



## CONTENIDO

### EDITORIAL (p. 4)

### APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

**La narrativa como herramienta de investigación organizacional: su incorporación en el multitrail multimethod approach:** *Miguel Navarro Rodríguez, Víctor Manuel González Romero, María Morfín Otero María del Consuelo Telles Contreras* (p. 6)

### INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**Conocimiento e Historia en la era de la cibercultura:** *Luis Reyes Rodríguez* (p. 13)

**Estudio comparativo entre dos modelos pedagógicos a nivel preescolar:** *Adla Jaik Dipp, José Ángel Serrano Morales, Celia López González, Guadalupe Amancio Rosas, Emma Patricia Gómez Ruiz y Ramón Silva Flores* (p. 21)

**Construcción y validación psicométrica del Inventario del Estrés de Examen:**  
*Arturo Barraza Macías* (p. 33)

**Necesidades de formación docente ante la implementación del nuevo modelo educativo en la Universidad Juárez del Estado de Durango: el caso de la Facultad de Derecho:** *Mireya Bayona Santillán y Juan Nájera Vizárraga* (p. 46)

**El proyecto de desarrollo educativo. Sistematización de una experiencia profesional en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE):** *Martha Remedios Rivas González* (p. 56)

**La falacia de la educación bilingüe para el medio indígena en México:**  
*María del Refugio Soto* (p. 65)

**Estrategias de Aprendizaje en alumnos de una licenciatura en psicología. Un estudio exploratorio:** *Dolores Gutiérrez Rico* (p. 75)

**Transformando el quehacer de nuestra escuela: el liderazgo directivo y las metas, elementos claves para la mejora de la escuela en voz de la comunidad educativa:**  
*Manuel Ortega Muñoz* (p. 81)

**El impacto en la formación docente del diplomado "atención a niños con discapacidad en el aula regular":** *Crispin Aguirre Delgado, Ricardo Marentes y Zayda Lisbet Castañeda Gutiérrez* (p. 89)

### INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

**Cuestionario de exploración de los elementos relacionados con la eficiencia terminal del posgrado:** *Adal Jaik Dipp* (p. 97)

**Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil:** *Arturo Barraza Macías* (p. 104)

### REVISTAS ELECTRÓNICAS DURANGUENSES (p. 107)

### NORMAS PARA COLABORADORES (p. 108)

### ILUSTRACIONES

*Antonio Ruiz Ibarra*

[ant\\_ruiz77@hotmail.com](mailto:ant_ruiz77@hotmail.com)

**Vol. 4, No. 9, julio de 2008**

**DIRECTOR:** *Dr. Arturo Barraza Macías*

**COORDINADOR EDITORIAL:** *Mtro. Gonzalo Arreola Medina*

**COMITÉ EDITORIAL:** *Dra. Dolores Gutiérrez Rico* (Universidad Pedagógica de Durango); *Mtro. José C. Castañeda Delfín* (Sistema Universidad Virtual de la Universidad Juárez del Estado de Durango); *Mtra. Alicia Rivera Morales* (Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria); *Dr. Héctor Manuel Alba Vidaña* (Unidad Extensiva Gómez Palacio de la Universidad Pedagógica de Durango); y *Dr. Alfonso Gutiérrez Rocha* (Observatorio Ciudadano de la Educación Capítulo Durango)

**COMITÉ DE ARBITRAJE:** *Dr. Miguel Navarro Rodríguez* (Universidad Pedagógica de Durango); *Dra. Adla Jaik Dipp* (Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional CIIDIR-IPN, Unidad Durango); *Mtro. Raymundo Carrasco Soto* (Universidad Juárez del Estado de Durango); *Dr. Enrique Ortega Rocha* (Instituto Universitario Anglo Español); *Mtro. Octavio González Vázquez* (Secretaría de Educación del Estado de Durango); *Dr. Gabriel Martínez Madrid* (Unidad Extensiva Gómez Palacio de la Universidad Pedagógica de Durango) y *Dr. Juan José Rodríguez Lares* (Centro de Actualización del Magisterio).

## LÍNEA EDITORIAL

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

La revista *Investigación Educativa Duranguense (INED)* es una publicación semestral de la Universidad Pedagógica de Durango. ISSN: 2007-039X. Actualmente se encuentra indizada en Dialnet, Latindex y Clase. Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la UPD y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. La correspondencia dirigirla a la Universidad Pedagógica de Durango, Avenida 16 de septiembre No. 132, Col. Silvestre Dorador, Durango, Dgo, Tel. 128-44-07, e-mail: [rplica@yahoo.com.mx](mailto:rplica@yahoo.com.mx)

Se tiraron 500 ejemplares en julio de 2008



**DIRECTORIO**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE**  
**DURANGO**

**Director General**

*Lic. Miguel Gerardo Rubalcava Álvarez*

**Secretaria Académica**

*Lic. Alejandra Méndez Zúñiga*

**Coordinador de Investigación**

*Mtro. Jesús Flores García*

**Coordinador de Docencia**

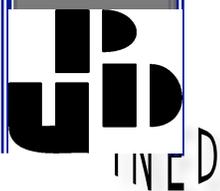
*Lic. Martín Arredondo Guerrero*

**Coordinador de Difusión y**  
**Extensión Universitaria**

*Profr. Jorge Gustavo Olvera Sierra*

**Coordinadora de Servicios de**  
**Apoyo Académico**

*Lic. Paula Elvira Ceceñas Torrero*



## LA REVISTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE. EN PROCESO DE CONSOLIDACIÓN

En el Programa de Investigación de la Universidad Pedagógica de Durango, dentro del Proyecto de Difusión de la Investigación Educativa, se planteó el objetivo central de consolidar la revista *Investigación Educativa Duranguense*; en el logro de este objetivo se ha avanzado substancialmente a través de las siguientes acciones:

- Desde el año 2005 a la fecha, se han editado cinco números de la revista *Investigación Educativa Duranguense*; en promedio cada número de la revista contiene ocho artículos que, comparados con los cuatro artículos que presentaban en promedio las revistas editadas en fechas anteriores a este año, permite hablar de una tasa de crecimiento del 100% en el número de artículos que en promedio se publican en cada número de la revista.
- En su versión electrónica fue *alojada* en Dialnet, un portal de difusión de la producción científica hispana a cargo de la Universidad de la Rioja, en España; este portal aloja a más de 4,398 Revistas y tiene una cuenta de 123,445 usuarios registrados
- Fue *indizada* en el Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex); este sistema tiene en la actualidad un directorio de 16,150 revistas.
- Fue *indizada* en Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (Clase). Este servicio cuenta con un total de 270,000 registros.
- Fue *integrada* a la biblioteca Virtual de Biotecnología para las Américas auspiciada por la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Se tramitó el ISSN ante las instancias correspondientes, siendo otorgado el registro correspondiente en el mes de octubre del año 2007.
- Sus artículos han sido *integrados* a diversos recolectores: a) Directorio y Recolector de Recursos Digitales del Ministerio de Cultura del Gobierno Español (v. gr. Eficiencia del Programa Enciclomedia. Resultados de una Práctica de Investigación Evaluativa, publicado en el No. 8); b) La biblioteca universitaria de recursos de aprendizaje, auspiciada por Santander Universidades de España (v. gr. Inventario SISCO del Estrés Académico, publicado en el No. 7); y c) Recolector de Ciencia Abierta auspiciado por la Red de Bibliotecas Universitarias y la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (v. gr. Las expectativas de inserción

laboral de los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa, publicado en el No. 8)

Todas estas acciones fueron desarrolladas tras la evaluación correspondiente realizada a nuestra revista, lo cual nos indica que su contenido, estructura y presentación cubren los criterios generales de una publicación científica. Cabe destacar que con estas acciones la revista *Investigación Educativa Duranguense* se constituye en la **única revista duranguense, en el campo de la educación, que tiene su ISSN y ha sido indizada.**

Actualmente tenemos la invitación de la Hemeroteca Virtual Clase de la UNAM para alojar nuestra revista; Así mismo se recibió en marzo del 2008 la invitación de Redalyc para postular nuestra revista para ser indizada y alojada en su portal.

Estas acciones, y el hecho de que nuestra revista, en su versión electrónica, sea ubicada por buscadores especializados, como es el caso de Google Académico, permiten que su difusión se incremente exponencialmente.



**Ilustración 1 Mujer al carbón**

# APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

## LA NARRATIVA COMO HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL: SU INCORPORACIÓN EN EL MULTITRAIT MULTIMETHOD APPROACH

1.- Dr. Miguel Navarro Rodríguez, (narodmi@yahoo.com miguelnpv.udg.mx), 2.- Dr. Victor Manuel González Romero (victor@pv.udg.mx), 3.- Dra. María Morfín Otero (mmorfin@pv.udg.mx) y 4.-Mtra. María del Consuelo Telles Contreras (maconste@yahoo.com.mx)

1.- Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango y Coordinador del Grupo de Investigación “Tecnologías para el Aprendizaje”.  
2 y 3.- Investigadores del Instituto de Estudios sobre el Aprendizaje del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara.  
4.- Estudiante del Doctorado en Ciencias para el Desarrollo Sustentable, del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara.

### RESUMEN

En el presente trabajo, se muestra desde un estudio, como la narrativa se revela como una poderosa herramienta de investigación cualitativa, que incluso puede ser utilizada en un diseño de investigación mayor, que incorpore diversos métodos, midiendo los mismos aspectos de una serie de variables (multitrait multimethod approach). En tal ejemplo, la narrativa se transforma mediante una escala estimativa a una serie de datos cuantitativos que son correlacionados en el análisis multimétodo. Los resultados desde el caso de la investigación realizada, hacen ver cómo la narrativa, habiendo aportado los más bajos puntajes en los datos, debido a su naturaleza reflexiva y crítica, mantiene una mayor validez convergente con relación a un cuestionario. Se plantea la necesidad de hacer más estudios utilizando esta perspectiva metodológica, que corroboren esta tendencia.

**Palabras clave:** Multimethod Multitrait Approach, Narrativas

### ABSTRACT

The narrative, can be used in the Multitrait Multimethod Approach. In this design, different methods and research techniques (including quantitative or qualitative methods), must to evaluate the same “traits” in a group of variables. In such example, the narrative becomes its means in a scale to obtain series of quantitative data that are correlated in the multimethod analysis.

INED

The results show us, how the narrative having contributed to the correlation table with the lowest grades, now register more convergent values than the other instruments. Probably, this incident is related with the narrative, due to its reflective and critical nature.

## LA NARRATIVA COMO HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN

La narrativa, en tanto medio útil para recuperar el cuento de los sujetos en las organizaciones, se ha significado como todo un recurso de indagatoria, el cual se ha empleado de forma amplia en la investigación educativa (Clandinin & Connelly, 2000), ya que “permite incluir percepciones profundas, la satisfacción o la trascendencia cultural, así como la estructura fundamental de construcción de significados de los sujetos” (Rossiter, 2002 p.3).

Esta tradición investigativa, ha sido incluida recientemente como una poderosa herramienta cualitativa, en donde las acciones y los eventos de la vida de los sujetos encuentran significación, son comprendidos y vivenciados a la luz de episodios y narrativas (Brunner, 2002; Polkinghorne, 1996).

La narrativa se ha empleado con muy buenos resultados como instrumento de acopio de datos en la investigación organizacional (Czarniawska, 1997). Es a través de contar historias o cuentos, como Czarniawska aplica todo un marco teórico para impugnar la administración sueca del sector público, mediante tres cuentos metafóricos de distintos modelos administrativos en tres diferentes organizaciones: “*A new budget and accounting routine in a big city*”, “*Tax reform*” y “*The rehabilitation program*”, en estas historias, Czarniawska, se conduce narrativamente usando términos literarios tales como: “Consejos que producen tensión”, “Paradojas e interrupciones” etc. Ella liga estas historias a los temas de la comunicación organizacional y de tipo personal y llama a su proceso narrativo analítico de investigación organizacional como ergonografía.

Según Clandinin y Connelly (2000), la narrativa como recurso de investigación es el estudio de la experiencia, y la experiencia, como Dewey lo enseñó en su pedagogía activa, es la materia con la cual las personas se relacionan contextualmente; *-situacionalmente-* diría Matus (1998). Así, la narrativa como indagatoria es la experiencia de la experiencia, es decir el relato o historia contada por personas (investigadores) que se relacionan con el objeto de la experiencia, donde el objeto de la experiencia es el cuento de las personas (sujetos investigados) y de cómo se relacionan éstas en un contexto determinado (problema de investigación).

La importancia de la narrativa radica en su fuerza como vehículo instruccional; el contar historias enseña más que una complicada explicación teórica de un profesor, ya que conduce a pensar metafóricamente, a encontrar nuevas formas de pensamiento holístico, interrelacional y holográfico. (Morgan, 1998; Pariente, 2001). Para Bolivar et al., (2001). La narrativa mantiene una relevancia actual en el campo de la investigación educativa, ya que a través de la narración se articula el proceso mismo de la investigación.

Luego entonces, dirían los cánones de la investigación, si somos capaces de contar nuestro problema de investigación como si fuera una historia, un cuento, de manera fácil, amena, *narrativa* y nuestros interlocutores nos entienden, entonces tenemos una verdadera investigación en ciernes. Ello explica la pertinencia de usar a la narrativa como instrumento de investigación en las organizaciones.

## LOS COMPONENTES DE LA NARRATIVA

El pensamiento narrativo, como Clandinin & Connelly (2000) lo establecen, está relacionado con la respuesta que se dé en el cuento que se narre, a una serie de tensiones, que relajan la taxonomía formal de los objetivos de la conducta cognitiva: *reconocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar*.

La serie de tensiones del pensamiento narrativo con el pensamiento formal, que superan la anterior taxonomía cognitiva se refieren a los siguientes aspectos:

*Temporalidad.* Ésta es una característica central del pensamiento narrativo. Cualquier evento tiene un pasado, un presente y una implicación hacia el futuro. Las cosas que suceden no son eventos aislados, suceden a través del tiempo, implican a una temporalidad que remite a un proceso de incubación y desarrollo.

*Personas.* El pensamiento narrativo se relaciona estrechamente con la historia de las personas ligada fuertemente a la idea de la temporalidad, ya que en cualquier punto en el tiempo se está en un proceso de cambio personal y una persona sólo es el fruto de lo que fue, y lo que es hoy determinará lo que será en un futuro.

*Acción.* Las acciones en el pensamiento narrativo no son sólo hechos prácticos, en la narrativa una acción es vista como un símbolo, cada acción encierra simbólicamente a una interpretación; por ejemplo, el nivel de logro obtenido por un niño en una prueba, no sólo es un hecho frío de alto, medio o bajo nivel, sino que en el pensamiento narrativo, tal nivel de logro encierra simbólicamente algo que espera ser interpretado.

*Certidumbre.* En el pensamiento narrativo no hay una sola explicación cierta de los eventos; es decir, los hechos tienen una amplia gama de explicativas. El pensamiento narrativo se atreve a abordar tentativamente varias explicaciones que juegan en el campo de la incertidumbre, es decir, los significados a interpretar son inciertos, debemos tratarlos como tentativas de explicación y de acuerdo a las circunstancias, debemos explorar otras posibilidades, otras interpretaciones, donde muchas de ellas pueden ser igualmente válidas. La diversidad, pluralidad e incertidumbre son campo del pensamiento narrativo creativo.

*Contexto.* En el pensamiento narrativo el contexto está siempre presente, incluye nociones tales como contexto temporal, espacial, contexto relacionado con las personas. El contexto es necesario explicitarlo para darle verdadero sentido a lo que hacen las personas.

La narrativa en su oposición al pensamiento formal o teórico, propone partir de la experiencia de las personas expresada en el cuento de sus vidas cotidianas, en vez de empezar con la exposición de complejos marcos teóricos. Sin embargo, una teoría bien fundamentada con suficiente base empírica, encuentra en la sencillez de su explicación, mediante la narrativa literaria, el vehículo idóneo para su apropiación. En el ejemplo de Czarniawska (1997), las historias que se cuentan sobre tres tipos de organizaciones a través de tres narrativas literarias, permiten envolver con todo su profundo significado teórico a temas tales como la descentralización y la comunicación organizacional.

## EVALUANDO LAS NARRATIVAS

Respecto de la evaluación de las narrativas, de acuerdo a la discusión de la naturaleza y sustancia del pensamiento narrativo, es necesario establecer los siguientes criterios de evaluación:

1. *La relación metafórica* estrecha entre los aspectos centrales del cuento y los conceptos teóricos aludidos en el objeto de investigación.
2. *La presencia fuerte del contexto del cuento* (en las personas, en el espacio y en el tiempo) y su relación con los conceptos relativos al problema que se investiga.
3. *Las personas de carne y hueso* y su vivencia contada con relación a los conceptos teóricos de la investigación.
4. *La implicación simbólica de significado en cada acción del cuento*, donde el significado se relacione con los conceptos teóricos bajo estudio.
5. *La variación de interpretaciones dadas a las cosas, sucesos*, que enlazan a una perspectiva de incertidumbre hacia los conceptos aludidos.

Los anteriores criterios de evaluación permiten construir una escala de diferencial semántico, con valores del uno al siete en sus extremos bipolares, para valorar la presencia en la escala indicada, de la impregnación de la narrativa con los conceptos implicados en la investigación de cualquier objeto de estudio.

En el siguiente ejemplo, en una investigación orientada a indagar el estado de una organización en el continuum de conflicto-colaboración, las narrativas fueron analizadas y evaluadas para encontrar patrones y relaciones, con lo cual se determinó una escala estimativa para aplicarla al problema de investigación, como se especifica en la siguiente escala:

Los datos obtenidos fueron registrados para su análisis según se muestra a continuación.

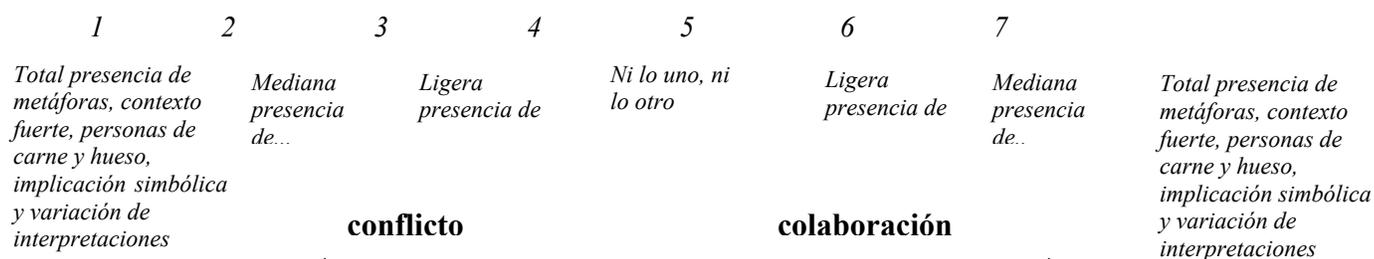


Tabla 1. Narrativas de informantes clave y conversión a valores numéricos.

Componente/ narrativa (N)	N 1	N 2	N 3	N 4	N 5	N 6	N 7	N 8	N 9	N 10	N 11	N 12	N 13	N 14	N 15	N Prom.
<b>Participación</b>	7*	5*	6*	4*	4*	3*	7*	2*	2*	7*	2*	1*	3*	2*	--	3.9
<b>Comunicación</b>	7*	3*	3*	2*	2*	2*	7*	5*	1*	7*	2*	1*	3*	2*	--	3.3
<b>Lucha de recursos</b>	3*	5*	2*	2*	2*	2*	6*	2*	2*	5*	4*	2*	2*	3*	--	3.0
<b>Institucionalización</b>	5*	6*	3*	6*	3*	3*	4*	2*	1*	3*	3*	2*	7*	2*	--	3.5
<b>Protagonismo</b>	1*	5*	4*	2*	5*	2*	7*	5*	2*	6*	2*	2*	2*	2*	--	3.3
<b>Uniformidad-diversidad</b>	5*	5*	5*	5*	4*	3*	5*	2*	2*	6*	2*	4*	6*	4*	--	4.1
<b>Gobernabilidad académica</b>	6*	7*	5*	6*	4*	3*	5*	5*	2*	6*	6*	1*	7*	4*	--	4.7
<b>Administración de conflictos</b>	4*	3*	5*	7*	3*	2*	4*	5*	2*	6*	2*	1*	2*	1*	--	3.3
<b>Promedio general</b>	4.7	4.8	4.1	4.2	3.3	2.5	5.6	3.5	1.6	5.7	2.8	1.8	4.0	2.5	--	3.6

\* valores a ser correlacionados en la matriz multimétodo- multicomponente

Con tales datos cuantificados desde una fuente cualitativa, se pudo apreciar que los puntajes asignados desde las narrativas fueron los más críticos para cada uno de los indicadores de la investigación y que hubo una total congruencia entre la presencia de componentes de la narrativa con el sesgo de cada cuento, bien fuese hacia la colaboración o hacia el conflicto, como objetos estudiados.

Tabla 2. Matriz multimétodo, que muestra la validez convergente y la validez discriminante en los componentes, correlacionados por el método narrativa

		C O M P O N E N T E S							
		N a r r a t i v a							
		PARTICI1	COMUNI1	LUCHRE1	INSTITU1	PROTAG1	UNIFDIV1	GOVEACA1	ADMCON1
<b>Método 1</b>  N A R R A T I V A	PARTICI1	1.000	.574	.582	.005	.126	.627	.278	.314
	COMUNI1	.574	1.000	.458	-.299	.262	.147	.212	.264
	LUCHRE1	.582	.458	1.000	.078	.592	.421	.455	.072
	INSTITU1	.005	-.299	.078	1.000	-.466	.611	.720	-.243
	PROTAG1	.126	.262	.592	-.466	1.000	-.048	.126	.306
	UNIFDIV1	.627	.147	.421	.611	-.048	1.000	.691	.097
	GOVEACA1	.278	.212	.455	.720	.126	.691	1.000	.105
ADMCON1	.314	.264	.072	-.243	.306	.097	.105	1.000	
<b>Método 2</b>  M a p a  C O N C E P T U A L	PARTICI2	.653*	.577	.397	.356	.097	.637	.780	.196
	COMUNI2	.191	.380*	-.191	.189	-.082	.362	.502	.010
	LUCHRE2	.388	.786	.450	-.110	.183	-.048	.295	.468
	INSTITU2	.799	.516	.443	.036*	.109	.332	.359	.583
	PROTAGO2	.133	.407	.299	-.204	.708*	.011	.473	.476
	UNIFDIV2	.173	.613	.456	.163	.301	.056*	.645	.017
	GOBEACA2	.232	.430	.328	.145	.145	.000	.479	-.243
ADMCON2	.416	.904	.273	-.348	.074	-.097	.015	-.064*	
<b>Método 3</b>  C U E S T I O N A R I O	PARTICI3	-.270*	-.274	.105	-.588	.486	-.705	-.544	.000
	COMUNI3	-.270	-.274*	-.035	-.486	.230	-.772	-.544	-.103
	LUCHRE3	.518	.000	-.192*	-.120	-.246	.433	-.245	.412
	INSTITU3	.560	-.267	.401	.615*	-.112	.765	.463	.011
	PROTAGO3	.759	.037	.663	.298	.173*	.707	.349	-.053
	UNIFDIV3	.482	-.298	.341	.710	-.167	.822*	.533	-.084
	GOBEACA3	.416	-.034	-.305	.176	-.471	.568	-.034*	.298
ADMCON3	.625	-.117	.514	.487	.005	.739	.427	-.232*	

\*Correlaciones r de Pearson significativas

### LA NARRATIVA DENTRO DE LA PERSPECTIVA MULTIMÉTODO

El multitrait multimethod approach, es una tendencia metodológica que intenta medir un mismo rasgo, particularidad de la variable o "trait" con diversos métodos y técnicas de investigación que puedan incluir una mixtura de métodos incluyendo a los de tipo cualitativo y

cuantitativos (Campbell y Fiske, 1959; Trochim, 2003), en el ejemplo de investigación que se señala, Navarro (2003), incorporó a las narrativas como uno de los tres métodos que midieron 8 variables de conflicto-colaboración, parte de un modelo propuesto por el autor, e hizo en una tabla multimétodo una correlación general de las “mediciones” de la narrativa, contra las realizadas por un cuestionario y un mapa conceptual.

Con tal modelo de análisis correlacional observamos en la tabla 2, que el método de narrativa se correlaciona en un primer cuadrante, consigo mismo, obteniendo una diagonal de confiabilidad perfecta, con valores de 1 en diagonal, la cual es llamada por Campbell y Fiske (1959) y por Trochim (2003), como monocorrelación o correlación monobloque.

Siguiendo en la misma tabla 2, notamos que las correlaciones convergentes significativas (línea en diagonal), se establecen para los componentes siguientes:

Participación; (.65), institucionalización; (.61) Protagonismo; (.70), y uniformidad, respeto a la diversidad; (.82), significa que la narrativa tiene validez convergente en esas variables con otros métodos y técnicas, como el cuestionario y el mapa conceptual.

Por otra parte, la narrativa es discriminante con respecto del cuestionario, en prácticamente todas las variables del modelo de conflicto-colaboración, registrando bajas correlaciones con excepción de las variables institucionalización y uniformidad-diversidad (.61 y .82 respectivamente), en donde se tienen valores convergentes.

Lo mismo acontece desde la narrativa hacia el mapa conceptual, la discriminación se manifiesta en seis variables, con bajas correlaciones discriminantes, ahora son participación y protagonismo (.65 y .70, respectivamente), quienes muestran valores de convergencia significantes.

La narrativa es el método que habiendo primero aportado los puntajes más bajos a la matriz de correlación, (tabla 1), es ahora el que proporciona una mayor validez convergente, por arriba incluso de un cuestionario cuyo valor de confiabilidad fue de .89 en alpha de Cronbach, y lo hace en un mayor número de componentes: participación, institucionalización, protagonismo, uniformidad-respeto a la diversidad.

Lo anterior significa que la narrativa tiene una mayor validez convergente con relación al propio cuestionario, ya que la inmersión en los datos es más profunda y completa en tanto el constructo teórico sobre cada componente está siendo señalado por los sujetos de forma convergente según éste es planteado por la teoría.

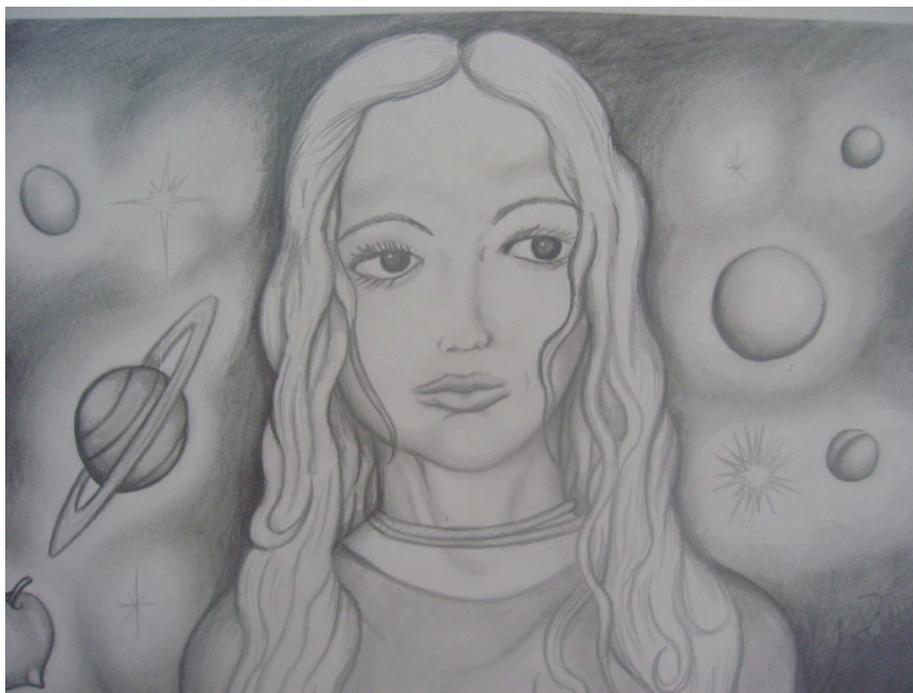
Serán necesarias nuevas investigaciones que enmarquen a la narrativa como una herramienta de investigación validando sus alcances.

## REFERENCIAS

- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla S.A.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Campbell, D.T., & Fiske, D. W.(1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56 p. 81-105.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquire. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Czarniawska, B. (1997). *Narrating the organization: dramas of institutional identity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Matus, C. (1998). *Adios Señor Presidente*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Morgan, G. (1998). *Images of Organization, The executive edition*. San Francisco: Sage Publications.

INED

- Navarro, M. (2003). *Conflicto y colaboración organizacional en instituciones que forman docentes: una perspectiva multimétodo*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Tamaulipas. México.
- Pariente, J. L. (2001). *Teoría de las organizaciones, un enfoque de metáforas*. México: Porrúa/CONACYT.
- Polkinghorne. D.E. (1996). *Narrative knowing and the study of lives*. In aging and biography: exploration in adult development. Edited by J.E. Birren et al. p. 77-99. New York: Springer publishing.
- Rossiter, M. (2002). Narrative and stories in adult teaching and learning. Eric Digest. # ED 473 147. USA.
- Trochim, M.K. W. (2002). *¿What is the Multitrait Method Matrix?* Disponible en: <http://trochim.human.cornell.edu/kb/mtmmdat.htm> accedido el 29 de enero de 2003.



**Ilustración 2 Mujer**

# INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

## CONOCIMIENTO E HISTORIA EN LA ERA DE LA CIBERCULTURA

Mtro. Luis Reyes Rodríguez (luisreyes333@yahoo.com.mx )

Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica de Durango

Si vivimos en una era que se aproxima a una crisis de olvido, lo más urgente es extender las fronteras de lo político hasta abarcar, no meramente prácticas culturales antes marginadas sino también una nueva política de representación.  
Henry Giroux

Muchos ven con gran optimismo las potencialidades de la cibercultura y las nuevas tecnologías de la información y comunicación como herramientas para la educación dentro y fuera de la escuela. Las NTIC deben posibilitar un mayor acercamiento a los estudiantes a la información, y al conocimiento, las posibilidades son sin exagerar, prácticamente infinitas: los medios, los usos, las aplicaciones que ya se ofrecen y que literalmente continuaran explotando en el futuro son inconmensurables y rayan en la utopía.

El optimismo es hasta cierto punto justificado y significa la esperanza de revolucionar los métodos de generación, transmisión y aprovechamiento de conocimientos de una sociedad que urge de soluciones para los graves problemas que enfrenta.

Esta época ha generado un vuelco en la capacidad de producir, distribuir y consumir conocimiento, es la llamada Era de la Información, forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder (Castells, 2001). Sociedad que debe asegurarse que estos inmensos recursos sean aprovechados y así transitemos a una verdadera sociedad del conocimiento.

Identificada también como una sociedad de la incertidumbre (Giddens, 2000) o del riesgo (Beck, 1994) en la que las seguridades se han difuminado y solo queda cerciorarse de la continuidad social siempre en riesgo. La sociedad presenta ahora quizá más que nunca el riesgo de olvidar, de olvidar la historia. Existe en las mayorías un amenazante desconocimiento del pasado ante la sobrevaloración de lo novedoso y emergente de la época. Efectivamente no todo en la era de la información y el uso de la NTIC es prometedor, la profunda transformación que están provocando supone poner en riesgo las identidades, la cultura y las formas de solidaridad que puedan asegurar la estabilidad y continuidad sociales (Beck, 1994b, Bauman, 2006).

En este sentido cabe preguntarse cuáles son las posibilidades reales que ofrecen las utopías ciber y NTIC como herramienta para la generación, procesamiento y transmisión de la historia en la escuela.

La pregunta proviene de las experiencias cotidianas de muchos docentes de todos niveles que evidencian los escasos conocimientos históricos de los estudiantes, sobre todo de aquellos que pertenecen a los sectores más desfavorecidos de la sociedad y que siendo una amplia mayoría

empobrecida presentan bajos índices de logro académico en todas las áreas, incluida la historia, y además pertenecen a la escuela pública, que es quien concentra a estas mayorías en sus aulas.

Cabría entonces especificar la pregunta: ¿qué posibilidades ofrece, la cibercultura especialmente a los estudiantes de bajos recursos de las escuelas públicas y las NTIC para el conocimiento de la historia?

No existen dudas de que la cibercultura y las NTIC abren grandes posibilidades para la educación en un país pobre como el nuestro, la pregunta va enfocada a si estas nuevas formas de hacer y pensar podrán proponer formas más simétricas de alcance de la información entre estratos bajos y altos dentro y fuera de la escuela.

La pregunta puede derivar en otra aún más trascendente: el acceso a la cibercultura y las NTIC no constituye otra forma más de desventaja entre ricos y pobres (estratos, regiones, países), no resultará una nueva forma de asimetría. Una ruta de desarrollo desigual que se tiende no solo entre ricos y pobres, sino entre locales e integrados, mujeres y varones, viejos y jóvenes, analfabetos o semianalfabetos y educados, pero lo que aquí interesa fundamentalmente es la diferencia entre las mayorías empobrecidas y las minorías superadineradas.

La ignorancia de los alumnos de hechos, ideas o conceptos de la historia que parecerían ser del dominio común hace preguntarse si esta generación de niños y jóvenes se encuentra aun más alejada de la historia y en general de la cultura universal que generaciones anteriores. Independientemente de ello, la falta de formación e información del estudiante promedio acerca de los hechos pasados es evidente y es pasmoso constatar la falta de conocimientos y habilidades académicas demostradas por muchos estudiantes en la escuela.

Particularmente los profesores de educación superior pueden constatar la falta de referentes de los alumnos acerca de temas de los cuales se supone deben tener alguna noticia. Estos universitarios evidencian la ignorancia de la historia arrastrada a lo largo de su tránsito por la escuela. En algunos momentos no se puede aludir a hechos históricos, sociales o políticos sin suscitar en los alumnos el pasmo ante el desconocimiento de eventos recientes o pasados de relevancia mundial. La falta de una noción de estos jóvenes, que oscilan entre los 18 y 22 años, de la Guerra de los Balcanes, del conflicto árabe-israelí, de sólo una de las novelas de la revolución mexicana, son un ejemplo de la distancia que se ha establecido entre ellos y la historia y por qué no, la cultura universal. Más aún, su desconocimiento acerca de la cultura popular tradiciones, fiestas, creencias parece igual de abismal.

Este analfabetismo de la gran mayoría de los estudiantes acerca de las creaciones del hombre que forman parte de la cultura universal y de su historia, más aún de la cultura popular hace pensar directamente en la división tajante entre el homo insipiens y el homo sapiens que propone Sartori (2000). Este brillante politólogo florentino afirma que la cultura audiovisual de bajo nivel distribuida por los mass media impone severos impedimentos al lenguaje lógico y el pensamiento abstracto propio de la cultura escrita, esto ha provocado la atrofia de la capacidad de entender del homo insipiens que proclive a la insensatez, emotividad y el absurdo amenaza las creaciones del homo sapiens.

Sartori destaca un hecho inédito: los homo insipiens siempre han existido, numerosos pero dispersos y por lo mismo irrelevantes, solo en esta época los medios masivos han posibilitado el reconocimiento y unificación de los gustos y preferencias de la masa que logra imponer su cultura como mayoritaria (2000).

No podemos dejar de notar que la escuela incluyendo a la universidad se ha masificado, su matrícula se ha expandido a tal grado que las llevado a dimensiones limite, por otro lado, ya no están reservadas a las élites ahora albergan al hombre común que constituye parte de la mayoría o la masa.

INED

La cultura masiva es por lo general de bajo nivel y es un desafío a la cultura universal.<sup>1</sup> Entendida esta como las altas creaciones del arte, el pensamiento, la ciencia y la historia de los hombres de todos los tiempos (Sartori, 2000; Ortega y Gasset, 1981).

Los conocimientos y habilidades de muchos de los estudiantes están más cerca de la cultura de masas del homo videns que la cultura escrita del homo sapiens de Sartori. En la aplicación de un modesto instrumento de estudio de la materia “Historia Regional” de la LE94 los resultados indican un preocupante desconocimiento de los alumnos-maestros relativo a algunos tópicos de la cultura universal y de la historia.

Las nuevas NTIC no han cambiado hasta el momento la asimétrica relación entre el público general (incluidos los estudiantes) y el conocimiento de la historia. Las NTIC en la escuela (o fuera de ella) no han sido hasta ahora un factor decisivo que induzca a los estudiantes a interesarse por la cultura y la historia producida por el homo sapiens de Sartori.

Los estudiantes en general dedican gran parte de su tiempo a los medios de comunicación masiva y a las NTIC específicamente la Internet. A qué programas y contenidos dedican este tiempo, qué páginas visitan preferente y asiduamente, en el caso de México no existen estudios amplios que respondan a estas preguntas se supone que se trata de contenidos de baja calidad de una cultura de masas. A este respecto se cree que la mayoría de las páginas visitadas son sitios de encuentro en la red como myspace, metroflog y netlog, por supuesto no es nada concluyente sino solo una impresión, no obstante es también una percepción que las conversaciones y los intereses expresados por la mayoría de estudiantes rara vez se refieren a temas históricos, políticos, sociales o culturales no obligados o prescritos por la currícula.

No obstante muchos estudios generalmente antropológicos y sociológicos hablan con un gran optimismo acerca de las posibilidades de la NTIC para promover la educación pero pocos son los referentes sobre la promoción de la cultura y particularmente la historia.

El optimismo se mantiene en la inteligencia de que otra forma de hacer y de pensar ha aparecido. Se asoma una nueva situación, es para muchos de sus defensores la prometedora transformación que trae consigo la cibercultura basada en el uso de NTIC.

La cibercultura superaría con el tiempo y en parte, algunas de las contradicciones de esta época. La falta de democracia, la demagogia, la pasividad política, el orden disciplinario, el burocratismo y, sobretudo la episteme autoritaria y esquemática de las viejas formas de saber que por supuesto refieren a la escuela, y al texto, centralmente el libro.

Este cambio consiste en una radical forma de hacer y pensar que ocurre en el ciberespacio con el uso de NTIC y que provoca la aparición de una nueva cultura llamada cibercultura. “Podemos definir cibercultura como una colección de culturas y productos culturales que existen y han sido posibles gracias a Internet, con las historias contadas sobre esta cultura y sus productos culturales” (Moncada Cardona, 2006).

Las nuevas tecnologías y muy particularmente las redes de conexión (el ciberespacio) configuran el factor definitivo que hará pasar a la humanidad a un estado cualitativamente distinto, en el que se desarrollará una inteligencia conectada global, tan poderosa como peligrosa (Virilio, 1988).

Lo cierto es que los síntomas de lo que será muy pronto la consolidación de un modo distinto de ver y hacer las cosas, están en marcha (...) Las condiciones para el desarrollo de toda

---

<sup>1</sup> El filósofo madrileño acusa: “Lo característico del momento es que el alma vulgar, sabiéndose vulgar, tiene el denuedo de afirmar el derecho de la vulgaridad y lo impone dondequiera.” Ortega y Gasset apuntó para la universidad la misión de otorgar una cultura que restituyera por la unidad vital a la cual se orienta, la integridad del hombre. En efecto, para Ortega el hombre es él y su circunstancia, un aquí y ahora; por tanto, nada hay más importante que la aclaración de ese entorno en el que está determinado a vivir.

una forma de pensar-vivir que empieza a distinguirse dramáticamente de las maneras tradicionales y asentadas por la llamada sociedad moderna. (Rodríguez Ruiz, 2004).

Según Turkle, la tecnología está convocando un conjunto de ideas asociadas con la posmodernidad, ideas sobre la inestabilidad de los significados y la falta de verdades universales, generando una realización del pensamiento social. Ese cambio de un ideal modernista a una realidad posmoderna. Y agrega: De otro lado, cuando la gente explora los juegos de simulación y los mundos de fantasía se conecta a una comunidad virtual. Esto es un subproducto muy positivo de la llamada cultura de la simulación, en la medida en que se abre una posibilidad de interrelación nueva muy útil, en cuanto los computadores se convierten en los lugares en los que proyectamos nuestros propios dramas, de una manera que no es posible en los escenarios reales (1995).

Mark Dery plantea por su parte, varias de las características que podrían definir la cibercultura. Entre ellas destaca la efimerización del trabajo, la inmaterialidad de los bienes y el desvanecimiento del cuerpo humano (1998).

Casi siempre identificada con formas de hacer y de pensar en los países ricos, las argumentaciones a favor de las amplias posibilidades de transformación de la actual cultura que ofrece la cibercultura (incluyendo la transformación de la educación toda, especialmente la escolar) están fundamentadas por sus defensores en el tema en la crítica posmoderna (posestructuralista) a la modernidad.

La crítica posmoderna ofrece un excelente marco teórico para denunciar las contradicciones de la modernidad y las posibilidades redentoras o al menos inevitables de la posmodernidad ineluctable, los especialistas ven en la cibercultura la realización de la época posmoderna y con ello la superación (parcial) de las contradicciones de la modernidad. Así asumen que la cibercultura en esencia posmoderna propicia una nueva forma de entender la historia no desde el autoritarismo y esquematismo del texto sino desde la forma deconstruida individualizada y relativista del posestructuralismo.

Se entiende que el conocimiento de la historia será otro desde la perspectiva posmoderna de la cibercultura, la historia será elementalmente otra despojada del autoritarismo y esquematismo tendrá la oportunidad de ser conocida por sus actores. Estos visionarios generalmente no ofrecen tesis históricas que permitan afirmar que el futuro que imaginan será inevitable (Moncada Cardona, 2006).

No se puede deconstruir el discurso de la modernidad desde su ignorancia, para ser posmoderno hay que ser crítico hay que poder deconstruir, la deconstrucción no es nada fácil, no se trata simplemente de construir significados arbitrarios o novedosos o de plano devaluar o ignorar el texto, como imágenes e ideas de la modernidad, es mucho más, se requiere de habilidades intelectuales de un análisis epistémico (de los métodos hermeneúico, fenomenológico, interpretativo entre otros) que solo la propia modernidad ha aportado, la crítica posmoderna tiene como fundamento en última instancia la ilustración y su razón.<sup>2</sup>(Ballesteros, 2000).

Lo que se está argumentando aquí, es que las grandes posibilidades que se anuncian de la cibercultura y el uso de las NTIC soportadas constantemente en su argumentación por la crítica posmoderna no parecen involucrar a las mayorías que no participan ni entienden de dicha crítica y por lo tanto no pueden ser posmodernos ni aprovechar la crítica posmoderna en el empleo de las NTIC de la cibercultura. Sartori dice: el clima cultural más apoyado por los medios de

---

<sup>2</sup> El modelo tecnocrático, basado en el incremento de la producción con el menor coste económico, parece imponerse cada vez más en el mundo, lo que va acompañado del aumento de las desigualdades sociales, de la depauperación del Tercer y Cuarto Mundos, de la degradación del medio ambiente, del peligro de un holocausto nuclear, de la generalización de la marginación del pasotismo. Para responder a tales retos de poco sirve la cultura light, lo que el autor llama <<postmodernidad como decadencia>> mera reducción de la realidad al mundo de las apariencias y de lo efímero, y, por consiguiente, abandono de la racionalidad y aun de la misma idea del

comunicación consiste en atacar al modelo elitista, abyecto y superado, del hombre racional occidental... El hombre del postpensamiento, incapaz de una reflexión abstracta y analítica, que cada vez balbucea más ante la demostración lógica y la deducción racional, y se encuentra a la vez fortalecido en el sentido del ver (el hombre ocular) y en el fantasear (mundos virtuales) (2000).

No debemos renunciar a los aportes de la ilustración por las contradicciones que ha presentado sino recuperar, reconstruir y democratizar verdaderamente las altas, no únicas, manifestaciones de la cultura que ella produjo. Los defensores de la cibercultura hacen parecer que con la aparición de la misma las mayorías tradicionalmente marginadas del conocimiento podrán acceder a él porque se trata de una nueva manera de producir, distribuir y adquirir conocimiento, pero no existen preguntas serias al respecto de si esas mayorías poseen las habilidades, conocimientos e intereses necesarios para incorporarse a la nueva cultura.

El problema con la cibercultura sigue siendo aún el sujeto, el sujeto que pueda estar o no alfabetizado para comprender su mundo, tenga las herramientas y los intereses para ahondar en el conocimiento y no un individuo que quiera distraerse o entretenerse.

Por otra parte cabría preguntarse si esta nueva época puede llamarse posmoderna entendiendo como dice Luis Villoro que las figuras centrales de la modernidad -sujeto y razón-se han agotado. O se trata simplemente por el contrario de mayorías que siempre han mantenido una relación débil y lejana con ambas figuras y, en consecuencia de que sólo unos cuantos hombres han porfiado anunciar su fin, el de la modernidad y/o rechazarla. En este otro sentido, no puede decirse que las masas, las mayorías son posmodernas y que no sólo han rechazado la modernidad-sino que se han vuelto, plurales, diversos, decepcionados de la modernidad a la que han criticado. Sólo unos cuantos en la sociedad actual pueden identificarse como posmodernos, las mayorías se encuentran en esta época, viven sus contradicciones y eligen formas inéditas de existencia, pero difícilmente son posmodernas; como en su momento llamamos moderna a toda una sociedad que siempre mantuvo rezagos sustantivos de otras épocas, Wallerstein sostiene como ejemplo de esta situación que la sociedad capitalista mantuvo elementos preindustriales o feudales ya bien avanzado el capitalismo moderno (2006).

El uso de las NTIC en el ciberespacio depende, desde este punto de vista, de la colaboración y guía de quien posea los conocimientos y habilidades de una sólida formación disciplinaria en ciencias o humanidades que le permita generar un nuevo conocimiento (en la cibercultura posmoderna) a partir de la deconstrucción del conocimiento tradición (moderno) aunque sólo sea limitadamente. Específicamente el conocimiento de la historia continuará dependiendo imprescindiblemente de la guía de quien se ha formado con rigor y método, dentro o fuera del sistema educativo. Visto así, el maestro continua siendo un elemento forzoso en la construcción de conocimiento que realmente recupere la historia (y el humanismo de la alta cultura) para nuestras sociedades.

No se está diciendo aquí, que el uso de la NTIC es inútil o despreciable, y que sólo puede producir un cultura de baja calidad, lo que se está afirmando es que no es suficiente por si mismo. Para construir con los estudiantes de las mayorías a las que se ha aludido, el conocimiento de la historia que impida el olvido ha de echarse mano de los maestros responsables y bien preparados de todos los niveles escolares como guías o acompañantes en la construcción de un nuevo conocimiento. Las NTIC están ofreciendo un mar de oportunidades de conocimientos para los jóvenes, conocimientos o aprendizajes que en parte les ha sido negado o encarecido por la escuela, sin embargo los estudiantes dentro o fuera de la misma requieren de la asesoría y acompañamiento de maestros que ordenen, sistematicen, estructuren y guíen la construcción, y en su caso, la deconstrucción del conocimiento de la historia y, por qué no, como se ha venido proponiendo, del conocimiento general de las humanidades y de la alta cultura.

La cibercultura solo puede llegar a ser una verdadera oportunidad para estas mayorías de jóvenes de bajos recursos, si su aproximación al conocimiento no es como en las más de las veces

una aproximación simplista, reduccionista y vulgar que desprecia tácita o abiertamente los aportes de la ilustración y que no observa la necesidad de una formación rigurosa en el acompañamiento y asesoría de los maestros. Si la mayoría de estos jóvenes estudiantes no sólo no leen sino que detestan la historia y la alta cultura, se debe quizá a que sus profesores y la escuela les provocaron el desprecio por el esfuerzo y el rigor pero también por la curiosidad y la imaginación. La “educación bancaria” les ha extirpado el goce de esforzarse y pensar.

Es importante destacar que muchos estudiantes recurren a las NTIC para encontrar espacios más propicios de conocimiento de acuerdo a sus intereses, motivaciones y búsquedas en el entendido de que la escuela no se los proporciona, enfrentamos la carencia de docentes que sepan guiar a los jóvenes en el aprendizaje y más aun comprendan como aprovechar estas nuevas formas de hacer y de pensar que ofrece la cibercultura para acompañar a sus alumnos en la construcción de conocimiento.

Ante la ausencia de este acompañamiento, el intento de acceder al conocimiento desde una posición simplificadora, reduccionista y equivocada de ciertos defensores de la cibercultura puede ejemplificarse con las afirmaciones respecto del hipertexto realizadas por Lanham: el sistema operativo básico para el conocimiento humanístico (incluida la historia) ha sido el libro. Esto se debió a dos condiciones que lo hicieron posible, la tecnología de la impresión y, la ideología humanista que asumió el concepto de texto autoritario. Desde entonces los libros se atesoran en las bibliotecas, se protege la propiedad intelectual del autor, y además se crea así, una autoridad natural, basada en la palabra. La aparición de la información electrónica y las NTIC han demostrado que, junto a la palabra, puede existir otro tipo de información audiovisual. La información electrónica ha empezado a deconstruir y relativiza la estabilidad del texto, “introduciendo formas volátiles y deteriorando el sistema de autoridad.”

De igual manera la forma tradicional de los estudios humanísticos, se ven obligados a asumir esta "volatilidad intrínseca" dice Lanham y menciona algunos de los efectos que la cibercultura provoca sobre el conocimiento humanístico:

- Cambia el artefacto humanístico central del libro impreso al texto digital
- Cambia nuestra idea de autor
- Socava la idea básica de originalidad, glorificada por el movimiento romántico
- Cambia la idea que tenemos de texto
- Cambia la idea de autoridad del texto
- Transforma el mercado del discurso humanístico
- Socava la substancialidad de los estudios humanísticos.

Este autor añade que estas transformaciones provocadas por el hipertexto han ocasionado una respuesta hostil por parte del establecimiento humanístico, especialmente por su carácter desestabilizador sobre los procesos de alfabetización con base en el libro y el rediseño de la alfabetización misma, que instaurará la posibilidad de que cada persona opere sobre la obra, establezca sus propósitos de formación y acceda al conocimiento a través del juego (2004).

La relación entre cultura y educación formal específicamente la escuela pública ha sido en los países en desarrollo una relación distante y enfrentada. La escuela no consiguió proporcionar los conocimientos más propicios para entender y habitar la difícil realidad de los individuos de estas sociedades, particularmente de sus mayorías sobreexplotadas y pauperizadas. Por el contrario su pedante y alejado academicismo la transformó en una institución que ha ido perdiendo significado concreto para nuestras poblaciones, pues además de que la escuela transmite un conocimiento poco relacionado con los problemas concretos que vive la gente tampoco proporciona ya una cierta garantía para la movilidad social; la escuela se encuentra así desimbolizada. Ahora la cibercultura y las NTIC parecen ofrecer una vía de solución para la generación de una nueva forma de hacer y pensar en el ciberespacio, pero se podría preguntar si esta alternativa solo estará reservada por mucho tiempo a aquellos sectores de la población tradicionalmente favorecidos y que poseen las

condiciones, educativas, sociales y económicas para su aprovechamiento. La cibercultura y el uso de las NTIC son un reto para los estudiantes con rezago, no representa simplemente una oportunidad sino un área desconocida. Si los estudiantes de todos los niveles no cuentan con el apoyo de la escuela y el acompañamiento del maestro en el uso de la NTIC y los aportes de la cibercultura, solo se mantendrán como otra forma de despojo para los estudiantes de escasos recursos que integran las mayorías, de esta manera verán disminuidas sus posibilidades de entender el mundo y su historia y resistir la dominación de que son objeto.

Las oportunidades que anuncia la cibercultura son según las evidencias más amenazantes que prometedoras para la mayoría de los estudiantes promedio, de estratos bajos y con limitaciones en su alfabetización. Debemos explorar todas las rutas o caminos que puedan conducirnos a mejorar la calidad de la educación; las NTIC dentro y fuera del establecimiento escolar, deben trabajar el hipertexto y el texto con los alumnos, y sin prejuicios adoptar formas novedosas de acompañamiento en el aprendizaje como hacer que los alumnos transformen un texto en hipertexto y viceversa.

Las profundas desigualdades sobre todo entre ricos y pobres que se viven en los países como el nuestro, continuarán fincadas en parte, en una pertinaz diferencia en la calidad y cantidad de la educación recibida.

Las constantes evaluaciones sobre el logro académico de la escuela pública mexicana, como la prueba ENLACE y otras como PISA, demuestra los bajos índices alcanzados en todas las materias y asignaturas de prácticamente todos los niveles educativos por los alumnos que integran las mayorías empobrecidas del país. Estos alumnos no logran sino un mínimo de aprendizaje, resultado entre otros factores del poco significado y sentido que poseen estos conocimientos para ellos, así como la ineficacia de la escuela para transmitir o posibilitar dichos saberes. Los maestros y alumnos no pueden ni deben renunciar a la formación de alto nivel que pueda ofrecer la escuela, no pueden desde este punto de vista, ignorar los conocimientos generados por la escuela, específicamente las universidades y suponer simplistamente que existen formas alternativas que sustituyan al maestro y la escuela para acceder al conocimiento. Como ya se ha apuntado aquí, estos aprendizajes que ofrecen las NTIC deben ser aprovechados y potencializados en acompañamiento de formas mejoradas de enseñanza del establecimiento escolar.

Requerimos de novedosas interpretaciones de la realidad, nuevas soluciones para nuevos problemas, efectivamente el carácter autoritario del conocimiento tradicional impide esta creatividad y se ciñe a lo impuesto, estas son anquilosadas e inoperantes visiones de la realidad, viejas soluciones a nuevos problemas. Pero se insiste, en que para deconstruir hay primero que entender la construcción del conocimiento moderno (texto) no basta con relativizar y simplificar su interpretación (comúnmente el hipertexto).

Las NTIC en su encomio a lo actual, posmoderno, rápido, inmediato y “sagaz” desprecia lo inútil, lento, tortuoso, inteligente y reflexivo de la historia y la intelectualidad del homo sapiens de Sartori. Las estrategias de evasión divertida, se justifican en la supuesta defensa de la libertad de elección, es decir, de la libertad de interpretación del hipertexto y, de un conocimiento de la historia que hasta el momento está llevando a las mayorías al olvido histórico.

La cultura masiva difundida en gran medida por las NTIC se ha convertido en fundamental para comercializar la memoria y volver a escribir narrativas de la identidad tanto individual como colectiva, su expansión a escala mundial amenaza el conocimiento racional, reflexivo, verdaderamente formativo en la historia.

La educación debe ser un dispositivo de calidad de la cultura para reproducirse y transmitirse pero también para recrearse y transformarse. Aprovechemos en conjunto la escuela, los maestros y la cibercultura para superar los efectos no deseados de la modernidad.

INED Estamos comprendiendo la cibercultura y la educación en su más amplio concepto, para alejarnos de la manera simplista de entenderlas en el mundo escolar y en el ciberespacio, en donde

se ha reducido la cibercultura a una alternativa negadora del pasado, y la educación a la escolarización.

Hoy más que nunca la sociedad cuenta con la mayor potencialidad para educar con los dispositivos más amplios, asuma con intencionalidad y responsabilidad su papel educativo su objetivo será la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes.

Históricamente la educación (escolarización) se masifica cuando la lectura tiende a perder su carácter de instrumento básico de difusión cultural, el libro comienza a ser considerado como letra muerta frente al supuesto dinamismo de los medios de comunicación basados en la imagen. Pero existen interrogantes que apenas estamos respondiendo:

- ¿Cómo la enseñanza del estudiante será afectada por los nuevos dispositivos de la Era de la Información, las NTIC y la cibercultura?
- ¿Cuáles son las implicaciones de la información digital para la sociología del conocimiento?
- ¿Qué cambios culturales se están presentando con las NTIC y la cibercultura?
- ¿Cómo la formación humanista se realizará con calidad en los tiempos del ciberespacio?

## REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2006). *Europa: una aventura inacabada*. Madrid: Losada.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Tiempos Líquidos*. Barcelona: Tusquets Editores.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Ballesteros, J. (2000). *Posmodernidad: resistencia o decadencia*. Madrid: Ed. Tecnos.
- Beck, U.. (1994b). *Modernización Reflexiva*, Madrid: Alianza.
- Beck, U. (1994). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*, Barcelona: Paidós.
- Dery, M. (1998). *Velocidad de escape: la cibercultura en el final del siglo*, Madrid: Ediciones Siruela, S.A.
- Giddens, A. (1990). *Consecuencias de la modernidad*, Madrid: Alianza.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid: Taurus.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Europa en la era global*, Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Miranda, F; H. A Patrinos, y A. López y Mota (Coords.) (2007). *Mejora de la calidad educativa en México: posiciones y propuestas*, México: COMIE/SEP/BM/FLACSO.
- Moncada, R. (2006). *Ciudad, educación y escuela: relaciones y acciones en la ciudad educadora*, Madrid: Siglo XXI.
- Ortega y Gasset, J. (1985). *La rebelión de las masas*, Buenos Aires: Tecnos.
- Turkle, S. (1995). *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de Internet*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rodríguez, J. A. (2004). *N razones para hablar de cibercultura*. En red: <http://es.wikibooks.org/wiki/Cibercultura>.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Teoría práctica y enseñanza del hipertexto de ficción: el relato digital*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sartori, G. (2000). *Homo Videns: televisión y post-pensamiento*, México: Alfaguara.
- Virilio, P. (1988). *Estética de la desaparición*, Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_. (1989). *La máquina de visión*, Madrid: Cátedra.
- Wallerstein, I. (2006). *Análisis del sistema mundo*, México: Siglo XXI.

## ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE DOS MODELOS PEDAGÓGICOS A NIVEL PREESCOLAR

1.- Dra. Adla Jaik Dipp (adlajaik@hotmail.com), 2.- G. M. José Ángel Serrano Morales (jasm\_88@hotmail.com), 3 y 4.- Dra. Celia López González (clgonzal@ipn.mx), 5.- Guadalupe Amancio Rosas, 6.- Emma Patricia Gómez Ruiz y 7.- Ramón Silva Flores.

1, 2. y 3.- Investigador (a) del Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional CIIDIR-IPN U. Durango.  
4.- Becaria de COFAA-IPN.  
5,6 y 7.- Estudiante de Posgrado del CIIDIR-IPN U. Durango.

### RESUMEN

El propósito de este estudio fue comparar dos enfoques educativos a nivel preescolar en una población de Durango. Se muestrearon 3 jardines de niños, uno federal y uno estatal (modelo tradicional) y uno comunitario (Montessori). En cada plantel se examinaron 20 alumnos de ambos sexos. Se evaluaron 5 variables representando las áreas de vida práctica, sensorial, lenguaje, matemáticas y áreas culturales. Mediante un ANOVA de medidas repetidas por variable y MANOVA para las 5 variables en conjunto, se evaluaron las diferencias promedio entre escuelas y sistemas, controlando el factor sexo, a lo largo de dos semestres. Los resultados obtenidos muestran que los alumnos tuvieron significativamente mejores puntajes bajo el modelo Montessori que bajo el tradicional, éste modelo parece tener un efecto más marcado en los varones.

**Palabras clave:** Educación Preescolar, Método Montessori, Enseñanza tradicional, Escuela activa.

### ABSTRACT

The purpose of this study was to compare two educational approaches of preschool education in a rural setting. Two kindergartens were sampled, one of the federal system, one of the state system (traditional model) and a community-supported Montessori school. The sample included 20 students per school, age 5-6 years old, both male and female. The variables examined were: practical life, sensorial, language, mathematics, and cultural areas. Repeated measures ANOVA and MANOVA were performed to test for univariate and multivariate differences in scores among schools and systems, controlling for sex, throughout two semesters. Students under the Montessori system obtained significantly better results than the ones under the traditional model. Results also suggest that for these variables the Montessori model produced more marked effects on male students.

INED

**Key words:** Prescholastic education, Montessori Method, traditional teaching.

## INTRODUCCIÓN

La evolución histórica de la educación preescolar, los cambios sociales y culturales, los avances en el conocimiento acerca del desarrollo y el aprendizaje infantil y, en particular, su carácter obligatorio, recientemente adquirido en México, permiten constatar el reconocimiento social actual de la importancia de este nivel educativo.

La eficacia formativa de cualquier nivel educativo depende de múltiples condiciones y factores, como la organización, el apoyo y las demandas del sistema hacia los planteles escolares, las prácticas educativas y, en particular, las formas de trabajo y la relación con el grupo. En la configuración de las prácticas educativas influyen tanto el programa educativo como las concepciones explícitas o implícitas que los educadores tienen acerca de los niños, de cómo son y cómo aprenden, la importancia que atribuyen a tal o cual método educativo y el estilo y las habilidades docentes.

Actualmente, en la educación preescolar se observa una amplia variedad de prácticas educativas, en las que el educador pone en práctica estrategias innovadoras para atender a las necesidades de sus alumnos y lograr su participación en la búsqueda de respuestas, para despertar su interés por resolver problemas referentes al mundo social y natural, y para aprender reflexivamente reglas de la convivencia social y escolar.

El programa nacional de la SEP indica que el nivel preescolar tiene como finalidad contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños; al desarrollo de sus capacidades y potencialidades, y a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria. Aun cuando la calidad educativa es uno de los postulados del artículo tercero constitucional, es un hecho que ésta no se ha logrado, las razones de este fracaso son múltiples y muchas de ellas no han sido ni definidas ni investigadas de manera formal. El presente estudio se enfoca a investigar los resultados que pueden ser obtenidos en un mismo nivel educativo con diferentes modelos de enseñanza aprendizaje, a fin de evaluar dos alternativas para el logro de la mejor calidad educativa. El objetivo es hacer un análisis comparativo entre dos enfoques educativos del nivel preescolar: el modelo Montessori y el modelo tradicional, en relación a las características o resultados que refleje el producto educativo que se obtiene con la formación en cada uno de ellos, a efecto de evaluar validar las potencialidades de ambos métodos en cuanto a eficacia educativa.

## REFERENCIA TEÓRICA

Si tomamos como base que la educación como proceso institucionalizado supone en cualquiera de sus niveles tres elementos fundamentales: un maestro, un grupo de alumnos y un contenido, y que además éstos se conciben de manera diferente dependiendo de la teoría del aprendizaje en que se sitúen dando lugar a un determinado modelo pedagógico; se considera pertinente ofrecer una panorámica general de los dos modelos a comparar en este trabajo.

Si bien en cualquier modelo pedagógico se puede encontrar el fundamento ideológico que lo sustenta, para efectos de este trabajo se presenta una agrupación de acuerdo a sus características más generales, distinguiendo dos grupos, la Escuela Pasiva, que corresponde a la pedagogía tradicionalista, y la Escuela Nueva o Activa, que encaja en la pedagogía humanista.

Dentro de la pedagogía tradicionalista se ubican, entre otras, las teorías conductistas (Gimeno & Pérez, 1997), encaminadas a moldear al sujeto según pretenda el maestro, y que conciben la enseñanza como reproducción de conocimientos. En general se caracterizan por aspectos como magistrocentrismo, enciclopedismo, verbalismo y pasividad.

La finalidad de la escuela pasiva es conservar el orden, por lo que el maestro detenta la autoridad, exige disciplina y obediencia con actitudes impositivas y coercitivas, es el centro del proceso de enseñanza y se circunscribe a informar conocimientos y valores acumulados por la sociedad, desvinculados del contexto del alumno, quien se limita a memorizar y repetir los contenidos expuestos por el maestro, asumiendo un rol pasivo y dependiente.

La Escuela Nueva o Activa surge como una crítica a la escuela tradicional, el principal precursor de este movimiento fue Dewey (1989), quien resalta el papel activo del alumno en el proceso pedagógico. Entre otros pedagogos representativos de esta escuela se destacan Montessori, Decroly, Cousinet y Claparede (Flores Ochoa, 1994), quienes argumentaron que el niño aprende en la medida en que hace y experimenta.

El modelo Montessori (Polk Lillard, 1979) reconoce cuatro principios básicos: a) mente absorbente, el niño manifiesta una sensibilidad para observar y absorber todo lo que se le presenta en su ambiente inmediato; b) periodos sensibles, en que el niño exhibe capacidades inusuales en adquirir habilidades particulares y manifiesta un interés espontáneo hacia determinada actividad; c) ambiente preparado, que se organiza cuidadosamente para el niño, a fin de ayudarlo a aprender y a crecer. Incluye dos factores, el entorno y el material, que tienen como función desarrollar en el niño la parte social, emocional e intelectual, así como satisfacer las necesidades de orden, de confianza y seguridad que le permitan moverse con libertad; y d) la actitud del guía, el cual es la articulación entre el niño y el ambiente, su papel es el de señalar directrices a fin de despertar en el niño su creatividad, independencia e imaginación; generar en él autodisciplina y cortesía; guiarlo para que aprenda a observar, a cuestionarse, a investigar y experimentar sus ideas de forma independiente.

Bajo este proceso, los niños Montessori aprenden a trabajar individualmente o en grupos y son capaces de resolver problemas, ya que se les acostumbra a tomar decisiones, escoger entre alternativas y distribuir su tiempo (Montessori, 1986).

Cuadro 1. Diferencias entre el Modelo Montessori y el Modelo Tradicional.

Elemento	Modelo Montessori	Modelo Tradicional
Énfasis	Estructuras cognoscitivas y desarrollo social.	Contenidos y conocimiento memorizado.
Concepción de maestro	Activo, creador, orientador, experimentador, flexible, espontáneo. Propicia el medio que estimule la respuesta.	Autoritario, rígido, controlador. Ejecutor de directrices preestablecidas. Informa conocimientos acabados.
Concepción de niño	Participante activo en el proceso enseñanza aprendizaje. Constructor del conocimiento. Creativo. Compite consigo mismo. Trabaja donde se siente cómodo, se mueva libremente de un lugar a otro. Aprende en la medida en que hace y experimenta	Participante pasivo en el proceso enseñanza aprendizaje. Reproductor del conocimiento. Muestra escasa iniciativa. Compite contra sus compañeros. Se le asigna un lugar y se le pide que esté quieto. Aprende en la medida en que escucha y calla.
Concepción de enseñanza	El aprendizaje es reforzado internamente por la repetición de una actividad. Alienta la autodisciplina interna. Utiliza métodos no directivos. Es flexible.	El aprendizaje es reforzado externamente por aprendizaje de memoria. Se basa en la disciplina externa. Utiliza métodos directivos y autoritarios. Tiende a la estandarización.
Contenidos	El niño escoge su propio trabajo de acuerdo a su interés y habilidad. Trabaja el tiempo que quiera con el material elegido. Marca su propio ritmo para aprender.	La estructura curricular esta hecha con poco enfoque hacia el interés del niño. Se le da un tiempo específico al niño, limitando su trabajo. El ritmo de la instrucción es usualmente fijado por la maestra.

Es importante mencionar que el programa oficial de Preescolar en México tiene desde 1992 una orientación piagetana, y su última reforma profundiza en ese aspecto e integra el enfoque de competencias. Ambos están considerados como enfoques activos; sin embargo en el caso particular

INED

que nos ocupa, el programa oficial tanto en el jardín de niños federal como el estatal, se queda en el discurso, ya que en la realidad, por lo que se pudo observar en las diferentes visitas realizadas, la práctica docente que ahí se desarrolla corresponde a una enseñanza tradicional, caracterizada según se indicó en párrafos anteriores. Se presentan en el Cuadro 1 algunos aspectos que se manifiestan en los planteles en estudio y que marcan la diferencia entre el Modelo Montessori y el Modelo Tradicional.

## METODOLOGÍA

La comparación de modelos se llevó a cabo entre dos jardines de niños oficiales, uno federal (Vicente Guerrero) y otro estatal (Gabriela Mistral), los cuales representan el modelo tradicional, y el grupo de la “Casa de los Niños” que opera por cooperación y que representa el modelo Montessori; todos se encuentran en la población de Vicente Guerrero, Durango. La “Casa de los niños” es resultado de un Programa de Servicios a la comunidad que implementó el CIIDIR-IPN Unidad Durango.

### Aplicación de los modelos en el aula

*Preescolar tradicional.*- El ambiente de trabajo consta de un área de cinco por ocho metros cuadrados, en este espacio, se interactúa con los materiales didácticos para desarrollar los campos formativos que marca el programa oficial. El primer día de clases todos los niños asisten a la escuela, se les asigna un aula dependiendo de la edad y se le informa al grupo en general los lineamientos que guiarán el proceso, en un ambiente agradable y propicio a fin de que los alumnos asuman y comprendan las nuevas reglas para la convivencia y el trabajo, varias de ellas distintas a las que se practican en el ambiente familiar.

Al inicio del ciclo escolar se debe tener conocimiento de los alumnos con que se va a trabajar, por lo que se realiza una serie de actividades para explorar lo que saben y pueden hacer en relación con los planteamientos de cada campo formativo. Este conocimiento permite establecer el grado de complejidad de la situación didáctica, así como las formas de trabajo y sus variantes para poder adecuarlas a las características de los alumnos. Se evalúa asimismo su nivel de dominio en cada campo, rasgos personales (seguridad, confianza para expresarse y relacionarse con los demás), ritmos de aprendizaje, etc.; lo cual constituye la base para identificar aquellos alumnos que requieren un acompañamiento más directo en las actividades o tienen necesidades educativas especiales, a fin de diseñar estrategias de atención individual y actividades de reforzamiento para ayudarlos a avanzar en sus aprendizajes.

El diagnóstico inicial del grupo, en general, permite saber quiénes lo integran y cuáles son sus características: ¿Qué saben hacer? ¿Cuáles son sus condiciones de salud física? ¿Qué rasgos caracterizan su ambiente familiar? Esta información se obtiene mediante el juego libre, el organizado y, en particular, el juego simbólico, además de la observación directa, la entrevista con la madre y el padre de familia y con el alumno. La información recopilada se incluye en el expediente de cada alumno, este instrumento permite documentar su proceso de avance, dificultades de aprendizaje y desarrollo personal.

Las primeras semanas de trabajo del ciclo se dedican principalmente a actividades de diagnóstico. El tiempo restante se implementa el programa oficial de la SEP, el cual consta de los siguientes campos formativos: a) Desarrollo personal y social, b) Lenguaje y comunicación, c) Pensamiento matemático, d) Exploración y conocimiento del mundo, e) Expresión y apreciación artística y f) Desarrollo físico y salud.

Las acciones realizadas por el docente para abordar los campos formativos se caracterizan por ser de tipo grupal, es decir, el contenido y la instrucción es para el grupo en general y para

realizarse en un determinado tiempo previamente planeado; la actividad que corresponde desarrollar al pequeño generalmente es individual y con actividades tendientes a la competencia entre los miembros del grupo, situación que no propicia un ambiente de cooperación, ya que normalmente se trata de ganarle al compañero. Los tiempos destinados a cada actividad son rígidos, se le da mayor importancia al cumplimiento del programa, que al ritmo de avance de cada alumno. Hay una fuerte tendencia a mantener el orden en los grupos, caracterizado éste por estar en silencio, mantenerse en su lugar, y acatar en todo momento las instrucciones del docente.

La participación de los padres de familia en la escuela consiste en apoyo en el mantenimiento de la misma; juntas bimestrales para recoger boletas de calificaciones; y reuniones específicas por detección de conductas inadecuadas en los pequeños

*Preescolar Montessori.*- El aula es un espacio de 15 por 8 metros; en ella, la atmósfera es agradable y estética, situación que se espera estimule al niño a trabajar y a disfrutar su trabajo, facilite la concentración individual y cree un clima social armonioso, mediado por reglas claras y límites definidos que son conocidos y aceptados por todos los niños. Asimismo, trabajan tres niveles juntos, o sea de 3 a 6 años, en la idea de que el más pequeño aprende del más grande y al más grande le sirve como repaso para su mejor preparación.

De los alumnos inscritos al ciclo escolar, se seleccionan indistintamente niños y niñas, los cuales ingresan de manera paulatina al ambiente Montessori; cada día, en un lapso no mayor de un mes, se integró uno o dos niños hasta tener el grupo completo. Conforme entran al aula se trabaja individualmente con ellos, mostrándoles el espacio, los materiales, e indicándoles la forma de trabajo. Considerando que cada niño es diferente en su capacidad cognoscitiva, intereses y forma de trabajar, la escuela le brinda al alumno la oportunidad de desarrollarse a su propio ritmo, en un ambiente de cooperación y respeto. Se le ofrece un clima de confianza y seguridad en sí mismo, se le permite moverse con libertad y manipular el material. Así, tiene el niño la oportunidad de aprender sin inhibiciones ni restricciones, pues el material está expuesto en los gabinetes para ser elegido por los niños.

El ritmo de trabajo individual y progresivo propicia que los niños se dediquen a proyectos particulares, sin embargo el guía está pendiente de que en otro momento realicen sesiones de grupo, sin que esto sea de forma obligada ni lleve a actividades competitivas. Los campos formativos que marca el modelo son, entre ellos: a) Vida social, b) Preparación para la lectura, c) Orden, d) Cuidado del ambiente y la persona, e) Movimiento, f) Armonía, g) Cualidades, h) Autocomunicación, i) Conocimiento físico de los objetos, j) Conocimiento lógico matemático, k) Conquista de la naturaleza que lo rodea, l) Actividades físicas y culturales.

Bajo este modelo la participación de los padres de familia es importante en el proceso de aprendizaje, por lo que se diseña un programa anual de reuniones a fin de darles a conocer la filosofía Montessori, mismo que inicia en cuanto inscriben al pequeño.

### **Toma de datos**

Se trabajó con una muestra de 20 niños entre 5 y 6 años de edad, ambos sexos, para cada uno de los citados planteles. Aunque en principio podría asumirse que los niños del sistema federal responden de manera similar que los del estatal, se decidió trabajar bajo el supuesto de que podrían existir diferencias significativas entre uno y otro grupo, por lo que se les trató por separado durante todo el análisis.

Para determinar el esquema de toma de datos, se tuvieron reuniones previas con el personal a cargo de los grupos de cada plantel, a fin de establecer los elementos en común de los campos formativos de cada modelo. Una vez llegados a un consenso, se redefinieron los campos y se establecieron los parámetros base para realizar la evaluación. Aquellos campos o aspectos de los mismos que se consideraron no comparables entre modelos, no fueron evaluados. Se definieron 5

variables correspondientes a otros tantos campos formativos. Los términos utilizados para referirse a materiales y actividades de cada uno son los del sistema Montessori, pero tienen su equivalente en el sistema tradicional. Las variables examinadas y sus indicadores fueron:

*Área de vida práctica.*- Entre los propósitos de este campo están ayudar a la adaptación en la sociedad, la coordinación, vida social, preparación para la lectura, el orden y secuencia, equilibrio, cuidado de la persona, cuidado del ambiente, independencia, auto confianza, control de movimientos y armonía. Los indicadores utilizados para evaluar este campo fueron: habilidad para abrir y cerrar, vaciar líquidos y sólidos, abrochar broches de presión, borrar pizarrón, atar agujetas, abrochar hebillas, ensartar cuentas, utilizar marco de zipper, poner seguros y coser botones.

*Área Sensorial.*- El objetivo principal es enfatizar las cualidades sensitivas, se trabaja de lo fácil a lo difícil, de lo general a lo específico, de lo concreto a lo abstracto. Los indicadores de desempeño en esta área fueron: habilidad para el uso de la tabla lija; capacidad de aparear objetos; reconocimiento de cuerpos geométricos, bloques de cilindros, tarjetas y cajas de sonidos; identificación de colores, notas musicales, así como capacidad para usar escalas.

*Área de Lenguaje.*- El punto central es que el hombre tiene el potencial del lenguaje, la autocomunicación ayuda a ordenar las ideas, sirve para reconocer todo lo que está a su alrededor, lo que ha sido familiar visualmente, lo que ha sido experimentado con sus manos, el niño primero tuvo la experiencia y luego las palabras. Se evaluó la habilidad del niño para utilizar material didáctico como tarjetas de aparear, caja de objetos, letras de lija y alfabetos móviles; facilidad para llevar a cabo trazos en el pizarrón o en papel, capacidad para reconocer objetos del ambiente, cualidades de diversos materiales y fonogramas de lija.

*Área de Matemáticas.*- En este eje el propósito es el conocimiento físico de los objetos de la realidad externa (color, peso, etc.), sus relaciones y el conocimiento lógico matemático entre el objeto y el individuo para lo cual es necesario que haya una comparación entre objetos: igual, diferente, más, menos. Se evaluaron las habilidades de los niños para llevar a cabo conteos en serie, utilizar barras numéricas, estampillas, números de lija, para sumar y restar, para usar fichas y numerales, para distinguir entre pares y nones y para leer el reloj en todas sus modalidades. Asimismo se evaluaron las nociones sobre el sistema decimal y números compuestos.

*Áreas culturales.*- El eje central es el hombre en relación con el mundo que lo rodea, abriéndose el niño a la totalidad real, adquiriendo nuevos conocimientos y responsabilidades para las conquistas que se le presenten. En este eje se evaluaron sus conocimientos sobre geografía, arte, física, biología, música, botánica, zoología e historia, así como el uso que el niño hace de la información; su apreciación de otras culturas o lugares, su interés en el cuidado de la naturaleza y las posibles demostraciones de respeto por el medio ambiente en el que vive.

Los datos fueron recogidos mediante observaciones directas de las actividades realizadas durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Las observaciones se llevaron a cabo de manera continua durante una semana hábil al inicio del periodo escolar, registrándose en guías de observación. Para documentar el efecto de cada uno de los modelos educativos a lo largo del tiempo, el proceso arriba descrito se llevó a cabo durante una semana al principio del periodo escolar (septiembre), al término del primer semestre (enero) y al final del curso (junio). Al término de cada periodo de una semana se realizó, con ayuda de los profesores de cada grupo, una evaluación global del desempeño de cada niño en cada variable y se asignó un puntaje de entre 1 y 5, siendo 5 el valor más alto, equivalente al mejor desempeño posible en una variable dada.

## ANÁLISIS DE LOS DATOS

Mediante un análisis de varianza factorial con medidas repetidas sobre el logaritmo de los valores originales, se evaluó para cada una de las 5 variables las hipótesis de no diferencias entre sexos, entre jardines de niños (Montessori, estatal, federal), en tiempo transcurrido en cada jardín de

niños (septiembre, enero y junio) y las interacciones escuela\*sexo, escuela\*tiempo y sexo\*tiempo. Asimismo se realizó un MANOVA para examinar el efecto del sistema educativo y el sexo considerando las 5 áreas y su estructura de correlación. Este análisis se realizó utilizando el proc GLM de SAS (SAS Institute Inc. 1995). Los resultados fueron considerados como significativos a

Escuela	Federal	Niños		Federal	Niñas	
		Estatal	Montessori		Estatal	Montessori
<b>Septiembre</b>						
Vida Práctica	2.7	2.4	4.2	2.8	3.1	3.7
Sensorial	2.3	2.8	3.8	3.3	2.8	3.8
Lenguaje	2.5	2.4	3.7	2.9	3.1	3.6
Matemáticas	2.2	2.3	3.8	3.1	2.8	3.5
Áreas culturales	3.2	3.0	3.5	3.6	3.1	3.6
<b>Enero</b>						
Vida Práctica	3.2	3.0	4.7	3.8	3.5	4.5
Sensorial	3.1	2.6	4.7	3.5	3.3	4.3
Lenguaje	2.6	2.6	4.0	3.0	3.1	3.6
Matemáticas	2.7	2.7	4.3	3.0	3.1	4.1
Áreas culturales	3.0	2.9	4.0	3.8	3.2	3.6
<b>Junio</b>						
Vida Práctica	3.7	3.5	4.7	3.7	3.9	4.6
Sensorial	3.6	3.5	5.0	3.3	3.7	4.8
Lenguaje	3.4	3.2	4.7	3.4	3.8	4.7
Matemáticas	3.4	3.0	5.0	3.2	3.5	4.6
Áreas culturales	3.6	3.5	4.3	3.7	3.5	4.8

$\alpha=0.05$ . Aunque la rutina de GLM de SAS es capaz de analizar el factor tiempo y sus interacciones

en el MANOVA como si se tratara de efectos independientes, en realidad existe una alta probabilidad de autocorrelación en los datos, por tratarse de medidas repetidas a lo largo del tiempo sobre los mismos individuos. Por ello, los resultados multivariados para este factor deberán interpretarse con las reservas del caso.

## RESULTADOS

La Tabla 1 muestra los resultados promedio para las distintas variables y factores considerados. Los alumnos tuvieron consistentemente mejores puntajes bajo el modelo Montessori que en los jardines de niños federal y estatal.

Esto se confirma con los resultados del ANOVA y MANOVA (Tabla 2) que fueron altamente significativos para el factor “escuela” para todas las variables. La prueba de recorridos múltiples indica que no hay diferencias significativas entre las dos escuelas oficiales, en tanto que los niños del modelo montessori tienen puntajes significativamente más altos que los del sistema oficial.

Tabla 1. Valores promedio para 5 variables (áreas) examinadas en una muestra de 60 alumnos de preescolar de tres jardines de niños en Vicente Guerrero, Durango. Los datos se separan por sexo y semestre. Los valores de las variables van de 0 a 5, donde 5 indica el mejor desempeño posible para una variable dada.

Tabla 2. Valores de F y probabilidad asociada del análisis de varianza con medidas repetidas (tiempo) para la hipótesis de no diferencias entre jardines de niños, sexo, y sus interacciones. Se presentan resultados para las 5 variables examinadas por separado (ANOVA) y en conjunto (MANOVA), además de los resultados de la prueba de recorridos múltiples de Tukey para los factores escuela y tiempo. Letras representan, para el factor escuela M = jardín Montessori, F = jardín de niños federal; E = jardín de niños estatal; para el factor tiempo A = septiembre, B = Enero, C = junio. Promedios ordenados de mayor a menor, medias separadas son significativamente diferentes.

\* Resultados significativos a  $\alpha=0.05$ .

\*\*estadística de prueba: lambda de Wilks

Por otra parte (Tabla 1), los alumnos en general mejoran sus puntajes conforme avanza el tiempo, lo cual es consistente con los resultados del ANOVA y MANOVA (Tabla 2), que son muy significativos para dicho factor.

Los ANOVAs y el MANOVA indican que tanto niños como niñas responden de manera similar al modelo Montessori (el factor sexo no fue significativo) y que tanto unos como otras progresan de manera similar a través del tiempo (interacción sexo x tiempo no significativa) excepto para áreas sensoriales, en la cual las niñas consistentemente tienen mejores puntajes que los niños; asimismo, para las variables examinadas los alumnos de ambos sexos progresan de manera similar a lo largo del tiempo, independientemente de en qué escuela estén (interacción escuela x tiempo no significativa).

Por su estructura, el análisis de varianza no detecta una tendencia que sin embargo es evidente en la Figura 1: en general, las niñas del sistema oficial tienen puntajes más altos que los varones; conforme transcurre el tiempo, todos, tanto varones como niñas y en todos los sistemas, aumentan sus puntajes como resultado de su desarrollo en el jardín de niños.

Como los ANOVAs indican, siempre hay una ventaja en los alumnos Montessori con respecto a los del sistema oficial para un tiempo dado; sin embargo, en los alumnos del sistema oficial, la ventaja de las niñas se mantiene constante. En cambio, desde el inicio del estudio los puntajes de los varones Montessori son similares o rebasan los puntajes de las niñas, y esta diferencia sólo se acentúa conforme transcurre el tiempo. Esto sugiere que el sistema Montessori tiene un efecto diferente dependiendo del sexo de la persona, por lo menos en las variables analizadas.

La diferencia es obvia si se observa la longitud de la línea que representa la diferencia en puntajes entre escuelas por sexo y semestre. Para las niñas, estas líneas son siempre más cortas, lo que indica que el efecto del sistema Montessori es mucho menor en éstas. Sólo la variable áreas culturales muestra efectos similares o aun mayores en las niñas que en los varones (Figura 1E).

Variable	Escuela	Medias Escuela	sexo	Tiempo	Medias tiempo	escuela x tiempo	escuela x sexo	tiempo x sexo
Vida práctica	F=14.89	<u>M FE</u>	F=0.98	F=27.7	<u>CB A</u>	F=1.00	F=1.98	F=0.25
	P=0.0001*		P=0.32	P=0.0001*		P=0.41	P=0.15	P=0.78
Sensorial	F=16.58	<u>M FE</u>	F=0.76	F=21.1	<u>CB A</u>	F=1.71	F=0.78	F=3.89
	P=0.0001*		P=0.39	P=0.0001*		P=0.15	P=0.46	P=0.02*
Lenguaje	F=8.91	<u>M EF</u>	F=1.53	F=31.73	<u>C BA</u>	F=0.16	F=1.31	F=0.32
	P=0.0005*		P=0.22	P=0.0001*		P=0.96	P=0.28	P=0.72
Matemáticas	F=13.54	<u>M FE</u>	F=1.08	F=20.19	<u>CB A</u>	F=0.25	F=1.68	F=2.04
	P=0.0001*		P=0.30	P=0.0001*		P=0.91	P=0.20	P=0.13
Áreas culturales	F=5.67	<u>M FE</u>	F=1.56	F=13.27	<u>C BA</u>	F=1.25	F=0.32	F=0.11
	P=0.006*		P=0.22	P=0.0001*		P=0.29	P=0.73	P=0.89
MANOVA**	F=7.57		F=0.96	F=6.34		F=0.81	F=1.46	F=0.65
	P=0.0001*		P=0.44	P=0.0001*		P=0.69	P=0.15	P=0.77

INED

Aunque en este trabajo no se evalúa de manera formal este patrón, su presencia abre una línea de investigación sobre cuáles son los factores que pueden determinar un mejor desempeño de los varones bajo el sistema Montessori.

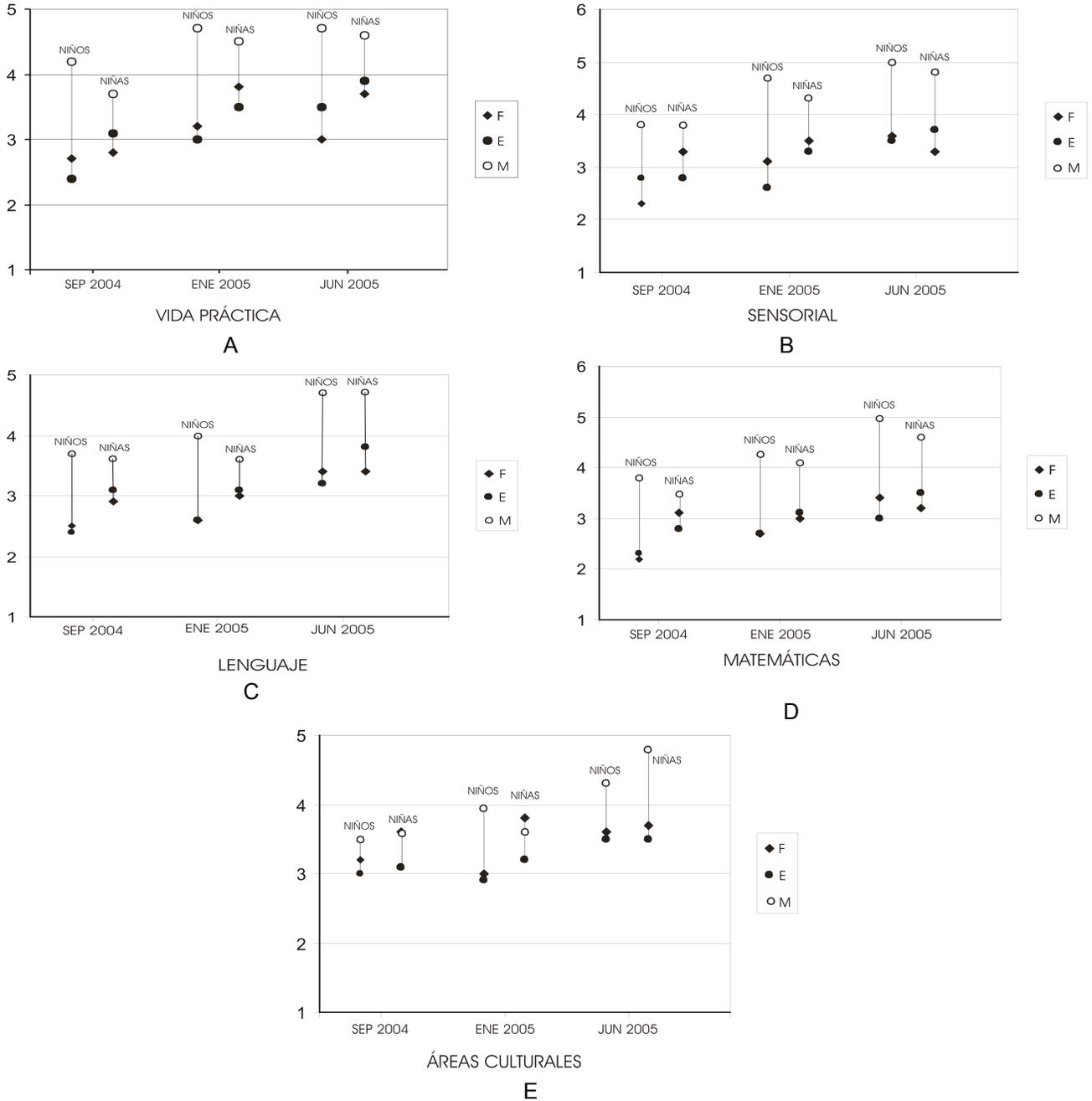


Figura 1. Comparación de puntajes promedio para niños y niñas en 5 variables de aprovechamiento durante 3 semestres. E = Jardín de Niños estatal, F = Jardín de niños federal, M = Casa de los niños Montessori.



## DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados obtenidos se observa que los alumnos formados bajo el modelo Montessori obtienen mejores resultados que los del modelo tradicional, situación que puede explicarse si se consideran los métodos de trabajo utilizados: por un lado, el enfoque tradicional dirige sus esfuerzos a grupos de alumnos y los avances en los programas de estudios son colectivos, si tomamos en cuenta que los alumnos tienen diversos estilos de aprendizaje así como diferente nivel de conocimientos previos para abordar los contenidos, el resultado es que algunos se quedan con lagunas o ausencia de conocimiento. En contraste, el modelo Montessori propicia que los alumnos se desarrollen a su propio ritmo, ya que reconoce la diferencia entre los intereses, la capacidad cognitiva y forma de trabajo de cada persona; además apoya su desarrollo mediante el andamiaje académico de los aprendizajes a través del guía y de sus compañeros, de acuerdo con el modelo de aprendizaje social de Vygotski (1988).

Golbeck (2002) realiza una recopilación de información de modelos de instrucción para la educación en la niñez temprana, en la que se examinan una variedad de planteamientos curriculares de programas preescolares, recupera los trabajos de Miller y Bizzell (1983) en los cuales se resalta la diferencia positiva de resultados entre el modelo Montessori y el tradicional, y se indica que los niños varones del modelo Montessori superaron a niños del modelo tradicional sobre todo en lectura y la ventaja se mantuvo en los siguientes grados.

Asimismo, Karnes et al. (1983) concluyen que los niños del programa Montessori mostraron niveles más altos de éxito escolar, aun cuando no precisamente tenían los cocientes intelectuales más altos, estos autores consideraron que tal vez esto se debiera al trabajo independiente y a la persistencia, elementos importantes del método Montessori.

Lillard y Else-Quest (2006) en una investigación realizada por varias universidades de Estados Unidos con niños de 5 años, encontraron que los alumnos de preescolar del modelo Montessori son significativamente mejores que los alumnos de preescolares con modelos tradicionales para enfrentar la escuela primaria, básicamente en áreas de lectura y matemáticas y demostraron mayor capacidad para adaptarse a cambiar y a resolver problemas más complejos.

Nuestros resultados sugieren que bajo el sistema Montessori las niñas responden de manera diferente de los niños, situación que puede ser atribuida fundamentalmente a diferencias de orden neurológico y psicológico. Diversos estudios respaldan esta aseveración, misma que es argumentada por Rhoads (2004, en Calvo Charro, 2006a), quien afirma que las diferencias entre sexos, tanto en las aptitudes, actitudes, formas de sentir y trabajar, no se deben solamente a condicionamientos culturales, sino que tienen un componente innato e inciden en el desarrollo personal. Sin embargo, no se puede descartar que la dinámica familiar tenga alguna influencia en la educación previa de las niñas, que propicie un mejor nivel al entrar al preescolar, y en cuyo caso estaríamos hablando de un componente cultural que el diseño de este trabajo no permite distinguir, pero sería interesante estudiarlo a fin de tener elementos que permitan argumentar la propuesta de muchos pedagogos de implementar aulas diferenciadas por género.

Por otra parte Fisher (2000) señala que está demostrado que las niñas maduran biológicamente y psicológicamente antes que los niños debido a diferencias cerebrales, hormonales y genéticas. Al respecto Halpern (1989), manifiesta que las mujeres utilizan más el hemisferio izquierdo del cerebro, mientras que los hombres están más orientados hacia el derecho, y si se considera que en cada hemisferio se alojan determinadas habilidades, esto explicaría la diferencia entre los géneros. Moreda de Lecea (2000) afirma que existen diferencias palpables en el rendimiento académico de niños y niñas debido a la diferencia en el tiempo en que alcanzan la madurez unos y otros. Igualmente Calvo Charro (2006a) refiere que el estudio PISA 2001, llega a la conclusión de que “a igualdad de edad y condiciones, el rendimiento escolar es superior entre las niñas, especialmente en los ámbitos relacionados con el aprendizaje de la lengua”.

Otro resultado que se destaca es que el impacto del efecto Montessori es más acentuado en los niños, es decir, en la generalidad de las variables, el rango del incremento de los promedios es mayor en los niños que en las niñas, si se considera que ambos están sujetos en sus aprendizajes al mismo método y al mismo contexto, el efecto pudiera deberse a que las diferencias innatas ya señaladas conllevan a diferencias en las capacidades cognitivas y de socialización, que en el caso de los niños, al parecer, son potencializadas de manera singular con la aplicación del método Montessori, ya que su enfoque educativo propicia que estas capacidades se manifiestan en diversas actitudes y habilidades tales como libertad, independencia, curiosidad, actividad motriz, etc. que son propias de los niños. En relación a esta situación Calvo Charro (2006b) señala que una característica de los niños es ser activos, enérgicos, competitivos y muy movidos, en comparación a las niñas, que son más pausadas, tranquilas y disciplinadas.

Esta situación a dado paso a una nueva tendencia, sobre todo en Europa, de regresar a las escuelas diferenciadas, ya que los educadores han reconocido que se logra obtener mejores resultados en los estudiantes al tener en cuenta, entre otras cosas, los distintos ritmos de aprendizaje de alumnos y alumnas, la diferencia en aptitudes, formas de sentir, de reaccionar, de organizarse para el trabajo, y de percibir y comprender la realidad.

## RECOMENDACIONES

Se recomienda diseñar investigación que permita determinar a que se deben las diferencias entre los modelos y a que se deben las diferencias de género. Los resultados permitirán diseñar nuevas estrategias de intervención áulica y de formación docente.

## REFERENCIAS

- Calvo Charro, M. (2006a), *Todos iguales pero diferentes. El derecho a una educación diferenciada*, Recuperado el 23 de octubre de 2006, de <http://www.tajamar.net/tajamar/ccd/EducacionDiferenciadaDocumentos/EducacionDiferenciadaMariaCalvoNT.doc>
- Calvo Charro, M. (2006b), Educación diferenciada: modelo personal y opción de libertad, *istmoenlinea*, año 48, No. 286, septiembre-octubre, Recuperado el 20 de octubre de 2006, de <http://www.istmoenlinea.com.mx/articulos/28610.html>
- Dewey, J. (1998), *Democracia y educación, Una introducción a la filosofía de la educación*, Traducción de Lorenzo Luzuriaga, (3º Ed.), Madrid, Morata.
- Fisher, H. (2000), *El Primer Sexo: las capacidades innatas de las mujeres y cómo están cambiando el mundo*, Madrid, Taurus.
- Flores Ochoa, R. (1994), *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá, Mc.Graw-Hill.
- Gimeno, S. J. & Pérez, G. A. (1997), *Comprender y transformar la enseñanza*, (6ª Ed.), España, Morata.
- Golbeck, S. L. (2002), *Instructional Models for Early Childhood Education*, ERIC Digest, Identifier, ED470214.
- Halpern, D. F. (1989), The disappearance of cognitive gender differences: what you see depends on where you look, *American Psychologist*, núm. 44, pp.1156-1158.
- Karnes, M. B., Schwedel, A. M. y Williams, M. B. (1983), A comparison of five approaches for educating young children from low-income homes, en *As the twig is bent: Lasting effects of preschool programs* (pp. 133-170), Hillsdale, NJ: Erlbaum. ED 253 299
- Lillard, A. & Else-Quest, N. (2006), The early years: Evaluating Montessori Education, *Science* 10.1126/science.1132362.
- Miller, L. B., y Bizzell, R. P. (1983), Long-term effects of four preschool programs: Sixth, seventh, and eighth grades, *Child Development*, vol. 54, núm 3, pp. 727-741. EJ 284 356.

- Montessori, M. (1986), *La mente absorbente del niño*, México, Editorial Diana.
- Moreda de Lecea C. (2000), Relación familia-trabajo: aspectos éticos, *DIALNET Religión y cultura* vol. 46, núm. 215, pp. 805-824.
- Polk Lillard, P. (1979), *Un Enfoque Moderno al Método Montessori*, México, Editorial Diana.
- Vygotski, L. S. (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.



**Ilustración 3 Maguey mutante**

# INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

## CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL INVENTARIO DEL ESTRÉS DE EXAMEN

Dr. Arturo Barraza Macías (tbarraza@terra.com.mx)

Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango y  
Coordinador del Grupo de Investigación “El Estrés en los Agentes Educativos”

### RESUMEN

El presente trabajo se planteó como objetivo central establecer las propiedades psicométricas del Inventario del Estrés de Examen, Se parte de conceptualizar al estrés de examen a partir del Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico y se describe su estructura y el procedimiento seguido en su construcción.

Se aplicaron 724 cuestionarios a alumnos de educación media superior y se obtuvo la confiabilidad a través del procedimiento alfa de cronbach. Así mismo se recolectó evidencias de validez basadas en la estructura interna a partir de tres procedimientos: análisis factorial, de consistencia interna y de grupos contrastados.

Los resultados permiten afirmar que el Inventario tiene un elevado nivel de confiabilidad, una estructura tridimensional y una homogeneidad y direccionalidad única en todos sus ítems. Con base en estos resultados se considera a dicho Inventario un instrumento útil para medir la variable estrés de examen y realizar las indagaciones empíricas necesarias.

**Palabras claves:** Estrés, Estresores, Síntomas, Estrategias de Afrontamiento y Estudio instrumental

### ABSTRACT

The present work considered like main objective to establish the psychometrics properties of the Inventory of the Stress of Examination. The work leaves from to conceptualizar to the stress of examination from Model Systemic Cognoscitivista of Academic Stress and the procedure followed in its construction is described and its structure.

724 questionnaires to students of superior average education were applied and the trustworthiness through procedure was obtained alpha of cronbach. Also one collected evidences of validity based on the internal structure from three procedures: factorial analysis, of internal consistency and resisted groups.

The results allow affirming that the Inventory has a high level of trustworthiness, a three-dimensional structure and a homogeneity and unique directionality in all its items. With base in these results a useful instrument is considered to this Inventory to measure the variable stress of examination and to make necessary the empirical investigations.

**Key Words:** Stress, Source of stress, Symptoms, and instrumental study

## INTRODUCCIÓN

Entre los profesores, como entre los estudiantes, se considera como algo normal, o bastante común, que un alumno pueda estar un poco estresado antes de un examen. Ese estrés ante el examen es una experiencia que suelen tener la mayor parte de los estudiantes, sin embargo, en algunos casos, ese estrés puede llegar a interferir en su concentración provocando un pobre desempeño que redundará necesariamente en un bajo rendimiento escolar.

Una de las primeras investigaciones que abordó el estrés que se genera a partir de un examen es la realizada por Mechanic (en Lazarus y Folkman, 1986) quien estudió la experiencia de un grupo de alumnos en torno a la preparación y realización de sus exámenes del doctorado. A partir de esta fecha se han realizado un extenso número de trabajos que abordan el estrés a partir de una situación generada por un examen (v. gr. Pellicer, Salvador y Benet, 2002; García, Martínez-Abascal, Riesco y Pérez, 2004; Siachoque, Ibáñez, Barbosa, Salamanca y Moreno, 2006; y Viñas y Caparrós, 2000). Sin embargo, estas investigaciones parten del hecho de reconocer al examen como una situación que genera estrés, por lo que ninguna de ellas ha estudiado al examen como una situación estresante en sí misma.

Para fundamentar teóricamente la indagación empírica de este objeto de estudio se asume el Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico (Barraza, 2006) que permite conceptualizar al estrés examen bajo los siguientes términos:

*El estrés de examen es un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos:*

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

Una vez conceptualizado el estrés de examen, y con el objetivo de iniciar una línea de investigación que tenga a este tipo de estrés como objeto de estudio, se procedió a construir un inventario que permitiera realizar la indagación empírica al respecto. En el presente trabajo se reporta el proceso de construcción y validación de dicho inventario, el cual se concretó a través de los siguientes objetivos:

General:

- Establecer las Propiedades Psicométricas del Inventario del Estrés de Examen.

Específicos:

- Determinar el nivel de confiabilidad del Inventario del Estrés de Examen
- Determinar las evidencias de validez, con base en la estructura interna, que pueden apoyar el uso del Inventario del Estrés de Examen.

## METODOLOGÍA

El presente estudio puede ser caracterizado como un estudio instrumental por que tiene como principal función la construcción y validación estadística de un instrumento. Se han considerado como pertenecientes a esta categoría todos los estudios encaminados al desarrollo de

INED

pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño (o adaptación) como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos (Montero y León, 2005)

El Inventario del Estrés de Examen (Ver Anexo), se encuentra conformado por 29 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (si-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario.
- Un ítem que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores numéricos (del 1 al 5, donde uno es poco y cinco mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés de examen.
- Siete ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia en que las demandas de evaluación del entorno son valoradas como estímulos estresores.
- 14 ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.
- Seis ítems que, en un escalamiento tipo lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos.

La selección y elaboración de estos ítems se dio de manera diferenciada con base en dos estrategias: a) en el caso de los síntomas se tomaron como base aquellos que son reportados por el estado de la cuestión sobre el estrés académico (Barraza, 2007a) y que normalmente son utilizados en otros inventarios b) en el caso de los estresores y las estrategias de afrontamiento se realizó una encuesta a 35 alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango; en esa encuesta solamente se les hicieron dos preguntas abiertas: una que indagaba aquello que los ponía nervioso o les preocupaba al momento de hacer un examen y otra que indagaba como enfrentaban esos momentos de tensión.

Con base en estas dos estrategias se diseñó la primera versión del inventario, la cual fue piloteada con 50 alumnos de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Los problemas y dificultades identificados en esta fase fueron subsanados y dieron lugar a la versión definitiva del inventario. Una vez que se tuvo esa versión el inventario fue aplicado a alumnos de tres instituciones de educación media superior de la ciudad de Durango (Colegio de Ciencias y Humanidades y Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango y el Colegio de Bachilleres Lomas) durante las evaluaciones semestrales de diciembre de 2006 y junio de 2007. En total se recuperaron 724 cuestionarios y con esa base de datos se pudo hacer el análisis de sus propiedades psicométricas mediante el programa estadístico SPSS versión 12.

La distribución de los sujetos encuestado, según las variables sociodemográficas establecidas, es la siguiente:

- El 50.5% pertenecen al género masculino y el 49.5 restante al género femenino.
- El 19.4 presentaban una edad de 15 años, el 28.1% una edad de 16 años, el 31% una edad de 17 años, el 15.2% una edad de 18 años y el 6.4% una edad de 19 años.
- El 32.7% cursaba en ese momento el primero o segundo semestre, el 33% el tercero o cuarto semestre y el 34.3% el quinto o sexto semestre.
- El 64.7% asistían a clase en el turno matutino y el 35.3% restante lo hacían en el turno vespertino.

## RESULTADOS

### Confiabilidad

De los diferentes procedimientos existentes para establecer la confiabilidad de un proceso de medición, en el presente trabajo se optó por el Alfa de Cronbach que mide la consistencia interna del proceso de medición. Una vez aplicado el procedimiento correspondiente se obtuvo una confiabilidad de .88.

Como complemento a esta medición se obtuvo también el nivel de confiabilidad, en alfa de cronbach, de cada una de las dimensiones de estudio que conforman el inventario. Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla No. 1 Confiabilidad obtenida en cada una de las dimensiones que configuran el inventario

<b>Dimensión</b>	<b>Nivel de Confiabilidad</b>
Estresores	.70
Síntomas	.87
Estrategias de afrontamiento	.67

Al igual que en el caso del Inventario SISCO del Estrés Académico (Barraza, 2007b) la dimensión de estudio con el nivel de confiabilidad más bajo es la de estrategias de afrontamiento, mientras que la más alta es la de síntomas. Así mismo se puede observar que el nivel de confiabilidad general es más alto que el de cada una de las dimensiones, lo cual es atribuible al establecimiento de una sinergia positiva entre las tres dimensiones y no, como piensan algunos psicómetras, a la simple acumulación de mayor cantidad de items.

### Validez

Las evidencias de validez surgen de múltiples fuentes, sin embargo, siguiendo a Messick (1995), las diferentes estrategias de recolección de evidencias de validez se pueden agrupar en cinco tipos de evidencias:

- 1) Evidencia basada en el contenido de un instrumento de medición.
- 2) Evidencia basada en el proceso de respuesta.
- 3) Evidencia basada en la estructura interna.
- 4) Evidencia basada en otras variables.
- 5) Evidencia basada en las consecuencias de la medición.

De los diferentes tipos de evidencia que se pueden recolectar para establecer la validez del proceso de medición de un instrumento, en el caso del Inventario del Estrés de Examen se recolectó evidencia con relación a la estructura interna. Las estrategias utilizadas fueron: el análisis factorial, el análisis de consistencia interna y el análisis de grupos contrastados.

### *a) Análisis factorial*

El análisis factorial es conceptualizado como una familia de técnicas estadísticas que ayudan identificar, o corroborar, las dimensiones comunes que subyacen en la medición de una variable (Hogan, 2004). Este tipo de análisis puede presentar dos modalidades o aproximaciones diferentes: inductiva o exploratoria y deductiva o confirmatoria (Pérez-Gil, Chacón y Moreno, 2000).

Antes de que se desarrollasen las técnicas confirmatorias del Análisis Factorial, se utilizaba la modalidad inductiva con fines exploratorios o confirmatorios. En la actualidad, aun cuando los procedimientos con el Análisis Factorial Confirmatorio están muy desarrollados, todavía se sigue usando el Análisis Factorial Exploratorio con fines confirmatorios. Desde esta perspectiva, el Análisis Factorial Exploratorio implica tener en cuenta una estructura factorial basada en una teoría sustantiva, en este caso, un modelo conceptual, y aplicar el análisis factorial en una muestra de datos para comprobar si la estructura resultante era coincidente o no con la estructura teórica.

Esta manera de proceder es correcta en sí misma y se ajusta a los criterios de validez de constructo, es decir, asumida a priori una estructura teórica, en este caso el Modelo Sistemático Cognoscitivista del Estrés Académico, se obtiene una muestra representativa de la población y se aplica el Análisis Factorial Exploratorio. Si la estructura obtenida es coincidente con la estructura teórica se confirma el modelo teórico (Pérez-Gil et. al. 2000; p. 443).

Antes de realizar el análisis factorial del Inventario del Estrés de Examen, se consideraron algunos criterios para valorar la viabilidad del mismo: la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa en .000, y el test KMO de adecuación de la muestra alcanzó un valor .978. Estos valores indicaron que era pertinente realizar un análisis factorial de la matriz de correlaciones (Visauta, y Martori, 2005).

En el análisis factorial se empleó el método de Componentes Principales con rotación Varimax. En la tabla No. 2 se presenta la matriz de componentes rotados.

El primer componente, identificado con la dimensión síntomas, presentó 14 ítems con saturaciones mayores a .35 (Moral, 2006), aunque cabría precisar que se presentó un elemento con saturación ambigua (problemas de concentración), y su ubicación final fue decidida con la referencia al modelo teórico. El segundo componente, identificado con la dimensión estresores, presentó siete ítems con saturaciones mayores a .35. El tercer componente, identificado con la dimensión estrategias de afrontamiento, presentó seis ítems con saturaciones mayores a .35. Estos tres componentes o factores explican el 60% de la varianza total.

### *b) Análisis de consistencia interna*

El análisis de consistencia interna es denominado validez de consistencia interna por Salkind (1999) y procedimiento o método de consistencia interna por Anastasi y Urbina (1998). Para realizar este tipo de análisis a los resultados obtenidos se les aplicó el estadístico  $r$  de Pearson que permitió correlacionar el puntaje global, proporcionado por el instrumento, con el puntaje específico obtenido en cada ítem (Salkind, 1999); la regla de decisión al respecto fue  $p < .05$ . Los resultados obtenidos se presentan en la tabla No. 3

Tabla No. 2 Matriz de componentes rotados obtenida en el análisis factorial

	1	2	3
<b>ESTRESORES</b>			
El no haber estudiado previamente		,439	
La calificación que pudieras obtener		,548	
El tipo de preguntas, ejercicios, o problemas que se encuentran en el examen		,665	
La falta de tiempo para terminar el examen		,588	
La forma en que el profesor va a calificar el examen		,606	
Olvidar lo que estudiaste en el momento del examen		,661	
La vigilancia que hiciera el profesor para que no pudieras copiar		,493	
<b>SÍNTOMAS</b>			
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	,514		
Fatiga crónica (cansancio permanente)	,610		
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	,383		
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	,424		
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	,541		
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	,529		
Problemas de concentración	,447		
Sensación de tener la mente vacía (bloqueo mental)	,452		
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	,679		
Conflictos o discusiones con mis compañeros	,620		
Aislamiento de los demás	,623		
Desgano para realizar las labores escolares	,645		
Absentismo e impuntualidad en las clases	,604		
Aumento o reducción del consumo de alimentos	,672		
<b>ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO</b>			
Volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen			,587
Esforzarse por mantener la calma (respiración o concentración profunda)			,603
Elogios a sí mismo (echarme porras y convencerme de que si puedo)			,714
Distracción evasiva (salir a caminar, comprar, saludar a alguien, etc.)			,415
La religiosidad (realizar oraciones)			,490
Platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia, o el maestro)			,603

Tabla No. 3 Resultados del análisis de consistencia interna

<b>ESTRESORES</b>		
El no haber estudiado previamente	r	,302
	Sig.	,000
La calificación que pudieras obtener	r	,401
	Sig.	,000
El tipo de preguntas, ejercicios, o problemas que se encuentran en el examen	r	,427
	Sig.	,000
La falta de tiempo para terminar el examen	r	,440
	Sig.	,000
La forma en que el profesor va a calificar el examen	r	,485
	Sig.	,000
Olvidar lo que estudiaste en el momento del examen	r	,467
	Sig.	,000
La vigilancia que hiciera el profesor para que no pudieras copiar	r	,403
	Sig.	,000
<b>SÍNTOMAS</b>		
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	r	,555
	Sig.	,000
Fatiga crónica (cansancio permanente)	r	,649
	Sig.	,000
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	r	,407
	Sig.	,000
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	r	,564
	Sig.	,000
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	r	,590
	Sig.	,000
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	r	,643
	Sig.	,000
Problemas de concentración	r	,631
	Sig.	,000
Sensación de tener la mente vacía (bloqueo mental)	r	,591
	Sig.	,000
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	r	,561
	Sig.	,000
Conflictos o discusiones con mis compañeros	r	,516
	Sig.	,000
Aislamiento de los demás	r	,500
	Sig.	,000
Desgano para realizar las labores escolares	r	,558
	Sig.	,000
Absentismo e impuntualidad en las clases	r	,452
	Sig.	,000
Aumento o reducción del consumo de alimentos	r	,594
	Sig.	,000
<b>ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO</b>		
Volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen	r	,332
	Sig.	,000
Esforzarse por mantener la calma (respiración o concentración profunda)	r	,395
	Sig.	,000
Elogios a sí mismo (echarme porras y convencerme de que si puedo)	r	,299
	Sig.	,000
Distracción evasiva (salir a caminar, comprar, saludar a alguien, etc.)	r	,419
	Sig.	,000
La religiosidad (realizar oraciones)	r	,424
	Sig.	,000
Platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia, o el maestro)	r	,411
	Sig.	,000

INED

Como se puede observar todos los ítems se correlacionan con el puntaje global obtenido en la prueba. Esta correlación en todos los casos tuvo un nivel de significación de .000

### *c) Análisis de grupos contrastados*

A los dos procedimientos de búsqueda de evidencia basada en la estructura interna, realizados hasta este momento (análisis factorial y análisis de consistencia interna), se agregó un tercero consistente en una adaptación de grupos contrastados (Anastasi y Urbina, 1998); este procedimiento fue ajustado en el presente proceso por el hecho de enfrentarnos a un escalamiento tipo Lickert y no a una prueba de aprovechamiento con respuesta dicotómica: acierto-error.

El comportamiento de los ítems de una escala tipo Likert se examina tomando en consideración su capacidad discriminativa. Esto es, si los ítems que componen la escala pueden diferenciar de forma significativa entre los sujetos que puntúan alto y los que puntúan bajo en la variable que se está midiendo (Cohen y Swerdlik, 2001).

Para examinar el poder discriminativo de los ítems, como parte del procedimiento de grupos contrastados (Anastasi y Urbina, 1998), se utilizó el estadístico T de Students, que se basa en la diferencia de medias; la regla de decisión al respecto fue  $p < .05$ .

Con este análisis se pretende conocer si los sujetos con mayor presencia del estrés de examen (25% superior: cuarto cuartil) mostraban diferencias significativas en el modo de responder a cada uno de los ítem en comparación con aquellos que tenían una menor presencia del estrés de examen (25% inferior: primer cuartil). Los resultados obtenidos se presentan en la tabla No. 4.:

Como se puede observar todos los ítems presentan un nivel de discriminación con un nivel de significación de .000.

## **A MANERA DE CIERRE**

El Inventario del Estrés de Examen que ahora se presenta a los estudiosos e interesados en el tema, presenta las siguientes propiedades psicométricas:

a) Una confiabilidad en alfa de Cronbach de .88. Este nivel de confiabilidad puede ser valorados como muy bueno según DeVellis, (en García, 2006) o elevado, según Murphy y Davishofer, (en Hogan, 2004).

b) Se confirma la constitución tridimensional del Inventario del Estrés de Examen a través de la estructura factorial obtenida en el análisis correspondiente, lo cual coincide con el modelo conceptual sistémico cognoscitivista adoptado para el estudio del estrés de examen.

c) Se confirma la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que componen el inventario a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados. Estos resultados centrados en la relación entre los ítems y el puntaje global del inventario permiten afirmar que todos los ítems forman parte del constructo establecido en el modelo conceptual construido, en este caso, el estrés de examen.

Estas propiedades psicométricas convierten, al Inventario del Estrés de Examen en un buen instrumento para recolectar información sobre la variable estrés de examen.

Tabla No. 4 Resultados del análisis de grupos contrastados

<b>ESTRESORES</b>	<b>Sig.</b>
El no haber estudiado previamente	,000
La calificación que pudieras obtener	,000
El tipo de preguntas, ejercicios, o problemas que se encuentran en el examen	,000
La falta de tiempo para terminar el examen	,000
La forma en que el profesor va a calificar el examen	,000
Olvidar lo que estudiaste en el momento del examen	,000
La vigilancia que hiciera el profesor para que no pudieras copiar	,000
<b>SÍNTOMAS</b>	
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	,000
Fatiga crónica (cansancio permanente)	,000
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	,000
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	,000
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	,000
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	,000
Problemas de concentración	,000
Sensación de tener la mente vacía (bloqueo mental)	,000
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	,000
Conflictos o discusiones con mis compañeros	,000
Aislamiento de los demás	,000
Desgano para realizar las labores escolares	,000
Absentismo e impuntualidad en las clases	,000
Aumento o reducción del consumo de alimentos	,000
<b>ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO</b>	
Volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen	,000
Esforzarse por mantener la calma (respiración o concentración profunda)	,000
Elogios a sí mismo (echarme porras y convencerme de que si puedo)	,000
Distracción evasiva (salir a caminar, comprar, saludar a alguien, etc.)	,000
La religiosidad (realizar oraciones)	,000
Platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia, o el maestro)	,000

#### REFERENCIAS

- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Barraza, A. (2006), Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9, (3), 110-129
- Barraza, A. (2007a). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica Psicología Científica.com*
- Barraza, A. (2007b), Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico. *Revista Electrónica Psicología Científica.com*
- Cohen, R. J. y Swerdlik, M.E. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas*. México: Mc Graw-Hill.

UNED

- García C. H. (2006). La medición en ciencias sociales y en la psicología. En: R. Landeros y M. González. *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.
- García G. Martínez Á. Riesco M. y Pérez G. (2004), La respuesta de cortisol ante un examen y su relación con otros acontecimientos estresantes y con algunas características de personalidad. *Psicothema*, 16, (2), 294-298.
- Hogan T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: El Manual Moderno.
- Lazarus, R. S., y Folkman S. (1986), *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España, Martínez Roca.
- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational measurement: Issues and Practice*, 14, 5-8.
- Montero I. y León O. (2005), Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología, *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol. 5, No. 1, pp.115-127
- Moral J. (2006). Análisis factorial exploratorio y aplicación al desarrollo de escalas. En: R. Landeros y M. González (Comp). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Pellicer O. Salvador A. y Benet I. A. (2002), Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes. *Psicothema* 14, (2), 317-322
- Pérez-Gil, J. A. Chacón S. y Moreno R. (2000). Validez de constructo: el uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12, (2), 442-446.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.
- Siachoque H. Ibáñez M. Barbosa E. Salamanca A. L. y Moreno C. (2006), Efectos del estrés ocasionado por las pruebas académicas sobre los niveles de cortisol y prolactina en un grupo de estudiantes de medicina. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, (1)
- Viñas F. y Caparrós B. (2000), Afrontamiento del período de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios. *Psicología.com*, 4, (1)
- Visauta B, Martori, I. Cañas, J. C. (2005). *Análisis estadístico con SPSS para Windows*. México: Mc Graw Hill.

## ANEXO

### a) Inventario del Estrés de Examen

1.- Durante el transcurso de este semestre, cuando has presentado un examen ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

- Si  
 No

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

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5, donde (1) es poco y (5) mucho, señala con una X tu nivel de preocupación o nerviosismo por presentar un examen.

INED

Poco			Mucho	
1	2	3	4	5

3.- En el siguiente cuadro señala con una **X** con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones cuando ibas a presentar un examen.

ITEMS	NUNCA	RARA VEZ	ALGUNA VEZ	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
El no haber estudiado previamente					
La calificación que pudieras obtener					
El tipo de preguntas, ejercicios o problemas que se encuentran en el examen					
La falta tiempo para terminar el examen					
La forma en que el profesor va a calificar el examen					
Olvidar lo que estudiaste en el momento del examen					
La vigilancia que hiciera el profesor para que no pudieras copiar					
Otro (especifique)					

4.- En el siguiente cuadro señala con una **X** con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales, cuando estabas preocupado o nervioso por presentar un examen.

<b>Reacciones físicas</b>					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
Trastornos musculares (Temblores, tics, calambres o músculos tensos).					
<b>Reacciones psicológicas</b>					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sensación de tener la mente vacía (bloqueo mental)					

Problemas de memoria (olvidos frecuentes o problemas para recordar cosas específicas)					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
<b>Reacciones comportamentales</b>					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Conflictos o discusiones con mis compañeros					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Absentismo e impuntualidad en las clases					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otra (especifique)					

5.- En el siguiente cuadro señala con una **X** con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen					
Tomar la situación con sentido del humor (bromear y reírnos del examen, de la materia o del maestro)					
Esforzarse por mantener la calma (respiración o concentración profunda)					
Fumar un cigarrillo					
Elogios a sí mismo (echarme porras y convencerme de que si puedo)					
Distracción evasiva (salir a caminar, comprar, saludar a alguien, etc.)					
La religiosidad (realizar oraciones)					
Platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia o el maestro)					
Otra (especifique)					

#### b) Clave de corrección

No se debe aceptar un inventario, en lo particular, si la pregunta número uno, que es la de filtro, ha sido contestada con un “NO”, aunque el encuestado continué llenando el resto del inventario.

Para determinar como válidos los resultados de cada cuestionario, y por lo tanto aceptarlos, se toma como base la regla de decisión  $r > 70\%$  (respondido en un porcentaje mayor al 70%). En ese sentido, se considera necesario que el cuestionario tenga contestados por lo menos 20 ítems de los 19 que lo componen, en caso contrario se anulará ese cuestionario en lo particular.

La obtención del índice que permitirá su interpretación a partir del baremo establecido se realiza de la siguiente manera:

A cada respuesta de la escala se le asigna los siguientes valores: 0 para nunca, 1 para rara vez, 2 para algunas veces, 3 para casi siempre y 4 para siempre.

INEP

- Se realiza la sumatoria de puntos obtenidos, sea como variable individual o variable colectiva.
- Se transforma el puntaje en porcentaje, sea a través de regla de tres simple o multiplicando la media obtenida por 25.
- Una vez obtenido el porcentaje se interpreta con el siguiente baremo.

<b>Baremo</b>	
<b>Puntaje porcentual</b>	<b>Nivel</b>
0-33	Leve.
34-66	Moderado
67-100	Profundo

El inventario es autoadministrado y se puede solicitar su llenado de manera individual o colectiva; su resolución no implica más de 10 minutos.

### **c) Información que proporciona**

1) El estrés de examen como variable general o teórica

- Porcentaje de alumnos que presentan el estrés de examen (pregunta número uno).
- Nivel de estrés de examen (índice compuesto obtenido con la media general de todos los ítems que constituyen las preguntas dos, tres, cuatro y cinco).

2) Dimensiones, variables intermedias o componentes del estrés de examen

- Frecuencia con que las demandas del entorno son valoradas como estresores (índice compuesto obtenido a partir de la media general de los ítems que conforman la pregunta tres).
- Frecuencia con que se presentan los síntomas (índice compuesto obtenido a partir de la media general de los ítems que conforman la pregunta cuatro).
- Frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento (índice compuesto obtenido a partir de la media general de los ítems que conforman la pregunta cinco).

3) Indicadores o variables empíricas del estrés de examen.

- Frecuencia con que cada una de las demandas de evaluación que explora el inventario son valoradas como estresores (índice simple obtenido de la media en el ítem/estresor respectivo).
- Frecuencia con que se presenta cada uno de los síntomas que explora el inventario (índice simple obtenido de la media en el ítem/síntoma respectivo).
- Frecuencia con que se usa cada una de las estrategias de afrontamiento que explora el inventario (índice simple obtenido de la media en el ítem/estrategia de afrontamiento respectivo).

# INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

## NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE ANTE LA IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO EN LA UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO: EL CASO DE LA FACULTAD DE DERECHO.

1.- Lic. Mireya Bayona Santillán ([bays\\_0211@hotmail.com](mailto:bays_0211@hotmail.com)) y 2.- Lic. Juan Nájera Vizárraga

1.- Profesora de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Juárez del Estado de Durango  
2.- Profesor de la Universidad Pedagógica de Durango  
y miembro del grupo de Investigación “Diversidad Cultural y Práctica Educativa”,

### RESUMEN:

El presente artículo, es el resultado de la investigación que se realizó con el objetivo de conocer las necesidades de formación de los docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, frente a un proceso de innovación planteado en el Nuevo Modelo Educativo de la Universidad Juárez del Estado de Durango y en el Plan de Estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, elegida como escuela piloto para la implementación de dicho modelo, impactando en la reestructuración de su currícula y reformulación de su oferta educativa, enfrentando a los docentes a un viraje respecto de la forma tradicional en que realizaban su trabajo. Para el desarrollo de la investigación se eligió una metodología de corte cualitativa, concretada en un estudio de caso intrínseco, al ser una experiencia piloto. Para la recogida de la información se utilizaron las técnicas de la entrevista y el grupo de discusión en su modalidad de grupo focal. Los hallazgos obtenidos de la información objeto de análisis se articulan en torno a las ocho categorías que se describirán en el apartado metodológico correspondiente y cuyas relaciones describen la incertidumbre frente a las nuevas condiciones didáctico-pedagógicas así como una serie de necesidades sentidas y reales provocadas por esos cambios. Destacando como categoría central: El Nuevo Modelo Educativo.

**Palabras claves:** Nuevo Modelo Educativo, Aprendizaje, Cambios, Necesidades de formación.

### ABSTRACT

This article is the result of a research project conducted with the purpose of knowing the professional development needs of teachers at the Faculty of Law and Political Science who are facing an innovation process stated in the New Educative Model of the Juarez University of Durango, and in the study plan of the Faculty, which was chosen to implement the New Model. This implementation had an impact in the reconstruction of the curriculum and the reformulation of the Faculty's educative offer, changing the traditional form in which teachers carry out their work.

The methodology used for this study was qualitative and based on a case study. Surveys and discussion groups were used to collect information. The findings, which were classified into eight categories that will be described in the methodology section, describe the uncertainty caused by the new didactic-pedagogical conditions as well as a series of felt and real needs caused by those changes, especially by the New Educative Model.

**Key words:** New educative model, learning, changes, professional development needs.

## INTRODUCCIÓN

La Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (FADER y CP) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) al igual que otras Facultades de esta Institución, iniciaron las modificaciones de sus Planes de Estudios de conformidad con el Nuevo Modelo Educativo (NME), creado y aprobado en el año de 2006. El presente artículo refiere de manera breve los resultados de una investigación llevada a cabo con docentes y la Secretaría Académica de dicha Facultad, con el objetivo de describir desde la perspectiva de ellos, las necesidades de formación surgidas como consecuencia del cambio de condiciones, propiciado por la implementación del Nuevo Plan de Estudios (NPE), adecuado al Nuevo Modelo Educativo, con el que se arranca el semestre "A" del 2008.

Este Nuevo Modelo, obliga a efectuar una serie de innovaciones en el Nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, en atención a que se incorpora una área conocida como Tronco Común, que incluye nuevas disciplinas en la currícula, mismo que reformula la oferta educativa de dicha Facultad, al incorporar la Licenciatura en Ciencias Políticas, que debe ser atendida por la misma planta docente con que cuenta esa Institución.

Naturalmente, la implementación de un Modelo Educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes, supone que tanto los profesores como los alumnos asuman un papel diferente y funciones nuevas. que los profesores, no son docentes de formación, son docentes de manera circunstancial o quizá por una vocación tardía, ya que el común denominador es que cuentan con formación mínima de Licenciados en Derecho, por lo que no deja de percibirse nerviosismo, angustia y preocupación por enfrentar con responsabilidad la transición entre un Modelo Educativo que centraba el proceso en el dominio que el profesor tenía acerca de su disciplina, y otro que pone acento en los procesos de aprendizaje, como un requerimiento de las nuevas condiciones establecidas en el NME, así como en el NPE correspondiente. Tanto en el NME de la UJED como en el NPE de la FADER y CP se plantea una orientación teórica de corte constructivista.

"...El aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias, solución de problemas reales o simulaciones, normalmente en colaboración con otros alumnos". (Ormrod, J. E., *Educational Psychology: Developing Learners*, Fourth).

El corto tiempo de inicio de la vigencia del NME en la FADER y CP hace que convivan en esta Institución: El antiguo plan de estudios, con el nuevo, por lo que los docentes se debaten entre lo rígido del viejo plan de estudios y la flexibilidad del nuevo, que además de incluir materias que son emergentes (Derechos Humanos, de acceso a la información y, ante la inminencia de los juicios orales, una, de técnicas de argumentación y otra de argumentación jurídica) también se divide en cuatro áreas: **de formación básica** (que a su vez se subdivide en materias institucionales: Computación, Lectura y Redacción, Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo y Educación Ambiental e introducción a la disciplina) **la disciplinaria o profesionalizante** (donde participan en su mayoría maestros de hora-semana-mes y quienes se encuentran en el ejercicio profesional), **la optativa o de acentuación** (que sirve de enlace con el posgrado) Y **una área de formación integral electiva** (música, pintura, deporte, etc.). Esta nueva estructura curricular requiere de nuevas habilidades pedagógicas para efectos de formular un diagnóstico, poder establecer los

conocimientos previos de los alumnos del grupo y poder evaluar los avances en el proceso de aprendizaje, lo que implica el inicio de una transformación de su actividad tradicional, para adoptar nuevas formas en su práctica docente, con la conciencia de que dicha transformación no se generará de inmediato, sino que deberán concurrir una serie de factores que lo consoliden. Las condiciones que plantea el cambio en las orientaciones pedagógicas en la Facultad en mención, llama la atención para los que estamos inmersos en una práctica docente que invita a la búsqueda de mejores condiciones para el aprendizaje y, al encontrar una situación que se inicia en esa transformación, resulta de interés acercarnos al proceso por el que pasan los docentes ante la situación que obliga al abandono de lo tradicional y lleva a enfrentarlos a una práctica que demanda la adopción de habilidades y capacidades innovadoras. Por lo que en seguida y a manera de antecedente teórico, retomaremos algunos aspectos de los que aborda Méndez, (2006), en Necesidades Formativas: Un estado de la cuestión. En el ámbito educativo los estudios sobre necesidades de formación identificados fueron 30 trabajos, de los cuales 27 fueron desarrollados en instituciones españolas y sólo tres de ellos en México; sin embargo, los procesos a los que se enfrentan los niveles educativos en nuestro país (educación básica, media superior y superior), requieren de la reflexión acerca de las condiciones de la práctica docente frente a los constantes cambios en las orientaciones curriculares, sin que ello conlleve, necesariamente, a una adecuación en la formación de los docentes.

Por lo que toca a la investigación sobre necesidades formativas del nivel inicial, primario y medio superior, se encontraron 16 investigaciones, de las cuales la mayoría se desarrollaron desde una perspectiva cuantitativa y en menor medida se pueden encontrar investigaciones de corte cualitativo. También es de señalar que de las necesidades formativas de los docentes, las categorías de análisis que se contemplaron son:

*Las necesidades de formación frente a las reformas curriculares en cuanto a conocimientos y destrezas teóricas, así como actitudes; características personales del profesor; conocimiento de los alumnos; uso de métodos y técnicas de enseñanza; relación con el entorno; necesidades psicopedagógicas; modalidades de formación; programación; uso de nuevas tecnologías; temas transversales(...)*

*...El último estudio encontrado de nivel superior sobre la detección de necesidades formativas, es un informe de investigación presentado en una revista local (Barraza, 2004), resultado de una investigación presentada en el Segundo Congreso Regional de Investigación Educativa. Esta investigación tiene como propósito apoyar los procesos de planeación y desarrollo del posgrado en la Universidad Pedagógica de Durango y como objetivo identificar las necesidades de formación de los maestros de educación básica con respecto a los estudios de posgrado (...)*

*...Existe una constante en los estudios sobre necesidades formativas en el ámbito educativo y es que los profesores requieren de contar con elementos psicopedagógicos para desempeñar la función educativa, situación que está implícita o explícita en casi todos los trabajos de investigación revisados, posiblemente se deba a la finalidad u plantean o que se deriva de estos estudios que es legitimar propuestas de formación para un desempeño deseado (Méndez, 2006); p.*

El caso investigado ofrece la posibilidad de conocer de manera concreta, a través de su estudio, una situación que además de caracterizarse como escuela piloto, puede aportar algunas líneas a seguir a quienes se inician en procesos de cambio en condiciones semejantes, advirtiéndole que el presente trabajo sólo pretende describir cómo la FADER y CP enfrenta este proceso.

Cabe mencionar que los procesos de innovación y cambio han sido investigados desde diferentes perspectivas. En la mayoría de los proyectos de innovación se hace presente un entrecruce de elementos o factores que pasan por la mejora de los contenidos, la asunción de

INED

metodologías que tienen como eje central el aprendizaje así como la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS) a este proceso.

Considerando que:

*La innovación no es un acto que produce de manera directa determinadas consecuencias, la innovación es un proceso, y como tal, supone la conjunción de hechos, personas, situaciones e instituciones, actuando en un período de tiempo en el que se suceden diversas acciones, no necesariamente en un orden determinado, para hacer posible el logro de la finalidad propuesta...  
...Ciertamente, a medida que se reflexiona más profundamente sobre el proceso de innovación y sus características, se va descubriendo que la innovación no es algo fácil, ni instantáneo, que no puede ocurrir al azar o por decreto, y que si así ocurre, sus resultados, en lugar de constituir una mejora, producen reacciones de rechazo, que perjudican más que favorecen el logro de los objetivos propuestos” (Moreno, 2008).*

**Objetivo:** En la presente investigación se plantea como objetivo la posibilidad de conocer, a través de su estudio, una situación caracterizada como escuela piloto en relación con el inicio de un Nuevo Modelo Educativo en la UJED y en consecuencia, la reestructuración curricular del Plan de estudios, así como una nueva oferta educativa en la FADER y CP.

**Preguntas de Investigación:** En base a nuestro objetivo, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- 1.- ¿Qué necesidades de formación plantea el Nuevo Modelo Educativo de la UJED?
- 2.- ¿Cómo perciben los docentes de la FADER y CP sus necesidades de formación frente al NME y NPE?
- 3.- ¿Qué conocimiento acerca de las prácticas y modelos de aprendizaje contenidos en el NPE tienen los docentes de la FADER y CP?
- 4.- ¿Qué cambios perciben los catedráticos de la FADER y CP, en el rol que como docentes, les demandan el NME y el NPE?

## METODOLOGÍA

La orientación del presente estudio es de corte cualitativo:

*La investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto está en el campo de estudio. El foco de atención de los investigadores está en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias y reflexiones tal como son esperadas por ellos mismos (Pérez, 1991, como se cita en Albert Gómez, 2007; p.146)...*

Dentro de este enfoque la investigación se realiza bajo la perspectiva de **un estudio de caso intrínseco:**

*El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre un problema general sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de caso (Stake, 1999).*

Dado que la FADER y CP, es tomada como escuela piloto para la implementación de un Nuevo Modelo Educativo en la Universidad Juárez del Estado de Durango, supone un interés especial para observar las particularidades de un proceso como el mencionado, toda vez que al

mismo tiempo que su NPE emana de dicho modelo y que además le caracteriza la incorporación a la oferta educativa de la licenciatura en Ciencias Políticas:

*Nosotros, los miembros de la comunidad de la Facultad de Derecho nos hemos dado a la tarea de reestructurar y ampliar nuestra oferta educativa, por lo que se ha creado la carrera de Licenciado en Ciencias Políticas, y reestructurar la Licenciatura en Derecho las que se pondrán en operación a partir del semestre "A" del 2008 (Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho, 2007. p.1).*

Por lo anterior, se considera que encuadra en la tipología metodológica descrita y parafraseada por Albert Gómez, 2007 p.218: Estudio de caso intrínseco, "Este tipo de estudio lo que pretende es alcanzar una mejor comprensión del caso concreto. El caso tiene importancia por sí mismo, no porque sea representativo de otros ni porque se vaya a construir una teoría, sino porque el interés radica en el caso mismo".

Una vez que se estableció el respectivo rapport, a través de la Lic. Mireya Bayona Santillán, ante la Secretaría Académica de la FADER y CP, se nos permitió el acceso a dicha institución, sin dificultad alguna, y por ese mismo conducto se nos brindaron todas las facilidades para la obtención de la información requerida y del mismo modo se hizo contacto con cada uno de los participantes, quienes se mostraron con amplia apertura y disposición, toda vez que compartieron con nosotros la inquietud de hacer todo lo necesario en beneficio de la educación.

Por tanto, el presente estudio fue realizado con maestros y la Secretaria Académica de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UJED, cuya planta docente está conformada por un total de 139 maestros y su formación académica es como sigue: 44 cuentan con estudios de posgrado en derecho (con derivación en docencia), 6 con posgrado en educación y la población restante cuenta con una formación básica de Licenciatura en Derecho. En cuanto a carga horaria, conviene destacar que dicha población se distribuye de la siguiente manera: 113 catedráticos, son de hsm (87 hombres y 26 mujeres) y 26 de tiempo completo (10 mujeres y 16 hombres), habiéndose seleccionado para este fin, 10 de ellos, de los cuales sólo 3 son tiempos completos, uno medio tiempo y los seis restantes son maestros de hora-semana-mes (hsm). La selección mencionada se hizo con distintas finalidades:

**\*De Exploración**, con la finalidad de establecer el estado del arte y precisar los ejes del tema a investigar, el 19 de febrero'2008 en las instalaciones de la FADER y CP, se entrevistó al Dr. Esteban Calderón, catedrático de tiempo completo, quien comenzó a prestar sus servicios en la UJED a partir del año 2000 y actualmente imparte las materias: Derecho Administrativo, Derecho Municipal y Ciencias Políticas, en el nivel de licenciatura, se desempeña como catedrático en el Posgrado y además cuenta con amplio conocimiento de los procesos que nos ocupan, dada su participación en la Comisión de Diseño Curricular del NPE,

**\*De Contextualización**, el 11 de abril del año en curso, en las instalaciones de la FADER y CP, se realizó una entrevista semiestructurada, a la Lic. Emma Garibay, doctorante en derecho y Secretaria Académica de la FADER y CP, quien tiene una antigüedad de 21 años en la UJED, maestra de tiempo completo y miembro de la Comisión de Diseño Curricular del NPE, a efecto de conocer a detalle los pormenores de los aspectos institucionales desde los cuales se establecen los supuestos académicos y administrativos para la implementación del Nuevo Plan de Estudios, de acuerdo con el Nuevo Modelo Educativo de la UJED,

**\*Para efectos de profundizar** en la visión que los docentes inmersos en el proceso de implementación de un NME tienen, acerca de la manera y condiciones en que se inició su implementación, el 12 de marzo del año en curso, en las instalaciones de la propia facultad, se entrevistó a la Lic. Elsa Quiñones (hsm), labora en la UJED a partir de 1993 e imparte: Taller I, Lectura y Redacción y Derecho Civil I. También con este mismo fin, el 16 de abril del año en curso, se llevó a cabo un Grupo de Discusión, cuyo criterio de homogeneización se realizó

INED

partiendo de que todos los participantes cuentan como formación básica con la licenciatura en derecho, habiendo asistido:

\*Lic. Martha Núñez (hsm), Maestrante en derecho, labora en la UJED a partir del 2005, imparte: Técnicas de Expresión Escrita II y Educación Ambiental.

\*Lic. Genaro Saucedo (medio tiempo), Doctorante en derecho, labora en la UJED desde hace 27 años e imparte: Seguridad social, Derecho Procesas Civil I, Metodología Jurídica y Teoría General del Estado.

\*Lic. Rosalinda García (hsm), Dra. En Derecho, labora en la UJED, a partir de 1991, imparte: Derecho Internacional Público, Seguridad Social, Seminario de Análisis profesional, entre otras, y es catedrático en el curso básico de Posgrado.

\*Lic. Perla Cristina Ayala (hsm), labora en la UJED a partir del 2006 e imparte: Educación Ambiental y Técnicas de Expresión Jurídica.

\*Lic. Ma. Engracia Martínez (hsm), con antigüedad en la UJED de seis años, en el curso propedéutico de la licenciatura, imparte Técnicas de Aprendizaje y Redacción y Educación Ambiental I,

\*Lic. Carlos Sergio Quiñones (tiempo completo), Doctorante en Derecho, labora en la UJED desde 1976 e imparte: Derecho Administrativo y a partir del 2005 está adscrito al Instituto de Investigaciones Jurídicas.

\*Lic. Armando Solís (hsm), labora en la UJED desde el 2004 e imparte: Lectura y Redacción y Derecho Romano II.

Para la obtención de la información en las diferentes etapas, se utilizaron como técnicas: la entrevista y el grupo focal, a cuyos participantes se les explicaron las reglas a seguir dentro de cada una de las técnicas, siendo más explícitos en esta última, dado su propia naturaleza y contando previamente con su anuencia para videograbar la sesión y quienes además manifestaron no tener inconveniente para ser mencionados en esta investigación por sus nombres, a pesar del ofrecimiento que se les hizo para salvaguardar su anonimato. La sesión tuvo lugar en la sala de juntas de las instalaciones de la Universidad Pedagógica de Durango, donde se les citó a las 17:30 hs, habiendo dado inicio a las 17:49 hs, de la fecha citada, para concluir a las 18:55 hs. Cabe mencionar que la participación de todos y cada uno de los participantes se dio en un marco de respeto, interés, atención, cordialidad y fluidez tanto al escuchar la participación de cada uno como al momento de la discusión.

Para la aplicación de las técnicas, se elaboraron los siguientes instrumentos:

**Tanto en la etapa de Exploración como en la de Contextualización:** Se elaboró un cuestionario con preguntas abiertas para que los informantes pudieran hacer aportaciones al objeto de nuestro estudio tan amplia y libremente como fuese posible. Recabándose el contenido de ellas en audio cassettes, para luego efectuar la versión estenográfica, para su análisis y sistematización posteriores.

**En la fase de Profundización de la Información,** se empleó una guía previamente elaborada para el desarrollo del grupo focal que nos permitiera obtener una información más profunda acerca del problema de investigación seleccionado.

El análisis de los datos obtenidos se efectuó a partir de la organización de la información mediante la elaboración de un cuadro categorial que con el tratamiento de una matriz de doble entrada estableciera las relaciones entre las mismas para determinar tanto la categoría central de nuestro estudio como la construcción del modelo correspondiente.

## RESULTADOS

Los resultados con mayor relevancia que se obtuvieron en esta investigación, giran principalmente en torno a las ocho categorías estructuradas, mismas de las que a su vez se

obtuvieron algunas subcategorías que por razón de espacio se analizan en forma conjunta pero que más adelante se especifican, al presentar el modelo que se construyó con estos productos:

**I.- Nuevo Modelo Educativo:** Se construyó el modelo de arriba hacia abajo, los proyectos se hicieron de ayer a ahora. Surge como una necesidad de cambio globalizado y como una respuesta a las necesidades de la sociedad actual.

**Lic. Genaro:** *Y entonces yo creo que sí, como dijo el profesor (Lic. Armando), faltó socialización, los proyectos se hicieron de ayer a ahora.*

**Lic. Armando:** *El nuevo modelo educativo es una necesidad de cambio globalizado.*

**Lic. Martha:** *La misión del nuevo modelo educativo de la Universidad, es una respuesta a las demandas de la sociedad actual.*

**II.- Nuevo Plan de Estudio:** Se hacen adaptaciones curriculares, se adopta la flexibilidad y también se advierten sobre la marcha algunas limitantes en su implementación, en virtud de que los catedráticos no tienen la pedagogía ni la formación docente, comenzando la dificultad, desde el léxico que se utiliza.

**Lic. Emma:** *El plan de estudios de Derecho era un plan rígido...El Nuevo Modelo está dividido en cuatro áreas... Se incluyeron materias que son emergentes...*

**Lic. Elsa:** *¿Ya ve?, ya empezamos con cognitivo, ¿Qué es cognitivo?, ahora sí explíqueme, ¿Qué es cognitivo?*

**III.- Necesidades Sentidas de formación:** Se requiere actualización para el dominio del conocimiento disciplinar y capacitación sobre las distintas teorías del aprendizaje, en el uso de las nuevas tecnologías, así como en las estrategias de evaluación.

**Lic. Martha:** *Necesitamos adquirir nuevos conocimientos de las tendencias, las teorías educativas y poniéndolas en práctica, pienso que es una garantía de éxito y de cambio.*

**Lic. Engracia:** *Yo considero que la gran mayoría de los que tratamos de guiar, formar o enseñar en la facultad, pues no tenemos el grado de profesores, somos (yo, en mi caso) soy licenciada en derecho, pues no basta con saber una materia, sino cómo enseñarla.*

**Lic. Carlos Sergio:** *Me parece que estamos un poco atrasados en doctrina, en jurisprudencia estamos muy atrasados.*

**Lic. Martha:** *Que nos capaciten a toda la planta docente, no nada más a algunos.*

**IV.- Rol del maestro:** En esta categoría se distinguen dos momentos: El rol que desempeñaba en el modelo anterior (Al prevalecer la cátedra magistral el docente tiene un papel protagónico). Y el que habrá de desempeñar en el nuevo modelo (El maestro es un guía y facilitador, dejando de ser el centro de atención, en el proceso de aprendizaje).

**Lic. Esteban:** *Quien transmitía el conocimiento llegaba y daba prácticamente toda una conferencia y era el poseedor absoluto de la verdad.*

**Lic. Perla Cristina:** *Ellos (los alumnos), se dan cuenta de que el profesor ha dejado de ser y de querer ser el protagonista y los deja lucirse, deja que ellos sean creadores del conocimiento, y ¡nos gusta verlos cambiar!, innovarse.*

**V.- Aprendizaje:** Se da la coexistencia de distintos estilos de aprendizaje: Repetitivo, Conductista, Por descubrimiento, Significativo, algunos visos de constructivismo. Se implementa la investigación como estrategia de aprendizaje.

**Lic. Elsa:** *Antes el modelo que teníamos para aprender era que memorizaran...y ahora pongo yo la situación o el problema de la vida cotidiana, una situación donde se le pueda dar una solución a él.*

**Lic. Rosy:** *Una tarea muy importante de nosotros los maestros, es lograr que nuestros alumnos aprendan a investigar.*

**Lic. Genaro:** *El nuevo modelo nos lleva a que el alumno reconstruya su conocimiento y que nosotros lo podamos impulsar...*

INED

**VI.- Medios Tecnológicos:** Se refiere a la adquisición de acervo bibliográfico, de pintarrones electrónicos y de más equipo de cómputo para la instalación de Internet.

**Lic. Carlos Sergio:** *Tendríamos que pensar también en la necesidad de una infraestructura, vivimos en una edad de la comunicación, en un mundo que se maneja por la información.*

**Lic. Esteban:** *Acrescentar las bibliografías en las bibliotecas, como dotar de más equipos de cómputo, para instalar Internet inalámbrico.*

**VII.- Teorías del aprendizaje que subyacen al sustento epistemológico del NME:** El poco conocimiento del aspecto en mención limita la implementación de las técnicas y metodologías de aprendizaje.

**Lic. Martha:** *Conozco la teoría de Piaget, la mixta de...la teoría activista, donde el alumno realmente decide lo que hace ¿sí? (mirando a su alrededor, como buscando la aprobación grupal).*

**Lic. Genaro:** *Uno de los autores que leí, quizá uno de los más importantes fue Vigotsky (...) y de este lado tenemos a Piaget, los dos muy interesantes (...).*

**Lic. Rosy:** *Ebel, ¿verdad? (pregunta al grupo, como con inseguridad respecto al nombre del autor, queriendo referirse, seguramente a Ausubel), con los conocimientos previos que también se tienen que tomar en cuenta por parte del docente para adecuar los programas.*

**VIII.- Actitud:** A pesar de las formas de implementación del NME y el NPE, del nerviosismo por la responsabilidad que implica por la respuesta que van a dar y el poder acabar de entender este nuevo aprendizaje, los docentes manifiestan disposición para adaptarse a los cambios e interés por hacerlo bien.

**Lic. Martha:** *Hay que reconocer primero que tenemos muchos errores y luego sobre ello adquirir nuevas prácticas.*

**Lic. Rosalinda:** *Necesitamos cambiar de actitud... Entonces esos cambios vienen a todo nivel: Compromiso, cambio y actitud para dar como resultado un muchacho preparado.*

EL MODELO QUE SE PRESENTA A CONTINUACIÓN ES LA REPRESENTACIÓN DE DE LAS CATEGORÍAS RESULTANTES DE LA INVESTIGACIÓN Y SU INTERRELACIÓN.



**NOTA:** En éste modelo, se ilustran las ocho categorías obtenidas en el presente trabajo de investigación, donde claramente se aprecia como categoría central la que se titula Nuevo Modelo Educativo, de la cual se desprenden las siete restantes que aparecen en cada uno de los globos contextuales, con su respectiva relación bidireccional y de los que a su vez se desprenden las subcategorías halladas, entre las cuales destaca una, misma que se presenta en un globo contextualizado punteado (denominada: "En Docencia"), para destacar la interrelación e influencia que ejerce de manera transversal con el resto del presente modelo categorial.

**Criterio de credibilidad:** Se recurrió a la validación solicitada de cada uno de los instrumentos y técnicas aplicados, bajo las perspectivas de los siguientes autores:

*En el proceso llamado "revisión de los interesados", se pide al actor que examine escritos en borrador en los que se reflejan actuaciones o palabras suyas, en algunos casos cuando acaban de ser anotadas, aunque normalmente cuando ya no se le va a pedir que aporte más datos. Se le pide que revise la exactitud y la adecuación del material. (Stake R. E. 1999 p.100).*

*Comprobación de los participantes. Se trata de un contraste continuo de datos e interpretaciones con los participantes y miembros de distintas audiencias a quienes se solicitan los datos. (Albert, 2007; p.154).*

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos, los más relevantes son los siguientes: Existe una necesidad de formación en la planta docente de la FADER y CP, en los siguientes aspectos: didáctico-pedagógico; epistemológico (teorías del aprendizaje, que subyacen al nuevo modelo educativo); en el uso de las nuevas tecnologías; en estrategias para la evaluación del aprendizaje y en el campo de la disciplina (aunque este último en menor medida).

Por otro lado puede percibirse un estado de cierto nerviosismo e incertidumbre en los docentes, en relación con el abandono de las condiciones existentes por la asunción de las que requiere el Nuevo Modelo Educativo y sobre todo una gran preocupación por dar una respuesta con responsabilidad a los requerimientos tanto del NME como del NPE, en los nuevos roles que les toca asumir y como impulsores en la transformación de los propios roles del alumno, a pesar de los vacíos en el conocimiento de los documentos en mención y de que la visión de los participantes que se advierte respecto a que, sobre todo el NME, fue elaborado por una élite universitaria y de que les habría gustado participar en ello.

Cabe agregar que ante estas nuevas condiciones, existe desde nuestra perspectiva, la disposición del personal participante en la presente investigación, para asumir además, los lineamientos respecto a la modificación de la currícula, y a pesar de que los cambios se hayan dado de manera tan repentina, se percibe en sus expresiones: actitudes de optimismo, disposición para adaptarse a los cambios e interés por hacerlo bien.

Con base en lo anterior, sería interesante realizar otro tipo de investigaciones, con metodología diferente, para poder visualizar con mayor objetividad si las actitudes adecuadas ya descritas, sólo las asumen unos cuantos o permea significativamente, dado que la población de la FADER y CP es extensa. Quizá resultaría más apropiado hacer un estudio etnográfico, que lleve al investigador a inmiscuirse en la comunidad, a fin de que pueda recuperar las impresiones y los significados de los propios sujetos.

Por otra parte, en virtud de que una vez que se estableció la organización categorial, llama nuestra atención cómo una de las subcategorías (necesidades sentidas de formación docente) fue emergiendo conforme se avanzaba en el desarrollo de la presente investigación y al mismo tiempo

es interesante observar su cruzamiento transversal, a lo largo de todas las categorías y subcategorías resultantes principalmente de los comentarios de los participantes tanto en las entrevistas como en el grupo focal, además de la gran importancia que cobró, ante la implementación del NME y el NPE, por lo que sugerimos que se realicen futuras investigaciones de diferentes enfoques que posibiliten conocer también: cuáles son esas necesidades, o hacia qué materias del conocimiento en la formación pedagógica del docente de la FADER y CP se pudieran orientar.

## REFERENCIAS

- Albert Gómez, M.J. (2007). *La Investigación Educativa*. Aravaca, Madrid: McGraw Hill.  
----- (2006). *Modelo Educativo*. Durango, Mex.: UJED.  
Méndez Zúñiga, A. (2006). En Revista: *Investigación Educativa Duranguense*. UPD. No. Cinco.  
Moreno Bayardo, M.G. (2008). En Revista: *La tarea*.  
Ormond, J.E. *Educational Psychology: Developing Learnes, Fout On Line*.  
----- (2007). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho y Ciencias Políticas*.  
Durango, Méx.: FADER y CP. UJED.  
Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

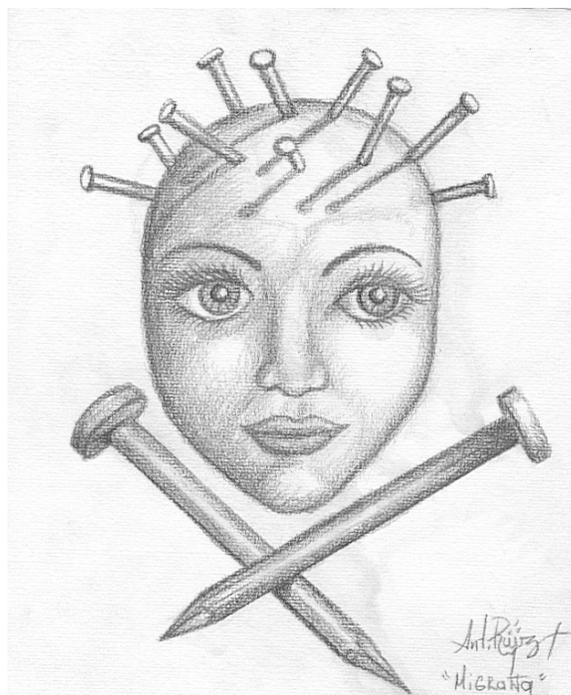


Ilustración 4 Migraña

# INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

## EL PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO. SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA PROFESIONAL EN LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA (LIE)

Lic. Martha Remedios Rivas González

Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica de Durango  
y miembro del Grupo de Investigación “Cultura, Gestión y Tecnología educativa”

### RESUMEN

El presente escrito tiene el propósito de socializar una propuesta sobre la elaboración de Proyectos de Desarrollo Educativo (Proyectos de Intervención) en el marco del desarrollo de las Prácticas Profesionales de alumn@s de la Licenciatura en Intervención Educativa, por lo que se realiza la descripción de la experiencia profesional que posibilitó la elaboración de ésta, bajo el supuesto de que todo Proyecto de Intervención contiene una propuesta para incidir en una realidad determinada y que dicha propuesta se sustenta en un diagnóstico.

**Palabras clave:** experiencia profesional, Proyectos de Desarrollo Educativo y Proyectos de Intervención.

### ABSTRACT

The present writing has the intention within the framework to socialize a proposal on the elaboration of Projects of Educative Development (Projects of Intervention) of the development of the Professional Practices of alumn@s of the Degree in Educative Intervention, reason why the description of the professional experience that made possible the elaboration of this one, under the assumption that is realized all Project of Intervention contains a proposal to affect a certain reality and that this proposal sustains in a diagnosis.

**Key words:** professional experience, Projects of Educative Development and Projects of Intervention

INED

## PRESENTACIÓN

La propuesta para elaborar los Proyectos de Desarrollo Educativo es el resultado de la sistematización de mi experiencia profesional como asesora de un grupo de estudiantes<sup>3</sup> de la LIE, en la línea de Educación Inicial en los Centros de Atención y Desarrollo Infantil (CADI's) Isauro Venzor y Francisco Villa de la ciudad de Durango, Dgo., durante el período que abarca de febrero de 2006 a julio de 2007.

Es muy importante indicar que la propuesta original fue compartida y enriquecida, en un grupo de trabajo académico de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) formado por las Mtras, Juana Molina Aragón, Caridad López Marrufo, Rosa de Lima Moreno y una servidora, también asesoras de Prácticas Profesionales.

Por lo que la sistematización de una experiencia profesional se considera como el resultado del proceso de aprendizaje colaborativo a partir de su organización lógica que le brinde coherencia y congruencia a la propia experiencia vivida en un tiempo y espacio determinados, por lo que un Proyecto de Desarrollo Educativo es un documento de carácter académico que concreta en forma escrita procesos de intervención educativa.

Las prácticas profesionales, un espacio de aprendizaje para formalizar un Proyecto de Desarrollo Educativo.

Las prácticas profesionales son definidas en el Modelo Curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa como, “los espacios curriculares donde las y los estudiantes aplican determinadas técnicas de intervención sobre la realización del campo profesional, con la supervisión de un especialista”. (UPN; 2002, 36),

Los espacios curriculares que constituyen las prácticas profesionales se organizan en tres cursos, se inician en el sexto y concluyen en el octavo semestre. Son de carácter obligatorio, con un valor curricular de treinta (30) créditos y requieren ser desarrolladas en un mínimo de 60 horas por nivel, ya que en su totalidad deberán cubrirse 180 horas.

Las prácticas profesionales, constituyen una etapa de consolidación de las competencias profesionales en la formación de las y los Interventores Educativos. Entre las competencias se emplean el diseño y elaboración de diagnósticos, el diseño de proyectos, la capacidad de evaluación, etc., así como un conjunto de elementos de competencia diversos como: el conocimiento del campo específico de desempeño (líneas específicas), las tendencias actuales en políticas y programas educativos, el manejo oportuno y pertinente de diversas metodologías y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa, el conocimiento amplio de los significados de la intervención socioeducativa y psicopedagógica, la capacidad de análisis, el compromiso y la creatividad para dar solución a las problemáticas a las demandas y necesidades susceptibles de intervención.

En suma, las prácticas profesionales son la oportunidad académica para que los estudiantes de la LIE construyan un Proyecto de Desarrollo Educativo y de que éste sea empleado como un documento académico para la titulación profesional.

---

<sup>3</sup> Martha Liliana Cepeda Bailón, María Lorena Santos Nava, Celia Gutiérrez Martínez, Hilda Maricela Hernández Romero, Cecilia Bustillo Villa, Elisa Leyva López, María Judith Janette Chávez Méndez y María Dolores Reyes Díaz.

## **EL PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO. UNA OPCIÓN DE TITULACIÓN.**

El Proyecto de Desarrollo Educativo es conceptualizado en el Instructivo de Titulación de la LIE como una opción para la conclusión de los estudios de los interventores Educativos. (UPN; 2005: 5)

Por lo que es definido como “... una propuesta de intervención que pretende resolver un problema socioeducativo y /o psicopedagógico, en él se especifica el problema que es motivo de intervención, las estrategias y fundamentos de la acción, las condiciones particulares de aplicación, los recursos, los tiempos y los resultados esperados.

Para la LIE, esta opción se concreta en un Proyecto de Intervención socioeducativa y/o psicopedagógica, basado en las experiencias de aprendizaje, los productos académicos logrados en las prácticas profesionales, en el servicio social y a lo largo de la Licenciatura. (UPN; 2005: 6)

Con base en lo anterior queda claro que en todo Proyecto de Intervención hay una propuesta para intervenir.

El Instructivo especifica además que el desarrollo de un Proyecto de Desarrollo Educativo, puede realizarse de forma individual o colectiva en un máximo de tres egresados y que su registro es viable cuando se hayan cubierto el 75% de los créditos de la Licenciatura. El registro del proyecto debe incorporar un cronograma con las actividades y plazos para el desarrollo de cada una de las etapas. ... La Comisión de Titulación asignará un tutor... o a quien el estudiante proponga. (UPN; 2005: 10 – 11)

La elaboración de un Proyecto de Intervención demanda:

- Identificar la situación problemática.
- Elaborar un diagnóstico
- Delimitar el problema
- Justificar y fundamentar la intervención
- Definir los objetivos de la intervención
- Diseñar estrategias
- Determinar las condiciones de aplicación: recursos, tiempos, participantes y formas de evaluación y seguimiento.
- Presentar los resultados. (UPN; 2005: 11)

Finalmente el Instructivo de Titulación de la LIE define que la presentación formal del Proyecto de Desarrollo Educativo debe contener:

- Portada (con logotipos)
- Portadilla (título del trabajo, autor, tutor y fecha)
- Índice
- Introducción o presentación
- Cuerpo del texto (explícitamente organizado)
- Citas y notas (incorporadas al texto, al pie de página o en separata)
- Bibliografía
- Anexos (en caso requerido). (UPN; 2005: 11 – 12)

## MI EXPERIENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO DE CARÁCTER PSICOPEDAGÓGICO EN LA LIE.

A partir de que se asignó un grupo de ocho alumnas de la LIE, que cursaban la línea específica de formación inicial en la LIE, no sólo para asesorarlas en su trayecto de prácticas profesionales, sino también para que lograrán al final de los mismos formalizar un Proyecto de Desarrollo Educativo, lo cual fue para mí un gran compromiso personal y profesional con las alumnas a mi cargo y con la Universidad Pedagógica en específico.

Dicha tarea profesional como asesora de prácticas profesionales me llevó a realizar las siguientes acciones:

- Revisión exhaustiva de los documentos de Prácticas Profesionales y del Instructivo de Titulación de la LIE para definir los requerimientos respecto a las competencias profesionales de las prácticas profesionales, dándome cuenta que la evidencia final es la elaboración de un Proyecto de Desarrollo Educativo, planteando su elaboración en etapas:

*Sexto semestre:* Observar, identificar y caracterizar para identificar problemáticas, sujetos y actores en la institución receptora, enfocando la atención a la configuración de relaciones entre los procesos y los sujetos participantes, tomando en cuenta los contenidos y objetos de intervención de la línea específica, para concluir con la elaboración de un reporte que contenga la caracterización de problemáticas y situaciones susceptibles de intervención.

A partir de lo anterior me di cuenta de que tendría que iniciar un proceso de diagnóstico, en donde me veía en la necesidad de recuperar algunos elementos de competencias ya adquiridos por las y los estudiantes, así como sus conocimientos sobre la intervención (socioeducativa y psicopedagógica), sus conocimientos teóricos y procedimentales sobre la elaboración de diagnósticos (metodologías y técnicas), así como el conocimiento con que cuentan sobre el campo específico de intervención, en este caso, la educación inicial (tendencias, políticas, programas, metodologías, etc.), para ello, se solicitó a las estudiantes afinar la evidencia final del curso, “El campo de la educación inicial”, documento básico de carácter referencial para iniciar la construcción del Proyecto de Desarrollo Educativo.

Con base en lo anterior, se decidió:

- Plantear a la coordinación de la LIE la necesidad de que los seminarios de titulación apoyarán la sistematización y análisis de las prácticas profesionales, para que desde ese espacio curricular las y los estudiantes pudiesen conocer, formalizar y construir su Proyecto de Intervención con el propósito de apoyar el proceso de titulación y apoyar la eficiencia terminal de la LIE, y no sólo el logro de las competencias de las prácticas profesionales.

Posteriormente, procedí a buscar e identificar elementos teóricos y metodológicos para apoyar a las integrantes del grupo asignado en la elaboración del Proyecto de Desarrollo Educativo. Para ello revisé los diversos enfoques recomendados para la elaboración de proyectos de intervención socio educativa y/o psicopedagógica: el enfoque sistémico, el enfoque marco lógico, el enfoque de planeación estratégica y el enfoque metódico – sistemático de Ezequiel Ander-Egg y María José Aguilar Ibáñez (2005) , aunque se consultó a otros autores que también hacen propuestas sobre al elaboración de proyectos de intervención socioeducativa y/o psicopedagógica como: Gloria Pérez Serrano, Marcela Pereyra (2005), Benito del Rincón y Asunción Manzanares (2004). Y además de consultar el documento analizado en el segundo diplomado de Educación de la Personas Jóvenes y Adultas, denominado: “Lo que usted debe saber y hacer para poner en marcha un proyecto; así como el documento de enfoque marco lógico (2001). Finalmente consideré pertinente basarse en las propuestas de Ander-Egg e Ibáñez.

A partir del análisis de los documentos anteriores, diseñé la presente propuesta para la elaboración de proyectos de intervención, la cual considero, puede ser ajustada a las diversas necesidades de intervención en las diversas líneas de formación específica de la LIE, entendiendo

de antemano que la definición de lo que podemos entender por proyecto, así como las etapas y procedimientos que se sigan dependerá de la perspectiva desde la cual se aborde la gestión de los mismos.

- Definir que esta propuesta para la elaboración de proyectos de intervención de carácter psicopedagógico se constituye en una guía y no más que eso, porque permite:
  1. Concretar y precisar lo que se quiere realizar.
  2. Instrumentar de manera efectiva las decisiones tomadas, mediante el uso combinado de recursos humanos y no humanos.
  3. Seguir cursos de acción que conduzcan a la obtención de determinados propósitos.
  4. Establecer criterios que ayuden a valorar de forma sistemática lo realizado.
  5. Es un proyecto y en particular un proyecto de intervención psicopedagógica. Con base en ello es necesario señalar que la elaboración de un proyecto forma parte de las tareas de planificación y programación muy utilizadas en el campo de la intervención. (Egg y Aguilar; 2005: p. 13)

Finalmente, el proyecto se define como: “un conjunto de estrategias y acciones concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan para producir determinados bienes y servicios capaces de resolver problemas y atender necesidades... cuando hablamos de proyecto, aludimos al diseño, propósito y pensamiento de hacer algo... y en el sentido técnico se trata de la ordenación de un conjunto de actividades que combinando recursos humanos, materiales y financieros y técnicos, se realizan para conseguir un determinado objetivo o resultado... además se realiza dentro de los límites de un presupuesto y de un periodo dados”. (Egg y Aguilar; 2005: p. 18)

## **PROPUESTA ESQUEMÁTICA PARA LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO DE CARÁCTER PSICOPEDAGÓGICO EN LA LIE.**

*Portadilla*    *Portada*  
                  *Índice*

*Introducción o presentación*

- I. **EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INICIAL** (según sea la línea de formación específica que curse el o la estudiante), por lo que se sugiere considerar los siguientes aspectos:
  1. **Concepto de educación... Inicial, etc.,** (en qué consiste, sus disonancias con la educación preescolar, sus objetivos e importancia).
  2. **Panorama nacional e internacional de la educación... Inicial, etc., considerando:** antecedentes, visión histórica y actual del campo, políticas internacionales y principales programas, etc.).
  3. **Panorama local de la educación... Inicial... etc.,** tomando en consideración las principales problemáticas, su contribución al desarrollo y bienestar de los beneficiarios, sus objetivos y metas y beneficios que aporta a la región o al estado, etc.)
  4. **Ámbitos y áreas de intervención** (formales y no formales en la línea profesionalizante en la que se desarrolla la intervención socioeducativa y/o psicopedagógica).
  5. **El interventor educativo y su función en el campo de la educación... Inicial, etc.,** (considerando el saber, el saber-hacer, el saber estar y convivir y el saber ser en general – competencias profesionales en general- y en específico del área y del campo donde desarrolla sus prácticas profesionales).

INED

II. **DIAGNÓSTICO...** (El diagnóstico inicia con la caracterización de la entidad receptora y/o del programa o proyecto en el que se participa en las prácticas profesionales, para luego identificar y jerarquizar las diferentes problemáticas susceptibles de intervención, presentar el problema y argumentar teóricamente sobre el mismo). A continuación se enumeran los principales elementos del diagnóstico:

1. **Caracterización institucional de la entidad receptora.**

**1.1 Insumos**

1.1.1 **Datos básicos del centro:** nombre, dirección, teléfono, dirección electrónica, nivel de estudios que ofrece, tipo de institución, horario de atención, número total de directivos, profesores y profesoras, personal de apoyo a tareas educativas, (psicólogos, médicos nutriólogos, enfermeras, pedagogos, etc.), personal administrativo (secretarías, chóferes), personal de intendencia, alumnos en total, grupos escolares, número de alumnos por grupo, promedio de alumnos por grupo, etc. Infraestructura (tipo de construcción, espacios con que cuenta, accesibilidad a la institución (modificaciones a la estructura para el respeto a la diversidad), vías de acceso y comunicación.

1.1.2 **Antecedentes históricos de la institución:** origen (finalidades y función social primigenia), años que tiene fundada, principales fundadores y fundadoras, etc.).

1.1.3 **Función social actual:** misión, visión. Objetivos, metas, calidad del servicio, grado de satisfacción de los usuarios, etc.

1.1.4 **Contexto económico, cultural y social:** interrelaciones entre comunidad y sus instituciones y sujetos con la institución receptora, el impacto de éstos en los beneficiarios y en el logro de la función institucional.

1.1.5 **Organización de la institución:** tipo organización y organigrama.

1.1.6 **Servicios y programas que ofrece:** en qué consisten, finalidades, objetivos, conceptualización de los usuarios, beneficiarios y actores institucionales.

1.1.7 **Ambientación.**

**2. Sujetos**

2.1 **Niñ@s** (edad, sexo, cantidad, características cognitivas, motoras, afectivas, etc., principales necesidades de atención, nivel socioeconómico promedio de los alumnos, etc.)

2.2 **Equipo directivo** (Perfil profesional, experiencia profesional, forma de organización y estilos de dirección, etc.)

2.3 **Personal docente** (Número, sexo, experiencia profesional, perfil profesional, estilos de docencia, formas de resolución de conflictos, maneras de organización sus funciones docentes, prácticas discursivas)

**3. Procesos**

3.1 **Relaciones que se establecen** entre: maestra-alumno, alumnos-alumnos, maestros-maestros, maestros-autoridad, autoridad-padres de familia, maestros-padres de familia, asistentes- maestras, asistentes- niños, asistentes- autoridades, etc. nutriólogas, enfermeras, médicos...)

3.2 **Proceso enseñanza-aprendizaje.**

4. **Principales problemáticas y necesidades susceptibles de intervención** (relacionadas con la institución en general, con el programa, los sujetos y con los procesos en particular). Aquí se sugiere realizar una identificación de las mismas organizadas en las dimensiones consideradas en la caracterización (insumos, procesos y productos), posteriormente jerarquizarlas y realizar una toma de decisiones sustentada en argumentos de carácter académico y profesional considerando la pertinencia y la factibilidad para intervenir en su solución.

#### 4.1. **Presentación del problema.**

Ello implica una descripción detallada de la situación-problema en la que se intervendrá. Para ello, puedes tomar en consideración los siguientes elementos: historia del problema, su contexto, caracterización del problema: en qué consiste, cuáles son sus causas, cuáles son sus efectos, análisis de las soluciones intentadas previamente (por el sistema educativo, por la propia institución, por los propios sujetos), necesidad de nuevas soluciones según los pronósticos de la situación problema y presentación de la nueva solución: propuesta de intervención.

#### 4.2 **Argumentos teóricos sobre el problema o la necesidad susceptible de ser atendida.**

Se sugiere que la argumentación teórica sobre el problema se sustente en la descripción teórica sobre la necesidad definida como prioritaria para intervenir, en cómo será conceptualizada ésta y a qué aspectos de la problemática hará referencia y cómo serán entendidos éstos. Así mismo, se tomarán en cuenta las diversas maneras y formas en que esa misma necesidad y problemática haya sido abordada en otras intervenciones anteriores, su impacto y sus resultados.

### III. **PROYECTO DE INTERVENCIÓN.**

1. **Nombre.**

2. **Naturaleza de la propuesta y/o tipo de proyecto.**

**2.1 Descripción.** (Toda propuesta y/o proyecto deberá contener una introducción en la que especifique su origen e importancia).

**2.2 Fundamentación y/o justificación:** mencionar cuál es el problema que se prioriza, explicar la urgencia o necesidad de ser atendido para resolverlo, su pertinencia institucional, su relevancia (para quién), su factibilidad e impacto o repercusión. El proyecto aparecerá como necesario, posible, efectivo, susceptible de ser apoyado.

**2.3 Marco institucional:** ubicar a qué institución apoyará.

**2.4 Finalidad:** qué aspectos de la misión institucional apoyará a dar cumplimiento o logro.

**2.5 Objetivos:** no confundir objetivos (fin deseado) con los medios para alcanzarlos. Ubicar aquí qué se quiere lograr con este proyecto o propuesta de intervención.

**2.6 Metas:** resultados tangibles y medibles.

**2.7 Beneficiarios,**

**2.8 Productos:** son el primer nivel de resultados que se obtiene por el hecho de realizar con éxito las actividades. Los resultados pueden ser materiales o relacionados con las personas capacitadas, los créditos otorgados, etc., y relacionados con los objetivos y las metas propuestas.

**2.9 Localización física.**

**3.0 Cobertura espacial.**

3. **Estrategias:** conjunto de actividades a desarrollar. Así como las actividades y tareas específicas a realizar.

4. **Métodos y técnicas a utilizar.**

5. **Calendario de actividades.**

6. **Determinación de recursos necesarios:** humanos, materiales, técnicos, financieros.

7. **Calculo de costos de ejecución y elaboración del presupuesto.**

8. **Administración del proyecto:** organigrama, responsabilidades, relaciones e interacciones del personal, mecanismos de control, coordinación interna y seguimiento, canales de información.

9. **Indicadores de evaluación del proyecto o propuesta:** relacionados con la planeación. Parte de un concepto de evaluación, diseñar actividades y/o instrumentos para evaluar y sistematizar la información para ser analizada y elaborar conclusiones pertinentes.

INED

Factores externos condicionantes o prerrequisitos para el logro de los efectos e impacto del proyecto o propuesta: factores fuera del control del proyecto pero necesarios para su realización. (Ander-Egg e Idáñez)

**IV. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.** Esto equivale a los resultados y logros alcanzados e impacto del proyecto o la propuesta, los cuales deben estar sustentados en la propuesta de evaluación presentada en los indicadores de evaluación del proyecto de intervención.

#### **V. CONCLUSIONES.**

Valora los alcances y limitaciones de la propuesta y del proyecto en general, en lo particular describe la pertinencia y la congruencia lógica entre las estrategias y las necesidades atendidas y la solución de la problemática atendida. Además, incluye algunas sugerencias dirigidas a la institución receptora, así como al propio programa en específico.

#### **BIBLIOGRAFÍA.**

#### **ANEXOS**

#### **RECOMENDACIONES PARA LA PRESENTACIÓN FORMAL DEL PROYECTO:**

El Proyecto deberá contemplar entre la cuidadosa presentación formal de todo documento académico: redacción, ortografía, referencias. Así como su debida portada, índice, introducción, desarrollo, conclusiones y bibliografía, en apego al instructivo de titulación de la Licenciatura en Intervención Educativa.

#### **CONCLUSIONES**

Para la elaboración de todo proyecto de intervención es indispensable e insoslayable que este contenga un excelente conocimiento del campo y el ámbito de intervención.

El diagnóstico no sólo es una fase fundamental en la elaboración de un proyecto, sino también de la propia intervención (del carácter que sea), es el conocer para actuar. No sólo es necesario para saber qué pasa, sino para saber qué hacer... el diagnóstico es un cuerpo de conocimientos analíticos/sintéticos, pertenecientes a una realidad concreta y delimitada sobre la que se quieren realizar diversas acciones, planificadas y con un propósito concreto.

Ningún diagnóstico es definitivo.

Un buen diagnóstico debe incluir todos los factores significativos que estén presentes en la realidad y que se interpongan, dificulten u obstruyan las posibilidades de desarrollo institucional, social o personal.

Después de la gestión del proyecto de intervención es importante evaluar sus resultados y logros.

Además de que dichos logros, requieren ser socializados con los sujetos, las instituciones o los agentes que contribuyen, sostienen y participan.

Finalmente, es muy importante que la problemática sobre la que se defina intervenir sea consensuada con la institución receptora y con el personal del programa.

#### **REFERENCIAS**

Ander-Egg Ezequiel y María José Aguilar Ibáñez. (2005) *¿Cómo elaborar un proyecto? Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Ed., Lumen/Hvmanitas. Argentina. 127 p.

**INED**

- Ander-Egg Ezequiel y María José Aguilar Ibáñez. (2001). *Diagnóstico social. Conceptos y metodología*. Ed., Lumen/Hvmanitas. 140 p.
- Del Rincón, Benito y Asunción Manzanares. (2004). *Intervención psicopedagógica en contextos diversos*. Ed. Praxis. 334 p.
- Pereyra, Marcela. (coord.). (2005). *Intervenciones en primera infancia. Prevención y asistencia en salud y Educación*. Ed., Novoeduca. Argentina. 220 p.
- Rautenberg, Eva. (2005). *El marco lógico en proyectos de intervención, s/d*
- UPN. (2002). *Prácticas profesionales*. México. Autor, 7 p.
- UPN. (2005). *Instructivo para la titulación en la Licenciatura en Intervención Educativa*. México. Autor, 15 p.
- UPN. (s/f). *Fase uno: Lo que usted debe saber y hacer para poner en marcha un proyecto*. México. Autor, 77 p.



**Ilustración 5 Ángela**

## INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

# LA FALACIA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE PARA EL MEDIO INDÍGENA EN MÉXICO

Mtra. María del Refugio Soto ([mrsoto58@yahoo.com.mx](mailto:mrsoto58@yahoo.com.mx))

Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica de Durango  
y Coordinadora del Grupo de Investigación “Diversidad Cultural y Práctica Educativa”.

### RESUMEN

En este artículo resumo algunos de los hallazgos encontrados en torno a la imposibilidad de desarrollar una educación bilingüe para el medio indígena debido a la falta de planeación para un sistema educativo bilingüe desde la Secretaría de Educación Pública, a pesar de que la misma propuso un modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para esta población. Trato de evidenciar como el marco formal de la educación básica acepta la diversidad étnica de México pero la niega en los contenidos, con un currículum nacional monoétnico y monolingüe que literalmente deja fuera la visión y las lenguas indígenas.

**Palabras claves:** educación indígena, educación bilingüe, currículum monoétnico y monolingüe.

### ABSTRACT

Through this article, I summarize the findings about the impossibility for developing a bilingual education in the Indigenous Region mainly through lack of planning for a bilingual educational system by the Secretariat of Public Education, even though it prescribed an Intercultural Bilingual Education Model for this population. I have tried to give evidences of how the legal frame for basic compulsory education accepts Mexican-ethnic diversity; nevertheless, it denies it in the content of a national, monoethnic and monolingual curriculum that literally leaves indigenous philosophy and languages out.

**Key Words:** Indigenous education, bilingual education, monoethnic and monolingual curriculum

El marco formal de la educación básica en México reconoce la diversidad étnica y cultural del país, sin embargo, la niega en el diseño de un currículum nacional monoétnico y monolingüe en cuyos planes y programas de estudio no está incluida ni la visión ni las lenguas indígenas.

El Artículo 2º de la Constitución Mexicana, reconoce que México es un país pluriétnico y plurilingüe, y establece “... garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural...”. Esta filosofía se expresa en el artículo 11 de la Ley General

INED

de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que señala “... Las autoridades educativas federales y las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural...”. A su vez, el artículo 38 de la Ley General de Educación expresa que la educación básica en sus tres niveles “... tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país...” (<http://iadb.org/sds/IND/ley/docs/ME-1.htm>, 2006). Y los *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas* dentro del apartado de *Lineamientos generales*, el 10 expresa que: “La educación intercultural bilingüe para los niños y niñas indígenas promoverá el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español en las diferentes actividades del proceso educativo, por lo que ambas lenguas serán tanto objeto de estudio como medio de comunicación”. No obstante que la SEP ha propuesto un modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Medio Indígena, resulta evidente según la información teórica y empírica que respaldan este ensayo, que su puesta en práctica está aún suspendida, pues queda pendiente una serie de acciones para su realización. Un ejemplo concreto está en la planeación desde el Estado.

## PLANEACIÓN

Según Hagege (2002), Rojas Nieto y De León Pasquel (2001), Robins, Uhlenbeck, y Garza Cuarón (2000), Wei (2000), Hofman (1991), Hayes, C., Ornstein, J. y Gage, W (1987), y Siguán y Mackey (1986), la educación bilingüe requiere de una planeación especial por parte del sistema educativo, particularmente para el uso y mantenimiento de las lenguas de los grupos minoritarios, con mayor razón si como lo expresa los *Lineamientos para la educación indígena*, se quiere que se usen las lenguas indígenas como lenguas de instrucción y de comunicación. Ferguson (en Hoffmann, 1991), habla de un *desarrollo del lenguaje* en lugar de un cuerpo de la planeación y el proceso en tres etapas: *graficación, estandarización y modernización*.

- a) *La graficación*. Se refiere al tipo de escritura que se adopte para una lengua ágrafa.
- b) *Estandarización*. Se refiere a la selección de una de las variedades del idioma que se considera ‘la mejor’ y que se elige para que sirva como norma para el discurso de la comunidad.
- c) *Modernización*. Durante este proceso, los recursos lingüísticos se incrementan para hacer de la lengua una herramienta más útil para todos los usuarios. Implica ampliar el léxico, ya sea con cognados o préstamos, así como introduciendo nuevas expresiones.

En Durango, precisamente uno de los obstáculos que los maestros indígenas encuentran para desarrollar una educación bilingüe, y, particularmente para la enseñanza de la lengua indígena, es la estandarización y modernización de las lenguas. Los maestros lo han expresado de esta manera: “... **propuestas sobre cómo, cómo se debe enseñar o estructurar lo que es la escritura oficialmente, vamos a suponer, o sea de la región para todos, o sea que haya una estructura un, un como le diré... o sea que sea oficial ¿verdad? para todos. No que otros digan otra cosa y luego otra porque como le digo pues cada quien a su criterio si yo pongo una palabra, lo pronuncio de otra forma y otro va a decir otra, o sea, lo va a pronunciar de otra manera, o sea ahí nos contradecimos y ahí no hay ningún acuerdo entonces sería eso que yo propongo que se... oficialice...**”. (Entrevista # 2, Pág. 7)

“...Yo creo que también una de las cosas importantes es de que en la Mesa Técnica, el trabajo que se haga realmente se haga con interés porque vemos que palabras nuevas que están saliendo le pongo el ejemplo, por ejemplo: “Coca”, no existe. Sería una palabra de otro, bueno préstamo. Pero necesariamente para desenvolvernos nosotros en la sociedad, tendríamos que tener esa palabra con alguna escritura en tepehuán. Entonces yo creo que aquí es importante eso también de que pues se

le de seguimiento realmente, y le digo que las palabras que vayan saliendo nuevas pues inventarlas y escribirlas para poder comunicarnos y hacer algo por el rescate de lo que es la lengua.” (Grupo de discusión # 6, Pág. 18 y 19)

Ahora, la graficación, estandarización y modernización de las lenguas es un patrón común para posibilitar su uso para la instrucción en el sistema educativo. Sin embargo, como afirma Siguán y Mackey (1986), el establecimiento de un sistema bilingüe o, simplemente la modificación del ya existente, exige una planificación detenida que además de los componentes de cualquier planeación educativa contemple aspectos específicos. En primer lugar proponen el planteamiento de los objetivos de la educación bilingüe, nivel de competencia que se quiere lograr en cada una de las habilidades de las lenguas que los alumnos van a desarrollar y adquirir, y el tipo de integración de cada una de las tradiciones culturales expresadas a través de las lenguas. Los mismos autores opinan que la decisión sobre los objetivos lingüísticos de la educación de un país, es esencialmente una decisión política, estrechamente vinculada con la política lingüística y cultural de la nación. En el caso de la educación bilingüe, la planificación debe contener los siguientes aspectos:

1. El lugar de la enseñanza bilingüe en el conjunto del sistema educativo.
2. La estructura del sistema y de los centros que lo constituyen.
3. El currículum educativo o programa de enseñanza.
4. El sistema de formación del profesorado.
5. El presupuesto y la planificación temporal.

**1- El lugar de la educación bilingüe**, es una de las primeras decisiones que se toman para la planeación. En el caso de México, ésta se limita a los territorios con población indígena.

**2- Por otra parte la estructura de un sistema para la educación bilingüe**, comprende en primer lugar una red de centros de enseñanza que en parte tendrán unas características similares a las del resto de los centros, y en parte elementos específicos. La red tendrá además, un sistema de administración y control, más o menos compartida con el resto del sistema educativo y deberá de cumplir directa o indirectamente las siguientes funciones:

- Formación y perfeccionamiento del profesorado.
- Producción y difusión de material didáctico.
- Producción de medios de evaluación.
- Ayuda a los centros de enseñanza, como asesoramiento por especialistas y recursos
- Evaluación.
- Investigación.

En Durango, y en general en el Sistema Educativo Mexicano no contamos con esa red de centros de enseñanza. Algunas de estas funciones las realizan instancias de la SEP, pero no específicamente para la educación indígena. En cuanto a los centros de trabajo y los contenidos de la enseñanza, generalmente son comunes a los centros monolingües de su misma categoría, aunque al mismo tiempo tienen características distintivas. Estos centros de enseñanza toman decisiones importantes en cuanto a:

**3- El currículum educativo o programa de enseñanza.**

Un modelo educativo sólo puede ser calificado de bilingüe si las lenguas que en él intervienen son usadas como lenguas de enseñanza y no sólo enseñadas. Solo de esta manera se le asegura a la lengua de menor prestigio, un reconocimiento mínimo indispensable. En este sentido, la primera cuestión que se plantea al tratar de organizar el currículum educativo es la distribución del conjunto de las asignaturas escolares entre las dos lenguas y la disposición de personal docente que domine no sólo la signatura, sino también la lengua. En el caso de México, y particularmente de Durango las lenguas indígenas no son usadas ni como lengua de enseñanza, ni estudiadas, porque no existe programa para que la lengua indígena sea estudiada. Al respecto, un entrevistado comentó lo siguiente: “...Bueno hasta ahorita este... no hay digamos programa de estudio que nos diga... en este grados se van a enseñar estos contenidos. No hay... entonces lo que hacemos nosotros es

bueno...mas bien el supervisor es el que dice...bueno... esto es lo que está un poco más fácil, entonces es para los de primer grado...entonces como le decía hace ratito empezamos entonces con los artículos y así ¿verdad? entonces ahorita no contamos con un programa que nos diga cuáles son los contenidos que se deben de enseñar por grado o por ciclo.” (Entrevista # 21, Pág. 7).

- Distribución de las asignaturas

En este punto es importante notar que, normalmente, las materias de tipo literario y social le son asignadas a la lengua que se considera menos importante y a la que se le concede menos tiempo en la enseñanza; en cambio, a la lengua fuerte se destinan las materias más propiamente científicas y técnicas. Esto sucede generalmente cuando la lengua débil es una lengua de una minoría lingüística autóctona o inmigrada, como lo es en México el caso de las lenguas indígenas. Un participante contestó lo siguiente en relación al material con que contaba para enseñar la lengua indígena: “...creo que nos dan, hemos visto escoger los materiales de por ejemplo los del primer ciclo que lleva ahí, bueno parece ser que son **puros cuentos, cuentos, narraciones, pero no lleva lo que es, o sea las asignaturas pues, nada mas tenemos un pequeño libro**, que bueno a lo mejor para mi es insuficiente el contenido que lleva, o sea **porque no tenemos libritos de que están estemos hablando de matemáticas, nada mas así, es sencillo el librito.**” (Grupo de discusión # 6, Pág.16). Por otra parte las actividades que la SEP propone tanto a nivel federal como estatal, se reducen a concursos de géneros literarios.

En el caso de Durango, la mayor parte del tiempo en preescolar y primaria se dedica a la enseñanza del español y la lengua de enseñanza es el español. En secundaria totalmente se suspende hasta el uso de la lengua indígena en el aula porque los maestros son monolingües en español, sin ningún conocimiento de las lenguas indígenas. En cuanto a los grados en que se enseña la lengua indígena, un entrevistado expresó: “...nada más 1ro y 2do. Pero la verdad no se da en ninguno de los dos, pero así esta contemplado nada más para primero y segundo porque se supone que de ahí es el arranque para los demás y que por eso se les debe enseñar la lengua 1 en 1ro y 2do y de ahí la lengua 2 en grados superiores. Pero se ha prestado a muchas confusiones.” “... yo opino que se debe de enseñar desde primero, o sea todo lo que es el nivel básico, y de ahí continuar... Porque de otro modo no, no creo yo. **Así como estamos en la actualidad no, porque así nada más existe de palabra.**”(Entrevista #12, Págs. 3 y 7).

- La lengua de la escuela

Lo que influye en el desarrollo lingüístico de sus alumnos es el tiempo que el sistema educativo concede en el currículum a cada una de las lenguas y el tipo de asignaturas que le atribuye. En México, es un mínimo de tiempo el que se dedica al desarrollo de las lenguas indígenas, precisamente porque no existe un currículum para tal fin. El Programa de Preescolar 2004 no contempla ni en los *Campos formativos*, ni en las sugerencias para la planeación el desarrollo de competencias directamente relacionadas con una educación bilingüe (SEP, 2004). El Programa de Educación Básica Primaria 1993 (SEP, 1993 es aún más excluyente porque el nombre de la materia en su plan de estudios es “español” en lugar de “lenguas”, como lo muestro en los cuadros No. 1 y 2.

Como dentro de los planes y programas nacionales no tiene un lugar la lengua indígena, la SEP les pide a los docentes que la enseñen haciendo adaptaciones del programa de español, pero sin asesoría especializada. Indudablemente, la falta de currículum para los grupos étnicos, y por ende de programa y materiales para enseñar la lengua indígena, constituye un obstáculo casi insuperable para el maestro del medio indígena, porque, aún con voluntad, en el mejor de los casos, la mayoría termina enseñando solo español. Así lo expresan:

INED

Cuadro No.1

Educación primaria/Plan 1993 Distribución de tiempo/ 1º. y 2º. grado		
Asignatura	Hs./año	hs./ sem
<b>Español</b>	360	9
Matemáticas	240	6
Conocimiento del medio (Trabajo integrado de: Ciencias naturales Historia Geografía Educación cívica)	120	3
Educación artística	40	1
Educación Física	40	1
<b>Total</b>	800	20

Cuadro No. 2

Educación primaria/Plan 1993 Distribución de tiempo/ 3º. a 6º. grado		
Asignatura	Hs./año	hs./ sem
<b>Español</b>	240	6
Matemáticas	200	5
Ciencias naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	60	1.5
Educación cívica	40	1
Educación artística	40	1
Educación Física	40	1
<b>Total</b>	800	20

“...Bueno pos en lo particular hay ando mas o menos empleando **como le digo, uno solo se busca ahí lo que encuentra. Ahora sí que ya aquí lo mas importante es el plan diario del maestro...**”  
 “...Así es. En... nos han sugerido también muchos de todos modos del Plan 93<sup>4</sup>, tenerlo ahí a la mano y el Proyecto Escolar, porque de ahí de donde tengo mis problemas principales de ahí es donde lo voy a partir y para, para combatir pues lo problemas que tengo yo ahí mismo, y cómo lo voy a ir resolviendo día con día. **Pero aunque le digo SÍ, no tenemos la capacidad todavía de, de demostrar que así se trabaja en tepehuán en lo particular, en un dentro del salón de clases...**”  
 (Entrevista #30, Pág. #2, 3, 4, 5, 6, 7).

Además de la distribución de las materias, el tiempo dedicado al estudio de las lenguas y la lengua usada en la escuela, que son factores decisivos, existen otros igualmente importantes. Entre ellos:

- *La lengua de funcionamiento*

La lengua que se elija como instrumento de comunicación tiene una influencia directa con los objetivos lingüísticos. En el caso de Durango, el español es la lengua que cumple estas funciones.

- *Actividades educativas complementarias*

Además de las actividades de enseñanza académica, los centros docentes incluyen una serie de actividades extracurriculares como fiestas, representaciones teatrales, certámenes poéticos, ceremonias de honores a la bandera y conmemoraciones del calendario escolar, en el caso de México. Al utilizar una u otra lengua en estas actividades, éstas se están integrando a una tradición cultural, que en el caso de la Región Indígena de Durango, la mayoría se adscriben a la occidental.

- *La lengua de los alumnos*

<sup>4</sup> El “Plan 93” se refiere al *Plan y Programas de estudio de Educación Básica. Primaria. 1993*, del que le piden que realice adecuaciones para enseñar la lengua indígena y cuyo plan de estudios tiene un lugar solo para español, no para lenguas, que pudiera ser incluyente de las lenguas indígenas.

En cuanto a la lengua de los alumnos, resulta indudable que la comunicación espontánea de los alumnos entre sí y la lengua en que se comunican tiene una influencia muy fuerte sobre el desarrollo lingüístico de los alumnos y en definitiva sobre los resultados de la educación bilingüe. Sin embargo, todavía en Durango a los alumnos de telesecundaria se les cobra multa por hablar su lengua materna en el salón de clase. Uno de los participantes recuerda una experiencia de prohibición del uso de la lengua en el siguiente testimonio: “... cuando yo estuve **en la primaria, mis maestros, había un niño que éramos como cuatro indígenas y otro se le ocurrió comunicarse así, entre ahí entre el grupo, pero no en todo ¿verdad? sino que entre nosotros nada más. Pues nos puso un castigo que salimos dentro de cinco horas todavía más. De ese modo se aplacó y pues no ya no se nos ocurrió ya hablar...**” “...Nooo! Ya no se nos ocurrió hablar. No pues para qué, no. Ya empezamos en ahí en ese pueblo regularmente no... se habla puro español. **Son contaditos los que hablamos tres, cuatro casos y se acabó: Entonces pues no nunca ya se nos ocurrió nada de estar hablando en tepehuán.**”

Entrevista # 30, Págs. 14 y 15).

o Profesorado

El profesorado constituye un elemento esencial en todo sistema educativo, y por supuesto lo es también en la educación bilingüe. Lo que sucede en México y particularmente en Durango, es que la SEP contrata personal que no reúne las credenciales para desempeñarse en un sistema bilingüe ya que no es esporádico encontrar maestros en el Medio Indígena que no hablan la lengua de los alumnos, aunque sean bilingües. Un maestro lo abordó así: “... **Bueno es que cuando no se es hablante de la lengua nativa que hablan los niños entonces pues desde luego cae en una barrera de lenguaje** como principio porque no se puede uno comunicar con ellos y ni ellos con uno, entonces tiene uno que estar pues a veces buscando alguien quien le traduzca y ellos igual...” (Entrevista # 12, Pág. 2 y 3).

Esto es responsabilidad del Estado, pues también existe consenso en la literatura de la educación en general y del bilingüismo en particular, de que toda planificación responsable de un sistema de enseñanza bilingüe, debe de incluir necesariamente las previsiones adecuadas para asegurar por un lado la recluta y por otro la formación y perfeccionamiento continuo del profesorado necesario. Porque es indudable que el que ejerce la enseñanza en la educación bilingüe, necesita adquirir una competencia profesional pedagógica y una competencia especializada en la materia o grupo de materias que va a enseñar. Necesita, además, una buena competencia en la lengua en que va a enseñar y ser capaz de comunicarse en la otra lengua del sistema. Y resulta de que, desafortunadamente, cuando la educación bilingüe responde a la existencia de minorías lingüísticas, como es el caso de las lenguas indígenas en México, escasean los profesores capaces de enseñar en la lengua de las minorías porque los miembros de la mayoría lingüística no son competentes en éstas lenguas y los miembros de las minorías acceden en escaso número a las universidades o centros de preparación del profesorado. En el caso de Durango, según un Secretario de Educación, el 88% de maestros no ha tenido oportunidad de cursar una licenciatura y ejerce la docencia solo con secundaria, y algunos con bachillerato. El problema radica, eminentemente, en la escasez de programas de licenciatura y postgrado en educación bilingüe, situación que resulta dramática para la subsistencia de las lenguas indígenas. En México, Jordá (2002) encuentra que la formación de los maestros que trabajan en el medio indígena es el Talón de Aquiles de la educación bilingüe. Y al parecer este es un problema que enfrentan la mayoría de las sociedades con minorías lingüísticas, al menos, así lo han detectado los organismos multilaterales, como lo es la ONU, la UNESCO y el BID en los países latinoamericanos que han adoptado el modelo de EIB en la Región desde los 80s (<http://www.iadb.org/NEWS/articleDetail.cfm?Language=Sp&artType=WS&paId=48> 11/05/06), la ONU (<http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/indigenas>, 2006), ([http://www.cinu.org.mx/temas/p\\_ind.htm](http://www.cinu.org.mx/temas/p_ind.htm), 2006), y particularmente la UNESCO (<http://>

portal.unesco.org/education/en/ev/php.URL\_ID=19796&URL\_DO=DO\_TOPICAL&URL\_SECTI  
ON=201.HTML, 2006).

Los maestros indígenas participantes también se quejaron de la falta de cursos de formación y actualización docente para la educación bilingüe. Así lo expresaron

**“E: ¿Cuántas veces al año tiene la oportunidad de tomar curso sobre la enseñanza de la lengua materna?”**

**P: ¡No pues cuándo!, Eso, ninguna. ¡No hay, eso no existe!”**

(Entrevista # 12, Págs. 1, 4, 7).

En el caso de Durango, las oportunidades de desarrollo profesional de los maestros indígenas, como ellos mismos lo han asentado, se reduce a los cursos anuales de los Talleres Generales de Actualización (TGA), el *Cursos de Inducción a la Docencia* (CID), de 200 horas, y un Programa de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI).

- Textos y materiales de enseñanza

Planificar la educación bilingüe significa, entre otras cosas, asegurar que se dispondrá de textos y materiales didácticos en ambas lenguas, de una calidad semejante en las dos, en las cantidades necesarias y de fácil acceso para los centros de enseñanza. En la realidad, existe un desequilibrio en la importancia que el Estado les concede a las lenguas y que se traduce también en la capacidad de producir y difundir textos y materiales. Las lenguas oficiales y de prestigio internacional, como en el caso del español, tienen toda la protección del Estado, que de igual manera se traduce en una oferta de materiales abundantes, variados y en constante innovación pedagógica. En cambio para las lenguas habladas por poblaciones reducidas o, numerosas, pero aisladas y subdesarrolladas, la oferta pedagógica resulta siempre insuficiente. En el caso de las lenguas habladas en Durango, la falta de materiales fue señalada por un mayor número de participantes como el principal obstáculo para desarrollar la educación bilingüe, específicamente para el desarrollo de las lenguas indígenas. Lo dijeron así: “...Algo que es más sencillo pues lo damos a conocer, pero casi la mayor parte es español por qué, porque así vienen los libros de texto y es realmente difícil y luego, y se pierde tiempo para poderse, para, porque uno lo va a traducir, o sea como traductor, lo va a traducir y ya se acabó la clase de aquí. Entonces ese es el problema. Que también está en, lo que es los profesores, no son indígenas (Entrevista # 28, Pág. 6)

- Investigación

La investigación en la educación bilingüe sigue las mismas reglas que la investigación en cualquier campo de la pedagogía, tanto en cuanto a la metodología, como en relación a los objetivos de la investigación.

En el caso de Durango, existe una ausencia casi total de investigación, aún en las instancias que tienen que ver directamente con el desarrollo de los pueblos y culturas indígenas, como son la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), Delegación Durango, y el Instituto de Cultura del Estado de Durango (ICED), La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y el Departamento de Educación Intercultural Indígena (DEII), quienes me informaron en febrero del 2007, que ellos no conocían de ninguna investigación ya terminada, ni en curso. La encargada de asuntos culturales de la CDI me informó que quienes hacen investigación generalmente no la reportan a esa dependencia, lo que indica que ellos, o cuando menos ella, visualiza la búsqueda como una actividad externa, y no parte de la Comisión. Las únicas investigaciones que conozco acerca de la lengua son en primer lugar la primera y única referencia gramatical de una variante del tepehuán: *Southeastern Tepehuán* (Willet, 1991) y el *Diccionario tepehuán-español; español tepehuán* (Willet et al, 2004), además de una serie de cuadernillos y cartillas de alfabetización en tepehuán, de los mismos autores. Otras cuantas difundidas en los medios de comunicación, no tienen que ver precisamente con la lengua, ni están escritas en lengua indígena.

INEE

Evaluación

La evaluación de los resultados de un modelo de educación bilingüe, tendría que realizarse desde perspectivas variadas y con diferentes criterios, aunque siempre en base a los objetivos lingüísticos planteados por el mismo sistema educativo. Al respecto, la manera como se presentan los resultados, en cuanto a que las comunidades indígenas están por debajo de la media nacional en logros escolares, sin cuestionar instrumentos, procesos y éstos en relación a los objetivos curriculares planteados por el modelo de la SEP, es una manera de evadir la responsabilidad para no admitir la falta de logros del sistema educativo y la falta de compromiso del Estado Mexicano hacia la población indígena.

Las dificultades que representa tratar de caracterizar el bilingüismo, dan una idea de la complejidad que ofrece la evaluación de las habilidades lingüísticas ya que no es un dato unitario, sino que incluye distintas dimensiones. Tiene que ver con las características de la lengua que el alumno está usando, la percepción social del prestigio de ésta, si es la primera o la segunda lengua del alumno, si el bilingüe es de clase media o baja. Existe coincidencia en los especialistas, que la evaluación es un proceso sumamente complejo.

La evaluación que el sistema educativo mexicano realiza a los niños bilingües del medio indígena, se convierte en una exagerada reducción del proceso, pues en la mayoría de los casos, lo único que toma en cuenta son algunos aspectos gramaticales de manera escrita en lo que se refiere a la lengua indígena, y en el caso de español les aplican los mismos exámenes que a los mestizos, es decir, los evalúan como si el español fuera para ellos L1, y no L2. Las consecuencias son que en esta burda comparación, siempre se reporta a los indígenas como bajo promedio, ó, bajo la media nacional. Los maestros indígenas participantes han percibido parte de la problemática y lo han expresado con las siguientes palabras: “Nos pide en lengua indígena o sea traducir las asignaturas que manejan en el programa, pero a la vez para el medio indígena pues ha sido un problema porque nos piden, pero no hay contenidos no hay un programa específico en el medio indígena en donde digan cómo hacerlo, no nos han dado una lengua indígena porque **cuando mandan los exámenes de aquí de la secretaria van completamente en español** y luego **dicen que viene una baja en el aprovechamiento en los niños pues lógicamente que sí porque en el momento de que yo estoy impartiendo en el tepehuán el tiempo se pierde...**” (Grupo de discusión # 11, Pág. 1).

## 5- Presupuesto

Por todo lo que implica, al parecer la educación bilingüe resulta onerosa para los estados porque generalmente se compara con los costos de un sistema monolingüe sin tomar en cuenta la inversión total en términos de beneficio y progreso de los individuos y en términos de equilibrio e integración de la sociedad en su conjunto. Bajo este análisis, es posible y en muchos casos evidente, que el coste de un sistema bilingüe en un lugar donde resulte necesario sea muy inferior comparado con los costes sociales que resultarían de la ausencia del bilingüismo (Siguán y Mackey, 1986). En México, y, particularmente en Durango, existen evidencias de que uno de los principales obstáculos para el desarrollo de la educación bilingüe es la falta de recursos que el Estado dedica a este rubro. Un integrante de la mesa técnica me comentó que incluso él tenía que pagar la gasolina de su bolsa para poder visitar las comunidades y realizar su trabajo. Una maestra de preescolar, también integrante de la mesa técnica me comentó en 2005 que tenía unas traducciones de cuentos a lengua indígena pero que no había dinero para que se imprimieran y reprodujeran, cuando uno de los principales problemas que enfrentan las maestras de preescolar es la falta de material escrito. Al respecto dos participantes expresaron lo siguiente: “Pues dicen que, ellos siempre dicen que **por falta de dinero ¿verdad?** siempre se van a lo económico, que no hay billetes para llevar a cabo eso, porque pues propuestas en cuanto a eso, pues sí hay muchas ¿verdad? Pero lo que pasa es que acá en cuanto manda uno, porque **a uno le piden que, que haga, que realice así, que invente hasta rimas y todo eso y se mandan, pero, pero acá no las, no las sacan pues, no las imprimen no sé, no sacan un libro porque... no las distribuyen, y ellos dicen que por falta de dinero,**

siempre dicen.” (Grupo de discusión # 15, Pág. 12). “... Por lo menos que la SEP este, este, **con ese económico**, bueno **se requiere de economía** ¿verdad? de que no se, nos facilite una grabadora ¿verdad? regrabable, este... **unos casetes de grabar, para nosotros empezar a grabar** y por lo menos en las escuelas más este... más centradas, porque ellos se fijan en las escuelas más centradas para llevar los apoyos, por lo menos que tengan ya en la actualidad un video, una televisión con video y ya se les puede ir a invitar a de los alrededores ir a ver los videos en esa escuela. Yo digo que puede ser una estrategia por que no, así no. Muchas de las veces muy apenas nosotros alcanzamos de nuestro dinero, al estar estudiando nosotros aquí, a veces ya nos vamos vacíos, de dinero pues, nos vamos vacíos...” (Grupo de discusión # 14, Pág. 12 y 13).

Después de analizar las implicaciones de un sistema de educación bilingüe desde la perspectiva de Siguán y Mackey (1986), y de haber contrastado con los testimonios de algunos de los participantes en este estudio, puedo afirmar que en México la educación bilingüe para el medio indígena es una falacia porque las lenguas aborígenes no han sido objeto de estudio, de investigación, ni de planeación para incluirlas en la currícula para la educación básica, y las que han sido graficadas ha sido por organismos extranjeros, como el Instituto Lingüístico de Verano.

## REFERENCIAS

- Hagège, C. (2002). *No a la muerte de las lenguas*. España. Paidós Transiciones.
- Hayes, C., Ornstein, J. y Gage, W. (1987). *The ABC's of Languages & Linguistics. A Basic Introduction to Language Science*. United States of America. National Textbook Company.
- Hoffmann, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. England, UK. Longman.
- <http://iadb.org/sds/IND/ley/docs/ME-1.htm> (2006).
- <http://www.iadb.org/NEWS/articledetail.cfm?Language=Sp&artType=WS&parid=48> (2006).
- <http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/indigenas> (2006).
- [http://www.cinu.org.mx/temas/p\\_ind.htm](http://www.cinu.org.mx/temas/p_ind.htm) (2006).
- [http://portal.unesco.org/education/en/ev/php-URL\\_ID=19796&URL\\_DO=DO\\_TOPICAL&URL\\_SECTION=201.HTML](http://portal.unesco.org/education/en/ev/php-URL_ID=19796&URL_DO=DO_TOPICAL&URL_SECTION=201.HTML) (2006).
- Jordá Hernández, J. (2003). *Formación docente para una educación intercultural bilingüe en contextos indígenas*. Documento que se envió de la SEP a la Coordinación de Formación y Actualización de la SEED, para su revisión, discusión y posible difusión.
- Robins, R. H., Uhlenbeck, E. M., y Garza Cuarón, B. (2000). (1ra. Ed. En español). *Lenguas en Peligro*. México. INAH.
- Rojas Nieto, C. Y De León Pasquel, L. (2001). *La adquisición de la Lengua Materna. Español, lenguas mayas y euskera*. México. UNAM. CIESAS.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Educación Indígena. (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas*. México, DF. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Plan y Programas de Educación Preescolar 2004*. México, DF. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Programa de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Módulo II El lenguaje oral. Prioridad en la educación preescolar. Guía de estudio. Plan y Programas de Educación Preescolar 2004*. México, D.F. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen I. Plan y Programas de Educación Preescolar 2004*. México, D.F. SEP.

INED

- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen II. Plan y Programas de Educación Preescolar 2004*. México, D.F. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y Programas de estudio de Educación Básica. Primaria*. México, D.F. SEP.
- Siguán, M. Y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid, España. UNESCO. Aula XXI/ Santillana.
- Wei, L. (ed.) (2000). *The Bilingualism Reader*. USA & Canada. Routledge.



**Ilustración 6 Aleluya**

# ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE UNA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Dra. Dolores Gutiérrez Rico (lolitarico@hotmail.com )

Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica de Durango y Coordinadora del Grupo de Investigación “Cognición y Procesos de Enseñanza y Aprendizaje”

### RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivos: identificar las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos de una licenciatura en psicología y establecer la relación entre estas estrategias y las variables: a) institución donde cursaron su bachillerato, b) el semestre que cursan actualmente y c) el promedio de calificación obtenido en el semestre anterior. Para tal efecto se realizó un estudio exploratorio de carácter correlacional y no experimental. Para la recolección de la información se utilizó una versión abreviada de la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA compuesta de 37 ítems que reportó una confiabilidad de .86 en alfa de cronbach. Este cuestionario se aplicó a 51 alumnos de la carrera de psicología del Centro Universitario Promedac de la ciudad de Durango, en el estado de Durango en México. Sus principales resultados permiten afirmar que las estrategias que más utilizan los alumnos son: a) Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio, b) Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor y c) Procuero que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc. Así mismo se estableció que ninguna de las tres variables estudiadas influyen significativamente en las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos.

**Palabras claves:** estrategias de aprendizaje y alumnos de licenciatura.

### ABSTRACT

The present investigation has like objectives: to identify the learning strategies that the students of a degree in psychology use and to establish the relation between these strategies and the variables: a) institution where they attended his baccalaureate, b) the semester that attends at the moment and c) the average of qualification obtained in the previous semester. For such effect an exploratory study of corelational and nonexperimental character was realised. For the harvesting of the information a been brief version of the Scale of Strategies of ACCRA Learning composed of 37 ítems was used that reported a trustworthiness of ,86 in alpha of cronbach. This questionnaire was applied to 51 students of the race of psychology of the University Center Promedac of the city of Durango, in the

UPEL

state of Durango in Mexico. Their main results allow to affirm that the strategies that the students use more are: a) When the content of a subject is dense and difficult I return to reread it slowly, b) When I am studying a lesson, to facilitate the understanding, rest, and later the review to learn it more good and c) I try that in the place that study is not anything it can be relaxing to me, like people, noises, disorder, lack of light and ventilation, etc. Also settled down that no of the three studied variables influences significantly in the strategies of learning used by the students.

**Key words:** strategies of learning and students of degree.

## INTRODUCCIÓN

Una de las ideas centrales que recurrentemente aparece cuando se habla de la sociedad del conocimiento es la idea de aprender a aprender. Esta frase, corta en extensión pero amplia en contenido, se ha convertido en todo un slogan o cliché del discurso educativo contemporáneo, sin embargo, eso no la ha vaciado de contenido, sino que la ha convertido en una idea fuerza que encierra todo un cambio teórico en la educación.

La perspectiva, que subyace a este cambio, conduce necesariamente al dominio teórico-empírico denominado aprendizaje estratégico, el cual plantea un nuevo concepto de alumno que tiene como rasgos sobresalientes: la espontaneidad, la autonomía, la iniciativa y la construcción de los propios aprendizajes, lo que lleva a denominarlo “aprendiz estratégico”, lo que a su vez permite visualizarlo como un ser procesador activo de información. Estas cualidades, propias del aprendiz estratégico, son indispensables en la sociedad contemporánea si se toma en cuenta el carácter inabarcable, y muchas veces efímero, del volumen de conocimientos que hoy se genera.

El enfoque del aprendiz estratégico favorece inicialmente una concepción instrumental partidaria de proporcionar herramientas cognitivas y metacognitivas duraderas en vez de repertorios conceptuales perecederos. Posteriormente, esta visión instrumentalista ha sido superada al integrarse a dicha concepción un enfoque social que exige ciudadanos cada vez más versátiles, capaces de actuación autónoma, crítica y creativa frente al flujo creciente de información y tecnología.

Este enfoque conduce a situar la discusión en las estrategias de aprendizaje que son utilizadas por los alumnos para procesar la información. La conceptualización de este tipo de estrategias adolece de una simplicidad y una complejidad que no necesariamente se excluyen: simplicidad por que su definición normalmente suele ser sencilla sin mucho rebuscamiento, pero complejidad por el cúmulo enorme de definiciones que abordan aspectos tan diversos y diferenciados de las estrategias que la mayoría de las veces se remiten a definiciones empíricas sin una discusión teórica seria tras de sí.

Más allá de estas preocupaciones es posible llegar a una definición operativa que permita el desarrollo de la presente investigación, en ese sentido se parte del concepto proporcionado por Nisbet y Shucksmith (en Muñoz, 2005), que modificado, en función de los tipos de estrategias que aborda la escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, permite entender como estrategias de aprendizaje las secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito deliberado de facilitar la adquisición, codificación y recuperación de la información.

El campo de estudio de las estrategias de aprendizaje se muestra como un campo altamente disperso como se puede observar si se analizan las variables con las cuales se han relacionado como son las metas académicas (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006), la edad (Benedet, Martínez y Alexandre, 1998), las modalidades de procesamiento (Luna, 2000), el autoconcepto y el rendimiento académico (Núñez et. al. 1998), la autoestima (Gázquez et. al. 2006), el género (Cano, 2000), las concepciones de aprendizaje (Martínez-Fernández, 2007), la motivación y la evaluación del rendimiento (Martínez-Fernández y Galán, 200), por citar algunas. Esta

IN ED

dispersión es un indicador palpable de la falta de líneas de investigación y por consecuencia de modelos explicativos.

Más allá de esta característica, en la presente investigación adquieren relevancia los trabajos de Camarero, Martín del Buey y Herrero (2000); Correa Castro y Lira (2003); Gutiérrez (2007); y Massone y González (2004) ya que en ellas se utiliza como instrumento para la recolección de la información a la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA que sirvió de base para hacer una versión abreviada que es la que se utiliza en la presente investigación. En ese sentido esas cuatro investigaciones se constituyen en el antecedente directo de la presente investigación y a partir de ellas es plantear los siguientes objetivos para la presente investigación:

Identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas que más utilizan los alumnos de la licenciatura en psicología del Centro Universitario Promedac

Establecer la relación que existe entre estas estrategias y las variables: a) institución donde cursaron su bachillerato, b) el semestre que cursan actualmente y c) el promedio de calificación obtenido en el semestre anterior.

## METODOLOGÍA

El tipo de estudio que se llevó a cabo fue no experimental, transeccional y descriptivo:

- No experimental por que, de acuerdo a Briones (1982), son especialmente apropiados para investigaciones descriptivas y relacionales, es decir, investigaciones en las cuales se desea establecer las correlaciones y asociaciones que puede haber entre diversas variables.
- Transeccional con relación al tiempo en que se recolectó la información por que el instrumento se aplicó a la población por única vez.
- Descriptivo por que de acuerdo a Hernández (2003) este tipo de estudio tienen como propósito estudiar la relación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables.

La técnica utilizada para la recolección de la información fue la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA. Este instrumento aborda las estrategias de Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo al procesamiento de la información (ACRA); los autores son José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico (1994), del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid, España.

Este instrumento de autoinforme, inspirado en los principios cognitivos de procesamiento de la información, permite evaluar de forma cuantitativa diversas estrategias cognitivas generales que utilizan los estudiantes en el aprendizaje que tiene lugar durante la actividad de estudio, en sus distintas fases. Desafortunadamente, esta escala consta de 119 ítems que la hacen poco práctica para realizar algunas investigaciones donde no se dispone de mucho tiempo o disposición de los encuestados, por lo que en el presente trabajo se realizó una versión breve del ACRA consistente en 37 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Ocho ítems en la Escala de Adquisición
- 15 ítems en la Escala de Codificación
- Seis ítems en la Escala de Recuperación
- Ocho ítems en la Escala de Apoyo

Esta versión breve de la Escala ACRA se desarrolló a partir del análisis de ítems realizado por cuatro expertos de la ciudad de Durango y obtuvo, una vez aplicada, una confiabilidad de .86 en Alfa de Cronbach.

Este instrumento fue aplicado durante el mes de abril del año 2007 a 51 alumnos que cursaban en ese momento la carrera de psicología en el Centro Universitario Promedac de la Ciudad de Durango; la distribución de estos estudiantes según las variables sociodemográficas estudiadas fue la siguiente:

INED

- El 9.8 % estudió un bachillerato de corte técnico, mientras que el 90.2% estudio un bachillerato de corte humanista.
- El 19.6% cursaban en ese momento el segundo semestre, el 31.4% el cuarto semestre, el 29.4% el sexto semestre y el 19.6% el octavo semestre.
- El 2.1 % había tenido en el semestre anterior un promedio de calificación que oscilaba entre 6 y 7.9, el 54.2 % había presentado un promedio entre 8 y 8.9 y el 43.8% un promedio que oscilaba entre 9 y 10.

## RESULTADOS

El análisis realizado permitió plantear en primera instancia un perfil descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los estudiantes encuestados y establecer, en un segundo momento, un análisis correlacional para determinar si las variables estudiadas ejercen influencia en la frecuencia con que se utilizan las diferentes estrategias estudiadas.

### a) Perfil descriptivo

Dentro de las estrategias de adquisición las más utilizadas por los alumnos encuestados son: a) cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio, y b) cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.

En el caso de las estrategias de codificación las más utilizadas por los alumnos encuestados son: a) deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando, y b) cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos, por ejemplo), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.

Con relación a las estrategias de recuperación las más utilizadas por los alumnos encuestados son: a) a fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos, y b) al finalizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.

En lo que se refiere a las estrategias de apoyo las más utilizadas por los alumnos encuestados son: a) procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc., y b) cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.

De los cuatro tipos de estrategias que indaga la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA las más utilizadas son las de recuperación, seguidas por las de adquisición.

### b) Análisis correlacional

El análisis correlacional se realizó en dos momentos: en un primer momento se buscó la correlación existente entre cada una de las estrategias que aborda la escala utilizada y las variables sociodemográficas: promedio de calificación obtenido en el semestre anterior, tipo de bachillerato del que egresó y semestre de la carrera que cursaba en ese momento. En un segundo momento se correlacionó el tipo de variables que se indagaron con cada una de las variables ya mencionadas.

En el primer caso, utilizando el estadístico r de pearson se encontró que la variable promedio de calificación obtenido en el semestre pasado se correlaciona positivamente con solamente tres estrategias:

- Después de analizar un gráfico o dibujo del texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro
- Me resulta útil acordarme de otros temas o cuestiones (es decir "conjuntos temáticos") que guardan relación con lo que realmente quiero recordar
- Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas

INED

Con relación al tipo de bachillerato del que egresó se encontró, utilizando la t de student, que solamente en tres estrategias dicha variable establecía una diferencia significativa:

- Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales
- Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes, bien en hojas aparte
- Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado

En el caso de la variable semestre de la carrera que cursaban en ese momento se encontró, utilizando la ANOVA de un solo factor, que solamente en dos estrategias dicha variable establecía una diferencia significativa:

- Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto
- Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante

Con relación al tipo de estrategias que se utilizan y las tres variables que se han estudiado hasta este momento se encontró que: el promedio de calificación obtenido en el semestre anterior se correlaciona positivamente con las estrategias de recuperación, mientras que el tipo de bachillerato del que egreso establece diferencias significativas en la frecuencia de uso de las estrategias de apoyo.

## CONCLUSIONES

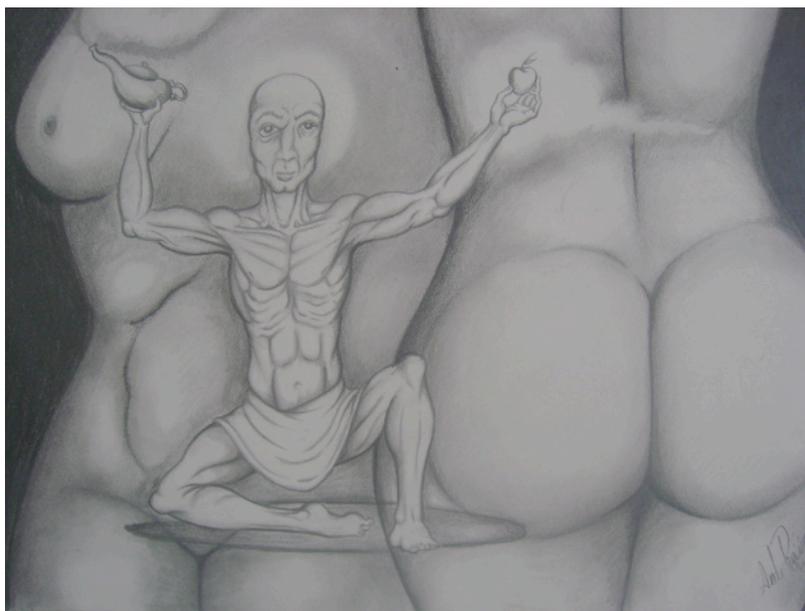
Con la información recolectada y el análisis realizado fue posible establecer un perfil descriptivo de las estrategias que más utilizan los alumnos encuestados, entre las que sobresalen las siguientes: a) cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio, b) cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor y c) procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.

Por su parte el análisis correlacional mostró que ninguna de las variables estudiadas influye significativamente en las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos ya que la relación solamente se establecía con dos o tres de las 37 estrategias estudiadas.

## REFERENCIAS

- Benedet Ma. Jesús, Martínez Arias Rosario y Alejandro Ma. Angeles (1998), Diferencias con la edad en el uso de estrategias, en el aprendizaje y en la retención, *Anales de psicología*, Vol. 14, no. 2, pp. 139-156.
- Camarero Suárez Francisco, Martín del Buey Francisco y Herrero Diez Javier (2000), Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, *Psicothema*, Vol 12, No. 4, pp. 615-622
- Cano García Francisco (2000), Diferencia de género en estrategias y estilos de aprendizaje, *Psicothema*, Vol. 12, No. 3, pp. 360-367
- Correa, M. E, Castro R. Fancy & Lira R. H (2003), Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de Pedagogía en Enseñanza Media de la Universidad del Bío-Bío. *Revista Iberoamericana de Educación* Vol. 6 No. 3.
- Gázquez et. al. (2006), Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, Vol. 6, No. 1, pp. 51-62.

- Gutiérrez Rico Dolores (2007), *Las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los estudiantes de posgrado para la elaboración de su trabajo de grado*, Tesis Doctoral del Instituto Universitario Anglo Español, Durango.
- Luna Blanco Rafaela (2000), Un análisis sobre la relevancia de las interacciones entre estrategias cognitivas y modalidades de procesamiento, *Anales de psicología*, Vol. 16, no. 1, pp. 61-77.
- Martínez-Fernández Reinaldo (2007), Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología, *Anales de psicología*, Vol. 23, No. 1, pp. 7-16
- Martínez-Fernández J. R. y Galán Moles F. (2000), Motivación, estrategias de aprendizaje y evaluación del rendimiento en alumnos universitarios, *Iberpsicología*, Vol. 5, No. 2.
- Massone, A y González G. (2004), Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 6 No. 2.
- Muñoz Quezada María Teresa (2005), estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias, *Revista Electrónica Psicología científica.com*
- Núñez et. al. (1998), Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico, *Psicothema* Vol. 10, No. 1, pp. 97-109
- Valle Antonio, Cabanach Ramón G., Rodríguez Susana, José C. Núñez José C. y González-Pienda Julio A. (2006), Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio, *Psicothema*, Vol. 18, No. 2, pp. 165-170.



**Ilustración 7 Aladino y sus deseos**

# INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

## TRANSFORMANDO EL QUEHACER DE NUESTRA ESCUELA: EL LIDERAZGO DIRECTIVO Y LAS METAS, ELEMENTOS CLAVES PARA LA MEJORA DE LA ESCUELA EN VOZ DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Mtro. Manuel Ortega Muñoz (manuelor2110@hotmail.com)

Profesor de Educación Primaria adscrito a la Secretaría de Educación del Estado de Durango y miembro del Grupo de Investigación "Gestión Escolar"

### RESUMEN

El presente artículo es parte de una investigación más amplia que versa sobre el modelo de gestión escolar en su dimensión organizativa que ha construido una escuela primaria al estar incorporada al Programa Escuelas de Calidad. Con el diseño del Estudio de Caso, los sujetos de investigación fueron la comunidad escolar de esta escuela primaria (director, maestros de grupo, maestros de apoyo, intendentes, padres de familia y alumnos). El objetivo del presente trabajo fue abordar dos categorías que la revisión de literatura ubicó como componentes de la dimensión organizativa: el liderazgo directivo y las metas de la escuela. Desde este acercamiento, se intenta demostrar lo importante e indispensable de estos dos elementos para transformar el quehacer de la escuela hacia uno donde se posibilite el ofrecimiento de una educación de calidad.

**Palabras claves:** Mejora de la escuela, Modelo de gestión, Dimensión organizativa.

### ABSTRACT

This article is part of a wider investigation relating to the management model school in its organizational dimension that has built an elementary school to be incorporated into the Quality Schools Program. With the design of the Case Study, the research subjects were the school community of this elementary school (principal, teachers group, teacher support, mayors, parents and pupils). The aim of this study was to address two categories of literature that the review ranked as components of the organizational dimension: the managerial leadership and goals of the school. Since this approach is an attempt to demonstrate how important and indispensable for these two elements to transform the chore of school to one where it is possible to offer quality education.

**Keywords:** Improving school, management model, organizational dimension.

### LA MEJORA DE LA ESCUELA

El movimiento de mejora de la escuela, recoge como dos de sus elementos más apremiantes para cumplir con su objetivo, transformar los centros educativos en unos de calidad (Murillo, 2003),

IN E D

al liderazgo directivo y a las metas del centro escolar. Dice Bolívar (1997), que cuando se habla de innovar dentro de las instituciones educativas, estas dos características internas serán la base de la mejora.

No sólo los implicados en un primer plano dentro de la escuela (maestros, director, padres de familia y alumnos), son los que debieran estar comprometidos con transformar la escuela, con mejorarla, sino todo un sistema educativo debe de responder a esta inercia de cambio y mejora emanada desde “abajo”.

La mejora de la escuela, es “un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente”. (Velzen et. al. 1985 pag. 48).

Es indudable que el liderazgo directivo y las metas dentro de todo centro educativo, serán dos de las armas más importantes para transformar dicho centro y, hacer de este, una escuela donde la calidad sea una representación de su trabajo cotidiano.

“... es posible cambiar la educación... mediante la transformación de los centros. Una transformación que se ocupe de la organización y el currículo pero, sobre todo, que se centre en la cultura de la propia escuela. Y es que un centro cambiará realmente si y solo si, cambia su cultura...” (Murillo, 2003 s/p)

### **MEJORANDO NUESTRA ESCUELA A TRAVÉS DEL LIDERAZGO DIRECTIVO Y LAS METAS INSTITUCIONALES**

El liderazgo directivo representa, tomando en consideración durante su ejercicio a las metas, uno de los más importantes ejes de cambio (Murillo et. al, 1999).

Del mismo modo, Sammonds et. al (1995, en Maureira 2006), nos dice que con respecto al liderazgo realizado por los directores, éste no sólo se rige por sus características particulares, sino principalmente por su capacidad de relacionarse con tres aspectos pilares de una escuela: sus metas, su visión y sus valores.

Asimismo, Benjamín (1991, en Murillo et. al. 1999 Pág. 84), nos dice que una de las características de los directores eficaces es que “toman iniciativas para identificar y articular metas y prioridades en sus escuelas, hacen funcionar sus centros en vez de dejarlos moverse por la fuerza de la costumbre”.

Pero dentro de esta gama de ideas acerca del liderazgo y los fines de la escuela, destaca el identificar al liderazgo transformacional (Bass, 1985) como el más idóneo (Murillo et. al, 1999) para llevar a todo centro educativo a su innovación y transformación.

“El termino liderazgo transformacional implica una cualidad personal, una habilidad para inspirar a los miembros de la organización para mirar más allá de sus propios intereses y centrarse en metas de toda la institución”. (Murillo et. al, 1999 p. 103)

### **EL MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL QUEHACER DE LA ESCUELA: DIMENSIÓN ORGANIZATIVA**

El Libro Blanco del Programa Escuelas de Calidad (SEP, 2006), da a conocer que la implementación del nuevo modelo de gestión escolar estratégico permitirá transformar la cultura organizacional y el funcionamiento de las escuelas públicas de educación básica.

Describiendo este nuevo modelo de gestión, el Plan para mejorar la Gestión de Nuestra Escuela (SEED, 2005 p. 9), nos dice que:

INED

“...se trata de un proceso de cambio de largo plazo; mismo que tiene como núcleo el conjunto de prácticas de los actores escolares. Por otra parte... conlleva el desarrollo de nuevas prácticas, crear y consolidar formas de hacer distintas que permitan mejorar la eficacia, la equidad, la pertinencia y la relevancia de la acción educativa de la escuela; esto es, renovadas prácticas que posibiliten la mejora de la calidad de la educación básica”.

El nuevo modelo de gestión escolar, con su consecuencia, transformar la cultura y el funcionamiento de las escuelas, tiene un motor fundamental: la dimensión organizativa, la cual “es quizás la más importante, ya que se refiere al funcionamiento y a las relaciones que se establecen dentro de una organización, en este caso, la escuela, y por consiguiente, si se llegara a dar un pobre o mal desarrollo de esta dimensión, el transformar la gestión de una escuela quedaría en sólo palabras” (Ortega, 2007).

Esta dimensión organizativa, motor para la transformación y mejora, es definida por Ortega et. al. (2007 p. 3), “como un punto de encuentro entre una visión determinista de las estructuras por sobre la acción de una colectividad de personas que trabajan en interdependencia y el libre albedrío de este mismo conglomerado, quienes de manera anárquica, buscan cumplir con las tareas propias de dicho conjunto”.

Remarcando la importancia de esta dimensión y el papel que juega dentro de el modelo de gestión escolar, Pastrana (1997) y Elizondo et. al. (2001), sitúan a la dimensión organizacional como eje de cambio en la escuela.

Igualmente, Frigerio et. al. (1992 p. 3), se refieren a la dimensión organizacional diciendo que:

“Esta dimensión ofrece un marco para la sistematización y análisis de las acciones referidas a aquellos aspectos de estructura que en cada centro educativo dan cuenta de un estilo de funcionamiento”.

Como conclusión, estos autores mencionan que: “los mejores diseños y proyectos curriculares, si no tienen en cuenta el contexto organizativo donde se van a desarrollar y si no se plantean las exigencias de cambio que han de llevarse a cabo en las organizaciones, no tenderán al mejoramiento y transformación”. (Frigerio et. al., 1992 p. 4)

## **LOS FACTORES CLAVES DENTRO DE LA DIMENSIÓN ORGANIZATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL QUEHACER DE NUESTRA ESCUELA: EL LIDERAZGO DIRECTIVO Y LAS METAS.**

Elizondo (2001 en SEED, 2005 p. 9), define el liderazgo como “la capacidad de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el logro de las metas del grupo”. El liderazgo que ejerza el director del centro educativo será el principal medio para llevar a la comunidad escolar y al centro escolar en sí, a una verdadera transformación en el trabajo que ahí se lleva a cabo con el fin de cumplir de la mayor y mejor manera con las metas y los objetivos educativos.

Mientras que las metas, identificadas como los escalones que hay que subir para avanzar, son definidas en el Plan para Mejorar la Gestión de Nuestra Escuela (SEED, 2005 p. 109) como:

“...los pasos necesarios para ir avanzando en torno a lo que nos hemos propuesto y deben de ser verificables en el corto plazo. Las metas deben pensarse en términos de tiempo y de productos o de resultados específicos, siempre cuidando que contribuyan de manera

INEE

decisiva para ir construyendo los logros, de tal forma que deben alinearse desde la visión, pasando por la misión de nuestra escuela y por los objetivos propuestos...”

Con base en las ideas antes expuestas, podemos decir que el liderazgo directivo y las metas de la escuela, son dos categorías claves dentro del modelo de gestión escolar propuesto para la transformación del quehacer de la escuela.

### **EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN: SUS PREGUNTAS Y OBJETIVOS.**

El camino de la presente investigación estuvo guiado por las siguientes cuestiones:

- ◆ ¿Cómo se caracterizan las metas de la comunidad escolar de la escuela primaria “Edmundo y Raúl Salinas” sección 2 de la ciudad de Durango?
  - ◆ ¿Cuál es el liderazgo que ejerce el director para la transformación de la comunidad escolar de la escuela primaria “Edmundo y Raúl Salinas” sección 2 de la ciudad de Durango?
- En estricta relación a estas interrogantes se plantearon los siguientes objetivos:
- Caracterizar las metas de la comunidad escolar de la escuela primaria “Edmundo y Raúl Salinas” sección 2 de la ciudad de Durango
  - Determinar el liderazgo que ejerce el director de la escuela primaria “Edmundo y Raúl Salinas” sección 2 de la ciudad de Durango

### **EL PORQUÉ Y LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN**

Es innegable la importancia que se le concede al papel que juega el directivo dentro de toda institución educativa, pero hacer hincapié en lo fundamental que resulta el tipo de liderazgo que ejerza y cómo lo ejerza, así como el lugar que ocupen las metas de la escuela (compromisos para la mejora) dentro de este ejercicio, resulta trascendental para poder llegar y decir que nuestra escuela está en el camino de una verdadera transformación de su quehacer.

El transformar el quehacer de nuestra escuela, mediante un eficaz ejercicio del liderazgo directivo y logro de las metas institucionales, nos pondrá en la posibilidad de ofrecer una indispensable educación de calidad. Así mismo, representar el papel del liderazgo directivo y las metas de la escuela, orientará nuevas ideas hacia el eficaz funcionamiento y transformación de las escuelas públicas de educación básica.

### **LA METODOLOGÍA UTILIZADA**

El enfoque cualitativo con su variante del Estudio de Caso instrumental (Stake, 1999), respondió a la estrategia metodológica utilizada en la presente. Dicho autor, expresa que esta variante nos sirve para profundizar en las particularidades o singularidades de un caso y comprenderlas, al mismo tiempo en el que se afina una teoría: la dimensión organizativa de la gestión escolar.

Siguiendo las ideas de Guba y Lincoln (1981), sobre el estudio de caso, nos dicen que de lo que se trata, es de realizar ciertas acciones de las que se desprenden ciertas historias. Para esto, dentro de esta investigación, se realizaron entrevistas a los integrantes de la comunidad escolar (maestros de grupo, maestros de apoyo, directivos, intendentes, alumnos y padres de familia), cuyos datos fueron triangulados con las anotaciones del diario del investigador y los datos obtenidos de la observación no participante.

El análisis de los datos fue realizado bajo una adaptación del patrón de Bertely (2000), dichos datos se redujeron tratando de encontrar subcategorías que respondieran a las categorías predefinidas por la teoría (los estándares de desempeño de la dimensión organizativa de la gestión

UNED

escolar dentro del Programa Escuelas de Calidad) tratando de ampliar el concepto de cada subcategoría, lo cual se observa en la tabla 1.

## LOS RESULTADOS

El liderazgo directivo, identificado como el precursor de la transformación de la comunidad escolar y de la escuela en sí, es definido por Dávalos (2006), de la forma siguiente: los valores, actitudes, comportamiento y metas del director de la escuela son elementos importantes en la aportación que realiza éste para cumplir con las metas educativas y, por ende, tener una escuela de éxito.

Este ejercicio del liderazgo directivo en voz de una maestra de grupo y un intendente de la escuela primaria “Edmundo y Raúl Salinas” sección 2, se escucha así:

“Yo creo que es líder, pues es la cabeza y nosotros reflejamos el trabajo que el realiza y si hay un buen liderazgo creo que si se logra, lo ejerce en el plano personal, en la manera de que trate de involucrarse como persona y con su función como director...Él, este, escucha, pide opiniones, hace su propia valoración y cuando hay alguna propuesta que él quisiera llevar a cabo y, de alguna manera él piensa que pudiera sentir el rechazo de alguno de nosotros, busca la manera apropiada para hacer el planteamiento y nosotros lo apoyamos en lo que se quiera hacer, no solamente nosotros sino también los padres y los alumnos en la forma de salir adelante” (Ef3Mg1)

“El director es muy responsable, es una persona muy empeñosa, le gustan las cosas claras, el trata de decimos como hacer las cosas mejor, siempre se ha fijado una meta para la escuela y hasta horita se ha logrado lo que él se propone” (Ef14Int)

Recuperando el concentrado de registros (tabla 1), acerca del liderazgo directivo ejercido en esta escuela primaria se identifican claramente tres subcategorías: el liderazgo académico, el liderazgo organizativo-administrativo y el liderazgo social.

Acerca de las metas de la escuela, prioridad en el ejercicio de un liderazgo directivo eficaz que logre la transformación de la comunidad escolar y la escuela, son definidas por el Plan para mejorar la Gestión de Nuestra Escuela (SEED, 2005 p. 109), de la siguiente forma: “las metas como compromisos de acción, se constituyen en declaraciones que obligan a quienes las formulan orientarse a la realización de acciones conjuntas con otro u otros actores, con el fin de alcanzar un propósito u objetivo común”.

El trabajo con las metas de la escuela en palabras de una maestra de grupo de la escuela primaria “Edmundo y Raúl Salinas” sección 2 se expone así:

“Las metas se establecen a lo que se quiere lograr, entonces se cumplen, no se ponen metas muy ambiciosas porque tendríamos que considerar factores que no están en nuestras manos resolver, entonces las metas que se plantean pues son en base a lo que podemos lograr no a lo que no, por eso. A veces en el camino se atraviesan por ahí situaciones que no están contempladas y eso alarga el logro de las metas, en el tiempo del logro, pero por lo general si”. (Ef3 Mg1)

Mientras que el cumplimiento de dichas metas, dentro del trabajo desarrollado por la escuela primaria “Edmundo y Raúl Salinas” sección 2, en opinión del director se menciona enseguida:

“Bueno yo diría que a lo mejor al 100% no, es complicado cumplir metas al 100%, pero considero que de acuerdo a los informes que, y de acuerdo a las actividades que vamos evaluando, yo siento que en un 80% las metas se están cumpliendo, algunas metas ahorita son subjetivas y no se reflejan tanto a lo mejor a corto plazo pero a largo plazo tienen que verse reflejadas de alguna manera”. (Ef1 Dir)

Volviendo al concentrado de registros (ver tabla 1), pero ahora en su categoría referida a las metas, se observa que estas están constituidas por cuatro subcategorías: el cumplimiento parcial, el tiempo, la simulación y el cumplimiento total.

Después de haber realizado este acercamiento al liderazgo directivo y las metas institucionales como elementos claves de la dimensión organizativa del modelo de gestión que está construyendo la escuela primaria “Edmundo y Raúl Salinas” Sección 2 de la ciudad de Durango, podemos definir que el liderazgo directivo es ejercido de buena forma y con diversas visiones, mientras que las metas de la escuela están siendo salpicadas de aspectos poco productivos (simulación y falta de tiempo) para el cumplimiento total de las mismas.

Sin lugar a dudas, después de realizado este análisis, se puede concluir que a pesar de un modo de hacer las cosas arraigado por años poco eficaz, la cultura y el quehacer de esta escuela para transformar la misma, se está moviendo hacia prácticas más eficientes y eficaces, en las cuales el compromiso de cada integrante de la comunidad escolar se está viendo reflejado en sus ideas, pensamientos y formas de actuar.

Tabla 1. Categorías, subcategorías, frecuencia de aparición y ampliación conceptual.

Categorías	Subcategorías	Frecuencia de aparición en los textos	Ampliación conceptual
LIDERAZGO DIRECTIVO	Académico	12	El director de la escuela se integra a procesos o tareas académicas en apoyo a sus maestros.
	Organizativo-administrativo	77	El director organiza reuniones, actividades extraescolares, etc., además de mantener una eficaz trabajo en el aspecto administrativo (documentos y papelería) de la escuela.
	Social	6	Mantiene comunicación constante con padres de familia y demás instituciones que forman parte del contexto y alrededores de la escuela.
METAS	Cumplimiento parcial	2	No se cumplen al 100% las actividades fijadas a cierto plazo para cumplir con la meta fijada.
	Tiempo	15	El factor tiempo es un obstáculo para el cumplimiento de las actividades propuestas y, por ende, de las metas.
	Simulación	2	Existen rasgos de simulación en el cumplimiento de algunas actividades para llegar a una meta
	Cumplimiento total	8	Se cumplen al 100% las actividades fijadas para el cumplimiento de una meta.

## REFERENCIAS

- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, Free Press. En Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- Benjamín, R. (1991). *Making Schools Work*. New York, The Continuum Publishing Company. En Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Dávalos, L. A. (2006). *Los directores eficientes*. Disponible en <http://kino.iteso.mx/~luisg/GESTION%20LOS%20DIRECTORES%20EFICIENTES.doc> consultado el 16 de mayo de 2008.
- Elizondo, A. (coord.) (2001). *La nueva escuela I. dirección, liderazgo y gestión escolar*. Maestros y enseñanza. Paidós. México, D.F.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Serie FLACSO. Troquel. Buenos Aires. en Documento de trabajo. UPN. 2003. Equipo de diseño del diplomado Gestión Educativa para directivos de educación básica.
- Guba y Lincoln (1981). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, C. A. Sage Publications, Inc.
- Murillo, F. J. (2003). *El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, No. 2. Madrid, España.
- Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- Ortega Muñoz, M. (2007). *La gestión escolar dentro del Programa Escuelas de Calidad: dimensión organizativa*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica de Durango.
- Ortega Muñoz, M., Navarro Rodríguez M. y Chavoya Peña, M. L. (2007). *La escuela que queremos ser: una visión de futuro y la planeación escolar, desde la perspectiva de los profesores de una escuela primaria inscrita en el Programa Escuelas de Calidad*. IX Congreso Nacional de Investigación educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Mérida, Yucatán.
- Pastrana, E. (1997). *Organización, Dirección y Gestión en la Escuela Primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México. DIE
- Sammons P., Hillman, J. y Mortimer, P. (1995). *Key Characteristics of Effective School: A review of School Effectiveness Research*. London: OFSED and Institute of Education. En Maureira, O. (2006). *Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, número monográfico. Madrid, España.
- Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2005). Coordinación General Estatal del Programa Escuelas de Calidad. Materiales de apoyo para intervenir en la gestión escolar. *Un plan para mejorar la gestión de nuestra escuela*.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Libro Blanco del Programa Escuelas de Calidad*.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. 2ª ed. Madrid. Ed. Morata.

Velzen, W. van, Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U. y Robin, D. (1985). *Making School Improvement work*. Leuven: ACCO. En Murillo Torrecilla, F. J. (2003). *El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, No. 2.



**Ilustración 8 AXL rose**

## INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

# EL IMPACTO EN LA FORMACIÓN DOCENTE DEL DIPLOMADO "ATENCIÓN A NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN EL AULA REGULAR"

1.- Lic. Crispin Aguirre Delgado (marranitoa@hotmail.com), 2.- Lic. Ricardo Marentes (ricmarso@hotmail.com) y 3.- Lic. Zayda Lisbet Castañeda Gutiérrez (pelizaidy@hotmail.com)

1 y 2.- Profesores de Educación Primaria adscritos a la Secretaría de Educación del Estado de Durango y 3.- Profesora Especialista de Educación Especial adscrita a la Secretaría de Educación del Estado de Durango

### RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito el cuestionamiento ¿cuál fue el impacto en la formación docente del diplomado "Atención a niños con discapacidad en el aula regular"?, respondiéndose mediante un estudio de caso de corte cualitativo, apoyados por las aportaciones de dos docentes del nivel primaria que asistieron a dicho diplomado, mediante observaciones y entrevistas semi estructuradas.

**Palabras claves:** discapacidad, formación docente, integración.

### ABSTRACT

This research was aimed to questioning what was the impact on teacher training course of "attention to children with disabilities in regular classrooms?", Responds through a case study of qualitative supported by the contributions of two primary level teachers who attended the diploma through semi-structured interviews and observations.

**Keywords:** disability, teacher training, integration.

### INTRODUCCION

En la actualidad, es muy frecuente escuchar hablar de la integración educativa en donde se atienden niños con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula regular. Para entender esta temática es necesario comprender que un niño con NEE es aquel que tiene una limitación ya sea física, psicológica o social, y por lo tanto, requiere de una atención especial y apoyo para interactuar en su medio. Como lo menciona Patricia Frola Ruiz en su libro "Un niño especial en mi aula" (2004), "la atención a niños con discapacidad significa una adecuación al currículo y a las estrategias pedagógicas de acuerdo a su necesidades".

INED

Con el fin de brindar una atención adecuada a todos los niños que requieren de educación especial, las diferentes Instituciones y nivel de educación especial, se han preocupado por capacitar a docentes, esto con el único propósito de brindarle a los maestros herramientas de utilidad que les permitan atender las situaciones que se les puedan presentar en el aula regular, todo esto se hace en conjunto y con la aprobación de la Secretaría de Educación Pública. Parte de estas capacitaciones son cursos y diplomados con diferentes temáticas enfocadas a alguna discapacidad; así, el Centro de Recursos de Información para la Integración Educativa (CRIE), Joyas del Valle, ofertó de forma gratuita, el diplomado en *Atención a Niños con Discapacidad en el Aula regular (ANDAR)*, donde el objetivo era orientar, informar, asesorar y capacitar a los maestros de educación básica sobre los recursos y apoyos necesarios para asegurar la atención a niños con NEE.

El diseño de este diplomado, según el plan, está basado en el modelo educativo de intervención y se organizó a través de seis módulos que constaron de 225 horas en los que se abordaron algunos temas relacionados con el marco legal y filosófico de la integración educativa.

Este diplomado abordó la caracterización de las diferentes discapacidades, teniendo como base los conceptos básicos de cada una de ellas con el fin de que los participantes conozcan y apliquen algunos medios y estrategias didácticas referidos a la enseñanza de las matemáticas y de la lectoescritura, enfocados a niños con NEE asociadas a alguna discapacidad ya sea, visual, auditiva, motora o intelectual.

También se ofrecieron cuatro talleres con un total de 125 horas referentes al manejo de los sistemas alternos de comunicación y la elaboración de material didáctico adecuados a cada discapacidad, donde se analizaron diferentes temas como el uso de lengua de signos, el sistema de escritura braille, ábaco Cranmer y caja numérica.

El diplomado ANDAR tuvo como propósito proporcionar un marco de referencia de carácter teórico-metodológico, así como ofrecer opciones de comunicación alternativas; otro propósito era dar a conocer herramientas de elaboración y uso de material didáctico, capacitar y actualizar a maestros de la escuela regular y de educación especial sobre las diferentes opciones de intervención de lectura, escritura y matemáticas para la atención a niños y niñas con NEE o con alguna discapacidad en el aula regular.

El perfil solicitado para los maestros que ingresaron al diplomado ANDAR es Bachillerato Pedagógico, Normal Básica y/o Licenciatura en Educación o áreas afines, disposición para el trabajo colaborativo, apertura a la diversidad y sobre todo interés por conocer y trabajar con niños con NEE asociadas a discapacidad.

Al concluir el diplomado, los asistentes debieron desarrollar conocimientos sobre la Integración Educativa, sus antecedentes, fundamentos filosóficos y legales, sobre la Propuesta de Enseñanza de lectura, escritura y matemáticas en preescolar y primaria, así como la Caracterización de la Discapacidad.

De igual forma el egresado trabajó habilidades para utilizar alternativas de comunicación de acuerdo a las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, así mismo en el diseño de estrategias de enseñanza de lectura, escritura y matemáticas para niños y niñas de educación preescolar y primaria, priorizando la atención de los alumnos que presenten NEE asociadas a alguna discapacidad, y en la utilización de material didáctico específico para estos niños y niñas con NEE. Otro propósito a desarrollar en el egresado fueron las actitudes adecuadas para la atención a la diversidad en el aula regular de preescolar y primaria, así como el establecimiento de vínculos de comunicación y colaboración con las familias de los niños con NEE con discapacidad.

El grupo del diplomado se conformó en un principio por 30 maestros de los cuales sólo terminaron 21, nueve de ellos eran de escuela regular, 11 pertenecían a educación especial y uno al módulo de CAPEP (Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar).

INED

La intención de realizar esta investigación, tiene el firme objetivo de poder conocer el **“impacto que tiene los diplomados de educación especial en las aulas regulares”**; de este objetivo se desprendieron algunas preguntas:

¿Cuáles son las conceptualizaciones sobre discapacidad que proporcionó la información abordada en el diplomado ANDAR?, ¿Como repercutió en el trabajo áulico la información brindada en el diplomado ANDAR?, ¿Qué visiones personales construyeron los participantes del diplomado ANDAR?

## METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación es de corte cualitativo, ya que presenta una orientación interpretativa de un caso en específico: las maestras de escuela regular que asistieron al diplomado relativo a la educación especial (diplomado ANDAR), en este sentido esta investigación se propone profundizar en las características que presenta el caso sin intentar realizar generalizaciones o describir otros casos, y de acuerdo a los postulados de la investigación cualitativa que supone la adopción de concepciones filosóficas y científicas, que llevan a comprender el fenómeno observado en la complejidad de sus múltiples factores, así como orientaciones metodológicas que guían el trabajo del investigador hacia la interpretación y análisis constante del fenómeno atendido y la recogida de datos e interpretación de los mismos bajo las técnicas e instrumentos que el propio método marca, lo que origina un lenguaje metodológico ad hoc a la forma específica en que se presenta el caso.

Fraenkel y Wallen (1996) presentan cinco características básicas que describen las particularidades de este tipo de estudio:

1. El ambiente natural y el contexto que se da al asunto o problema, es la fuente directa y primaria, y la labor del investigador constituye ser el instrumento clave en la investigación.
2. La recolección de los datos es más verbal que cuantitativa.
3. Los investigadores enfatizan tanto los procesos como los resultados.
4. El análisis de los datos se da más de modo inductivo.
5. Se interesa mucho saber cómo los sujetos en una investigación piensan y qué significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga.

De acuerdo al tipo de investigación que se llevó a cabo, fue necesario adoptar el estudio de caso como método específico ya que este supone una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados, se caracteriza por que presta especial atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos; el estudio es instrumental basándose en los motivos expuestos por R. Stake(1994), que lo define como aquel que “Pretende aportar luz sobre algunas cuestiones o el refinamiento de una teoría. El caso puede ser seleccionando como típico de otros casos o no. La elección del caso se realiza para avanzar en la comprensión de aquello que nos interesa”.

El trabajo de investigación se realiza con una orientación teórica situacional que permitió delimitar el tema, visto desde un ángulo de espectador donde se partió de la revisión del plan del diplomado, de los aportes que dio a los participantes y tomando en cuenta la opinión de los docentes.

Se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada, en la cual el entrevistador/a planifica el tipo de ámbitos sobre los que considerarán las cuestiones y las preguntas. A diferencia de la entrevista estructurada, este tipo de entrevista no supone especificación verbal o escrita del tipo de preguntas que se formularán, ni, necesariamente, del orden de formulación. Se partió del planteamiento de preguntas informativas generales derivadas del tema para la realización del primer instrumento que fue la entrevista de la cual se derivan tres preguntas de investigación que articulan los objetivos.

La observación no participante se utilizó para recabar la información, donde el papel del observador fue solamente el de hacer anotaciones sobre lo observado en el salón de clase, principalmente sobre la actitud de la maestra y su atención hacia el niño con NEE.

Para comenzar el proceso de investigación se llevó a cabo la primera entrevista el día 7 de febrero a la maestra de (1º. "A"), de tres que se realizaron, resultando las primeras categorías que sirvieron de base para plantear los objetivos y preguntas de observación, esto en contraste con el plan de estudios del diplomado; posteriormente se realizaron las otras dos entrevistas, una el 16 de abril y la otra el día 17 del mismo mes, estas se le hicieron una a cada maestra, de las cuales resultaron nuevas categorías y otras ya existentes, sirviendo para complementar el cuadro de asertos que derivaron de las distintas categorías.

Se realizaron cinco observaciones para así tener una comprensión del caso, en el grupo de primero se realizaron los días 27 de febrero, 7 y 9 de marzo con una duración de dos horas cada una; en el grupo de sexto se llevaron a cabo los días 7 y 17 de abril; dentro del grupo se hicieron registros que al ser analizados destacaron enunciados y palabras claves que guiaron el proceso. Para llevar los registros de las observaciones se utilizó como instrumento el diario de campo ya que es el principal instrumento de registro del proceso y procedimiento de investigación, en el que desde los primeros momentos del estudio, incluso antes de entrar propiamente en el campo, se inscriben las acciones de los investigadores.

Los participantes en la investigación fueron dos docentes de nivel primaria de la escuela Ford 95 T.M. de los grupos de 1º. y 6º. Grados, ubicada en el fraccionamiento Guadalupe de la ciudad de Durango, las cuales tomaron el diplomado y tienen niño integrado en su grupo. Profa. Gómez Palacio (nombre que guarda el anónimo) atiende el grupo de primer grado sección "A" con 35 alumnos, cinco años de servicio, dos en la zona rural y tres en la ciudad en la misma escuela. Profa. Eulalia de la Hoya atiende el grupo de 6º. grado con 36 niños, cuenta con 14 años de antigüedad frente a grupo, tiene un año y medio en esta escuela.

La validación de resultados se realizó con la Revisión a cargo de los Interesados, ya que en el estudio de casos, los participantes desempeñan un papel fundamental, tanto en cómo se dirige la investigación, como en la representación, ya que aun siendo el objeto de estudio, hacen observaciones e interpretaciones muy significativas, en casos extremos, sugerencias sobre las fuentes de datos y por supuesto, como en nuestro caso, ayudan en la triangulación de observaciones e interpretaciones hechas por el investigador.

En este proceso se le pide a los actores que examinen escritos en borrador, en los que se reflejan sus palabras y sus actuaciones, aquí las maestras analizaron las categorías originadas de las entrevistas y observaciones, también se les mostraron los asertos que surgieron, con los que estuvieron de acuerdo en su contenido, haciéndonos la observación acerca de una definición que ellas habían confundido, esto se puede hacer en el momento de las anotaciones, aunque regularmente se hace al final del proceso, para así animarlas a sugerir una redacción o una interpretación alternativa, se les hace hincapié en que la aclaración puede o no aparecer en el informe final.

## RESULTADOS

Las preguntas de investigación sirvieron para sacar tres dimensiones; las cuales nos permitieron diseñar los instrumentos, surgiendo así la entrevista y las observaciones, las cuales nos proporcionaron la siguiente información:

En la primera dimensión se maneja lo que son las **CONCEPTUALIZACIONES SOBRE DISCAPACIDAD**, conformando las categorías surgidas de las entrevistas:

1. Discapacidad. Aquí las maestras dieron a conocer el concepto que tiene acerca de la discapacidad, concepto adquirido en el diplomado.

La maestra dijo que la discapacidad es un problema de nacimiento, que esta deficiencia tiende a privar a las personas que la poseen para realizar sus actividades normales.

*Es una deficiencia que puede ser psicomotora o intelectual. Puede ser permanente o temporal y esta discapacidad o deficiencia tiende a incapacitar o privar a los seres que la poseen para realizar sus actividades normales. Dependen de su desarrollo social o económico. E2.*

- Integración Educativa. Otro de los conceptos adquiridos en este diplomado hace referencia a lo que es la integración de los alumnos con discapacidad en el aula regular.

La maestra comentó que la integración educativa consiste en integrar a los niños con alguna discapacidad al aula regular, que es lo más maravilloso de los últimos tiempos.

*La integración educativa es lo más maravilloso de los últimos tiempos, pues su objetivo primordial es que estos niños se desarrollen o se desenvuelvan en un grupo de niños o adolescentes que tienen capacidades normales ya que pueden disfrutar de todo lo que disfrutaban los niños normales. E2.*

- Necesidades Educativas. Este concepto hace referencia a de necesidades que los alumnos presentan al requerir de apoyo por parte de la maestra o pares, porque no pueden realizar las actividades que sus demás compañeros realizan con relativa facilidad, y que no siendo “normales” presentan una carencia física y/o mental.

La docente platicó que las Necesidades Educativas Especiales son las que padecen los niños cuando existe una discapacidad. Agregó también que hay Necesidades Educativas que más bien son problemas de aprendizaje, de conducta o emocional.

*Son las que tienen los niños cuando existe una discapacidad. E1.*

*Es la carencia de desarrollo. Es una necesidad que ellos manifiestan de diferentes maneras, pueden ser físicas, sensoriales o intelectuales. E2.*

La segunda dimensión planteada en la investigación fue, REPERCUSIÓN DE LA INFORMACIÓN BRINDADA EN EL DIPLOMADO ANDAR EN EL TRABAJO ÁULICO, aquí se aplicaron entrevistas, las cuales engloban las siguientes categorías:

- Atención a niños con Necesidades Educativas Especiales.- En el trabajo de la maestra se manifiesta el apoyo que brinda a un niño con NEE.

*La maestra integra a César en un equipo.*

- Visión sobre el niño con NEE.- El trabajo áulico de la maestra también revela su manera de ver a su alumno.

*La maestra se acerca a donde me encuentro y comenta que César trabaja muy despacio. La maestra me comenta que César si trabaja en las actividades de matemáticas, solo que se le deben simplificar los ejercicios.*

- Disponibilidad de la maestra para facilitar y dar atención a niños con NEE.- En ocasiones este niño requería de una atención personalizada a lo cual la maestra respondía favorablemente.

*La maestra se acerca a César, le explica el ejercicio y lo apoya en su resolución.*

La tercera dimensión tiene que ver con la VISIÓN PERSONAL CONSTRUIDA EN EL DIPLOMADO ANDAR, aquí surge la necesidad de realizar otra entrevista que nos brindara información acerca del tema, de esa entrevista aplicada a las dos maestras surgieron las siguientes categorías:

- Sistemas alternos de comunicación. Para las maestras este tipo de ayuda representa un apoyo importante dentro de la atención a niños que así lo requieran.

La maestra comenta que tuvo que aprender algunas cosas sobre el sistema braille para facilitar el trabajo con la niña con problemas visuales.

*Tienen una gran importancia pues tenemos de donde echar mano para atender las necesidades que ellos nos muestran. Me proponen estrategias que sé que a ellos les favorece para su desarrollo o desenvolvimiento. E2.*

- Atención a niños con NEE.- La visión de las maestras en esta categoría refleja una necesidad de apoyo constante para los maestros de aula regular.

La maestra propone, para que se dé mejor atención a niños con NEE, que haya menos alumnos en el grupo y que también se dé atención psicológica a padres de familia y maestros.

*Que sean menos niños, que tengan más apoyo por parte de los maestros de educación especial, que se dé atención psicológica a padres de familia y maestros, que haya un compromiso por parte de los docentes y que utilice estrategias necesarias. E1.*

- Actitud del maestro. Las maestras asientan su visión acerca del compromiso que el docente debe adquirir para atender a los alumnos con NEE.

*Que tenga actitud positiva, de aceptación, que haya integración, que se le dé confianza. Evitar relegarlo y dejarlo solo, apartarlo, evitar desesperarse, gritar. E1.*

- Apoyo familiar. Comentan que es aquí donde comienza la verdadera inclusión del niño con NEE dentro de la sociedad.

La maestra está segura en que es básico que los padres de familia apoyen a sus niños con NEE, cree que es determinante, ya que le ayudaría en sus actividades primordiales como comer, bañarse y otras cosas más.

*La atención de los padres de familia, yo pienso que sería lo determinante ya que le ayudaría en sus actividades primordiales como comer, bañarse y todo lo demás, y aceptarlo y tratar de que lo acepte la sociedad. E2*

- Desarrollo de competencias. Para ellas el desarrollo de competencias tiene que ver con los valores de tolerancia, paciencia, respeto, amor, compromiso, para aceptar su nivel de trabajo y adquisición.

La maestra se ha dado cuenta de que las competencias de los niños con NEE son diferentes ya que van más bajos que el resto del grupo y trabajan más lento que sus compañeros.

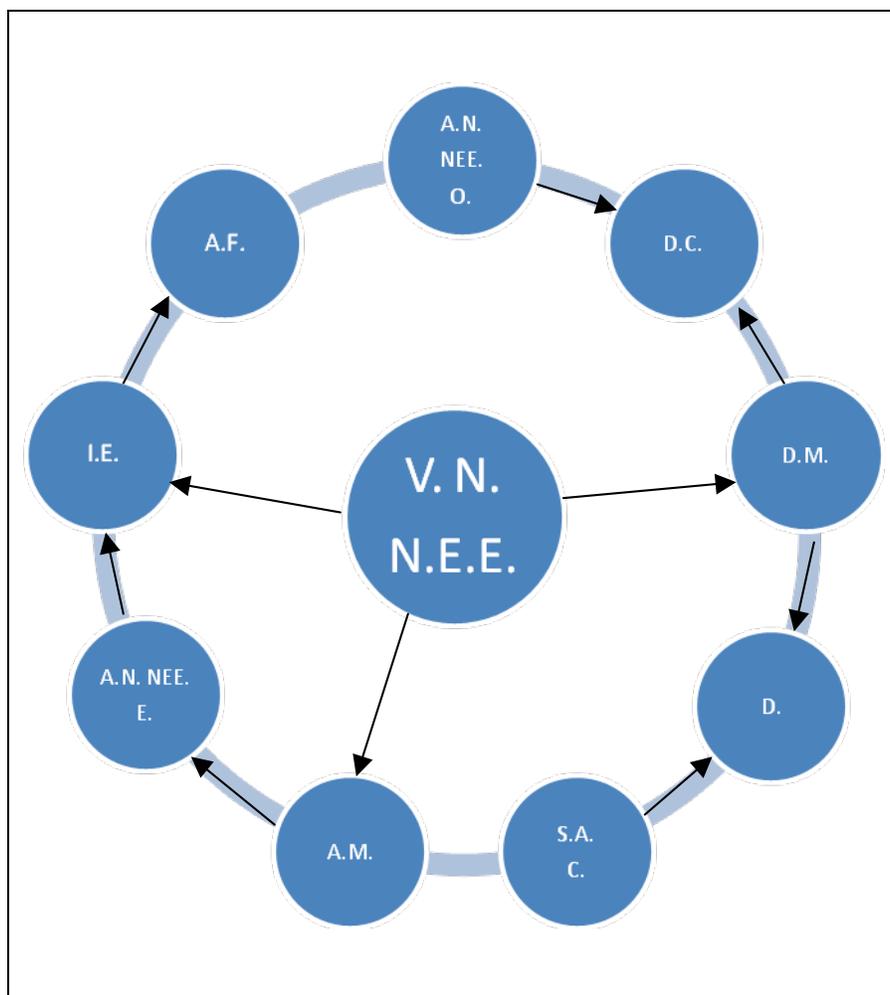
*Son diferentes, son especiales, van más bajos que el resto del grupo, necesita atención personalizada. E1.*

## INTERPRETACIÓN

Los resultados antes mencionados se manifiestan en el modelo categórico (imagen 1):

Existen tres formas de influencia en la visión que tienen los docentes sobre los niños con NEE, y éstas son:

- La idea que se crea el docente sobre los niños con NEE, es de acuerdo a la influencia que estos alumnos tienen en su disposición para lograr adecuar democráticamente las actividades que se realizarán con los niños que presentan alguna discapacidad, apoyándose con los elementos necesarios del sistema alterno de comunicación y así poder lograr el desarrollo de competencias en el aula.
- Se identifica también cómo esta visión influye en las actitudes positivas que tiene el docente para lograr en estos niños la integración a la educación regular, contando con el apoyo constante y oportuno de los padres de familia.
- Se reconoce también, que así como la idea y la visión, la actitud de los docentes hacia los niños con NEE, permite alcanzar la interrelación de estos niños con los demás y su integración al grupo.



#### SIGNIFICADO DE SIGLAS:

V.N. NEE. *Visión de la maestra sobre niños con necesidades educativas especiales.*

I. E. *Integración educativa.*

A. M. *Actitud del maestro.*

D. M. *Disponibilidad del maestro.*

A. F. *Apoyo familiar.*

D. *Discapacidad.*

D. C. *Desarrollo de competencias.*

A. N. NEE. E. *Atención a niños con necesidades educativas especiales, entrevista.*

A. N. NEE. O. *Atención a niños con necesidades educativas especiales, observación.*

S.A. C. *Sistemas alternos de comunicación.*

#### Significado de cada expresión de siglas del modelo de categorías:

La visión que se ha creado la maestra sobre los niños con necesidades educativas especiales, influye directamente en la integración educativa, en las actitudes que se ha formado la docente y la disponibilidad que tiene esta misma para atender a los niños con estas necesidades.

La integración educativa influye directamente en el apoyo que la familia otorga a los niños con necesidades educativas especiales, a su vez, la I. E. es influenciada por la A. N. NEE. E. y, esta, es influenciada por la actitud que toma la maestra hacia estos niños discapacitados.

La disponibilidad de la maestra, influye de manera directa en el desarrollo de competencias, al igual que la A.N. NEE. O.

La disponibilidad de la docente influye directamente en la discapacidad de los niños que la padecen y a su vez, la discapacidad es influenciada por los sistemas alternos de comunicación ya que son de gran apoyo en la atención a los niños discapacitados.

## CONCLUSIONES

Con base en el objetivo de la investigación y a las tres preguntas que se formularon en ella, se plantean las siguientes conclusiones:

Las maestras identifican lo que es una discapacidad, sus características, limitaciones, su problemática dentro de la sociedad, las formas de asumir las necesidades de los alumnos con NEE, sus necesidades así como la forma de integrar a este tipo de niños.

Las maestras tienen una atención integradora dentro del aula para con los niños con NEE, ya que su trato era por igual con todos y en ocasiones tenía que ser personalizada.

En este diplomado las maestras se crearon una visión acerca de los aspectos que conforman la discapacidad, ellas resaltan la importancia de la disponibilidad del docente hacia la atención a niños con discapacidad, así como la aceptación por parte de la familia cuando sus hijos padecen alguna discapacidad; para ellas la atención que los niños con NEE necesitan recae completamente en el compromiso de cada una de las personas que influyen en su desarrollo, POR LO CUAL EL DIPLOMADO REALMENTE IMPACTO EN LA PRACTICA DEL DOCENTE, HACIENDOLO PARTE IMPORTANTE E INDISPENSABLE DE SU FORMACION.

Se rescata, también, que este tipo de actividades viene a favorecer el trabajo del docente, no obstante que en lo individual cada quien sufraga el costo del curso, es parte de su formación, este pago debería estar a cargo de la Secretaria de Educación de manera permanente, la atención a niños con discapacidad, una problemática ya existente y bien identificada en la escuela regular, existen aun muchos temas por indagar por ejemplo: ¿Cómo participan, o cuál es la actitud, de los padres de familia en la atención de la NEE de sus hijos?, ¿Porqué los maestros que no atienden alumnos con necesidades educativas no se interesan en diplomados y capacitación en atención a necesidades educativas especiales?, etc.

## REFERENCIAS

- Colas, M. P. (1998). Antología tomo I, Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía, Universidad Sevilla, Seminario de Tesis I, Tercer Semestre, Maestría Campo Practica Educativa, UPD.
- Frankel y Wallen. (1996). *La investigación cualitativa*. Disponible en [http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/INVESTIGACION\\_CUALITATIVA.pdf](http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf)
- Frola, P. (2004). *Un niño especial en mi escuela. Hacia las escuelas incluyentes*. México, Editorial Trillas.
- Stake, R. E, (1999). *Investigación con Estudio de casos*, Madrid, Ediciones Morata.
- S. J. Taylor, / R. Bogdan. (2002), *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Paidós

INFE

**INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

---

# CUESTIONARIO DE EXPLORACIÓN DE LOS ELEMENTOS RELACIONADOS CON LA EFICIENCIA TERMINAL DEL POSGRADO

Dra. Adla Jaik Dipp (adlajaik@hotmail.com)

Investigadora del Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional  
CIIDIR-IPN U. Durango.

## OBJETIVO

El presente instrumento se elaboró con el fin de explorar los elementos que inciden y la medida en que se relacionan con la titulación de alumnos egresados de un Programa de Maestría (ME) por lo que los planteamientos que se presentan se refieren a su experiencia en dichos estudios. Conteste el cuestionario en forma individual y elija sólo una opción de las cinco posibles alternativas de respuesta. Responda sin presión, no hay tiempo límite para contestar el cuestionario

## DISEÑO DEL CUESTIONARIO

El cuestionario se diseñó a partir de la operacionalización de las variables (Esquema 1). Se tomaron como variables todos los elementos extraídos de la revisión de la literatura como posibles elementos relacionados con la titulación de los estudiantes y a partir de ellos se construyó una perspectiva teórica que fue la base para la operacionalización; se establecieron las dimensiones y los indicadores a partir de los elementos más significativos de las diferentes teorías empleadas como sustento y finalmente se llegó a la construcción de los ítem considerando tanto la teoría como el objeto de estudio.

El cuestionario quedó estructurado de la siguiente manera: contiene en total 114 ítem, de los cuales 101 corresponden a las variables teóricas y 13 a variables clasificatorias que se incluyen en la parte final del cuestionario. Los ítem se construyeron en dos tipos de escala, 74 en escala Licker con 5 opciones de respuesta comprendidas entre completamente de acuerdo y completamente en desacuerdo; y 27 con escala sumatoria que recupera la frecuencia con la que suceden los fenómenos y se construyó igualmente con 5 opciones contenidas entre siempre y nunca.

Se realizó el proceso de validación del mismo en tres aspectos: validez de contenido, entendida como el grado en que un cuestionario mide todo y sólo lo que se quiere medir; confiabilidad, referida a la precisión y exactitud de la medición y si es adecuada y reproducible; y objetividad (valor práctico), categoría que alude a factores de conveniencia, economía y posibilidad de interpretación (Thorndike, 1997).

## VALIDEZ

INED

La validez de contenido del instrumento se realizó mediante un juicio de expertos a fin de

que hicieran los aportes necesarios y verificaran si el contenido se ajustaba al estudio planteado. Se recurrió a cuatro jueces y se les proporcionó el instrumento, el esquema de operacionalización, las preguntas y objetivos de investigación y el esquema de análisis de los elementos con una síntesis de las diferentes teorías empleadas como sustento de la investigación. Cada uno de los jueces emitió sus observaciones con respecto a las diferentes teorías empleadas como cuestionario, mismas que incluían aspectos menores de formato, reestructuración en la redacción, cambio de escala de algunos ítem y eliminación de tres ítem sustento de la investigación. Se consideró que existía duplicidad. Se integraron en el nuevo cuestionario las observaciones emitidas por los jueces

### **CONFIABILIDAD**

El instrumento se sometió a una prueba piloto a fin de determinar la confiabilidad del mismo. Participaron 20 alumnos, con características similares a los integrantes de la población elegida para el estudio. El tiempo de aplicación del cuestionario fue en promedio de 40 minutos. Los resultados de la prueba piloto mostraron la necesidad de cambiar la redacción de dos ítem ya que causaron confusión en los participantes. El criterio de confiabilidad del instrumento, se determinó en la presente investigación, mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach, que requiere de una sola aplicación del instrumento de medición, permite evaluar la consistencia de las puntuaciones obtenidas por los participantes y produce valores que oscilan entre cero y uno. Se registró un nivel de confiabilidad de 0.96, que de acuerdo a los criterios de confiabilidad establecidos (Hernández et al., 2003) se ubica como de alta confiabilidad (entre 0.9 a 1).

### **OBJETIVIDAD**

Para estimar la objetividad del instrumento se adicionaron dos preguntas en el cuestionario de la prueba piloto, una relativa a la opinión que les merecía el cuestionario en cuanto a presentación, extensión y comprensión de los ítems y otra relacionada con alguna dificultad para contestarlo. En relación a la primera pregunta, el total de los participantes indicaron que la presentación era adecuada y que las instrucciones eran precisas. En general contestaron que el contenido de los ítems era comprensible, sólo cuatro de los participantes indicaron que dos de los ítems se prestaban a confusión, por lo que sugirieron cambios en la redacción para una mejor comprensión. En relación a la extensión, los comentarios fueron en el sentido de que sí estaba muy extenso, pero muy completo y que las escalas utilizadas facilitaban las respuestas. En cuanto a la segunda pregunta, ninguno de los participantes señaló alguna dificultad para contestarlo.

## Esquema 1.- Operacionalización de las variables

DEFINICIÓN CONSTITUTIVA	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	No. ITEM
Interés recurrente por un estado objetivo basado en un incentivo natural.	<b>MOTIVACIÓN</b>	<b>D1</b>	<b>I1</b> Valor de conseguir una meta	1, 2, 3, 75
		<b>D2</b>	<b>I2</b> Deseo de distinguirse	4, 5, 6
		<b>D3</b>	<b>I3</b> Responsabilidad personal	7, 76, 77
		<b>D4</b>	<b>I4</b> Retroalimentación rápida	8
Capacidades intelectuales que son necesarias para ejecutar una tarea en forma correcta.	<b>HABILIDADES</b>	<b>D5</b> Destrezas intelectuales	<b>I5</b> Discriminación de estímulos	78, 79
			<b>I6</b> Formación de conceptos	80
			<b>I7</b> Aprendizaje de reglas	81
			<b>I8</b> Información verbal	82, 83
		<b>D6</b> Estrategias cognoscitivas	<b>I9</b> Captar la atención	84
			<b>I10</b> Codificación de la información	85, 86
Forma en que un sujeto percibe una situación que tiene ante sí, su comportamiento está basado en necesidades, aspiraciones, propósitos y creencias.	<b>EXPECTATIVAS</b>	<b>D7</b> Valencia	<b>I12</b> Otorgar valor al trabajo por el esfuerzo realizado	9, 10, 11
		<b>D8</b> Instrumentalidad	<b>I13</b> Relacionar el trabajo realizado con el resultado deseado	12, 13, 14
		<b>D9</b> Expectativa	<b>I14</b> Relacionar el esfuerzo realizado con el resultado esperado	15, 16
Es la representación que tiene un alumno sobre una parte de la realidad.	<b>CONOCIMIENTO PREVIO</b>	<b>D10</b>	<b>I15</b> Busca dar explicaciones lógicas a los fenómenos	88
		<b>D11</b>	<b>I16</b> Son resistentes al cambio	17
		<b>D12</b>	<b>I17</b> Se utiliza para interpretar la realidad	18, 19
La interacción entre una nueva información y la estructura cognoscitiva, transforma y reorganiza los significados y forma una nueva estructura.	<b>ESTRUCTURA COGNITIVA</b>	<b>D13</b> Inclusión	<b>I18</b> Vincular la nueva información con la existente en la estructura cognoscitiva	89, 90, 91
		<b>D14</b> Diferenciación progresiva	<b>I19</b> Modificar la información y construir nuevos significados	92, 93
		<b>D15</b> Reconciliación integradora	<b>I20</b> Recombinar los elementos a nivel cognitivo para generar nuevos conocimientos	94, 95
Orientación favorable o desfavorable del sujeto en relación con el objeto de la representación social.	<b>ACTITUD</b>	<b>D16</b> Componente cognitivo	<b>I21</b> Creencias y valores con relación al objeto	20, 21, 22, 23, 24
		<b>D17</b> Componente afectivo	<b>I22</b> Sentimientos y emociones con relación al objeto	25, 26, 27, 28, 96
		<b>D18</b> Componente tendencial	<b>I23</b> Tendencia a reaccionar de cierta manera con respecto al objeto	29, 30, 97
El apoyo, la orientación y el soporte metodológico que se brinda al alumno para desarrollar su trabajo de investigación.	<b>PROCESO DE ASESORÍA</b>	<b>D19</b> Andamiaje	<b>I24</b> Dominio teórico y metodológico del asesor	31, 32, 33, 34, 35
			<b>I25</b> Interacción positiva	36, 37, 38, 39
		<b>D20</b> Gestión Institucional	<b>I26</b> Formación docente	40, 41
Personal encargado de desarrollar y guiar el proceso educativo encaminado al desarrollo intelectual y ético de una persona.	<b>DOCENTES</b>	<b>D21</b> Desarrollo de procesos psicológicos superiores	<b>I27</b> Estrategias de enseñanza	42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51
		<b>D22</b> Gestión Institucional	<b>I28</b> Formación docente	52, 53
Conjunto de criterios vigentes que regulan la vida de las organizaciones y que las afectan directa o indirectamente, ayudándolas o imponiéndoles restricciones a sus operaciones.	<b>DISPOSICIONES NORMATIVAS</b>	<b>D23</b> Normatividad	<b>I29</b> Normatividad flexible con un tipo de organización de naturaleza sistémica	54, 55, 56, 57, 58, 98, 99
		<b>D24</b> Proceso de selección y Perfil de ingreso	<b>I30</b> Experiencia profesional	112, 113, 114, 115, 116
			<b>I31</b> Estudios profesionales	104, 105
			<b>I32</b> Habilidades y aptitudes	100, 101, 107
		<b>D25</b> Características de la tesis	<b>I33</b>	59, 60, 61
		<b>D26</b> Gestión del proceso de titulación	<b>I34</b> Trámites administrativos	62, 63
<b>I35</b> Costos de titulación	64, 66			
Concreción del diseño curricular respecto de determinadas enseñanzas realizado por una institución para la obtención de un título	<b>PLAN DE ESTUDIO</b>	<b>D27</b> Estructura curricular	<b>I36</b>	65, 67
		<b>D28</b> Tecnología y estructura	<b>I37</b>	68, 69, 70
		<b>D29</b> Componente social	<b>I38</b>	71, 72, 73, 74

## INSTRUMENTO

Siglas Utilizadas: CA Completamente de Acuerdo; DA De Acuerdo; I Indeciso; ED En Desacuerdo; CED Completamente En Desacuerdo; ME Maestría en Educación; IUNAES Instituto Universitario Anglo Español

No.	Planteamientos	CA	DA	I	ED	CED
1	Titularme de la ME para mí es valioso					
2	Lograr la meta de titularme de la ME aumenta mi autoestima					
3	Tengo la capacidad suficiente para titularme de la ME					
4	Titularme de la ME me permite ascender a otro estatus profesional					
5	Titularme de la ME me ubica en otro nivel económico					
6	Titularme de la ME me hace merecedor del reconocimiento de mis compañeros					
7	Estoy dispuesto(a) a realizar el esfuerzo necesario para titularme de la ME					
8	Me interesa que me indiquen cómo estoy realizando mi tesis de la ME					
9	Aprecio mi esfuerzo cuando el resultado obtenido es positivo					
10	Dedico mi esfuerzo para alcanzar mis más altos propósitos					
11	Confío que lograré mi propósito de titularme de la ME					
12	Invertí tiempo y esfuerzo en hacer la ME porque sabía que iba a ser reconocido					
13	Decidí hacer la ME para ser mejor docente					
14	Me es gratificante saber que mi esfuerzo es valorado por otros					
15	El esfuerzo realizado para hacer la ME me estimula a titularme de la misma					
16	Tengo el propósito de titularme de la ME porque me costó mucho esfuerzo realizarla					
17	Cuando estoy seguro(a) de un significado/concepto difícilmente puedo cambiar de opinión					
18	Ingresé a la ME con un amplio conocimiento de la función que realizo como docente					
19	Puedo realizar un trabajo de investigación porque tengo las bases metodológicas para desarrollarlo					
20	El participar activamente en los trabajos de equipo favorece mi aprendizaje					
21	La asesoría de tesis de forma grupal favorece el avance de los proyectos individuales					
22	La ME termina cuando se obtiene el grado					
23	Elaborar la tesis de grado para titularme de la ME es un proceso complicado					
24	En general en los exámenes de grado los sinodales quieren demostrar que saben más que el alumno					
25	Siento entusiasmo por realizar mi trabajo de tesis					
26	Siento temor de que llegue el día de presentar el examen de grado de la ME					

27	Me da gusto cuando me entero que un compañero presentó examen de la ME					
28	A pesar de no obtener reconocimientos, considero que titularme de la ME es gratificante					
29	El titularme de la ME significa básicamente una mejora económica					
30	Considero que el género (masculino - femenino) es una limitante para titularse de la ME					
31	Confío en el conocimiento teórico y metodológico de mi asesor					
32	Me siento seguro y confiado con la ayuda que me brinda el asesor					
33	Tengo confianza en que puedo plantearle abiertamente al asesor las dudas sobre el trabajo de investigación					
34	La información y las aportaciones que brinda el asesor coadyuvan al avance de mi trabajo de investigación					
35	Al iniciar la tesis hay un fuerte apoyo del asesor y poco a poco se convierte en una guía					
36	Las sesiones de asesoría se desarrollan en un ambiente agradable					
37	Tengo el apoyo de mi asesor desde el inicio de la tesis hasta la titulación					
38	Mi asesor es corresponsable de mi trabajo de investigación					
39	El asesor está interesado en mi titulación					
40	Los asesores que asigna la institución tienen la preparación académica necesaria para guiar al estudiante en la elaboración de su trabajo de tesis					
41	Los asesores que asigna la institución tienen la disposición y actitud adecuada para guiar al estudiante en la elaboración de su trabajo de tesis					
42	En las sesiones de la ME el docente explora los conocimientos previos con que cuentan los alumnos					
43	En las sesiones de ME el docente intencionalmente decide qué conocimientos presenta, en qué momento y de qué forma los aborda					
44	En las sesiones de ME el docente funge como mediador entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para aprenderlos					
45	En las sesiones de ME el docente favorece procesos interactivos, interacciones entre pares y entre docente y alumnos, generando discusiones y promoviendo nuevos conocimientos					
46	En las sesiones de ME el docente coordina el trabajo grupal y promueve la participación informada					
47	En las sesiones de ME el docente coordina el trabajo grupal y formula preguntas para confrontar el conocimiento de los alumnos					
48	En las sesiones de ME el docente coordina el trabajo grupal, plantea problemas a resolver y promueve las posibles soluciones					
49	Los docentes de la ME utilizan estrategias de enseñanza que propician que el alumno analice y reflexione sobre los contenidos presentados					
50	Los docentes de la ME utilizan estrategias de enseñanza que propician que el alumno participe con argumentaciones sólidas					
51	Los procesos cognitivos desarrollados a través de las estrategias de enseñanza utilizadas en los estudios de la ME favorecen la elaboración del trabajo de investigación					
52	Los docentes del programa de ME tienen la preparación académica					

	necesaria para abordar el proceso de enseñanza					
53	Los docentes del programa de ME establecen una adecuada interacción con el grupo					
54	Tengo la facultad de elegir a mi asesor de tesis					
55	Tengo la posibilidad de cambiar a mi asesor de tesis si no recibo la orientación adecuada					
56	El cuatrimestre de asesoría influye positivamente en el avance de la tesis de grado					
57	La institución respeta los costos establecidos de titulación si yo respeto los tiempos marcados de titulación					
58	Conozco los lineamientos reglamentarios para realizar el proceso de titulación					
59	Conozco los requerimientos mínimos que debe tener una tesis de grado					
60	Tengo la libertad de seleccionar el enfoque metodológico para realizar la tesis de posgrado					
61	El rigor científico que exige la realización de la tesis de grado me es accesible					
62	Los trámites administrativos requeridos para la titulación son adecuados					
63	Existe una atención e información propicia ante las dudas que surgen en el proceso de titulación					
64	Los costos de titulación para la obtención del grado de la ME son aceptables					
65	Las materias de la línea investigativa que se imparten en la ME: Fundamentos de la investigación educativa, Metodología y práctica de la investigación educativa y Seminario taller de elaboración de tesis, me aportan los elementos metodológicos necesarios para elaborar una tesis de grado					
66	La institución es flexible en el pago de derechos para la obtención del grado					
67	El resto de las materias de la ME me aportan elementos teóricos que facilitan el desarrollo de mi trabajo de tesis					
68	Las estrategias que utilizan los docentes de la ME para abordar los contenidos de las materias facilitan su aprendizaje					
69	Los materiales (antologías) utilizados en la ME son un apoyo bibliográfico importante para abordar los contenidos de cada materia					
70	Los materiales utilizados en la ME son un apoyo bibliográfico importante para la realización del trabajo de tesis					
71	El docente propicia relaciones positivas al interior del aula, creando lazos fuertes entre los miembros del grupo					
72	Hay buena disposición en el personal del IUNAES para atender necesidades de los alumnos relativas a uso de equipo					
73	Hay buena disposición en el personal del IUNAES para atender necesidades de los alumnos relativas a la obtención de materiales y antologías					
74	Hay buena disposición en el personal del IUNAES para atender necesidades de los alumnos relativas a la información de procedimientos propios de la institución					
75	Cumplo las metas que me propongo					
76	Cuando asumo un compromiso lo cumplo					
77	Me distingo por mi responsabilidad en el trabajo					

78	Sé distinguir si lo que me solicitan es un análisis o una síntesis					
79	Cuando comprendo un concepto me resulta sencillo expresarlo en una definición concreta					
80	Tengo facilidad para elaborar un ensayo					
81	Soy hábil en la aplicación de los conocimientos que adquiero					
82	Al iniciar una clase de la ME participo en la recuperación de la sesión anterior					
83	Participo informadamente en los debates que se suscitan al interior de las clases					
84	Tengo facilidad para mantener la atención en la disertación del docente					
85	Comprendo los contenidos que presenta el docente					
86	Se me facilita organizar mentalmente la información que recibo					
87	Cuando comprendo una información me es más fácil recordarla					
88	Si previo a una sesión reviso los materiales a utilizar, me es más sencillo entender la exposición del maestro					
89	Soy capaz de relacionar una información nueva, con información conocida para entenderla					
90	Me interesa adquirir nuevos conocimientos relacionados con temas educativos					
91	El material introductorio que utiliza el docente para englobar y organizar el conocimiento me facilita la comprensión del contenido					
92	Soy capaz de utilizar un conocimiento para la resolución de un problema y utilizar posteriormente ambos conocimientos					
93	Cuando tengo la voluntad de realizar un esfuerzo cognitivo para analizar un significado me resulta más sencilla su comprensión					
94	Soy capaz de estructurar nuevos conceptos a partir de información anterior y generar nuevos conocimientos					
95	Puedo cambiar mi opinión acerca de un concepto cuando después de analizarlo me resulta más comprensible el nuevo significado que adquiere el concepto					
96	Me resulta gratificante cuando mis compañeros me apoyan en la realización de un trabajo					
97	Me gusta proponer alternativas de solución si se presentan problemas en alguna sesión					
98	La institución propicia un ambiente agradable de trabajo					
99	La institución toma en cuenta las opiniones y sugerencias de los diferentes grupos					
100	Tengo la capacidad y la disposición para trabajar en equipo					
101	Tengo aptitudes para establecer y desarrollar relaciones interpersonales					

## REFERENCIAS

- Thorndike, R. L. (1997). Cualidades de los procedimientos de medición. En Secretaría de Educación Pública (Comp.), *Elaboración de Instrumentos de Medición* (Antología, Tomo III, p. 535-589). México: SEP.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. C. & Baptista, L. P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª. ed.). (p. 117). México: McGraw-Hill.

INED

# INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

## ESCALA UNIDIMENSIONAL DEL BURNOUT ESTUDIANTIL

*Dr. Arturo Barraza Macías*  
[tbarraza@terra.com.mx](mailto:tbarraza@terra.com.mx)

Coordinador del Programa de Investigación de la Universidad Pedagógica de Durango

### PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS

- a) **Confiabilidad:** Una vez aplicado el procedimiento correspondiente, mediante el programa estadístico SPSS Versión 11, se obtuvo una confiabilidad de .86 en alfa de cronbach y de .90 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown. Este nivel de confiabilidad interpretado por el baremo proporcionado por De Vellis (en García, 2006) nos permite afirmar que la confiabilidad de la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil es muy buena.
- b) **Validez:** se recolectó evidencia basada en la estructura interna a través de dos procedimientos: análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. A partir de sus resultados se confirmó la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que componen la escala. Estos resultados centrados en la relación entre los ítems y el puntaje global de la escala permiten afirmar que todos los ítems forman parte del constructo establecido, en este caso, el Burnout Estudiantil

### APLICACIÓN

La escala es autoadministrada y se puede solicitar su llenado de manera individual o colectiva; su resolución no implica más de 10 minutos.

### ESCALA UNIDIMENSIONAL DEL BURNOUT ESTUDIANTIL

*Instrucciones:* Señale la frecuencia con la que siente o percibe, en su caso, cada una de las situaciones expresadas en las siguientes afirmaciones:

INED

	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. El tener que asistir diariamente a clases me cansa				
2. Mis problemas escolares me deprimen fácilmente				
3. Durante las clases me siento somnoliento				
4. Creo que estudiar hace que me sienta agotado				
5. Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases				
6. Me desilusionan mis estudios				
7. Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado				
8. No me interesa asistir a clases				
9. Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro				
10. El asistir a clases se me hace aburrido				
11. Siento que estudiar me está desgastando físicamente				
12. Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela				
13. No creo terminar con éxito mis estudios				
14. Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio				
15. Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente				

### CLAVE DE CORRECCIÓN

Para determinar como válidos los resultados de cada cuestionario, y por lo tanto aceptarlos, se toma como base la regla de decisión  $r > 70\%$  (respondido en un porcentaje mayor al 70%). En ese sentido, se considera necesario que el cuestionario tenga contestados por lo menos 10 ítems de los 15 que lo componen, en caso contrario se anulará ese cuestionario en lo particular.

La obtención del índice que permitirá su interpretación a partir del baremo establecido se realiza de la siguiente manera:

- A cada respuesta de la escala se le asigna los siguientes valores: 1 para nunca, 2 para algunas veces, 3 para casi siempre y 4 para siempre.
- Se realiza la sumatoria de puntos obtenidos, sea como variable individual o variable colectiva.
- Se transforma el puntaje en porcentaje, sea a través de regla de tres simple o multiplicando la media obtenida por 25.
- Una vez obtenido el porcentaje se interpreta con el siguiente baremo:

Cuadro No. 1 Baremo utilizado para determinar el nivel de burnout

Nivel	Porcentaje de presencia
No presenta	0 a 25 %
Leve	26 % a 50 %
Moderado	51 % a 75 %
Profundo	76 % a 100 %

### REFERENCIAS

- Barraza A., Carrasco R. y Arreola V. (2008), *Burnout estudiantil. Un estudio exploratorio*, (en prensa)
- García C. (2006), “La medición en ciencias sociales y en la psicología” en *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, de René Landeros Hernández y Mónica T. González Ramírez (comp.), México, Trillas.

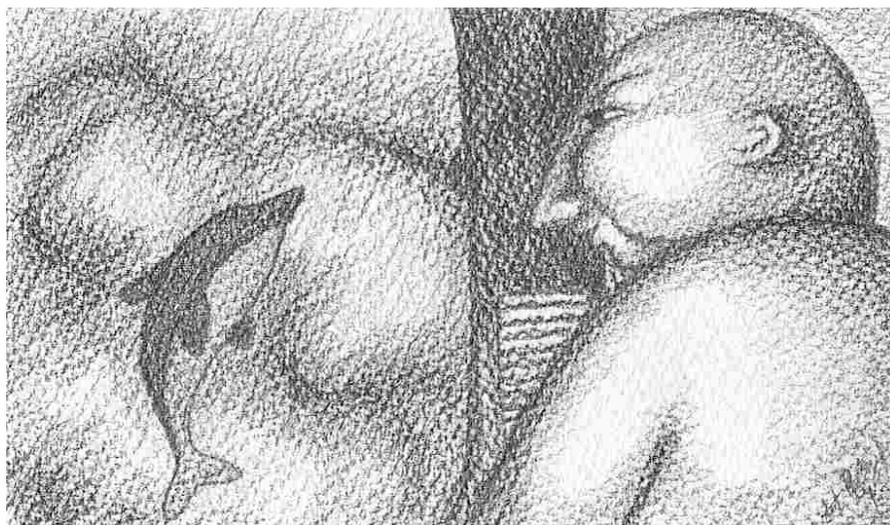


Ilustración 9 TV wildlife

REVISTA  
**VISIÓN EDUCATIVA IUNAES**  
Vol. 2, No. 4

<http://www.iunaes.com.mx/posgrado/images/stories//revista%20vision%20educativa.pdf>

**Compromiso organizacional docente. Apuntes para un estado del arte** (*Arturo Barraza Macías*); **La investigación sobre necesidades formativas del profesorado. Un acercamiento al campo de estudio** (*Martha Remedios Rivas González*); **La enseñanza y el aprendizaje en educación superior: un enfoque estratégico** (*Dolores Gutiérrez Rico*); **y Propuesta de modificación curricular** (*Raymundo Carrasco Soto*).

REVISTA  
**RÉPLICA**  
Vol. 2, No. 3

<http://www.upd.edu.mx/librospub/revistas/replica03.pdf>

**La transformación de los Estados Nacionales: el diseño e implementación de políticas públicas como ejercicio democrático y de gobernabilidad** (*Flavio Ortega Muñoz*); **Reforma del Estado y educación. Condiciones para el logro de un desarrollo humano** (*Arturo Barraza Macías*); **Trabajo colegiado y proyecto institucional de la Universidad Pedagógica de Durango** (*Cecilia Navia Antezana*); **La resistencia al cambio en la implementación de algún programa educativo** (*Manuel Ortega Muñoz*); **y Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo; cultura, experiencia e interacción formativa** (*Susan Street*)

Los trabajos que se presenten podrán ser de cuatro tipos:

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

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

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

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

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

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