueba de Duncan).

Tabla 3
Diferencia de medias por dimensión en cuanto a la variable aplicación

Problema			Marco Teórico			
Aplicación	\bar{X} Subgrupo 1	\bar{X} Subgrupo 2	Aplicación	\bar{X} Subgrupo 1	\bar{X} Subgrupo 2	\bar{X} Subgrupo 3
1	2.11		1	1.75		
2	2.32		2		2.05	
3		3.00	3			2.74
Marco Metodológico			Resultados			
Aplicación	\bar{X} Subgrupo 1	\bar{X} Subgrupo 2	Aplicación	\bar{X} Subgrupo 1	\bar{X} Subgrupo 2	
1	1.64		1	1.60		
2	1.91		2	1.95	1.95	
3		2.73	3		2.36	
C. Genéricas						
Aplicación	\bar{X} Subgrupo 1	\bar{X} Subgrupo 2				
1	2.18					
2	2.44					
3		2.85				

Se observa que estas diferencias se ubican entre la primera y la tercera aplicación, salvo en la dimensión Marco Teórico que hay diferencia entre las tres aplicaciones.

Los resultados obtenidos muestran que los alumnos van adquiriendo cierto dominio de las competencias investigativas a través de cursar la línea metodológica incluida en el plan de estudios, estos resultados difieren favorablemente de los reportados para los alumnos de posgrado del Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional (IPN - CIIDIR) Durango (Jaik Dipp, 2013) en los que no se advirtió diferencia significativa en el dominio de las competencias investigativas, entre las tres aplicaciones a lo largo de un año.

En el caso de la UPD, en el Plan de estudios está planteado desde los objetivos de la maestría un claro interés de formar profesionales de alto nivel, con habilidades para conjugar la práctica docente con el desarrollo de proyectos de investigación en el campo de la práctica educativa y esto se observa en los resultados, sí hay un avance significativo; sin embargo, habría que considerar que a uno o dos meses de egresar del programa tienen un nivel medio de competencias investigativas, insuficiencias en el diseño de la estrategia metodológica, en el análisis de resultados y serias deficiencias en el manejo de la estadística.

También habría que considerar la pertinencia de una revisión integral del plan de estudios de la Maestría en Educación: Campo práctica educativa de la UPD que data de 1995.

Conclusiones

Los participantes indican tener un menor nivel de dominio en la dimensión Resultados (49%) y un mayor dominio en las dimensiones Problema (62%) y C. Genéricas (62%). Se perciben con un nivel de dominio medio (57%) de las competencias investigativas, que fue de menos (47%) a más (69%) a lo largo de tres aplicaciones.

No hay diferencia significativa en el género; sí hay correlación significativa y positiva en varias dimensiones de la EECI en cuanto a la edad; y hay diferencias significativas entre las tres aplicaciones efectuadas todas ellas favorables a la tercera aplicación.

Se concluye que los estudiantes de la UPD, en su paso por la línea metodológica marcada en el plan de estudios, van adquiriendo cierto dominio de las competencias investigativas; sin embargo, se considera que aún no es suficiente para dar cumplimiento cabal a los objetivos planteados por la UPD en su Programa de Maestría en Educación: Campo práctica educativa.

Referencias

- Armenteros, M. C., Guerrero, L., Medina, M., Molina, V. y Villanueva, J. (2012). Evaluación de las competencias de investigación a nivel de licenciatura. Experiencias en las carreras de contaduría y administración. En S. Tobón y A. Jaik Dipp (Coords.), *Experiencias de Aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional* (pp.265-287). Durango México: ReDIE.
- Cadenas, E., Rojas, B. y Reyes, C. (s/f). *Competencias en el eje investigativo de los participantes de la cohorte 2000- 2004 del subprograma de maestría en educación superior de la UPEL-IPB.*

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Congreso Internacional de Investigación Educativa.
- Castellanos, B. (2005). *Esquema conceptual, referencial y operacional sobre la investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chirino, M. V. (1997). *¿Cómo formar maestros investigadores? Curso 59, Pedagogía '97*, La Habana: Ed. Palcograf.
- Fuentelsaz, G. C., Navalpotro, P. S. y Ruzafa, M. M. (2007). Competencias en investigación: propuesta de la Unidad de coordinación y desarrollo de la Investigación en Enfermería (INVESTÉN-ISCIII). *Enfermería clínica*, 17(3), 117-127.
- García Inza, M. L. (1998). *Interpretación de las características de las competencias investigativas de los docentes del ISPEJV*. Centro de Estudios Educativos, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
- González Capdevila, O., González Franco, M. y Cobas Vilches M. E. (2012). Las habilidades investigativas en el médico general, una estrategia para su formación en las universidades cubanas. Memorias Convención Internacional de Salud Pública. La Habana, Cuba.
- Jaik Dipp, A. y Ortega Rocha, E. (2011). El nivel de dominio de las competencias que, en metodología de la investigación, poseen los alumnos de posgrado. En A. Jaik Dipp y A. Barraza (Coords.), *Competencias y Educación. Miradas múltiples de una relación* (pp. 50 - 67). Durango, México: IUNAES - ReDIE A. C.
- Jaik Dipp, A. (2013). *Competencias Investigativas. Una mirada a la Educación Superior*. Durango, México: ReDIE A.C.
- López Vega, J. G. (2010). *El plan curricular y sus efectos en el desarrollo de las competencias investigativas de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Medicina Veterinaria de la Universidad Alas Peruanas*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.
- Ortega Rocha, E. y Jaik Dipp, A. (2010). Escala de evaluación de competencias investigativas. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 2(3), 72-75.
- SECYD. Universidad Pedagógica de Durango. (1995). Maestría en Educación. Campo Práctica Educativa. México: Autor.

DISEÑO DE UNA ESCALA PARA MEDIR LA ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA INVESTIGACIÓN EN EL POSGRADO DE LA FECA-UJED

Ma. Concepción Rico Pérez
Norma Patricia Garrido García
Arturo Reveles Pérez
Universidad Juárez del Estado de Durango

Resumen

Este trabajo describe el proceso de construcción de una escala para medir la actitud hacia la investigación de los estudiantes de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango, México. Se elaboró una Escala tipo Likert para medir *la Actitud hacia la Investigación*. Las dimensiones de la variable fueron: *Conocimientos y habilidades para la investigación, Valoración de la investigación científica., Prestigio y éxito económico de los investigadores, El docente investigador como motivador de la investigación científica y La institución como promotor y proveedor de condiciones para el desarrollo de actividades de investigación*. Integraron la muestra 110 alumnos inscritos en la División de Estudios de Posgrado a quienes se aplicó el instrumento. Se realizó el análisis discriminante y el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach de la escala.

Palabras clave: actitudes hacia la investigación, motivación hacia la investigación, limitaciones del estudiante para realizar estudios de doctorado.

Introducción

A pesar de la gran importancia que tiene el desarrollo de la investigación científica de calidad, aún es escasa la productividad en el área administrativa en México; se ha asociado esta situación a la falta de cultura de investigación en el área, a la falta de recursos humanos capacitados y a las dificultades para financiar la investigación.

La Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), como otras instituciones públicas del país, ha participado en la formación de Doctores en Administración. El 21 de marzo de 1998 se signa convenio entre la Universidad Autónoma de México y las

universidades integrantes de la zona 3 de la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA) [Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma de Colima y la Universidad Juárez del Estado de Durango] para iniciar el Doctorado Interinstitucional en Administración, cuya misión fue: *Formar personal capacitado para participar en la investigación y el desarrollo, capaz de generar y aplicar el conocimiento en forma original e innovadora, apto para preparar y dirigir investigadores o grupos de investigación, cumpliendo con una función de liderazgo intelectual en la nación* (Programa DIA, 1997).

Para el año 2007 las universidades participantes en el Programa de Doctorado Interinstitucional en Administración deciden implementar en cada una de las universidades un programa doctoral propio; la Facultad de Economía Contaduría y Administración lleva a cabo e implanta un programa Doctoral en Administración, por única vez con una duración de tres años es decir, del 2007 al 2010. Actualmente, el programa se encuentra en reestructuración y se planea ofrecerlo a corto plazo.

La actitud hacia la investigación en los alumnos de la División de Estudios de Posgrado de la FECA-UJED

En el desarrollo de la cultura de investigación en nuestras Instituciones de Educación Superior, desempeña un papel fundamental la integración de Cuerpos Académicos, su formalización y prestigio; la infraestructura con que cuenta la organización, que tiene que ver con el cómo realiza la universidad la formación de investigadores; la manera en que se promueven y comunican las actividades científicas; cómo se

conectan las actividades de investigación con la docencia y la calidad y pertinencia de las investigaciones que se realizan y desde luego, la manera como se incentiva al estudiante para integrarse a los grupos de investigación.

Pudiera esperarse que en la actualidad los integrantes de los cuerpos académicos han contribuido al desarrollo de la cultura de la investigación dentro de la comunidad de la DEP, específicamente entre los alumnos y que algunos de éstos pudieran estar interesados en continuar su formación en el Programa Doctoral de la Facultad.

Por otro lado, esta decisión puede ser más probable si el estudiante considera que cuenta con las condiciones personales para hacerlo y que la institución tiene la capacidad para formarlo.

Surge así el proyecto denominado *Las Actitudes de los Estudiantes del Posgrado de la FECA-UJED hacia la Investigación* y como parte sustancial del mismo la construcción de un instrumento acorde a la investigación. En este trabajo se describe el proceso de construcción de la *Escala para medir la actitud hacia la investigación en los estudiantes del Posgrado de la FECA-UJED*.

Proceso de construcción de la Escala de Actitud hacia la Investigación

Como en la mayor parte de los estudios actuales, se eligió trabajar cuantitativamente con una *Escala Likert*, la cual es una escala estructurada para medir la dirección e intensidad de la actitud hacia un objeto determinado.

Primera Etapa: Revisión bibliográfica y definición del constructo Actitud hacia la Investigación.

La medición de la actitud hacia la investigación ha sido objeto de diversos estudios y ha respondido específicamente a los objetivos planteados por los responsables de los mismos.

Es así que la revisión bibliográfica, permitió identificar diversos enfoques y dimensiones consideradas en la actitud hacia la investigación (Nelgia y Alvarado, 2005; Delgado, Moreno y González, 2006; Díaz, Manrique, Galán y Apolaya, 2008; Aldana y Joya, 2011; Rojas, Méndez y Rodríguez, 2012; Magaña, Vázquez y Aguilar, 2013).

De la investigación de Magaña, et al. (2013) se tomaron las dimensiones: *el investigador como ente motivador y la organización como promotor y proveedor de condiciones para el desarrollo de actividades de investigación.*

Además, se decidió incluir *la valoración de la investigación científica y la percepción del prestigio y éxito económico de los investigadores como dimensiones de la Actitud hacia la investigación.*

Se consideró importante la valoración que pueda hacer el alumno de la investigación científica en general, partiendo del supuesto de que aunque existe una limitada difusión de la investigación en Administración, el estudiante de posgrado tiene contacto cotidiano con avances de investigación científica y tecnológica, lo que influye en su actitud hacia la investigación.

Por otro lado, como en cualquier decisión en la planeación de la carrera, resulta indispensable valorar el prestigio de la actividad profesional en cuestión y aunado a ello el posible éxito económico en dicha actividad.

A partir de las consideraciones anteriores se establecieron las siguientes dimensiones de la actitud hacia la investigación:

➤ *Conocimientos y habilidades para la investigación.*

Dimensión medida a través de la opinión acerca de los conocimientos y habilidades necesarios para la investigación en su área y la opinión acerca del desarrollo de habilidades de pensamiento lógico y transferencia de dichas habilidades al análisis de los problemas de la práctica profesional y a la toma de decisiones.

➤ *Valoración de la investigación científica.*

Dimensión medida a través de la opinión acerca del valor de la ciencia y su impacto en la sociedad.

➤ *Prestigio y éxito económico de los investigadores.*

Dimensión medida a través de la percepción acerca del prestigio académico y social y del éxito económico de quienes se dedican a la investigación en general y en el área administrativa en particular.

➤ *El docente investigador como motivador de la investigación científica.*

Dimensión medida a través de la percepción del estudiante sobre el profesor de la DEP, como investigador que involucra a los estudiantes en las tareas de investigación y les comunica sus hallazgos y trabajos.

- *La DEP como promotor y proveedor de condiciones para el desarrollo de actividades de investigación.*

Dimensión medida a través de la percepción sobre la promoción y disposición de apoyos e infraestructura que brinda la DEP para la realización de actividades de investigación.

Elaboración de ítems.

Para medir las dimensiones señaladas, a partir de la definición de las mismas se redactaron 59 ítems y se adaptaron 10 ítems de la Escala elaborada por Magaña, et al. (2013) con los que se integró la versión inicial de la escala, 45 con dirección positiva y 24 con dirección negativa.

La redacción de los ítems se realizó a partir de la búsqueda y recolección de opiniones diversas acerca de la investigación; opiniones seleccionadas de editoriales, de diversos autores como académicos, autoridades, docentes y de los mismos reportes de investigación consultados.

Se siguieron las recomendaciones tradicionales para la redacción de los ítems: incluir una sola idea, el que se presentaran opiniones que fueran susceptibles de mostrar la opinión de alguien; que se incluyeran opiniones favorables y opiniones desfavorables y que se cuidara en extremo la claridad del ítem.

Naghi (1990) al respecto indica que cada ítem debe formularse en tiempo presente, expresar una sola idea, ser breve, no ser ambiguo, ser relevante y permitir aprobar o rechazar el enunciado. La tabla 1 muestra el número de ítems por cada dimensión.

Tabla 1.
Número y dirección de los ítems en cada dimensión de la Actitud hacia la investigación

Dimensión	Indicadores	Ítems		
		+	-	Total/ Ac.
1. Conocimientos y habilidades para la investigación	1.1 Opinión acerca de los conocimientos y habilidades necesarios para la investigación en su área	10	0	10
	1.2 Opinión acerca del desarrollo de habilidades de pensamiento lógico y transferencia de dichas habilidades al análisis de los problemas de la práctica profesional y a la toma de decisiones	3	6	9 /19
2. Valoración de la investigación científica	Opinión acerca del valor de la ciencia y su impacto en la sociedad.	14	10	24/43
3. Prestigio y éxito económico de los investigadores	Percepción acerca del prestigio y éxito económico de quienes se dedican a la investigación en general y en el área administrativa en particular.	5	3	8/51
4. El docente investigador como motivador de la investigación científica	Percepción que tiene el estudiante sobre el profesor de la DEP	6	0	6/57
5. La DEP como promotor y proveedor de condiciones para el desarrollo de actividades de investigación	Percepción sobre la promoción y disposición de apoyos e infraestructura que brinda la DEP para la realización de actividades de investigación por parte de los estudiantes.	8	4	12/69

Integración del instrumento.

La tabla 2 muestra la operacionalización de las variables. Se integró la escala inicial con 69 ítems; 45 de ellos con dirección positiva y 24 con dirección negativa. En la tabla 2 ante cada ítem se indica la dirección del ítem con el signo + o -, los ítems se ordenaron de manera aleatoria en la escala, y se indica después de la diagonal, el número del ítem en el instrumento. Para que el estudiante respondiera la escala, se preparó una hoja de respuestas; Se incluyeron instrucciones para responder a las alternativas que indicaban la intensidad de la respuesta. Se presentaron cinco opciones: Totalmente de Acuerdo (TA), Acuerdo (A), No sé (?), Desacuerdo (D) y Totalmente en Desacuerdo (TD).

Tabla 2.
Operacionalización de las variables sobre la actitud hacia la investigación

Operacionalización de las variables sobre la actitud hacia la Investigación							
Variable	Dimensiones	Indicadores	D	Ítems			
Actitud hacia la investigación	1.- Conocimientos y habilidades para la investigación.	1.1.- Opinión acerca de los conocimientos y habilidades necesarios para la investigación en su área.	+	1./39 Los investigadores deben tener capacidad para conocer el "estado del arte" e integrar el marco teórico del problema de investigación que estén abordando.			
			+	2./18 Quien se dedica a la investigación es experto en la aplicación de las técnicas para el diseño de instrumentos, la recopilación y análisis de datos.			
			+	3./56 El investigador debe estar capacitado para participar en equipos interdisciplinarios de investigación.			
			+	4./43 La práctica profesional requiere que el administrador tenga los conocimientos necesarios para realizar investigación en Áreas como Mercadotecnia y Recursos Humanos.			
			+	5./41 En mi profesión hay suficientes problemas de interés para desarrollar investigación.			
			+	6./50 Al estar preparado para investigar, el administrador llega a dominar el lenguaje científico y comunicarse con los miembros de equipos interdisciplinarios y así comprender e integrar las aportaciones de diversas disciplinas al abordaje de los problemas.			
			+	9./35 Participar en una encuesta desarrolla habilidades interpersonales al realizar entrevistas y trabajar en equipo.			
			+	10./58 La investigación científica es muy importante para la vida profesional.			
			+	11./21 El hábito de la lectura es indispensable para el desarrollo del investigador y su desempeño como tal.			
			+	12./63 El investigador requiere manejar software especializado en su trabajo de búsqueda, registro, procesamiento y análisis de información.			
			1.2.- Opinión acerca del desarrollo de habilidades de pensamiento lógico y transferencia de dichas habilidades al análisis de los problemas de la práctica profesional y a la toma de decisiones.	-	17/10 Cuando al estudiante se le da una formación especializada en algún área de conocimiento destinado a la investigación, esta preparación lo aleja del contacto con los problemas de la realidad.		
		+		18/8 El empleo de la metodología de la investigación proporciona al profesionista los recursos lógicos para trabajar eficientemente en su profesión.			
		+		19./2 La práctica de la investigación permite transferir el rigor científico al análisis de los problemas en la práctica profesional.			
		+		20./5 El conocimiento de criterios metodológicos le permite al profesionista evaluar la confiabilidad y validez de la información en la que se sustenten sus decisiones.			
		-		22./36 No existe una diferencia importante en las habilidades de pensamiento lógico entre quienes investigan y quienes no lo hacen.			
		-		23./3 La práctica de la investigación no tiene ningún impacto en la solución de los problemas de la práctica profesional.			
		-		24./9 Es mejor guiarse por la intuición en la selección de la información para la toma de decisiones, que en la confiabilidad y validez científica de la misma.			
		-		26./37 Realizar investigación no ayuda a desarrollar habilidades de pensamiento.			
		-		37/54 La mayor parte de la investigación que se realiza en el área administrativa es ajena a nuestra realidad.			
				2.- Valoración de la investigación científica.	2.- Opinión acerca del valor de la ciencia y su impacto en la sociedad.	+	7./20 La realización de investigación siempre aporta conocimientos, pero requiere de competencias individuales y de grupo además de recursos materiales.
	+	8./57 Participar en una investigación proporciona conocimientos sobre la realidad estudiada y permite identificar nuevos problemas.					
	+	21./6 El investigador emplea su formación en investigación en la vida diaria y comprende otras actividades humanas.					
	-	25./4 Quien se dedica a la investigación es alguien que tiene una visión excéntrica de los problemas.					
	+	27./26 La ciencia y sus aplicaciones son indispensables para el desarrollo de los países.					
	+	28./45 El gobierno debe incrementar el porcentaje del PIB que se destina actualmente para la investigación.					
	+	29./47 Quienes no comprenden cómo se obtienen los datos científicos, son incapaces de distinguirlos de la especulación.					
	+	30./59 Los resultados de la investigación científica y tecnológica impactan en los hechos de la vida diaria.					
	+	31./14 Los resultados de la investigación científica son útiles para la sociedad.					
	+	32./23 La investigación ayuda a la solución de problemas sociales.					
	+	33./15 Lo más importante al llevar a cabo la investigación de un problema es que al hacerla se generan también sus soluciones.					
	+	34./68 La investigación debe llevar implícita una actitud ética y humanista.					
	+	35./69 Antes de realizar una investigación, el problema parece ajeno, pero al llevarla a cabo, adquiere sentido, relevancia e impacto.					
	+	36./62 El investigador aplica la investigación científica en su vida personal.					
	-	38./30 Es demasiado el porcentaje del PIB que se destina en México para la investigación.					
	-	39./29 El producir conocimiento a través de la investigación no debería de ser una función de las universidades.					
	-	40./40 En la universidad los profesores no tienen que ser investigadores.					
	-	41./60 En la universidad los profesores de mayor edad son los investigadores.					
	-	42./1 Los investigadores más destacados son aquellos que han estudiado en el extranjero.					
	-	43./51 En México las instituciones encargadas de realizar investigación son deficientes.					
	-	44./32 Es escasa la producción de conocimientos de frontera en nuestro país.					
	-	45./64 Es difícil que los investigadores mexicanos publiquen debido que sus trabajos no tienen un nivel de calidad aceptable.					
	-	46./52 Los investigadores mexicanos desprecian las publicaciones nacionales porque no tienen calidad.					
	+	50./53 La mayor parte de las investigaciones buscan mejorar la distribución de los beneficios del conocimiento.					
		3.- Prestigio y éxito económico de los investigadores.	3.- Percepción acerca del prestigio y éxito económico de quienes se dedican a la investigación en general y en el área administrativa en particular.			+	48./27 Los profesionistas que se dedican a la investigación alcanzan en la sociedad un gran reconocimiento por su trabajo.
	+					49./11 Los investigadores son importantes para la sociedad ya que dedican sus esfuerzos a mejorar la calidad de vida de las personas.	
	+					51./49 Los ingresos de los profesionales que se dedican a la investigación (Doctores) pueden ser iguales o superiores a los que reciben quienes destacan en la profesión.	
	+					52./55 Los ingresos de los investigadores de una universidad o centro de investigación pueden llegar a ser superiores a los de los directivos de dichas instituciones.	
	+					53./33 La inversión económica que se realiza en los estudios de doctorado se recupera con creces.	
	-					55./46 A los profesionistas exitosos no les interesa el reconocimiento académico.	
	-			56./66 Los docentes con prestigio no se dedican a la investigación porque les parece que esta actividad no está dentro de la práctica docente.			
		4.- El docente investigador como motivador de la Investigación Científica.	4.- Percepción del estudiante sobre el profesor de la DEP.	+	57./19 Los profesionistas de prestigio no se dedican a la investigación porque sus ingresos serían considerablemente inferiores si lo hicieran.		
	+			58/12 Mis maestros están bien preparados para la investigación científica.			
	+			59./61 Mis maestros impulsan la investigación científica cuando usan sus propios trabajos de investigación para impartir su asignatura.			
	+			60./13 Mis maestros propician la participación en eventos y conferencias de investigación científica.			
	+			61./7 Mis maestros promueven la participación en proyectos de investigación científica.			
	+			62./65 Mis maestros nos piden las referencias bibliográficas de acuerdo a las exigencias científicas.			
		5.- La DEP como promotor y proveedor de condiciones para el desarrollo de actividades de investigación.	5.- Percepción sobre la promoción y disposición de apoyos e infraestructura que brinda la DEP para la realización de actividades de investigación por parte de los estudiantes.	+	63./22 Mis maestros nos solicitan realizar investigaciones documentales para fines de evaluación.		
	+			13./24 La tesis es una opción excelente de titulación.			
	-			14./28 La mayor parte de los estudiantes tienen limitaciones en cuanto al empleo de la metodología y es mejor que no se dediquen a investigar.			
	-			15./48 En las áreas de administración es muy difícil obtener becas para estudiar un doctorado.			
	-			16./25 Si un profesionista quiere dedicarse a la investigación pero le faltan habilidades, no le conviene invertir recursos en realizar estudios de doctorado.			
	-			47./67 La elaboración de tesis no es una opción recomendable de titulación.			
	-			54/16 Existe la posibilidad de recibir becas para estudiar doctorados de alta calidad.			
	+			64./44 En la División de Estudios de Posgrado (DEP) se apoya para que los estudiantes realicen investigación.			
	+			65./34 La DEP cuenta con infraestructura (Biblioteca, espacios físicos, bases de datos, etc.) para la investigación.			
	+			66./42 La DEP realiza eventos como Exposiciones de Avances de Tesis y de Carteles de Protocolos de Investigación, etc. para vincular a estudiantes a la investigación.			
	+			67./31 La DEP cuenta con apoyos económicos para que sus estudiantes realicen investigación.			
	+			68./38 La DEP apoya con impresiones, fotocopiado, etc. para realizar investigación.			
	+			69./17 La DEP cuenta con un grupo de asesores que apoyen en tiempo y forma a los estudiantes en investigación.			

Aplicación del instrumento.

Los investigadores acudieron a todos los grupos de la DEP y solicitaron a los estudiantes que contestaran la *Escala de Actitud hacia la investigación*, marcando su elección para cada ítem en el espacio correspondiente de la hoja de respuestas y los datos para caracterizar la muestra. Respondieron la *Escala* 110 estudiantes de la División de Estudios de Posgrado de la FECA-UJED; 61% del género femenino y 45% masculino. El promedio de edad fue de 29 años; teniendo 50 años el mayor y 22 el menor. El tiempo promedio de experiencia profesional fue de 8 años. Con respecto a la licenciatura cursada, el 34% corresponde a Contaduría Pública; un 23% corresponde a diversas Ingenierías, el 18% corresponde a la Licenciatura en Administración y el 14% a la Licenciatura en Enfermería. El resto se distribuye en licenciaturas como Arquitectura, Derecho, Economía, Química e Informática con porcentajes mínimos (de 1% a 3%). La mayoría (90%) procede de instituciones públicas: un 64% realizó sus estudios en la UJED, un 23% en el Instituto Tecnológico de Durango y un 3% en universidades públicas de otros estados (UAG, UANL, UNAM); sólo un 6% realizó estudios de licenciatura en instituciones privadas (UAD, PROMEDAC, UGM, UNIVER). Un 4% no contestó.

Calificación del instrumento y captura de datos.

Los ítems con dirección positiva se calificaron de la siguiente manera: TA = 5 puntos, A = 4 puntos, No sé = 3 puntos, D = 2 puntos, y TD = 1 punto. Los ítems con dirección negativa se calificaron así: TA = 1 punto, A = 2 puntos, No sé = 3 puntos, D

= 4 puntos y TD = 5 puntos. La puntuación máxima a obtener fue 345 puntos y la mínima 69.

Análisis discriminante.

Con el propósito de integrar la escala definitiva, se realizó la prueba de validez discriminante, es decir, seleccionar los ítems que permitieran diferenciar sujetos extremos con respecto a la *Actitud hacia la investigación* para integrar la versión final de la Escala. Se tomó una muestra aleatoria de 60 estudiantes (de los 110 que respondieron la escala). Se determinó la puntuación por ítem obtenida por cada estudiante, según la alternativa de respuesta seleccionada y la dirección del ítem cuya sumatoria es la puntuación total obtenida en la escala. Se ordenaron las puntuaciones de mayor a menor y se capturaron en Excel los datos correspondientes a las 15 puntuaciones más altas (Cuartil1) y a las 15 puntuaciones más bajas (Cuartil 4). Se calculó la puntuación media para cada uno de los 69 ítems y se aplicó la Prueba *t* (en SPSS) para determinar si la diferencia de medias fue significativa. En nuestro caso, 66 de los 69 ítems para medir la *Actitud hacia la investigación de los estudiantes de Posgrado* tienen poder discriminante. No tuvieron poder discriminante los ítems 20, 25 y 39 (ver Tabla 2).

Consistencia interna.

Con el apoyo del SPSS, se calculó el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach. El valor obtenido fue de .81 que se interpreta como confiabilidad muy alta, por lo que

la *Escala de Actitud hacia la Investigación* es un instrumento que hace mediciones estables y consistentes.

Interpretación de la Actitud hacia la investigación

La regla para interpretar la escala fue: a mayor puntuación obtenida, más favorable (positiva) es la actitud hacia la investigación y a menor puntaje, menos favorable (negativa). Los puntajes intermedios expresan una actitud generalmente neutra o indefinida. Se calculó dividiendo la puntuación total obtenida por el participante entre el total de ítem y ubicando dicho promedio en el continuo que va de 5 como la actitud más favorable a 1 como la actitud más desfavorable.

Conclusiones

La *Escala para medir la Actitud hacia la Investigación* es un instrumento con consistencia y homogeneidad. Partiendo de que el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach mide la consistencia entre reactivos y del valor obtenido fue de .81 se puede afirmar que existe un alto grado de correlación entre los reactivos que miden la actitud hacia la investigación.

Con respecto a la homogeneidad de la escala puede afirmarse que, dado que mide un solo factor, es un instrumento homogéneo. Podría formularse a partir de este trabajo un modelo de los factores que inciden en la actitud hacia la investigación en los estudiantes de posgrado con las dimensiones establecidas: *Conocimientos y habilidades para la investigación, Valoración de la investigación científica, Prestigio y*

éxito económico de los investigadores, El docente como motivador de la investigación científica y La institución como promotor y proveedor de condiciones para el desarrollo de actividades de investigación. De esta manera se estarían integrando las propuestas de autores como Rojas, et al. (2012) y Magaña, et al. (2013) con la visión de este proyecto.

Dentro del Proyecto “*Actitudes hacia la investigación de los estudiantes de Posgrado de la FECA-UJED*”, pueden establecerse toda una serie de correlaciones entre la actitud y el género, la edad, la institución de procedencia, la formación recibida en la licenciatura, el área de conocimientos, el tipo de maestría cursada, etc., así como la descripción puntual en cada una de las dimensiones.

Podrían también llevarse a cabo replicaciones sistemáticas del estudio en otras poblaciones, áreas de conocimiento e instituciones.

La elaboración de la Escala para medir la Actitud hacia la Investigación que aquí se presenta abre un abanico de ideas para futuros proyectos de investigación.

Referencias

- Aldana de Becerra, G. M. y Joya Ramírez, N. S. (2011). Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación. *Tabula Rasa*, junio, 295-309.
- Blanco, Neligia, Alvarado, M. E. (2005). Escala de Actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, septiembre-diciembre, 537-544.
- Delgado, M. B., Moreno, L. S. y González, L. E. (2006). Conocimientos, actitudes y barreras hacia la investigación, las revisiones sistemáticas de la literatura y la colaboración Cochrane. Estudio de corte transversal. *Revista Colombiana de Anestesiología*, sin mes, 227-231.
- Díaz Vélez, C., Manrique González, L. M., Galán Rodas, E. y Apolaya Segura, M. (2008). Conocimientos, actitudes y prácticas en investigación de los estudiantes de pregrado de facultades de medicina del Perú. *Acta Médica Peruana*, enero-marzo, 9-15.

- Hernández Vela, H. (2001). Doctorado Interinstitucional en Administración: Experiencia de Colaboración. *XV Congreso Nacional de Posgrado, Xalapa, Ver.*
- Magaña Medina, D. E., Vázquez Rodríguez, J. M. y Aguilar Morales, N. (2013). Desarrollo de una escala para medir el interés en la formación Temprana en Investigación. *XVII Congreso Internacional en Ciencias Administrativas, ACACIA, Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, Jal.*
- Montaño, L. (1999). La investigación administrativa en el contexto académico mexicano. *III Congreso Nacional de Investigación en Administración en México. Mexicali, B.C.*
- Naghi Namakforoosh, M. (1990). *Metodología de la Investigación*. México: Limusa.
- Programa de Doctorado Interinstitucional en Administración. (1997) Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Juárez del Estado de Durango, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma de San Luis Potosí y Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Rojas Betancur, H. M., Méndez Villamizar, R. y Rodríguez Prada, Á. (2012). Índice de actitud hacia la investigación en estudiantes del nivel de pregrado. *Entramado*, julio-diciembre, 216-229.
- Tobasura Acuña, I., Jurado Alvarán, C. y Montes, C. M. (2009). Estudiantes Semillero de Investigación Realidades Agrorurales. Los grupos extracurriculares en agronomía de la Universidad de Caldas (Colombia): 1970-2006 de la efervescencia política a la formación científica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, julio-diciembre, 1573-1594.

SÍNDROME DE BURNOUT EN ESTUDIANTES DE MEDICINA EN UNA UNIVERSIDAD COLOMBIANA

Diana Alejandra Malo Salavarrieta

Universidad Manuela Beltrán Seccional Bucaramanga

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo, identificar el nivel de síndrome de Burnout que presentan los alumnos de una facultad de Medicina Colombiana y si las variables: género, edad y semestre, establecen una diferencia significativa en el nivel con que se presenta el Síndrome de Burnout, sus dimensiones constitutivas y sus indicadores empíricos, en los alumnos de la facultades de Medicina estudiada. Para este estudio se aborda el Síndrome de Burnout desde un enfoque conceptual unidimensional, mientras que teóricamente se apoya en el modelo de Winnubst (1993). La presente investigación hace parte de un análisis comparativo que se realizó para evaluar síndrome de Burnout entre estudiantes de medicina de una universidad en Colombia y una universidad mexicana. Para el logro del objetivo formulado se realizó un estudio no experimental, transaccional a través de la aplicación de la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil a 98 alumnos; su principal resultado permite afirmar que los alumnos encuestados presentan un nivel leve de burnout y solamente la variable edad se correlacional con el nivel del Síndrome de Burnout que presentan los alumnos encuestados por lo que se puede afirmar que a mayor edad mayo nivel de burnout.

Palabras clave: estrés, agotamiento, institución educativa.

Introducción

Las instituciones de educación superior, como espacios de producción y reproducción de aprendizajes, suelen ser lugares altamente estresantes para los alumnos; en dichas instituciones los alumnos no solamente construyen aprendizajes, sino que se enfrentan de manera cotidiana a una serie de demandas (p. ej. evaluación del maestro, la sobrecarga de trabajo, etc.) que, bajo su propia valoración, se constituyen en estresores, al considerar que dichas demandas desbordan sus posibilidades de respuesta.

Este escenario, presente en la mayoría de nuestras universidades, se observa de manera más palpable en las carreras de medicina que normalmente se

caracterizan por una sobrecarga de trabajo y una gran presión por parte de los docentes; en ese sentido, las escuelas o facultades de medicina, al ser instituciones que generan un alto estrés en sus alumnos, suelen provocar en ellos, por consecuencia, la presencia del Síndrome de Burnout.

El campo de estudio del Síndrome de Burnout

El campo de estudio del Síndrome de Burnout, más allá de su popularidad reflejada en la gran cantidad de artículos que se escriben sobre él mismo, presenta una serie de problemas estructurales que pueden ser ubicados en dos grandes rubros: la existencia de múltiples denominaciones y definiciones, y la existencia, y a la vez el poco uso, de varios modelos teóricos (Barraza, 2011a).

Considerando las definiciones, cuando se intenta definir al Síndrome de Burnout se pueden encontrar una multiplicidad de definiciones al respecto (vid Garcés, 2003); sin embargo, ante este panorama, Barraza (2008) reconoce, en el estudio de este síndrome, la presencia hegemónica de dos enfoques conceptuales diferentes: el tridimensional y el unidimensional.

El primer enfoque se origina en el trabajo de Maslach y Jackson (1981) y su difusión permitió definir este síndrome a través de un constructo tridimensional (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal). El segundo enfoque se inicia con el trabajo de Pines, Aronson y Kafry (1981) y su desarrollo proporcionó una definición de este síndrome mediante un constructo unidimensional (agotamiento emocional).

En el caso de la presente investigación se adopta el enfoque conceptual sostenido por Pines, et al. (1981), que permite definir al Burnout Estudiantil como *un estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo producido por el involucramiento prolongado en situaciones generadoras de estrés*. Y para finalizar los modelos teóricos, existen diferentes modelos teóricos elaborados para explicar la etiología y las consecuencias del Síndrome de Burnout, sin embargo, es necesario reconocer que “la falta de modelos teóricos sólidos que dirijan la investigación, y que relacionen el estudio del síndrome de quemarse con otros campos de estudio de la Psicología Social, se considera una de las deficiencias más relevantes para su estudio” (Gil Monte & Peiró, 1999, p. 262).

A esta falta de solidez y consistencia de los modelos teóricos existentes, Barraza (2011a) agrega un nuevo problema, relacionado con el uso de dichos modelos, al afirmar que la mayor parte de las investigaciones sobre este síndrome raramente hacen alusión a los modelos teóricos existentes y en contraparte se centran exclusivamente en la conceptualización tridimensional ofrecida por Maslach y Jackson (1981); este autor ofrece como ejemplos de esta situación las investigaciones de: Escibà-Agüir, Artazcoz y Pérez-Hoyos (2008), y de Parada, Moreno, Mejías, Rivas, Rivas, Cerrada y Rivas (2005).

Un tercer problema, en este mismo ámbito de análisis, es la tendencia psicologista, casi generalizada de los modelos teóricos existentes, que hace que los estudiosos de este síndrome centren su atención en variables individuales (p. ej. competencia percibida, motivación, autoconfianza, autoestima, etc.) y dejen de lado los aspectos contextuales y/u organizacionales que pueden influir en la aparición de este síndrome.

Ante esta situación y considerando que la presente investigación tiene como objetivo central comparar dos poblaciones estudiantiles, de dos contextos organizacionales diferentes, *se asume como modelo teórico explicativo de la presente investigación el modelo de Winnubst (1993) que integra tres variables organizacionales (estructura, clima y cultura) para explicar la etiología de este síndrome.*

Mansilla (2009) reconoce la existencia de cuatro tipo de modelos teóricos que explican la etiología del Síndrome de Burnout: a) Modelos etiológicos elaborados desde la teoría sociocognitiva del Yo, b) Modelos etiológicos elaborados desde la teoría del intercambio social, c) Modelos etiológicos elaborados desde la teoría organizacional, y d) Modelo etiológico elaborado desde la teoría estructural.

Dentro de los modelos elaborados desde la teoría organizacional Gil Monte y Peiró (1999) y Mansilla (2009) mencionan tres: a) el de Golembiewski, Munzenrider y Carter, b) el de Cox, Kuk y Leiter y c) el de Winnubst. El primero de ellos destaca las disfunciones de los procesos del rol, y de manera especial la importancia de la sobrecarga y de la pobreza de rol para el desarrollo del síndrome, el modelo de Cox, et al. (1993) destaca la importancia de la salud de la organización y el modelo de Winnubst (1993) enfatiza la importancia de la estructura, la cultura y el clima organizacional (Gil Monte & Peiró, 1999, p. 263).

El modelo de Winnubst (1993), que asume el enfoque conceptual unidimensional del Burnout, se basa en cuatro supuestos centrales: a) todas las estructuras organizacionales tienen un sistema de apoyo social que se ajusta óptimamente a ese tipo de estructura, b) los sistemas de apoyo social surgen en interdependencia con el clima laboral por lo que pueden ser mantenidos y mejorados

optimizando el clima, c) tanto la estructura organizacional como la cultura y el apoyo social se rigen por criterios éticos derivados de los valores sociales y culturales de la organización, y d) estos criterios éticos hacen posible predecir en qué medida las organizaciones inducirán en sus miembros tensión y el síndrome de burnout.

De estos cuatro postulados es el tercero, referido a que la estructura, la cultura y el apoyo social se rigen por criterios éticos derivados de los valores sociales y culturales de la organización, el que adquiere relevancia para la presente investigación ya que esto permitiría entender porque el nivel del Síndrome de Burnout puede variar de una institución a otra.

A este postulado, y distanciándose de los componentes burocráticos presentes en este modelo, la autora de la presente investigación le hace una acotación en los siguientes términos: la estructura, el clima y la cultura organizacional definen un conjunto de prácticas socioeducativas vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se concretan en una serie de demandas hacia los alumnos; estas demandas presentan ciertas características (p. ej. novedad, impredecibilidad, intensidad, etc.) que al entrar en contacto con ciertos procesos cognitivos del alumno (p. ej. expectativas de autoeficacia, atribución causal, etc.) definen una valoración negativa sobre la posibilidad real que tiene el alumno de responder a esas demandas, por lo que se genera el estrés (Barraza, 2010), el cual al volverse recurrente o permanente, desembocará necesariamente en el Síndrome de Burnout.

Al realizar una revisión de la literatura, el primer trabajo que abordó el Síndrome de Burnout Estudiantil fue el de Balogum (1995, en Piñeiro, 2006); sin embargo, no se tiene conocimiento de que este estudio fuera continuado por otros,

por lo que no sería sino hasta el año 2003 en que este síndrome fue abordado nuevamente en estudiantes. Actualmente la revisión de la literatura sobre el Burnout Estudiantil permite identificar dos tipos de investigaciones:

- a) las que lo abordan desde un enfoque tridimensional (p. ej. Aranda, Pando, Velásquez, Acosta & Pérez, 2003; y Borda, Navarro, Aun, Berdejo, Racedo & Ruiz, 2007); este enfoque ha dado lugar a una línea de investigación, ya consolidada, en Brasil que es liderada por Carlotto (vid Carlotto & Câmara, 2006; Carlotto & Câmara, 2008; Carlotto, Nakamura & Câmara, 2006; Carlotto & Tarnowski, 2007; etc.).
- b) las que lo abordan desde un enfoque unidimensional (p. ej. Barraza, Carrasco & Arreola, 2009; Barraza, 2011; y Gutiérrez, 2009 y 2010); este enfoque ha dado lugar a una línea de investigación, en desarrollo, en México que es liderada Barraza (vid Barraza, Carrasco & Arreola, 2009; Barraza, 2009; y Barraza, 2011b). Cabe destacar que ninguna de estas investigaciones se realizó bajo un enfoque comparativo.

Fuera del ámbito estudiantil, pero manteniendo la atención en el educativo, son varias las investigaciones sobre el Síndrome de Burnout que se realizan bajo un enfoque comparativo; a manera de ejemplo se mencionan exclusivamente dos: Almeida, Silva, Centurión y Chiuzi (2011); y Pereira y Silva (2009):

- Almeida, et al. (2011) realizan un estudio comparativo entre profesores de escuelas privadas y profesores de escuelas públicas; sus resultados les permiten afirmar que el nivel de Burnout es más bajo en los profesores de instituciones privadas, aunque la diferencia no fue estadísticamente significativa.

- Pereira y Silva (2009) desarrollan un estudio comparativo entre profesores de la red pública estatal y profesores de la red particular; sus resultados los conducen a reconocer que los dos grupos presentan una diferencia estadística en las diferentes dimensiones del Síndrome de Burnout.

Los resultados obtenidos por éstas y otras investigaciones permiten confirmar empíricamente que el nivel con que se presenta el Síndrome de Burnout entre los agentes educativos, pertenecientes a una institución educativa u otra, puede variar; con base en estos resultados y el modelo teórico asumido se realiza la presente investigación.

Objetivos

Identificar el nivel de síndrome de Burnout que presentan los alumnos de una facultad de Medicina Colombiana. Determinar si las variables: género, edad y semestre, establecen una diferencia significativa en el nivel con que se presenta el Síndrome de Burnout, sus dimensiones constitutivas y sus indicadores empíricos, en los alumnos de la facultades de Medicina estudiada.

Método

Participantes.

Para la recolección de la información se aplicó el inventario a 98 alumnos de una facultad de medicina en Colombia. La distribución de los alumnos, según las

variables sociodemográficas estudiadas, fue la siguiente:

- El 46.9% pertenecen al género masculino y el 53.1% al género femenino.
- La edad mínima es de 19 años y la máxima de 33 años, siendo la media de 22 años.
- El 60.2% de los alumnos encuestados estudiaban al momento de la aplicación de la encuesta el noveno semestre y el 39.8% el décimo semestre.

Para la protección de los participantes se realizaron las siguientes acciones:

a) en el cuestionario a llenar no se pidió el nombre, y en la presentación del mismo se les aseguró la confidencialidad de los resultados; b) en el background solamente se les solicitaron datos referentes a las variables sociodemográficas y/o situacionales que eran de interés para el estudio, y en ningún momento se les solicitó algún otro tipo de información que pudiera comprometer su anonimato; y c) en la presentación del cuestionario se les hacía saber a los participantes que su llenado era voluntario y estaban en libertad total de contestarlo, o de no hacerlo.

Procedimiento.

En la recolección de la información se utilizó la Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil (Barraza, 2011); esta escala consta de 15 ítems que pueden ser contestados mediante un escalamiento tipo likert de cuatro valores: nunca, algunas veces, casi siempre y siempre. La distribución de los ítems según las dimensiones establecidas fue la siguiente:

- Indicadores comportamentales: ítems 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 14 y 15
- Indicadores actitudinales: ítems 6, 8, 10, 12 y 13

Esta escala reportó originalmente una confiabilidad de .91 en alfa de cronbach y de .89 en la confiabilidad por mitades, según la fórmula de Spearman-Brown; así mismo, en su proceso de validación se obtuvieron evidencias de validez basada en la estructura interna a través de los procedimientos denominados: análisis de consistencia interna, análisis de grupos contrastados y análisis factorial (Barraza, 2011).

El análisis de resultados se realizó en tres momentos:

- a) en un primer momento se desarrolló el análisis descriptivo, el análisis correlacional y de diferencia de grupos con los estudiantes colombianos,
- b) en un segundo momento se efectuó el análisis descriptivo, el análisis correlacional y de diferencia de grupos con los estudiantes mexicanos, y
- c) en un tercer momento se realizó el análisis de diferencia de grupos entre las dos poblaciones estudiantiles estudiadas.

Los análisis de diferencias de grupo se realizaron tomando como base los estadísticos t de Student y ANOVA on way, según correspondiera, mientras que el análisis correlacional se realizó utilizando el coeficiente r de Pearson.

La regla de decisión para todos estos análisis fue $p > .05$. Todos los análisis se realizaron con el programa SPSS versión 15.

Resultados

Análisis Descriptivo.

Los resultados obtenidos del análisis descriptivo se presentan en la tabla 1.

Tabla 1.
Estadística descriptiva de los ítems que confirman la EUBE. Caso Colombia.

Ítems	Media	Desviación Estandar
El tener que asistir diariamente a clases me cansa	1.85	.632
Mis problemas escolares me deprimen fácilmente	1.66	.773
Durante las clases me siento somnoliento	1.79	.596
Creo que estudiar hace que me sienta agotado	1.76	.557
Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases	1.41	.758
<i>Me desilusionan mis estudios</i>	<i>1.11</i>	<i>.317</i>
Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado	1.90	.681
No me interesa asistir a clases	1.16	.372
Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro	1.36	.503
El asistir a clases se me hace aburrido	1.41	.514
Siento que estudiar me está desgastando físicamente	1.52	.630
<i>Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela</i>	<i>1.11</i>	<i>.348</i>
<i>No creo terminar con éxito mis estudios</i>	<i>1.06</i>	<i>.241</i>
Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio	1.40	.551
Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente	1.26	.461

Como se puede observar los ítems que se presentan con mayor frecuencia son: a) El tener que asistir diariamente a clases me cansa, b) Durante las clases me siento somnoliento y c) Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado;

cabe destacar que estos tres ítems conducen a conductas que reflejan un agotamiento físico exclusivamente. Por su parte, los ítems que se presentan con menor frecuencia son: a) Me desilusionan mis estudios, b) Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela y c) No creo terminar con éxito mis estudios; estos tres ítems corresponden a indicadores actitudinales del Síndrome de Burnout.

En lo que respecta a los dos tipos de indicadores que explora la EUBE, los resultados muestran que los indicadores comportamentales presentaron una media de 1.58, mientras que los actitudinales una de 1.17. En lo general la variable Síndrome de Burnout se presenta con una media de 1.44. Esta media general, transformada en porcentaje (36%) e interpretada a partir de un baremo de cuatro valores: de 0 a 25% no hay burnout, de 26% a 50% se presenta con un nivel leve, de 51 a 75% se presenta con un nivel moderado y de 76% a 100% con un nivel fuerte o profundo, permite afirmar que los alumnos encuestados presentan un nivel leve de burnout.

Análisis de Diferencia de Grupos y Correlacional.

Los resultados obtenidos en el análisis de diferencia de grupos (género y semestre) y correlacional (edad) realizado entre el nivel de Síndrome de Burnout y el resto de las variables se presentan en la tabla 2. Como se puede observar solamente la variable edad se correlaciona con el nivel del Síndrome de Burnout que presentan los alumnos encuestados por lo que se puede afirmar que a mayor edad mayor nivel de burnout.

Tabla 2.
Resultados del análisis de diferencia de grupos y correlacional. Caso Colombia

Variable	Nivel de Sig.
Género	.467
Edad	.034
Semestre	.842

Discusión

Las investigaciones realizadas sobre este síndrome, y que son abordadas desde un enfoque unidimensional, han demostrado la existencia de un perfil descriptivo consistente; este perfil se manifiesta en tres características centrales: 1) los alumnos encuestados presentan un nivel leve del Burnout, 2) este nivel se manifiesta con una predominancia de los indicadores comportamentales, y 3) en congruencia con estos resultados, las conductas que se presentan con mayor frecuencia son: Durante las clases me siento somnoliento y Antes de terminar las clases ya me siento cansado (Barraza, Carrasco & Arreola, 2009; Barraza, 2009; Gutiérrez, 2009 y 2010; y Vázquez & Rodríguez, 2009). Como se puede observar los resultados descriptivos obtenidos en los alumnos de uno u otro país coinciden con los tres puntos del perfil descriptivo encontrado por las investigaciones antecedentes.

Con relación al análisis de diferencia de grupos y correlacional con las variables género, edad y semestre se encontraron similitudes en las dos poblaciones estudiadas a excepción de la variable edad que en el caso colombiano si marca una diferencia significativa en el nivel con que se presenta el Síndrome de Burnout; estos resultados, para el caso mexicano, coinciden con los reportados por Gutiérrez (2009) y Barraza, et al. (2009) lo cual marca una tendencia a mostrar que las variables

sociodemográficas y/o situacionales no influyen en el nivel con que se presenta el Síndrome de Burnout entre los estudiantes; esta situación hace que se considere correcta la afirmación de Gil-Monte & Peiró (1999) cuando comentan que las relaciones entre variables sociodemográficas (p. ej. sexo, edad, estado civil, etc.) y el Síndrome de Burnout, deben considerarse como no consistentes.

Estos resultados, en lo general, pueden ser considerados consistentes; sin embargo, para su consolidación se sugiere realizar la validación de la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil en la población estudiantil colombiana y continuar esta línea de indagación.

Referencias

- Almeida, C. V., Silva, C., Centurión, P. & Chiuzi, E. M. (2011). Síndrome de Burnout em professores: um estudo comparativo na região do Grande ABC paulista. *Revista Eletrônica Gestão e Serviços*, 2(1), 276-291.
- Appels, A. (2006). Estrés laboral, agotamiento y enfermedad. En J. Buendía (Ed.), *Estrés laboral y salud*, (pp. 119-128). Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.
- Aranda, C., Pando, M., Velásquez I., Acosta, M. & Pérez, M. (2003). Síndrome de Burnout y factores psicosociales en el trabajo, en estudiantes de posgrado del Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista Psiquiatría Facultad de Medicina Barna*, 30(4), 193-199. Recuperado el 15 de marzo de 2010, de http://www.nexusediciones.com/pdf/psiqui2003_4/ps-30-4-003.pdf
- Barraza, A. (2008), Burnout Estudiantil. Un enfoque Unidimensional. *Revista Electrónica de Psicología Científica.com*, s/d. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-389-1-burnout-estudiantil-un-enfoque-unidimensional.html>
- Barraza, A., Carrasco, R. & Arreola, M. G. (2008). El síndrome de desgaste profesional en las enfermeras del Centro de Salud, No. 2 de la ciudad de Durango. *Revista Electrónica de Psicología Científica.com*, s/d. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-374-1-el-sindrome-de-desgaste-profesional-en-las-enfermeras-del-ce.html>

- Barraza, A., Carrasco, R. & Arreola, M. G. (2009). Burnout Estudiantil. Un estudio exploratorio. En A. Barraza, D. Gutiérrez & D. I. Cenicerros (coord.), *Alumnos y Profesores en Perspectiva*. (pp. 68-84), Durango: Universidad Pedagógica de Durango.
- Barraza, A. (2009). Estrés Académico y Burnout Estudiantil en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272-283.
- Barraza, A. (2010). La relación Persona-Entorno como fuente generadora de estrés académico. *Revista Internacional de Psicología*, 11(1), 1-11 (paginación independiente).
- Barraza, A. (2011a). Satisfacción Laboral y Síndrome de Burnout en profesores de educación primaria. Análisis de una relación. En A. Barraza & A. Jaik (comp.), *Estrés, Síndrome de Burnout y Bienestar Subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos*. (154-181) México: IUNAES-ReDIE.
- Barraza, A. (2011b). Validación psicométrica de la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 53-76
- Berrocal, C. (2000). La hoguera de las ansiedades, aspectos psicosociales del estar quemad@. *Acciones e Investigaciones Sociales*. 10, 83-112. Recuperado de http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/10_AIS/AIS_10_06.pdf
- Borda, M., Navarro, E., Aun, E., Berdejo, H., Racedo, K. & Ruiz, J. (2007). Síndrome de Burnout en estudiantes de internado del Hospital Universidad del Norte. *Revista Salud Uninorte*, 23(1), 43-51. Recuperado de http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-55522007000100006&lng=es&nrm=iso
- Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2006). Características psicométricas do Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI-SS) em estudantes universitários brasileiros. *PsicoUSF*, 11(2), 167-173.
- Carlotto, M. S. & Câmara, G. S. (2008). Preditores da Síndrome de Burnout em estudantes universitários. *Pensamiento Psicológico*, 4(10), 101-109.
- Carlotto, M. S., Nakamura, A. P. & Câmara, S. G. (2006). Síndrome de Burnout em estudantes universitários da área da saúde. *Psico*, 37(1), 57-62.

PRÁCTICAS DE CONSUMO CULTURAL, DEPORTIVO Y SOLIDARIO EN EL TIEMPO LIBRE DE LOS ALUMNOS DE LA FECA-UJED

**Hortensia Hernández Vela
Víctor Manuel Lerma Moreno
María de la Luz Garibay Avitia**
Universidad Juárez del Estado de Durango

Resumen

Esta ponencia reporta resultados de una investigación que tiene como finalidad conocer y mejorar las prácticas de consumo cultural, deportivo y solidario como parte del uso del tiempo libre de los estudiantes de la Facultad de Economía Contaduría y Administración (FECA) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) con el propósito de desarrollar los mecanismos necesarios para interesar a los jóvenes universitarios en las actividades propuestas por la universidad en estos temas. Las preguntas que se responden se relacionan con el tiempo libre disponible, las actividades culturales deportivas y de compromiso social en las que participan los alumnos de la institución, o les gustaría participar, incluyendo propuestas para una mejor planeación del tiempo libre.

Palabras clave: actividades culturales, actividades deportivas, actividades solidarias.

Introducción

Los programas curriculares se conforman cada vez con menor carga horaria, bajo la premisa de que los alumnos deben trabajar por su cuenta, pero además se espera que complementen su formación con actividades extracurriculares: deportivas, recreativas, culturales, sociales y de ocio que contribuyan al desarrollo de su personalidad y a la construcción de la sociedad en que se desenvuelven.

Durante una semana típica el estudiante pasa 24 - 28 horas en clases, esto significa que la mayor parte del tiempo se encuentra afuera del salón con gran cantidad de tiempo libre, (si no trabajan o tienen responsabilidades familiares) y pueden acceder a actividades extracurriculares que les den oportunidad de adquirir

actitudes, orientaciones y disposiciones que contribuyan a su desarrollo personal, y expandir sus redes y contactos.

Los beneficios de las actividades extra-académicas han sido identificados en investigaciones realizadas en distintos niveles del sistema educativo incidiendo en el bienestar general de los sujetos, permanencia en el sistema educativo, rendimiento académico, elección vocacional y satisfacción laboral (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2004) también tienen efecto sobre la transición de la universidad al trabajo observando que los que dedican tiempo a estas actividades se colocan en mejores puestos (Tchibozo, 2007). Esta función tiene además un carácter preventivo de algunos de los males que aquejan a la sociedad: depresión, soledad, aislamiento, alcoholismo, drogadicción, enfermedades por sedentarismo, enfermedades crónicas (Hernández Mendo, 2005).

El impacto de las actividades extracurriculares tiene consenso y aparentemente no representa ningún reto institucional pero al “indagar sobre las implicaciones de este tema, con respecto al desarrollo del ser humano y de la sociedad, nos encontramos con una problemática de alta complejidad” (Huertas, Caro, Davison & Porras, 2008). Las actividades realizadas en espacios no institucionalizados inciden sobre la formación de los alumnos, pero se carece de un análisis crítico por parte de los alumnos universitarios que están condicionados por reglas sociales que terminan imponiendo estilos de vida no deseados como el consumo de bebidas alcohólicas, drogas, asistencia a antros entre otros. El compartir los mismos referentes culturales, las mismas aficiones, los mismos gustos, termina siendo un factor de inclusión que juega un papel muy importante en el equilibrio psíquico de los jóvenes (Huertas, 2008).

Las propuestas recreativas, culturales o de compromiso social que ofrece la universidad parecieran no tener atractivo sobre los alumnos, las utilizadas hasta el momento no convocan sino a una pequeña parte, los auditorios, estadios y plazas de los eventos culturales o deportivos se llenan con acarreados a los que hay que otorgar puntos u obligar por medio de cuotas exigidas semestralmente.

Las actividades más relevantes que la población joven realiza durante su tiempo libre señaladas por García (1993) son: estar con los amigos; ver la televisión; escuchar música; estar con la familia; leer libros/revistas; hacer deporte; ir al cine; ir a bailar; salir al campo y oír la radio y en este sentido se establece el supuesto de que la mayoría de los alumnos dedican su tiempo libre a la elaboración de tareas, chatear y/o actividades recreativas, mas relacionadas con reuniones que con actividades deportivas o socio culturales, siendo éste un supuesto que no ha sido confirmado, la presente investigación pretende conocer las prácticas de estudiantes de la FECA-UJED, para diseñar propuestas que contribuyan a su formación integral, adaptadas a sus necesidades y expectativas, se muestran las actividades que el alumnado universitario realiza, así como las que les gustaría realizar pero no hacen. Se pretende responder a las preguntas de investigación:

¿De cuánto tiempo libre disponen los alumnos?

¿Qué actividades culturales, deportivas o solidarias realizan?

¿Qué otras actividades realizan?

¿Qué actividades les gustaría realizar?

¿Qué propuestas pueden aportar para su incorporación a actividades extracurriculares?

Tiempo Libre Discusión

Al hablar sobre el uso del tiempo libre de los universitarios, nos referimos a un amplio conjunto de actividades que tienen que ver con los horizontes sociales y las ocupaciones personales de los estudiantes, en función de los grupos con que interactúan cotidianamente.

En estos espacios los jóvenes eligen libremente el empleo de un tiempo no institucionalizado; sin embargo, sus elecciones están condicionadas por aspectos económicos y culturales, y aunque el recurso económico no sea una limitante ya que existen numerosos eventos y actividades gratuitos en nuestro entorno, no se ha podido inculcar un patrimonio cultural que les ayude a valorar cierto tipo de expresiones; en parte, por la carencia de infraestructura (canchas, capacitación, entrenadores, parques, museos, conciertos, exposiciones, cine clubes, entre otros) y, “en parte, porque en la escala de valores de nuestra sociedad, el cultivo y el desarrollo personal de los individuos ocupa un lugar secundario” (Huertas, 2008).

El tiempo libre se puede considerar como “el tiempo ajeno al trabajo, a las obligaciones y a las necesidades fisiológicas” (Gil, 2003, p. 12. como se citó en Castillo Viera, 2009), se trata de quien no se dedica a las obligaciones laborales y no laborales, ni al sueño, este concepto no es fácil de cuantificar o medir ya que le rodean diversas matizaciones y como condicionantes hay que considerar entre otras: disponibilidad, tipo de actividad a realizar, posibilidades reales y percibidas, señalando como variables a:

- Tiempo real de ocio
- Disponibilidad económica

- Bagaje cultural y educativo
- Estado de salud: la salud tanto física como psíquica y
- Factores de personalidad.

Desde otra perspectiva, Cuenca (2000) plantea cinco dimensiones en las que se divide el ocio: lúdica, creativa, festiva, ambiental-ecológica y solidaria. Dentro de cada una de estas dimensiones se encuadran todas las actividades de ocio y tiempo libre que la población realiza (Castillo, 2009) y una misma actividad puede evaluarse en una o todas las dimensiones.

El deporte se adapta a estas categorías, se practica por un amplio número de personas, por diversión (lúdica), es un bien cultural (creativo) se comparte y se compite (festiva) en contacto con la naturaleza (ambiental-ecológica) e inclusive puede ser dimensionada en actividades solidarias) también hay que considerar que los estudiantes universitarios no son iguales y pueden caracterizarse (Casillas, 2000) tomando en cuenta las actividades que realizan en su tiempo libre en:

- **Trabajador:** a los estudiantes que comparten y combinan su vida de estudiantes universitarios con el ejercicio laboral, no disponen de tiempo libre realmente. Incluyendo desde nuestro punto de vista a los y las que tienen obligaciones familiares de diversa índole; están saturados
- **Desenganchados:** comprende al mayor número de estudiantes, este clúster que se caracteriza por un peculiar tipo de estudiante universitario, pues además de estudiar, son jóvenes que no realizan muchas otras actividades, ni formativas ni sociales, no siempre por decisiones personales sino también puede ser a causa de horarios fracturados con horas ahorcadas, tiempos de traslado, etc.

- **Estudiante de Tiempo Completo:** Este grupo lo conforman estudiantes que se dedican exclusivamente a estudiar y le dedican 12 hrs. diarias en promedio al estudio.
- **Estudiante Hedonista:** Estos estudiantes gozan de tiempo libre; sin embargo, dedican más horas a dormir que las que dedican al estudio.
- **Chaternauta/Internauta/Telenauta:** Estos estudiantes pasan demasiado tiempo navegando en la red o chateando y/o viendo tele. No trabajan y tienen poco tiempo libre.

Método

La investigación se basó en revisión documental y encuesta levantada a alumnos de la Facultad de Economía Contaduría y Administración de la Universidad Juárez de Estado de Durango.

Variables consideradas.

Tenemos como objetivos específicos conocer las prácticas de los estudiantes en relación a cómo utilizan su tiempo libre, interesa conocer qué cantidad de tiempo libre tienen los universitarios, y a qué tipo de actividades lo dedican. En el marco teórico el tiempo libre ha sido estudiado desde diferentes enfoques en función de la disponibilidad y de las actividades que desarrolla, y con base en ellas se han clasificado a los estudiantes y definido dimensiones.

Los alumnos se diferencian en función de su disposición de tiempo libre, por un lado con base en los que trabajan o no, y por otro los que realizan actividades extracurriculares; los que están interesados pero no realizan actividades, y los que no participan ni están interesados, y con base en ellas se determinan las actividades culturales, deportivas o solidarias, que realizan o en las que manifiestan interés. Quedando como variables:

- **Tiempo libre:** El tiempo libre (TL) se evalúa considerando 14 horas para el desarrollo de las actividades diarias sin considerar tiempo de descanso y comidas a estas horas se les resta el tiempo reportado para asistencia a clases, trabajo, tiempo de traslado y tareas.

$$\text{TL} = 14 \text{ horas} - (\text{Clases} + \text{Trabajo} + \text{Tareas} + \text{Traslado})$$

- **Tipo de Alumnos:** Se clasifican en función de si realizan actividades extracurriculares; están interesados o no están interesados, ni participan. Y también se analiza en función de los que trabajan o no.
- **Actividades extracurriculares:** Cualquier actividad que se desarrolla en el tiempo libre, considerando como actividades a analizar las culturales, deportivas y solidarias pero también se considera el análisis del tiempo que dedican a chatear y las que los propios alumnos reportan.

Descripción de la muestra.

La encuesta se aplicó a 300 alumnos de segundo a quinto semestre de la Facultad de contaduría y administración.

Instrumento.

El instrumento consta de 25 preguntas de las cuales 12 son cerradas categóricas y el resto semiabiertas.

Resultados

Los resultados se reportan por medio de tablas y gráficas en relación a cada una de las variables, en forma general y con base en la clasificación de los alumnos.

Las respuestas semiabiertas se codifican y las propuestas señaladas por los alumnos se añaden a las arrojadas por la revisión documental.

Tiempo Libre.

En este sentido los alumnos de la institución asisten en promedio de 24 a 28 horas repartidas normalmente en cuatro días a la semana de lunes a jueves lo que nos da cargas de 6 a 7 horas diarias de clases los días que asisten, teniendo libres 3 días completos a la semana.

El 80% cuenta con más de dos horas de tiempo libre y el 60% con más de 4 horas diarias de tiempo libre y solamente el 10% no dispone de tiempo libre.

En la tabla 1 se presentan los porcentajes dedicados al tiempo libre incluyendo el tipo de horario, las horas entre clase, los tiempos de traslado, el tiempo dedicado a las tareas, etc.

Tabla 1.
Tiempo libre.

Tabla1. Tiempo Libre		
Tiempo Libre		
Horas	Alumnos	%
Mas de 4	187	62%
De 2 a 3	62	21%
Al menos 1	22	7%
Sin TL	29	10%
Total	300	100%
Tipo de Horario		
Horario	Alumnos	%
Corrido	66	22%
Quebrado	234	78%
Total	300	100%
Tiempo entre clases		
Horas	Alumnos	%
> 3	18	6%
2	29	10%
1	68	23%
0	185	62%
Total	300	100%
Tareas		
Horas	Alumnos	%
2 horas	9	3%
1 hora	143	48%
0 horas	148	49%
Total	300	100%
Tiempo de Traslado		
Horas	Alumnos	%
> 2	79	31%
01-feb	85	33%
0.5 - 1	74	29%
0 - 0.5	16	6%
Total	254	100%
Trabajo		
Horas	Alumnos	%
Trabajan	65	22%
No trabajan	235	78%
Total	300	100%
Horarios de trabajo		
Horas	Alumnos	%
01-mar	17	26%
3.1-6	41	63%
> 6	7	11%
Total	65	100%

La mayoría de los estudiantes (78%) tiene horario quebrado, situación que incide en el tiempo de traslado o estancia en la facultad. El 31% por este motivo pasan más de 2 horas trasladándose y el 33% requiere de 1 a dos horas.

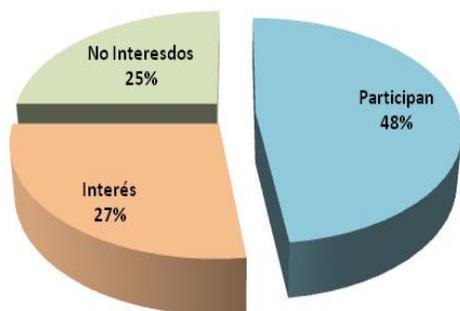
En relación a la realización de tareas solamente el 50% de los estudiantes reporta que dedica 1 hora al día, lo que nos presenta una nueva investigación que no es motivo de la presente, ¿realmente la disminución de horario en la escuela ha redundado en un mayor dedicación extra-clases?, o los estudiantes están realizando las tareas los fines de semana y no se reflejó en la encuesta.

La investigación se hizo en los semestres tercero, cuarto, quinto y sexto, donde aún no se incorporan a trabajar en alta proporción como ocurre en niveles altos, trabajan sólo un 22 % y de estos, el 62% labora de 3 a 6 horas; con carga completa sólo se encontró el 11 %.

Actividades Extracurriculares.

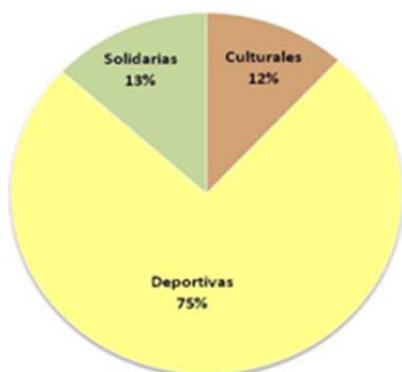
En la figura 1 se observa que un 48% de los alumnos manifestaron que participan en alguna actividad extracurricular, un 27% reporta que no participa, pero que sí estaría interesado en realizar alguna actividad extracurricular y un porcentaje más o menos igual (25%) de estudiantes reporta que no tiene interés en participar.

Figura 1. Actividades Extracurriculares



La figura 2 indica que los alumnos participan en mayor grado en prácticas deportivas, y en proporciones más o menos equivalentes en actividades culturales y solidarias.

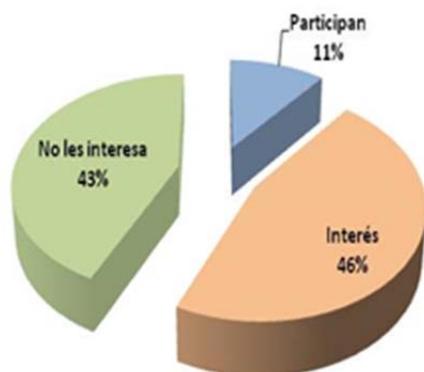
Figura 2. Actividades en las que se participa



Actividades Culturales.

Analizadas individualmente las actividades culturales son las de valor más bajo (figura 3) y podría dar un valor menor porque habría que analizar si lo que los alumnos consideran como actividad cultural realmente lo es.

Figura 3. Participación en Actividades Culturales



Las actividades culturales con mayor participación son las que se realizan dentro de la institución, la música se relaciona con el hecho de que existe una rondalla dentro de la escuela, misma situación de las actividades cívicas incluyen a las edecanes y escolta.

El baile es una actividad extracurricular independiente y la de mayor demanda como grupo de interés, las actividades de la institución en relación a la música mantienen el interés, no así las cívicas que bajan su demanda, el resto (poesía, teatro, literatura, canto) se manifiestan solamente en etapa de interés (tabla 2).

Tabla 2.
Actividades culturales.

Tabla 2. Actividades Culturales		
Actividad	Participan	Interés
Ajedrez	9.1%	3.9%
Baile	16.7%	43.4%
Actividades Cívicas	20.0%	2.3%
Música	76.0%	24.0%
Artes Plásticas	1.6%	3.1%
Teatro	-	14.7%
Canto	-	4.7%
Otros	-	3.9%

Actividades deportivas.

Los equipos representativos de la facultad y la universidad con alumnos de nivel competitivo en futbol, basquetbol, voleibol y atletismo conforman gran parte de los que actualmente participan (figura 4) pero a diferencia de las actividades culturales sí hay práctica y oportunidad de participar fuera de la institución sobre todo en futbol de fin de semana.



La participación (35%) y el interés (34%) son casi iguales y es el que tiene el menor porcentaje de falta de interés (31%).

Las actividades en las que participarían los estudiantes continúan siendo las mismas en lo general, pero se observa en la tabla 3 que varían en relación a la solicitud de incorporación sin el nivel competitivo, dentro de lo que se ofrece está incluido beisbol y distintos deportes de contacto (tabla 3).

Tabla 3.
Actividades deportivas.

Tabla 3. Actividades Deportivas		
Actividad	Participan	Interés
Atletismo	6%	9%
Basquetbol	10%	14%
Futbol	55%	36%
Voleibol	10%	28%
Natación	11%	12%
Contacto	3%	6%
Otros	13%	11%

Actividades Solidarias.

Un pequeño grupo de alumnos participa en actividades solidarias relacionadas con apoyo comunitario, niños en asociaciones formales relacionadas con la iglesia y hay incipientes grupos políticos (figura 5).



En esta época del compromiso social, existe un gran interés de participar (tabla 4), inclusive “*en lo que sea*” es evidente la falta de propuestas institucionales y el desconocimiento de actividades solidarias en las que se puede participar, en contraparte a la mitad de los alumnos no les interesa desarrollar ninguna actividad solidaria.

Tabla 4.
Actividades solidarias

Tabla 4. Actividades Solidarias		
Actividad	Participan	Interés
Apoyo Comunitario	46%	43%
Animales	6%	0%
Apoyo niños	14%	12%
Iglesia	11%	6%
Fundaciones	6%	2%
Políticas	17%	5%
Ecológicas	-	5%
La que sea	-	27%

Trabajo.

El trabajo (figura 6, tabla 5) no puede ser considerado como una causa de falta de participación contrario a lo que podría esperarse, los alumnos que trabajan participan en proporción casi igual que los que no trabajan y tienen un mayor interés por participar.

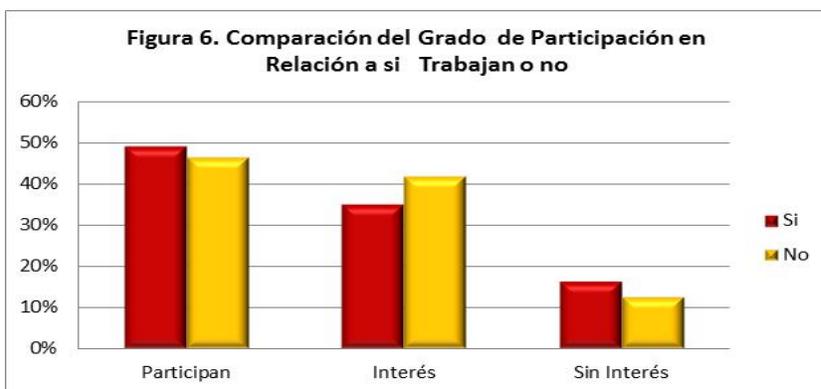


Tabla 5.
Grado de participación entre los alumnos que trabajan y los que no trabajan.

	No		Si	
	Count	Percentage	Count	Percentage
Participan	115	49%	30	46.15%
Interés	82	35%	27	41.54%
Sin Interés	38	16%	8	12.31%
	235	100%	65	100%

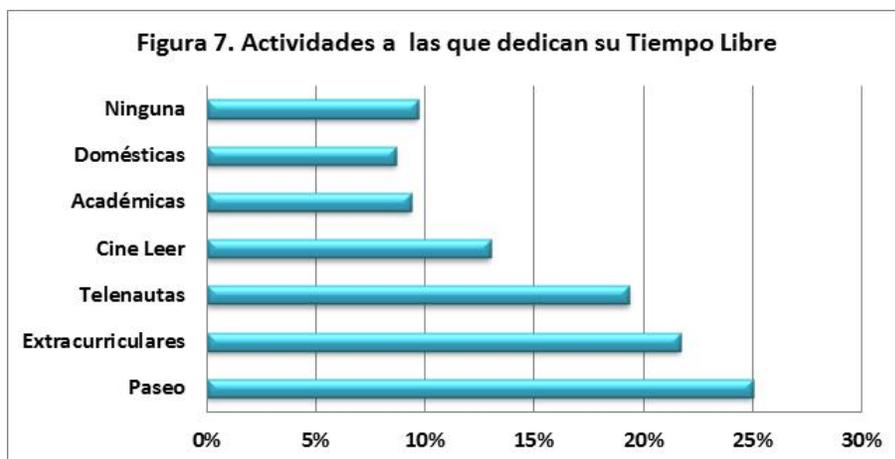
Chatear.

El 60% dedica más de una hora a chatear y esta actividad se ha convertido, unida a ver televisión e internet en una opción de actividad extracurricular existiendo un grupo que lo tiene como actividad predominante al que se denomina tele-cibernautas que no disponen de tiempo libre para otro tipo de actividades.

Actividades extracurriculares de los estudiantes en su tiempo libre.

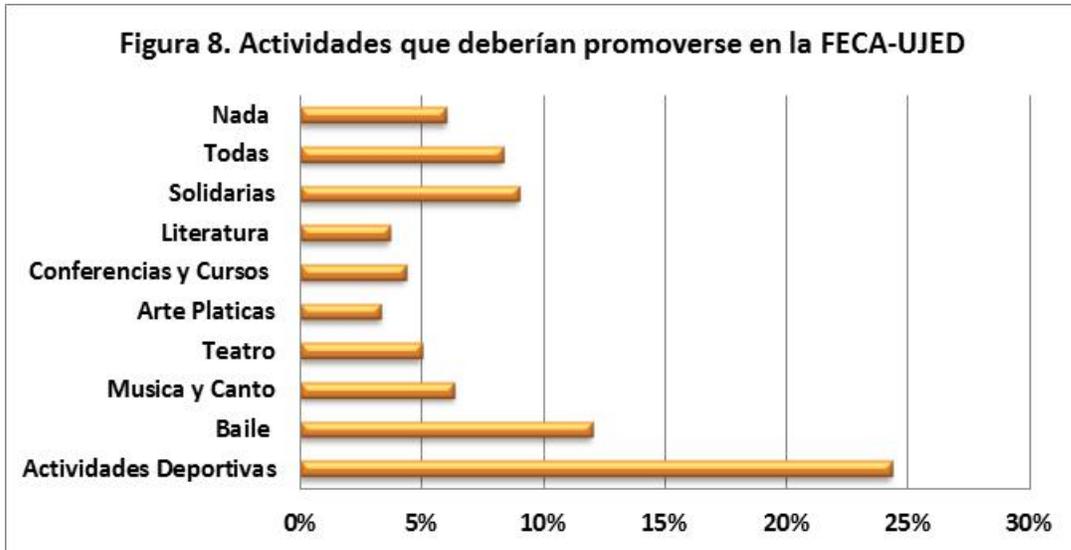
El análisis de contenido de las preguntas abiertas en relación a que dedican su tiempo libre se presenta en la figura 7 resaltando el paseo (relacionado sobre todo

con asistencia a antros y reuniones), actividades extracurriculares y académicas, además de actividades domésticas, pero llaman la atención el grupo de los que dedican su tiempo a la tele, el chat o el internet que ocupa el tercer lugar y que preocupa unido al grupo que no reporta ninguna actividad.



Actividades extracurriculares propuestas.

Por último en relación a las actividades que debería de promover la institución (figura 8) las respuestas son muy congruentes con resultados obtenidos las más demandadas son deporte y baile, seguidas actividades culturales (baile, música y canto, artes plásticas, literatura) que en conjunto son propuestas por más de un 20%, quedando en tercer lugar las actividades solidarias y las propuestas académicas, nuevamente hay un grupo apático que no es que deje de proponer, sino propone que no se haga nada.



Conclusiones

Se puede concluir en los siguientes puntos:

- La mayor parte de los alumnos de la institución disponen de tiempo libre para participar en actividades extracurriculares.
- La participación actividades deportivas y la demanda de las mismas, representa el primer interés del grupo, tiene también el menor rechazo.
- La participación en actividades solidarias y culturales no las realizan sino pequeños segmentos, aunque el interés de participar suma el 50%.
- El aspecto cultural, parece acotado por una cultura light o por ausencia de la misma generada por factores no identificados pero que están probablemente unidos a formación anterior y familia.
- La participación en actividades solidarias con alta demanda está limitada por falta de propuestas y/o desconocimiento de opciones.

- El trabajo no es una limitante para realizar actividades extracurriculares.
- El chat se está volviendo una actividad extracurricular con alto consumo de tiempo.
- Como en investigaciones reportadas por otros autores, las actividades extracurriculares a las que dedican más tiempo son al paseo entendido como lugares de reunión y entretenimiento.
- Las actividades demandadas son congruentes con los resultados reportados en primer lugar deportivas, pero emergen diferentes actividades culturales que no habían sido contempladas y la demanda de información acerca actividades solidarias.
- Se requiere investigación sobre los grupos apáticos: los que no trabajan, ni participan, ni están interesados en participar, y su propuesta es no hacer nada.

Si bien la participación en actividades deportivas no parecen tener barreras importantes en la parte cultural existen condiciones sociales, de formación y culturales que los limitan para apropiarse de la oferta cultural, se necesita gran estimulación exterior para ayudar a sostener sus procesos atencionales y motivacionales, en dónde los contenidos y temáticas sean presentados de una manera diferenciada, dinámica y atractiva para diferentes tipos de alumnos tanto para el estudiante medio centrado en una cultura “light” como para los interesados en acceder propuestas culturales de mejor calidad, quienes con un adecuado acompañamiento podrían convertirse en creadores y multiplicadores de nuevas propuestas culturales.

El trabajo solidario y su discurso han permeado en los estudiantes universitarios y se presenta como una oportunidad de actividad extracurricular, la problemática radica en cómo presentar oferta institucional o autónoma que converja con los intereses de los alumnos.

Propuestas

Todos estamos de acuerdo en la importancia que toman las actividades extracurriculares en el currículum educativo, como aspecto formador y lúdico de los estudiantes, inclusive en el aspecto de la salud y la universidad como corresponsable de formación integral debe contemplar las estrategias necesarias para incorporarlas, coincidiendo con Huertas (2008) en buscar la convergencia entre los intereses de los estudiantes y las actividades propuestas por la Institución para el uso del tiempo libre considerando a los componentes del trabajo extracurricular: la actividad por parte de los estudiantes; el trabajo de instructores y estudiantes y el sistema de administración de las actividades extracurriculares.

Los alumnos son los actores principales y en este sentido a través de la encuesta se les pidió presentaran propuestas que consideraran importantes para incrementar su participación, las propuestas se clasificaron y se presentan en la tabla 6, propuestas que deben ser analizadas para incluirse en cualquier planteamiento institucional.

Tabla 6.

Propuestas para mejorar la participación en actividades extracurriculares.

Tipo	Propuestas Alumnos	Tipo	Propuestas Alumnos	
Promoción	<ul style="list-style-type: none"> • Difusión y promoción de los eventos • Anuncios y pláticas de información resaltando la importancia • Que se vean divertidos • Invitando formalmente • Folletos • Módulo de información 	Horarios	<ul style="list-style-type: none"> • Mejores horarios para tener tiempo libre • Ajustar las actividades a los horarios para que no interfieran con las clases • Actividades culturales en la institución • Que los eventos sean atractivos por el lugar y la hora • Horarios corridos • Con buenos maestros en horarios accesibles • Poner actividades para las horas libres entre clases • Selección de horarios 	
Planeación y organización	<ul style="list-style-type: none"> • Que los responsables sean personas que sepan del área y estén comprometidas • Actividades planeadas y organizadas realizadas en lugares adecuados y accesibles • Que las actividades sean más frecuentes • Que las actividades promuevan la conciencia social • Que existan los espacios necesarios para las prácticas • Aceptando la participación de todos • Dejando que participen diferentes actividades "dando probaditas" • Realizando más eventos culturales • Eventos novedosos y divertidos • Crear espacios para que se lleven a cabo en la FECA • Dándole importancia • Que los deportistas tengan mejor rendimiento • Competencias y concursos transparentes • Eventos fuera de la ciudad • Que sean organizados y digan la verdad acerca de las actividades que se van a realizar • Fijarse en cuáles son las necesidades de la FECA • Tomar en cuenta lo que se dice en las encuestas • Proponer actividades sociales • Hacer más festivales • Hacer una semana de la cultura 	Recompensas	Monetario	<ul style="list-style-type: none"> • Descuentos Diversos • Ayuda Económica • Becas • Publicitar Incentivos
			Intercambio	<ul style="list-style-type: none"> • Liberación de servicio social • Puntos extra en las clases • Registro de actividades en las que participan • Que sea el servicio
			Premios	<ul style="list-style-type: none"> • Regalar algo a cambio (libros) • Incentivos • Buenos premios
		Apoyos	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyando las actividades que se realizan • Apoyo uniformes y equipo instrumentos • Apoyo verdadero de la dirección • Apoyar la creación de nuevos grupos • Apoyar diferentes y nuevas actividades • Manifestando interés por parte de las autoridades en las actividades que se realizan 	

Referencias

- Casillas, M, Chaín, R. y Jácome, N. (2007) Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVI (2), .142: 7-29.
- Castillo Viera, E., Giménez Fuentes-Guerra, F.J. y Sáenz-López Buñuel, P. (2009). Ocupación del tiempo libre del alumnado en la Universidad de Huelva. *Revista de Ciencias del Deporte*, 5, 2: 91-103, Federación Extremeña de Balonmano, España.
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Instituto de Estudios de Ocio. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Elisondo R., Donolo D. y Rinaudo, M.C. (2004). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. 4:1-16 http://www.um.es/ead/Red_U/4/
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y Ciudadanos: conflictos multiculturales de la civilización*. México: Grijalbo.
- García, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Instituto de la juventud.
- Gil, P. A. (2003). *Animación y dinámica de grupos deportivos*. Sevilla: Wanceulen.
- Hernández Mendo, A. y Morales Sánchez , V. (2005). Ocio, tiempo libre y animación sociocultural *Ciencia Deporte y Cultura Física* 1,1: 4-36
- Huertas Hurtado, C. A., Caro Cadavid, D., Vásquez Sánchez, A. M. y Vélez Porras, J. S., (2008). Consumo cultural y uso del tiempo libre en estudiantes lasallistas. *Revista Lasallista de Investigación*, 5, 2:36-47.
- Molina Roldán, A., Colorado Carvajal, A. y Casillas Alvarado, M. A. (2000). Usos del Tiempo de los Estudiantes Universitarios. Universidad Veracruzana, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 16. Sujetos de la Educación / Ponencia.
- Tchibozo, G. (2007). Extra-Curricular Activity and the Transition from Higher Education to Work: A Survey of Graduates in the United Kingdom, *Higher Education Quarterly*, 0951–5224,61: 37–56.

Actitudes de los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPD hacia el ejercicio de su profesión

Delia Inés Ceniceros Cázares
Dolores Gutiérrez Rico
Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

Con esta investigación se pretende conocer las actitudes que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) hacia el ejercicio de su profesión, desde la Teoría de la Conducta Planeada (TCP) (Ajzen, 1988). La investigación se realiza desde el enfoque metodológico cuantitativo, con el método de encuesta y mediante la aplicación de un cuestionario estructurado en escala de diferencial semántico. Los participantes son la totalidad de estudiantes matriculados en el presente ciclo escolar (2010-2011) en la LIE. Entre los principales objetivos de esta investigación se destaca la búsqueda de confirmación de los principales postulados teóricos de la TCP, en lo que se refiere a las relaciones entre las variables: intención, actitud, norma subjetiva, control conductual percibido y creencias, respecto del ejercicio de su profesión.

Palabras clave: creencias, actitudes, intención, ejercicio profesional

Introducción

Tomando como sustento la Teoría de la Conducta Planeada (Ajzen, 1988), el propósito de esta investigación es explicar la intención de los estudiantes de la LIE hacia el ejercicio de su profesión.

En el 2002 se implementó la Licenciatura en Intervención Educativa como parte de la oferta educativa de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), dirigida a jóvenes bachilleres interesados en realizar estudios profesionales en el campo de la intervención educativa.

Esta investigación tiene como objetivo analizar las actitudes de los estudiantes de la LIE hacia el ejercicio de su profesión, de tal forma que se pueda realizar un diagnóstico de todas las dimensiones que conforman la actitud, desde la Teoría de la

Conducta Planeada, que analiza desde una perspectiva científica el comportamiento humano en relación a los objetos con los que se relaciona.

Preguntas de investigación y justificación

- a) ¿Cuál es la intención, la actitud, la norma subjetiva, el control conductual percibido y las creencias de los estudiantes de la LIE de la UPD hacia su proceso de formación profesional?
- b) ¿Qué relación existe entre las creencias conductuales y la actitud de los estudiantes de la LIE de la UPD hacia su proceso de formación profesional?
- c) ¿Qué relación existe entre las creencias normativas y la norma subjetiva de los estudiantes de la LIE de la UPD hacia su proceso de formación profesional?
- d) ¿Qué relación existe entre las creencias de control y el control conductual percibido de los estudiantes de la LIE de la UPD hacia su proceso de formación profesional?

La importancia de entender las actitudes, las intenciones y las creencias de los estudiantes de la LIE respecto al ejercicio de su profesión, radica principalmente en que al ser el primer esfuerzo institucional por trabajar en el ámbito de la formación de profesionales de la educación, es fundamental conocer la opinión de los sujetos que se convertirán en los principales agentes de cambio y desarrollo educativo en el futuro de la educación en nuestro país: los estudiantes. La opinión refleja la

intención, emite creencias y da a conocer intenciones, y es importante puntualizar que estos tres elementos determinan las conductas de los sujetos.

La actitud como objeto de estudio.

Allport (1935) define la actitud como “estado mental y neural de disposición para responder, organizado por la experiencia, directiva o dinámica, sobre la conducta respecto a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona”. Las definiciones de actitud podrían agruparse en tres bloques:

- a) Definiciones de carácter social. Los autores más característicos serían Thomas y Znaniecki (1918), para quienes las actitudes reflejan a nivel individual los valores sociales del grupo a que se pertenece.
- b) Definiciones conductuales. La actitud es la predisposición a actuar o responder de una forma determinada ante un estímulo u objeto actitudinal. (Bem, 1967).
- c) Definiciones cognitivas. (Sherif, 1974; Rokeach, 1968; Fazio, 1986). La actitud se define comúnmente como “un conjunto de predisposiciones para la acción, que está organizado y relacionado en torno a un objeto o situación”.

El término “actitud” es un concepto polisémico. Según Thomas y Znaniecki (1918), la actitud es una tendencia a la acción; en tanto que para Thurstone (1929) es la suma de las inclinaciones, sentimientos, prejuicios, sesgos, ideas preconcebidas, miedos, amenazas y convicciones de un determinado asunto.

Se entiende también como la predisposición a evaluar (Katz y Stotland, 1959), o podría definirse desde los parámetros de Rokeach, (1968), como una organización,

relativamente estable, de creencias acerca de una situación que predispone al sujeto para responder preferentemente en un determinado sentido.

Desde una perspectiva muy cercana a la sostenida por la Teoría del Equilibrio de la actitud, puede definirse a ésta como una tendencia a comportarse de una forma consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas (Coll, 1987).

A partir de estas definiciones, puede realizarse un primer análisis del término “actitud” e identificar algunos rasgos que les son comunes (Savater, 1995), como el hecho de que la actitud se entiende como una predisposición, existente en el sujeto y adquirida por aprendizaje, que impulsa a éste a comportarse de una manera en determinadas situaciones; el punto de partida de la actitud está asociado a un estado mental; y, por último se asume que este estado mental se conforma por tres elementos: comportamental, afectivo y cognitivo.

Las diferentes definiciones de actitud comparten ciertos rasgos o características, los cuales son (Rokeach, 1968, en Rodríguez González, 1989):

- a) Se considera a las actitudes como un conjunto organizado de convicciones o creencias (componente cognitivo).
- b) Predisposición a responder (componente conductual) de un modo determinado.
- c) Predisposición favorable o desfavorable hacia el objeto de actitud.
- d) Carácter estable y permanente.
- e) Son aprendidas, principalmente, por socialización.
- f) Desempeñan un papel dinamizador en el conocimiento y en la enseñanza.
- g) Son transferibles.

La Teoría de la Conducta Planeada (TCP).

La TCP sostiene que las personas cuando actúan lo hacen en concordancia con sus intenciones y el control conductual percibido sobre la conducta; mientras las intenciones están influidas por la actitud hacia la conducta, por la norma subjetiva y por las percepciones del control conductual. De acuerdo con Ajzen (1985), cuando las conductas no están totalmente bajo el control de la voluntad, el control conductual percibido y la intención explicarán juntas la conducta. El modelo de la TCP quedaría representado como se presenta en la figura 1.

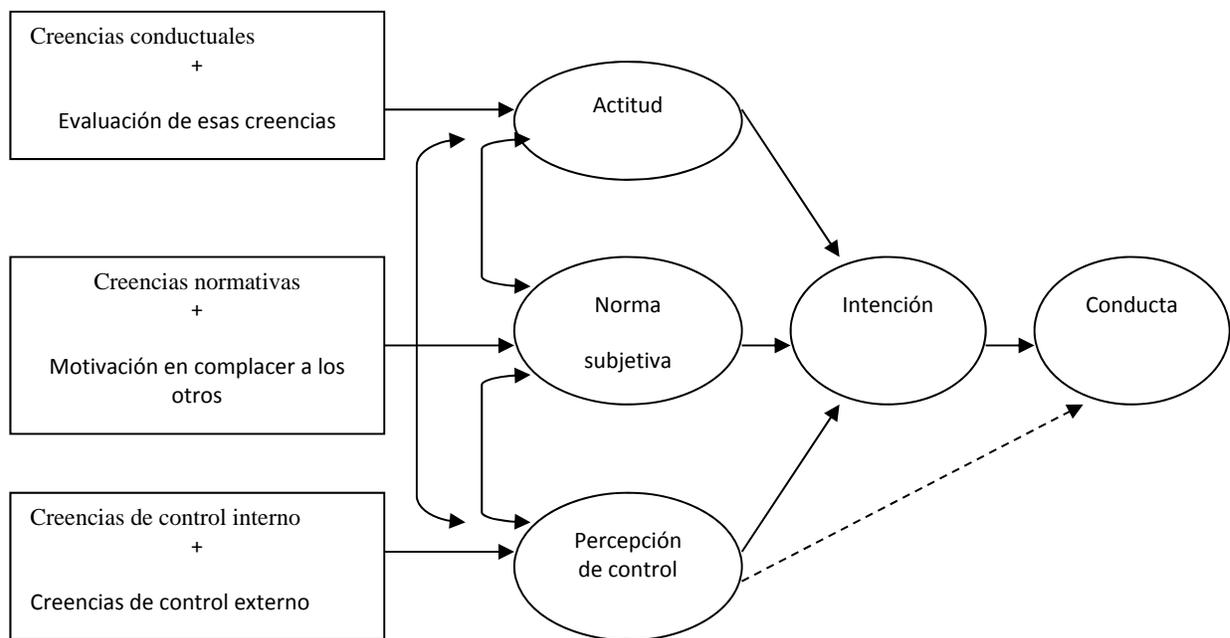


Figura 1. Modelo de la Teoría de la Conducta Planeada

Ajzen define a la variable “control conductual percibido” como la creencia personal acerca de la capacidad de controlar las dificultades existentes para realizar o no la conducta. “En el control conductual percibido influyen tanto factores internos,

como las habilidades físicas y psicológicas, como los externos, el tiempo, la oportunidad, los medios y la dependencia de terceros” (Espí Guerola, 2005, p. 45).

Ajzen y Madden (1986) sostienen que la influencia del control conductual percibido se da en dos variantes: tanto de forma indirecta, a través de la influencia de éste sobre las intenciones; como de forma directa e independiente sobre la propia conducta.

El control conductual percibido está influenciado por las creencias de control, mismas que tienen que ver con la presencia percibida de factores que pueden facilitar o impedir en mayor o menor medida, el desarrollo de la conducta. Estas creencias determinan el control conductual percibido, de igual manera que las creencias normativas condicionan la norma subjetiva y las creencias conductuales condicionan la actitud.

Las creencias relacionadas con los resultados probables de una conducta, y las evaluaciones subjetivas de esos resultados, revelan por qué una persona sostiene una actitud favorable o desfavorable hacia la realización de la conducta; las creencias acerca de las expectativas normativas de individuos o grupos referentes importantes, y las motivaciones para cumplir con estos referentes, proporcionan una comprensión de la presión social percibida para realizar o no realizar la conducta; y las creencias relacionadas con factores que pueden impedir o facilitar el logro del propósito ponen en evidencia las consideraciones que producen percepciones de alto o bajo control conductual. Tomada en conjunto, esta base informacional nos proporciona una explicación detallada de la tendencia de una persona para realizar, o no realizar una conducta.

Método, técnica e instrumento

En esta investigación se asume como enfoque investigativo el cuantitativo, con una concepción postpositivista del conocimiento. Esta elección paradigmática obedece a razones de tipo teórico, puesto que a lo largo del tiempo ha quedado constatado que un acercamiento científico al tema de las actitudes ofrece un panorama mucho más objetivo.

El método de investigación elegido es la encuesta, cuyos resultados podrán arrojar información de nivel explicativo. Se diseñó una escala de diferencial semántico con siete opciones de respuesta, a partir de la operacionalización del modelo teórico así como de la revisión sistemática de las diferentes variables que conforman el proceso de formación profesional.

La población objeto de estudio está conformada por la totalidad de los estudiantes de la LIE que se encuentran cursando los semestres de 4º, 6º y 8º en el ciclo escolar 2011-2012.

El instrumento se encuentra integrado por 47 ítems contruidos en una escala de diferencial semántico que considera siete opciones de respuesta que son las siguientes:

Extremadamente	Muy	Ligeramente	Intermedio	Ligeramente	Muy	Extremadamente
----------------	-----	-------------	------------	-------------	-----	----------------

La gradación de la escala se mueve en un continuo entre dos adjetivos opuestos (adecuado-inadecuado / bueno-malo / suficiente-insuficiente, etc.).

Hallazgos y discusión de resultados

La población está integrada por 56 estudiantes de 4º, 6º y 8º semestres de la LIE de la UPD, de los cuales el 95% son mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 19 y los 24 años; el 95% son solteros, el 61% se encuentran cursando la línea de especialización de educación inicial y el 74% se dedica a estudiar como actividad exclusiva.

Las creencias de los estudiantes de la LIE.

El Modelo de la conducta Planeada propuesto por Ajzen (1988) considera a las creencias como factores condicionantes de la conducta y las clasifica en conductuales, normativas y de control interno y externo.

Creencias conductuales.

Son aquellas creencias sobresalientes hacia determinada conducta (Ajzen, 1988), en el caso del presente estudio, las creencias conductuales que se revisaron fueron aquellas relacionadas con la posibilidad de aplicación de los aprendizajes construidos durante su carrera en el ejercicio profesional futuro de los estudiantes de la LIE de la UPD.

Los resultados obtenidos con respecto a esta variable fueron muy positivos, ya que la mayoría de los participantes (68%) se ubican en la opción de respuesta 6, cuya denominación en la escala es de “muy probable” asociado a un adjetivo positivo

respecto a la posibilidad que el rasgo medido concede para el ejercicio de su profesión.

Las creencias conductuales hacia la posibilidad de implementación de los aprendizajes adquiridos durante su formación profesional, que resultaron más favorables fueron las relacionadas con la apreciación de los estudiantes respecto a que su formación como interventores favorece la formación integral de los niños (media 5.7 y $s = 1.0$). El 56% de los estudiantes consideraron que es muy probable que la existencia de un área en intervención educativa tienda a desarrollar el trabajo educativo con mayor eficacia y apoye los procesos de evaluación institucional (con una media de 5.6 y $s=1.1$).

Con una media de 5.4 y $s = 1.1$ resultaron las creencias asociadas a la posibilidad que brinda la actividad profesional del interventor educativo de hacer un manejo más efectivo del tiempo en las instituciones (52% lo valoraron como “muy probable”). De acuerdo con la TCP, las creencias sobresalientes son los determinantes inmediatos de la actitud de una persona, por lo cual las primeras cinco a nueve creencias externadas por los participantes, pudieran considerarse como definatorias de la actitud.

La TCP asocia la evaluación de resultados a las creencias conductuales, y define a esta como la suposición del sujeto respecto a los resultados de desarrollar o no cierta conducta. Con respecto a esta variable se encontró que los estudiantes se ubican en un 94% en las respuestas más positivas (5, 6 y 7). El ítem que obtuvo una media más alta (6.7 y $s = .8$) fue el que se refiere al desarrollo de capacidades para ejercer la profesión de interventor, por parte de la UPD. El 41% de los estudiantes lo consideraron una acción extremadamente buena.

Creencias normativas.

Las creencias normativas se definen como aquello que la persona considera que los sujetos que le rodean esperan de él. En este rubro se analizaron como posibles referentes de importancia a sus compañeros, sus maestros, sus padres y los amigos cercanos. En general se encontró que esta variable es la que arrojó datos más bajos (no necesariamente negativos, por la connotación de la propia variable). El 54% de los respondientes se ubica en las opciones 1 a la 4, valorando como referente menos significativo a sus amigos cercanos.

Creencias de control.

La TCP plantea la variable de control como un rasgo determinante de la conducta en cuanto a situaciones que escapan de la voluntad del sujeto. Es decir, las creencias personales acerca de las posibilidades de control (interno y externo) respecto a la situación analizada es fuertemente influyente en la conducta, cuando esta se encuentra parcial o totalmente fuera de manejo volitivo del sujeto. En la presente investigación, las creencias de control interno obtuvieron una media de 5.1, $s = 1.2$, en tanto que las creencias de control externo obtuvieron una media de 5.0, $s = 1.2$.

La actitud.

La actitud se define como la evaluación positiva o negativa de la realización de una conducta determinada. La actitud integra elementos afectivos, cognitivos y

conductuales, que reporta cierta estabilidad y que se consolida a través de los procesos de socialización del sujeto. La actitud de los estudiantes de la LIE de la UPD hacia la posibilidad de aplicación de sus conocimientos profesionales arroja resultados muy positivos ($x = 5.6$ y $s = .9$), lo cual indica una valoración muy optimista de rasgos tales como lo interesante ($x = 5.8$ y $s = .9$), positivo ($x = 5.7$ y $s = 1.2$), útil ($x = 5.9$ y $s = 1.1$) y lo prestigiosa ($x = 5.6$ y $s = 1.0$) que resulta su profesión.

La norma subjetiva.

Es la percepción de la persona respecto a las presiones sociales de que es objeto para realizar o no la conducta en cuestión. Los estudiantes no consideran de forma determinante aquello que la mayoría de las personas que conocen (amigos, padres, compañeros) piensan respecto a si él debería o no aplicar sus conocimientos profesionales en su vida laboral ($x = 3.6$ y $s = 1.2$). Este resultado está fuertemente relacionado con los hallazgos en las variables creencias normativas y motivación para cumplir.

El control conductual percibido.

El control conductual percibido se define como la percepción que tiene el sujeto de su capacidad para hacer o dejar de hacer ciertas cosas. El control conductual percibido de los participantes con respecto a la posibilidad de aplicación del conjunto de conocimientos profesionales en su vida laboral obtuvo una media de 4.6 ($s = 1.2$). La media de respuesta se ubica muy cerca de la opción 5 (muy alto control) con

respecto a las posibilidades que los estudiantes se autoperciben para aplicar los conocimientos profesionales que poseen o están en proceso de construir, lo cual se relaciona directamente con las respuestas obtenidas en las variables “creencias de control interno” y “creencias de control externo”.

La correlación entre actitud, norma subjetiva y control conductual percibido.

“La actitud, la norma subjetiva y el control conductual percibido son los tres componentes del modelo de la TCP que influyen en la intención” (Guzmán Arredondo, 2003, p. 156). En el presente apartado se analiza dicha correlación a partir de la aplicación del estadístico r de Pearson.

Todas las correlaciones presentadas en este apartado son altamente significativas (con un valor alfa menor a .01), lo cual pone de manifiesto la congruencia que guarda la teoría con lo que esta intenta explicar.

Hasta este momento se han presentado los resultados arrojados por las diferentes variables que preceden a la intención; a continuación se presentan los resultados arrojados en esta variable, la cual se rastrea con un solo ítem. Para su análisis se analizan los valores obtenidos a partir de la media y los niveles de correlación.

Conclusiones

La intención de los estudiantes de la LIE hacia el ejercicio de su profesión. El ítem que exploró la intención de los estudiantes de la LIE hacia la aplicación del conjunto

de conocimientos profesionales en su vida laboral fue el No. 1 que enuncia lo siguiente: Me gustaría ejercer mi profesión como Licenciado en Intervención Educativa en cualquiera de los ámbitos profesionales que se contemplan en el Perfil de Egreso; y que constituye la integración de la información que se presenta previamente en el análisis de cada una de las variables constitutivas de la intención. La media aritmética de la variable “intención” fue de 5.6 con una desviación estándar de 1.3, lo cual indica una intención muy favorable hacia el ejercicio profesional del interventor educativo en cualquiera de los rasgos que conforman su perfil de egreso por parte de los estudiantes participantes. El 72.7% de los respondientes se ubica en las dos opciones de respuesta más altas (6 y 7). La opción “intermedia” de respuesta obtuvo poca frecuencia de respuesta (6.2%) lo cual indica que los estudiantes han asumido una postura (prioritariamente favorable) respecto al ejercicio de su profesión, lo cual refleja un conocimiento profundo de los alcances de la misma, un compromiso sólido con su profesión y, sobre todo, la intención de ejercerla con base en lo aprendido durante su proceso de formación profesional.

Referencias

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality, and Behavior*. Milton-Keynes, England: Open University Press & Chicago, IL: Dorsey Press.
- Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, California, U.S.A.: Sage Publications.

- Espí Guerola, V. (2005). *Variables conductuales y psicológicas relacionadas con la intención y la conducta del ejercicio* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia: España.
- Guzmán Arredondo, A. (2003). *Creencias y actitudes de los Profesores de Educación Superior hacia la Educación a Distancia por Internet* (Tesis doctoral). México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

ESTRÉS ACADÉMICO

Cecilia Alejandra Carranza Martínez
Jesús Alberto García García
Universidad Valle de Santiago

Resumen

Esta investigación aborda el problema de los principales estresores escolares en estudiantes universitarios. Para ello, se realizó un estudio cuantitativo, transversal y descriptivo, que se aplicó a 36 estudiantes de noveno semestre de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad del Valle de Santiago. Para el análisis de los resultados, se diseñó una encuesta de elaboración propia y se creó para medir los factores de estrés en los estudiantes, que consta de 62 ítems. El objetivo de esta investigación fue analizar los factores escolares más usuales que pueden ser generadores de estrés en estudiantes de noveno semestre de Psicología. Los resultados permitieron visualizar que los principales factores de estrés en los estudiantes universitarios son; la realización de un examen y la presión por parte de los tutores acercándose los exámenes finales. Además, se revela en uno de los resultados que 24 de los 36 alumnos encuestados refiere que se siente presionado por los profesores. Una de las conclusiones a la que se llegó durante la investigación fue que la mayoría de los estudiantes en algún momento de su vida académica sufren estrés académico, este normalmente viene provocado por falta de tiempo, la realización de exámenes o la presión que sufren por parte de otras personas.

Palabras clave: estrés, factores de estrés y entorno académico.

Problema de investigación

¿Qué factores escolares se relacionan con el estrés que presentan los estudiantes de noveno semestre de la carrera de la Licenciatura en Psicología?

Objetivos

Analizar los factores escolares más usuales que pueden ser generadores de estrés en estudiantes de noveno semestre de la Licenciatura en Psicología.

Explicar la relevancia que tienen los profesores en el contexto escolar de los estudiantes como generadores de estrés e identificar de qué manera influyen para que en el alumno se genere estrés.

Metodología

El instrumento que se utilizó para medir los factores de estrés en los estudiantes consta de 62 ítems de los cuales:

- a) Presentación: consta de 7 ítems o datos generales de los participantes, esto se responde de manera abierta.
- b) Primera parte: está compuesta de 45 ítems que tienen una escala decimal y una medición intervalar.
- c) Segunda parte: está compuesta por 11 variables dicotómicas de escala nominal.

Se aplicó a 36 personas estudiantes de la carrera de Lic. En Psicología de los turnos matutino y nocturno, mujeres y hombres de entre 21 y 37 años de edad, las encuestas se aplicaron de manera grupal y durante un día a los dos turnos, dentro de la misma universidad, la aplicación tuvo un tiempo de 30 minutos por cada grupo.

Referentes teóricos

Según los autores Pulido, et al., mencionan que el estrés es una reacción adaptativa del organismo ante las demandas de su medio (Selye, 1956); cuando éstas se originan en el contexto de un proceso educativo, es frecuente referirse a los

mecanismos de adaptación del sujeto en términos de estrés académico. Todos los organismos experimentan reacciones de estrés durante su vida, pero cuando la reacción del sujeto se prolonga puede agotar las reservas del individuo y traducirse en una serie de problemas.

Para una institución educativa es importante conocer los niveles de estrés académico en sus estudiantes, ya que el estrés se ha asociado a la depresión (Rich y Scovel, 1987), enfermedades crónicas (Cohen, Tyrell & Smith, 1993), enfermedades cardíacas (Lowe, Urquhart, Greenman & Lowe, 2000) y fallas en el sistema inmune (Vedhara y Nott, 1996), y complementariamente al fracaso escolar (McDonald, 2001) y a un desempeño académico pobre (Zeidner, 1998).

Diversas investigaciones han mostrado que el estrés académico ocurre en los estudiantes de primaria (Connor, 2003), secundaria (Aherne, 2001) y preparatoria (Gallagher & Millar, 1996); también se ha demostrado que dicho estrés aumenta conforme el estudiante progresa en sus estudios (Putwain, 2007), y que llega a sus grados más altos cuando cursan sus estudios universitarios (Dyson & Renk, 2006). Los estudios superiores representan, pues, el punto culminante del estrés académico por las altas cargas de trabajo, pero también porque coinciden con una etapa de la vida en la que el estudiante debe enfrentarse a muchos cambios en su vida (Arnett, 2000).

Específicamente, el ingreso a la universidad coincide con el proceso de separación de la familia, la incorporación al mercado laboral y la adaptación a un medio poco habitual (Beck, Taylor & Robbins, 2003).

En 1936 Selye utiliza el término estrés para designar la respuesta inespecífica producida por estímulos negativos excesivos y que denominó "Síndrome General de

Adaptación”. Selye (1907-1982), concibió por mera casualidad la idea del Síndrome de Adaptación General (SAG), sobre el cual escribió por primera vez en el British Journal Nature en el verano de 1936. El SAG, también conocido como síndrome del estrés, es lo que Selye señaló como el proceso bajo el cual el cuerpo confronta -lo que desde un principio designó como: agente nocivo. El SAG es un proceso en el que el cuerpo pasa por tres etapas universales.

Primero hay una “señal de alarma”, a partir de la cual el cuerpo se prepara para “la defensa o la huida”. No obstante, ningún organismo puede mantener esta condición de excitación, por ello existe la segunda etapa que permite al mismo, sobrevivir a la primera, en ésta se construye una resistencia. Finalmente, si la duración del estrés es suficientemente prolongada, el cuerpo entra a una tercera etapa que es de agotamiento; una forma de envejecimiento debida al deterioro del organismo por mantener constante el desgaste durante la resistencia.

El estrés en el léxico de Selye podría ser cualquier cosa, desde la privación prolongada de alimento hasta la inyección de una sustancia extraña al cuerpo, inclusive, un buen trabajo muscular. Por “estrés”, él no sólo se refirió al “estrés nervioso” sino a la “respuesta no específica del cuerpo frente a cualquier demanda”. Por otro lado según Lazarus y Folkman (1986) definen el concepto de ESTRÉS refiriéndose a las interrelaciones que se producen entre la persona y su contexto, en el que está inserto. El estrés se produce cuando la persona valora lo que sucede como algo que supera los recursos con los que cuenta y pone en peligro su bienestar personal. Por medio se encuentra la evaluación cognitiva que realiza el sujeto; pero además, tiene en cuenta el elemento emocional que conlleva esta situación.

Más adelante, este autor nos aporta un nuevo concepto, el AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS. Lo que plantea Lazarus es que ante situaciones estresantes, las personas despliegan unos “esfuerzos cognitivos y conductuales cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus & Folkman, 1986, p.164). Estos mecanismos de afrontamiento, a la vez que sirven para manipular el problema en sí, son esenciales para regular las respuestas emocionales que pueden aparecer ante circunstancias estresantes.

Existen diferentes definiciones de estrés, unas generales y otras más específicas, Cohen y Williamson (1991), definen el estrés como un estado de inconformidad emocional y psicológica que puede ser ocasionado por factores internos y externos que producen un malestar físico o psicológico en el individuo (cfr. También Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983).

Es la valoración negativa que hace la persona de los eventos lo que se relaciona con una mayor tensión psicológica y con síntomas físicos definidos como estrés (Sarason, Johnson & Siegel, 1978).

Las experiencias estresantes son causadas por el contexto en el que vive el sujeto y por las múltiples actividades que realiza, en lo que también influyen el estatus social y económico y el sexo de la persona (Pearlin, Morton, Meneghan & Mullan, 1981).

Cohen (1980) y Cohen y Williamson (1988) apuntan que los sujetos con mayor número de obligaciones reportan un mayor nivel de estrés debido a la sobrecarga de las tareas a realizar, en comparación con aquellos que tienen menos ocupaciones. Es por ello que algunos estudios conceden una importancia considerable a los

recursos que tiene cada persona para afrontar la presión causada por el entorno (Lazarus & Folkman, 1984).

Según el autor, cada persona tiene una manera determinada de afrontar el estrés. Son muchos los factores que pueden llegar a determinar los mecanismos de afrontamiento. Por un lado, puede estar influenciado por recursos relacionados con el estado de salud o con la energía física con la que se cuenta; pero también entran en juego otros factores como las creencias existenciales que se tengan, religiosas o no; las creencias generales relativas al control que podemos ejercer sobre el medio y sobre nosotros mismos; el aspecto motivacional también puede favorecer el afrontamiento, así como las capacidades para la resolución de problemas o las habilidades sociales; además, Lazarus añade el apoyo social y los recursos materiales como otros factores que hay que tener presentes (Lazarus & Folkman, 1986).

Fisher (1984, 1986) considera que la entrada en la Universidad (con los cambios que esto supone) representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador -con otros factores- del fracaso académico universitario.

La esencia del estrés se sitúa en la transacción entre el individuo y el ambiente. Así un suceso o unas circunstancias serán estresantes o no en función de la divergencia entre las capacidades de respuesta que cree tener el sujeto para responder y la percepción de las demandas del mismo (Cox, 1978).

En cualquier caso, el estrés académico parece afectar a la práctica totalidad de estudiantes. Así aproximadamente el 90% de los individuos informan de niveles elevados de estrés cuando se sienten sobrecargados de tareas y ante la gestión del tiempo, constatando que la intervención en este ámbito facilita la reducción del estrés y la autoeficacia para gestionarlo eficazmente. Este dato resulta especialmente importante si consideramos sus potenciales efectos perjudiciales sobre la salud (Lowe, et al., 2000; Micin & Bagladi, 2011; Vedhara & Nott, 1996) y el deterioro sobre el nivel de ejecución académica si no se sabe mantener en niveles adecuados.

Los estudiantes se enfrentan cada vez más a exigencias, desafíos y retos que les demandan una gran cantidad de recursos físicos y psicológicos de diferente índole. Tal situación les puede hacer experimentar agotamiento, poco interés frente al estudio y la autocrítica (Caballero, Abello & Palacios, 2007), e incluso, llevarlo a la pérdida de control sobre el ambiente, aunque sea solo transitoriamente (Martin, 2007).

El conjunto de actividades propias de la universidad constituye una importante fuente de estrés y ansiedad para los estudiantes y pueden influir sobre su bienestar físico/psicológico (Araceli, Perea & Ormeño, 2006; Guarino, Gavidia, Antor & Caballero, 2000), su salud y el despliegue de conductas saludables (Sarid, Hanson, Yaari & Margalith, 2004); igualmente, causa un efecto sobre su rendimiento.

En relación con el efecto del estrés sobre el organismo, en los últimos tiempos ha surgido la preocupación por estudiar las razones por las cuales personas expuestas a situaciones muy difíciles y con alto riesgo de desarrollar problemas de salud, tanto física como mental, lejos de enfermarse, se tornan más resistentes. En este sentido Martin (2007) indica que los efectos de los estresores están mediados

por factores psicológicos que pueden actuar como protectores. Los factores protectores han sido definidos en función de ciertas características personales y ambientales, o, más precisamente, de la percepción que tiene el individuo de ellos moderando los efectos del estrés y aumentando su resistencia (Bagés, 1990).

Discusión de resultados

Según Selye (1956) el estrés es una reacción adaptativa del organismo ante las demandas de su medio cuando éstas se originan en el contexto de un proceso educativo, es frecuente referirse a los mecanismos de adaptación del sujeto en términos de estrés académico, esto nos lleva a estar de acuerdo con este autor ya que algunos de los factores resultantes de la investigación refieren que a causa de los mismos el alumnado está obteniendo una reacción adaptativa a cada uno de los factores unos con resultado de afrontamiento y reacción adaptativa y otros como un obstáculo o amenaza para su educación académica.

Dentro de la investigación se obtuvieron gráficas las cuales nos arrojaron información relevante sobre los resultados, datos importantes en primer plano; los alumnos opinan que sienten presión por parte de los tutores esta mayoría equivale al 66.67% que piensa que esta situación está presente dentro del contexto escolar y la presión por parte de los profesores repercute en ellos y más aun acercándose los exámenes finales u ordinarios (figura 1).

De esta manera se está de acuerdo con Lazarus (1993) cuando dice que si los alumnos han sobrevalorado una meta o exigencia académica y la expectativa es

positiva, el “desafío” correspondiente se traduce en un alto afrontamiento que puede llevarlos paradójicamente a una suerte de desilusión.

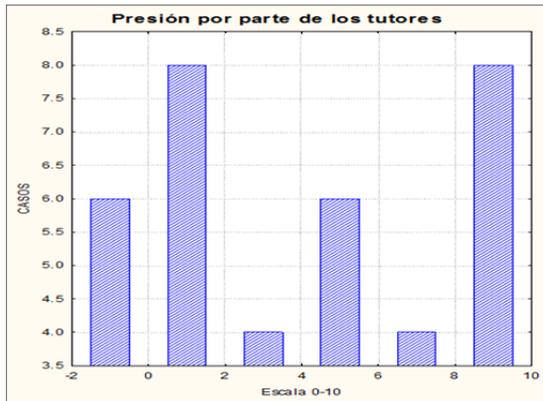


Figura 1. Presión por parte de los tutores.

Se observa en la figura 2 las frecuencias de la variable competitividad entre compañeros donde destaca que a la mayoría de la población no le causa estrés la competitividad entre los compañeros esta mayoría equivale a 21 sujetos encuestados los cuales respondieron que les causa un nivel de estrés del 0 al 5 y 13 sujetos que respondieron el nivel entre 7 al 9 esto nos muestra que la mayor parte de la población no siente ningún estrés al existir competitividad en los compañeros.

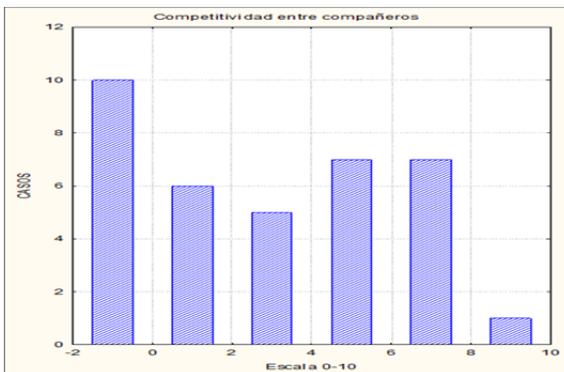


Figura 2. Competitividad entre compañeros

En la figura 3 se observa que otra de las variables importantes para la investigación es que a la mayoría de los alumnos les provoca estrés la sobrecarga académica esta es una variable importante la cual se descubrió que este factor influye de manera alta para que en ellos se produzca estrés y se determinan estos resultados ya que la mayor parte de la población dice que la sobre carga académica le causa un nivel de estrés en la escala del 0 al 10, el valor de 10 tiene un porcentaje de 38.39%.

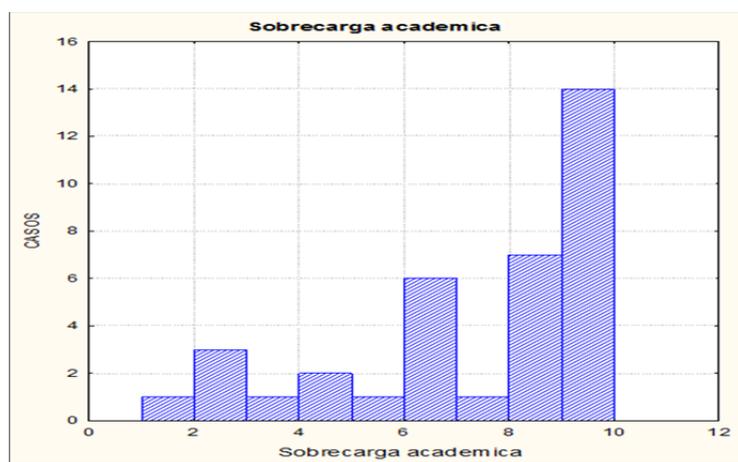


Figura 3. Sobrecarga académica.

En la variable de realización de un examen (figura 4), se observa que 7 personas encuestadas respondieron nivel 10, 8 personas respondieron nivel 9 y 5 personas respondieron nivel 8, los resultados nos muestran que la mayoría de la población encuestada se ubica dentro del nivel 5 al 10, esto equivale a que a la mayor parte de la población encuestada le produce niveles altos de estrés la realización de un examen de las asignaturas correspondientes, siendo 22.22% el número 9 en la escala decimal y el 19.44% el número 10 esto determina que las

respuestas con mayor porcentaje están dentro de los números más altos en que se enumera el nivel de estrés

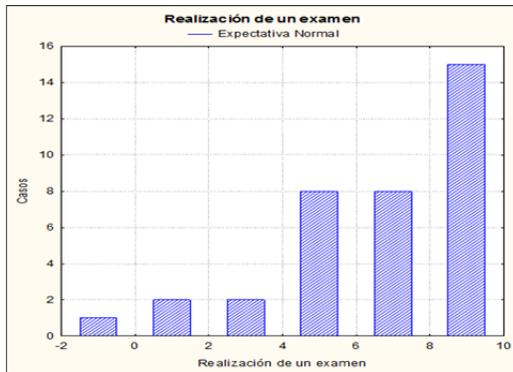


Figura 4. Realización de un examen

Según los resultados que se arrojaron se llega a la conclusión de que la teoría de Lazarus se comprobó ya que nos dice que si los alumnos han sobrevalorado una meta o exigencia académica y la expectativa es positiva, el “desafío” correspondiente se traduce en un alto afrontamiento que puede llevarlos paradójicamente a una suerte de desilusión.

Por el contrario, también es posible que una expectativa negativa o “amenaza” no se confirme, y el resultado se transforme en alivio al descubrir que las exigencias académicas eran más bien bajas.

De esta forma, frente a las expectativas planteadas por Lazarus (1993) de desafío o amenaza, es posible contraponer también resultados opuestos de desilusión y alivio respectivos cuando estas expectativas cuando estas expectativas no se confirman (Huaquin, 2001).

Se determina que esta teoría explica cómo es que los alumnos perciben algunas situaciones dentro del contexto escolar como amenazas y no como desafíos a afrontar.

Referencias

- Ancer Elizondo, L., Meza Peña, C., Pompa Guajardo, E. G., Torres Guerrero, F. & Landero Hernández, R. (2011). Relación entre los niveles de autoestima y estrés en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(1) 91-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29215963008>
- Crespo, H. D. (2004). Las caras del estrés. Recuperado de https://www.pfizer.es/salud/prevencion_habitos_saludables/consejos_salud/caras_estres.html
- De Vera Estévez, M. del M. (2004). La teoría del afrontamiento del estrés de Lazarus y los moldes cognitivos. Recuperado de <http://www.moldesmentales.com/otros/mar.htm>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2) 143-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80524058011>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. & de Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3) 739-751. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=64770311>

**EL JUEGO, LO LÚDICO EN EL APRENDIZAJE. REFLEXIONES
SOBRE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN UN GRUPO DE
ESTUDIANTES DE LICENCIATURA. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL AJUSCO, D.F.**

Gabriela Sánchez Hernández
UPN-Ajusco

Walter Alberto Calzato
Universidad de Buenos Aires, Arg.

César P. Deveaux González
UPN-Ajusco

Resumen

El presente trabajo posee como fin mostrar de manera preliminar qué piensan y opinan estudiantes de Licenciatura de la carrera de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México D. F., acerca de la importancia del juego y lo lúdico dentro del nivel Universitario. Para tal fin, se realizó un pedido de trabajo a 19 alumnos de un grupo de 7° semestre de dicha licenciatura, del turno matutino. La reflexión escrita solo la entregaron 17 de ellos, y es con esa información que realizamos las siguientes reflexiones en torno a lo lúdico, el juego y la enseñanza en una disciplina humanística a nivel licenciatura.

Palabras claves: juego, licenciatura, aprendizaje.

Planteamiento

Una de los pilares fundamentales, no excluyentes, y básicos para una entera interacción social es el juego. Entendemos a éste como esa actividad que manifestamos, en primera instancia, en nuestra infancia como soporte de los primeros pasos en las relaciones afectivas y los procesos de simbolización. Desde el uso del cuerpo en el espacio (kinestésica), como el reconocimiento del otro a través de la teoría de la mente, se internalizan y se ponen en el cedazo nuestra futura sociabilidad. Del juego depende, cómo vemos y sentimos, la otredad, porque el otro es un espejo de sí mismo, necesario para la formación psíquica y emocional. Desde

que se instala el juego en nuestra psiquis nadie es una isla. El juego, con su carácter próxemico, adelanta de una u otra manera nuestras futuras relaciones sociales.

De aquí el problema de la extensión del juego y de lo lúdico. En este ensayo se pretende extender la noción de juego, pero relacionada con los adultos y específicamente a la importancia de lo pedagógico y el aprendizaje. Cuán necesario es el juego (interacción social, afectividad, aprendizaje emocional, etc.) que los adultos necesitan para su equilibrio psíquico y emocional. Por ello, consideramos el juego como una actividad necesaria y continua. Si pensamos que la adultez es un proceso adquirido y ya cerrado, nos equivocamos, porque la adultez es un proceso en el cual necesitamos trabajarla todos los días.

Ahora bien, uno de los problemas básicos de la definición precedente es la extensión que le damos a esa palabra tan compleja, como es la del juego y el sentido de ludicidad implica en el primero. Por lo general, ambos conceptos se asocian a nuestra infancia. Pareciera ser que esta culmina en los primeros años de la escolaridad básica. A medida que avanzamos a la pubertad y la adolescencia, desde la institucionalidad nos informan que el juego debe desaparecer paulatinamente de nuestras actividades, con la consiguiente pérdida de la riqueza que el mismo juego conlleva. Una analogía de esta actitud, sería aquella que afirma que durante el kínder jugamos en el patio, en el primer año de la primaria, nos llevan al cuaderno, del cuaderno al renglón y del renglón a la letra. Una acabada y taxativa reducción de nuestro entorno espacial. Esto puede verse en la reducción del uso del patio de las escuelas a partir de los niños de sexto año.

A los estudiantes de primaria se les reprime deliberadamente si su uso del espacio no se acomoda a los intereses institucionales de obediencia, disciplina,

orden, respeto y decencia. Lo que se observa en el sistema educativo mexicano, es que el juego, pasado los primeros años de la primaria, se convierte en sinónimo de desorden, mala conducta, distracción, falta de respeto y es señal de observación por parte de las autoridades escolares. La severidad, el orden y la dramática disminución del uso del cuerpo y el juego y el sentido de ludicidad a todas las actividades de aprendizaje dentro del aula o la biblioteca, ponen en jaque nuestra sociabilidad, nuestra creatividad, nuestra cinestesia, entre otros.

Incluso los mismos docentes son retados a diario si juegan con sus alumnos pasados el quinto año de primaria. Se aduce el miedo al contacto y a la proximidad de los alumnos que entran a la pubertad. Entonces, ¿no es en cierta forma, una manera de castrar el tan anhelado desarrollo integral de los alumnos?

Consideramos que esto no es un problema que tiene su origen en los decretos escolares. La represión del juego tiene su origen en la forma en que la sociedad y las políticas educativas conciben el desarrollo y el aprendizaje. Pareciera ser que desarrollo educativo es una necesaria y paulatina desaparición de nuestras más elementales formas de interacción social.

Esto no significa que haya otras, pero si el juego, el humor, el encuentro con el otro, son tan básicos desde el primero año de vida, hasta los noventa y nueve años; y ¡que nunca se acaba! Pensaríamos lo contrario si consideramos a la madurez como un ente cerrado y ya hecho, firmado y cosificado, sin movimiento, ni creatividad que implica un sentido del disfrute desde lo lúdico y la improvisación como una de tantas formas para resolver situaciones y manifestar ideas y pensamientos.

Por otra parte, desde los avances en neurología, en lo cognitivo-conductual, incluso, y como veremos, en el psicoanálisis, la necesidad del juego no termina en la

canicas y en las muñecas, sino prosigue a lo largo de toda la vida de una persona, y por ende, es necesario alimentar, fomentar y desarrollar el juego y el sentido de lo lúdico en todas nuestras actividades, especialmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los niveles superiores del sistema educativo.

La aproximación teórica

La literatura existente sobre juego y aprendizaje es lo bastante profusa y diversa. En el presente trabajo tomaremos como disparadores del tema a dos autores con el fin de brindar a los lectores primero, sobre la importancia del mismo; segundo, con el fin de poder contrastar lo escrito en la literatura especializada (aunque lo presentado sea fragmentario) con lo expresado por los alumnos.

Duarte (2003) prefiere el término “lúdico”, por el contrario de juego. Según la misma autora, esta palabra ha venido poniendo su peso en los ambientes educativos, dado que las escuelas tradicionales piensan en una instrumentalización de la escuela. Al niño como sujeto de cultura lo lúdico le permite explorar el mundo de una manera auto creativa, partiendo de la idea de Huizinga acerca del juego en la cultura humana.

Dice la autora:

Aquí es importante resaltar la relación existente entre juego, pensamiento y el lenguaje, tomando el juego como parte vital del niño que le permite conocer su entorno y desarrollar procesos mentales superiores que lo inscriben en un mundo humanizado. Para el tema que se expone, se trata de incorporar la lúdica en los ambientes educativos, pues da lugar a los procesos de

construcción de identidad y pertenencia cognitiva, opción que se sustenta desde el reconocimiento de que lo lúdico también reside en el lenguaje y atraviesa los procesos educativos constituyéndose en medio y fuente que permite relacionar pensamientos para producir pensamientos nuevos. Se debe ser consciente que en la formación del niño y el joven interactúan varios factores, y que lo lúdico es un escenario enriquecedor, por lo cual no hay que perderlo de vista si se quieren abordar unas pedagogías propias del imaginario y representaciones de ellos (Duarte, 2003: 13)

Para esta autora el juego crea su propio escenario espacio-temporal, a través de una actividad particular. Se crea un mundo temporal, con reglas propias; permite a los sujetos crear su propio orden, siempre en el marco de la manifestación creativa. Jiménez (2000), por su parte, nos enfrenta con las condiciones propias de la especie humana. Partiendo de la idea del desarrollo del cerebro, desde el vientre materno hasta la muerte, lo lúdico es entonces, una predisposición de toda la corporalidad humana, que abarca los procesos mentales, biológicos e incluso, dice el autor, los espirituales. En ese sentido, las neurociencias (Damasio, 1996) apuntan que nuestras actitudes de espontaneidad, los chistes, el juego de palabras, el sentido del humor, el afecto, las emociones, son parte del trabajo de nuestro cerebro, las definiciones culturales de las emociones pueden varias y ser polifónicas, múltiples y diversas; lo que no cambia y es universal es que lo es propio del homo sapiens.

Las experiencias culturales ligadas a la lúdica, a nivel biológico, son las que producen mayor secreción a nivel cerebral, de sustancias endógenas como las endorfinas. Estas moléculas mensajeras según la neurociencia, se encuentran estrechamente asociadas con el placer, el goce, la felicidad, la euforia, la

creatividad, que son procesos fundamentales en la búsqueda del sentido de la vida por parte del ser humano (Jiménez, 2000: 2).

Por lo tanto, para este autor, lo lúdico pertenece a la naturaleza humana. No jugar, no reír, tiene graves consecuencias a nivel de auto-concepto, socialización, desarrollo de la creatividad y de la auto-estima, entre otros aspectos. Esto, por supuesto, no se refiere a las etapas de la infancia, sino a toda nuestra vida, infancia, adolescencia, juventud y madurez. Por ello, es que encontramos estudiantes de licenciatura atrofiados emocionalmente, sin aparente creatividad, dormidos en términos de innovación y asertividad, muy poco auto-gestivos y propositivos.

Estas breves consideraciones pueden servirnos como disparadores para una mejor comprensión de la tarea del juego y del sentido de lo lúdico, en la vida, en la enseñanza desde el aprendizaje formal, y en la cultura misma (Winnicott, 1996).

Desarrollo

¿Cómo entender el juego y lo lúdico entre alumnos de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México D.F.?

Para tal fin, y con el propósito de conocer el punto de los estudiante de Pedagogía del sexto semestre (Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco D. F.), acerca de la importancia de lo lúdico en sus carreras, se solicitó a un grupo de estudiantes de 7° semestre matutino, de la licenciatura en pedagogía, que colocaran por escrito sus puntos de vista sobre el tema. De las opiniones vertidas, a modo de sondeo se detallan las siguientes evidencias y hallazgos. Es menester señalar que en ninguno de los cursos de ese semestre se abordó la temática del juego y de la

ludicidad, lo que implica que las respuestas que se analizan a continuación son producto de la experiencia personal de cada estudiante con el tema, así como de lo aprendido durante los años anteriores de formación académica.

Los Hallazgos

Tres son las variables que se bajaron para el análisis preliminar de los escritos. En primer lugar cómo definen el juego (personal, cita de autores, etc.). En segundo término, uno de los aspectos más interesantes es el grado de compromiso personal que los alumnos evidencian en el tema juegos. Debe tenerse en cuenta la estratigrafía del concepto juego: en primer lugar es emocional, porque si el juego nos forma en los primeros años de vida, este concepto se lleva en nuestras narraciones y biografías personales. El intento de objetivación de un tema tan caro a nuestra formación como individuos, involucra tanto lo lejos y lo cerca del tema, mediados por las experiencias postinfancia, la aparición de hijos, etc.

Como tercer punto se evaluó cómo ven el juego en la licenciatura, es decir, cómo lo relacionan con su edad, sus estudios y su posición como estudiantes.

Definiciones.

En la mayoría de los casos (los diecisiete) las definiciones de juegos fueron muy explícitas y muy claras.

Gladys concluye que:

“... el juego es importante para la formación de los futuros pedagogos ya que se requieren imaginación, creatividad, pensamiento lógico, interés y diversión para llevar a cabo su labor fuera de la Universidad de una manera innovadora y que realmente sirva a los sujetos que empleen su servicios. Así que entre más jueguen tendrán más ideas para innovar la educación y solucionar sus problemas”.

Patricia señala que:

“El juego es una actividad vital con gran importancia en el desarrollo emocional y de gran importancia en el proceso de socialización de todo ser humano, especialmente durante la infancia, etapa en que se desarrollan las capacidades físicas y mentales contribuyentes en gran medida a adquirir y consolidar de una manera creativa patrones de comportamiento, relación y socialización”

Para Graciela:

“El juego, más allá de ser una actividad lúdica en donde el sujeto está en contacto con diversas situaciones, materiales e instrucciones, involucra una serie de pasos que requieren que sean ejecutados buscando el cumplimiento de algún objetivo en particular. Dicha actividad, requiere de la actividad física y mental en donde se desarrollan ciertas habilidades tales como, descubrir, crear, indagar, perseguir, recordar, memorizar, comprender, asociar entre otras; las cuales inciden en el proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula”.

En la mayoría de los casos, se puede observar que estos alumnos no dejaron de vincular el juego en la infancia, la escisión o rompimiento se da, pasado el 2° año

de primaria y el paulatino abandono del juego y lo lúdico dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dentro del salón de clases.

Entre los términos utilizados en los trabajos de los estudiantes, se pudieron detectar los siguientes:

“Formación de la personalidad” (Gladys)

“Estrategia didáctica” (Alberto)

“Estrategia de aprendizaje” (Graciela)

“Habilidad, curiosidad, imaginación, cohesión de grupo, convivencia” (Francisco)

“Medio eficaz como recurso de aprendizaje, socialización y convivencia” (Nancy)

Compromiso con el tema.

Como se definió en párrafos anteriores, el tema juego y ludicidad mueve y compromete y re-configura la emocionalidad de los estudiantes. Nos interesó sobre manera, conocer cuáles son las reacciones o respuestas emocionales frente al pedido del trabajo escrito.

Se observó una situación pendular con respecto al tema. De los 17 trabajos entregados, cinco no se involucraron con el tema (29.4 %).

En este caso se utilizó para definir el juego el “se” de la voz pasiva, como una forma de toma de distancia o no compromiso: simplemente se define el juego, no involucrándose con él, y definiéndolo a través de citas, usando la voz de autores versados en el tema.

Graciela expuso que:

“El juego que se realiza dentro de la educación...”

“Es por eso que están los juegos didácticos en donde hacen posible...”

Se observa que la estudiante no utilizó en ningún caso el presente del indicativo: “Pienso, considero, opino que”.

Lo mismo sucede con Alberto:

“Hablar del juego desde una perspectiva personal, puede resultar complejo.”

“El juego está implícito en...”

Este estudiante, tampoco utilizó verbos en presente del indicativo. Salvo el “podemos” objetivizante y formal.

Otro porcentaje de estudiantes, (29, 4 %) adelantó un paso más el compromiso con las definiciones, pero sin involucrarse demasiado, con términos casi objetivizantes e indefinidos.

Graciela:

“Pienso que el juego puede servir...”

“Lucía”:

“Podemos notar que no todos los alumnos”

“Podemos notar varios beneficios en las actividades grupales...”

“Podemos ir desarrollando ciertas actitudes...”

En este caso, la estudiante anexó al trabajo ejemplos de juegos, cosa que no realizaron otros estudiantes cuando realizaron su esfuerzo por definir lo que es el juego.

El restante 41, 1 % de los estudiantes, siete en total, se involucraron con el tema de manera muy positiva, utilizando presente del indicativo, con opiniones personales, sin frase de tono indefinido. Es de notar de esos siete alumnos, dos

vincularon el tema del juego con aspectos corporales, siendo este un indicador de la identidad con el tema.

En el caso de “Nancy”, dicha alumna hablo de la siguiente manera:

“Desde mi punto de vista el juego tiene dos grandes implicaciones...”

“Por otra parte creo que también forma parte esencial...”

“Me parece que el juego se convierte...”

“Y con esto no quiero decir que todas las clases...”

“Me resulta muy interesante hacer consciencia de lo que para mí significa el juego y de la forma en que vivo dichas implicaciones”

Al final del texto puso ejemplos de juegos como el Twister, donde se involucra el cuerpo como elemento necesario. Cabe resaltar que sólo dos estudiantes de todo el grupo, tomaron el cuerpo de esta manera.

El juego dentro de la licenciatura.

La mayor parte de los estudiantes estuvieron de acuerdo en que el juego puede jugar un rol importante dentro de la licenciatura. Pero esta necesidad surge – de lo leído a fondo en las entrevistas – que ésta debe prevalecer para que las clases no sean aburridas. Del total, hubo dos objeciones o condiciones para que haya juego: que esté bien organizado para “que no se pierda tiempo” en el dictado de las materias.

En los trabajos, los estudiantes hablaron de la necesidad de tomar en cuenta lo esperado: que surjan compañeros que consideran el juego como una cosa “no de adultos” y “que no quieran participar, porque les da flojera”, pareciera ser que los textos miraban a sus compañeros de licenciatura.

Como conclusión preliminar: el juego proviene de la infancia, y es exclusivo de ella. Luego se incorpora por definición o necesidad. A todos les parece el juego muy bueno el juego en la licenciatura, pero como instrumento para el aprendizaje, nada más. Se denota en los textos una grieta abismal con respecto a lo vital del juego en el desarrollo integral de los sujetos y por ende, en la formación académica de los mismos, sin importar el nivel educativo del que se trate.

Reflexiones finales

El sistema educativo mexicano con su rigor conductista dejó lo lúdico apartado en el rincón de lo casual y necesario. No lo ha incorporado. La necesidad de crear individuos prestos para el sistema (como todo sistema educativo, nunca se educa en forma general, sino para un fin político determinado) ha minado el juego y sus positivas consecuencias: la creatividad, lo espontáneo, la libre elección, el tomar distancia de las reglas dictadas creando otros mundos, el formar sujetos con opinión propia, el educar y fortalecer la auto-estima, el auto-concepto, la noción de auto-regulación, entre otros más.

En los documentos de los estudiantes se puede observar que no figuran el juego ni lo lúdico, como parte de la vida de un ser humano; como elementos necesarios y vitales para un equilibrio emocional y social. La excesiva centralidad en lo cognitivo, visto desde el pensamiento matemático y de la “lecto-escritura” del actual sistema educativo mexicano, ha alejado a los estudiantes de ese centro vital. Los estudiantes, a través del trabajo solicitado, denotan una lejanía “vital y trascendente” con lo lúdico. La pregunta central es cuando la pedagogía se decida a

incorporar el juego en el aprendizaje, considerando que no es un instrumento sino parte constitutiva del quehacer educativo. En realidad la pregunta de cómo los estudiantes de un grupo matutino de 7° semestre de la licenciatura en pedagogía, ven el juego en los niveles superiores de enseñanza, resulta un acertijo no previsto: es saber cómo comprenden el juego, sea en el nivel educativo que sea. Las respuestas son preocupantes para el hoy y el futuro educativo de un país que se empeñó a convertir a los alumnos en adultos: fríos y poco vitales.

Referencias

- Damasio, A. (1999). *El error de Descartes*. Chile: Andrés Bello.
- Duarte, J. D. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual- Learning environments. A conceptual approach. *Estudios Pedagógicos*, N° 29, 97-113.
- Jiménez, V. C. A. (s/f) Cerebro creativo y lúdico. Recuperado el 2 de febrero de 2014. www.ludicacolombia.com
- Winnicott, D. W. (1996). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

JÓVENES NORMALISTAS: SUBJETIVACIÓN A TRAVÉS DE LA DANZA.

Sergio Gerardo Malaga Villegas
Universidad Pedagógica Veracruzana

Resumen

En este informe se presentan los resultados de una investigación en el área de artísticas énfasis en Danza, en el contexto de la Escuela Normal Particular “Carlos A. Carrillo” del estado de Veracruz. El propósito central de la investigación de tipo cualitativa-exploratoria, fue identificar las formas en las que los normalistas participantes en el proyecto *Danza Altherna: Re-tornar-se*, como futuros docentes de educación básica, se subjetivan (Ranciére, 1998) a través de la danza. Durante el desarrollo de este proyecto emergente, realizado a manera de taller, fue posible notar una baja participación de los normalistas de la institución arriba citada, lo cual da cuenta de que al igual que en educación básica, la danza, como lenguaje corporal, estilo de vida y actitud hacia el mundo, continúa restándosele importancia a las posibilidades de desarrollo humano que se generan a través de ella por desconocimiento respecto a su *ethos*. El trabajo que a continuación se expone, está inscrito en la línea temática *sujetos de la educación* y es parte de la línea de investigación *artes y juventud* que desarrollo desde hace un par de años; consta de cuatro apartados, en el primero se describe el problema de investigación; en el segundo se expone el cuerpo metodológico; en el tercero se presentan los hallazgos y finalmente, a manera de cierre, se enlista una serie de preguntas que se aperturan con la investigación.

Palabras clave: educación normal, subjetivación, danza.

Introducción

Recientemente la educación normal en México, como modalidad dentro del sistema de educación superior, ha sido objeto de la Reforma Curricular 2012 cuyo propósito central fue instalar el enfoque de las competencias y actualizar los contenidos curriculares en dos licenciaturas, para la formación de maestros de educación básica.

En la geografía veracruzana se encuentran en funcionamiento 17 Escuelas Normales, 5 de ellas son públicas y el resto particulares. De manera generalizada, se operan las Licenciaturas en Educación Secundaria, Educación Especial y Educación

Física, Planes de estudio 1999, 2000 y 2002, respectivamente; además de las recientes reformadas Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar, Plan 2012.

En su conjunto, los planes de estudio vigentes (reformados y sin reformar) pretenden ser una herramienta orientadora para que el docente de educación normal, a través de distintos recursos, enfoques y metodologías, ofrezca una educación de calidad a los alumnos normalistas que se encuentran en la etapa de formación inicial, lo cual responde al trazado de una política obediente a las recomendaciones de organismos internacionales.

Históricamente, tanto en básica como en educación normal, se ha sobrevalorado a las matemáticas y al español como asignaturas que posibilitan que cualquier persona desarrolle las herramientas básicas para comunicarse, olvidando que la educación artística, especialmente la danza, representa un área formativa que potencia el desarrollo humano de los estudiantes; la comprensión del mundo en el que se desenvuelven desde un ámbito local y el conocimiento de la cultura (simbólica) del mundo al que fueron arrojados (Wittgenstein, 1988).

De acuerdo a lo anterior, emerge la pregunta kantiana acerca de las condiciones de posibilidad de una formación profesional en danza que contribuya, transversalmente, al desarrollo integral del normalista como futuro docente de educación básica.

En los siguientes apartados se describe de forma detallada el problema de estudio, el cuerpo metodológico, la discusión de los hallazgos y a manera de cierre, una serie de preguntas que surgen a partir del estudio realizado.

Problema de estudio

Desde el ámbito normativo-curricular de educación normal, se piensa en el trabajo proyectivo de la educación artística (música, danza, teatro y artes visuales), es decir, los planes de estudio de la formación inicial son el punto de llegada para todo *futuro* docente de educación básica, pues en ellos se condensan los propósitos, aprendizajes esperados, competencias a desarrollar y estrategias para alcanzar las metas del modelo educativo mexicano actual.

Aguirre (2009) reconoce que en el terreno de las artes se identifican dos sistemas nodales, por un lado la educación artística (educación básica) y por otro, la formación artística (escuela profesional); ¿por qué hacer esa distinción? de acuerdo a los planteamientos de la autora, la escuela normal debería considerarse una *escuela profesional* pues el trabajo que se realiza con los normalistas implica habilidades superiores entre las que destacan la planificación didáctica, la generación de ambientes de aprendizaje y su evaluación; sin embargo, en la urdimbre de la formación docente de educación básica, pocas veces se ofrece una formación artística que se interese en el desarrollo de sus competencias artísticas para el logro de un lenguaje artístico, trabajo colaborativo, sensibilidad y diálogo intercultural.

La Escuela Normal “Carlos A. Carrillo” (ENCAC) es la única institución particular del Estado que oferta las licenciaturas citadas en el apartado anterior; en comparación con escuelas públicas, las particulares cuentan con la ventaja de brindar cursos emergentes al currículo prescriptivo formal para fortalecer la formación de los normalistas. En marzo del 2013, durante el semestre “B” (ciclo escolar 2012-

2013), el director de la institución solicitó al autor que organizara un programa dancístico con la finalidad presentarlo en julio del mismo año, durante el evento de clausura de la institución.

Tomando esa solicitud como una posibilidad para atender la ausencia formativa en los normalistas, se desarrolló un taller de danza denominado *Danza Altherna: Re-tornar-se*. Esta iniciativa tuvo una duración de tres meses de preparación entre ensayos y el montaje de los cuadros dancísticos que se presentaron al final del curso.

Objetivo.

A partir de lo expuesto anteriormente, se presenta el objetivo central de la investigación, mismo que pretende atender mi inquietud respecto a la línea de investigación en la que se inserta este trabajo.

- Identificar cómo contribuye la implementación de un taller de profesionalización en la Danza en la formación inicial de los normalistas participantes de la ENCAC.

Aparato metodológico

Esta investigación es de corte cualitativo-exploratorio. La selección de los informantes estuvo definida primeramente por la emisión de una convocatoria con la que se invitó a los normalistas de las cinco licenciaturas de la escuela normal en cuestión, a participar en el taller intensivo-profesionalizante de danza; como

requisitos técnicos (criterios de inclusión al taller) se pidió a los interesados que hubieran bailado con anterioridad en algún grupo de danza folklórica y tener zapatos para esta disciplina.

Inicialmente se inscribieron 66 normalistas; sin embargo, conforme se avanzó en los ensayos (sabatinos y en horarios extracurriculares) desertó la mayoría de ellos debido a que argumentaban que en la institución había obstáculos para que pudieran asistir a las sesiones extras; por otro lado, el que la mayoría de los asistentes vivían fuera de la ciudad de Xalapa, representó un impedimento para quedarse los días sábados a ensayar.

Al final del proyecto sólo participaron diez normalistas, siete mujeres y tres hombres, cuatro de licenciatura en educación preescolar, una de educación primaria y cinco de telesecundaria.

Técnicas e instrumentos para la sistematización de la información.

El taller se desarrolló en dos momentos, el primero fue de preparación (ensayos) y el segundo de evaluación; para cada uno se designó una técnica de sistematización de la información:

- a) Preparación: esta etapa se desarrollaron los ensayos previos al evento y se diseñaron los cuadros dancísticos; para recopilar la experiencia de los normalistas, se aplicó la técnica de la encuesta a través del cuestionario como instrumento integrado por diez preguntas abiertas; Malaga (2012 citando a Festiguer, 1993) reconoce que el cuestionario permite traducir los objetivos de

la investigación en preguntas específicas y motivar al sujeto informante a develar información solicitada.

El objetivo del cuestionario fue explorar la forma en que los informantes concebían e identificaran si la danza les era útil para su formación. Las preguntas quedaron de la siguiente manera ¿Cuáles fueron las razones por las que decidiste participar en este proyecto? ¿Qué representó para ti, esta profesionalización en la danza? ¿Qué tipo de emociones se hicieron presentes antes, durante y después de la presentación en la clausura de cursos? ¿Consideras que la danza es apoyada desde tu formación inicial como futuro docente? ¿Por qué? ¿Te piensas como bailarín (a)? ¿Por qué? ¿Qué tipo de valores morales viste reflejados en tu persona desde la danza? ¿De qué manera consideras que la danza te ayuda a formarte como ciudadano? ¿Qué tipo de habilidades, consideras, desarrollaste con ayuda de la danza? ¿De qué manera la danza puede contribuir a tu desempeño profesional como docente en el nivel educativo para el cual te estás formando? ¿De qué manera la danza puede favorecer una educación integral?

- b) Evaluación: esta etapa se desarrolló a partir de un registro video-fotográfico, el cual permite que los sujetos informantes se vean así mismos en constante construcción de sus identidades, al respecto, Arfuch (2002) plantea que “no hay identidad por fuera de la presentación, es decir, de la narrativización” (2002. p. 22), esta funciona como reactivación de los hechos a partir de la existencia de un sujeto artista (normalista), el cual se concibe con subjetividades inacabadas y múltiples que se articulan en un hecho social a manera de discurso.

Procedimientos para el análisis de la información.

Las respuestas al cuestionario se agruparon en tablas de información por cada pregunta, mismas que funcionaron como contenedores de ideas que se encuentran latentes respecto al objetivo de la investigación. Para el caso del registro video-fotográfico, la información se agrupó dependiendo de las imágenes o videos en los que hubo coincidencia, esto con la finalidad de facilitar el análisis de los datos.

Se pidió a cada uno de los informantes que eligieran, del álbum de productos de la presentación, una foto representativa del trabajo final con el propósito de que expresaran qué significaba dicha imagen para ellos. De igual forma se les solicitó que eligieran dos videos de mayor agrado para ellos, con la finalidad de que explicaran qué representaba ese trabajo.

Resultados

En los siguientes párrafos se exponen los resultados de la investigación a partir del: a) cuestionario y b) registro video-fotográfico. Al final se hace un ejercicio de articulación de la información.

Cuestionario.

Para el caso de las preguntas y de acuerdo al objetivo de la investigación, sólo centraré mi atención en las siguientes:

- ¿Qué representó para ti, esta profesionalización en la danza?

El 30% de los normalistas dijo que un reto por el tipo de géneros interpretados, mientras que el 70% comentó que una experiencia enriquecedora para expresar y demostrar los distintos talentos.

- ¿Consideras que la danza es apoyada desde tu formación inicial como futuro docente? ¿Por qué?

El 60% de los alumnos apunta que sí se apoya la danza desde su formación inicial porque se imparte un curso de folklor y tienen algunas presentaciones en eventos cívicos; el resto dice que no porque se les da prioridad al deporte y a las actividades académicas-curriculares. Es posible percatarse que aunque este taller representó una nueva experiencia para los normalistas participantes, aún tienen una visión reducida de la danza, alineado a algo folklórico.

- ¿Te piensas como bailarín (a)? ¿Por qué?

El 90% de los normalistas dice que sí se asumen como bailarines debido a que tienen la capacidad para bailar, porque lo disfrutan y muestran su trabajo en un escenario a pesar de las dificultades que puedan tener, se identifican como sujetos en construcción constante. El 10% plantea que no porque no tiene talento.

Desde la perspectiva de Ranciére (1998), influye mucho cómo se ve el sujeto artista y cómo lo ven sus compañeros porque de ello depende su proceso de aceptación y subjetivación, esta última es entendida como la “formación de un uno que no es un yo o uno mismo, sino que es la relación de un yo o de uno

mismo con otro” (p. 2), entonces esa flotación de las subjetividades depende de un exterior que condiciona las características del sujeto para verse como él (normalista, maestro, joven, estudiante, bailarín, etc.).

- ¿De qué manera la danza puede contribuir a tu desempeño profesional como docente en el nivel educativo para el cual te estás formando?

El 100% de alumnos reconoce que la danza favorecerá su desempeño profesional como docentes de educación básica, aunque las dimensiones en las que lo enfocan sean varias: un 20% dice que de forma utilitarista tradicional, debido a que servirá para desarrollar bailes para eventos cívicos; un 60% reconoce que para generar ambientes de aprendizaje que permitan el desarrollo de la autonomía, seguridad, comunicación, expresión en clases y un 20% plantea que principalmente para desarrollar conocimientos artísticos de los niños.

Registro fotográfico.

En este criterio, se coloca la figura 1, producto del taller de profesionalización. Van House, Davis, Ames y Finn (2004) señalan que es posible otorgarle cuatro usos básicos a las imágenes:

Memorístico e identitario para construir narraciones de la vida, formarse una idea de identidad y colectividad; fundamentación de relaciones sociales que refuerzan la relación entre colectivos; autorepresentación al mostrarse como son y cómo quieren ser vistos; Autoexpresión al reflejar la concepción estética y creativa de los sujetos (p. 4).



Figura 1. Presentación en la clausura de cursos

Fuente: Archivo de la presentación en la clausura de cursos de la Escuela Normal “Carlos A. Carrillo”.

Para los normalistas esta foto representa el logro de un gran esfuerzo. En sus narrativas dejaban ver que después de la presentación se sentían emocionados y satisfechos con su trabajo, además de que se consideran parte de un grupo en el que se generaron nuevas amistades y nexos interlicenciaturas a través de la danza; este dispositivo permitió concebir a los normalistas como bailarines con logros compartidos por haber realizado un trabajo en equipo, desde sus palabras.

Registro videográfico.

En este criterio de análisis, los normalistas comunicaron parte de sus representaciones respecto a la experiencia de bailar.

En las tablas 1 y 2 se realiza la interpretación de las ideas vertidas en los videos que los informantes eligieron, lo cual se muestra a manera de ideas centrales.

Tabla 1.
Video: *La bruja*.

http://www.youtube.com/watch?v=8eo9uLmoMKM
<ul style="list-style-type: none">• Reconocen que el baile transmite fuerza, una sensación de alegría y emoción a través de los movimientos; que transmite tranquilidad, paz y adrenalina.• Es la combinación de un son tradicional con aspectos contemporáneos.

Fuente: Archivo de la presentación en la clausura de cursos de la Escuela Normal "Carlos A. Carrillo".

Tabla 2.
Video: *Zapateado*.

http://www.youtube.com/watch?v=M91JsqiBMQA
<ul style="list-style-type: none">• Comentan que este video muestra fuerza, precisión y arduo trabajo.• Reconocen que los aplausos del público fueron satisfactorios para ellos y que hay mucho talento en ellos que aún no se ha explotado.

Fuente: Archivo de la presentación en la clausura de cursos de la Escuela Normal "Carlos A. Carrillo".

Partiendo del supuesto que la fotografía es recurso de contención de un momento, posible de ser deconstruido discursivamente y que el video, con elementos visuales y sonoros, captura una secuencia de acciones de la realidad (psíquica), es posible comprender que ambos recursos permiten que los normalistas al realizar su ejercicio de desmontaje de la realidad, develen un sinnúmero de significaciones ahí atrapadas; son dispositivos que les permiten pensar(se) como sujetos artistas y al mismo tiempo como futuros docentes de educación básica.

Preguntas que se aperturan

La pregunta actual, en el horizonte político-mediático, sobre cómo somos o de dónde venimos se sustituye en la perspectiva de Arfuch, por el cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia y la cultura en el proceso de devenir, a saber, cómo nos representamos, somos representados o podríamos representarnos.

Respecto a las artes, al igual que en educación básica, en educación normal se continúa con un enfoque reduccionista de las artes, en el que es imprescindible la organización de un grupo artístico que sea capaz de presentarse ante un público en determinado evento cívico-cultural, lo cual debilita el aprendizaje de un lenguaje artístico por parte del sujeto artista y es éste quien, en su futura labor como docente, puede o no reproducir y mecanizar a las artes.

Si bien es cierto que el currículo “como estructura, sistema y configuración discursiva social, educativa, política, económica y ética, es relacional y precario porque no se trata de una estructura estable que defina de una vez y para siempre el acto educativo...” (Malaga, 2013, p. 7) cumple con una condición prescriptiva, también es cierto que su misma precariedad permite abrir nuevos senderos respecto a las condiciones emergentes para una formación inicial del normalista.

La danza como “superficie de inscripción de los sucesos y lugar de disociación del yo” (Foucault, 1971, p. 4), representa el lugar desde el que hablan y se subjetivan los sujetos artistas que así se asumen, es el momento de emancipación de las subjetividades que rodean a los normalistas. Al respecto de esta investigación se aperturan las siguientes preguntas:

- ¿Qué condiciones se requieren para virar la danza a una política educativa nacional de comunicación, lenguaje y formación, más que de recreación utilitarista?
- ¿De qué forma la danza puede implementarse, desde la micropolítica institucional, como una herramienta para la formación de docentes sensibles a las condiciones institucionales de educación básica?

- Y finalmente ¿De qué forma es posible erradicar la condición de marginalidad de la educación artística en educación normal?

Referencias

- Aguirre, M. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un delinde. En *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, 21 (55), pp. 18-29.
- Arfuch, L. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Argentina: Prometeo Libros.
- Malaga, S. (2012). Interculturalidad desde el imaginario técnico pedagógico de Veracruz. En Barraza, L., Barraza, I., Cárdenas, T. y González, F. (coords.) *Docentes: Procesos de Formación, trayectoria e identidad*. México: Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.
- Malaga, S. (2013). *Encuentros y dislocaciones con el APD. Grupos focales en una escuela normal particular del estado de Veracruz*. Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. ISSN: 2007-7246 México: COMIE.
- Ranciére, J. (1998). Política, identificación y subjetivación, en *Aux bords du politique*, Paris.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2000). Plan de estudios de la licenciatura en educación especial. México.
- Van House, N., Davis, M., Takhteyev, Y., Ames, M., y Finn, M. (2004). *The social uses of personal photography: Methods for projecting future imaging applications*. Berkeley, University of California.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*, trad. Alfonso García Suárez y Ulises Moulines, México: UNAM-Crítica.

ESTUDIO COMPARATIVO DE ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES MICHOACANOS. ENFERMERÍA Y MEDICINA

Ma. Martha Marín Laredo

*Facultad de Enfermería de la Universidad
Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

Dolores Gutiérrez Rico

Universidad Pedagógica de Durango

Jesús García Maciel

Claudia. G. Álvarez Huante

Ana Celia Anguiano Moran

Azucena Lizalde Hernández

*Facultad de Enfermería de la Universidad
Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

Resumen

Introducción. El entorno sobre el que se centra esta investigación (Facultades de Enfermería y Medicina) representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el estudiante puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador –con otros factores- del fracaso académico universitario. Objetivo. Comparar el nivel de estrés académico y sus variables determinantes (síntomas y estrategias de afrontamiento) en estudiantes de las Facultades de Enfermería y Medicina de la UMSNH. Método. Estudio no experimental, correlacional, comparativo, descriptivo y transeccional. La muestra se conformó con 620 estudiantes. Se aplicó el inventario SISCO (Sistémico Cognoscitivista) al cual se agregó la pregunta 20 relacionada con la estancia hospitalaria. Está estructurado con 46 ítems con escalamiento tipo Likert. Confiabilidad .896 con Alfa de Cronbach. Resultados. El 52.26% (324) de los estudiantes corresponde a la Facultad de Enfermería y el 47.74% (296) a la Facultad de Medicina. Las evaluaciones repercuten más en género femenino y con mayor presencia en la Facultad de Enfermería. $P=.000$. Las manifestaciones físicas que más presentan los estudiantes de ambas Facultades son: dolores de cabeza o migraña, rascarse y morderse las uñas, con predominio en el género femenino. En la Facultad de Medicina los estudiantes entre 21 y 23 años de edad presentan preocupación y nerviosismo $P= .004$. Los estudiantes del cuarto año de las dos dependencias presentan mayor estrés cuando acuden a las estancias hospitalarias.

Palabras clave: sobrecarga académica, salud.

Introducción

Al analizar los planes de estudio de las Facultades de Enfermería y Medicina de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) se observa un número importante de asignaturas teóricas- prácticas que debe cursar el estudiante:

Enfermería 56 unidades de aprendizaje obligatorias y ocho optativas (teóricas-prácticas) distribuidas en cuatro años; Medicina 55 unidades de aprendizaje (teóricas- prácticas) en cinco años.

Aunado a esta importante carga académica los estudiantes se enfrentan a situaciones de dolor, muerte, temor a equivocarse, a pincharse, a contraer alguna infección o enfermedad, rechazo de algunos pacientes y en ocasiones por el personal de las instituciones de salud en donde acuden a realizar sus prácticas hospitalarias, entre otros muchos escenarios que les generan estrés.

Referentes teóricos

El estrés ha sido investigado en diversos campos como las ciencias médicas, sociales y educativas entre otras y no se ha logrado un consenso general sobre este término, su etimología es confusa y se le han atribuido diversos orígenes.

La palabra estrés “es un derivado del latín ‘stringere’ que significa presionar, comprimir, oprimir” (Hernández, 2011, p. 27). Otro autor refiere que “el termino original proviene del francés antiguo ‘destresse’ que significaba ser colgado bajo estrechez u opresión” (Mendiola, 2010, p. 9). El término stress, [es] de origen anglosajón significa ‘tensión’, ‘presión’, ‘coacción’. Así por ejemplo, *to be under stress* se puede traducir como ‘sufrir una tensión nerviosa” (Pereyra, 2010).

Selye en 1936 creó el concepto de reacción general de adaptación al estrés, que consta de tres fases: Fase A (reacción de alarma, movilización de todas las facultades del organismo); Fase B (adaptación, la reacción de estrés se dirige hacia el órgano mejor capacitado para suprimirlo); Fase C (agotamiento de este órgano o

función). De esto se desprende que el estrés es una reacción del organismo para que éste se adapte a un esfuerzo corriente, pero debe considerarse que la sobrecarga de situaciones estresantes puede llevar a consecuencias negativas, ya sea en términos de enfermedades físicas como: úlcera péptica, hipertensión arterial, diabetes, psicológicas/psiquiátricas como ansiedad y depresión entre otras (Marty, et al., 2055).

Barraza (2012, p. 23) considera al “estrés como un concepto multidimensional que permite comprender un grupo de fenómenos de gran importancia para la adaptación humana”.

La definición de estrés académico está íntimamente relacionada con el ámbito educativo, afecta a profesores y estudiantes. En relación al alumnado, el estrés educativo puede aparecer en cualquier estrato de la educación, desde la enseñanza infantil hasta la universitaria.

La nueva condición de estudiantes universitarios les hace ver un nuevo entorno, totalmente desconocido y que se asemeja poco a lo que venían conociendo dentro de sus estudios de preparatoria, lo que obliga a un cambio de comportamiento para poder adaptarse al nuevo contexto.

En otro trabajo, Barraza (2005, p. 23) refiere que el estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva.

La revisión de los principales tipos de estresores que se han utilizado para estudiar el estrés ha generado ocho grandes categorías de estresores:

- Situaciones que fuerzan a procesar información rápidamente.
- Estímulos ambientales dañinos.

- Percepciones de amenaza.
- Alteración de las funciones fisiológicas.
- Aislamiento y confinamiento.
- Bloqueos en nuestros intereses.
- Presión grupal.
- Frustración (García, 2011, p. 48)

Barraza (2012), refiere que en el estado de arte sobre el estrés académico, elaborado a partir de una base de datos constituida por 60 investigadores realizadas entre 1996 y 2006 en Latinoamérica y España, se identifican 11 estresores los cuales son:

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

También este autor menciona que al investigar sobre el estrés académico ha identificado tres estresores que se presentan con mayor frecuencia:

- Exámenes.
- Trabajo académico.
- Profesores.

Las investigaciones realizadas sobre esta temática y en el caso específico en estudiantes de las Dependencias de Educación Superior de Ciencias de la Salud de la Universidad Michoacana muestran que las manifestaciones físicas, psicológicas y comportamentales que más se presentan en los estudiantes son:

- Manifestaciones físicas: fatiga crónica, dolores de cabeza, migraña, problemas de la digestión, rascarse o morderse las uñas y somnolencia entre otros.
- Manifestaciones psicológicas: incapacidad de relajarse y de estar tranquilo, sentimiento de depresión, tristeza, ansiedad, angustia, desesperación y problemas de concentración.
- Manifestaciones comportamentales: conflictos o tendencias a polemizar o discutir, desgano para realizar las labores escolares y aumento o reducción del consumo de alimentos.

Referente a las estrategias de afrontamiento que predominan: beber y fumar, la religiosidad (oraciones o asistencia a misa), la ventilación y confidencias y la habilidad asertiva entre otras (Marín, García & Rosales, 2013).

Las Ciencias de la Salud han sido reportadas como una de las ramas donde los estudiantes manifiestan mayores niveles de estrés. Según Carmel y Bernstein, la

escuela de medicina es un ambiente muy estresante (Román, Ortiz & Hernández, 2008).

En los estudiantes de enfermería sus principales estresores en las prácticas clínicas se derivan de la falta de competencia, del contacto con el sufrimiento, de la relación con tutores y compañeros, de la impotencia e incertidumbre, de no controlar la relación con el enfermo, de la implicación emocional, de la relación con el enfermo (dañarse en la relación) entre otros (Zupiria, et. al., 2002, en Barraza, 2007).

Objetivos

General. Comparar el nivel de estrés académico y sus variables determinantes (síntomas y estrategias de afrontamiento) en estudiantes de las Facultades de Enfermería y Medicina de la UMSNH.

Específico. Asociar las variables sociodemográficas de los estudiantes de las Facultades de Enfermería y Medicina con la frecuencia e intensidad del estrés académico y sus variables determinantes.

Método

Estudio no experimental. Correlacional, comparativo, descriptivo y transeccional. Previo consentimiento informado se encuestaron a 620 estudiantes de las Facultades objeto de estudio.

Se aplicó el inventario SISCO (SIStémico COgnoscitivista) de Barraza (2007c) al cual se agregaron los factores sociodemográficos y la pregunta 20 relacionada con la estancia hospitalaria. Está estructurado con 46 ítems con escalamiento tipo Likert. Se piloteo con 40 estudiantes dando una confiabilidad .896 con Alfa de Cronbach y de .927 con el método de mitades (Spearman Brown y Guttman). Se utilizó el paquete estadístico SPSS ver. 18

Resultados

De los 620 cuestionarios aplicados el 52.26% (324) corresponde a la Facultad de Enfermería y el 47.74% (296) a la Facultad de Medicina (figura 1).

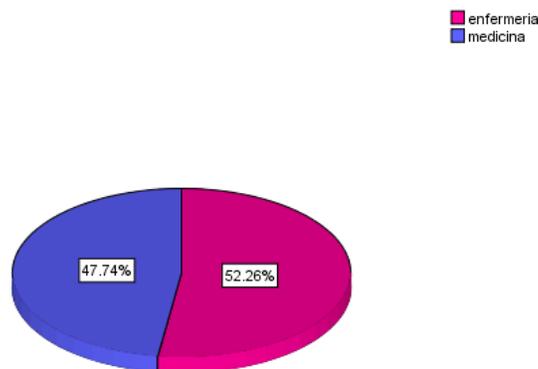


Figura 1. Dependencia académica de los estudiantes de enfermería y medicina

Respecto a la edad de los encuestados (figura 2), el grupo etario que predominó en la Facultad de Enfermería fue de 21 a 23 años con el 58.3% (189). En la Facultad de Medicina también predominó el grupo de 21-23 años con un 41.6% (123).

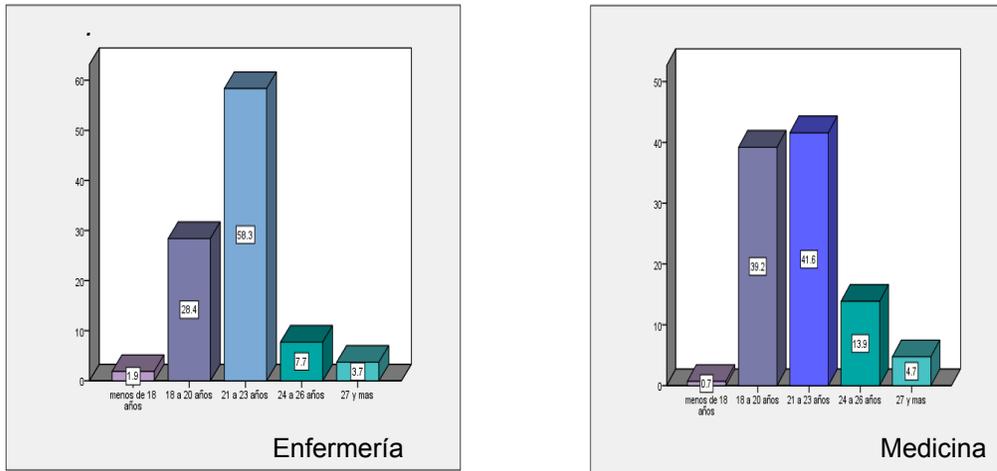


Figura 2. Edad de los estudiantes de enfermería y medicina

Referente al estado civil de los estudiantes en la Facultad de Enfermería el 87.0% (282) son solteros y el 91.2% (270) de la Facultad de Medicina también están en este estado (figura 3).

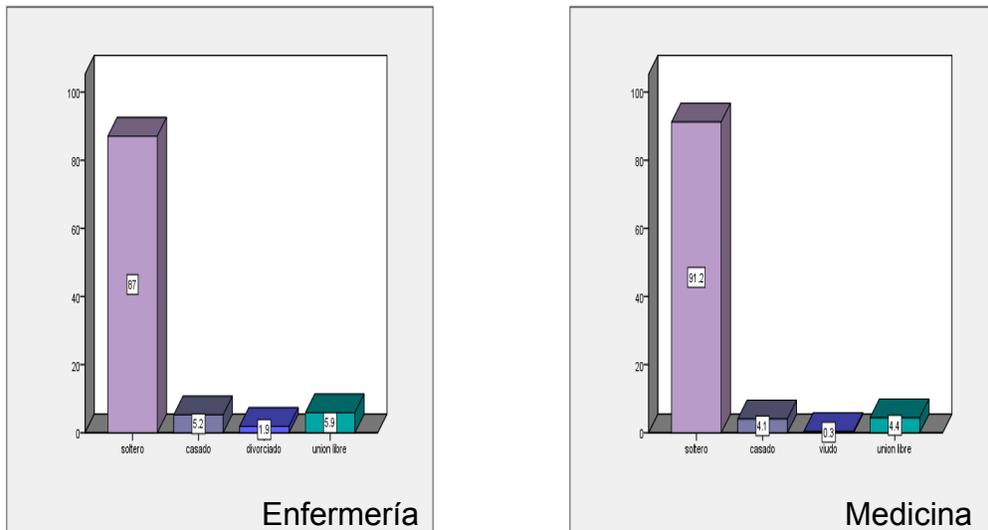


Figura 3. Estado civil de los estudiantes de enfermería y medicina

Respecto al género de los estudiantes encuestados en la Facultad de Enfermería el 76.85% (249) son mujeres y en la Facultad de Medicina el 56.76% (168) pertenecen al género masculino (figura 4).

masculino
femenino

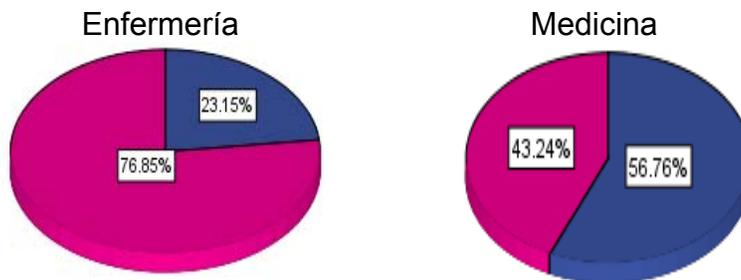


Figura 4. Género de los estudiantes

De los estudiantes encuestados de la Facultad de Enfermería el 41.67% (135) son del cuarto año, el 31.48% (102) corresponden al tercer año, y un 20.99% (68) son del primer año. En la Facultad de Medicina predominó el cuarto año con el 28.38% (84) y el segundo año con el 23.99% (71) (figura 5).

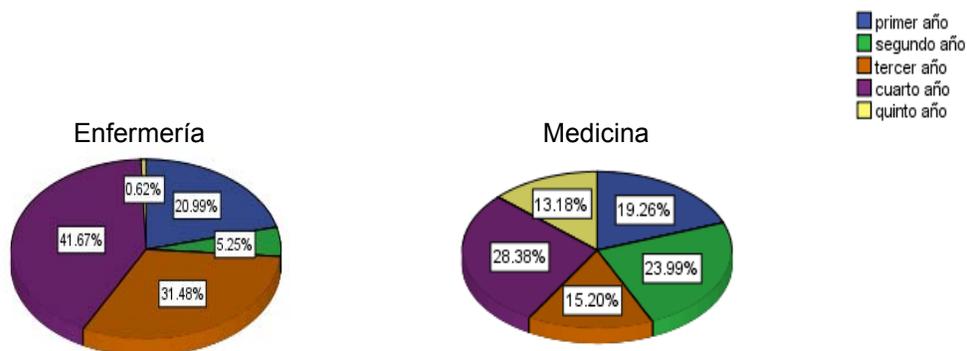


Figura 5. Año escolar de los estudiantes

En cuanto a la ocupación de los estudiantes encuestados (figura 6) en la Facultad de Enfermería el 79.01% (256) son únicamente estudiantes y el 20.99% (68) trabajan y estudian. De la Facultad de Medicina el 87.84% (260) son estudiantes y el 12.16% (36) trabajan y estudian.

estudiante
(unicamente)
trabaja y estudia

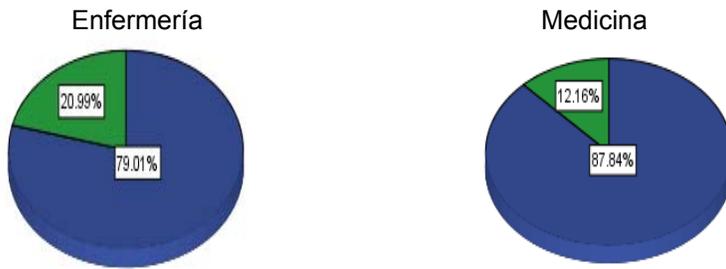


Figura 6. Ocupación de los estudiantes

Respecto a la procedencia de los estudiantes en Enfermería el 45.99% (149) son del interior del estado, el 27.78% (90) son de Morelia y el 26.23% procedentes (85) de otros estados. De la Facultad de Medicina el 50.68% (150) son del interior del estado, el 37.84% (112) son de Morelia y el 11.49% (34) mencionaron que proceden de otros estados (figura 7).

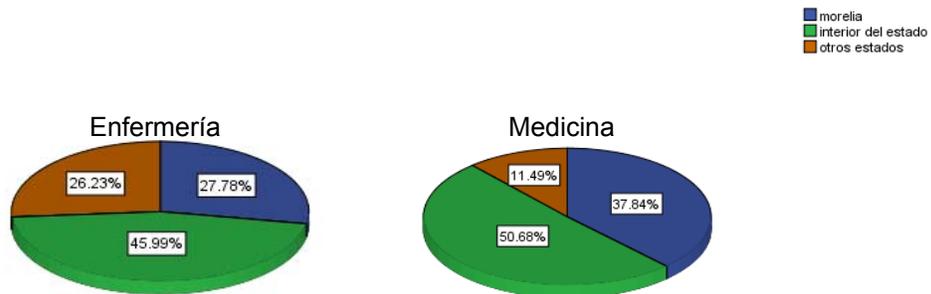


Figura 7. Lugar de procedencia de los estudiantes

En la Facultad de Enfermería el 34.6% (112) manifestaron casi siempre estrés por las evaluaciones de los profesores y el 29.6% (96) siempre lo presentan. Respecto a la Facultad de Medicina el 35.1% (104) mencionó que casi siempre manifiestan estrés por las evaluaciones mientras que un 32.8% (97) contestaron que siempre (figura 8).

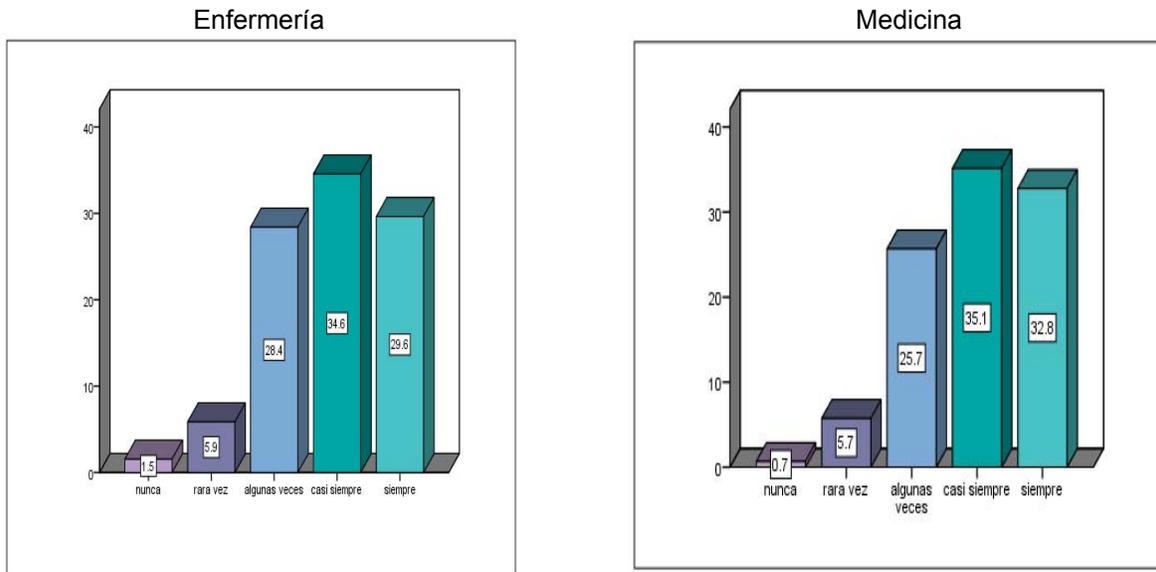


Figura 8. Evaluaciones de los profesores y estrés académico en los estudiantes

De los estudiantes encuestados en la Facultad de Enfermería el 30.25% (98) contestaron que algunas veces y el 23.15% (75) rara vez presentan estrés académico. En la Facultad de Medicina el 27.36% (81) refirieron que nunca sienten estrés por las estancias hospitalarias y el 24.32% (72) algunas veces (figura 9).

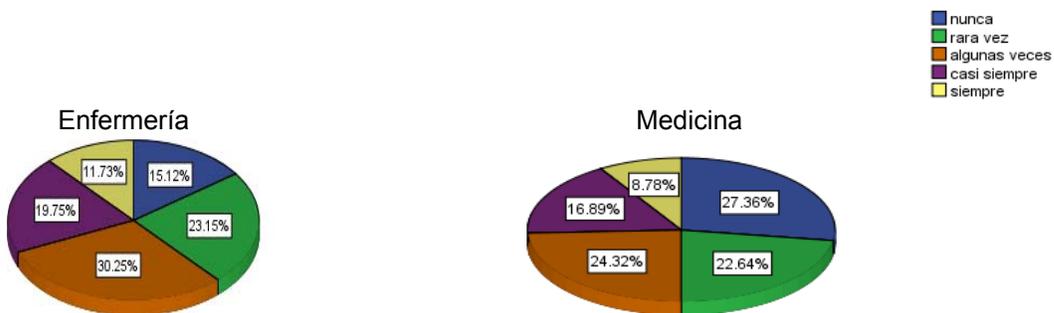


Figura 9. Estancias hospitalarias y estrés académico en los estudiantes.

En la Facultad de Enfermería el 34.26% (111) de los estudiantes mencionó que presentaron rara vez dolores de cabeza o migraña y el 27.47% (89) algunas

veces. En la Facultad de Medicina el 29.73% (88) algunas veces presentan estas características ante el estrés académico y el 26.35% (78) rara vez (figura 10).

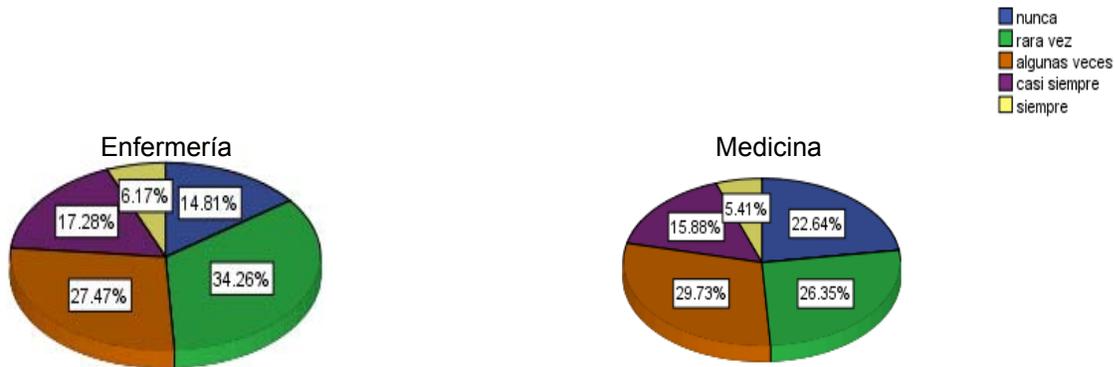


Figura 10. Dolores de cabeza o migraña en los estudiantes.

El 29.01% (94) de los estudiantes de Enfermería manifestaron que nunca tendían a rascarse, morderse las uñas o frotarse cuando presentaban estrés académico. El 23.77% (77) refirió que algunas veces presentaban estos comportamientos. En la Facultad de Medicina el 28.72% (85) comentó que nunca se muerden o rascan las uñas y el 23.31% (69) comentaron que algunas veces manifiestan estas reacciones cuando presentan estrés académico (figura 11).

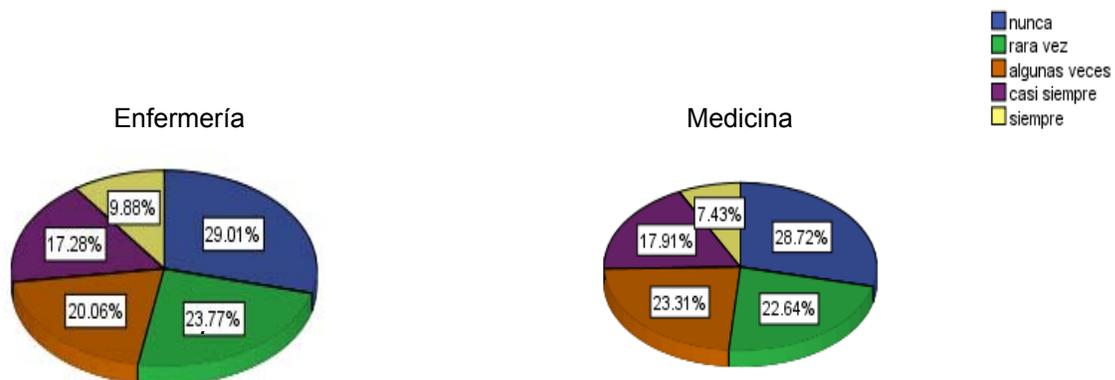


Figura 11. Estudiantes que se rascan y se muerdan las uñas Enfermería

Respecto a la asociación año escolar y su relación con estancias hospitalarias por parte de las dos Facultades (figura 12) hay una significancia de $P=.000$. En el cuarto año se presenta más esta relación. Es decir, existe presencia de estrés cuando los estudiantes van a prácticas.

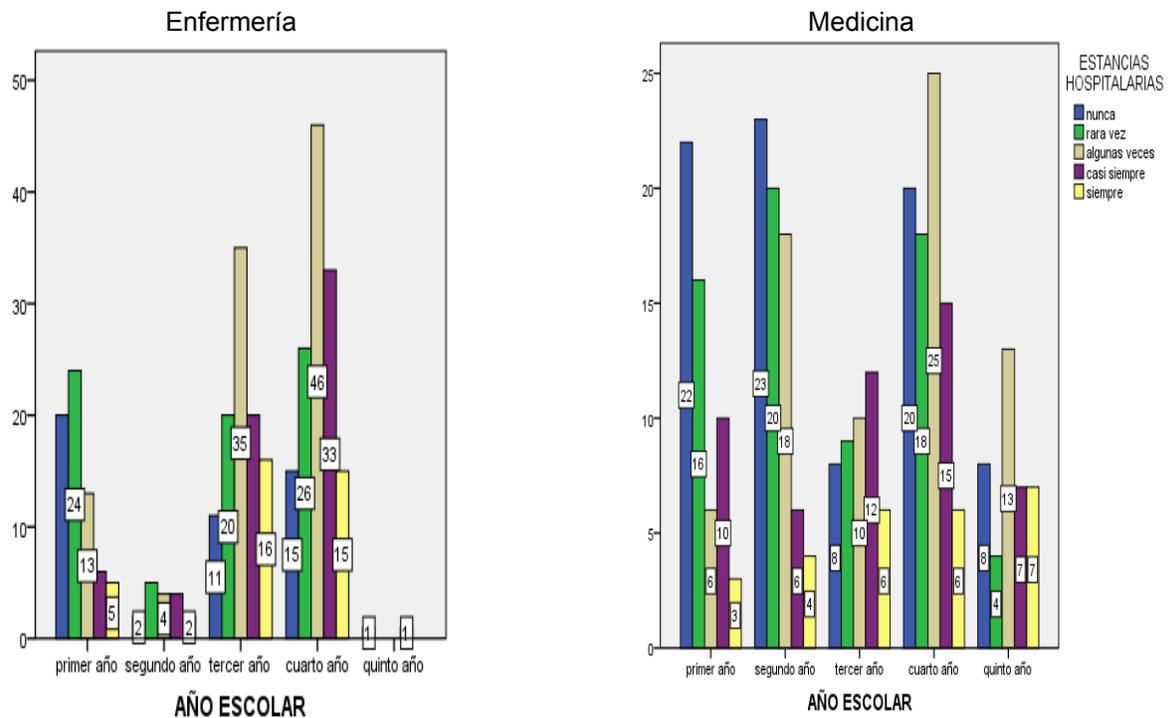


Figura 12. Año escolar y su relación con estancias hospitalarias

En la asociación género y su relación con la evaluación de los profesores en la Facultad de Enfermería se presenta una significancia de $P=.000$. En la Facultad de Medicina significancia de $P= .001$. Lo anterior muestra que el género sí interviene para el estrés académico en las evaluaciones que realiza el profesor durante el ciclo escolar (figura 13).

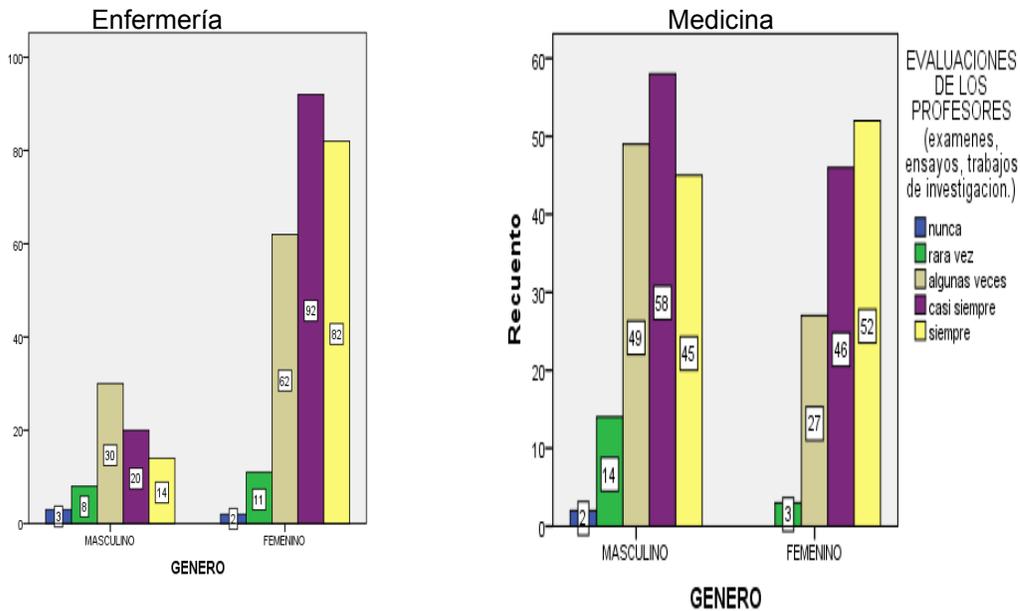


Figura 13. Género y su relación con las evaluaciones de los profesores

Respecto a la asociación la variable género e incapacidad de relajarse y estar tranquilo en la Facultad de Enfermería no resulto significativo $P= .046$. Mientras que en la Facultad de Medicina sí existió una significancia de $P=.000$. Donde efectivamente el género del estudiante tiene relación para que éste tenga incapacidad de relajarse o estar tranquilo (figura 14).

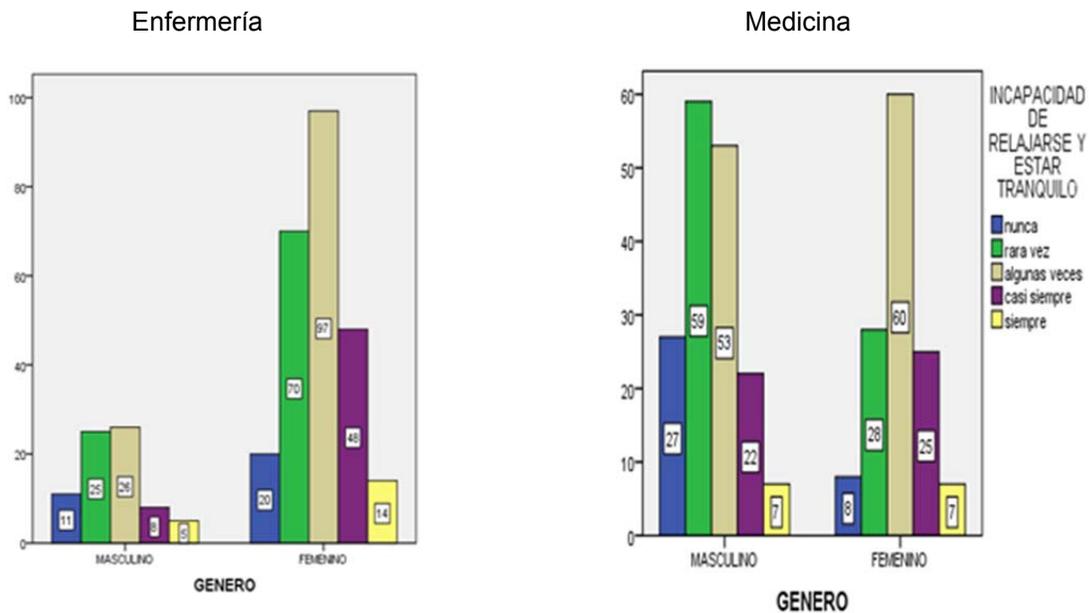


Figura 14. Género e incapacidad de relajarse y estar tranquilo

Respecto a la asociación género y manifestaciones físicas (dolores de cabeza o migraña) se encontró en las dos objeto de estudio hay una significancia de $P=.000$. Manifestaciones que en muchas ocasiones se asocian al estrés académico, en este caso predomina en el género femenino (figura 15).

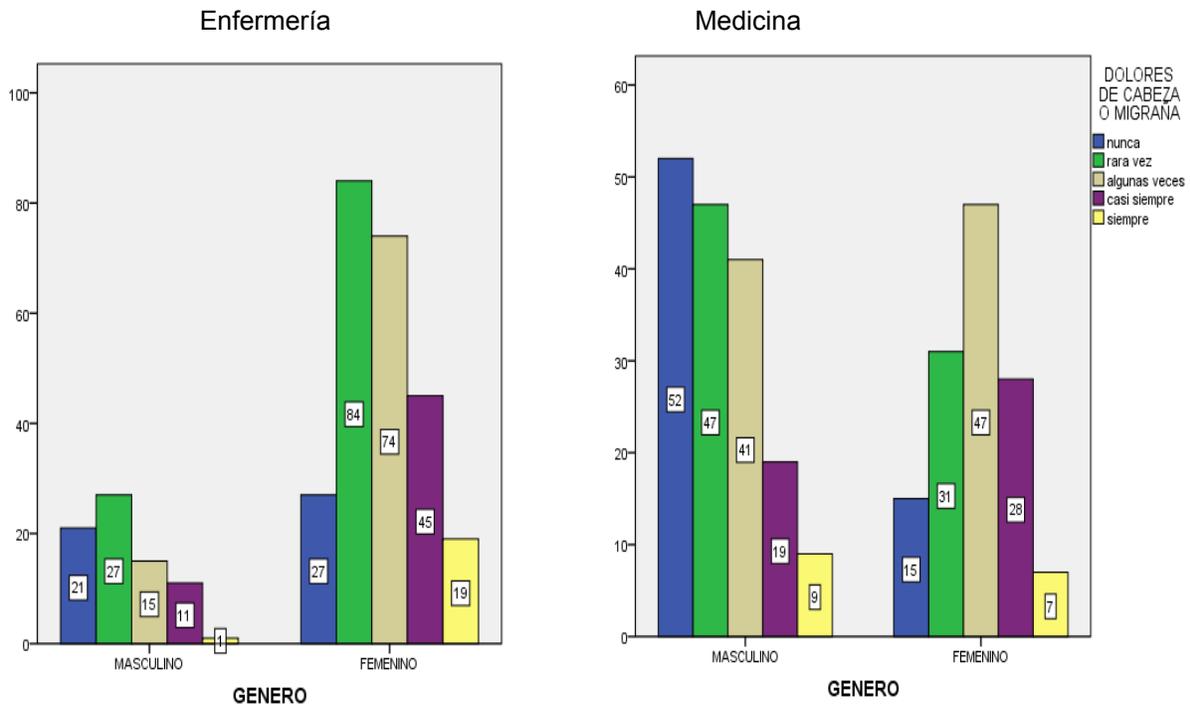


Figura 15. Género y manifestaciones físicas: dolores de cabeza o migraña.

En las asociaciones la variable edad y el nivel de preocupación o nerviosismo en la Facultad de Enfermería no se encontró significancia con $P= .625$. En cambio en la Facultad de Medicina si hay significancia de $P= .004$. En esta dependencia académica el grupo más vulnerable se ubicó entre 21 y 23 años (figura 16).

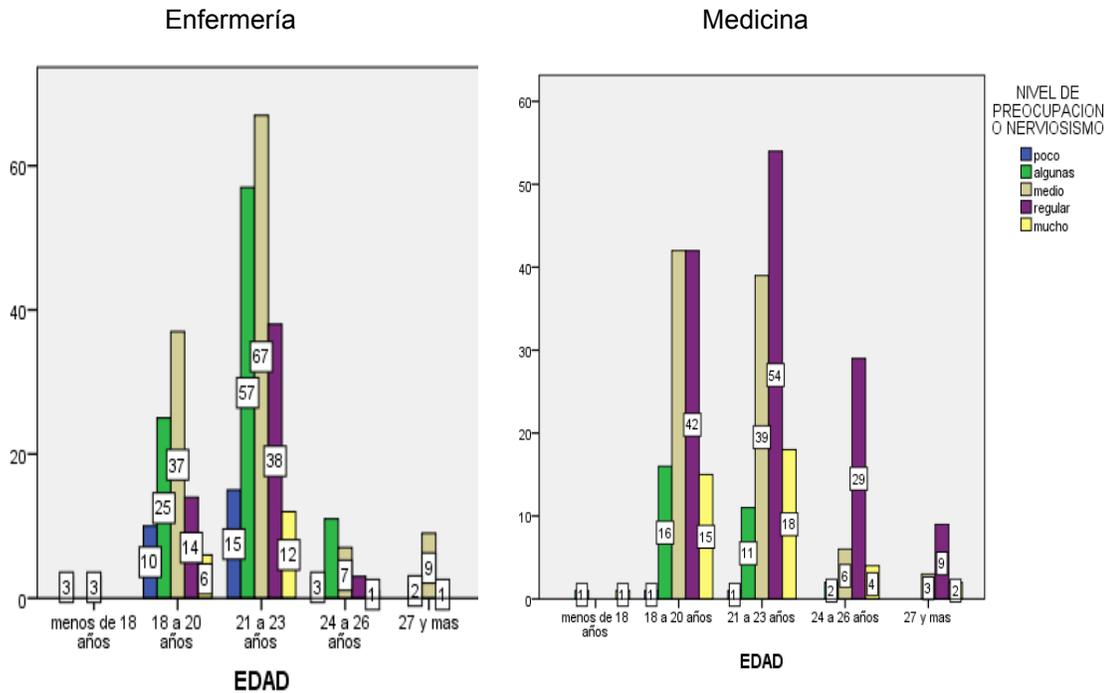


Figura 16. Edad y nivel de preocupación o nerviosismo.

Discusión

Los resultados muestran que los principales generadores de estrés académico en los estudiantes de las dos Facultades objeto de estudio son similares a los encontrados por Barraza en (2012): trabajo académico, exámenes y los docentes.

Estamos de acuerdo con Román, Ortiz y Hernández (2008) quienes refieren que los estudiantes de Ciencias de la Salud manifiestan mayores niveles de estrés. Lo cual concuerda con lo encontrado en Enfermería y Medicina.

Conclusiones

La edad de los estudiantes encuestados se ubicó entre 21 y 23 años de edad en las dos dependencias. Nueve de cada diez estudiantes son solteros y un porcentaje minoritario vive en unión libre.

Referente al lugar de procedencia en ambas Facultades se observa que la mayoría de los estudiantes provienen del interior de Michoacán y de otros estados de la República Mexicana. El estar alejados de su hogar, familiares y amigos y enfrentarse a un contexto diferente, es un factor que genera estrés.

Las evaluaciones repercuten más en género femenino y con mayor presencia en la Facultad de Enfermería. Las manifestaciones físicas que más presentan los estudiantes de ambas Facultades son: dolores de cabeza o migraña, rascarse y morderse las uñas, con predominio en el género femenino.

El estrés académico se incrementa en los estudiantes de ambas Facultades en los últimos años de la carrera y durante sus prácticas clínicas, ya que tienen que asistir a la docencia clínica, a clases, realizar tareas y exámenes entre otras actividades.

Referencias

Barraza, M. A. (2005). *El estrés académico de los alumnos de educación media y superior*. Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, México.

Barraza, M. A. (2007). *El estrés académico: un estado de la cuestión*. *Revista Psicología Científica.com* V15 20013. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/estres-ACADÉMICO-2/>

Barraza, M. A. (2007c). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico. *Revista Electrónica Psicología Científica.com*. Recuperado de

<http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicología-248-1propiedades-psicometricas-del-inventario-sisco-del-estrs-ac.html>.

- Barraza, M. A. (2012). Estresores en alumnos de licenciatura y su relacion con dos indicadores autoinformados del desempeño académico. *Revista electrónica de Investigación Educativa Duranguense* No. 12 22-29. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4025617>
- García, G. (2011). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios noveles de ciencias de la salud*. Tesis Doctoral. Malaga, España: Servicio de Publicaciones de la universidad de Málaga. Recuperado de uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4905/TDR%20GARCIA%20GUERRERO.pdf?sequence=1
- Hernández, B. (2011). *Influencia del estrés sobre el rendimiento académico en los alumnos del colegio de bachilleres de la comunidad de Anahuan*. Tesis para obtener el título de licenciada en pedagogía. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptb2011/mayo/0669338/Index.html>
- Marty, M., Lavín., Figueroa, M. M., Larraín de la C., D. y Cruz, M. C. (2005). Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 43, (1), 25-32. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-92272005000100004&script=sci_arttext
- Marín, L., García, M. y Rosales, G. (2013). Estudio comparativo de estrés académico y sus variables determinantes en estudiantes de Ciencias de la Salud. *Rev Paraninfo Digital*, 2013; 19. Recuperado de <http://www.index-f.com/para/n19/035d.phpl>
- Mendiola, J. (2010). *El manejo del estrés académico en estudiantes universitarios: una propuesta de intervención*. Tesis para obtener el título de licenciada en psicología. Recuperado de http://p8080-132.248.9.195.pbidi.unam.mx:8080/tesdig/Procesados_tesis_2011/septie_mbre/0673462/Index.htm
- Pereyra, M. (2010). Estrés y salud. En G. Oblitas (Comp.) *Psicología de la salud y calidad de vida*. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=LXR_dkV_XNcC&pg=PA213&dq=D
- Roman, C., Ortiz, R. y Hernández, R. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* No, 46/ 7. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2371Collazo.pdf>

DESCRIPCIÓN DE ESTRATEGIAS PARA LA PERMANENCIA UTILIZADAS POR LOS ESTUDIANTES EN TRES PROGRAMAS EDUCATIVOS.

María Isabel Enciso Ávila
Universidad de Guadalajara

Resumen

En este trabajo se pretende describir la interacción entre la organización escolar y el estudiante, considerando que cuando éste se integra a la universidad es porque comparte con la institución un objetivo, que es el de obtener un grado o título de determinada carrera. Al mismo tiempo ambos buscan un objetivo particular en el caso de la institución mostrar eficiencia, mientras que el estudiante buscará su satisfacción, por ello deberán trabajar bajo un sistema de cooperación, que permita alcanzar el objetivo común, pero también los particulares. Para describir este proceso se analizaron tres contextos de organización escolar y determinar a través de las estrategias de los estudiantes si se logra el objetivo común en el tiempo programado.

Palabras clave: organización escolar, nivel superior, trayectoria escolar.

Introducción

La organización escolar es responsable de conducir las decisiones de los estudiantes, para lo cual elabora rutinas de acción, como la programación escolar a la que se denomina ruta de formación (sugerida en los procesos de inducción), en la que se determina las materias que hay que tomar para egresar en un tiempo determinado (ocho ciclos), mientras que los estudiantes utilizarán su margen de libertad para elaborar estrategias que mejor contribuyan a lograr su satisfacción. Para explicar esta relación se toma la teoría del nuevo institucionalismo desde la corriente sociológica contemporánea y la teoría de racionalidad limitada como modelo de toma de decisiones, bajo recursos, información y capacidades limitadas de ambos.

Por lo tanto, la trayectoria escolar es el resultado de una serie de estrategias utilizadas con respecto a la ruta de formación, considerando las condiciones imperantes en determinada situación y que probablemente en condiciones diferentes no se hubieran elegido.

Un papel importante juega el conocimiento de la institución que establece reglas y tradiciones que facilitan la estabilidad (March & Olsen, 1997), dado que son puntos de referencia a partir de los cuales los alumnos deciden su comportamiento. Pero esa relativa libertad para estructurar su ruta de formación se ve restringida por la presencia de una ruta de formación sugerida, previa que incluye, el número de materias a cursar por ciclo. Esto limita sus opciones de decisión posibles (Simon, 1964). De tal forma que la organización escolar de cada uno de los programas educativos reconoce solo un tipo de trayectoria ideal, y cualquier ruta de formación alterna será vista como una disfunción o anomalía para la cual, la organización intentará constantemente limitar u orientar las decisiones y evitar a toda costa que se desvíe el logro del objetivo, cambiando o ajustando las reglas.

La dimensión curricular define qué, cuándo y con qué se va a enseñar, concentrado en un documento denominado Plan de Estudios, el cual se estructura en cuatro áreas de formación (tabla 1).

Los tres programas tienen en común seis materias que corresponden al área básica común obligatoria; entre Estudios Internacionales y Sociología se coincidió en dos unidades de aprendizaje, mientras que Estudios Políticos con sociología tiene catorce y con Estudios Internacionales tiene 35. Por lo tanto en la formalidad de los planes de estudio, Estudios Políticos tiene un margen mayor de libertad, para adelantar materias en el turno vespertino en Sociología o Estudios Internacionales.

Tabla 1.

Distribución del plan de estudios por áreas de formación.

Áreas de formación	Estudios Políticos			Sociología			Estudios Internacionales		
	Créditos	No. UA	%	Créditos	No. UA	%	Créditos	No. UA	%
Básica común obligatoria	51	8	15	53	8	13	141	21	33
Básica particular obligatoria	108	14	31	197	23	49	169	30	44
Especializante selectiva	93	12	26	54	6	14	33	5	8
Optativa abierta	80	10	22	64	8	16	35	5	9
Evaluación profesional*				14	1	4	10	1	2.5
Prácticas profesionales*	10	1	3	8	1	2			
Servicio social*	10	1	3	8	1	2	10	1	2.5
Total	352	46	100	398	48	100	398	63	100

Notas: UA. Unidades de aprendizaje, *Experiencias académicas.

Fuente: Dictamen plan de estudios (CELEX), 2007.

La ruta sugerida se organiza por ciclos semestrales, considerando el tiempo promedio estipulado en la normatividad, para el caso de los tres programas es de ocho ciclos. La programación académica del plan de estudios, que se hace en las coordinaciones de carrera, impone los ritmos y los tiempos en los que deben tomarse decisiones concretas con respecto a los cursos ordinarios, teniendo la posibilidad de tomarlos en su carrera, otra carrera, o incluso en otra institución educativa nacional o extranjera, optar por tomar cursos de verano, elegir una lengua extranjera y especialidad, hasta, decidir el lugar más adecuado para realizar servicio social o prácticas profesionales. Sin embargo, es necesario confirmar sí en los hechos

concretos, los alumnos siguen esta ruta recomendada, por lo que en el siguiente apartado se desarrolla un análisis cuantitativo, para verificarlo.

Correspondencia entre la ruta sugerida y el Avance de los estudiantes

Para identificar el grado en que los estudiantes siguen la ruta sugerida y las diferencias entre lo que se propone y lo que el estudiante decide, se utilizaron dos datos vinculados el número de créditos (avance) y el número de materias que se toman, que aunque pareciera lo mismo no lo es, ya que pueden inscribir varios cursos, pero solo los acreditados se contabilizan con valor en créditos.

La mayoría de estudiantes (figura 1), no da seguimiento a la ruta sugerida, muestran menos créditos que los programados.

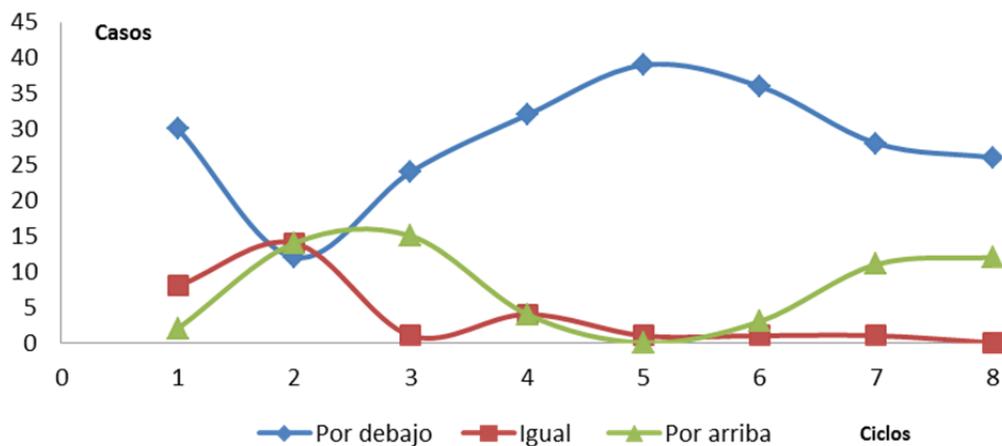


Figura 1. Comportamiento de los tres Programas Educativos

Fuente: Construcción a partir de los registros académicos en SIAU. Módulo escolar. Ciclo 2010A.

En el programa de Estudios Políticos y Gobierno se diferencia de la tendencia agregada de casos, porque la mayoría de estudiantes en el primer ciclo tiene la misma cantidad de créditos que los solicitados y no logran obtener más de los solicitados, lo cual es comprensible a que el registro de materias se realiza por la coordinación en este primer ciclo.

En segundo y tercer ciclo (figura 2), logran tomar más créditos que los programados para disminuir en cuarto y quinto. A partir de sexto se incrementa el número de créditos con una tendencia ascendente hasta octavo.

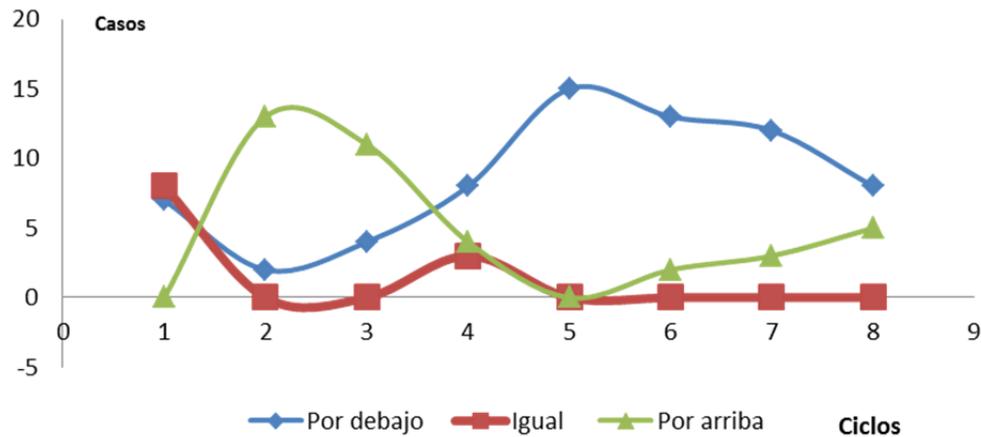


Figura 1. Distribución avance en créditos en Estudios Políticos y Gobierno Fuente: Construcción a partir de los registros académicos en SIIAU. Módulo escolar. Ciclo 2010A.

La distribución del avance en créditos de los estudiantes de Sociología muestra (figura 3), que la mayoría de los estudiantes tiene una tendencia por debajo de los créditos esperados, lo cual resultará importante en el siguiente apartado, para explicar en Sociología, las diferencias con la ruta sugerida, ya que el registro del primer semestre se realiza desde la coordinación de carrera.

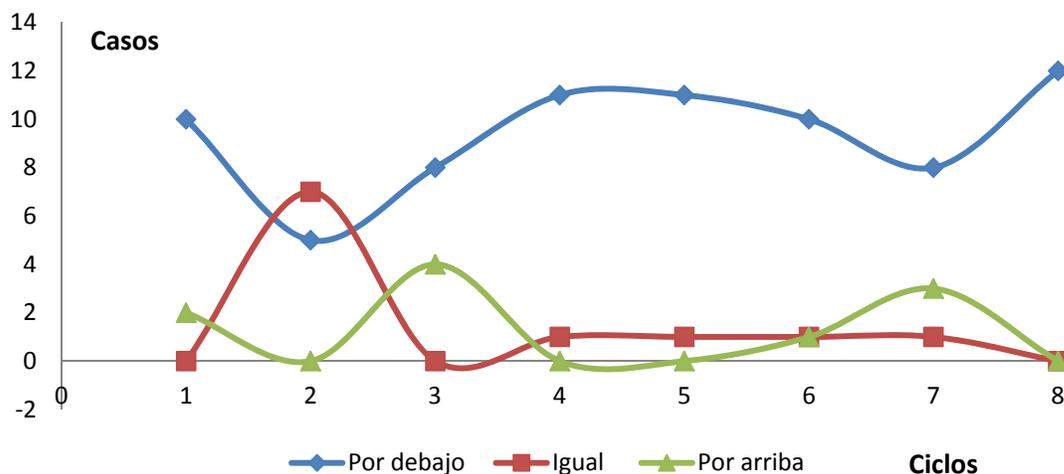


Figura 2. Distribución de créditos en Sociología

Fuente: Construcción a partir de los registros académicos en SIAU. Módulo escolar. Ciclo 2010A.

En segundo ciclo, cuando tienen la libertad de registro de materias, curiosamente es cuando es mayor el número de estudiantes que sigue las recomendaciones de la ruta sugerida. Sin embargo conforme avanzan la tendencia es ir por debajo de los créditos sugeridos. Los dos ciclos que permiten incrementar el número de créditos son tercero y séptimo.

Se puede inferir que los estudiantes de sociología, pese a que su avance no es similar al de la ruta sugerida, las materias que toman cada semestre sí corresponden al semestre cursado. Probablemente no adelantan pero cuando menos cursan una parte de las materias programadas, cuestión que resultará interesante cuando se describa la forma en la que toman decisiones para armar su horario por semestre y cuáles son las materias que han aplazado.

A diferencia del programa de Estudios Políticos y Sociología, en Estudios Internacionales (figura 4), se identificó que todos los estudiantes en el primer ciclo obtienen menos créditos que los programados, lo que hace suponer que hubo alguna

excepción en el registro de materias por la coordinación de carrera, algo que se explicará en el apartado tres. El segundo semestre al igual que Sociología, la mayoría de estudiantes sigue la ruta sugerida, para en lo sucesivo avanzar con menos créditos de los programados, hasta el séptimo y octavo semestre que incrementan el número de créditos, tratando de culminar en el menor tiempo posible. Dadas las condiciones de programación anual de los cursos, se esperaría que los alumnos tomaran la ruta sugerida, para no verse en la situación de rezagarse para tomar la materia que dejaron.

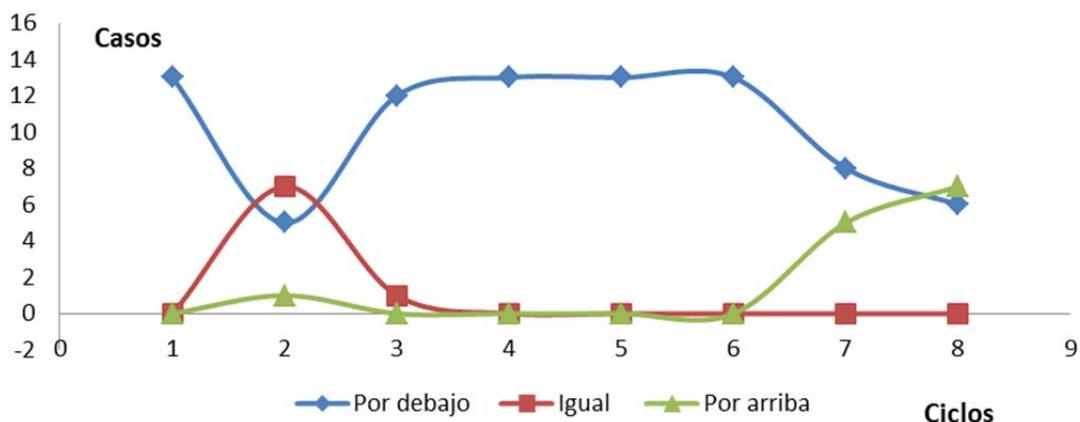


Figura 3. Distribución de créditos en Estudios Internacionales

Fuente: Construcción a partir de los registros académicos en SIAU. Módulo escolar. Ciclo 2010A.

El hecho que segundo sea un ciclo propicio para modificar la tendencia será un punto que en el apartado de análisis cualitativo debe ser un foco especial de atención, ya que refleja su primera elección de unidades de aprendizaje para conformar su horario. De acuerdo con el porcentaje de avance que está por debajo de la ruta sugerida, se infiere un rezago en la programación y por tanto, un incremento en el número de ciclos a cursar para concluir los créditos.

Aunque la tendencia general en los tres programas ha sido a la baja, solo Estudios Políticos y Sociología los alumnos han podido en algunos ciclos superar el número de créditos programados, y han seguido con sus variantes la ruta sugerida en algún momento de su trayecto escolar. Mientras en Estudios Internacionales el estrato de igual número de créditos que representa a la ruta sugerida tiene una tendencia estática, a partir de tercer semestre.

Decisiones de los Estudiantes sobre la Ruta de Formación Sugerida

Los estudiantes, a lo largo de los ciclos programados por la coordinación de carrera a través de la ruta sugerida, deben empezar a tomar decisiones sobre la oferta de las unidades de aprendizaje y las experiencias académicas; sin embargo, en los primeros ciclos se dejarán conducir para identificar la forma en la que opera la carrera.

En el modelo de March y Olsen (1997), los actores se comportan de acuerdo con las normas institucionales porque al obedecerlas consolidan su personalidad y además porque el resultado que esperan obtener al hacerlo es, por lo menos, satisfactorio. Los actores deciden no con la expectativa de maximizar sus preferencias, sino con la idea de ser congruentes con las responsabilidades que tienen asignadas, según las normas y tradiciones institucionales, aunado a que ha sido asimilado como un proceso de aprendizaje (rutina) y es mucho más sencillo que el uso de la racionalidad.

Es decir, los estudiantes que permanecen en la universidad, es porque han desarrollado estrategias y adquirido formas de comportamiento para ser considerado

miembro de la organización, éstas le han permitido sortear obstáculos para lograr la graduación. Por lo que en este apartado se analiza la secuencia de decisiones que toma un estudiante para ir avanzando y estructurando su ruta de formación a lo largo de los semestres. Se identificaron como decisiones principales (tabla 2), las que desde la ruta sugerida se programan para tomarse en un ciclo determinado, así como las restricciones a las que se enfrentan.

Tabla 2.
Decisiones y restricciones de la ruta sugerida.

Semestre	Decisiones	Restricciones	
Primero	Elección de materias	Idioma	
Segundo			
Tercero		Intercambio/curso de verano	Profesores
Cuarto		Optativas/ Especialidad	Cupo
Quinto			
Sexto		Servicio Social/curso de verano	Convenios y horarios
Séptimo		Prácticas profesionales	
Octavo		Opción de titulación	

Para identificar la decisión que tomaron los estudiantes sobre el procedimiento del registro de materias se construyó una matriz que concentra las decisiones tomadas en cada uno de los ciclos, a partir de los reportes académicos y las entrevistas con los estudiantes.

Las decisiones fueron clasificadas en seis categorías:

1. 2.) Adición ↑ y adición: En ambas decisiones los estudiantes optan por tomar las materias tal y como se sugieren en la ruta sugerida, la diferencia en la

primera es que agregan a su horario otras materias, en las que el programa permite esa libertad.

3. Regularizar: En esta decisión se encuentran los estudiantes irregulares, bajo tres supuestos en los que pueda caer el estudiante al reprobado una materia: el primero es cuando retoma en el ciclo siguiente y no aprueba en periodo ordinario ni extraordinario, por haber reprobado la materia en dos ocasiones, y la última oportunidad para aprobar la materia o materias que adeude, acaso de no aprobar será acreedor a la baja definitiva donde no se le autorizará su reingreso a la carrera.
4. Invertir: Es cuando los estudiantes pueden posponer o adelantar materias, no necesariamente por encontrarse como estudiantes irregulares, sino por el interés de tomar alguna materia o restricción de horarios o cupos no permite que se tomen en el ciclo que se sugieren.
5. Bajar la carga: En esta decisión se encuentran generalmente estudiantes que trabajan y que tienen una responsabilidad familiar, aunado a los horarios de la programación les han impedido tomar todos los cursos que se establecen en la ruta sugerida.
6. Equilibrar: La decisión de equilibrar la utilizan principalmente los alumnos de Estudios Internacionales, para compensar las que se dejan por la exigencia en los cursos e ir a la par que la ruta sugerida.

Se pudo observar que los estudiantes cambian la decisión en cada semestre, al inicio existe más la tendencia a la adición, después cambian dependiendo de los resultados del semestre anterior que condiciona la decisión futura, y en otros casos repiten el procedimiento.

La ubicación en la categoría se hizo a partir de la que utilizó con más frecuencia a lo largo de su trayecto escolar (tabla 3), hay diferencias por programa, producto de las particularidades en la operación curricular de cada una de las carreras, para Estudios Internacionales el 69% de los estudiantes ha decidido equilibrar entre lo que le proponen y su propio ritmo de avance, para Estudios Políticos el 40% ha decidido invertir el orden de las que se sugieren por las que son flexibles en el plan. Mientras que en Sociología el 67% decide bajar la carga, es decir, tomar menos materias de las programadas. Mientras que las decisiones que tienen en común los estudiantes de los tres programas son las de regularizar e Invertir.

Tabla 3.
Tendencias en las decisiones sobre el proceso de registro (%).

Programa	Decisión							Total
	Adición	Adición ↑	Baja Carga	Baja carga	Equilibrar	Invierte	Regularizar	
Estudios Políticos		5				6	4	15
%		33				40	27	100
Sociología	1			7		2	2	12
%	8			58		17	17	100
Estudios Internacionales			2		9	1	1	13
%			15		69	8	8	100
Total	1	5	2	7	9	9	7	40
Total	2.5	12.5	5	17.5	22.5	22.5	17.5	100

Fuente: Construcción a partir de los registros de SIAU y los relatos de los estudiantes.

Estrategia utilizada para la permanencia

A partir de las decisiones tomadas para registro de materias a lo largo de los semestres se han identificado cinco tipos de estrategias.

1. Estrategia de la Lógica de lo Apropiado: Para esta estrategia, se toma el nombre de la lógica de lo apropiado del modelo de March y Olsen (1997), donde los actores se comportan de acuerdo con las normas institucionales porque al obedecerlas esperan obtener un resultado por lo menos, satisfactorio. Además permite justificar sus decisiones, por ser congruentes con las responsabilidades que tienen asignadas, según las normas y tradiciones institucionales, aunado a que seguir la programación escolar garantiza el logro de la meta intermedia, sin desvíos. Por otro lado, utilizar esta estrategia les ha permitido también ampliar el margen de libertad sin trasgredir la programación establecida. En esta estrategia se identifican seis estudiantes, cinco de Estudios Políticos y dos de Sociología.
2. Estrategia de Adecuación: Las decisiones están vinculadas a no tomar todas las materias que se ofrecen en la programación de la ruta sugerida, atendiendo a su condición de estudiantes de medio tiempo o tiempo parcial principalmente. La principal restricción es el horario en que se programan las materias y la exigencia en la dinámica de los cursos, por lo que la estrategia para permanecer es tomar lo que se adecue, en ese semestre.
3. Estrategia de Perseverar: En esta estrategia se encuentran nueve estudiantes todos de la carrera de Estudios Internaciones, han optado por ir cubriendo la mayor parte de la ruta sugerida; sin embargo, siempre quedan materias

pendientes por retomar al siguiente ciclo, lo que ha alterado el tiempo programado para concluir los créditos. Su desempeño académico es bueno, dado que han preferido tomar el número de materias que pueden atender y no bajar su desempeño por seguir lo programado. En algunos casos tuvieron que considerar ir lo más ajustado a la programación, sin rebasar el número de créditos para poder participar en el programa de movilidad estudiantil.

4. Estrategia de Oportunidad: Los cuales han utilizado como rutina de selección de cursos, priorizar los que les falta cursar de ciclos anteriores o los que les gustan, para en caso de no encontrar cupo, registrar los que por oportunidad se adecuen en un horario. Por lo que su ruta de formación, tiene poca relación con la ruta sugerida.
5. Estrategia Cayendo y Levantando: La última estrategia, aglutina a siete estudiantes de los tres programas, cuatro de Estudios Políticos, tres en artículo 34. En Sociología, se identificaron a dos estudiantes ambos en artículo 34, tienen en común haber abandonado cuando menos un ciclo, sin previo aviso a la coordinación, y trabajar para sostener su estancia en Guadalajara, por lo que su situación laboral o familiar afecta su condición escolar. En Estudios Internacionales hay un caso de un estudiante cuyo desempeño no ha ameritado sanción, pero si con registros sin derecho o reprobado algunos cursos.

Al comparar la tendencia de las estrategias utilizadas por programa, se observa que las mayores proporciones se concentran en Estudios Políticos en dos la de la lógica de lo apropiado y por oportunidad. Mientras que en sociología la adecuación es la más utilizada, para Estudios Internacionales perseverar alcanza el

69%. Lo que pone en evidencia que las rutinas establecidas en la programación académica de cada programa inciden en el tipo de estrategia que utilizan los estudiantes.

Conclusiones

Se puede afirmar que los estudiantes actúan bajo cierto marco de libertad y autonomía en aquellas decisiones donde la propia organización escolar tiene un control laxo o no ha identificado que las rutinas de decisión establecidas no se están cumpliendo, poniendo en riesgo el logro del objetivo institucional, en el marco de las restricciones temporales establecidas, es decir, ocho ciclos.

Los estudiantes que han utilizado la estrategia de la lógica de lo apropiado, en este caso siete estudiantes, que representa el 17% de la muestra, que implica que en la práctica cotidiana las rutinas se transforman y van gestando un cambio silencioso que terminará por transformar la organización escolar.

Las estrategias emprendidas por los estudiantes son defensivas, de acuerdo con la tipificación de Crozier y Friedberg (1990).

La organización escolar determina el tipo de estrategias que utilizan los estudiantes pero al mismo tiempo las estructuras organizacionales responsables de la operación del curriculum, también están sujetas a restricciones asociadas con cambios curriculares que se realizan sin tener las condiciones de infraestructura y soporte necesarios para operar, generando un desfase entre lo que se debería ser el plan de estudios y lo que se hace.

Estas limitaciones, obligan a la organización escolar a centrarse en una ruta de formación, dejando de conducir a los estudiantes que se han desfasado en el trayecto.

Referencias

- ANUIES-SEP. (1986). *Glosario de educación superior*. Distrito Federal: ANUIES-SEP.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Coll, C. (1991). *Psicología y Curriculum*. D.F: Paidós .
- Congreso del Estado de Jalisco. (1994). *Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara, Jalisco: Congreso del Estado de Jalisco.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México: Patria.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Distrito Federal: Paidós Educador.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.
- Simon, H. A. (1964). *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos decisivos en la organización administrativa*. Barcelona: Aguilar.
- Universidad de Guadalajara. (1993). *Red Universitaria en Jalisco. Modelo General*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.DIRPLED.
- Universidad de Guadalajara. (1995). *Reglamento General de Planes de Estudio*. Guadalajara, Jalisco: UdeG.
- Universidad de Guadalajara. (1999). *Reglamento General de Evaluación y promoción de alumnos*. Guadalajara, Jalisco: UdeG.
- Universidad de Guadalajara. (2007). *Reglamento General para la prestación de Servicio Social*. Guadalajara, Jalisco: UdeG.
- Universidad de Guadalajara. (2008). *Reglamento General de Ingreso de Alumnos a la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara, Jalisco: UdeG.

CONTRIBUCIONES DEL SERVICIO SOCIAL EN LA FORMACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL DE ESTUDIANTES DE UNA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Galo Emanuel López Gamboa
Pedro Alamilla Morejón
Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

El presente trabajo se realizó con estudiantes de una licenciatura en educación. A través de grupos focales se distinguieron dos grupos: estudiantes que no han realizado la prestación del servicio y un segundo grupo con jóvenes que ya habían vivido la experiencia. El objetivo de contar con ambas perspectivas fue caracterizar los elementos que definen y orientan el servicio social (SS) en una institución pública, a partir de las opiniones de estudiantes antes de iniciar la prestación de su servicio así como las experiencias de aquellos que ya concluyeron dicha prestación. En general se encontraron coincidencias en ambos grupos, en particular en la manera como definieron el servicio social, sus características y atributos. Destacó particularmente la conciencia de retribución social así como el desarrollo de competencias propias del perfil. En cuanto a las contribuciones a la formación, los estudiantes de ambos grupos identificaron aportaciones en la línea de lo profesional pero en particular, los estudiantes que no han iniciado la prestación, enfatizaron los beneficios que suponen del servicio en relación con la formación personal. En cuanto a las fortalezas destacaron nuevamente la aportación del servicio social como espacio de desarrollo de competencias mientras que en las oportunidades señalaron que el servicio sigue siendo percibido como un mero trámite administrativo.

Palabras clave: formación integral, aprendizaje, servicio, educación superior.

Introducción

México es uno de los pocos países que contempla a partir de su propia Constitución Política la necesaria retribución que todos los profesionistas, ejerzan o no, deben realizar a la sociedad a la cual sirven. Así pues, el artículo 5° constitucional y su ley reglamentaria definen dicha retribución como servicio social, el cual es entendido como “el trabajo de carácter temporal y mediante retribución que ejecuten y presten los profesionistas y estudiantes en interés de la sociedad y el Estado” (Art. 53 de la Ley Reglamentaria de Profesiones).

Las razones que llevaron a elevar al rango constitucional de la prestación del servicio social se remontan a 1910, cuando Justo Sierra vinculó la educación superior con las necesidades sociales y la realidad del país, de tal manera que las tareas universitarias debieran estar enfocadas a la mejora de la calidad de vida de los grupos menos favorecidos (Castañón, 2009).

Con el transcurso de los años quedó claro que la universidad debe anteponer los intereses de la sociedad a cualquier otro interés particular, pues además la prestación del servicio permite a los estudiantes tener un vínculo directo con el entorno así como poner en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos durante la formación universitaria (Castañón, 2009).

A partir de estas ideas, la presente investigación indagó entre prestadores de servicio social, que ya habían concluido sus horas reglamentarias, qué tanto las ideas teóricas, jurídicas y filosóficas del servicio social se cumplen en la realidad a partir de las experiencias en distintos ámbitos.

Contexto de la investigación

Desde 1987 la Universidad Autónoma de Yucatán reglamentó la prestación del servicio social, modificándola posteriormente en 1992, siendo esta última la que aún es vigente. De acuerdo con dicho reglamento, el servicio social persigue tres grandes fines: Inducir en el prestador la formación de conciencia de responsabilidad social; vincular a la Universidad con los diferentes sectores de la sociedad a la que se debe; y contribuir a la formación académica y de capacitación profesional del prestador de servicio social.

Para lograr esto, el servicio social se ha incorporado a las mallas curriculares de los diferentes programas de licenciatura que ofrece la universidad, no obstante, hoy por hoy, en el mejor de los casos, es contemplado como parte del total de créditos para adquirir la calidad de pasante pero en otros es únicamente un requisito administrativo. Para el caso particular de la Facultad en la que se llevó a cabo el estudio, ésta considera el servicio social como un requisito académico-administrativo con valor de 12 créditos para ambos programas de licenciatura y que sirve tanto para la formación del estudiante como un requisito para su titulación. A partir de estas ideas, se presenta el objetivo general de este trabajo.

Objetivo

El objetivo general del presente trabajo fue caracterizar los elementos que definen y orientan la prestación del servicio social en una institución pública, a partir de las opiniones de estudiantes antes de iniciar la prestación de su servicio, así como las experiencias de aquellos que ya concluyeron dicha prestación.

Metodología

Para dar cumplimiento a dicho objetivo se identificaron tres grandes categorías: caracterización del servicio, formación del estudiante y fortalezas y oportunidades. Los participantes fueron estudiantes de la licenciatura en educación. Se llevaron a cabo grupos focales en los que participaron estudiantes que estaban próximos a su

asignación del SS y otro grupo focal con los alumnos que ya habían finalizado. A continuación se presentan los resultados.

Caracterización del servicio social.

Con respecto a la primera categoría, los estudiantes definieron a éste como una retribución hacia la sociedad así como una puesta en práctica de conocimientos y habilidades desarrollados durante la carrera; en la misma línea ambos grupos de estudiantes señalaron que les proporciona un contraste entre la teoría y la práctica así como experiencia para futuros trabajos. En palabras de uno de los estudiantes que concluyeron el servicio social:

Es el apoyo y regresarle algo a la sociedad y al mismo tiempo buscar que en esa contribución, tu pongas en práctica los conocimientos, las habilidades que adquiriste durante los cuatro años de licenciatura

Otro estudiante que está por realizarlo, añadió:

Es como una retribución que nosotros hacemos porque estamos en una institución pública y tenemos que retribuir a la sociedad por todos nuestros estudios. Igual siento que es una oportunidad para que nosotros podamos poner en marcha todo lo que ya vimos

En ese sentido se puede apreciar que se reconoce entre los estudiantes el valor de vincular el aspecto de retribución social y el impacto que éste pueda tener en la comunidad a la cual se atiende. Por otro lado, cabe destacar que también se señaló la importancia que tiene para los estudiantes como un espacio para la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y actitudes. En la misma línea, se señala

que se reconoce que dicha retribución también obedece –al menos en parte- a pertenecer y tener estudios financiados por una universidad pública.

Ahora bien, en sentido estricto la prestación del servicio social, de acuerdo con la reglamentación constitucional aplica a todos los profesionales independientemente de la institución de educación superior de adscripción; por otro lado, aunque el compromiso es de todos, cierto es que quienes hemos tenido oportunidad de ser parte del sistema educativo público tenemos además un compromiso ético y moral, por llamarlo de alguna manera, con la sociedad que patrocinó nuestra formación desde la educación básica hasta la superior. Esto se vincula con la siguiente categoría de análisis con respecto a la formación del estudiante.

Formación del estudiante.

Los estudiantes que ya realizaron su SS señalaron que el servicio ha contribuido en dos líneas, tanto en lo personal como en lo profesional. En cuanto a lo profesional, los alumnos señalaron que les permite asumir el liderazgo en el proyecto, las relaciones humanas, la aplicación del conocimiento y la práctica, contrastando la escuela con el mundo real así como aprender nuevos conocimientos y la valoración de las funciones laborales. Además complementaron que les ayudó también cambiando ciertas ideas adquiridas en la licenciatura con respecto a la audiencia a quién sus servicios iban dirigidos así como el rol que como profesionales de la educación les corresponde ocupar. Al respecto una de las participantes comentó:

Creo que me ayudó a cambiar en muchas cosas, primero pensar en la planeación me ayudó muchísimo, tomar en cuenta el contexto, a las personas a las que se va a dirigir lo que estoy haciendo y en el contacto con la gente

En cuanto a lo personal, los estudiantes comentaron que ayudó a fortalecer aspectos como la empatía y la sensibilidad por los grupos que requieren de sus servicios profesionales. Asimismo desarrollar valores como respeto, puntualidad y fomenta la formación integral.

Yo podría decir a lo mejor la empatía hacia las demás personas aumentó eso en mí, igual me tocó ahí donde estuve, pues estuve conviviendo con facilitadores que no tenían el perfil del Licenciado en Educación y pues también estuve colaborando

Por otro lado, los estudiantes que aún no han realizado su servicio, curiosamente también se acercan a ideas similares a los estudiantes que ya vivieron la experiencia. Particularmente, destaca que los cambios que señalan los estudiantes están más relacionados con cuestiones volitivas y actitudinales, es decir, ciertamente externaron posibles cambios que asumen para el desarrollo de sus competencias profesionales pero con enfatizaron cambios en la mentalidad a partir del contacto con la gente. En palabras de una estudiante:

yo creo que me va ayudar tanto en lo personal como en lo profesional porque sí tienes tus actividades pero también hay personas que dependen de ti porque ya no es como la estudiante de la universidad

Otro estudiante comentó:

Pienso que te debe ayudar mucho en tus valores porque tú puedes dar clase en un aula pero el hecho de hacer tu servicio social en un lugar donde hay problemas y necesitan ayuda, te hace abrir los ojos a la realidad

Es notable observar que los estudiantes distinguen entre las aportaciones profesionales y las personales que la prestación del servicio social les proporcionó. En particular, para el área educativa resalta la importancia de adecuar las ideas y las concepciones aprendidas y desarrolladas durante la licenciatura al encontrarse en escenarios reales con personas cuyas necesidades y demandas pueden ser cualitativamente distintas a las descritas en las sesiones de clase. Como último punto, los estudiantes fueron cuestionados acerca de las fortalezas y oportunidades que perciben con respecto al servicio social.

Fortalezas y oportunidades.

Los alumnos comentaron que una de las grandes fortalezas es que –particularmente en el caso de la DES en la que se llevó a cabo el estudio- al no existir un espacio formal de práctica profesional, el servicio social es un acercamiento a escenarios reales. Asimismo, permite convivir con diferentes perfiles profesionales y les resultó una experiencia satisfactoria. Tal como señaló una estudiante

No tenemos prácticas profesionales entonces como que no hacer nada, el servicio social pues te ayuda

En otro orden de ideas, los estudiantes que aún no han realizado la prestación añadieron que tener la oportunidad de incorporarte a proyectos así como poder proponer uno nuevo a partir de las necesidades detectadas por ellos mismos, les parece una verdadera oportunidad de crecimiento. Una de las estudiantes señaló:

Creo que es bueno, hay personas que tienen el interés por hacer un proyecto nuevo y me gusta esa parte de que te den la oportunidad de hacer eso

Este mismo grupo de estudiantes, también señaló ciertas debilidades que perciben en su próxima asignación de SS, uno de ellos comentó:

Siento que hay muchas cosas que no te explican, me acuerdo que cuando llegamos acá pues te dan tu plática y luego hasta el moderador te dice: 'bueno pues sirve para terminar la carrera', otra cosa sería que durante la carrera te digan, bueno tienen la maravillosa oportunidad de beneficiar a alguien...

En el caso de ellos, que aún no realizado la prestación es de suma importancia considerar este tipo de comentarios ya que en otros foros y momentos se ha comentado la importancia de rescatar el verdadero sentido del servicio social, como un espacio que supera un simple requisito administrativo; por tanto, desde el interior de la propia DES es preciso socializar las definiciones y orientaciones que en realidad le corresponde al SS.

Para la situación de los estudiantes que ya vivieron la experiencia, señalaron entre las debilidades al difícil acceso que se tiene a la información de los proyectos, que en muchos casos no es del todo real, es decir, algunos de los objetivos de los proyectos y actividades propias no se cumplen o resultan estar por debajo del perfil. Asimismo, señalaron que en algunos casos falta claridad en los lineamientos o reglas una vez insertos en el proyecto. Además externaron que el servicio desde el principio de la licenciatura es promovido como un mero trámite, como un requisito que entre más pronto se pueda cumplir mejor, es más, de ser posible es mejor hacerlo en la propia dependencia. En palabras de un estudiante

Se ve como un requisito, como un requisito que hay que cumplir si quieres terminar antes tienes que hacerlo, acomodar tus horarios para terminarlo en el lugar más fácil, si es en la facultad mejor porque tomas tu clase y ya

Nuevamente, se encuentra coincidencia entre lo que externaron los estudiantes que aún no han realizado el SS, por lo que esta situación destaca como un área de atención prioritaria. En el apartado de conclusión se presentan los vínculos entre las diferentes categorías así como la sugerencia de mejora a partir de este análisis de datos.

Conclusión

En un primer momento es importante señalar que en ambos grupos se identificó al SS como una oportunidad de retribución a la sociedad que permite a los estudiantes poner en práctica y desarrollar competencias propias de su perfil.

Asimismo, la opinión de ambos grupos de estudiantes confirmó la concepción del servicio como un vínculo con el sector laboral con ciertas expectativas hacia un posible nicho de contratación, cuando no necesariamente es así. De hecho vinculando la primera con la segunda categoría de análisis, los estudiantes refuerzan esta idea al ver el SS como un paso previo o como un sustituto de la práctica profesional.

En la categoría de fortalezas, en la situación de estudiantes que ya realizaron el SS consideraron que fue una experiencia satisfactoria y enriquecedora. Ahora bien, con respecto a debilidades en general se coincidió en la necesidad de difundir el espíritu mismo del servicio social así como los tiempos y procedimientos necesarios a cubrir. Mientras esto no ocurra, seguirá presentándose poca sensibilización hacia los objetivos que pretende atender el servicio.

En ese sentido, esta debilidad se vincula con la confusión que puede existir entre el servicio social y la práctica profesional, dado que pueden desconocerse y/o equivocarse las características de ambos programas.

Como recomendaciones a partir de esta información se sugiere contar con una campaña permanente de difusión y socialización del servicio social con el involucramiento de diferentes figuras institucionales y otros actores participantes como miembros de la sociedad civil y la comunidad. De igual manera, es importante difundir los avances de los prestadores de servicio, de tal forma que pudiera reconocerse el trabajo que hacen los estudiantes prestadores de servicio así como las comunidades y sectores de la sociedad a las que atienden.

Es importante también trabajar desde dentro con el propio personal de la DES para integrar esfuerzos en la promoción de un servicio social que efectivamente responda a los fines para los que existe.

Referencias

Cámara de Diputados. (2010). *Ley reglamentaria del artículo 5o. constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal*. México: Diario Oficial de la Federación.

Castañón, M. (2009). *El servicio social como un prestigio oculto de la universidad*. México: UPN.

LA AUTOBIOGRAFÍA: DISPOSITIVO PARA FORTALECER LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Víctor Ambrosio Espinoza Chávez

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Resumen

Este avance de investigación, expone la forma en que la autobiográfica se emplea como un dispositivo para que los estudiantes normalistas transformen la concepción que tienen en torno a la escritura académica definida como un campo donde la implicación subjetiva de los sujetos se eclipsa ante la demanda de objetividad, fenómeno derivado de encuentros y desencuentros que han vivido a lo largo de su formación. Se analiza la manera en que la escritura autobiográfica abre intersticios para que el sujeto-escritor tome conciencia de su circunstancia a partir del tejido que hace con factores como el recuerdo de su infancia, las experiencias escolares y los diversos motivos por los que elige o llega a la formación inicial de docentes, detonando con todo esto la búsqueda de sus propias necesidades e inquietudes, rasgos que denotan un empoderamiento inesperado por las instituciones formadoras de docentes.

Palabras clave: autobiografía, escritura académica, empoderamiento.

Introducción

La experiencia docente que se ha tenido en una escuela Normal del Estado de México, permitió observar que la promoción de la escritura genera múltiples expectativas en los estudiantes como lograr reconocimiento y legitimación académica ante el grupo de docentes y/o frente a sus compañeros, asimismo la de aprender los mecanismos por los cuales se garantiza una escritura correcta, pero también se detectaron las dificultades que presentan con mayor frecuencia, entre las que se encuentran los sistemas de organización o planeación, desarrollo y autoevaluación de la producción escrita.

Como resultado de este proceso de observación y del análisis de las implicaciones subjetivas que exponen los normalistas en torno a su escritura

académica, se desarrolla actualmente un trabajo de investigación para conocer y comprender los dispositivos que fomentan el empoderamiento de la palabra o bien el alejamiento de las prácticas que fomentan una cultura escrita en el trayecto de la formación inicial de docentes.

Se recurrió a la metodología, técnicas y herramientas derivadas del enfoque cualitativo, aplicando entrevistas colectivas e individuales a estudiantes y docentes, así como el análisis de las producciones escritas, en especial la escritura autobiográfica derivada del entramado de acciones de enseñanza y aprendizaje que se implementó para fortalecer las habilidades de expresión escrita. Esto permitió profundizar en el estudio de lo que para los normalistas significa construir un sentido a la escritura académica a partir de su experiencia de vida.

Entre objetividad y subjetividad: un planteamiento sobre el problema de la escritura

La observación de las prácticas de escritura que los estudiantes de la licenciatura en educación primaria desarrollan a lo largo de su formación inicial permitió percibir que la mayoría de las acciones para fomentar la producción de textos se anudan a condiciones prescritas por los docentes, por lo que los estudiantes en la mayoría de las ocasiones tienen que cumplir con los indicadores y pocas veces se emplean otros recursos como esquemas creados por ellos mismos para la organización de los textos, así la escritura se resuelve en forma individual, en menor medida se comparten colectivamente las reflexiones durante la elaboración textual.

Se detecta que las prácticas de escritura académica [La escritura académica o científica se identifica por ser una forma de expresar el conocimiento adquirido puesto en

práctica con el propósito de generar nuevos saberes, como exponen (Mata Santel, Tentie López, & Carrasco Altamirano, 2012) “Producir textos científicos es demostrar una aportación de conocimiento original”. Bajo esta perspectiva en la formación de docentes se convoca a que los estudiantes ensayen la elaboración de diversos escritos donde aborden objetivamente sus experiencias de aprendizaje y las triangulen con fuentes teóricas para exponer sus conclusiones y demostrar los conocimientos y las habilidades en torno a la profesión docente], fortalecen una cultura vinculada al dominio de los rasgos del lenguaje debido a que las revisiones textuales centran la atención en la estructura gramatical y pocas veces se enfatiza en el planteamiento de las ideas, inquietudes, conflictos o discusiones que los autores exponen.

Así la expresión escrita de los normalistas muestra una escasa implicación subjetiva del sujeto [Para (Heller, 1999) la implicación se refiere a la expresión de lo que los sujetos sienten en torno a las acciones, situaciones e interrelaciones que tienen con alguien o con algo. En este sentido se recupera esta categoría teórica para explicar la forma en que los estudiantes normalistas expresan sus sentimientos, emociones y pensamientos en las diversas producciones escritas, es decir; detectar el nivel de implicación subjetiva en la tarea de la escritura académica, si ésta responde a sus intereses, necesidades de desarrollo intelectual, inquietudes, preocupaciones o propósitos planteados a lo largo de su trayecto de formación docente] con sus propias elaboraciones textuales, lo que nos llevó a investigar este proceso de disociación o empoderamiento de la palabra que los normalistas logran durante su trayectoria académica.

Lo primero que se percibió fue que aunque los docentes insisten en trabajar bajo prescripciones muy puntuales para elaborar los textos académicos, en la práctica de escritura se filtran procesos, mecanismos y dispositivos que promueven ciertos rasgos de empoderamiento [A la categoría de empoderamiento se le asocia con

procesos que implican la desestructuración de las relaciones de poder coercitivas o dominantes, con la finalidad de generar nuevas opciones de aprendizaje para el fortalecimiento de su propia identidad. (Cummins, 2010), así mismo se le concibe como la vía de acceso al saber que configura subjetivamente la dignidad, el respeto, la participación de los sujetos en su propia formación. Es un proceso por el que se logra la construcción de un poder que se consolida en los propios sujetos sin pensar en la explotación del otro, sino en la potencialidad que representa la organización y el trabajo colectivo para actuar con libertad y autonomía en el intento de superar los problemas de la vida cotidiana], fenómeno que se mueve en los intersticios de la práctica docente porque de alguna manera la escritura no sólo es un medio por el cual el sujeto muestra las relaciones que mantiene con un mundo externo, lo que se entendería como lo objetivo, sino que también expresa su forma de responsabilizarse sobre lo escrito, así mismo abren momentos de libertad para decir lo que quiere exponer y la autonomía para tomar decisiones sobre la construcción textual, circunstancia que en muchas ocasiones se descalifica por ser manifestación de la subjetividad del alumno.

Este panorama en torno a la escritura como un campo en permanente discusión se observa también como medio para el empoderamiento o distanciamiento en la formación inicial de los docentes, fenómeno que detonó las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué tipo de dispositivos se emplean para fomentar la escritura académica en los estudiantes de primero a sexto semestres?

¿Por qué estos dispositivos se convierten en herramientas sustantivas para el empoderamiento de los futuros docentes?

Los objetivos que se plantearon fueron:

- Describir y analizar los dispositivos de escritura que generan u obstaculizan el empoderamiento de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria.
- Comprender la forma en que los estudiantes asumen el posicionamiento de escritor y su implicación en la producción escrita.

La metodología se construyó a partir de focalizar la atención en la necesidad de dialogar con los estudiantes, escuchar sus experiencias en torno a la producción de textos académicos y discutir con ellos los resultados de la escritura, asimismo intercambiar opiniones con los docentes para conocer sus propósitos, estrategias, recursos y herramientas que emplean para promover la expresión escrita, en este sentido la entrevista individual y colectiva fue el principal recurso, la transcripción y el análisis del discurso posibilitaron la construcción de categorías sociales que se triangularon con la lectura analítica de las producciones textuales: cartas, autobiografías, ensayos y ponencias.

Participan alumnos de un grupo de quinto y sexto semestre del ciclo escolar 2012-2013 y que transitaron a séptimo y octavo semestre de la licenciatura en educación primaria en el ciclo 2013-2014.

Los docentes que han laborado con asignaturas del primero al sexto semestre y aquellos que han coordinado el trabajo en el séptimo y octavo semestre fueron considerados informantes clave para entrevistarlos en torno al trabajo que promueven para fortalecer la cultura escrita en los normalistas. La investigación se realiza en una escuela Normal del Norte del Estado de México.

Escritura autobiográfica: dispositivo para la escritura académica

La escritura autobiográfica fue empleada como un recurso para que los estudiantes escribieran sobre sí mismos e intentaran dejar por un momento la idea de que la escritura académica u “objetiva” era la única posibilidad para expresarse en el trayecto de formación inicial, con este ejercicio los sujetos implementaron a sus producciones textuales el género de las denominadas escrituras autonarrativas, donde hacen un recuento de sus experiencias de vida.

La secuencia consistió en trabajar por pasos, el primero fue la recuperación de fotografías de la infancia y armar su historia de vida a través de líneas del tiempo ilustrándolas con imágenes, respondiendo a las preguntas ¿Quiénes eran ellos? ¿Quiénes eran sus padres? Aludiendo de forma paralela aspectos coyunturales como los rituales, tradiciones o costumbres familiares, este paso generó una revisión de los recuerdos y la recuperación de la memoria como un elemento sustantivo por el que los sujetos toman conciencia de las razones que los asocian a la profesión docente aún antes de pensar en la elección.

El siguiente momento aportó otros elementos para desencadenar la escritura porque se abordaron lecturas de diversas fuentes literarias con un contenido afín a sus intereses y luego se empleó literatura infantil, ésta fue la que más impacto tuvo en los estudiantes porque sirvió de modelo textual para escribir su autobiografía organizada por capítulos, distribuidos de acuerdo a los temas que se abordaban en las clases.

...después de esta introducción íbamos a armar capítulos, que uno de ellos fueron los miedos entonces yo les traje un libro sobre miedo, un libro de

literatura infantil el de *la ardilla miedosa* justamente, entonces ellos ya después comentamos de manera oral a qué le tienen miedo, este... fue muy interesante porque en la expresión oral dijeron cosas desde el coco cuando eran niños, hasta a “la persona que se murió al lado mientras yo estaba en quimioterapia” ¿No? entonces este... creo que se abrió un ambiente de confianza y cuando ellos lo pasaron a lo escrito pues sí, se notó que sí hablaban desde ellos con mucha sinceridad, hicieron dos hojitas, no les pedí más... (ECol.ERIDoc01/6sem/220312)

Durante la escritura autobiográfica mantuvieron el pretexto de la lectura de textos infantiles, narraron fragmentos de las autobiografías relacionándolos con las características de las prácticas sociales del lenguaje en los niños y finalmente realizaron un cierre narrando su llegada a la Normal.

Se reconoce que el objetivo de escribir sobre sí mismos bajo el criterio de ser una escritura acompañada y resuelta en colectivo no se logró del todo sino parcialmente porque la idea era abordar diferentes aspectos de su experiencia de vida a través del diálogo entre todos los participantes, propuesta que intentó fracturar la idea de escribir individualmente y desde la intimidad.

La escritura autobiográfica permitió asociar contenidos o temáticas abordadas en la literatura infantil y usarlas como detonantes para liberar la tensión que genera en los alumnos el concepto de escritura académica, lo que los llevó a pensar diversas formas para expresar sus miedos, temores o preocupaciones existenciales y posteriormente sobre su propia formación docente.

Las autobiografías fueron tomando matices de una elaboración derivada de la discusión colectiva, con una construcción más autónoma asociada a los momentos

coyunturales de su vida, pero también se convirtieron en terreno textual donde se detectaron ciertos puntos de mayor incidencia o preocupación académica por tener la preparación suficiente para conducirse como docentes, inquietudes sobre la fortaleza para trabajar con grupos, temor por las interrelaciones con los niños, padres de familia y docentes, así, la lectura y análisis de las autobiografías les permitieron detectar los temas de mayor repetición o aquellas expresiones que se anclaron a las dudas sobre lo que es la docencia para cada uno de ellos.

Otros factores que se anudaron a las prácticas de escritura fueron la flexibilidad para seguir los intereses de los estudiantes y la espontaneidad para aplicar diversas actividades que promovieron la lectura y escritura, logrando que la autobiografía fluyera y tomara sentido para los propios autores [Cuando Benjamín (2004, p. 19-20) plantea la idea de autor como productor, retoma lo dañina y superflua que es la poesía para Platón porque representa el poder que tiene el poeta para la libertad de escribir lo que quiera y con ello construir su autonomía, por lo que nada le impide crear, imaginar, construir y definir el mundo con sus palabras], lo que despertó nuevas vertientes de indagación.

...a veces uno se cierra en lo que uno tiene aquí a su alrededor y no busca más allá y yo desde cuando llega la maestra y nos empieza a leer lo de literatura infantil ¿No? y es lo que la verdad a mí me ha gustado mucho, es más que nada lo que es la de la Ardilla miedosa, me ha gustado esa colección de libros, me ha gustado así demasiado y este... más que nada pues como que te inspira ¿No? y hasta vuelves a retroceder a ser niño ¿No? mediante las historias que ella nos cuenta, igual hasta uno, lo vuelve uno a lo mejor en su mente vuelve a vivir el pasado del niño (ECol/Alos7sem/250913).

La escritura autobiográfica tiene la característica de propiciar la construcción de un yo narrador [Para Ricoeur (1995, p. 13)

Una autobiografía es ante todo el relato de una vida; como toda obra narrativa es selectiva y, en tanto tal, inevitablemente sesgada. Una autobiografía es, además, en sentido preciso una obra literaria; en tanto tal, se basa en la distancia a veces benéfica, otras perjudicial, entre el punto de vista retrospectivo del acto de escribir, de inscribir lo vivido y el desarrollo cotidiano de la vida; esta distancia distingue autobiografía del diario. Una autobiografía, finalmente se basa en la identidad, y por ende en la ausencia de distancia entre el personaje principal del relato, que es uno mismo, y el narrador que dice yo y escribe en primera persona del singular] que escribe en primera persona, es ese “vuelves a retroceder a ser niño”, “vivir el pasado del niño”.

Este tipo de elaboraciones textuales detonan la expresión de lo que los sujetos consideran más importante y sobresaliente en sus trayectorias de vida, diríamos; es la posibilidad que se abre para la construcción del acontecimiento presentado como discurso y mensaje actualizado sobre el pasado del sujeto, siguiendo a Ricoeur (1995), diríamos que lo escrito ya no es la experiencia como fue vivida, sino como actualmente es significada, desde este posicionamiento lo que se intenta comprender con la elaboración del texto autobiográfico es el sentido que construye el sujeto sobre sí mismo bajo la circunstancia de estar en la formación docente, la dirección que toma lo narrado y hacia dónde se dirige el pensamiento del estudiante, los sentimientos que transmite su texto y a quién está buscando como interlocutor.

Larrosa (2013; p. 4) coincide en que hay que pensar a la experiencia no desde lo vivido o las acciones realizadas sino “desde la pasión, desde una reflexión del

sujeto sobre sí mismo, desde el punto de vista de la pasión”, en otras palabras, las manifestaciones emocionales que se denotan en la escritura autobiográfica propició la concreción de los momentos de mayor impacto en la vida de los sujetos, aquellos que dejaron huella y que se convierten en parte constituyente del estudiante para llegar a ser lo que es hasta su llegada a la escuela Normal.

Sabía que sí quería ser profesora y más me convencí con una plática que nos dieron cuando salió la convocatoria de la Normal, me agrado más la idea, no me importó que mis compañeros de la prepa se burlaran de mi por eso, siempre con sus comentarios de -¡Qué pena!, ¿Cómo maestro?, -Yo ya no quiero estar es esta escuela- o ¡La normal está muy chafa!, nunca vi lo denigrante a esta profesión, de hecho me agradaba mucho. Debo confesar que cuando entré a la Normal no estaba muy convencida ya, pero cuando fui a la primera práctica realmente me di cuenta que esto era lo mío, y me siento muy satisfecha de escoger esta carrera (Autobiografía/Ala.1sem/2011).

Para Bertely (2006, p. 122) “Una autobiografía puede ser recreada desde muchos referentes”. Desde el currículum profesional o bien escribir sobre las primeras experiencias de vida, porque para la autora esas huellas de la infancia son definitivas para la constitución de la persona.

Por lo tanto la escritura autobiográfica de los estudiantes potenció un reconocimiento de lo que son actualmente, apoyó la comprensión de lo que por su complejidad, porque generaba conflictos, frustraciones, tensiones o vacíos existenciales no había sido interpretado, pero que este tipo de escritura detonó nuevos sentidos y significados por lo menos a la decisión de formarse como docentes de educación básica.

A manera de conclusiones

El propósito de la escritura autobiográfica era que los estudiantes le encontraran sentido a las prácticas sociales del lenguaje en la infancia; sin embargo, con las actividades de escritura colectiva y el uso de la literatura infantil se abrió la posibilidad de conceptualizar estos escritos como producciones que rebasaban la idea predominante en los estudiantes de entregar y cumplir con la tarea, desplazando la intención de la escritura a ser territorio textual donde los sujetos se sintieron mayormente implicados al tomar la palabra para liberar la expresión sobre su forma de vivir y pensar el mundo.

La palabra del escritor, aquella que defiende y argumenta su elección vocacional, aún a pesar de las críticas, muestra los rasgos de un posicionamiento frente a los Otros, la decisión se asume con autonomía y libertad, aspectos que fortalecen su empoderamiento del ser docente.

Los autores de la escritura autobiográfica, narran y se miran a través de su propia lectura para consolidar su yo narrador, proceso que también posibilita la reestructuración de su subjetividad porque al narrarse elaboraron una remembranza de sí mismos, construyeron un mundo pasado pero esa memoria es resignificada desde lo que ahora viven y por ello destacan algunos acontecimientos que consideran los fueron configurando para llegar a ser lo que son, lo sustantivo está en que la escritura abrió las posibilidades para mirarse y percibirse desde otras perspectivas y con ello construir sentido a lo escrito.

Referencias

- Bertely Busquets, M. (2006). Fuera de lugar. Huellas de mi infancia. En I. Vidales, & R. E. Maggi, *Educación. Presencia de Mujer* (págs. 121-136). Monterrey, N. L.: Gobierno del Estado de N. L. - CECYT. N. L.
- Cummins, J. (2010). Alfabetización bilingüe y empoderamiento. En G. Hernández Zamora, *Sobre la lectura y la escritura en la educación básica. Antología breve para maestros* (págs. 15 - 24). México: Dialoga. Profesionales en Educación S.C.
- Heller, A. (1999). *Teoría de los sentimientos*. México: Fontamara.
- Mata Santel, J., Tentie López, N. A., & Carrasco Altamirano, A. (2012). De estudiante a investigador: aprender a escribir como científico en una comunidad de práctica. En R. C. discursivas, *Memoria de ponencias III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad, II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior, IV Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores S.* (págs. 41 - 46). México: ITAM.

EDUCACIÓN

MEDIA SUPERIOR

PERFIL DEL ESTUDIANTE Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

Juana María Barrientos Díaz
Jesús Alberto García García
Julio Cu Farfán López
Universidad Valle del Santiago

Resumen

Ante las diferentes dificultades de aprendizaje que tienen los alumnos en la actualidad es necesario saber cuál es la manera más efectiva para lograr que los jóvenes aprendan. El propósito de este estudio fue detectar los estilos de aprendizaje y área de habilidades en los alumnos de nuevo ingreso de preparatoria y psicología, con la finalidad de obtener información sobre los estilos de aprendizaje de los jóvenes, mediante la aplicación de prueba psicológica CHAEA (cuestionario Honey, Alonso de los estilos de aprendizaje). Las aplicaciones fueron de manera individual. Se encontró que en los estudiantes de preparatoria, 31 jóvenes del sexo femenino presentan diferentes maneras de aprendizaje, 19 jóvenes del sexo masculino presentan un aprendizaje no definido, Se pudo concluir que la mayoría de los jóvenes no tienen un estilo de aprendizaje definido, se observó que aprenden de diferente manera, y que comúnmente tienen un estilo de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático. Mientras que en psicología 71 jóvenes de sexo femenino aprenden de diferente manera y 19 jóvenes del sexo masculino aprenden de modo teórico, esto indica que en las mujeres hay un alto índice en el estilo de aprendizaje no definido que aprenden de diferente manera. Se concluyó que las dificultades de aprendizaje se deben a la poca o nula la utilización de herramientas que ayuden al estudiante a desarrollar sus habilidades de aprendizaje, los alumnos que entran a estudiar un nivel superior se ven desubicados en sus estudios debido al exceso de información y al poco tiempo disponible.

Palabras clave: estilo de aprendizaje no definido, activo y teórico.

Problema de investigación

Pregunta de investigación.

¿Cuáles son los estilos de aprendizaje y las habilidades que tienen los alumnos de nuevo ingreso de preparatoria y psicología de la Universidad del Valle de Santiago?

Objetivo.

Detectar los diferentes estilos de aprendizaje y habilidades que poseen los alumnos de Nuevo Ingreso de Preparatoria y de la carrera de Psicología.

Metodología

Para lograr el objetivo del presente estudio participaron jóvenes de preparatoria y psicología de nuevo ingreso de la Universidad del Valle de Santiago. Dentro de este capítulo se describe el diseño de la investigación, los participantes, los instrumentos de medida utilizados y el procedimiento. En esta metodología se determinaron las variables del estudio, población, muestra, instrumento de recogida de datos, y el análisis de los datos

La población está conformada por estudiantes universitarios de nuevo ingreso, de ambos sexos, la muestra está constituida por 212 estudiantes, 122 de preparatoria y 90 de psicología; en cuanto a la distribución por sexo quedó distribuida la muestra de 141 mujeres y 71 hombres con un promedio entre 18 a 21 años de edad.

El instrumento utilizado para conocer el estilo de aprendizaje de los sujetos investigados es el cuestionario Honey-Alonso (1992) de estilos de aprendizaje (CHAEA). Consta de 80 ítems a los que hay que responder con (+) cuando el sujeto está de acuerdo con el ítem y (-) cuando no está de acuerdo, dependiendo del ajuste entre el comportamiento descrito y su forma de actuar, la mayoría de los elementos describen acciones comportamentales.

El cuestionario está estructurado en 20 ítems para cada estilo que se encuentran distribuidos aleatoriamente componiendo el instrumento en su totalidad.

Referentes teóricos

Estilos de aprendizaje.

En las últimas décadas se está produciendo un crecimiento exponencial del conocimiento, lo que con lleva la necesidad de aprender constantemente tanto en el ámbito académico como en el profesional.

Honey (1982) menciona que los estilos de aprendizaje son una descripción de las actitudes, comportamientos que determinan la forma preferida de que un individuo pueda aprender. El modelo teórico de SCH Merck menciona tres dimensiones de estilos de aprendizaje a saber. Procesamiento profundo, procesamiento elaborativo y procesamiento superficial.

Honey, Mumford y Alonso (1986) basándose en teorías de Kolb- learning establecieron una taxonomía a partir de la aplicación de su propio cuestionario CHAEA. Por lo tanto los estilos, presentan cuatro fases de un periodo cíclico de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático (Honey y Mumford, 1986).

Los estudiantes aprenden de diferentes maneras; tienen preferencias y modos individuales de cómo perciben y procesan la información. Estas preferencias individuales son llamadas estilos de aprendizaje. Grasha (1996) los define como "cualidades personales que influyen en las habilidades de los estudiantes para adquirir información, para interactuar con iguales y el maestro, permitiendo participar

en experiencias de aprendizaje". Por su parte, Dunn (1986) los describe como los modos en que un individuo "absorbe y retiene información o habilidades".

No todos aprendemos de la misma manera ni al mismo ritmo ya que cada uno de nosotros utiliza su propio método o estrategias. Así los estilos de aprendizaje se definen como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Tanto desde el punto de vista del profesor como del estudiante, el concepto de los estilos de aprendizaje resulta especialmente interesante porque nos ofrece una teoría sustentada en sugerencias y aplicaciones prácticas con grandes posibilidades de conseguir un aprendizaje mucho más efectivo.

El conocimiento del estilo de aprendizaje predominante en las aulas de la institución, podría ser una herramienta docente muy útil para adaptar el estilo de enseñanza del profesorado de cara a un mejor rendimiento académico a la vez que permitiría diseñar métodos de evaluación más apropiados para comprobar el progreso de los estudiantes en general.

Asimismo para los estudiantes sería de una gran utilidad porque podrían planificar el aprendizaje según sus estilos, evitando así bloqueos y optimizando sus resultados.

Los estilos de aprendizaje son modificables en función a su mejora y perfeccionamiento permanente, ningún estilo dura toda la vida y conforme avancen en su propio proceso permiten desarrollarse dependiendo del enfoque que se oriente. En diferentes situaciones los estilos se presentan variados de acuerdo a la edad y niveles de exigencia en la tarea de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje según Honey y Mumford (1986) son:

- **Estilo activo:** Las personas que tienen predominancia en estilos activos se implican plenamente sin perjuicio en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y realizan con entusiasmo las tareas nuevas. Son personas que se desarrollan en el presente y les fascina vivir nuevas experiencias. Piensan que por lo menos una vez hay que intentarlo todo. Al terminar una actividad entran rápidamente en otra, les aburre los plazos largos, son personas leales al grupo, se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas sus actividades.
- **Estilo reflexivo:** Les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Son personas prudentes que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observado la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.
- **Estilo teórico:** Adaptan e integran las observaciones dentro de las teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical, escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en sus sistemas de

pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías, y modelos. Buscan la racionalidad y la objetividad, huyendo de lo subjetivo y lo ambiguo.

- **Estilo pragmático:** El punto fuerte de las personas con predominancia en estilo pragmático es la aplicación práctica de ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que le atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Pisan la tierra cuando hay que tomar decisiones o resolver un problema. Su filosofía es “siempre se puede hacer mejor”, “si funciona es bueno”.

Modelos de estilos de aprendizaje de acuerdo a Kolb (1984).

Varios modelos se han desarrollado para entender y evaluar los estilos individuales de aprendizaje y sus dimensiones, así como una variedad de inventarios de estilos de aprendizaje, entre los más conocidos se encuentran:

- a) Modelos cognitivos de estilos de aprendizaje:
 - Modelo de Kagan (1980): destaca la capacidad de reflexión del estudiante frente a su impulsividad.
 - Modelo de Kolb (1984): basado en la experiencia; establece cuatro tipos: experiencia-concreta, conceptualización- abstracción, experimentación activa; y observación-reflexión.

- Modelo de Felder-Silverman (1988): habla de diez estilos de aprendizaje distintos: sensorial frente a intuitivo; visual frente a verbal; inductivo frente a deductivo; activo frente a reflexivo; secuencial frente a global.
- Modelo de Myers-Briggs (1980): los dos autores plantean un conjunto de estilos de aprendizaje que se combinan en 16 tipos diferentes; los estilos básicos son: extrovertidos/introvertidos; sensoriales/intuitivos; pensativos/emocionales; y juzgadores/receptores.
- Modelo de Howard Gardner (1983) (teoría de las múltiples inteligencias): este autor estableció originalmente siete estilos: inteligencia verbal/lingüística; inteligencia lógico/matemática; inteligencia visual/espacial; inteligencia corporal/kinestésica; inteligencia musical/rítmica; inteligencia interpersonal; e inteligencia intrapersonal.

b) Modelos de estilos de aprendizaje de orientación psicológica:

- Modelo de A. Grasha y S. Hruska-Riechmann (1992): plantea la existencia del estudiante independiente; el estudiante dependiente; el estudiante competitivo; el estudiante colaborativo; el estudiante reticente; y el estudiante participativo.
- Modelo de Margaret Martínez (1999): tiene una plena orientación psicológica –sobre emociones e intenciones–, y señala la existencia de varios estilos de aprendizaje: estudiante en transformación; estudiante ejecutor; estudiante conformista; y estudiante que se resiste.

De acuerdo con cada modo y estilo particular de aprendizaje, algunos estudiantes prefieren pensar acerca de la naturaleza de una tarea y de terminar un plan detallado antes de comenzar un curso específico de acción, mientras que otros optan por actuar a la primera idea que se les presente y ver a dónde lleva ésta. Algunos eligen concentrarse en los datos, hechos, y algoritmos, mientras que otros descansan más en las teorías y modelos matemáticos. Algunos perciben información con mayor efectividad cuando ésta se presenta en forma visual (imágenes, fotos, diagramas, gráficas o demostraciones), mientras que otros responden mejor a la información verbal (sonidos y palabras expresadas o fórmulas).

"Los investigadores educativos han estado preocupados con las implicaciones de los estilos de aprendizaje para la instrucción por muchas décadas" (Giouvanakis et al., 2002: 1708); de ahí la importancia y variedad de estudios que existen sobre los estilos de aprendizaje, así como los modelos que han surgido de estas investigaciones.

En las teorías sobre estilos de aprendizaje se encuentra una amplia variedad de postulados que enfocan, de manera especial, el lado cognitivo del ser humano, sus inclinaciones afectivas o su composición fisiológica; hecho parecido a lo ocurrido en tiempos anteriores con los ejemplos de Rousseau, Piaget, Rogers y Vygotsky.

Por otra parte, algunas teorías consideran como punto de partida en su exposición la forma de asimilación de conocimientos, mientras que otras, analizan de cerca la forma de procesar tal información, cada teoría, deja siempre abierta la posibilidad de experimentar una tendencia personal, es decir, preferir algún rasgo específico de entre los que la teoría expone, el que mejor describa a la persona ya

sea en su físico, conducta, afectos pensamiento o por la forma de relacionarse socialmente.

Ello brinda la oportunidad de que en un debate se puede disponer de un bagaje coherente de ideas que nos capaciten mejor para el entendimiento de cómo funcionan las prácticas reales de enseñanza y nos ayuden a mejorar propuestas de acción (Sacristán, 1989).

Otra teoría que encuadra en el aspecto cognitivo de la persona es la que considera “Estrategias de aprendizaje”, Schmeck (1988), su autor, concibe el aprendizaje como parte de un “constructo” en el que las estrategias juegan un papel muy importante en la meta.

Discusión de resultados

Los estilos de aprendizaje, aunque son relativamente estables, pueden ser modificados, siendo una responsabilidad de los estudiantes descubrir su estilo y aprender a adoptar las experiencias de cada situación.

El análisis descriptivo de los datos para esta investigación fue un análisis de frecuencias sacado con los sujetos que pertenecían a cada estilo que a su vez estaban divididos según el nivel de preferencia (estilo activo, reflexivo, teórico, pragmático, diferente estilo de aprendizaje y aprendizaje no definido), a continuación se presenta el porcentaje de esta muestra que corresponde a cada estilo y de esta forma determinar cuál es el estilo de aprendizaje de los jóvenes.

Los estilos de aprendizaje predominantes en los jóvenes de preparatoria y psicología de la Universidad del Valle de Santiago que constituyeron la muestra, son

claramente **estilo de diferente manera, activo y teórico** cabe destacar que las características que definen los estilos no son excluyentes, es decir cada persona comparte en mayor o menor grado particularidades de los otros perfiles.

La diferencia igualmente moderada en los diferentes estilos de aprendizaje por parte de los jóvenes que participaron en esta investigación nos permite inferir que están igualmente capacitados para aprender bajo diferentes circunstancias o estilos.

De acuerdo a los resultados arrojados en la tabla 1, participaron 70 sujetos del sexo femenino y 52 del sexo masculino. De los cuales, 31 hombres y 19 mujeres aprenden de diferentes maneras, esto quiere decir que su estilo de aprendizaje varía, es en ocasiones **activo**, que se refiere a que pueden llevar a cabo nuevas tareas y experiencias, **reflexivos**: analizan antes de llegar a una decisión, **teóricos**, es en ocasiones perfeccionistas y buscan coherencia en su conocimiento y/o **pragmáticos** que ven la realidad tal y como es para tomar una decisión.

Un total de 17 sujetos masculinos y 16 femenino, tienen el estilo de aprendizaje **Activo**, gustan de nuevas experiencias. Son de mente abierta, no escépticos y les agrada emprender nuevas tareas. Son personas que viven en el aquí y el ahora.

Respondieron ser de aprendizaje **teórico** 11 hombres y 9 mujeres, esto significa que son perfeccionistas. Por lo general, buscan integrar los hechos en teorías coherentes. Gustan de analizar y sintetizar. Para ellos, la racionalidad y la objetividad son aspectos prioritarios.

Se registran 6 hombres y 4 mujeres, que no poseen ningún tipo de aprendizaje en específico, por lo cual no podemos definir cuál es su método o manera de llevar a cabo este proceso.

Como siguiente grupo, se obtuvieron los sujetos con estilo **pragmático**, con la cantidad de 4 hombres y 3 mujeres, se describen así como sujetos que llevan a cabo la aplicación práctica de las ideas. Son realistas cuando se trata de tomar una decisión o resolver un problema.

Finalmente, con solo un sujeto del sexo femenino, el estilo **reflexivo**, en el que los individuos reúnen datos para analizarlos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Prefieren ser prudentes y mirar bien antes de actuar.

Tabla 1
Tabulación cruzada de jóvenes de preparatoria de nuevo ingreso.

¿Cuál es su estilo de aprendizaje?	Mujer	Hombre	Total
Activo	17	16	33
Reflexivo	0	1	1
Teórico	11	9	20
Pragmático	4	3	7
Dif. maneras	31	19	50
No definido	6	4	10
Total	70	52	122

De acuerdo a los resultados arrojados en la tabla 2, participaron 71 sujetos del sexo femenino y 19 del sexo masculino. De los cuales, 20 mujeres y 3 hombres presentan un estilo de aprendizaje **Teórico** lo cual significa que adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas, por etapas lógicas, integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar, sintetizar; para ellos si es lógico es bueno, suelen registrar la información recibida en un sistema, concepto o teoría, entender acontecimientos complicados, participar en una sesión de preguntas y respuestas; recibir, captar ideas y conceptos interesantes puede ser lógico, objetivo crítico y estructurado.

Tienen el estilo de aprendizaje **activo**, 17 sujetos del sexo femenino y 2 del sexo masculino; gustan de nuevas experiencias, son de mente abierta, no escépticos y les agrada emprender nuevas tareas. Son personas que viven en el aquí y el ahora.

Un total de 15 Mujeres y 6 hombres **aprenden de diferentes maneras**, esto quiere decir que su estilo de aprendizaje varía, puede ser en ocasiones activo, que se refiere a que pueden llevar a cabo nuevas tareas y experiencias, reflexivos: analizan antes de llegar a una decisión, teóricos, pueden ser en ocasiones perfeccionistas y buscan coherencia en su conocimiento y/o pragmáticos que ven la realidad tal y como es para tomar una decisión.

Como siguiente grupo, se obtuvieron los sujetos con estilo **pragmáticos**, con la cantidad de 11 mujeres y 4 hombres, se describen así como sujetos que llevan a cabo la aplicación práctica de las ideas. Son realistas cuando se trata de tomar una decisión o resolver un problema.

Se presentaron 6 mujeres y 3 hombres, que no poseen ningún tipo de aprendizaje en específico, lo cual no podemos definir cuál es su método o manera de llevar a cabo este proceso.

Tabla 2.
Tabulación cruzada en jóvenes de Psicología de nuevo ingreso

¿Cuál es su estilo de aprendizaje?	Mujer	Hombre	Total
Activo	17	2	19
Reflexivo	2	1	3
Teórico	20	3	23
Pragmático	11	4	15
Dif. Maneras	15	6	21
No definido	6	3	9
Total	71	19	90

Referencias

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (2005). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Alonso, C. M. y Gallego, D. J. (1998). *La educación ante el reto del nuevo paradigma de los mecanismos de la información y la comunicación*
- Alonso, M. C., Gallego, D. J. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Alonso, M. C. y Gallego, D. J. (2004). *Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica*. Recuperado de <http://portales.puj.edu.co/didactica/PDF/Didactica/APRENDIZAJE.pdf>
- García Cué, J. L. (2006). *Los estilos de aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la comunicación en la formación del profesorado*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

LOS VALORES DE LOS ADOLESCENTES DURANGUENSES

Jaime Fernández Escárzaga

*Unión de personalismo comunitario A. C.
Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos
Universidad Juárez del Estado de Durango*

Resumen

La investigación realizada analiza los valores que poseen los adolescentes del Estado de Durango y perfila acciones a desarrollar para mejorar procesos de intervención comunitaria y educativa. Al contrario de lo que se maneja en las políticas públicas, con respecto a que los jóvenes de la generación actual no poseen valores, los resultados muestran cuáles son los valores que los adolescentes emplean para referir sus acciones. Los resultados muestran también que no existe diferencia en las preferencias referidas a valores entre los que son estudiantes y los que han dejado de serlo, lo que pone de manifiesto un pobre papel de las instituciones escolares. Los adolescentes en Durango jerarquizan en primer lugar el valor del respeto y en último lugar la perseverancia, lo que caracteriza a esta población como jóvenes, es que son muy obedientes y respetuosos de personas (mayores especialmente) pero muy poco dedicados a ejercer las acciones necesarias para mejorar su calidad de vida. Se estableció un perfil que diferencia las características en la población entre aquellos que sitúan el respeto en primer lugar y la perseverancia en último lugar, encontrándose diferencias en los municipios estudiados.

Palabras clave: valores, acciones referidas a valores.

El problema de investigación

La rápida transformación de la sociedad, de sus formas de organización, de las brechas entre los que más tienen y los que no tienen nada o casi nada, la transformación de los procesos de comunicación, la agresiva tendencia hacia el consumismo, así como la profunda descomposición de las instituciones de la sociedad, ha generado cambios en los conceptos y en las creencias que guían las acciones humanas, ha generado cambios en los valores. Pero también ha generado un mecanismo para negarlo y con él, en lugar de hablar de estas transformaciones simplemente se alude a la pérdida de valores en los jóvenes. De esa forma se evade la responsabilidad que a cada quien le corresponde.

El paradigma de esta investigación es que los jóvenes adolescentes no han perdido valores, lo que se ha transformado es la forma en la que organizan sus valores así como la jerarquización de los mismos, de tal manera que dan congruencia a su pensar y su actuar. Este paradigma de investigación necesita la fuerza de la evidencia, y el análisis que se hace de los resultados obtenidos genera la evidencia necesaria para mantener el paradigma que se ha planteado.

Objetivos de investigación

- Identificar los valores que poseen los adolescentes en el Estado de Durango.
- Identificar la jerarquización de valores de los adolescentes del Estado de Durango.
- Generar indicadores que orienten el trabajo comunitario hacia actividades que gestionen el mejor desarrollo.

Modelo estadístico y diseño de la muestra

El estudio es de tipo descriptivo ya que la intención del mismo es puntualizar prioridades en algunos valores de la población adolescente del Estado de Durango en los municipios urbanos y rurales conforme a la clasificación de marginalidad del Consejo Nacional de Población y Vivienda (CONAPO). Es una investigación no experimental ya que no presupone manipulación alguna de variables y con levantamiento de datos en un solo momento, lo que le da la característica de ser una

investigación transversal. Para la muestra se ha establecido obtener una muestra estadística.

Población.

La población son los adolescentes comprendidos en edades de 14 a 17 años que residen en los municipios que han sido seleccionados bajo procedimiento estadístico, y que fueron localizados al momento de la aplicación de la encuesta en lugares públicos y/o instituciones educativas de los municipios que más adelante se detalla.

Muestra.

El procedimiento para la selección de los municipios en donde se aplicó la encuesta ha sido tomando en cuenta los niveles de marginalidad de los municipios del Estado de Durango. Conforme a la clasificación de niveles de marginalidad que hace el CONAPO con información del Censo de Población y Vivienda del 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

La tabla 1 muestra los municipios que fueron seleccionados para formar parte de la muestra, los números que representan a cada municipio fueron sorteados hasta que se tuvo un municipio para cada nivel de marginalidad y dos municipios urbanos.

Tabla 1.
Municipios seleccionados para formar parte de la muestra.

Municipio	Nivel de marginalidad
Durango	Muy bajo
Gómez Palacio	Muy bajo
El Oro	Bajo
Pueblo Nuevo	Medio
El Mezquital	Muy alto

Nota. En Durango, no hay municipios con clasificación de marginalidad alto.

Para la obtención del tamaño de la muestra se definió un nivel de confianza de 95% con margen de error de 5%.

En la tabla 2, se muestra la población por municipios y edad, para efectos de ilustrar cómo queda compuesta la muestra, se han incluido los siguientes datos: todos los municipios del Estado de Durango, la población año por año, de los 14 a los 17 años, así como el total de alumnos que en ese mismo periodo de edad asisten a la escuela, y el número de personas que integraron la muestra.

Tabla 2.
Población por municipio y edad en el Estado de Durango

Municipio	14 Años	15 Años	16 Años	17 Años	14 a 17 años. General	14 a 17 años que asisten a la escuela	% que asiste a la escuela	Tamaño de la muestra	Muestra de estudiantes	Muestra de no estudiantes
Durango	33,714	34,378	32,436	34,548	135,076	93,801	69%	383	266	117
Gómez Palacio	6,591	6,610	6,022	6,583	25,806	18,067	70%	379	265	114
Mezquital	819	835	796	752	3,202	1,988	62%	343	213	130
El Oro	226	227	193	246	892	652	73%	269	197	72
Pueblo Nuevo	1,225	1,206	1,210	1,197	4,838	3,254	67%	356	239	117
TOTALES								1730	1180	550

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010 y datos propios.

El instrumento de evaluación.

El instrumento que se diseñó para el levantamiento de la información es una adaptación del perfil de valores de Schwartz (versión castellana de Arciniega). Considerando la perspectiva teórica para la integración de los ítems del instrumento propuesta por el mismo Schwartz, que a continuación se bosqueja.

Para Schwartz los valores son “conceptos o creencias correspondientes a intenciones o comportamientos que, trascendiendo las situaciones concretas, sirven de guía para la selección o evaluación de comportamientos y acontecimientos priorizados en función de su importancia relativa” (1992, p. 4).

El modelo considera que los valores que adoptan las personas provienen de tres necesidades: las de tipo individual, las necesidades de interacción social y de las necesidades de supervivencia y bienestar de forma individual y grupal. La figura 1 ilustra la interrelación de las categorías que agrupan esos valores.

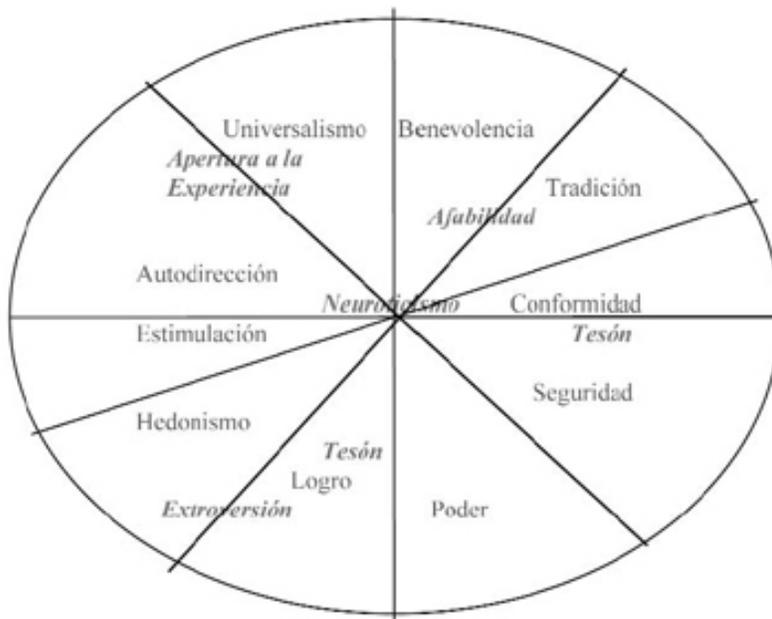


Figura 1. Valores en el modelo de Schwartz
Fuente: Fernández Lezcano, 2010

La propuesta de Schwartz (1992) considera diez tipos de valores que son: logro, benevolencia, poder, universalismo, individualidad, hedonismo, tradición, seguridad, conformidad y estimulación. Véase la descripción que se hace en la tabla 4, considerando desde luego la definición propuesta por el mismo Schwartz.

Una figura muy similar para representar los valores personales es la que se observa en la figura 2. Perrinjaquet, Furrer, Usunier, Castre y Valette-Florence (2007) indican que el circunplejo puede asumirse para representar las variables en él localizadas con tamaño igual o desigual. La primera situación (con igual tamaño) se denomina modelo circulante y responde a la propuesta inicial realizada por Schwartz (1992). La segunda (tamaño desigual) se ha definido como modelo circunplejo, siendo la que mejor se ajusta a la teoría de los valores humanos (Schwartz y Boehnke, 2004) (en Lezcano, Barrer, 2012).

En la medida en que la distancia entre las variables es mayor, la fuerza de asociación entre ellas disminuye. En el sentido contrario, cuando la distancia entre las variables es menor la fuerza de relación que existe entre ellas es mayor (Schwartz, en Lezcano, Barrer, 2012), “Es decir, acciones que expresan hedonismo, probablemente entrarán en conflicto con aquellas acciones que expresen valores relativos a la tradición. En cambio, aquellos valores que muestren hedonismo serán compatibles con aquellos que expresen individualidad” (Lezcano, Barrer, 2012).

Schwartz (en Lezcano, Barrer, 2012) afirma que las diferencias individuales de cada sujeto en relación a los valores, está provocada por la combinación personal de dotaciones biológicas, experiencias sociales y la exposición a las normas culturales que la sociedad considere como deseables.

En la figura 2 se representa el circunplejo de los valores personales planteados por Schwartz. Ahí se describe una estructura bidimensional de cuatro tipos de orden superior, que toma en cuenta las interacciones que se pueden dar en los diferentes valores:

- Trascendencia: universalismo y benevolencia.
- Promoción personal: poder y logro.
- Conservación: seguridad, conformidad y tradición.
- Apertura al cambio: estimulación e individualidad.
- El hedonismo es una interacción entre la promoción personal y la apertura al cambio.

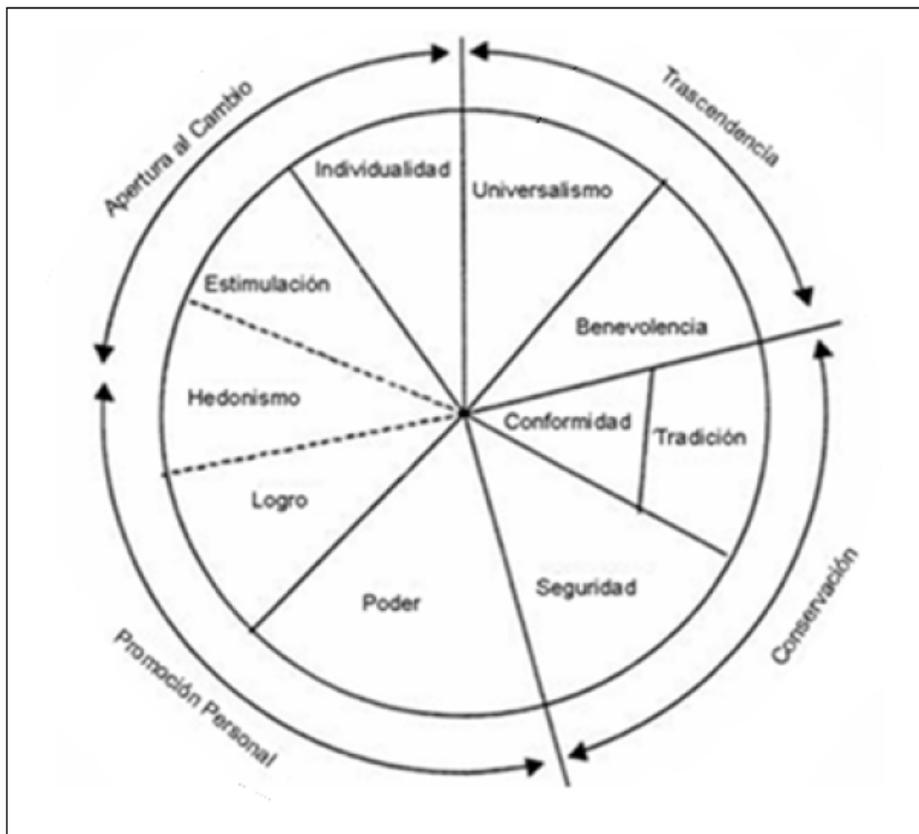


Figura 2. *Circunplejo de los valores de Schwartz.*
Fuente: Lezcano Barrer (2012).

Los valores que se representan con la adaptación que se ha realizado al perfil de valores de Schwartz, se definen según su propio autor y son los que se muestra en la tabla 3.

Tabla 3.
Descripción de las categorías de valores incluidas en el instrumento, según el modelo de Schwartz.

Valor	Descripción
Benevolencia	Preservar y reforzar el bienestar de las personas cercanas con las que se tiene contacto personal frecuente.
Autodirección	Independencia en el pensamiento, la toma de decisiones y la acción, creación y exploración.
Estimulación	Excitación, novedad y desafíos de la vida
Hedonismo	Placer y sentimientos gratificantes para uno mismo
Seguridad	Seguridad, armonía y estabilidad en la sociedad, en las relaciones personales y en uno mismo.
Conformidad	Moderación de las acciones y los impulsos dirigidos a disgustar o herir a otras personas, o a violentar las normas sociales
Tradición	Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que son heredadas de la cultura tradicional, o de la religión.

Las categorías de universalismo, logro y autoridad que están incluidas en el modelo, no han sido consideradas en el instrumento elaborado, y se han dejado para una segunda etapa de investigación. Adicionalmente se han incluido en el instrumento de investigación un listado de diez valores con la finalidad de obtener su priorización por parte de los sujetos de estudio.

Prueba piloto.

Se realizó una prueba piloto y se procesaron los resultados en el programa SPSS, habiéndose obtenido un Alfa de Cronbach de .85, lo que le da al instrumento un nivel de consistencia interna muy aceptable.

Resultados

Generales.

Los adolescentes entrevistados están en edades de 14 a 17 años, son hombres y mujeres según la distribución que se muestra en la tabla 4. Las mujeres adolescentes entrevistadas son en total 805, y 929 los hombres que participaron en las entrevistas.

Tabla 4.
Distribución de la población entrevistada. Por género, edad y municipio.

		Género							
		Mujer				Hombre			
		Edad				Edad			
		14	15	16	17	14	15	16	17
		Recuento							
Municipio	Durango	28	62	39	53	42	67	77	103
	Santa Ma. del oro	42	38	31	17	40	40	48	21
	Gómez Palacio	28	42	47	68	37	58	54	66
	Pueblo Nuevo	44	46	42	47	35	33	48	36
	Mezquital	30	29	33	39	33	35	28	28

Resultados en variables complejas.

En la figura 3 se presentan las preferencias de los adolescentes referidas a los valores personales. El hedonismo es el valor humano que simboliza el placer y los sentimientos gratificantes para uno mismo. Los ítems que lo evalúan exploran sobre la idea de obtener placer, disfrutar de la vida, concederse satisfacciones y gozar al máximo, así como divertirse.

Las preferencias mostradas por los adolescentes en el Estado de Durango coinciden con el modelo de Schwartz. En el circunplejo se sitúa el hedonismo, y su opuesto es la tradición, que representa el respeto, el compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que son heredadas de la cultura tradicional y la religión. Los ítems con los que explora el valor “tradición” lo hacen sobre la idea de respetar la tradición, aceptar mi parte en la vida, devociones, ser humilde y ser moderado.

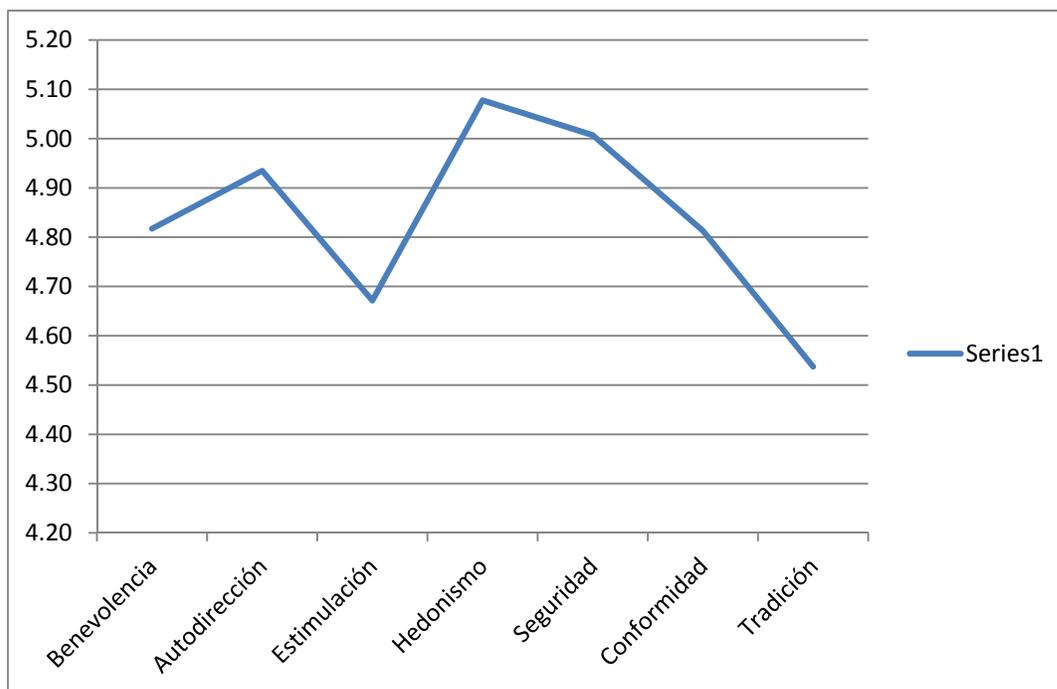


Figura 3. Preferencias de los adolescentes del Estado de Durango referidas a valores personales

En algunos municipios se observan rasgos diferentes en las preferencias de los adolescentes referidas a los valores. En el mezquital por ejemplo, los adolescentes se destacan por su amplia tendencia a la baja en todas las escalas aún y cuando se manifiesta claramente que mantienen la misma tendencia con relación a sus preferencias referidas al hedonismo y a la tradición, en donde el hedonismo marca el punto más alto de las puntuaciones obtenidas y la tradición el más bajo, tal como ocurre con todos los adolescentes en el Estado de Durango (figura 4).

En la misma figura 4, se puede observar que para los adolescentes que habitan en el municipio de Santa María del Oro, es en donde las preferencias referidas a la seguridad representan las puntuaciones más altas y las de estimulación las más bajas.

En la sección anterior en donde cada una de las variables complejas se ha desagregado en la unidad de sus componentes, se reflejan también estas diferencias, obteniéndose así una caracterización del comportamiento adolescente.

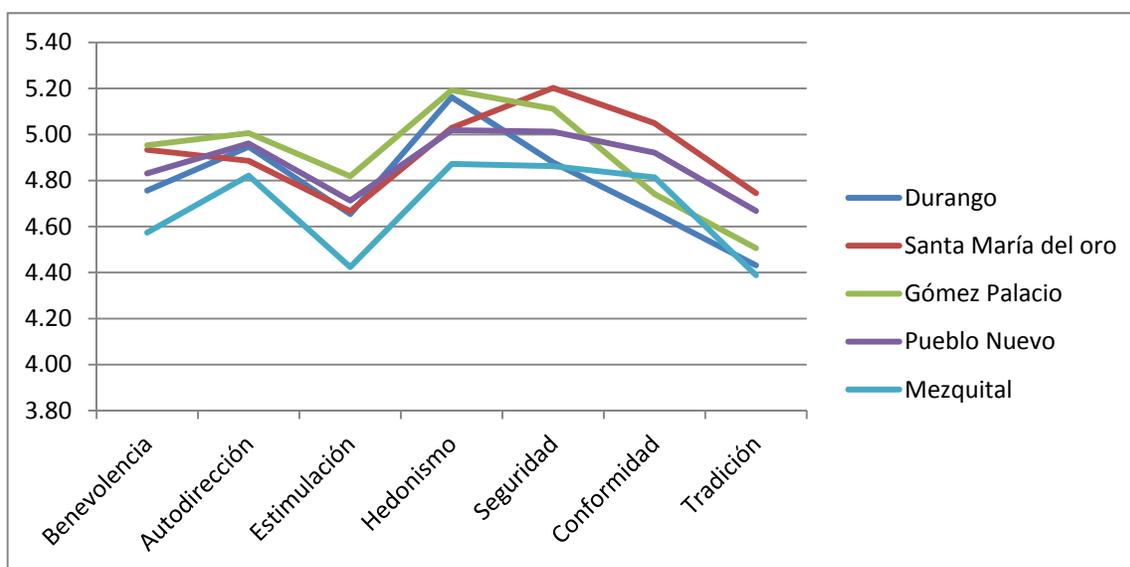


Figura 4. Preferencias de los adolescentes del Estado de Durango referidas a valores personales. Por municipio

La población de adolescentes que integran la muestra objeto de estudio, está conformada por quienes actualmente son estudiantes y quienes ya no acuden a las instituciones educativas.

Contrario a lo que se suponía podía verse en los resultados, en la mayoría de los casos no existen diferencias importantes entre los estudiantes y no estudiantes, pero lejos de ser esto un resultado positivo, lo que se implica es que las instituciones educativas no marcan la diferencia en las preferencias de los adolescentes referidas a los valores entre los alumnos que acude a las aulas y lo que no lo hacen.

A pesar de todos los “supuestos” esfuerzos realizados y de los programas de formación integral de la educación básica, el resultado frío, dice que los alumnos no modifican sus elecciones por el hecho de asistir o no asistir a la escuela, lo que sin lugar a dudas pone de manifiesto que la escuela debe replantearse las estrategias que está implementando en ese terreno.

Resultados de jerarquización de valores.

En la segunda sección del cuestionario se presentó a los adolescentes una tarjeta que contenía un listado de diez valores, y se les solicitó que los ordenaran por importancia, numerándoles del uno al diez.

Una lectura posible de los resultados obtenidos es analizar en qué valor coinciden la mayoría de los entrevistados en los diferentes municipios. El valor del respeto es en donde coinciden el mayor número de jóvenes al colocarlo en primer lugar. De igual manera en todos los municipios, los adolescentes coinciden en ubicar en mayor cantidad, en el último lugar el valor de perseverancia.

Se destacan los adolescentes del municipio del Mezquital por colocar el respeto en primero y segundo lugar, sumando así un total de 60% de los entrevistados que colocan en primer lugar el respeto, mientras que en Durango lo asignan al primer lugar el 30%, en Santa María del Oro lo hacen el 30%, en el municipio de Gómez Palacio el 26%, y en Pueblo Nuevo el 31%.

Puede pensarse que los adolescentes simplemente han seleccionado el valor del respeto en primer lugar, situación que pudiera considerarse “normal”; sin embargo, llama la atención que además exista coincidencia en la ubicación de la perseverancia en último lugar, la combinación de estos dos hechos lleva a investigar con mayor detenimiento los resultados mostrados, ello mediante un análisis de correlaciones entre la totalidad de las variables del perfil de valores personales y entre aquellos que han seleccionado el respeto y la perseverancia en primero y último lugar.

En la figura 5 se muestra la forma en la que los adolescentes han seleccionado los valores y cómo se han agrupado en torno a esa jerarquización, es muy clara la selección para el primero y último lugar de los valores presentados.

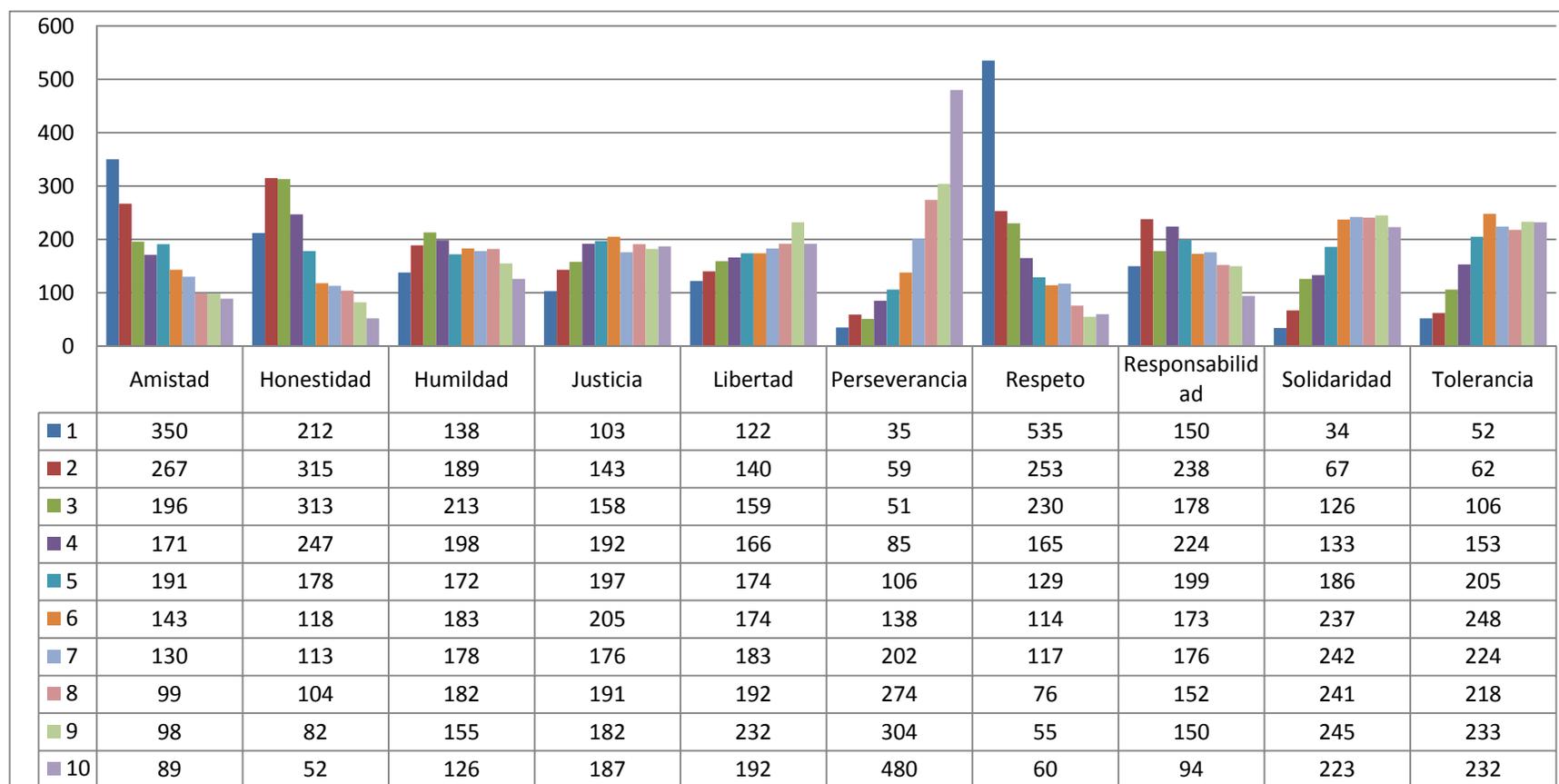


Figura 5. Jerarquización de valores realizada por los adolescentes del Estado de Durango.

Conclusiones

La adaptación realizada al perfil de valores personales de Schwarts ha permitido mostrar las preferencias de las actividades de los adolescentes referidas a valores personales.

Sin pretender ser un análisis terminado, a continuación se presentan algunas de las principales conclusiones del estudio realizado.

El discurso oficialista que pregona cotidianamente que los jóvenes y los adolescentes no tienen valores, es un discurso carente de contenido y además falso, ya que los resultados de la encuesta estatal de valores muestran la importancia de los valores en los adolescentes, cómo estos orientan y sirven de motivación para sus acciones. Los resultados revelan también que en la jerarquización de valores ha influido más la cultura y la organización social que la institución escolar.

No se encontraron diferencias significativas que permitan distinguir con claridad el papel que juega la escuela en la formación integral de los alumnos, ya que al comparar el perfil de valores personales entre adolescentes alumnos y adolescentes que ya no acuden o han abandonado la escuela, no muestran que exista una orientación a ser más solidario, que poseer un mejor manejo en valores como la tolerancia, la solidaridad u otros valores que deben observarse como efecto de los procesos de escolarización, por ser intencionados explícitamente en el currículum oficial de la educación básica.

En los resultados, el hedonismo es una valor fuerte de manera natural en los adolescentes, la teoría desarrollada por Schwarts y las diversas aplicaciones del

perfil de valores personales así lo demuestran también (Schwartz y Bordi, 2000). Obtener placer, disfrutar de la vida, concederse satisfacciones, así como gozar al máximo es inherente al desarrollo de los jóvenes, esto no implica hablar de juventud desordenada, sino que los jóvenes requieren poner a prueba su libertad, pero sobre todo es una manifestación lúdica no infantil.

De momento no se tienen antecedentes que permitan comparar si los adolescentes de otras regiones del país jerarquizan los valores de la misma manera en que lo han hecho los que habitan en el Estado de Durango.

Por ahora es muy claro cómo los habitantes de los diferentes municipios coinciden en colocar el valor del respeto como el valor que prioritariamente orienta sus acciones. También es una clara tendencia que se observa en todos los municipios que los adolescentes colocan en el último lugar el valor de la perseverancia.

Referencias

- Coll, C. y Solé, I. (2001). *Enseñar y aprender en el contexto del aula primaria a inicios del siglo XXI. Educación y valores*. Vol. 1, México: Genika.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Lezcano, Barber, F. et al. (2012). Implicaciones de la teoría de valores humanos de Schwartz en la actividad educativa con adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 60 1 – 15.
- Perfil de valores personales S. Schwartz (versión castellana de L. Arciniega) en: luisarciniega.weebly.com/uploads/1/9/2/9/1929011/pvq.doc
- Schwartz, S. H., Sagiv, L. y Boehnke, K. (2000). Worries and values. *Journal of Personality*. 309-346.

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 25, pp. 1-65. New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the content and the structure of the values? *Journal of Social Issues*, 19-45.
- Schwartz, S. H. y Blisky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 550-562.
- Schwartz, S. H. y Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 230- 255.

RELACIÓN ENTRE ESTRÉS LABORAL DOCENTE, ESTRÉS ACADÉMICO Y DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Fabiola de la Mora Alvarado
Instituto Universitario Anglo Español
Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

La presente investigación pretende establecer la relación que existe entre el estrés laboral docente, estrés académico y desempeño académico de los alumnos del Colegio de Bachilleres del Estado de Durango, plantel 17 del Mezquital. Se fundamenta en el Programa de Investigación Estimulo-Respuesta del estrés. El estudio realizado es de corte cuantitativo y se puede caracterizar como correlacional, descriptivo, exploratorio, transversal y no experimental. Los objetivos que persigue esta investigación son: determinar los estresores que generan mayor y menor estrés en los docentes y alumnos, determinar la relación que existe entre el estrés del alumno y su desempeño académico, determinar la relación que existe entre el estrés del docente y el desempeño académico del alumno y el establecer la relación que existe entre el estrés laboral docente, estrés académico y desempeño académico. Para la recolección de la información se aplicaron dos instrumentos. Para los alumnos, se utilizó, el cuestionario denominado Inventario de Estresores Académicos (IESA) que fue aplicado a 260 alumnos; y para los docentes se utilizó el cuestionario de Instrumento de Estresores Laborales (IEL) que fue aplicado a 11 docentes. Los resultados arrojaron, que el estresor mayor en los docentes es la sobre carga de asignaturas y en los alumnos es no entender los temas; el estresor menor en los docentes fue las agresiones orales por parte de los alumnos; y en los alumnos es tener problemas personales con sus maestros; así mismo se encontró que a mayor estrés académico menor es el rendimiento académico de los alumnos y que; no existe relación alguna entre el estrés docente y el rendimiento académico; y entre el estrés laboral y estrés académico.

Palabras clave: estrés laboral, estrés académico, estudiantes de bachillerato.

Problema de Estudio

En el año de 2007 se empezó a implementar el Sistema Internacional de Normas de Calidad (ISO) en el Colegio de Bachilleres del Estado de Durango. Para implementar el ISO, se diseñaron una serie de actividades que en su mayoría recayeron en el docente, generando así una carga de trabajo adicional.

Con todo el trabajo que implica la labor docente, además la carga de trabajo del ISO y la presión constante con la latente amenaza de perder el puesto, se generó en los docentes del Colegio un estado de estrés constante, el cual se caracterizaba por los cambios de personalidad, la ansiedad de tener todos los documentos requeridos, las prisas para terminar con el programa de estudios, con la búsqueda de estrategias para reducir el porcentaje de reprobación, para lograr así los objetivos que el Colegio se había propuesto para el ISO.

Durante este periodo de implementación del ISO, se notó un aumento en el índice de reprobación de los alumnos, un cambio en la personalidad de los docentes, una intolerancia total por parte del docente hacia el cuerpo directivo y alumnos y viceversa. La aplicación del ISO generó un ambiente altamente estresante para los docentes que generó estrés en los alumnos; de esta situación nació el interés hacia el estudio del estrés por ser una variable que afecta la vida institucional y el desempeño de sus diferentes agentes educativos.

Referentes teóricos

Barraza (2007) y Muñoz (2003) reconocen a Cannon como el iniciador del trabajo científico sobre el estrés. También mencionan la aportación al campo del estrés, de Selye, el Síndrome General de Adaptación (con sus tres etapas: fase de alarma, fase de resistencia o adaptación y fase de desgaste), así mismo señalan, el estrés psicológico de Lazarus y Folkman como la principal aportación, en el programa de investigación de Persona-Entorno del Estrés.

Según Muñoz (2003), el estrés como estímulo, es concebido como un conjunto de fuerzas externas, de variables del medio físico o social (catástrofes, pérdida de seres queridos, acumulación de contrariedades personales, presiones del trabajo y de la vida urbana...) que tienen un efecto desequilibrado, transitorio o permanente, sobre la persona.

Para Barraza (2007), el estrés como estímulo (estresores), lo define en dos postulados:

- *Postulado uno:* Algunas características del entorno en que se desenvuelve un organismo pueden ser concebidas en términos de carga y exigencias impuestas, o en su defecto, de elementos aversivos y nocivos que impactan el equilibrio funcional del organismo.
- *Postulado dos;* El estrés produce una reacción de tensión en el organismo que, aunque con frecuencia es reversible, en algunas ocasiones puede ser irreversible y dañina, por lo que puede ser considerado como la causa, originada en el entorno, que provoca indicadores o síntomas del desequilibrio funcional del organismo.

Muñoz (2003) menciona que el estrés académico apuntaría aquellos procesos cognitivos y afectivos por los que el estudiante experimenta el impacto de los estresores académicos. Este autor menciona cuatro grupos de estresores académicos: *la evaluación, la sobrecarga de trabajo, otras condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, los problemas de adaptación y transición dentro del sistema educativo.*

El estrés docente se refiere a las exigencias y presiones a que se enfrenta un profesor, en su entorno organizacional. Kyriacou (2003), menciona que un alto nivel de estrés en la profesión docente puede provocar una serie de consecuencias desagradables. Puede bajar la moral del profesor y socavar su capacidad de transmitir su entusiasmo por la enseñanza. Menciona también que se han identificado diez áreas que indican las fuentes de estrés más frecuentes entre profesores: enseñar a alumnos con falta de motivación, mantener la disciplina, presiones de tiempo y exceso de trabajo, enfrentarse a cambios, ser evaluados por otros, el trato con los compañeros, autoestima y estatus, administración y gestión, indefensión de y conflicto entre funciones y condiciones laborales precarias.

Objetivos de investigación

1. Determinar los estresores que generan mayor y menor estrés en los docentes del Colegio de Bachilleres del plantel Mezquital.
2. Determinar los estresores que generan mayor y menor estrés en los alumnos del Colegio de Bachilleres del plantel Mezquital.
3. Establecer la relación que existe entre el estrés de los alumnos del Colegio de Bachilleres plantel Mezquital y su desempeño académico.
4. Establecer la relación que existe entre el estrés laboral del docente con el desempeño académico de los alumnos del Colegio de Bachilleres plantel Mezquital.

5. Establecer la relación que existe entre el estrés laboral que presentan los docentes y el estrés académico que presenta los alumnos del Colegio de Bachilleres del plantel Mezquital.

Metodología

La presente investigación es de corte *cuantitativo*, es un estudio de tipo *correlacional, descriptivo, exploratorio, transversal y no experimental*. Las variables de estudio son: *Estrés docente, estrés académico y desempeño académico*.

La investigación se realizó en el Colegio de Bachilleres del Estado de Durango (COBAED), plantel No. 17 del Mezquital, el cual está ubicado en el Municipio de San Francisco del Mezquital. Los instrumentos de investigación (cuestionarios) se aplicaron a los 11 docentes y a los 260 alumnos, que son el total de docentes y alumnos que integran el Plantel.

De los docentes encuestados el 45.5% son mujeres y el 54.5 son hombres; el 18.2% sin pareja estable y el 81.8 con pareja estable; el 27.3% tiene estudios de licenciatura, el 63.6% de maestría y el 9.1% de doctorado; y el 100% de los docentes tienen base. En cuanto a los alumnos encuestados el 55% son mujeres y el 44.6% son hombres.

Esta investigación se trabajó con la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario. Se aplicaron dos cuestionarios: para los alumnos, se utilizó el denominado Inventario de Estresores Académicos (IESA), el cual consta de 27 ítems donde cada uno refiere un estresor académico en lo particular, reporta originalmente

una confiabilidad en alfa de cronbach de .92 (Barraza, 2010); a este cuestionario se le agregaron 3 ítems más de estresores que es común que se presenten en el Colegio del Mezquital, el cual a la hora de su aplicación reportó una confiabilidad en alfa de cronbach de .86.

El cuestionario de los docentes fue diseñado, por Fabiola de la Mora Alvarado e Ivonne Torres Ibarra (2011); incluyó 73 ítems con los estresores más frecuentes, reportó una confiabilidad en alfa de cronbach de .97, y fue titulado Instrumento de Estresores Laborales (IEL).

Para determinar el rendimiento académico se obtuvo una relación del promedio de los 10 grupos del plantel, información que fue proporcionada por el departamento de control escolar; y el promedio de cada grupo se correlacionó con las variables de estrés docente y estrés académico.

Discusión de los resultados

Estrés docente.

El estresor que genera mayor estrés en los docentes, fue el de la *sobre carga de asignaturas*, que se presentó con una frecuencia del 63.6%.

Los docentes del plantel, en busca de un mayor beneficio económico, toman de tres a cuatro asignaturas diferentes lo que representa una sobre carga de asignaturas; lo cual genera en ellos estrés. Este resultado pone de manifiesto lo que comenta Kyriacou (2003), cuando menciona que uno de los puntos que genera

estrés en niveles altos en los docentes es la sobre carga de trabajo aunado a los tiempos apremiantes para cumplirla.

Otro de los estresores que con frecuencia generan mayor estrés en los docentes es cuando los *alumnos no entienden las clases impartidas*; este es un problema que se presenta con mucha frecuencia en el plantel debido a que, la mayoría de los alumnos son de origen serrano y frecuentemente hablan en tepehuan, y tienen dificultad para entender muchas palabras en castellano, por lo tanto se les dificulta entender las clases que les imparten los docentes, sobre todo en las ciencias duras donde se utilizan términos muy técnicos.

Cuando los alumnos no cumplen con sus funciones educativas (tareas, trabajos, estudiar para los exámenes), es otro de los factores que con mayor frecuencia estresa a los docentes del plantel, la raíz de este problema radica en *la poca motivación que muestran los alumnos*, que es otro de los factores que generan mayor estrés en lo docentes, esto podría deberse a que la mayoría de los alumnos serranos no tienen la esperanza de que sus padres los puedan seguir apoyando para que estudien la Licenciatura, otros tantos tienen problemas graves de secuestros realizados a sus familiares por bandas de delincuencia organizada, todos los alumnos de la sierra viven en un albergue y no ven a sus padres y demás familiares hasta los periodos vacacionales por lo que no se sienten apoyados moralmente por ellos, muchos de ellos solo llegan a la escuela para no realizar trabajos domésticos en sus casas. En este punto, menciona Kyriacou (2003), es una de las causas que, mencionan los docentes les generan más frustración y agotamiento, es el tener que animar y engatusar a los alumnos para convencerlos de que trabajen.

Otro factor que genera mayor estrés en los docentes del plantel, es el relativo a *las horas que pasan revisando trabajos de los alumnos en casa*, como la mayoría de los docentes tiene su carga horaria completa no tienen tiempo para revisar los trabajos en el plantel, y tiene que llevarse el trabajo a su casa, la mayoría de las ocasiones, con la consecuencia de restar tiempo de atención a sus familiares por estar realizando funciones de su trabajo, lo cual le genera conflictos familiares que lo mantienen en situaciones constantes de estrés.

La integración de alumnos con necesidades especiales, es otro de los factores que mayor estrés genera en los docentes del plantel, existe el problema de que algunos alumnos tienen deficiencias de aprendizaje y en algunos casos dichas deficiencias muy marcadas, y son alumnos que por no haber en el pueblo centros especializados para ellos, entran a las escuelas regulares y éstas al no tener la capacidad para tratar este tipo de alumnos los van pasando de grado en grado sin ningún esfuerzo por parte de ellos, situación que mantiene en un estado de estrés al docente.

El último de los factores que genera mayor estrés en los docentes del plantel son *las tareas administrativas (elaboración de planeaciones e instrumentación didáctica)*, con la implementación del ISO, se incrementaron de manera considerable las tareas administrativas que tiene que realizar el docente, mismas que consisten en el llenado y entrega oportuna de una serie de formatos que les resta tiempo que debiera de dedicarse a las labores docentes, situación que genera una presión en los docentes del plantel, por realizar a tiempo sus labores y la entrega oportuna de dichos documentos, lo que ha aumentado los niveles de estrés.

Dentro de los factores que menos estrés generan en los docentes del plantel, se encuentran *las agresiones orales por parte de los alumnos, crear y mantener relaciones con los alumnos*; estas situaciones no generan el menor problema para los docentes ya que, los alumnos del plantel en su mayoría son serranos y son alumnos que se caracterizan por ser dóciles, obedientes, fácil de dirigir, en ellos aún está muy arraigado el valor del respeto a los docentes; por lo mismo la disciplina no genera ningún estrés en el docente. En este plantel sucede todo lo contrario a lo que menciona Kyriacou (2003), en el sentido que uno de los factores que más genera estrés en los docentes es el de imponer y mantener la disciplina en sus aulas.

Otro de los factores que menos estrés genera en los docentes es la *necesidad de tomar decisiones en el aula*, ya que gracias a las buenas relaciones entre alumno y docente además del respeto mutuo, las decisiones sobre trabajos, tareas, calificaciones, cuestiones de orden dentro del aula etc., ocurren sin ningún problema lo cual no genera estrés para el docente.

Estrés académico.

Uno de los factores que genera mayor estrés en los alumnos del plantel es el de *no entender los temas que se abordan en las diferentes clases que se me imparte*, que se presentó con una frecuencia del 35%.

La mayoría de los alumnos del plantel son serranos los cuales tienen dificultades para entender el castellano ya que manejan el tepehuan y por lo mismo no comprenden bien los temas que se les imparten en las materias, sobre todo las

ciencias duras donde se manejan términos muy técnicos, además la mayoría ingresa con deficiencias académicas muy importantes, por lo que los temas expuestos son nuevos para ellos, aunado a esto por su idiosincrasia temen expresar sus opiniones y sobre todo sus dudas, aunque el docente genere ambientes de confianza. Y estas situaciones les generan estrés. Esta situación confirma lo que comenta Muñoz (2003), quien menciona que una de las situaciones generadoras de estrés docente, es el tiempo que tardan los alumnos para adecuarse a los nuevos ambientes de estudio cuando pasan de un nivel a otro.

Otro de los factores que generan mayor estrés en los alumnos es *la exposición de un tema ante los compañeros de su grupo*, se presenta con una frecuencia del 32.7%; debido a su idiosincrasia a los alumnos serranos son muy tímidos, no tienen la suficiente confianza para hablar frente a un grupo aunque sean sus compañeros, se les dificulta mucho expresar sus ideas y el ponerlos a exponer temas les genera muchos miedos y ansiedades, incluso algunos alumnos deciden reprobar antes de que tener que exponer un tema frente al grupo.

La realización de un examen, es otro de los factores que mayor estrés genera en los alumnos del plantel, que se presentó en una frecuencia del 31.9%; esta situación resulta muy problemática para los alumnos debido a que en su mayoría no entendieron los temas que se impartieron en las asignaturas, no solicitan que se les aclaren sus dudas, por lo mismo estudian muy poco, sólo lo que pudieron captar y por estas razones llegan al examen con muchos miedos e inquietudes, que les generan situaciones de mucho estrés. Este situación confirma lo mencionado por

Muñoz (2003), que una de las situaciones más generadoras de estrés para los alumnos es el presentar un examen.

Dentro de los factores que menor estrés generan en los alumnos del *plantel* es *tener problemas personales con los profesores*; que se presenta con una frecuencia del 50.8%, debido al respeto que tienen con sus maestros se generan ambientes sanos y tranquilos, que no generan situaciones de estrés.

Otro factor que genera menor estrés en los alumnos del plantel es la *apariencia física de sus profesores/profesoras*, que se presenta con una frecuencia de 49.2%, la mayoría de los alumnos serranos no son dados a priorizar la apariencia física de ninguna persona menos las de sus profesores, le dan mayor importancia a la forma en la que se les trata.

Otro factor que genera menor estrés en los alumnos del plantel es que *sus profesores/as estén mal preparados*, que se presenta con una frecuencia del 44.6%, esta situación no les genera estrés debido a que la mayoría de los alumnos serranos respetan y admiran a los profesores del plantel, por su forma de ser, consideran que por el hecho de ser docente sabe de su materia y creen sin cuestionar lo que el maestro les dice, no perciben si está bien o mal preparado.

Como se observó, los estresores que se encuentran con mayor frecuencia en los alumnos son: no entender los temas de las asignaturas y la realización de un examen; dichos puntos son medulares en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que a mayor estrés del alumno menor es su rendimiento académico, esta situación se comprueba con los altos índice de reprobación en los alumnos serranos del plantel.

Para contestar la tercera pregunta de investigación *¿Qué relación existe entre el estrés de los alumnos del Colegio de Bachilleres del plantel Mezquital y su desempeño académico?* Se realizó un análisis correlacional, utilizando el estadístico r de Pearson donde se comparó el promedio de estrés académico, con el promedio de calificaciones de cada grupo; dando como resultado un coeficiente de correlación muy alto de .79 con un nivel de significación de .006, por lo que se puede afirmar que a mayor estrés académico de los alumnos menor es su rendimiento académico.

Para contestar la cuarta pregunta de investigación *¿Qué relación existe entre el estrés del docente y el desempeño académico de los alumnos del Colegio de Bachilleres del plantel Mezquital?* Se realizó un análisis correlacional, utilizando el estadístico r de Pearson donde se comparó el promedio de estrés laboral, con el promedio de calificaciones de cada grupo; dando como resultado un coeficiente de correlación de -.057 con un nivel de significación de .875, por lo que se puede afirmar que no existe relación alguna entre el estrés laboral y el rendimiento académico de los alumnos.

Para contestar la quinta pregunta de investigación *¿Qué relación existe entre el estrés laboral que presentan los docentes y el estrés académico que se presenta en los alumnos del Colegio de Bachilleres del plantel Mezquital?* Se realizó un análisis correlacional, calculando la r de Pearson donde se comparó el promedio de estrés laboral con el promedio de estrés académico; dando como resultado un coeficiente de correlación de -.159 con un nivel de significación .66, por lo que se puede afirmar que no existe relación alguna entre el estrés laboral y el estrés académico.

Referencias

- Barraza, A. (2007). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estimulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, Vol. 8 (2). 1-30.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Primera edición.
- Muñoz, F. (2003). *El estrés académico*. España: Universidad de Huelva.

EDUCACIÓN

BÁSICA

RELACIÓN ENTRE AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN VÍNCULO COMPLEJO.

Enrique Ibarra Aguirre
Héctor Manuel Jacobo García
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

El propósito de este estudio fue conocer algunos de los vínculos entre el autoconcepto y el rendimiento académico en niños/as escolares de sexto grado de Educación Primaria. Se integró una muestra estratificada de 215 alumnas/os del medio urbano y rural; 96 (44.7%) niñas, y 119 (55.3%) niños. Se utilizó el Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF-5) como recurso de investigación, cuyos resultados se compararon con los obtenidos con la aplicación de la prueba ENLACE como indicador del rendimiento académico. Los resultados revelan que todas las dimensiones del autoconcepto correlacionan con el rendimiento académico, siendo la académica la que relaciona de forma más significativa. Es importante destacar que existen diferencias notables al comparar por condición de género y nivel socioeconómico.

Palabras clave: autoconcepto, rendimiento académico, complejidad.

Introducción

La relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en décadas recientes, ha sido de gran interés en el campo de la investigación psicológica y educativa. Ambos ejes de estudio sugieren vínculos interesantes. Esto es así, porque si el autoconcepto es capaz de incidir en la conducta del sujeto en los diferentes escenarios donde interactúa (Marsh & Craven, 2006) también debe serlo con respecto a su rendimiento académico en el ámbito escolar.

Sin embargo los resultados no han sido concluyentes con respecto a la naturaleza del vínculo entre ambas entidades. Núñez y González-Pienda (1994) diferencian por lo menos cuatro patrones de causalidad: 1) el rendimiento determina

el autoconcepto; 2) el autoconcepto determina el rendimiento; 3) entre ambas hay un vínculo de interdependencia y; 4) otros factores son la causa del autoconcepto y del rendimiento. Esto sugiere que la relación entre estas dos variables no es tan simple ni mecánica como supone la ciencia clásica, más bien, acusa complejidad.

Por ejemplo, en los estudios de Camacho (2002); Lozano, García y Lozano (2005), los resultados describen un vínculo lineal, en el primero el autoconcepto incide en el rendimiento académico y en el segundo, el rendimiento académico determina el autoconcepto. En cambio, en las investigaciones de Urquijo (2002) y Peralta y Sánchez (2003), desde una comprensión multidimensional del autoconcepto, se percibe un vínculo más complejo, en el que la relación discrimina entre el autoconcepto global y las dimensiones con el rendimiento académico. Parece ser que el carácter lineal o no del vínculo depende la concepción del autoconcepto; unitaria o multidimensional.

Aunque desde el enfoque multidimensional, los resultados han permitido avanzar en este ámbito de conocimiento, Codina (2005), considera necesario profundizar en el comportamiento de las dimensiones del autoconcepto hasta lograr mayor precisión, e incluir otros factores que pudieran intervenir en la relación.

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue hacer evidentes algunos vínculos y grado de asociación entre las diferentes dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico, analizando, además, si existen diferencias asociada al género y al nivel socioeconómico.

Se plantea como hipótesis central que existe una relación positiva en todas las dimensiones del autoconcepto con el rendimiento académico pero con mayor vínculo con la dimensión académica.

Antecedentes

El estudio es realizado desde la Perspectiva de la Complejidad (Morín, 2002; Munné, 2004), que rompe con el determinismo lineal y mutilante en la construcción de la realidad. En ese sentido es posible conceptualizar al autoconcepto un sistema complejo, integrado por los conocimientos, percepciones, representaciones e imágenes que una persona refiere de sí misma (García & Musitu, 2009). Como una realidad impredecible, no lineal, con propiedades paradójicas, caóticas y borrosas (Munné, 2000).

Es impredecible, porque la anticipación del futuro hecha sobre nosotros mismos sólo tienen sentido por un corto periodo de tiempo. Es borroso (Codina, 2005), pues está unido y condicionado por los otros (Mead, 1979), pero a la vez, es diferente a ellos (Munné, 2000).

Entre el autoconcepto del sujeto y su contexto hay interdependencia (Morin, 2002), mas no existen relaciones lineales determinantes entre ellos; se ponen, contraponen y determinan mutuamente. Está compuesto por diversas dimensiones, que vinculadas entre sí (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976), generan la emergencia sistémica del todo integrado (Ibarra, 2011).

El rendimiento académico, por su parte, es entendido como la capacidad de respuesta de los alumnos ante los estímulos educativos propuestos por los planes y programas educativos, cuya expresión, por lo general, es en términos numéricos (Pizarro, 1985). En México, el rendimiento académico ha representado un indicador del grado de apropiación significativa que tienen los niños escolares con respecto a los contenidos de aprendizaje prescritos por el currículo nacional de la educación básica y que ha hecho evidente la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) (véase www.enlace.sep.gob.mx).

No obstante, ese ha sido un tema controvertido y también de carácter complejo, pues el rendimiento académico depende del vínculo de múltiples factores; unos inherentes a la naturaleza del educando, y otros exógenos; sin control para él. Por eso la evaluación del rendimiento académico es borrosa; sus procedimientos y sus resultados son cuestionados. Sin embargo, los resultados de ENLACE, tomados con cautela, remiten a una representación e indicador del mismo.

Vincular autoconcepto y rendimiento académico nos remite a una relación por sí misma compleja. Ambas variables suponen sensibilidad a otros factores que median entre ellos. La condición de género es uno de ellos, el nivel socioeconómico es otro. Amezcua y Pichardo (2000), por ejemplo, hacen referencia al primero, cuyos resultados de su estudio revelan diferencias cuando toma en cuenta la condición de género. En Dörr (2005) por otro lado, se perciben diferencias según es el nivel socioeconómico.

Método

Es un estudio transversal-correlacional, hecho con una muestra de 215 niños de sexto grado de educación primaria, de los cuales 96 (44.7%) son niñas y 119 (55.3%) niños.

Pertenecen a escuelas públicas del municipio de Mazatlán, Sinaloa, México, de la zona rural y urbana, estas últimas sub-estratificadas en nivel socioeconómico alto y bajo. 117 (54.4%) en nivel urbano bajo, 66 (30.7%) del nivel urbano alto y 32 (14.9%) del nivel rural.

Instrumentos.

Se administró el AF-5 de García y Musitu (2009), que mide cinco dimensiones del autoconcepto, cuya consistencia interna es de: Académica (.857), Social (.696), Emocional (.802); Familiar (.713), Física (.649) y total de (.784); mismas que derivan de un análisis hecho con una muestra sinaloense constituida por 157 estudiantes de 11 a 22 años de edad, 80 del sexo masculino (51%) y 77 del femenino (49%).

Para conocer el rendimiento académico de los participantes se utilizaron las medias de los resultados de la prueba ENLACE, que evalúa los conocimientos y habilidades de las asignaturas Matemáticas, Español y otra asignatura rotativa cada año. Es censal y se aplica por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en planteles públicos y privados de México desde tercer grado de educación primaria hasta nivel secundaria, y tercer grado de bachillerato.

Procedimiento.

El AF-5 se aplicó a todos los sujetos del estudio en sus respectivos centros escolares previo consentimiento de las autoridades escolares después que la SEP administró la prueba ENLACE. Se pidió a los alumnos que respondieran con autenticidad a los ítems según su grado de acuerdo con ellos, donde 1 significa totalmente en desacuerdo y 99 totalmente de acuerdo.

ENLACE fue aplicado por la SEP. Su aplicación duró dos días y se realizó en 8 sesiones de 45 minutos e intervalos de 15 minutos de descanso. Se dio a los alumnos un cuadernillo con reactivos a resolver en una hoja de respuestas de opción múltiple que deberían de llenar según juzgaran correcto. Con base en el total del puntaje obtenido se aplican los criterios de: insuficiente (200 puntos), elemental, bueno y excelente, este último con 800 puntos como máximo.

Métodos estadísticos.

Se presentan los resultados por medio de tablas descriptivas y figuras donde las variables numéricas se describen como *medias \pm desviación estándar* y las categóricas como conteos y porcentajes.

Para contrastar las variables numéricas se utilizaron pruebas ANOVA o Kruskal-Wallis en el caso de varios grupos y la prueba t-Student o U de Mann-Whitney (ajustadas por Bonferroni) para dos grupos según fuera necesario. Los datos obtenidos se analizaron con el software SPSS© versión 15. En todas las

conclusiones se usa un nivel de significancia de .05. Los valores de probabilidad mostrados en este documento se refieren a pruebas bilaterales.

Resultados y discusión

El autoconcepto promedio de la muestra en cada dimensión fue de: Académico 49.1 ± 30.5 , Social 47.7 ± 31.0 , Emocional 59.92 ± 28.29 , Familiar 59.00 ± 32.06 y Físico 48.60 ± 28.40 .

El promedio de la prueba ENLACE fue de 563.3 ± 103.9 lo que coloca a la muestra por arriba de la media estatal que fue de 510.3.

Estos resultados corresponden al 7.4% como Insuficientes, 54.4% Elementales, 32.6% Buenos y un 5.6% catalogados como Excelente según los criterios de ENLACE.

Autoconcepto y Rendimiento académico.

Se calculó el coeficiente de correlación de Spearman entre los resultados de la prueba ENLACE y las dimensiones del autoconcepto para conocer los vínculos que guardan entre sí. La correlación entre ENLACE y autoconcepto es: Académico ($\rho = .420$, $p = .000$), Social ($\rho = .230$, $p = .001$), Emocional ($\rho = .210$, $p = .002$), Familiar ($\rho = .390$, $p = .000$) y Físico ($\rho = .002$), lo cual se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.
Correlaciones de Spearman entre los resultados de la prueba ENLACE y las Dimensiones del autoconcepto.

	ENLACE	Sig.
Académico	.420(**)	.000
Social	.230(**)	.001
Emocional	.210(**)	.002
Familiar	.390(**)	.000
Físico	.207(**)	.002

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

Según estos resultados existen relaciones estadísticamente significativas ($p < .05$) y positivas entre el rendimiento académico y todas las dimensiones del autoconcepto, más visible en la dimensión académica y familiar.

Cuando se agrupan los resultados de la prueba ENLACE en Insuficiente, Elemental, Bueno y Excelente según los criterios de la SEP y se calculan los promedios de cada dimensión del autoconcepto (Figura 1), se percibe que los alumnos con resultados más altos en el AF-5, tiene mejores puntajes en ENLACE, y los de menor puntaje en el AF-5 obtienen menores puntajes en ENLACE.

Desde lo conceptual esto era esperado, pues el autoconcepto se considera un mediador importante del desempeño (Shavelson, *et al.*, 1976; Marsh & Craven, 2006), lo anterior no permite una interpretación lineal, más bien, la relación es de interdependencia.

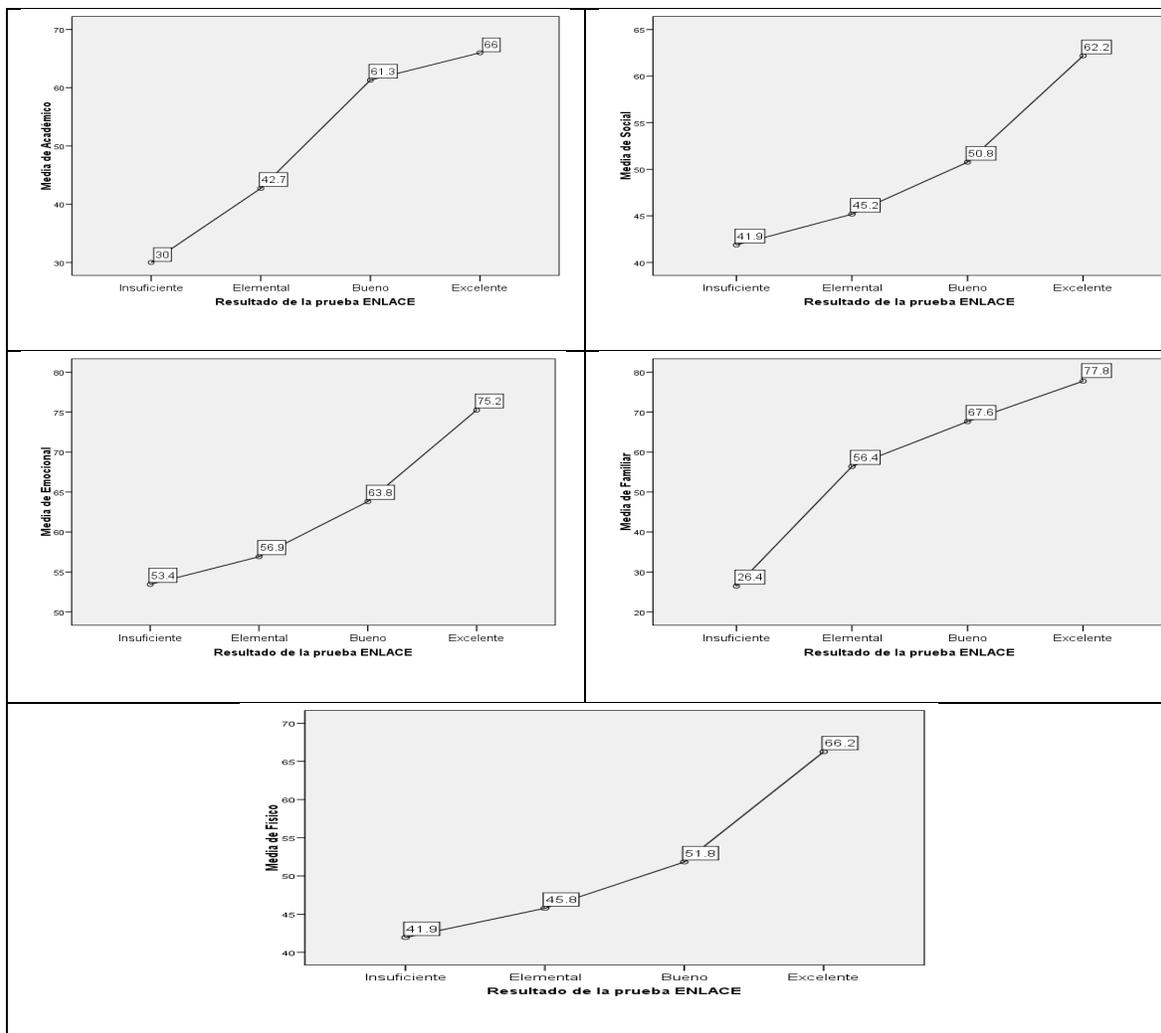


Figura 1. Medias de Autoconcepto por dimensión y resultados de ENLACE.

Parece indispensable tener un autoconcepto alto para obtener buen rendimiento académico, pero de manera inversa alcanzar buenos resultados académicos contribuye a incrementar el autoconcepto, más, el académico. Estos resultados son consistentes con los estudios de García-Bacete y Musitu (1993) y Peralta y Sánchez (2003), quienes encontraron una relación más significativa con la dimensión académica; y Urquijo (2002), quien además, encontró una relación significativa con la social.

Autoconcepto y rendimiento académico. Diferencias de género.

Existen diferencias significativas según el género en las dimensiones Familiar ($p=.03$) y Física ($p=.04$) del autoconcepto. En la Tabla 2 se observa que las niñas tienen un autoconcepto familiar y físico (64.24 ± 31.9) (53.07 ± 28.2) más alto que los niños (54.8 ± 31.7) (45.0 ± 28.1). En los resultados de la prueba ENLACE, los niños obtuvieron un rendimiento promedio de 549.2 ± 104.3 significativamente menor ($p=.029$) que el obtenido por las niñas (580.8 ± 101.2).

Tabla 2.
Medias y desviación estándar de los puntajes de Autoconcepto por Género y ENLACE.

	Niñas	Niños	Sig.
Académico	53.3±30.3	45.71±30.4	.081
Social	50.2±32.8	45.69±29.5	.345
Emocional	59.8±29.4	60.05±27.5	.921
Familiar	64.2±31.9	54.78±31.7	.024
Físico	53.1±28.2	44.99±28.1	.038
ENLACE	580.8±101.2	549.2±104.3	.029

*Prueba U de Mann-Whitney para las dimensiones de Autoconcepto y Prueba t-Student para ENLACE.

Visiblemente las niñas obtienen los mejores puntajes en la prueba ENLACE y en casi todas las dimensiones del autoconcepto, excepto en la emocional. Son la dimensión familiar y física en donde las niñas se destacan más.

Parece ser que la importancia que dan a su imagen corporal las niñas como parte de la atracción hacia el otro (Cardenal & Díaz, 2000), o por sufrir un estirón de

crecimiento antes que los niños, como dice Craig (2001), favorezca los resultados positivos de la dimensión física. Por otro lado, es posible que el trato diferenciado dentro del círculo familiar y el feedback positivo hacia las niñas porque logran satisfacer las expectativas de los padres, impacte en la dimensión familiar, según los que encontraron Amezcua y Pichardo (2000).

Nivel socioeconómico: Autoconcepto y rendimiento académico.

Los resultados del autoconcepto en todas sus dimensiones y en la prueba ENLACE se dan en escalada, estos llegan a ser mejores para el nivel socioeconómico alto, seguido del bajo y del rural, esto se reconoce en la tabla 3.

Tabla 3.
Medias y desviación estándar del Nivel socioeconómico contra el Autoconcepto y la prueba ENLACE.

Nivel socio económico	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico	ENLACE
Urbano alto	53.32±28.6	53.00±30.6	67.06±28.4	65.80±30.9	51.39±28.6	654.92±72.8
Urbano bajo	47.95±31.4	47.40±31.1	57.20±27.8	60.09±31.5	48.62±28.4	535.93±87.5
Rural	44.75±31.5	37.84±30.0	55.16±28.1	41.03±30.7	42.78±28.1	474.33±76.8
Total	49.12±30.5	47.70±31.0	59.92±28.3	59.00±32.1	48.60±28.4	563.29±103.9

Lo que se encontró hace evidente que el autoconcepto es sensible al entorno; el escenario vital en donde se desarrolla el alumno, a la vez que lo impactan, permiten su constitución y una construcción del autoconcepto diferenciado. Lo anterior se

corresponde con el estudio realizado por Dörr (2005), quien encontró diferencias escalonadas según el nivel socioeconómico; a mayor nivel socioeconómico mayor autoconcepto, a su vez mejores rendimientos académicos.

Conclusiones

De acuerdo con el análisis de los resultados expuestos líneas arriba, se confirma la hipótesis central; existe una relación positiva entre todas las dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico pero es más significativa con la dimensión académica.

Los resultados son consistentes con el modelo sistémico del autoconcepto, sustentado de parte nuestra en la perspectiva compleja (Morín, 2002; Munné 2004). Los vínculos entre el autoconcepto y el rendimiento académico son complejos, y las respuestas de los sujetos varían según es la calidad de sus interacciones y el grado de conciliación, que como autoorganización cognitiva, se logra entre los factores endógenos y exógenos. Queda claro que el vínculo no es lineal, que obedece a las redes y al tejido de relaciones e interacciones en las que se inscribe el sujeto.

Las diferencias de género y el nivel socioeconómico generan evidencia al respecto, lo que, por cierto, abre una línea de estudio con grandes posibilidades y repercusiones para la educación.

La realidad educativa que asoma a través del presente estudio emplaza a la escuela a multiplicar y diversificar sus acciones pedagógicas en las que se potencie las dimensiones deprimidas del autoconcepto para que impacte significativamente en

la mejora del rendimiento académico y que a la vez contribuya a la formación integral del sujeto.

Demanda que las autoridades educativas agudicen su mirada hacia los contextos menos favorecidos que evidentemente requieren mayor atención educativa y humana.

No es una sugerencia menor la implicación que tienen los resultados en el área de la formación de maestros. Los programas de formación inicial y de desarrollo profesional de los educadores deben ser acomodados, asimilando la correlación antes descrita.

Resta decir que los resultados aquí descritos han de relativizarse, atendiendo a la complejidad del vínculo, en tanto diversidad de factores y relaciones que lo hacen posible. Tampoco hay que perder la perspectiva evolutiva de los participantes del estudio, pues según es la potencia mental de cada uno o su capacidad de cómputo para decirlo en términos de Morín (2002), también lo es la comprensión, nitidez y complejidad del autoconcepto.

Referencias

- Amezcuca, M. & Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Camacho, M. I. (2002). *Relación entre autoconcepto y concepto del maestro en alumnos/as con rendimiento académico alto y bajo que cursan el sexto grado de Educación Primaria en el estado de Colima*. Tesis inédita de Maestría. Universidad de Colima.
- Cardenal, H. & Díaz, M. (2000). Diferencias según el sexo en autoestima y en su asociación con otras variables psicológicas en adolescentes. *Psicología Educativa*, 6(2), 105-118.

- Codina, N. (2005). La complejidad del self y análisis empírico de su borrosidad. *Encuentros en Psicología Social*, 3(2), 35-43.
- Craig, G. J. (2001). *Desarrollo psicológico*. (8^{va}. Ed.). México: Prentice Hill, Editorial.
- Dörr, A. A. (2005). *Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socioeconómico* (Tesis inédita de Maestría). Universidad de Chile.
- García-Bacete, F.J. & Musitu, G. (1993). Rendimiento académico y autoestima en el ciclo superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*. 4(11), 73-87.
- García, F. & Musitu, G. (2009). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. (3^{ra}. Ed.). Madrid, España: Tea.
- Ibarra, A. (2011). *El autoconcepto en niños de sexto grado de educación primaria y su relación con el rendimiento académico* (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Lozano, G., García, C. & Lozano, F. (2005). *¿Es capaz el cuestionario educativo-clínico para alumnos (ceca) de pronosticar adecuadamente el rendimiento escolar?* Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias: Universidad de Oviedo.
- Marsh, W. H. & Craven R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 133-163.
- Mead, H. (1979). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós
- Morín, E. (2002). *La mente bien ordenada*. (3^{ra}. Ed.). Barcelona: Seix Barral.
- Munné, F. (2000). El self paradójico. La identidad como sustrato del self. En D. Caballero, M. T. Méndez y J. Pastor (Comps). *La mirada psicosociológica. Grupos, procesos, lenguajes y culturas* (743-749). Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2004). El retorno de la complejidad y la nueva imagen del ser humano: hacia una psicología compleja. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(1), 23-31.
- Musitu, G., Lila M., Buelga S. & Cava M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Núñez, P. J. & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Peralta, S. & Sánchez, R. (2003). Relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico, en alumnos de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. 1(1), 95-120.
- Pichardo, M. & Amezcua, J. (2005). Autoconcepto y construcción personal en la educación escolar. En Trianes y Gallardo (Coords.). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Pirámide.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo* (Tesis inédita de Maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Self Concept: Validation of Construct Interpretation. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo edad e institución. *Psico-USF*. 7(2), 211-218.

ACTITUDES DE DOCENTES Y ALUMNOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Albertico Guevara Araiza

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Campus Delicias

Alma Delia Campos Arroyo

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Campus Delicias

Efrén Viramontes Anaya

Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón"

Resumen

Esta investigación trata sobre el estudio de las actitudes observadas en docentes, alumnos y padres de familia de una escuela secundaria del medio rural en el estado de Chihuahua. Se observaron actitudes de los sujetos en relación a las interacciones y pautas de conducta hacia los estudiantes, docentes, padres de familia y las asignaturas. El estudio es de corte cualitativo con método etnográfico. Se utilizó la observación participante y la entrevista. Los instrumentos fueron el cuestionario de preguntas abiertas y los registros del diario de campo. El análisis de la información se realizó mediante las propuestas sugeridas por Fierro (1994), Gagneten (1994) y Bertely (2006). Los resultados señalan que existe una interacción interdependiente muy evidente entre las actitudes mostradas por los alumnos, padres de familia y docentes, con respecto a las actividades escolares, proyectos de vida, apoyos familiares y procesos de aprendizaje. La interacción que se establece entre el docente y el alumno dentro del área escolar está condicionada por las actitudes que mantienen ambos actores. A su vez, las expectativas que deposita el padre de familia sobre la institución y el docente permean las propias del alumno y con ello el comportamiento que habrá de observar en su desempeño escolar. Las expectativas del padre de familia sobre el futuro del hijo, afectan considerablemente a las que el alumno es capaz de construirse a sí mismo. Las acciones que el docente realiza, en conjunto con las expectativas del alumno, comúnmente se convierten en el principio del proyecto de vida.

Palabras clave: actitudes, docentes, alumnos.

Introducción

El estudio de las actitudes no es nuevo, pero su impacto en el plano educativo no es tan vasto, probablemente debido a que no se haya considerado como importante.

Esta circunstancia abre la puerta para su estudio.

Las relaciones sociales implican un contacto humano permanente y actitudes variadas. Por ello, la serie de interrelaciones que se constituyen entre los alumnos,

alumnos con el docente, docentes con otros docentes, docentes con padres, alumnos con personal directivo y de apoyo, alumnos con padres, padres con personal directivo y de apoyo; son motivo de reflexión. Las actitudes de cualquier actor influyen de manera sensible en el proceso educativo. Estudiar dichas relaciones permite una mayor comprensión de las influencias de las acciones docentes, y con ello la toma de conciencia de la necesidad de precaución de los actos propios.

El contacto con el alumno y el padre de familia existe permanentemente; sin embargo, carece de sistematicidad para la búsqueda de información que permita la retroalimentación mutua.

Este estudio pretende identificar las principales actitudes, tanto de los docentes como de los alumnos, dentro de la acción educativa. Incluye el análisis de la influencia del padre de familia, así como del contexto, además de la forma como el docente conduce el proceso de enseñanza y aprendizaje, únicamente en el ámbito de las actitudes.

La acción docente genera respuestas específicas a los alumnos. Las actitudes de los alumnos ante el docente también producen efectos como manifestaciones abiertas u ocultas. Éstas son producto de las actitudes y reconocer que favorecen u obstaculizan el proceso educativo puede ser parte de la solución.

El estudio se realizó en la Escuela Secundaria Federal *Ramón Gómez Flores*, ubicada en la cabecera del seccional de Guadalupe Victoria, una comunidad suburbana enclavada en el municipio de Meoqui, Chihuahua. El alumno promedio de esta escuela proviene de los niveles económicos bajo y medio-bajo; sus familias de

origen se encuentran inmersas en las mecánicas económicas de las actividades agrícolas y, en menor escala, de las ganaderas y del sector obrero.

Pregunta central de investigación

¿Cuáles son las actitudes de los docentes, padres de familia y alumnos de la ES-47 en el proceso educativo?

Preguntas auxiliares de investigación.

¿Qué actitudes presenta, principalmente, el docente durante el ejercicio de su labor cotidiana?

¿Cuáles son las principales actitudes presentadas por el alumno durante su desempeño escolar?

¿Cuáles son las principales actitudes presentadas por los padres de familia con respecto a la formación y futuro de sus hijos?

¿Qué tipo de relaciones ocurren entre las actitudes del docente y del alumno?

¿Cómo influyen estas actitudes en el desempeño escolar?

Los propósitos de la investigación

Identificar e interpretar las principales actitudes de los docentes durante el ejercicio de su labor cotidiana.

Identificar e interpretar las principales actitudes de los alumnos durante su desempeño escolar.

Identificar e interpretar las principales actitudes de los padres de familia sobre el desempeño escolar y el futuro de sus hijos.

Analizar el tipo de relaciones bidireccionales entre las actitudes de los sujetos observados.

Fundamentación teórica de la investigación

El presente trabajo se fundamenta en los conceptos de actitud y sus componentes elaborados por Rodríguez (1991), así como por Ander-Egg (1987); los de metacognición por Mintzes, Wandersee y Novak (1998) y Chrobak (2002). Con referencia a los modelos de acción docente en los aportes de Pansza (1988); sobre las prácticas pedagógicas en el aula por Bandala Fonseca (2007); en cuanto a las características del adolescente en lo señalado por la Academia Estadounidense de Psiquiatría (2008) y Cano de Faroh (2005); en relación a la influencia de los grupos en Napier (2006); los conceptos de aprendizaje significativo por Ausubel, Novak y Hanesian (1986), así como por un estudio elaborado por la Comisión Modernizadora Pedagógica de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Sobre estilos de aprendizaje en Cazau (2005); inteligencias múltiples por Gardner (1983); y la Teoría del aprendizaje social de Bandura (1987), la teoría de la resistencia de Giroux (1992) y Bordieu (1986).

Método

Se abordó el estudio a partir del paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método etnográfico (Castillo, 1995; Grinell, 1997; Martínez-Miguélez, 1997; Creswell, 1998; Scaffo, 2000; Bojacá Acosta, 2004; Mertens, 2005; Hernández, et al., 2006). Como técnica se empleó la observación participante (Mella, 1988) y la entrevista; los instrumentos fueron el diario de campo (Porlán y Martín, 1991) y el cuestionario (Hernández, 2006).

Para el proceso de análisis de resultados, por considerar que son complementarias, se fundó en las propuestas de Fierro (2006), Bertely (1994) y Gagneten (1990), ello facilitó la interpretación de los datos obtenidos con base en el análisis de los temas que surgieron de la interacción docente-alumno en el contexto donde se realizó el estudio y durante el marco temporal utilizado para ello.

Las técnicas e instrumentos se aplicaron tanto a alumnos como docentes y padres de familia.

Resultados

El factor actitud se estudió desde tres perspectivas: la consideración del alumno y su percepción, las manifestaciones de los docentes, y por último, la de los padres de familia.

Las temáticas surgidas con base en la actitud son: el alumno, el docente y el padre de familia, y como temáticas explicativas y ampliadoras de las anteriores, por

lo que podrían considerarse como secundarias: el contexto, las expectativas y los estilos de enseñanza del docente.

Lo anterior facilitó el diseño de redes explicativas, mismas que se presentan en las figuras 1 a 7.

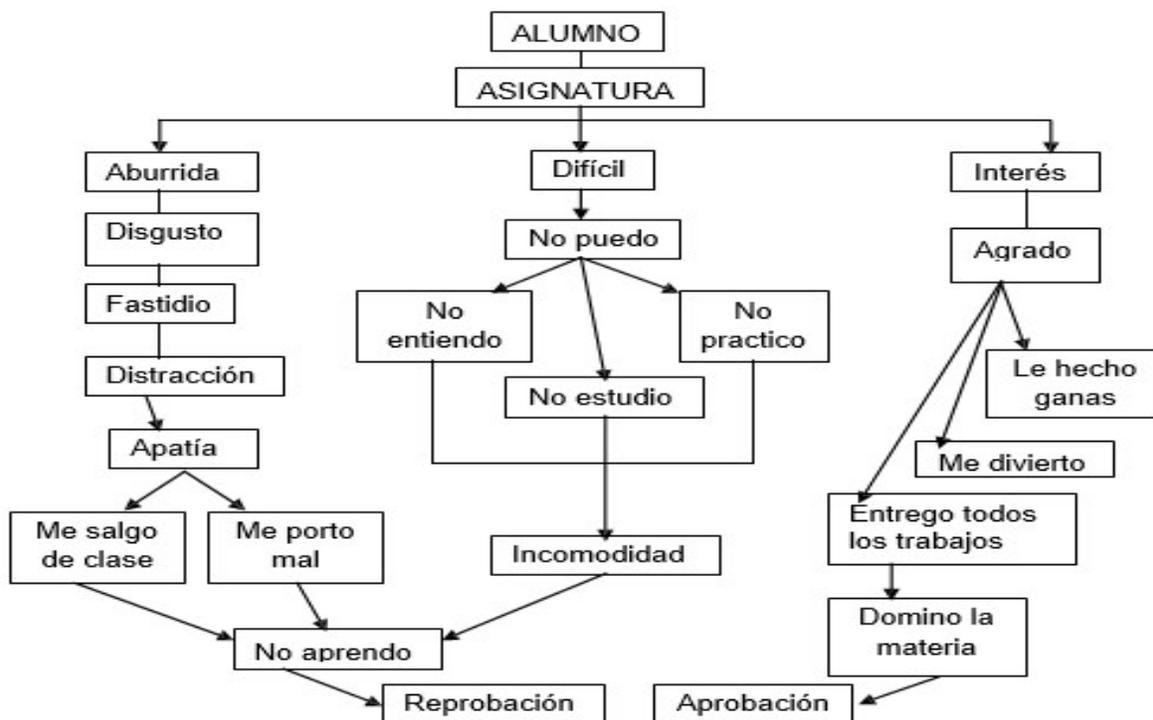


Figura 1. Categoría: Alumno

Las actitudes detectadas en los alumnos se refieren a las asignaturas y expresan tres reacciones: *aceptación*, *rechazo*, y reconocimiento de *incapacidad sobre la adquisición del contenido*.

Tanto el rechazo como la declaración de incapacidad conducen, según los alumnos, a la reprobación de la asignatura, mientras que la aceptación y las actitudes subsecuentes, llevan a la aprobación.

Las actitudes detectadas en los docentes (figura 2), hacen referencia principalmente a sus acciones ante el grupo escolar, por lo que le exige al alumno al tiempo que le respeta.

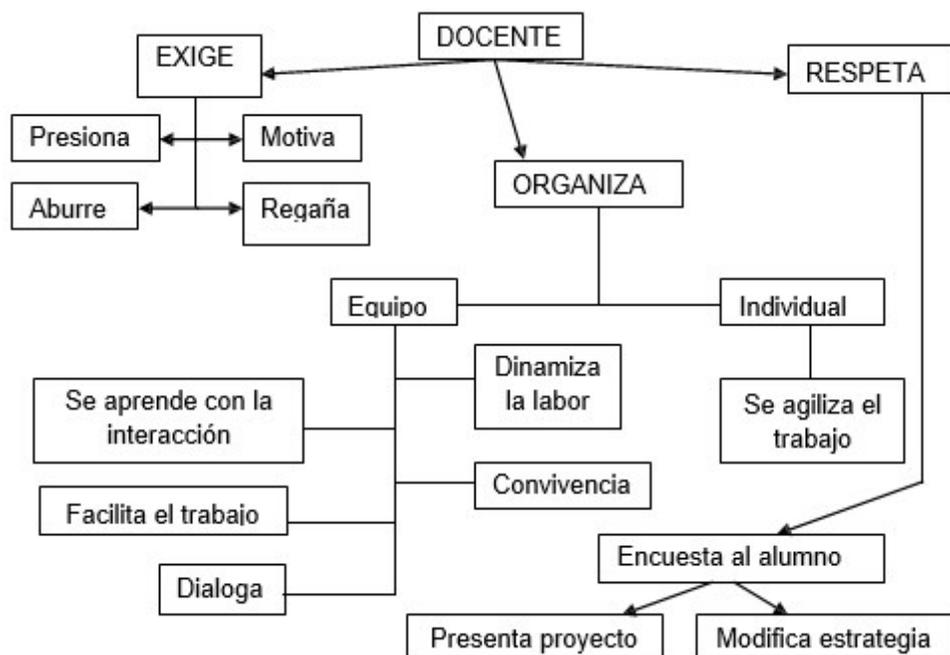


Figura 2. Categoría: Docente

En cuanto a la organización áulica, sobresale que la labor del grupo se desarrolla individualmente o en equipo. El docente, en sus planes didácticos, considera la opinión del alumno, lo que ha permitido, con mayor fundamento, la modificación de estrategias de enseñanza.

Los padres de familia manifiestan tres actitudes hacia la escuela y hacia el cuerpo docente: *valoración, exigencia y protesta*. Valoran todo esfuerzo realizado en

bien de sus hijos, protestan contra todo lo que consideran abuso o mal servicio y exigen un mejor trato tanto a los alumnos como a ellos mismos (figura 3).

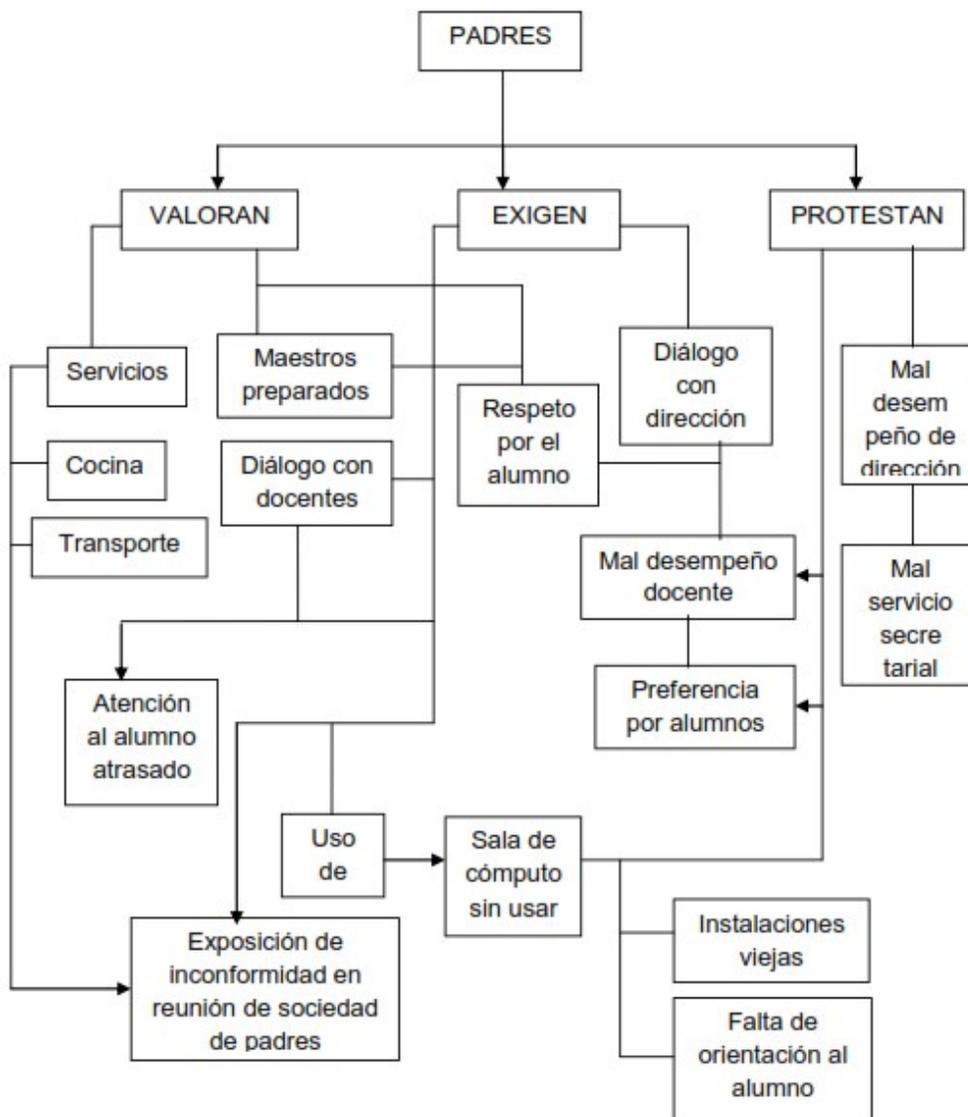


Figura 3. Categoría: Padres de familia

En el análisis de la figura 4 se percibe que el medio geoeconómico de las familias influye en la determinación de las expectativas que tienen los padres hacia los hijos. Igual que el contexto, la ocupación económica del jefe de familia también

caracteriza e influencia estas expectativas, por lo que es posible establecer que se dirigen a la búsqueda de una profesión o de un oficio.

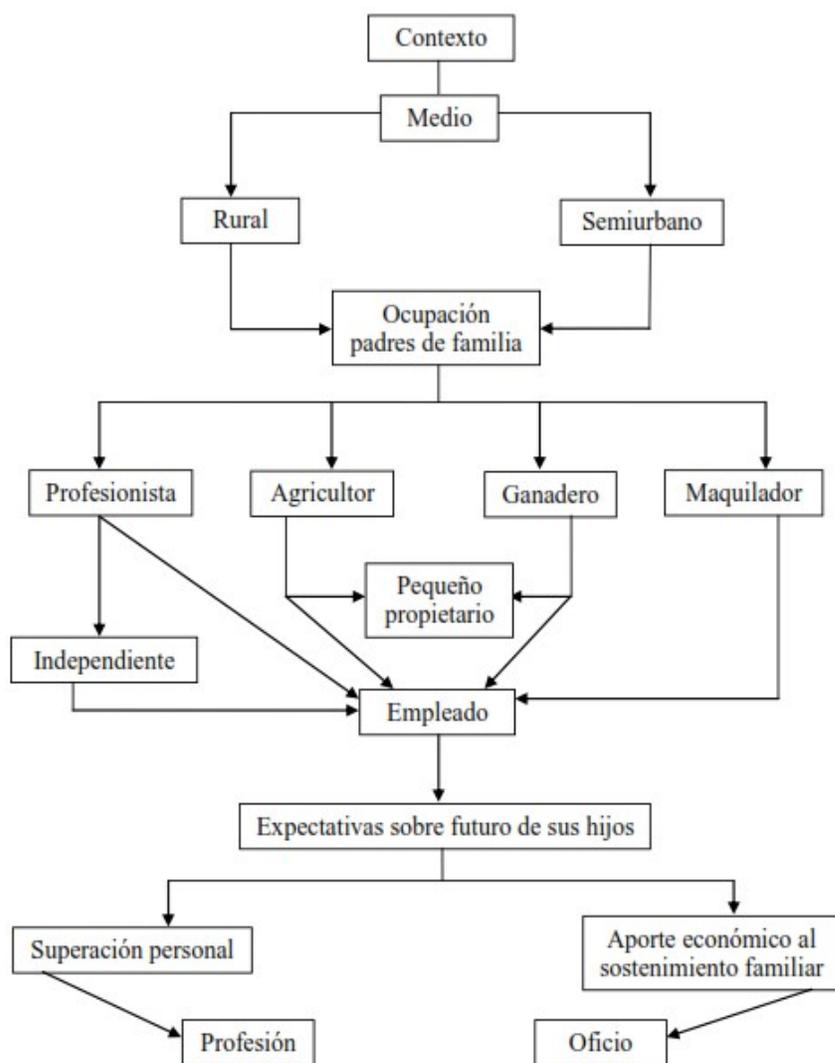


Figura 4. Categoría: Contexto

Las expectativas que los padres tengan sobre el futuro de los hijos (figura 5) impactan en la determinación y definición sobre la posibilidad de construir un proyecto de vida que guíe el desarrollo de los alumnos.

La presencia o ausencia de esta definición genera actitudes positivas o negativas hacia la acción de la educación y concretamente sobre el papel que desempeña el alumno en el proceso educativo, promoviendo actitudes encontradas: los deseos de superación o la apreciación de la infuncionalidad de la escuela para el presente del alumno, y con ello, el bajo rendimiento académico.

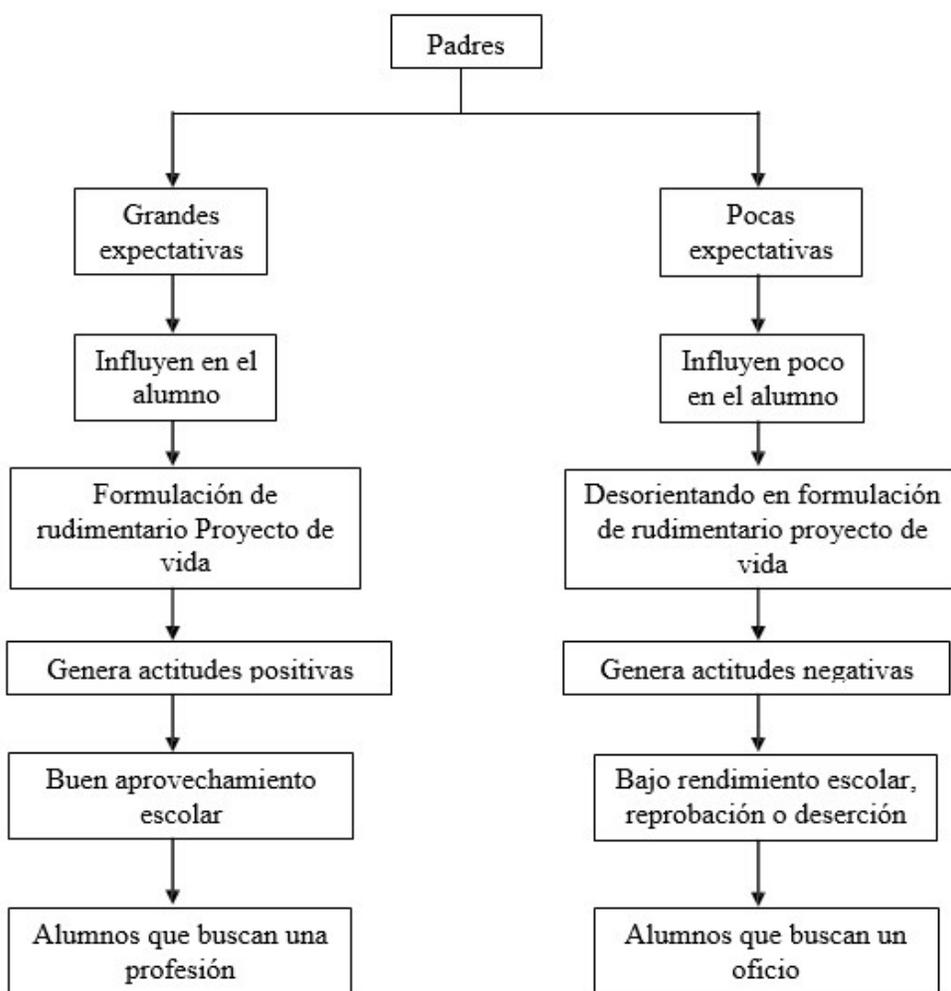


Figura 5. Categoría: Expectativas de los padres

Según la figura 6, las expectativas del alumno son construidas y modificadas constantemente, influenciadas por situaciones contextuales, emocionales y afectivas.

La construcción de un proyecto de vida permite el establecimiento de un autocompromiso del alumno, además de la apreciación de un futuro claro y definido con anticipación. La ausencia de dicho proyecto o su orientación hacia un oficio lo induce a buscar la utilidad económica inmediata, retirándose eventual o definitivamente de la escuela.

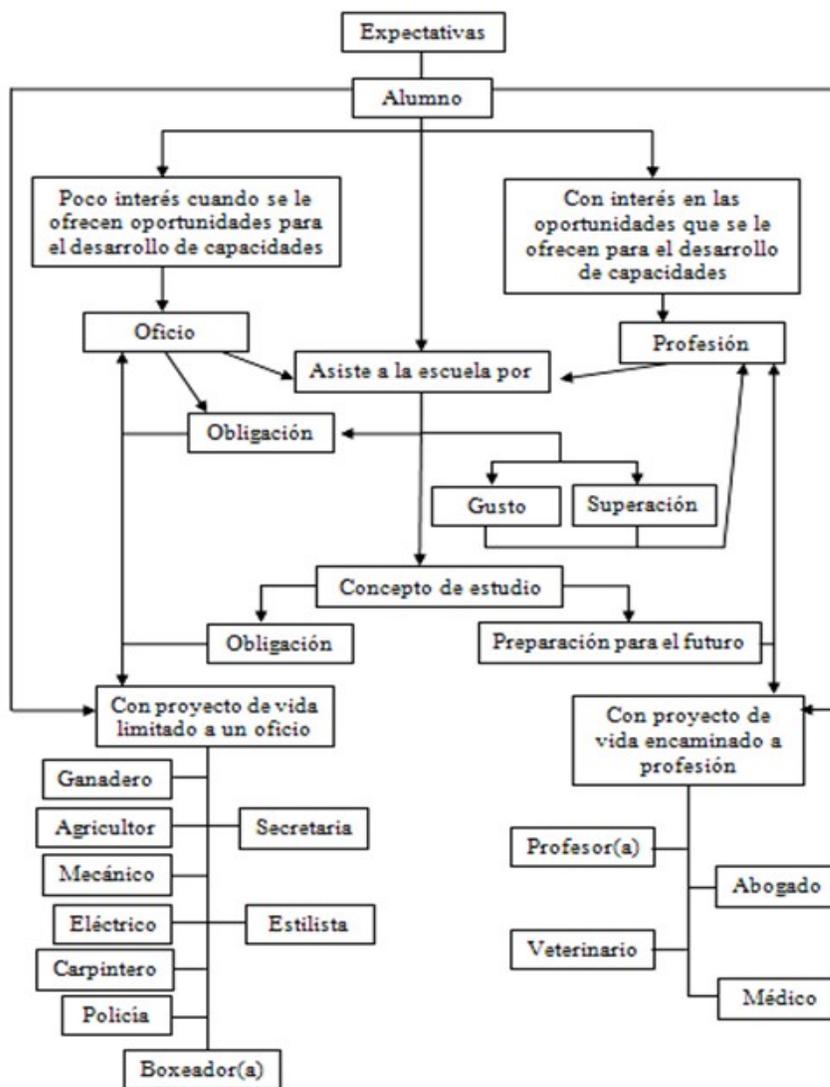


Figura 6. Categoría: Expectativas del alumno

El estilo de enseñanza del docente puede facilitar u obstaculizar la conformación de un proyecto de vida en el alumno, esto generalmente depende del tipo, cantidad y calidad de oportunidades de desarrollo de las capacidades que se promueva (ver figura 7).

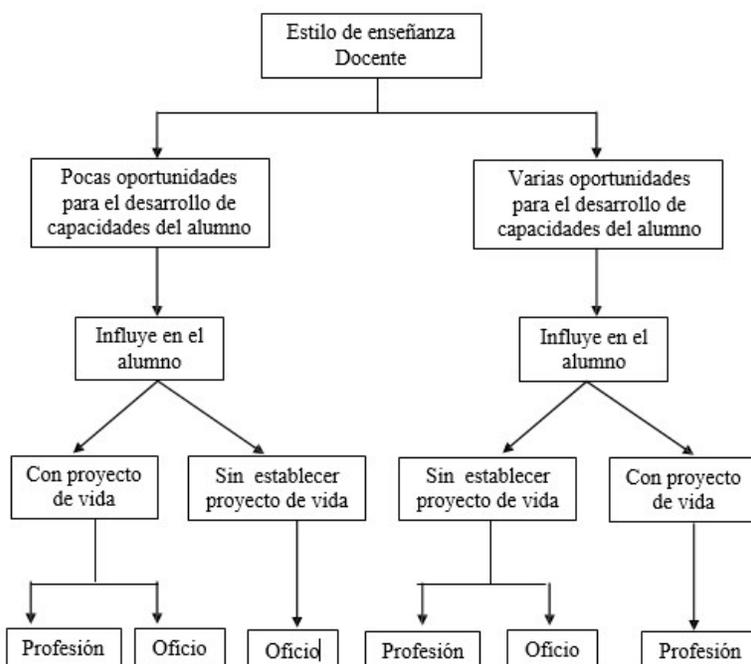


Figura 7. Estilos de enseñanza docente

Discusión

Las actitudes principales que presenta el docente durante la jornada laboral se pueden clasificar en dos tipos: *positivas* y *negativas*. En las primeras se encuentran intolerancia, injusticia, uso del regaño, desinterés por el alumno y poco motivador; dentro de las segundas, las actitudes son: tolerancia, aplicación de la justicia, capacidad de escucha a los alumnos y preocupación por ellos.

Las principales actitudes expresadas por los alumnos también pueden clasificarse como positivas y negativas. En la primera clasificación destaca: desinterés, baja motivación, ausencia de deseos de superación y desagrado por el docente. Mientras que en las segundas se aprecia: interés por la clase, simpatía por el profesor y deseos de superación.

En el caso de los padres de familia, de nueva cuenta ocurre la clasificación positiva-negativa. En la primera clasificación se enuncian: desinterés hacia la escuela, ausencia de una comunicación constante, y falta de presencia, la actitud positiva reconocida es el apoyo y comunicación constante con sus hijos.

Para dar respuesta a las preguntas de investigación: ¿qué relaciones existen entre las actitudes del docente y del alumno?, y ¿estas actitudes impactan en el desempeño escolar? se optó por la construcción de una red que sintetizó (figura 8) las relaciones que fueron visualizadas entre los 3 actores: padres de familia, docentes y alumnos.

En esta red se observa que la relación entre el padre de familia y el docente impacta directamente en el alumno, y a su vez que el tipo de docente parece determinar en gran medida el desempeño escolar. Un padre de familia que apoya constantemente a su hijo y mantiene una buena comunicación, logra que su hijo manifieste interés y deseo de superación. Por su parte, un docente capacitado, además de las actitudes que logra el padre de familia, consigue la simpatía y con ello el compromiso moral de sus alumnos. Ocurriendo lo contrario con los docentes poco preparados y que manifiestan actitudes negativas.

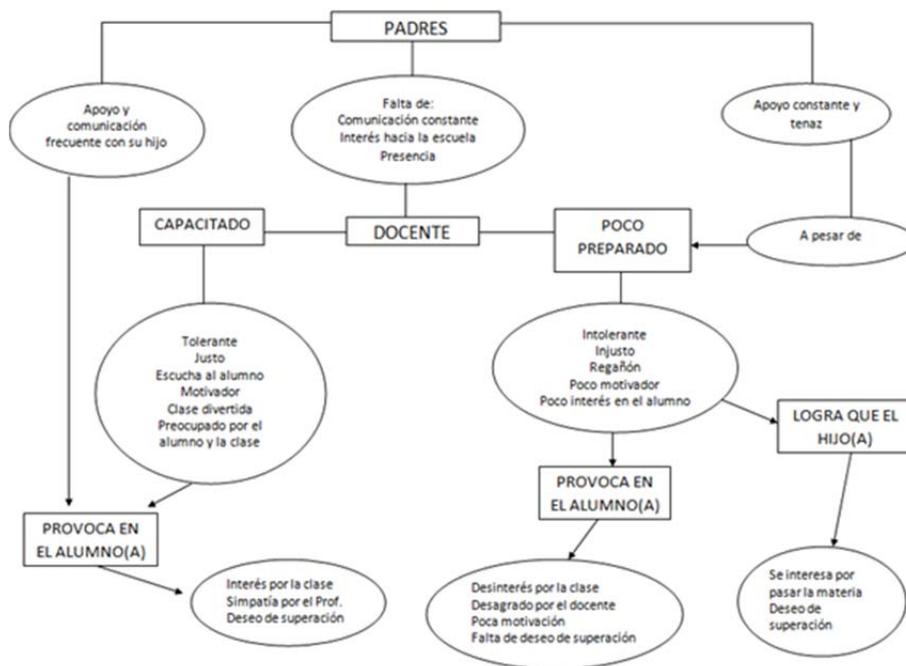


Figura 8: Relaciones entre padres de familia, docentes y alumnos

El contexto, las expectativas tanto de los alumnos como de los padres de familia y las propias de los docentes, la existencia o inexistencia de un proyecto de vida así como los estilos de enseñanza de los docentes, son elementos explicativos que surgieron como resultado del análisis realizado, permitiendo una mayor comprensión de las relaciones e influencias que se establecen entre los 3 actores del hecho educativo: el alumno, el padre de familia y el docente.

De esta información surgieron las redes de la figuras 4, 5, 6 y 7, mismas que al ser unidas para generar una visión holística de los datos contenidos en ellas, permiten apreciar que la generación de las actitudes del docente, del alumno y las de los padres de familia presentan una relación explicable con base en la conformación

de un proyecto de vida del alumno y de las acciones que padres y docentes realizan con este objeto.

En la figura 9 se aprecia que la constitución del proyecto de vida explica las expectativas que se plantea el alumno sobre la vida futura y que con base en ellas se definen las actitudes que presenta en los espacios y tiempos educativos.

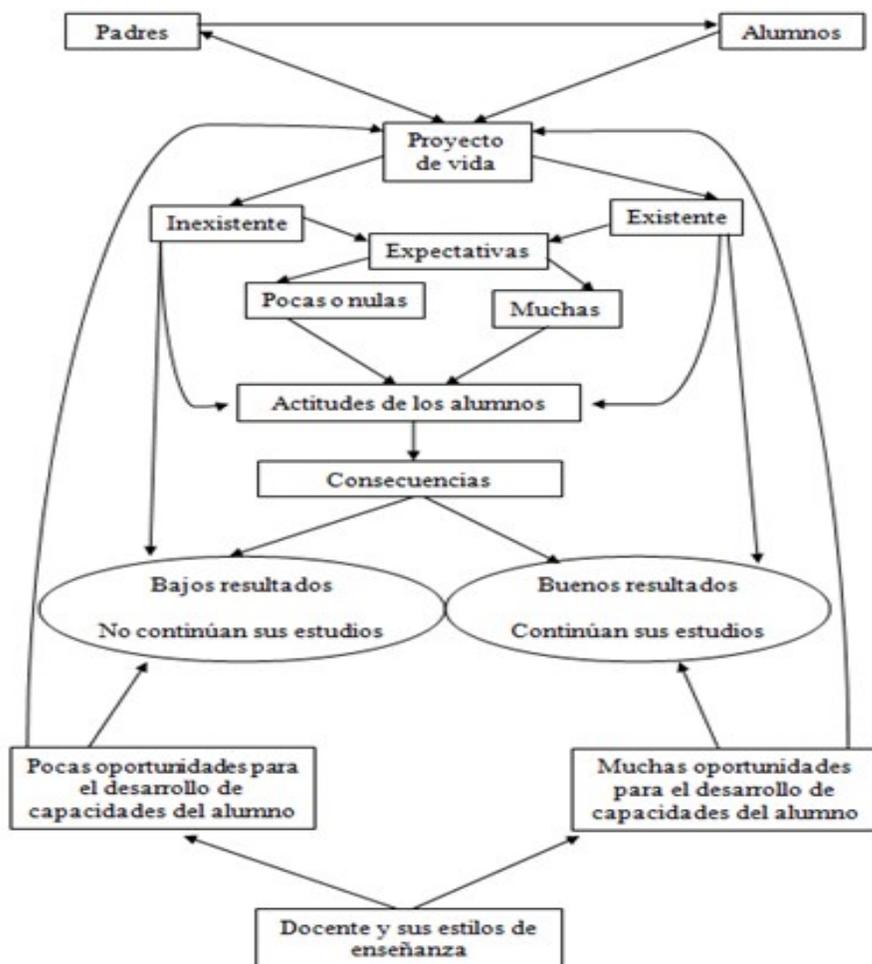


Figura 9: Constitución del proyecto de vida

La influencia del padre de familia se manifiesta en la orientación hacia un oficio o profesión, mientras que la del docente se observa en relación al tipo, cantidad, variedad y calidad de las oportunidades que presenta al alumno como resultado de su estilo de enseñanza, apreciándose que a mayores oportunidades se perciben mayores posibilidades de impacto en la conformación de un proyecto de vida en el alumno e incremento en los resultados de los grupos de aprendizaje, como consecuencia de la búsqueda futura de una profesión.

Conclusiones

Las actitudes del alumno se pueden resumir en dos tipos: *negativas y positivas*. En las primeras se observa: desinterés por la clase, desagrado por el docente, poca o nula motivación y ausencia de deseos de superación. Mientras que en las segundas se aprecia: interés por la clase, simpatía por el profesor y deseos de superación.

La actitud docente define las acciones que se desarrollarán dentro del aula de clase, así como el estilo de resolución que adoptarán los alumnos durante el tiempo que corresponda a la asignatura. Ello define a su vez el tipo de alumno que el docente espera, por lo que los alumnos que no logren encontrarse dentro de esa categoría deberán adaptarse o luchar contra esta clasificación.

Desde la óptica de los alumnos y padres de familia, las principales actitudes docentes permiten dividir al colectivo en dos grupos opuestos entre sí. En el primer grupo se consideran docentes con: intolerancia, injusticia, uso del regaño, con poco interés por el alumno y poco motivador, en el segundo se clasifican a algunos

docentes como tolerantes, justos, con clases divertidas, capacidad de escuchar a los alumnos y preocupados por ellos.

Desde la perspectiva de la institución, los padres de familia presentan *actitudes negativas y positivas*, entre las primeras se menciona su desinterés hacia la escuela, la ausencia de una comunicación constante, y falta de presencia, la actitud positiva reconocida (enunciada por varios alumnos) es el apoyo y comunicación constante con sus hijos.

Que el padre considere a la escuela como una oportunidad para la construcción de un futuro, visualizado como mejor, en comparación al presente, le plantea al alumno la posibilidad del desempeño de una profesión, situación que se convierte en guía de su proceso educativo. Sin embargo, si el padre de familia considera a la escuela como innecesaria para la construcción de un futuro del hijo, dadas las propias necesidades del presente inmediato del alumno y su familia, conduce al deseo de una pronta incursión al trabajo.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1987). *Técnicas de Investigación Social* (21 edición). Buenos Aires: Hvmánitas.
- Bandala, F. y Onsecaf, O. (2006). *Las prácticas pedagógicas en el aula. ¿Un paso a la libertad o a la dominación?* En <http://www.monografias.com/>
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Editorial Espasa-Palpe.
- Bertely, B. M. (1994). *Retos metodológicos en etnografía de la educación*. En http://www.uv.mx/iie/Coleccion/N_2526/PUBLMARI.htm
- Bojacá, A. J. (2005). *El proyecto de investigación en el aula*. En http://investigadorescientificos.logos-edit.com/sistemas.htm#_ftn1
- Cano De Faroh, A. (2005). *Desarrollo cognoscitivo en el adolescente*. *Extramuros*, vol. 8, No. 22
En <http://www2.scielo.org.ve/scielo.php>

- Cazau, P. (2005). *Estilos de aprendizaje: generalidades*. En http://pcazau.galeon.com/guia_esti01.htm
- Chrobak, R. (2005). *La metacognición y las herramientas didácticas*. En <http://www.unrc.edu.ar/>
- Fierro, C. (2006). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación acción*. México: Editorial Paidós.
- Gagneten, M. (1994 1990). *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Buenos Aires: Hvmánitas.
- Gardner., H. (1983). Teoría de las inteligencias múltiples. Diferentes maneras de ser inteligente. En http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/inteligencias_mutiples.htm
- Martínez, M. M. (1998). El Método Etnográfico de Investigación. *Dialógica: Revista Multidisciplinaria*, vol. I, núm. 1, pp. 13-44. En <http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html>
- Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones técnico-metodológicas de la investigación cualitativa. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1250240>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (1989). Comisión Modernizadora Pedagógica. *Aprendizaje Significativo*. Perú.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). El Diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones. El diario del profesor. Un recurso más para la investigación en el aula. Sevilla: Díada Editoras, 1991. En antología complementaria El maestro y su práctica docente. UPN
- Scaffo, S. (2000). Etnografía educativa para la investigación de las prácticas en el aula. CODICEN. En <http://www.cep.edu.uy/InformacionInstitucional/InspeccionDivDptos.InspeccionNacionales/Practica/Revista3/Etnografia.htm>

Prevalencia de sobre peso y obesidad en niños de edad preescolar del municipio de Durango

María Guadalupe Salas Medina
María Concepción Arroyo Rueda
Ma. Elena Martínez Jiménez
María Eugenia Pérez Herrera
Universidad Juárez del Estado de Durango
Arturo Guzmán Arredondo
Juan Francisco González Retana
Secretaría de Educación del Estado de Durango

Resumen

Es una investigación con enfoque de tipo mixto, incrustado, secuencial o concurrente (pretest y postest), lo que significa que iniciamos con datos cuantitativos: encuesta de sobrepeso y obesidad en una muestra aleatoria simple estratificada de 3,470 niños en edad preescolar que acuden a 73 centros de educación preescolar del municipio de Durango, a través de la detección de su índice de masa corporal (IMC), hábitos alimentarios, comunicación en la familia y situación sociodemográfica, para lo cual fueron utilizados tres instrumentos contruidos ex profeso, para pasar a la aplicación del programa de intervención sociopsicoeducativo (datos cualitativos) en cinco centros educativos cuya población sea vulnerable, esté en riesgo y/o presente sobrepeso-obesidad; y volveremos a los datos cuantitativos para valorar los cambios observados a través de los mismos recursos (medición de IMC y hábitos alimenticios), después de haber aplicado dicha metodología con la participación de un equipo interdisciplinario. Como se observa en un primer momento los participantes serán los niños y sus familias, en tanto que en el proceso de intervención: los niños, sus familias, profesores y asistentes. En este documento se presentan resultados de la encuesta de sobrepeso y obesidad en niños en edad preescolar.

Palabras clave: sobrepeso y obesidad, familias y niños, centros de educación preescolar.

Introducción

El contenido de este artículo forma parte de un estudio amplio, responde a un proyecto de investigación de modalidad científica aplicada, autorizado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y el Fondo Mixto del Gobierno del Estado (FOMIX), con **CLAVE: DGO-2011-C01-164728.**

El objeto de estudio lo constituye el sobrepeso y la obesidad infantil. Este escrito es apenas una aproximación a los hallazgos y responde al primer objetivo del proyecto de investigación en su conjunto: Realizar un diagnóstico de sobrepeso y obesidad en una muestra de población de niños en edad preescolar.

Justificación

México ocupa el primer lugar mundial en cuanto a sobrepeso-obesidad se refiere. La obesidad, además de los problemas de salud en la vida adulta, ocasiona sufrimiento en las personas.

Entre las posibles patologías encontramos: hipertensión, diabetes, enfermedades cardiovasculares, depresión, estas enfermedades obviamente reducen su calidad y esperanza de vida.

En los niños daña igualmente su salud, provoca problemas motrices, su rendimiento físico es limitado, tienen dificultad para respirar, trastornos cutáneos, autoestima negativa y en muchas ocasiones viven violencia emocional puesto que son discriminados y etiquetados, así mismo son objeto de burlas y sobrenombres o apodos, lo cual puede traer como consecuencia trastornos de la conducta alimenticia como son la anorexia y la bulimia.

Estudios recientes muestran que las intervenciones basadas en las escuelas, son efectivas para combatir el problema de la obesidad, pues éste es el lugar donde los niños pasan la mayor parte del tiempo y además están en la edad adecuada para inculcarles hábitos de alimentación saludables que se mantengan a largo plazo.

Igualmente la psicología educativa ha demostrado que alrededor de los cinco años los niños introyectan los valores y hábitos que la familia les provee, por lo que los hábitos alimentarios, lo que el niño escucha acerca del significado de la comida, el arte de jugar y divertirse para romper con la vida sedentaria que favorece la T.V. y videojuegos, así como las muestras de afecto de parte de la familia, en lugar del castigo y la reprimenda para corregir y evitar comportamientos que fomentan el sobrepeso-obesidad, cobran importancia en el presente proyecto de investigación.

Diseño metodológico

La teoría ecológica (Bronfenbrenner 1979, 1987), la teoría de las necesidades básicas de Maslow (1943) y la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979), sustentan la presente investigación, la cual es de tipo mixto, incrustado concurrente o secuencial.

Las teorías antes mencionadas, permitirán comprender, entender y explicar el fenómeno de manera integral y holístico, en donde el imaginario y las representaciones no solo cognitivas sino sociales, relacionadas con el sobrepeso y la obesidad, cobran sentido y significado; el equipo de trabajo está integrado interdisciplinariamente: nutriología, educación física, enfermería, trabajo social, psicología, artes y terapia familiar.

Se empleó el método de encuesta, operándose a través de entrevista en grupo y el método de grupo focal.

Para efecto de la primera se empleó la medición del índice de masa corporal de los niños (IMC) a través de la fórmula:

$$\text{Índice de Masa Corporal} = \frac{\text{Peso (kg)}}{\text{Estatura}^2}$$

definido por medio de la propuesta de gráficos de patrón de crecimiento de la OMS, se empleó el muestreo aleatorio simple estratificado, considerando la zona y el sector de inscripción (federal, estatal y particular) quedando definida con la participación de 93 centros de educación preescolar pertenecientes al municipio de Durango, presentándose muerte experimental en la muestra por diversos motivos, por lo que fueron encuestados 75 instituciones educativas, lo que representó un total de 3,470 participantes.

Los instrumentos empleados en la encuesta fueron integrados en un cuadernillo, a los cuales le antecede una carta dirigida a los padres de familia y una carta de consentimiento informado.

Los dos cuestionarios fueron contruidos a través de escala sumativa el primero, de Likert el segundo y un estudio sociodemográfico. Dichos recursos metodológicos fueron sometidos a opinión de expertos y jueces además de haberse aplicado la prueba piloto, la cual permitió clarificar el contenido, modificar la redacción y eliminar dos ítems cuyo contenido era similar.

Otros medios empleados fueron la cámara fotográfica, la video cámara, grabadora de voz, estadímetro y báscula infantil SECA, las notas de (campo, registros de observación, crónicas grupales, para el análisis cuantitativo se empleó el SPSS V. 21.0.

Resultados preliminares

Como se dijo antes, en la encuesta participaron 3,470 niños de educación preescolar inscritos en 75 instituciones del municipio de Durango. El número de instrumentos aplicados y los datos del IMC (2,673) no coinciden debido a la inasistencia a clases de los niños durante los días que se aplicó la encuesta, es decir alguno de los padres acudió a la entrevista aun cuando el niño no asistió a la escuela, excluyó al niño a la hora de proporcionar información sobre el grupo familiar; la carencia de datos o datos incompletos sobre edad, peso, estatura en los expedientes y registros escolares.

Los padres convocados por los directivos en una entrevista grupal después de explicárseles el proyecto, leer una carta que elaboró el grupo de investigación y firmar la carta de consentimiento informado, dio respuesta a los instrumentos, algunos padres solicitaron al equipo que fuese leyendo el cuadernillo, ellos iban anotando sus respuestas a la vez que preguntaban sus dudas, el tiempo promedio empleado fue de 45', con regularidad un miembro del grupo de investigación y entre cuatro y seis encuestadores estuvieron acompañando a los entrevistados y entrevistadas en el desarrollo de la tarea.

En este inciso se muestra una primera aproximación a los hallazgos relativos al IMC, hábitos alimentarios, sedentarismo, comunicación en torno a la alimentación en las familias y situación sociodemográfica de las mismas.

La tabla 1 contiene el nombre de cada uno de los centros de educación preescolar así como el número de alumnos.

Tabla 1.
Alumnos por centro educativo

No.	Centro Educativo	Alumnos	Centro Educativo	Alumnos
1	Cadi Lucio Cabañas	255	40 Francisco Zarco	30
2	Cadi Fco Villa	126	41 Xitlalic	29
3	Alberth Bandura	123	42 Juan Hernández Y Marín	29
4	Amor Y Felicidad	118	43 Everardo Gamiz	29
5	Cadi Emiliano Zapata	114	44 Colegio Micky	29
6	Universal	108	45 Catarino Herrera Barraza	29
7	Guadalupe Camacho Revilla	102	46 Alfonso López Mateos	29
8	José Gpe. Aguilera S.	90	47 Colibrí	27
9	Niños De México	89	48 Vida Y Movimiento	26
10	Profesora Felicitas García	82	49 Happy Day	26
11	Rafael Ramírez	80	50 Antonio Caso	26
12	Cadi Patoni	80	51 Martín Luther King	24
13	Zimba	78	52 Domingo Avelar	24
14	Diana Laura	76	53 José Manuel Puig Cosauranc	23
15	Carrusel	76	54 Solecito	22
16	Amadeo Mozart	76	55 Enrique De La Hoya Sonora	22
17	Helen Keller	74	56 Mundo Mágico	21
18	Tlaloc	71	57 Comunidad Montessori Jesús De Praga	21
19	Cadi Tierra Y Libertad	68	58 Ceballos	19
20	José Ma. Pino Suarez	67	59 Tlalcaelel	18
21	Cadi Paulo Freire	63	60 Rey León	18
22	Puerta De La Alegría	59	61 Chispita	18
23	Fanny Anitua	49	62 Aristóteles	17
24	Gabino Barrera	48	63 Ignacio Allende	16
25	Ahuizotl	48	64 Chupaderos	15
26	Papalote	45	65 Alfonso Terrones Benítez	15
27	Emilia Jara Salazar	45	66 Educar Jugando	14
28	Cuauhtémoc	45	67 Andrés Ozuna	14
29	Niño Artillero	44	68 Francisco Zarco II	13
30	León Felipe	44	69 Cristóbal Colon	11
31	20 De Noviembre	41	70 Miguel Ángel Gallardo	10
32	Estefanía Castañeda	41	71 Fray Diego De La Cadena	9
33	Emilio Zola	39	72 Mis Primeros Pasos	8
34	Madame Curie	38	73 Lic. Miguel Alemán	7
35	Silvestre Revueltas	37	74 Kids Garden	5
36	Ana María Irazoqui Rodríguez	37	75 Juan Luis Vives	4
37	Tezcatlipoca	35		
38	Abraham González	32		
39	Fray Bartolomé De Las Casas	30		
Total				3,470

Fuente: Encuesta.

De los 75 centros 3,275 niños cursan el preescolar en instituciones de sostenimiento público y 195 privado. 42 centros educativos corresponden al subsistema de educación preescolar federal, 25 al subsistema estatal y 12 al de escuelas privadas, la tabla 2 recoge el número de alumnos por subsistema escolar.

Tabla 2.
Alumnos por subsistema

Subsistema	Alumnos	Porcentaje
Federal	1,771	51,0
Estatal	1,504	43,3
Particular	195	5,6
Total	3,470	100,0

Fuente: Registros de la SEED.

Del total de la muestra, el 49% (1,766) de los encuestados son niñas y 51% (1,695) niños.

Índice de masa corporal de las niñas y los niños.

De acuerdo a los objetivos de la investigación es importante recordar que solo fue posible registrar edad, peso y estatura de 2,673 niños y niñas, este dato es importante dado el cálculo del Índice de Masa Corporal (IMC) pues éste se empleó para valorar el estado nutricional de los participantes. El IMC se obtuvo como se mencionó antes, con base en la siguiente fórmula:

$$\text{Índice de Masa Corporal} = \frac{\text{Peso (kg)}}{\text{Talla}^2}$$

El peso promedio de los niños encuestados es de 18.393 kilogramos (desv. Típ. 3.340) además un dato que llama la atención es que el dato mínimo, esto es, el niño que registró el menor peso fue de 10.000 kilogramos, mientras el de mayor alcanzó los 38.050, lo que quiere decir que el bajo peso y la obesidad son una dualidad en la investigación y si bien los objetivos no estaban orientados a identificar desnutrición este es un dato que no debe ignorarse, ya que como lo sostiene la literatura el bajo peso es un factor de riesgo para desarrollar obesidad en la vida adulta.

Respecto a la talla los valores que se registraron no presentan la dispersión que se observa con referencia al peso, pues el promedio de talla fue de 1.07 metros. El IMC promedio fue de 15.982 (desv. Típ. 1.90), es de destacar que el valor más bajo fue de 7.38 con el que se puede considerar a un niño con problemas de peso muy bajo, mientras que el niño que con el IMC más alto alcanzó un 29.70 lo que se traduce en obesidad.

La tabla 3 muestra el promedio de edad, de IMC para niños y niñas por rango de edad.

Tabla 3.
Índice de Masa Corporal (IMC) por rango de edad, niñas [No se consideran los alumnos de los que no se tiene dato]

Rangos de Edad	Alumnas	Promedio IMC	Des. Típ	Valor Mínimo	Valor Máximo
3 a 4 años	377	15,8	1,7	10,42	26,56
4 a 5 años	639	15,8	1,9	11,11	29,70
5 a 6 años	336	16,0	2,0	7,83	24,93
Total	1,352	15,8	1,8	7,83	29,70

Fuente: Encuesta.

Observando los datos anteriores se infiere en función a los valores mínimos y máximos, la existencia de niñas con alto riesgo de peso alto. En la tabla 4 aparecen los resultados por rango de edad para los niños.

Tabla 4.
Índice de Masa Corporal (IMC) por rango de edad, niños

Rangos de Edad	Alumnos	Promedio IMC	Des. Tip	Valor Mínimo	Valor Máximo
3 a 4 años	368	16,2	2,0	11,4	28,4
4 a 5 años	631	16,0	1,8	8,3	26,4
5 a 6 años	322	16,1	1,9	12,7	24,0
Total	1321	16,1	1,9	8,26	28,39

Fuente: Encuesta.

En el primer rango de edad hay una diferencia mayor entre el IMC de los niños con relación al de las niñas, en los siguientes es casi similar, sin embargo el valor máximo apunta a un mayor peso en la población de mujeres.

Se calculó, con base en los gráficos de Patrón de Crecimiento en la Infancia de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el puntaje Z para el IMC con el que se obtienen los rangos que se presentan en seguida (tabla 5):

Tabla 5.
Puntuaciones Z por Índice de Masa Corporal (IMC)

No.	Nomenclatura	Con IMC
1	Muy alto peso	Con IMC mayor o igual a 3
2	Alto peso	Mayor o igual a 2 y menor de 3
3	Peso adecuado	Mayor a -1.5 y menor
4	Alerta bajo peso*	Menor a -1.5 o igual a -2
5	Bajo peso	Menor a -2 y mayor a -3
6	Muy bajo peso	Menor a -3

*El alerta es un niño en la categoría de adecuado, pero debe recibir controles más frecuentes para evaluar su tendencia..

Fuente: Encuesta

Con base en estos rangos de edad se presentan los hallazgos obtenidos para cada uno, tanto para niñas como para niños (tabla 6) [En las tablas solo se presenta información de los alumnos de los que se cuenta con datos].

Tabla 6.
Puntuaciones Z por Índice de Masa Corporal en niñas de 3 a 6 años

	3 a 4 años		4 a 5 años		5 a 6 años	
	Alumnas	%	Alumnas	%	Alumnas	%
Bajo peso	8	2,2	6	1,0	3	.9
Alerta de peso bajo	28	7,6	9	1,4	5	1,5
Peso adecuado	313	85,3	581	92,7	305	91,9
Alto peso	11	3,0	20	3,2	15	4,5
Muy alto peso	7	1,9	11	1,8	4	1,2
Total	367	100	627	100.0	332	100

Fuente: Encuesta.

De acuerdo a los datos anteriores se identifican **68 casos** de niñas con alto y muy alto peso. Quizá en relación con la muestra de la que se dispusieron datos completos, estadísticamente no es muy significativo el resultado sin embargo lo ideal sería que ninguna niña o niño presentara dicho problema.

Los centros de educación preescolar donde se observan entre tres y siete casos de niñas son: Albert Bandura, CADI Lucio Cabañas, Emilia Jara Salazar, Tezcatlipoca y Universal.

Los resultados de la muestra de los niños se presentan en la siguiente tabla (7).

Tabla 7.
Puntuaciones Z por Índice de Masa Corporal en niños de 3 a 6 años

	3 a 4 años		4 a 5 años		5 a 6 años	
	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%
Bajo peso	5	1,4	8	1,3	1	.3
Alerta de peso bajo	3	,8	5	,8	10	3,2
Peso adecuado	320	89,6	568	90,9	277	87,7
Alto peso	12	3,4	28	4,5	16	5,1
Muy alto peso	17	4,8	16	2,6	12	3,8
Total	357	100	625	100.0	316	100

Fuente: Encuesta.

Se detectan 101 niños en total con sobrepeso y obesidad, es importante considerar que el número de niños encuestados es un poco mayor que el de las niñas. En general de la muestra con datos completos de niños y niñas del municipio se identifican 169 casos.

Los centros de educación preescolar que presentan entre tres y ocho casos de alto y muy alto peso: Tlaloc, Puerta de la Alegría, Profra. Felicitas García, José María Pino Suárez, Estefanía Castañeda, Emilia Jara Salazar, Diana Laura, Cuauhtémoc, CADI Patoni, Tierra y Libertad, Carrusel, CADI Lucio Cabañas, CADI Fco. Villa, Amor y Felicidad, Albert Bandura, y Abraham González .

Por lo que se deduce conforme a la totalidad de niños y niñas participantes en la investigación, que las instituciones con mayor índice de sobrepeso y obesidad en orden descendente son: CADI Lucio Cabañas con 13 casos, Albert Bandura con 11, CADI Francisco Villa con ocho e igual cantidad de casos en los centros Emilia Jara

Salazar, Amor y Felicidad, CADI Patoni (seis respectivamente) y Diana Laura con cinco casos.

Algunas reflexiones “a manera de cierre”

De los niños y niñas encuestadas en los que se identifica sobrepeso y obesidad de acuerdo a su IMC, el más alto peso registrado corresponde a los niños y los casos se identifican en rango de edad de entre cuatro y cinco años de edad.

Si bien la prevalencia del fenómeno en la población infantil no es alto de acuerdo al IMC, se perfilan para efectos de la aplicación del programa sociopsicoeducativo ocho centros educativos, aunque en este artículo se citan solo los cinco con mayor número de casos, lo cual habrá que continuar analizando a la luz de los datos del resto de los instrumentos que valoran otros factores que pueden incidir en él y que ayuden al equipo de trabajo a tomar la mejor decisión a la hora de su definición.

Si bien no es un análisis exhaustivo, es evidente el consumo de refresco entre la muestra municipal de las familias participantes en la investigación.

Predomina la familia nuclear en los sistemas familiares, pero también es pertinente señalar que para las familias de un solo padre, la familia de origen se constituye en su red apoyo principal de ahí la presencia de las familias extensas.

Durante el trabajo de campo se percibió que algunas personas se sienten agredidas cuando se aborda el tema, pero además aun y cuando es un problema de primer orden en el país y en nuestra entidad, falta cobrar conciencia sobre el mismo,

en la población en general y en a las instituciones educativas en los particular empezado desde los primeros niveles como es este caso, además con todo y lo que se ha tratado de regular a través de leyes y normas, de acuerdo a lo observado durante el trabajo de campo, se continua vendiendo en las escuelas a niñas y niños productos poco saludables para su salud.

Aún quedan muchos datos por analizar y muchos más para pensar y reflexionar.

Referencias

- Achor, S., Benítez, N. A., Brac, E. y Barslund, S. A. (2007). Obesidad infantil. *Revista de Posgrado de la Vía. Cátedra de Medicina*. N° 168 Recuperado de http://www.med.unne.edu.ar/revista/revista168/6_168.pdf.
- Amigo, I., Busto, R., Herrero, J. y Fernández, C. (2008). Actividad física, ocio sedentario, falta de sueño y sobrepeso infantil. Universidad de Oviedo. *Psicothema* 20 (4), 516-520 Recuperado de www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3516
- Guevara, G. R. (2006). Obesidad infantil: algunos aspectos epidemiológicos, económico-sociales y culturales. *Revista Pediátrica* 8(2), 77-84 Recuperado de http://www.imbiomed.com.mx/1/1/autores.php?method=listArticlebyAutor&id_revista=103&id_autor=28256.
- Handerson, K. E. y Brownell, K. D. (2004). The toxic environment and obesity: Contributions and cure. En J. Thompson (Ed) *Handbook of eating disorders and obesity*. New York: Wiley and Sons.
- Herrero, C. (2008). El horario infantil en televisión: de la falta de imaginación a la irresponsabilidad de los mensajes publicitarios. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Valladolid. Recuperado de http://www.tcasevilla.com/archivos/el_horario_infantil_en_television.pdf.
- Jiménez, A., Castellón Zaragoza, A. M., García, J. L., Bacardí, M. y Hovell, M. F. (2008). Fuerte creencia en responsabilidades personales y actitudes negativas hacia niños con obesidad entre profesores y padres. *Revista Biomédica* 19(2): 84-91. Recuperado de http://www.imbiomed.com.mx/1/1/autores.php?method=listArticlebyAutor&id_revista=22&id_autor=62256.
- Neumark-Sztainer, D., Hannan, P. J., Story, M., y Perry, C. L. (2004). Weight-control behaviors among adolescent girls and boys: Implications for dietary intake. *Journal of the American Dietetic Association*, 104(6), 913-920.
- Perpiñá, C. (2006). Obesidad infantil y trastornos alimentarios, ¿A qué dar prioridad? Universidad de Valencia. Recuperado de http://www.infocoponline.es/view_article.asp?id=2455.

- Ríos, B. T., Romero, D., Olivares, N. y Osante, G. (2008). Prevalencia de obesidad infantil en un grupo de población escolar de 6 a 13 años en la Ciudad de México. *Revista Hospital Juárez, México* 75(2), 106-116. Recuperado de http://www.imbiomed.com.mx/1/1/autores.php?method=listArticlebyAutor&id_revista=26&id_autor=62256¿. (Recuperado el 20 de Mayo de 2011).
- Rodríguez, J. (2006). La obesidad infantil y los medios electrónicos de comunicación. Investigación en Salud. Agosto/año vol. VIII, nº 002. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México. pp. 95-98 *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Universidad Autónoma del Estado de México Artículo en línea: <http://redalyc.uaemex.mx>.
- Serra, L., Ribas L., Pérez, C., Román, B y Aranceta, J. (2003). Hábitos alimentarios y consumo de alimentos en población infantil y juvenil española (1998-2000); variables socioeconómicas y geográficas. *Medicina Clínica*, 121 (4), 126-131.
- Yunes, J. L., et al. (2006). Prevalencia de sobrepeso-obesidad en escolares y adolescentes que asisten a la clínica del ISSSTE en Cd. Victoria Tamaulipas. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 11 (2), mayo-agosto, pp. 55-61. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/473/47311956010.pdf> (Recuperado 22 de Mayo de 2011).

Los conceptos matemáticos en la educación básica

Raúl Marín Aguilar

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 281

Evelia Reséndiz Balderas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, UAMCEH

Itzel Marín Gámez

Secretaría de Educación de Tamaulipas, 87ª Zona de Preescolar

Juana María de los Lagos Rivera

Secretaría de Educación de Tamaulipas, Sector 22 de Educación primaria

Resumen

La formación del pensamiento matemático, como el resto de las áreas del conocimiento inicia su formalización en la educación básica, por lo que se considera que este nivel educativo es el escenario más propicio para identificar las características fuente tanto en docentes como en alumnos. El desarrollo de la investigación que aquí se reporta se inició con un cuestionario para docentes de primaria y de secundaria donde se les solicitaba que indicaran los contenidos que, desde su opinión, serían objeto de estudio en el desarrollo de un taller. El instrumento fue contestado por 435 docentes de 3º, 4º, 5º y 6º de primaria y 54 de secundaria, una vez identificado el tema predominante, se realizaron talleres breves en 13 escuelas primarias. En el siguiente período escolar se elaboró un cuaderno de 19 ejercicios de matemáticas para alumnos de 5º de primaria (α de Cronbach = .56, kmo = .72) y de 21 ejercicios para los alumnos de 6º año (α de Cronbach = .66, kmo = .79). Posteriormente se realizó un taller de 30 sesiones para los alumnos de 5º y de 35 para los de 6º. Cada sesión fue de 90 minutos. Se dieron pláticas en ocho escuelas primarias a padres de familia y un taller de geometría plana de 10 horas para maestros de 4º, 5º y 6º año.

Palabras clave: pensamiento matemático, conceptos matemáticos, significantes matemáticos.

Introducción

La Secretaría de Educación Pública ha diseñado como visión para el año 2025: “México cuenta con un sistema educativo amplio, articulado y diversificado, que ofrece educación para el desarrollo humano integral de su población. El sistema es reconocido nacional e internacionalmente por su calidad y constituye el eje fundamental del desarrollo cultural, científico, tecnológico, económico y social de la nación” (PND 2013 -2018).

En los momentos actuales, en el escenario social se aprecia una búsqueda encaminada a la integración de las instituciones que trabajan para que la formación de las acciones educativas sea significativa para las familias y las comunidades donde se encuentran los centros escolares; aunque en primer plano se ubica al desarrollo del alumno. Dos son los focos de referencia de las actividades que se diseñan para propiciar los aprendizajes; uno es el alumno, por ser la población objetivo de los programas escolares, el otro es el maestro, cuya misión es la de adaptar a las características de los alumnos, la visión de desarrollo señalada en los planes y programas de estudio. Las modificaciones que se han hecho a los planes y programas de estudio de la educación básica mexicana en las décadas recientes han hecho patente la necesidad de que se analicen los perfiles deseables de los docentes que atienden a cada uno de los niveles escolares que conforman al sistema educativo mexicano. Las tendencias actuales sobre el incremento de la eficiencia, la calidad y la pertinencia de los servicios educativos de la escolaridad conciben a la educación como el proceso de interacción de padres de familia, alumnos, docentes y directivos como los grupos que tienen una presencia y relevancia significativa.

Desarrollo

Una de las acciones sustantivas de la Unidad UPN 281 es la de desarrollar investigaciones educativas para generar nuevos conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos que contribuyan a la comprensión de la realidad educativa y a su transformación.

La educación básica históricamente ocupa el lugar central en las discusiones sobre los distintos componentes, actores, expectativas, indicadores y políticas de desarrollo que la explican, o que pueden ser motivo de intervención.

Los profesores dentro de su formación tienen como papel central: ser un guía y facilitador de las herramientas de aprendizaje, innovar, estimular las tres esferas del desarrollo del niño (cognitiva, emocional y psicomotriz), e impulsar la autonomía e iniciativa de los alumnos.

En este documento se presentan los resultados de dos tipos de actividades dentro del marco de desarrollo del proyecto: “La formación del pensamiento matemático: factores, experiencias y reflexiones”. Uno de ellos es la síntesis de los documentos que contienen las directrices del desarrollo infantil y del pensamiento matemático, el otro es la mención de los conceptos matemáticos que se atendieron en un taller de matemáticas para docentes y otro para alumnos de 5º y 6º grado de primaria.

Es necesario destacar que los maestros son parte fundamental en el procedimiento de enseñanza aprendizaje de los alumnos, es necesario recordar que cuando el conocimiento debe ser transmitido y el maestro está suficientemente preparado en su tema, es más fácil que el conocimiento llegue a su destino.

Por lo tanto sabemos que dentro de la enseñanza y el uso de las estrategias de los profesores hay situaciones que se pueden mejorar en los procesos y la comprensión de estos temas, por ello nuestro interés estriba en analizar cuáles son los procesos que promueven la formación del pensamiento matemático en la educación básica.

El docente debe contar con las habilidades para propiciar en los alumnos el planteamiento de preguntas, la utilización de procedimientos propios para resolver problemas, adquirir herramientas y conocimientos matemáticos socialmente establecidos, formular conjeturas, validar y estimar sus resultados, así como comunicar e interpretar sus procedimientos de resolución.

La enseñanza es un trabajo difícil que permite la formación integral de los alumnos, los profesores y profesoras son los encargados de esta compleja tarea.

La formación de los docentes es un tema complejo, porque el profesor debe tener una amplia formación que le permita insertarse a la vida de la docencia, es considerada como preparación adecuada y permanente de las personas que se dedican o van a dedicarse a la enseñanza y que les permite desarrollar su actividad profesional como profesores y profesoras.

De igual manera, la práctica docente empleada, es otro motivo de indagación, para examinar el proceso de enseñanza que se efectúa.

Estas apreciaciones son los ejes principales de este trabajo de fortalecimiento académico de los docentes de educación primaria que la Unidad 281 de la Universidad Pedagógica Nacional está desarrollando de manera conjunta con los docentes que trabajan en el sistema de educación básica en el Estado de Tamaulipas; un proceso que se inició en Ciudad Victoria en 2011.

El objetivo de la investigación, de la que forman parte las actividades que se reportan en este documento, es el de intercambiar los significantes de los conceptos matemáticos de la educación básica. En el plano estatal, el gobierno del estado de Tamaulipas dentro del Programa Estatal de Educación 2011 – 2016, indica las metas

que se pretenden alcanzar en ese período. Las siguientes son las que se consideran que tienen una mayor correspondencia con el desarrollo que promueve la educación básica:

1. Transformar el sistema educativo para lograr la formación de ciudadanos con competencias y conocimientos para la vida y el desarrollo de la entidad, mediante el establecimiento de una nueva política educativa centrada en el aprendizaje, el fortalecimiento de la práctica docente, una coordinación eficiente y la cultura de la evaluación.
2. Ampliar las oportunidades y servicios educativos con una visión vinculada al desarrollo humano, social y económico.
3. Fortalecer a la escuela como espacio de colaboración y compromiso para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
4. Capacitar a los profesores de escuelas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad por los bajos niveles de alcance obtenidos en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

Brown y Borko (1992) describen la experiencia de formación de profesores en la que se pudieron documentar cambios de creencias con respecto a las matemáticas. Shulman (1986a) afirma que, además del conocimiento de la materia y del psicopedagógico general, los profesores desarrollan un conocimiento específico sobre la forma de enseñar su materia, que denominan *conocimiento didáctico del contenido*, de ahí que sean los mediadores que transforman la materia en representaciones comprensibles para los alumnos. Él considera siete componentes en los conocimientos de los profesores: de la materia, didáctico del contenido, de

otros contenidos, del currículo, de los alumnos, de los fines educativos y pedagógico general (Wilson, Shulman y Richert, 1987).

Gossman (1990) y Marcelo (1993) indican que el conocimiento de los profesores tiene cuatro categorías básicas: el del contenido, que incluye el sustantivo y el sintáctico; el pedagógico general, relativo a los aspectos referentes a los alumnos y al aprendizaje, a la gestión de la clase, al currículo y a la enseñanza; el didáctico del contenido, asociado con las concepciones de los profesores, cómo aprenden los alumnos, el manejo curricular y dominio de las estrategias de enseñanza del contenido, mientras que el del contexto incluye los aspectos concretos de los alumnos, la escuela y la comunidad en que se inserta. Doyle y Carter (1984) han subrayado también que en la socialización del profesor influye de manera importante el papel de los alumnos.

La matemática como objeto de estudio

Martínez (2000) menciona que la asignatura de matemáticas es parte de un proceso educativo y que es constantemente utilizada en la vida cotidiana. El nivel de aprendizaje del alumno, es factor de interés, por ser elemento de análisis del educador con relación al significado y utilidad del contenido fuera del entorno institucional.

Otra de las características docentes es que un profesor requiere, principalmente, un conocimiento sólido de las matemáticas y de las técnicas pedagógicas para inducir un conocimiento reflexivo y analítico en el proceso de

aprendizaje de sus estudiantes. El problema de conseguir que el aprendizaje sea significativo, es decir, que tenga sentido, ya lo habían advertido hace mucho tiempo algunos profesores de matemáticas. Algunos educadores han estado señalando los inconvenientes de utilizar los ejercicios y la práctica como principales técnicas de enseñanza.

Una de las principales referencias de esta propuesta es la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), documento en el que se afirma que la escuela primaria favorece el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y de los aprendizajes esperados. Los estándares curriculares son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto.

Las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos.

Actividades

Inicialmente se analizó el mapa curricular de los contenidos contemplados para la educación básica y enseguida se elaboró un cuestionario para docentes de primaria y uno para docentes de escuelas secundarias.

Las respuestas de los docentes de primaria se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.
Elección de los temas para desarrollar talleres de matemáticas en las escuelas primarias.

Temas		3o	4o	5o	6o	Total
1. Números naturales	1.1 Sistema de numeración decimal	18	19	26	15	78
	1.2 Problemas aditivos	5	8	1	0	14
	1.3 Problemas multiplicativos	29	18	10	2	59
	1.4 Algoritmo de las operaciones	20	20	16	15	71
2. Números fraccionarios	2.1 Noción	6	9	5	6	26
	2.2 Orden y equivalencia	31	44	38	39	152
	2.3 Suma y resta	15	10	14	15	54
	2.4 Significados	5	5	4	4	18
3. Números decimales	3.1 Lectura, escritura	17	11	10	2	40
	3.2 Comparación y orden	18	16	17	23	74
	3.3 Operaciones	5	12	7	5	29
	3.4 Algoritmos	6	9	9	6	30
4. Variación proporcional	4.1 Proporcional directa	3	6	11	11	31
	4.2 Porcentaje	8	11	14	17	50
5. Ubicación espacial	5.1 Planos, mapas y croquis	18	12	9	10	49
	5.2 Plano cartesiano	3	1	0	2	6
6. Figuras planas	6.1 Escala	4	11	12	15	42
	6.2 Clasificación	6	2	3	5	16
	6.3 Construcción	8	4	7	9	28
7. Sólidos	7. Sólidos	4	3	1	1	9
8. Medición y cálculo geométrico	8.1 Longitudes	6	6	1	4	17
	8.2 Superficies	3	5	5	10	23
	8.3 Volumen	11	11	13	18	53
	8.4 SMD	2	5	4	6	17
9. Manejo de la Información	9.1 Lectura e interpretación	11	14	10	9	44
	9.2 Análisis	7	4	6	3	20
	9.3 Medidas de tendencia central	1	3	8	2	14
10. Experimentos	10.1 Espacio muestral	2	1	4	5	12
	10.2 Estimación de probabilidades	1	4	2	8	15
	10.3. Comparación de probabilidades	1	2	3	2	8
Total		274	286	270	269	1099

Posteriormente se elaboró un cuaderno de 19 ejercicios para alumnos de 5° grado y uno de 21 ejercicios para alumnos de 6° grado. Se invitó a un taller de matemáticas a los que hubiesen obtenido las puntuaciones más altas y con los alumnos se analizaron los significantes de los siguientes conceptos matemáticos:

1. Lectura de mapas.
2. Equivalencias: fracciones-decimales-porcentaje.
3. Relación de orden: decimales, fracciones.
4. Valor posicional.
5. Lectura y escritura de números.
6. Proporciones directas.
7. Escalas.
8. Las actividades se desarrollaron en instalaciones de la Unidad UPN 281 en Cd. Victoria, Tamaulipas, en un espacio del Sector 22 y en un aula del turno vespertino de una escuela primaria, los alumnos asistieron a las sesiones en el turno complementario al que asistían a su escuela.
9. De enero a mayo del 2012 se visitaron 14 escuelas primarias donde se trabajó un taller con personal docente de acuerdo a las respuestas señaladas en la tabla 1; y en dos de ellas asistieron los padres de familia.
10. Las sesiones tuvieron una duración de 30 horas para los 25 alumnos de 5° grado y de 40 horas para los 35 niños de 6° grado.
11. Para los docentes se diseñó un taller de geometría plana el que se desarrolló los días 19, 20, 21, 26, 27 y 28 de junio de 2013, con una duración de 20 horas y al que asistieron docentes de 4°, 5° y 6° grado.

Comentarios

El desarrollo del lenguaje matemático es un área de oportunidad para el desarrollo de estudios sistemáticos que muestren las interrelaciones conceptuales y académicas.

- Las características del lenguaje matemático requieren de un trabajo colaborativo entre los diversos participantes en el trabajo académico.
- Es necesario el establecer las posibilidades de asociar los significantes matemáticos.
- Probablemente la dificultad que se atribuye a los números fraccionarios (rationales) esté asociada a su tardía formalización.
- Es necesario buscar información para diseñar un estudio de seguimiento sobre las actividades realizadas para conocer el impacto tanto en docentes como en alumnos.

Referencias

- Abagnano, N. (1987). *Diccionario de Filosofía*. 6ª Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alatorre, S., Bengoechea, N., y López, L.(s/f). *Propósitos t contenidos de la enseñanza de las matemáticas en el nivel de educación primaria en México*. Recuperado de <http://miayudante.upn.mx/docint/DI0007.pdf>
- Cantoral, R. (2000). *Desarrollo del pensamiento matemático*. Preedición. México: Trillas.
- Dienes, Z. P. (1976). *La geometría a través de las transformaciones. 1.-topología/geometría proyectiva y afín*. Barcelona: Editorial Teide.
- Dienes, Z. P. (1976). *La geometría a través de las transformaciones. 2.- geometría euclidiana*. Barcelona: Editorial Teide.

- Dienes, Z. P. (1976). *La geometría a través de las transformaciones. 3.- grupos y coordenadas*. Barcelona: Editorial Teide.
- Friz, M., Sanhueza, S. y Sánchez, A. (2009). Conocimiento que poseen los estudiantes de pedagogía en dificultades de aprendizaje de las matemáticas. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXV, núm. 1, 2009, pp. 47-62. Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173514138003>.
- Garduño, R. (2004). Cuaderno de Autoevaluación de competencias docentes. Subsecretaría de Servicios Educativos. México, D. F.
- Plan Nacional de Desarrollo. Gobierno de la República, recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Miranda, J. (2005). *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXI, núm. 1, 2005, pp. 63-78. Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173514128004>.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó. Recuperado de http://dgfcms.sep.gob.mx:7037/PriorityRetEdB/Materiales/MatApo0809/docs/Ambito1_All/10_nuevas_comp_8_9_10.pdf
- Sánchez, M. (2009). Uso crítico de los índices y modelos matemáticos gubernamentales en el desarrollo de profesores en servicio. *Educación Matemática*, vol. 21, núm. 3, pp. 163-172. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=40516671007>
- Secretaría de Educación Pública. *Planes de estudio 2011*. México: SEP.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1993). *Proyecto Académico*. México: UPN.
- Villamizar Valencia, S. (2003). Propuesta para la actualización permanente en matemática de los docentes de la I y II etapa en educación básica. Recuperado de [http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ascen_acro/villami_s/titular/saul.pdf](http://servidor.opsu.tach.ula.ve/ascen_acro/villami_s/titular/saul.pdf)
- Wentworth, J. y Smith, D. E. (1990). *Geometría plana y del espacio*. México: Editorial Porrúa.
- Zapata, M., Blanco, L. y Conteras, L. (2009). Los estudiantes para profesores y sus concepciones sobre las matemáticas y su enseñanza-aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 4, pp. 109-122. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21701494>

¿Cómo llegan los alumnos a la Escuela Secundaria Nocturna P/T No. 3?

Iván Omar Moreno Mena

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Torreón

Resumen

El presente reporte, presenta algunos resultados de la investigación en curso: “Como llegan los Alumnos a la Esc. Sec. Noct. No. 3, “Fundadores de Torreón”, desde el punto de vista cualitativo, la inquietud de identificar los intereses de los adolescentes para seguir estudiando el nivel formativo que es Secundaria, describir cómo los adolescentes están creando sus realidades y rescatar esas singularidades; es “fundamental comprender la visión que tienen ellos de su mundo propio”. Las escuelas nocturnas fueron pensadas para la población adulta y ayudarles a finalizar su escolarización media. En la actualidad esta realidad se ha modificado notoriamente y su matrícula está conformada mayoritariamente por jóvenes.

Palabras Clave: secundaria nocturna, adolescencia, exclusión.

Situación actual

Para los alumnos el significado de escuela secundaria es distinto, ya conocen la escuela secundaria pero ¿qué idea tienen de la secundaria nocturna?, así como ¿cuál es su significado de venir a estudiar?, donde las experiencias de cada uno de los alumnos son distintas debido a las diferentes escuelas de donde vienen, la colonia, familia y algunos de ellos no habían cursado su educación por diferentes motivos quedando así rezagados por varios años después de su egreso de la educación primaria.

Las posibles causas de las cuales los adolescentes llegan a parar a una escuela para trabajadores es incierta, donde la gran mayoría oscila desde los 13 años hasta los 20 años y que algunos de ellos pueden estar cursando su educación

secundaria en los turnos adecuados a su edad creando así una inmensa duda del por qué están ahí.

Trazar nuestro camino

Para llegar a la investigación tenemos que trazar nuestro camino, conocer y reconstruir la llegada de los alumnos a la Escuela, tenemos que delimitar nuestro objetivo, identificar sus significados de las vivencias personales compartidas de los actores y así poder describirlo, primordial es comprender, describir e identificar los significados de las vivencias de los alumnos así como su llegada a la Escuela Secundaria Nocturna P/T No. 3 (Esc. Sec. Noct. No 3). Para llevar a cabo este objetivo empecé a especificar preguntas para poder interpretar mejor lo que estoy Investigando según Bertely (2000, pág. 113) [El enfoque etnográfico, cualitativo o interpretativo en educación se aplica a preguntas de investigación específicas] ¿Qué significa la secundaria para los alumnos?; también es necesario describir cómo fue que llegó a esta misma, ¿Cómo llegan los alumnos a la Esc. Sec. Noct. P/T No. 3?, ¿Cuáles son las causas?

Dónde estoy y hacia dónde voy

Algunas herramientas más utilizadas en el método etnográfico como apoyo son: la observación, donde empezaré por registrar todo lo que se ve tal y como es; la observación participante, donde formaré parte de la comunidad que a su vez se

observará dentro de sus propios espacios, la conversación y entrevistas abiertas, aquí lograré hablar con los actores, observar, preguntar, etc., me permitirá tratar cualitativamente las entrevistas a profundidad, decisiones abiertas, dejar que la gente exprese todo.

Para ello es preciso llevar a cabo, durante largos períodos de tiempo, una observación directa en el contexto del quehacer docente cotidiano que me permita la recogida de minuciosos registros y la realización de entrevistas a profundidad, tras esto, el resultado que se obtendrá, una imagen o una gran “fotografía” del proceso estudiado que junto a referentes teóricos, me ayudarán a explicar los procesos de la práctica escolar estudiada. La vida cotidiana de cada uno de ellos como los grupales, que a su vez construyen sus propias realidades, que en el caso de la secundaria nocturna es muy peculiar y para entenderlos tendré que adentrarme, insertarme en el centro para poder describir esos constructos culturales según Woods (1993, pág. 15-29).

Esc. Sec. Noct. P/T No. 3

En la actualidad la escuela secundaria nocturna labora actualmente en la secundaria general #3 “Moisés Sáenz Garza”, ubicada en la colonia abastos entre diagonal reforma y calzada Netzahualcóyotl, sobre la calzada Francisco Ealy Ortiz s/n.

La parte más difícil dentro de la colonia abastos es lo que hoy en día sigue persistiendo, la lucha de carteles de narcotráfico y la venta de droga, donde todos los adolescentes de la colonia, y colonias circunvecinas, son atraídos por la necesidad

económica a estos carteles y normalmente podemos observar cómo el helicóptero patrulla la zona y es muy impresionante, así como los disparos de armas de fuego que se escucha como si estuviera la Escuela cerca de la zona de fuego.

Estos sucesos provocaron que las bodegas que se encuentran enfrente de la escuela nocturna se protegieran más con mallas ciclónicas y encima de las mallas ciclónicas, rollos de púas para que nadie pueda brincarse, a mi manera de ver; la luz de estas bodegas es lo que le da iluminación a la entrada de la escuela porque la calzada *Ealy Ortiz*, carece de luz, sus arbotantes no encienden, no hay cables, al parecer fueron extraídos (robados), por lo cual la apariencia externa de la escuela secundaria nocturna se nota insegura para cualquier persona que no conozca el lugar y transite por ahí.

Los grafitis también son parte de la apariencia externa de la escuela y de la colonia que daba una imagen no segura de la misma, las subculturas de jóvenes son los que han propiciado tales grafitis en la colonia y en la estructura física externa de la escuela, algunos de estos jóvenes son alumnos de la propia secundaria nocturna.

La entrada a la secundaria nocturna se encuentra con la salida del turno vespertino donde los alumnos del turno nocturno esperan la salida del turno anterior, pero los alumnos del turno nocturno no asisten a las 7 de la tarde, que es su hora de entrada, una característica de ellos es que no llegan temprano y los pocos que lo hacen se entretienen con los otros adolescentes del turno vespertino.

Algunos de ellos presentan tatuajes y algunos de estos muy visibles en antebrazos y cuello, la mayoría de ellos trabajan y salen a las siete de la tarde, otros no laboran y hay un cierto tipo de alumnos donde su mayoría son excluidos de otras

escuelas, existen alumnos que son excluidos de varias escuelas, algunos de los dos turnos de la misma escuela a la que pertenece la secundaria nocturna, por lo cual existe cierto tipo de conflicto de la escuela nocturna con las de los otros turnos por que los alumnos que son excluidos por causas distintas permanecen en la misma estructura escolar solo que en diferente turno.

La misma escuela, otra realidad

Muchos pensamientos han surgido, referentes a esta investigación cualitativa de corte etnográfico, del cual es necesario describir los procesos culturales en los diferentes contextos, en este caso la secundaria nocturna, que a mi manera de ver ya es especial, por el motivo que son dos escuelas nocturnas únicas en la ciudad de Torreón, Coahuila México y una de ellas es objeto de estudio.

Yo inicio mi primer acercamiento como investigador el día 03/09/2012, insertado de forma prolongada, me relacioné con los actores y trataré de enfatizar con cada uno de ellos sin ponerme en la posición del yo docente, así lo comenta Rodríguez (1996, pág. 95), por una parte me sentía normal, como si fuera un día real de trabajo, a partir de ahí me dediqué solo a observar, conociendo así mis técnicas e instrumentos de investigación como ya mencioné la observación y otros recursos que más adelante menciono según Bertely (2000, pág. 112) sin describir nada mi intención, solo era darme cuenta qué sucedía, y pensaba “solo es la entrada de los chavos, su salida y ya, nada más las clase, etc.”, algo así pero yo seguía observando cada parte de la vida escolar de la cual yo formaba parte.

Después me empecé a cuestionar ¿Por qué están aquí?, no entendía de algunos jóvenes, al verlos tenían una cara muy joven y pensaba ¿por qué están en esta escuela?, algunos jóvenes presentan mayor edad pero podría solo ser un supuesto mío, de ahí la necesidad de seguir observando y hacer entrevistas que me ayudaran a conocer un poco a los jóvenes que ingresan a la escuela y saber cómo fue que llegaron.

Significado de secundaria nocturna, el ingreso de los alumnos

Para el día 5 de noviembre en la oficina de prefectura se presenta una situación con dos alumnos de primer grado donde se logró grabar la conversación con el prefecto; me llama la atención la conversación de ambas partes tanto del prefecto como de los alumnos, sobre todo la manera de cómo se expresaban entre los actores.

El prefecto remendaba a los alumnos por qué se brincaron la barda para poder ir al baño fuera de la escuela y que los mismos alumnos negaban cierto suceso pero el prefecto insistía, ya que el vio cuando los alumnos se salieron.

Prefecto: -Mañana que venga tu papá, quiero que lo pases ok y delante de él me vas a decir que no es cierto!... Alumno 1: si, si, si es cierto! Prefecto: ¿eh? Prefecto: Te saltaste! Alumno 1: Es que no hay papel! Prefecto: A la escuela no se viene al baño. Alumno 1: Es que cuando a uno le anda no se aguanta. Prefecto: No me interesa. Alumno 1: >>balbuceó<< Prefecto: Si no llegan mañana no los voy a dejar entrar eh, fallaste a una clase. Alumno 1: Pero cual clase me falta pero. . . .Mmm, no. Prefecto: En la que te saliste! Alumno 1: No más en el receso. Prefecto:

mmm...bueno....bueno. Alumno 1: Bueno! No más fue una clase. Prefecto: No me importa que haya sido una clase, te vale madre una clase o qué! Alumno 1: >>balbucea<< Prefecto: Por eso!, porque te haces!, no te importa!, no te debes salir de la escuela! (DESN05111235).

A partir de la cotidianeidad de la escuela veo sucesos y comportamientos de los alumnos, me hace pensar y cuestionar ¿Qué significa la secundaria para los alumnos?, desde el punto de vista de ellos mismos.

Los alumnos anteriores oscilan entre los 13 y 15 años por lo tanto ellos ¿Por qué no están cursando su educación secundaria en el turno establecido a su edad?, ¿Cuál será el trasfondo de su estancia en esta escuela?, al no poder entrevistarlos durante bastantes días decidí entrevistar a varios alumnos, todos presentan las mismas características (irreverentes, excluidos, apáticos, agresivos, inquietos etc.). En una entrevista me llama la atención una alumna de 15 años que cursa el segundo año de secundaria, tiene 2 años sin estudiar, es expulsada por faltar a clase, por fumar e inhalar una lata de spray de pintura industrial del cual ella lo nombra “flexiar” y por actitudes de indisciplina.

Inv.: ¿Qué edad tienes? Alumna: 15 años Inv.: ¿Cuál fue tu primera escuela secundaria? Alumna: Esc. Sec. Gral. 3 T.V. Inv.: ¿Qué pasó? Alumna: Me expulsaron! Inv.: ¿Por qué? Alumna: Porque no entraba a la escuela, ni al salón, porque fumaba, bueno lo que pasa haga de cuenta que me cacharon en los baños fumando y me suspendieron. Inv.: ¿Qué estabas fumando? Alumna: Marlboro normal, pero también fumo de la otra Inv.: ¿y luego? Alumna: Después de que me

suspendieron regresé y me cacharon flexiando! Inv.: ¿pegamento? Alumna: No profe eso es pa nacos! Estaba flexiando una lata un spray! (EDE24091201).

Cómo fue que la alumna creó esos hábitos, no pudo permanecer en la escuela secundaria, tal vez el contexto extra-escolar, “la calle”, es quien proporciona a la jovencita esos vicios, las amistades etc. y ¿dónde estaban sus padres que hacían? de una u otra manera tenía que preguntarle qué fue lo que hizo después de la exclusión de la secundaria.

Inv.: ¿Qué hiciste estos años? Alumna: Nada pro. Inv.: ¿Y luego? ¿Cómo supiste de la escuela Nocturna? Alumna: Me aburrí, me fastidie, todos los días cotorreaba pero me aburrí pregunté donde me corrieron que si me aceptan y eso pero me dijeron que no por la edad, que para eso estaban las abiertas pero a mí no me gusta y después pregunté, me dijeron que aquí y ps vine. Inv.: ¿Cómo te sientes aquí en la noche? Alumna: Bien pro. Alumna: ¿Cómo es el grupo? Alumna: ps llegue a esta escuela el 3 de septiembre y me imaginé que iba a ver más ambiente y pues mis compañeros no son sangrones conmigo hasta ahorita y ya ahorita que estoy aquí sí se hace el cotorreo Inv.: ¿Cuáles son tus expectativas dentro de esta escuela? Alumna: Espero de esta escuela que no sean feos conmigo. Inv.: ¿Qué te impulsa a seguir estudiando? Pues porque quiero llegar a ser alguien en la vida y además porque ya tenía 2 años que no estudiaba y me aburría en mi casa y además porque había gente que me preguntaba que si estudiaba y a mí me daba vergüenza decirles que no y pues le dije a mi mamá que me metiera a estudiar (EDE24091201).

Durante este periodo de 2 años no realizó ninguna actividad, al conversar la alumna presenta expectativas dando un valor a la escuela secundaria como

esperanza para seguir estudiando, mientras que la escuela tiene la facultad de ingresar a alumnos mayores de 15 años para poder seguir preparándose en un ambiente totalmente distinto al de los turnos diurnos y vespertino, donde el cambio es drástico pero ¿qué sucede con los alumnos menores de 15 años?

En otra entrevista sorprendentemente conozco a un alumno de 14 años, según la normatividad no puede cursar la educación secundaria en escuela para trabajadores y comenta burlescamente.- “me dieron vacaciones definidas”, él fue expulsado por indisciplina, bajo rendimiento académico y por ser un joven muy agresivo. Hizo una gran destrucción de mobiliario de la escuela, narra que un tambor de basura lo dejaba caer por las escaleras, pateó una caja de registro de luz y provocó un corto en toda la escuela, etc.

En segundo grado es expulsado por destrozarse una computadora y tirar una máquina de dulces, un amigo de él que ya estudia en la secundaria nocturna le comentó de la existencia de ésta y así es como él ingresa a la secundaria.

Inv.: ¿Qué edad tienes? Alumno: 14 años Inv.: ¿Cuál fue tu primera escuela secundaria? Alumno: Esc. Sec. Gral. 10 T.M. Inv.: ¿Qué pasó? Alumno: Me dieron vacaciones definidas Inv.: ¿Por qué? Alumno: No ps desastroso, no soy aplicado me fui a 9 extraordinarios, me peleaba, porque aventé las toallas sucias en las paredes, usted sabe de cuales Inv.: ¿Cuáles? Alumno.: Esas la que ya sabe Inv.: ¡Ya no me digas! Alumno: jajá Inv.: ¿Qué más? Alumno: Agarraba los tambos y los dejaba caer por las escaleras, por accidente tumbé una puerta y lo último fue que hice un corto en el taller de soldadura pero no quería hacer eso, solo pateé el registro de la luz o no sé cómo se llame. Bueno también rallé un carro, me quebré los dedos con una

puerta y me hice pipi en un taller, pero aun así me pasaron a segundo jajá. Ya en segundo no asistía a diario, ahí solo estuve 2 semanas por que rompí una compu y tire una máquina de alimentos. Inv.: ¿y cómo supiste de la nocturna? Alumno: Me dijo Felipe (EJE19091204).

Al recuperar la voz del alumno del segundo año de secundaria muestra la indisciplina, el sarcasmo al mencionar “vacaciones definidas”, y así podemos encontrar en la escuela secundaria nocturna infinidad de biografías respecto a la llegada de los alumnos y a partir de ahí surgen demasiadas preguntas sobre los comportamientos de los alumnos, son muy parecidos a cada uno de ellos donde si los alumnos son excluidos por las escuelas por la indisciplina y la ausencia, estos mismos son inscritos en la esc. sec. noct. ¿Qué tipo de alumnos serán en esta escuela?

La subjetividad de este joven de 14 años edad, solo se explica con relación a lo social, la construcción social del joven es producida por el contexto fuera de la escuela donde carece de valores y sentido común, donde la escuela de la cual fue excluido es también moldeadora de subjetividades encaminando al joven a integrarse a una sociedad cambiante.

Conclusión

Las versiones de realidad de los jóvenes entrevistados dan cuenta de las trayectorias escolares diversas. Algunos se vieron imposibilitados de continuar los estudios secundarios en escuelas diurnas, porque no tienen la atención de sus padres y se

reflejan en rebeldía y apatía para lograr la concentración de la actividad escolar, en la destrucción de mobiliario escolar, la drogas como cotidianeidad normal en la vida de algunos jóvenes y que es un problema social en todos los ámbitos de la vida, el contexto como propiciador de estos constructos sociales viendo así el consumo de drogas en la escuela y la implicación que esto tiene en el aprovechamiento escolar.

A lo largo de este reporte se presenta una mirada al hacer de la vida escolar de los jóvenes de escuelas secundarias nocturnas al llegar a esta misma y a su proceso, donde existen una gran diversidad de biografías de vida de los jóvenes.

Referencias

- Bertely Busquets, M. (2000). Retos metodológicos en etnografía de la educación..
- Woods, P. (1993): La Etnografía y el Maestro. En: la escuela por dentro México: Paidós, pág. 15-29.
- Rodríguez Gómez, G., et al. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. México: Ed. Aljibe.