

## CONTENIDO

### EDITORIAL

#### APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido  
*Arturo Barraza Macías (Pág. 5)*

### INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La cultura tecnológica en la práctica docente de profesores indígenas de una región sierra en el estado de Durango  
*Miguel Navarro Rodríguez, María Morfín Otero, Martha Moreno y Luís Manuel Martínez (Pág. 15)*

La Pedagogía de la autonomía en Paulo Freire  
*Cecilia Navia Antezana (Pág. 23)*

Las acciones de formación continua del PRONAP desde la perspectiva del CRIE No. 05. Un estudio de caso  
*Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar y Leticia Campa Avitia (Pág. 33)*

El estrés académico en los alumnos de educación media superior. Un estudio comparativo  
*Arturo Barraza Macías y Jesús Silerio Quiñónez (Pág. 48)*

La Teoría de la Acción Razonada. Implicaciones para el estudio de las actitudes  
*Luís Reyes Rodríguez (Pág. 66)*

Ser director en una escuela primaria vespertina pública: del rezago a la transformación  
*Rosa Imelda Gracia Flores, Miguel Navarro Rodríguez y Ma. del Socorro Guzmán Lucero (Pág. 78)*

### INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

El Inventario SISCO del Estrés Académico  
*Arturo Barraza Macías (Pág. 90)*

### DOSSIER

La investigación educativa en la Universidad Pedagógica de Durango *(Pág. 94)*

### SUGERENCIAS EN LA INTERNET

### NORMAS PARA COLABORADORES



# INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE



INED

Vol. 2, No. 7, septiembre de 2007

## DIRECTOR

*Arturo Barraza Macías*

## CONSEJO EDITORIAL

*Gonzalo Arreola Medina*  
(Universidad Pedagógica  
de Durango)

*Raymundo Carrasco Soto*  
(Universidad Juárez del  
Estado de Durango y  
Secretaría de Salud)

*Alicia Rivera Morales*  
(Coordinadora Nacional de  
la Asociación  
Iberoamericana de  
Didáctica Universitaria)

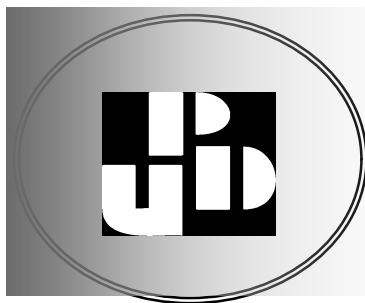
*Octavio González  
Vázquez*  
(Programa Estatal Niño  
Creativo de la SEED)

## 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 socialización de los trabajos de investigación representa el punto culminante del proceso investigativo. 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. 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. Certificado de licitud de contenido en trámite. ISSN en trámite. La correspondencia dirigirla a la Universidad Pedagógica de Durango, Avenida 16 de septiembre No, 132, Col. Silvestre Dorador, Durango, Dgo, Tel. 128-44-07

Se tiraron 500 ejemplares en  
septiembre de 2007



INED



No. 7 septiembre de 2007 **2**  
PEDAGÓGICA DE DURANGO

---

---

**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 ALOJADA EN DIALNET

Como parte de las acciones llevadas a cabo para consolidar la difusión de la Revista Investigación Educativa Duranguense y constituir la en el órgano editorial por excelencia de la comunidad de investigadores del estado de Durango se ha llevado a cabo su incorporación, previa evaluación, a DIALNET.

DIALNET es un portal de difusión de la producción científica hispana a cargo de la Universidad de la Rioja, en España, que aloja a 4, 398 Revistas y que tiene una cuenta de 123, 445 usuarios registrados. Nuestra incorporación nos convierte en la cuarta revista mexicana, con orientación a la investigación educativa, alojada en este portal y en la segunda de un estado del interior del país. Las revistas alojadas, anterior a la nuestra, son las siguientes:

- *Revista Mexicana de Investigación Educativa* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- *Revista Electrónica de Investigación Educativa* de la Universidad Autónoma de Baja California.
- *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* del Centro de Estudios Educativos A.C.

Así mismo, en este portal se encuentran revistas de reconocido prestigio en el campo de la investigación educativa como sería el caso de:

- *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* de la Universidad de Valencia
- *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- *Revista de Investigación* de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Caracas, Venezuela.
- *Revista de Investigación Educativa* de la Universidad de Barcelona
- *Actualidades Investigativas en Educación* de la Universidad de Costa Rica

Se invita a nuestros lectores a consultar DIALNET en la siguiente dirección:  
<http://dialnet.unirioja.es/>

# APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

## LA CONSULTA A EXPERTOS COMO ESTRATEGIA PARA LA RECOLECCIÓN DE EVIDENCIAS DE VALIDEZ BASADAS EN EL CONTENIDO

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

Coordinador del Programa de Investigación de la Universidad Pedagógica de Durango

La validez es uno de los temas cruciales en el proceso de construcción de un test, una escala, un inventario o un cuestionario, ya que se requiere comprobar la utilidad de la medida realizada, es decir, el significado de las puntuaciones obtenidas. Es precisamente la validez la que permitirá realizar las inferencias e interpretaciones correctas de las puntuaciones que se obtengan al aplicar un test y establecer la relación con el constructo/variable que se trata de medir.

Samuel Messick (1989), uno de los autores más influyentes en el estudio de la validez, define el concepto en los siguientes términos:

“La validez es un juicio evaluativo global del grado en el que la evidencia empírica y la lógica teórica apoyan la concepción y conveniencia de las inferencias y acciones que se realizan basándose en las puntuaciones que proporcionan los test u otros instrumentos de medida”. (p. 19)

Vale la pena destacar dos aspectos significativos de esta definición:

- No se valida el test o el instrumento, sino las inferencias e interpretaciones realizadas a partir de las puntuaciones que proporciona el test.
- La validez es un resumen de evidencias y consecuencias sobre la utilización del test.

### Visión histórica

El concepto de validez ha ido modificándose a lo largo del tiempo. En un principio, antes de los años 50, la validez de un instrumento de medición, de carácter psicológico, educativo o sociológico, era evaluada por una diversidad de procedimientos.

El tipo de evidencia utilizado para demostrar la validez del test variaba con el propósito del test, la orientación teórica del test y el tipo de datos disponibles (Anastasi, 1986), en ese sentido se hablaba de validez aparente, validez intrínseca, por definición, validez lógica, validez factorial, etc. Este tipo de estudios de validez eran marcadamente pragmáticos, empíricos e incluso ateóricos. (González, 2006)

Debido a esta gran diversidad de concepciones, la American Psychological Association (APA), asociada con la Association for Applied Psychology (AAP), organizó un comité, en 1950, para establecer un código de ética que tuviera en cuenta aspectos científicos y aplicados. En 1954 se

publica el resultado de su trabajo en el documento titulado *Technical recommendations for psychological test and diagnostic techniques* (citado por Pardo, 2006), en donde aparecen cuatro categorías de validez:

- Contenido
- Predictiva
- Concurrente
- Constructo

Es en este documento donde aparece por primera vez la validez de constructo. En esta primera publicación, de lo que más tarde constituirían los estándares, se pretendía establecer algún orden en la práctica de la construcción de instrumentos de medición.

En los estándares de 1974, que la APA publica en colaboración con la American Educational Research Association (AERA) y el National Council on Measurement in Education (NCME), la validez predictiva y concurrente se subsumen en criterial o de criterio. Queda así configurada la estructura tripartita de la validez (contenido, criterio y constructo). Este momento es identificado como la primera etapa de los estándares y se denomina operacional (Elosua, 2003).

Esta concepción tripartita de la validez se encuentra presente en la mayor parte de los manuales de investigación (v.gr. Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Sin embargo, dicha concepción ha sido cuestionada fuertemente en dos direcciones:

- Esta forma conceptualizar la validez es fragmentaria e incompleta, debido especialmente a que no tiene en cuenta la evidencia, tanto de las implicaciones valorativas del significado del puntaje como una base para la acción, como las consecuencias sociales del uso del puntaje (Pardo, 2006).
- Esta concepción acerca de la validez ha supuesto dos peligros para el constructor de instrumentos de medición: 1) pensar que se trata de tres tipos de validez distintos y 2) pensar que en un estudio de validez es imprescindible recoger evidencia sobre los tres aspectos de la misma (Gómez y Hidalgo, 2002).

Estas críticas han ocasionado que los psicómetras vuelvan sus ojos a otras alternativas, destacando entre ellas: 1) la validez de constructo como concepto incluyente, 2) la acumulación de evidencias de validez y 3) las consecuencias del uso de los test.

#### 1.- Validez de constructo como concepto unitario

Hacia mediados de los años cincuenta, Cronbach y Meehl (en Gómez y Hidalgo, 2002) publican un trabajo sobre este tema, entendiendo que es uno de los aspectos más importantes, donde la comprobación de la validez de constructo implica la recogida de distintas evidencias, no todas de ellas cuantitativas, y la integración de la información recogida.

La idea que se empieza a fraguar es que el proceso de validación no difiere del proceso de construcción de teorías científicas y algunas de las estrategias para investigar la validez de constructo tienen el mismo fin. Estos autores mencionan como estrategias: estudiar diferencias entre grupos, correlaciones entre subtests, estudios sobre la estructura interna del test, estudios factoriales, correlaciones con criterios externos, estudios longitudinales, estudios experimentales y estudios sobre el análisis del contenido.

La aportación de Campbell y Fiske, (en González, 2006) se centra en la introducción de los conceptos de validez discriminante y convergente, y en la incorporación de la matriz multimétodo-multirrasgo para evaluarlas: Esta técnica permite examinar el grado en que el instrumento de medición arroja una mediada adecuada del constructo.

Messick (en Gómez y Hidalgo, 2002) defiende que el concepto de validez de constructo es un concepto más general que los de validez predictiva o concurrente, que son específicos de los criterios externos utilizados así como de los grupos evaluados, y que la validez de contenido no es una propiedad de las respuestas obtenidas sino del test construido.

Este autor concluye que toda la evidencia de validez debe ser de constructo. En los años 80 numerosos trabajos enfatizan la importancia de la validez de constructo, siendo la esencia misma de todo proceso de validación, además se apunta que la validez es una, y que no podemos hablar de distintos tipos de validez, sino que todo es validez de constructo.

Los Estándares de 1985 (APA, AERA y NCME, 1985), mencionan ya que los distintos tipos de validez (criterial, de contenido, factorial, discriminante, etc.,) son distintas formas de expresión de la validez de constructo, y cualquiera de las primeras contribuye a expresar parte de la última. También recogen otra idea gestada durante estos años, a saber, lo validado no es el test mismo sino una interpretación de los datos obtenidos por un determinado procedimiento, por lo que la validez de las puntuaciones del test deben ser establecidas en cada uso que se haga del mismo.

Este momento, signado por el concepto unitario de validez y el papel central de la teoría en el proceso, es identificado por Elosua, (2003) como la segunda etapa de los estándares y es denominado estadio teórico.

## 2.- Acumulación de evidencia

La evolución que sufre la validez durante los años ochenta se refleja en la definición dada en la edición de 1985 de los Standards of educational and psychological testing (APA, AERA y NCME, 1985): La validez es la consideración más importante en la evaluación de un test.

El concepto se refiere a la adecuación, significado y utilidad de las inferencias específicas hechas con las puntuaciones de los tests. La validación de un test es el proceso de acumular evidencia para apoyar tales inferencias.

Una variedad de evidencias pueden obtenerse de las puntuaciones producidas por un test dado, y hay muchas formas de acumular evidencia para apoyar una inferencia específica. La validez, sin embargo, es un proceso unitario.

Aunque la evidencia puede ser acumulada de muchas formas, la validez se refiere siempre al grado en que esa evidencia apoya las inferencias que se hacen a partir de las puntuaciones. La acumulación de evidencia por distintas fuentes es una idea desarrollada de manera paralela al concepto unitario de validez y al papel central de la teoría en el proceso, por lo cual también es integrada a la segunda etapa de los estándares denominad estadio teórico (Elosua, 2003).

## 3.- Las consecuencias del uso de los instrumentos de medición

La posición de Messick (en Gómez y Hidalgo, 2002) en cuanto a la validez contempla un aspecto más referido a los valores sociales y las consecuencias éticas. Este autor afirma que la validez no es del instrumento de medición o de la observación, lo que se valida son las inferencias derivadas de las puntuaciones del instrumento o de otros indicadores, inferencias sobre el significado de las puntuaciones o la interpretación para propósitos aplicados y sobre las implicaciones para la acción, es decir, las consecuencias sociales y éticas.

El debate actual se centra en la cuestión de si la investigación de las posibles consecuencias de la administración y uso de los instrumentos de medición debe incluirse como una parte más del plan de validación de un instrumento, es decir, si la validación es un proceso científico o sociopolítico (Crocker, 1997). Este es precisamente el contenido del número especial de la revista *Educational Measurement: Issues and Practices* (vol. 16, n° 4, 1997).

Las posturas están encontradas y, aunque todos asumen o destacan la importancia de las consecuencias sociales del uso de los instrumentos de medición, disienten en si deben ser valoradas como parte de la validez del instrumento y uso del mismo o, por el contrario, deben ser valoradas por aquellos que desarrollan los instrumentos pero no incluidas en la validez del mismo. Esta discusión es el sello distintivo de la etapa actual de los estándares y es denominada contextual por Elosua (2003).

Más allá de las tres líneas alternativas de discusión esbozadas en los párrafos anteriores, puedo afirmar, basándome en la consulta realizada y coincidiendo con Gómez y Hidalgo (2002), que actualmente existe un consenso alrededor de los siguientes puntos:

- Lo que se valida no es el instrumento de medición sino las puntuaciones que arroja, y por lo tanto la pregunta que se trata de responder es ¿es válido el uso o la interpretación de las puntuaciones de este instrumento?
- La validez no se puede resumir en un sólo indicador o índice numérico, al igual que ocurría con la confiabilidad (coeficiente de confiabilidad, error de medida, función de información, etc.), sino que la validez de las puntuaciones de un instrumento se asegura mediante la acumulación de evidencia teórica, estadística, empírica y conceptual del uso de las puntuaciones
- Una puntuación puede ser válida para un uso y no para otro
- La validación es un proceso continuo y dinámico y
- La teoría juega un papel muy importante como guía tanto del desarrollo de un instrumento de medición como de su proceso de validación.

### **Tipos de evidencia**

Aunque Messick (1989) aboga por un concepto unitario de validez, y esta concepción ha sido adoptada por la comunidad científica, como queda recogido en los últimos estándares publicados (AERA, APA, NCME, 1999), él también señaló que diferentes tipos de inferencias con los instrumentos de medición requieren distintos tipos de evidencia. Estos tipos de evidencia pueden obtenerse estudiando el contenido del instrumento en función de los contenidos del dominio de referencia, examinando las relaciones entre las respuestas a las tareas, ítems y/o partes del instrumento, estudiando las relaciones entre las puntuaciones del instrumento y otras medidas, investigando las diferencias a través de los grupos o sobre el tiempo, y estudiando las respuestas de los sujetos a tratamientos experimentales, entre otras aproximaciones.



La evidencia de la validez surge de múltiples fuentes, sin embargo, siguiendo a Messick (1995), las diferentes estrategias de validación se pueden agrupar en cinco tipos de evidencias (Pardo, 2006):

1) Evidencia basada en el contenido de un instrumento de medición: incluye evidencia de la relevancia, representatividad y calidad técnica del contenido de la prueba.

La relevancia de las preguntas se evidencia en el enfoque particular utilizado como marco conceptual de la prueba, en donde deben aparecer los criterios particulares para cada una de las variables empleadas. Esto es, que debe proporcionarse la relación entre la variable empleada (y en últimas el ítem utilizado) y la teoría.

La representatividad se observaría a través de la relación entre el énfasis de las variables en el instrumento y el énfasis de elementos correlativos en el marco conceptual.

La calidad técnica del contenido de la prueba, se evidenciaría a través del proceso de análisis de ítem y de prueba. Este análisis involucra aspectos cualitativos y cuantitativos al interior de algún marco de análisis particular.

2) Evidencia basada en el proceso de respuesta: argumentos que evidencien las consistencias entre las respuestas al instrumento (evidencia empírica) y los procesos que, desde la teoría, se plantea que asumen los evaluados en las tareas propuestas.

Los argumentos relacionados con este aspecto se encuentran, definitivamente, en el marco conceptual. Es evidente que un marco conceptual puede tomar diversas formas pero, sin importar desde qué perspectiva se elabore, debe contener un párrafo en donde se expliciten los procesos que seguirán los evaluados para llegar a las respuestas que se le plantean.

3) Evidencia basada en la estructura interna: se valora la relación entre los ítems de un instrumento y de ellos con los componentes de la prueba para determinar si todos ellos conforman el constructo establecido en el marco conceptual, ya sea este unidimensional o multidimensional.

Es claro que aquí se analizan los elementos del constructo en su más íntima estructura. Como consecuencia se tiene que el tipo de escala seleccionada para emitir los puntajes debe estar de acuerdo con los planteamientos del constructo.

En general, un instrumento de medición tiene como propósito fundamental la generación de puntuaciones (un solo resultado para un conjunto de ítems). El término puntaje se utiliza genéricamente en su sentido más amplio para indicar cualquier codificación de consistencias observadas o regularidades en la ejecución de una prueba, cuestionario, procedimiento de observación o cualquier otro instrumento de evaluación (tales como muestras de trabajos, portafolios o simulación de problemas reales).

Este uso subsume procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos. Adicionalmente se debe tener en cuenta, al construir un instrumento, su dimensionalidad. Un instrumento puede tener cualquier número de dimensiones. No obstante, la mayoría de ellos se construyen con pocas dimensiones, o una sola.

4) Evidencia basada en otras variables: incluye evidencia convergente y discriminante a partir de comparaciones multimétodo-multirrasgo. Se examina el grado en el cual las propiedades de los

puntajes y las inferencias se generalizan a grupos poblacionales, de acuerdo con las necesidades del proceso de medición, de evaluación o de la investigación que se adelante.

5) Evidencia basada en las consecuencias de la medición: valora las implicaciones de las interpretaciones de los puntajes como una base para la acción futura; igualmente, las consecuencias presentes y futuras del uso del instrumento especialmente a partir de estudios de sesgos y equidad.

Estos cinco tipos de evidencias son organizados por Elosua (2003) en dos grandes rubros: fuentes de evidencia interna (ítems) y fuentes de evidencia externa (instrumento), como se observa en el siguiente cuadro:

Evidencia	Tipo
Interna (ítems)	Contenido
	Proceso de respuesta
	Estructura interna (dimensionalidad)
Externa (instrumento)	Relaciones con otras variables
	Consecuencias

Cuadro No. 1 Fuentes de evidencia (síntesis del cuadro presentado por Elosua, 2003)

### Evidencia basada en el contenido

“El análisis del contenido aglutina dos tipos de estudios suplementarios. Unos encaminados a evaluar las relaciones entre el constructo y el contenido del test, y otros dirigidos a valorar los factores contextuales internos y externos que puedan añadir varianza no deseada” (Elosua, 2003).

El objetivo de este tipo de estudios es obtener evidencias para determinar si los ítems del instrumento representan adecuadamente el constructo que se pretende medir. “No olvidemos que los ítems son el “estímulo” necesario para obtener las muestras de conducta indicadoras del constructo. Este tipo de estudio examina si los ítems pueden hacer bien su papel” (González, 2006: 16).

Para lograr este objetivo, la literatura, en el campo de la metodología de la investigación, marca tradicionalmente cuatro estrategias: la fundamentación en una teoría, la consulta a expertos, el análisis de errores y la supervisión de los resultados totales (Anastasi y Urbina, 1998). De estas cuatro estrategias son las dos primeras las más recurrentes y reconocidas.

En el primer caso, la fundamentación teórica, la evidencia basada en el contenido la realiza el mismo investigador apoyándose en la teoría y los supuestos que guían la selección de los ítems (Briones, 2001); en ese sentido “el dominio de contenido de una variable, normalmente, es definido o establecido por la literatura (teorías y estudios antecedentes) (Hernández, et. al.; 2006: 279).

La forma en que esta estrategia se opera presenta ciertas ambigüedades e imprecisiones: algunos autores hacen referencia al análisis racional de los contenidos posibles (Muñiz, 2003), otros a la operacionalización de las variables (Castañeda, De la Torre, Morán y Lara, 2005), y otros la articulan a una estrategia global que integra: fundamentación teórica, consulta a expertos y análisis estadístico (Hernández, et. al. 2006).

El segundo caso, la estrategia de consulta a expertos, consiste en preguntar a uno o varios expertos si los reactivos evalúan lo que uno quiere que evalúen (Salkind, 1999). Esta estrategia es planteada como

complementaria o simultánea de la fundamentación teórica por algunos autores (Briones, 2001; Hernández, et. al. 2006; y Muñiz, 2003), mientras que otros plantean su uso solamente en caso de que el constructo o variable de estudio sea definido de manera aproximada o imprecisa, esto es, sin una buena fundamentación teórica (Gregory, 2001).

Particularmente, en el caso de esta estrategia, coincido plenamente con Gregory (2001), por dos razones: primero, por que es necesario recordar que el aspecto central de este tipo de evidencia es la relevancia, entendida ésta como la relación de la variable, y los ítems, con la teoría utilizada (Pardo, 2006), y segundo, por que de esta manera se supera la crítica que considera a este tipo de evidencia como algo subjetivo (González, 2006). Sin embargo el uso tan extendido de la consulta a expertos como fuente de evidencia de contenido, y los problemas estructurales que acarrea, hacen que en el presente artículo esboce una propuesta al respecto.

### **Un procedimiento para la consulta a expertos**

De los diferentes autores que abordan la consulta a expertos (Briones, 2001; Hernández, et. al. 2006; Muñiz, 2003 y Salkind, 1999) solamente uno de ellos proporciona un procedimiento en específico que permite llegar a emitir un juicio cuantitativo sobre la validez de contenido (Gregory, 2001).

Esta forma de abordar la consulta a expertos se toma como base para elaborar un procedimiento que se apoya en dos supuestos básicos:

- A la validez se le puede caracterizar en un continuo que va de débil a aceptable y de aceptable a fuerte.
- La consulta a expertos se utiliza básicamente para establecer si los ítems del instrumento representan adecuadamente el constructo que se pretende medir.

Estos supuestos hacen que rechace, lo que he dado en llamar, el autoritarismo de los expertos que se manifiesta en dos vertientes: a) el hecho de evaluar en términos dicotómicos cada ítem del cuestionario: pertenece o no pertenece al constructo (en este sentido establezco una sana distancia de la propuesta de Gregory, 2001) y b) el derecho a una evaluación global del instrumento que implica desde aspectos de redacción, hasta la evaluación de la pertinencia, la coherencia o la calidad.

El procedimiento que propongo en este artículo es el siguiente:

- a) Primer paso: se elabora el instrumento con las indicaciones y la escala que se muestra en el siguiente ejemplo:

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los alumnos de educación media superior y superior durante la realización de sus estudios. Le pedimos su colaboración para establecer la validez de contenido, en caso de aceptar le sugerimos seguir las siguientes instrucciones:

- Lea cuidadosamente la especificación de cada una de las secciones de este cuestionario, ya que cada una representa diferentes dimensiones de estudio.
- A continuación indique que tan bien considera usted que el ítem o reactivo sea parte de la dimensión de estudio que se aborda en la sección
- Juzgue cada ítem o reactivo de manera individual comparando el contenido del ítem con el contenido de la dimensión de estudio.
- Para evaluar utilice la siguiente escala

- 0 el ítem **no pertenece** a la dimensión de estudio.
- 1 el ítem **probablemente no pertenece** a la dimensión de estudio.
- 2 el ítem **probablemente si pertenece** a la dimensión de estudio.
- 3 el ítem **si pertenece** a la dimensión de estudio.

Primera dimensión de estudio: estresores.

El estresor es el estímulo o situación, que es valorada como amenazante por la persona, y que desencadena en ella las reacciones que son conocidas habitualmente como estrés. En el siguiente listado se ofrecen una serie situaciones del ámbito escolar que, en determinado momento y en función de cada sujeto, pueden llegar a ser considerados como estresores. Evalúe de manera individual cada ítem para determinar si pertenece o no a la dimensión de estudio denominada “estresores”; señale con una X la opción que considere más adecuada.

	(0) No pertenece	(1) Probablemente no pertenece	(2) Probablemente si pertenece	(3) Si pertenece
La competencia con los compañeros del grupo				
Exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones escolares				
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares				
La personalidad y el carácter del profesor				
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)				
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)				
No entender los temas que se abordan en la clase				
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)				
Tiempo limitado para hacer el trabajo				

- b) Una vez elaborado el instrumento se le solicita su llenado a los expertos; a diferencia de Gregory (2001) considero que el mínimo de expertos a participar es de cinco, mientras que el máximo sería de 10, considerando en estricto sentido lo que es un experto. En este punto difiero con aquellos procesos que consideran un experto al profesionista del campo disciplinario donde se integra el constructo (v.gr. si el constructo es estilo de aprendizaje cualquier psicólogo de formación es un experto), en contraparte creo que un experto debe tener como mínimo estudios de maestría en el campo disciplinario donde se inserte su constructo y estar realizando investigación.

- c) Una vez llenados los instrumentos se observa la media de cada ítem y en caso de que la misma sea menor a 1.5 el ítem se elimina.
- d) Con los ítems restantes se obtiene una media general del instrumento o de cada una de las dimensiones que lo componen y el resultado se interpreta con la siguiente escala:
  - De 1.6 a 2.0 se considera que presenta una validez débil.
  - De 2.1 a 2.5 se considera que presenta una validez aceptable
  - De 2.6 en adelante se considera que presenta una validez fuerte.

### **A manera de cierre**

El procedimiento que he presentado no evita que la consulta a expertos siga siendo considerada como una validez con alto grado de subjetividad, sin embargo, el hecho de precisar el procedimiento y establecer una forma de cuantificar y valorar el puntaje final obtenido permite evitar muchos de los problemas asociados en la práctica a la recolección de evidencia mediante este procedimiento.

Por otra parte reitero mi idea de que la consulta a experto solamente se debe de emplear cuando el constructo no cuenta con una buena fundamentación teórica y esto hace que sea definido de forma aproximada o imprecisa.

### **Referencias**

- American Psychological Association, American Educational Research Association, and National Council on Measurement in Education (1985). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- American Psychological Association, American Educational Research Association, and National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Anastasi, Anne (1986), *Evolving concepts for test validation*, en *Annual Review of Psychology*, No. 37, pp. 1-15.
- Anastasi Anne y Urbina Susana (1998), *Test psicológicos*, México, Prentice Hall.
- Briones Guillermo (2001), *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*, México, Trillas.
- Castañeda Jiménez Juan, De la Torre Lozano María Olivia, Morán Rodríguez José Manuel y Lara Ramírez Luz Patricia, (2005), *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill.
- Crocker, L. (1997), *Editorial: The great validity debate* en *Educational Measurement: Issues and Practice*, Vol. 16, No. 4.
- Elosua Oliden Paula (2003), *Sobre la validez de los test*, en la Revista *Psicothema*, Vol. 15, No. 2, pp.315-321.
- González Gómez Andrés (2006), *Introducción a la Teoría de la validez*, disponible en <http://www.ugr.es/~andreiro/tema7.doc> (recuperado noviembre de 2006)
- Gómez Benito Juana y Hidalgo Montesino María Dolores (2002), *La validez de los test, escalas y cuestionarios*, en la *Revista Electrónica "La sociología en los Escenarios"*, No. 8.
- Gregory Robert J. (2001), *Evaluación psicológica. Historia, principios y aplicaciones*, México, El Manual Moderno.
- Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos y Baptista Lucio Pilar (2006), *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill.

- Messick, S. (1989), "Validity", en *Educational Measurement*, de R.L. Linn (Ed.), New York: American Council on Education and Macmillan publishing company.
- Messick, S. (1995), *Standards of validity and the validity of standards in performance assessment*, en *Educational measurement: Issues and Practice*, No. 14, pp. 5-8.
- Muñiz José (2003), *Teoría Clásica de los Test*, Madrid, España, Ediciones Pirámide.
- Pardo Adames Carlos A. (2006), *Hablemos de validez*, Taller del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, disponible en <http://w3.icfes.gov.co:8080/seminariointernacional/ktmlite/files/uploads/CARLOS%20PARDO%20-%20ICFES.pdf>
- Salkind Neil J. (1999), *Métodos de Investigación*, México, Prentice Hall.

## INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

# LA CULTURA TECNOLÓGICA EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE PROFESORES INDÍGENAS DE UNA REGIÓN SIERRA EN EL ESTADO DE DURANGO.

Miguel Navarro Rodríguez (1)

[tondoroque@gmail.com](mailto:tondoroque@gmail.com)

María Morfín Otero (2)

Martha Moreno (3)

[aquarius6494@yahoo.com.mx](mailto:aquarius6494@yahoo.com.mx)

Luis Manuel Martínez (4)

[marherlmmh@yahoo.com](mailto:marherlmmh@yahoo.com)

1, 3 y 4.- Profesores Investigadores del Grupo de Tecnologías para el Aprendizaje de la Universidad Pedagógica de Durango.

2.- Profesora Investigadora del Instituto de Estudios para el Aprendizaje del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara.

## Resumen

*En el presente trabajo, se hacen confluír los relatos de 37 profesores indígenas acerca del empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS), en su práctica docente, se desprende desde el análisis a través del método de narrativa, a toda una formación cultural que se expresa en las concepciones sobre el uso de las TICS en la práctica docente, asoma la realidad de la precariedad institucional en las escuelas primarias indígenas, donde en la mayoría de las escuelas de los profesores investigados, la “modernidad” de estos recursos aún no ha llegado, al tiempo que ya están presentes en los profesores, las concepciones y atribuciones hacia la tecnología en el aula de clases, -entidad casi mágica, y una panacea que solucionará de fondo los problemas de aprendizaje en la escuela- dichas concepciones y atribuciones son parte de la cultura tecnológica puesta bajo estudio.*

## Tecnologías en la educación primaria indígena, de las políticas a la realidad del rezago

La Secretaría de Educación Pública, dispuso como una de las políticas educativas relevantes del sexenio 2000-2006, al empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) para favorecer los procesos de aprendizaje en el aula (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001 p.76-77), a esta base de política, se incluyó la educación primaria indígena, para la cual se establecieron los lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, uno de los cuales, el número 33 establece:

En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se propiciará el uso de los medios electrónicos de comunicación y de las nuevas tecnologías disponibles, para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje. (SEP, 1999.p.17).

A contraparte de esta línea de política y como García y Sosa (2005) lo refieren, el empleo de las tecnologías en el medio rural indígena tiene fuertes limitantes entre las que se encuentran la enorme

desigualdad social, la pobreza extrema, la lejanía geográfica que requiere de grandes costos en infraestructura y servicios, el monolingüismo, la mala formación de los profesores, a lo que se agrega que los actores educativos que podrían decidir, no logran la modernización de este sector educativo, de suyo considerado el último de entre los que presentan marginación y rezago.

A este respecto Area (1998), considera que quienes presentan marginación para lograr el acceso a las nuevas tecnologías, les hace falta justo lo que no tienen: más educación, y recursos económicos, esto para la compra y empleo de ordenadores, de derechos a Internet. Así, siendo los indígenas quienes menos tienen, son por ello los últimos en las tecnologías para la educación, esto contrario a lo que señalan las políticas.

Sin embargo, la educación de calidad que el Estado está obligado a impartir por mandato constitucional, debe garantizar la cobertura a toda la población, por lo cual a mayor marginación en la educación primaria indígena, no vale el rendirse y dar la espalda al mundo globalizado que de la mano de las TICS, está construyendo hoy a la sociedad del conocimiento (Fainholc, 2005), así el conocimiento indígena no puede ser excluido de la globalización (Reinke, 2004; Abdi et al, 2006), a este respecto la Conferencia Temática Indígena de Ottawa (2005), estableció como un desafío del milenio para los pueblos indígenas el integrarse a la conectividad por internet comunitaria, luchando por la infraestructura requerida para ello, concordando con ello, Autie (2005), señala que las TICS representan un factor significativo no solo para la educación sino para la integración misma de las comunidades y poblaciones indígenas así, éstas comunidades, al mismo tiempo que deben de luchar por sus derechos para salir del atraso y de la miseria, tienen que demandar los servicios de electricidad, de dotación de sistemas de cómputo en escuelas primarias y su conexión a Internet ya que las TICS deben favorecer a la diversidad cultural y lingüística, que como bien lo señala Eistenou (2003), incluso las nuevas tecnologías con sus entornos iconográficos y tecnología de reconocimiento de voz, deben servir para incorporar a los que no saben leer y escribir y así evitar la exclusión de los más marginados, en este caso los niños, jóvenes y adultos indígenas.

### **La cultura indígena en y a través de las tecnologías**

La cultura indígena, al ser diferente de una cultura dominante, está marcada por la desigualdad ya que como se ha señalado: “La cultura no alcanza a convertirse en factor de desarrollo y de participación ciudadana. Además, falta una valoración real de la propia diversidad: la diferencia suele ser fuente de desigualdad...” (Aula Intercultural, 2006 s/p). Ahora bien, la tecnología es vista también como cultura, como una mirada que reinterpreta y significa ya que:

La tecnología debe ser vista también como cultura, es decir, como espacio de significados y sentidos que sustenten las capacidades de las personas para pensar, actuar y comunicarse. La tecnología debe ser, asimismo, un espacio de oportunidades para enfrentar los problemas de equidad, calidad y pertinencia de los conocimientos que se transmiten y recrean en las aulas (SEP-SEByN, 2006 p.3).

Contrastando con la anterior idea, para Mejía (2000), “la tecnología está en la cultura, pero no es idéntica a ella: la tecnología es una manera de las muchas que existen para materializar la cultura” (p.2) de esta forma, la tecnología es un vehículo que ayuda a comunicar y a promover a la cultura y al lenguaje indígenas.

La cultura y el lenguaje indígenas son llevados a través de la tecnología, - en tanto una herramienta- como se expresa a continuación: “Enlace Quiché (una red comunitaria en internet)



muestra el potencial existente en las TICs como herramienta para mejorar la calidad de la educación y de la vida en las zonas rurales de Guatemala, así como para revitalizar el lenguaje y la cultura mayas” (Guenette y Beamish , 2005 s/p). Al respecto y retomando el planteamiento sobre la desigualdad de origen en la cultura indígena, es apropiado el utilizar a las TICS como una herramienta que apoye a una política de equidad para con la educación rural indígena, conforme al lineamiento 4.4 de la Comisión Internacional de los Derechos Humanos e Igualdad de Oportunidades (HREOC, en Ministerial Council of Education, 2001).

### **Los profesores indígenas y su cultura tecnológica**

Armfield y Durocher (2002), refieren la experiencia de dos cursos para profesores indígenas en la Universidad del Norte de Arizona, (Tecnología en el aula de clase y Currículo en la escuela elemental) se planteó el dilema de comprender y dominar las habilidades y practicas de las TICS, al mismo tiempo que tendrían que integrar y modelar los contenidos de los dos cursos en cuestión, lo que se tendría que aprender en un curso, lo tendrían que aplicar en el otro, encontraron que los profesores que trabajaron en comunidad de aprendizaje, incorporaron un sentido cultural en la elaboración de sus productos a fin de semestre e incorporaron al uso de las tecnologías en su vida diaria, -incorporaron al uso de las TICS a su propia cultura- a diferencia de quienes trabajaron aislados no logrando con ello los objetivos de aprendizaje.

En este mismo tópico, Curtis y Burniske (2005), Encontraron que los profesores indígenas de Samoa requirieron de una transición armónica en su programa de estudios utilizando cursos híbridos, llevándolos desde el modo tradicional cara a cara hasta lograr integrarlos de modo completo en actividades totalmente en línea, ya que se pusieron en marcha mecanismos de negociación cultural, a fin de incorporar en la vida diaria y prácticas de los profesores – su cultura- a las tecnologías para el aprendizaje en línea.

En el caso particular de la presente investigación, los sujetos participantes, fueron 37 profesores indígenas de la Universidad Pedagógica de Durango, quienes estudian la Licenciatura en Educación Primaria Medio Indígena. Reconocen en sus relatos las limitaciones infraestructurales y de conectividad para usar a las TICS en sus aulas de clase, dado que laboran en escuelas primarias de una región montañosa alejada en el Estado de Durango México, sin embargo manifiestan estar aprendiendo en la Universidad, a elaborar sus escritos en computadoras, así como a realizar presentaciones de los mismos o bien dicen estar usando Internet para buscar datos para elaborar dichos trabajos y tareas, con ello se puede reconocer, que la cultura tecnológica de los profesores indígenas parte de este estudio, está en plena conformación, esto es, existe independientemente de que en sus prácticas profesionales en sus remotas escuelas, hagan o no uso de las TICS.

### **Las preguntas y objetivos de la investigación**

Se plantearon las siguientes cuestiones a fin de orientar el proceso de indagación:

¿Cuáles son las concepciones significativas desde el análisis de las narrativas de los profesores indígenas acerca del potencial uso de las TICS en el aula de clase?

¿Qué atribuciones de las TICS para con el proceso de enseñanza-aprendizaje, hacen los profesores indígenas en sus narrativas?

Desde las narrativas analizadas, ¿Qué cambios son reconocidos por los profesores indígenas en su cultura tecnológica a través del desarrollo de sus cursos en la Universidad Pedagógica de Durango?

Los siguientes objetivos fueron establecidos a fin de focalizar la búsqueda y análisis de la información:

- Describir las concepciones significativas –de los profesores indígenas parte del estudio- acerca del uso potencial de las TICS en el aula de clase.
- Establecer diferentes tipos de atribuciones en el uso de las TICS, para con el proceso de enseñanza-aprendizaje, de parte de los profesores indígenas parte de la presente investigación.
- Identificar los cambios en la cultura tecnológica, reconocidos por los profesores indígenas, como resultado de estar cursando sus estudios de licenciatura en la Universidad Pedagógica de Durango.

### **La estrategia metodológica**

Se empleó el método de narrativa, ya que como señala Morris (2006), todas las personas crean significado a través de su propia narrativa, la cual se destaca como un método de investigación efectivo para indagar sobre procesos de cultura, ya que la cultura está presente en las historias colectadas por las personas. Por otra parte, las asunciones de los sujetos, son ramificaciones de sentido en el pensamiento narrativo, de esta forma asunciones y cultura son inherentes a la narrativa misma.

Para Czarniawska (2004), las historias narrativas son un modo natural para organizar la experiencia, el asunto central radica entonces, en cómo sistematizar las historias, clasificarlas y extraer de ellas un conocimiento cualitativo que tenga un atributo de credibilidad, a este tenor, el método narrativo demandó organizar las historias y segmentarlas por ejes de significación o categorías congruentes con las preguntas de investigación.

Posteriormente dichas categorías fueron explicadas al reconstruir la historia narrativa, (Bolívar, 2002, p.19). De esa forma el análisis de los datos conformó un doble proceso: reducción-categorización e integración final de un relato que es contado ya por todos los participantes de la investigación, -lo cual provee la credibilidad como atributo- dicho informe final narrativo, se convierte así en la discusión de resultados del presente estudio.

### **6. Discusión de resultados**

De acuerdo a Bacará y de la Cruz (2000), las concepciones involucran al menos tres aspectos: a) son ideas nucleares sobre algo, b) son representaciones que se configuran a partir de sistemas de ideas sobre un fenómeno y c) son teorías o conocimiento implícito que median la relación de la persona con el mundo.

Por otra parte, las atribuciones se entienden como facultades reconocidas hacia un sujeto o entidad, las atribuciones marcan límites y campos de acción. De acuerdo a lo anterior y considerando las preguntas de investigación ya planteadas, se determinaron para el análisis en los textos narrativos a las siguientes categorías: (ver tabla 1).

Categoría	Registros y frecuencia					
Ideas nucleares	Magnificación técnica, idea de aparatos, maquinización 20	Tecnologías solo inherentes al medio urbano 3	Tecnologías en medio rural, sin apoyo infraestructural 7	Las TICs como cualquier dispositivo de apoyo 8	Aproximación utilización de las TICs en la Práctica docente 1	Empleo pleno de las TICs en la Práctica Docente 3
Representaciones	Distancia del dominio técnico 12	Distancia-subordinación 7	Distancia-aproximación al dominio técnico 8	Profesor como gestor primero de la infraestructura, luego de la tecnología 1	Dominio técnico de las TICs 2	Apropiación de un nuevo lenguaje 1
Teorías implícitas	Al dominar las TICs se adquieren nuevos conocimientos 1	Importancia de dominar las TICs para no atrazarse (realidad global) 1	Los recursos del medio natural y la creatividad del profesor importan más que las TICs 5	Importancia de los conocimientos previos en el dominio de la tecnología, desde secundaria y bachillerato 1		
Atribuciones	Tecnologías son para la investigación en Internet 2	Tecnologías manualidades-facilitación de trabajos prácticos en el aula 2	Tecnologías para la mejora del proceso de aprendizaje (enfoque didáctico). 4	Tecnologías potenciación del aprendizaje 2	Tecnologías - comunicación a distancia entre las personal 1	Tecnologías son importantes, sin precisar porqué 1
Cambios percibidos en la práctica docente	Tecnologías como mejora de la práctica 1	Sensibilización en la práctica, para el uso de las tecnologías 2	Búsqueda de información con los alumnos 1	Inamovilidad en la práctica docente 1		

Tabla No. 1, Categorías, registros y frecuencia, encontrados en los textos sobre las TICs

Desde la tabla 1, las concepciones de los profesores indígenas acerca de las TICs, tienen ideas nucleares fuertes que magnifican la naturaleza de las tecnologías identificándolas con maquinización, otras ideas tienen que ver con la tecnología como cualquier dispositivo de apoyo a la práctica docente o bien con el reconocimiento de que en el medio rural se carece de infraestructura tecnológica, al tiempo que se ubica al desarrollo tecnológico como más propio de las regiones urbanas, en tanto que la idea de una plena utilización de las TICs en la práctica docente, aparece solo débilmente.

Por otra parte, los profesores han creado representaciones de sí mismos, distantes en el dominio de las TICs, incluso reconocen relaciones de subordinación al relatar que pagan por la elaboración de sus tareas en la Universidad, si bien aparece fuerte la imagen de una aproximación en el dominio de las tecnologías, son los menos quienes reconocen una plena apropiación y adquisición de un nuevo lenguaje tecnológico.

Como se observa en la misma tabla 1, las teorías implícitas mostradas en las concepciones sobre las TICs, no presentan fuerte presencia en el número de registros, prevalece el conocimiento del

profesor, sustituyendo con sus recursos a las propias TICs como nos relata Rocío de la comunidad de la Tinaja, el Mezquital:

-Yo trabajo bueno, pues con lo básico, cuadernos, lápices, cuentos del Rincón y material que se encuentra en el medio, como son botecitos, hojas o piedras del río.. bueno yo tengo una radiograbadora y en ocasiones ponemos música infantil y eso es como un premio para los niños, se ponen muy contentos (Na 16).

Aunque también se presentan ideas de una plena utilización de las TICs en el aula, representaciones de su dominio pleno y atribuciones de su uso con un enfoque didáctico y de potenciación del aprendizaje, como nos muestra la Profesora Silvia, de San Miguel de las Espinas:

El material con el que yo he trabajado es el pintaron, plumones, colores, libros, cuentos, además de usar la computadora y es más sencillo trabajar así, ya que en la computadora puedo archivar calificaciones...he usado la televisión para ponerles películas a mis alumnos, el radio para ponerles canciones para cantar, o escuchar las tablas en canciones, donde a los niños se les hace divertido estar cantando y estar diciendo las tablas (Na 8).

Si bien como podemos apreciar, al menos en este estudio, las tecnologías no fueron garantía para terminar con la enseñanza tradicional y en ocasiones se constituyeron tan solo en vehículo para reforzarla, podemos concluir con lo siguiente:

Las concepciones de los profesores indígenas hacia la tecnología tienden a maximizarla en lo técnico, correspondiendo a una distancia en su dominio, con representaciones de subordinación en su manejo, en tanto que las atribuciones más fuertes hacia las TICs en el aula, las relacionan como estrategia didáctica, como herramienta de investigación, para trabajar manualidades y como elemento para potenciar el aprendizaje.

Los cambios percibidos en la práctica docente, fueron escasos, se reconoce: las TICs, no funcionan ante la falta de infraestructura, a lo que se agregan las fuertes representaciones de escaso dominio de las mismas de parte de los profesores, ello traza la ruta del quehacer en este campo. Toca a los gobiernos atender a la conectividad, la capacitación y los servicios para la inclusión en las TICs de estos ciudadanos de una cultura diversa y de quienes tan frecuente se olvida, -desde la aplicación de las políticas- que también son mexicanos.

### Referencias

- Abdi, Ali A., Ed.; [Puplampu, Korbla P., Ed.](#); [Dei, George J. Sefa, Ed.](#) (2006). *African Education and Globalization: Critical Perspectives*. Lanham MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Area, M. (1998). *Desigualdades, educación y nuevas tecnologías*. En *Quaderns Digitals*. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/a5.pdf>. accedido el 15 de marzo de 2007.
- Armfield, S. W. J. y Durocher, M. (2002). Modeling and Developing Technology Integration with Preservice Indigenous Teachers. In Madeline Justice (2002). *Proceedings SITE 2002. Diversity-Equity (SITE 2002 Section)*. Eric Database, Identificador No.ED 472 229. pp. 5-9.
- Aula Intercultural (2006). Entrevista a Francisco Piñón: La cultura iberoamericana está dañada por la desigualdad. En Aula Intercultural, disponible en: <http://www.aulaintercultural.org> el portal de la educación intercultural. Accedido el 7 de marzo de 2007.

- Autie, S. (2005). La Influencia de las TIC en la Integración Política de las Comunidades Indígenas de Ecuador. En: *AR: Revista de Cultura Tradicional*. No. 1 Julio de 2005.
- Baccalá, N. y De la Cruz M. (2000). *La importancia de la estadística textual aplicada al estudio de las concepciones de la enseñanza*. En *JADT 2000: 5es Journées Internationales d'Analyse Statistique des Données Textuelles*. Lausanne Suize, March 9-11 2000.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el día 6 de mayo de 2006 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Conferencia Temática Indígena.(2005). Informe de la Conferencia Temática Indígena de Planificación para la CMCI en Túnez. Ottawa Canadá. 17-18 de marzo de 2005. Disponible en: <http://www.itu.int/wsis/docs2/thematic/canada/final-report-indigenous-es.pdf> consultado el 10 de marzo de 2007.
- Curtis, P. H., Burniske, R.W. (2005). The Evolution of a Hybrid Classroom: Introducing Online Learning to Educators in American Samoa En *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, v49 n1 p24-29 Jan-Feb.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. Thousand Oaks: Sage.
- Esteinou, J.(2003). Hacia una Nueva Sociedad de la Comunicación y de la Información. En *Razón y Palabra*, No. 31. febrero-marzo de 2003.
- Fainholc, B. (2005). *¿Educar para qué tipo de sociedad del conocimiento?*. En Educar. El portal educativo del Estado Argentino. Disponible en: <http://www.educ.ar/educar/> Consultado el 15 de marzo de 2007.
- García, M. E. y Sosa. J. C. (2005) *El uso de las nuevas tecnologías en el contexto rural*. En Virtual Educa 2005. Encuentro Internacional de Educación Superior. UNAM. 20-24 de junio de 2005. Disponible en. <http://somi.cinstrum.unam.mx/virtualeduca2005/memoria/resumenes/2005-03-29275ponencia.doc> accedido el 22 de febrero de 2007.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. Poder Ejecutivo Federal. México: Autor.
- Guenette, I. Beamish, R.(2005). *Tecnología y Lenguaje. Aprendiendo a decir ratón en Ki'che* . En Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo. Disponible en. [http://www.idrc.ca/es/ev-1-201-1-DO\\_TOPIC.html](http://www.idrc.ca/es/ev-1-201-1-DO_TOPIC.html) accedido el 7 de febrero de 2007.
- Mejía, R. M. (2000). *La tecnología, las culturas tecnológicas y la educación popular en tiempos de globalización entre el pensamiento único y la nueva crítica*. En *Educación Popular, Comunidad y Desarrollo Sustentable*. XXXI Congreso Internacional Lima Perú, 29 de octubre al 1 de noviembre de 2000.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs. (2001). *National Framework for Rural and Remote Education*. Carlton Australia: Autor
- Morris, C. C. (2006). Narrative Theory: A Culturally Sensitive Counseling and Research Framework en *Vistas 2006*. Revista Electrónica de la American Counseling Association, Disponible en: <http://counselingoutfitters.com/Morris.htm> Fecha de consulta: 12 de enero de 2007.
- Reinke, L. (2004). *Globalisation and Local Indigenous Education in Mexico* en: *International Review of Education*, v50 n5-6 p483-496.
- SEP (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural para las niñas y los niños indígenas*. Dirección General de Educación Indígena. México: Autor.
- SEP-SEByN (2006). Convocatoria SEP/SEB-CONACYT, 2006. Documento publicado en. [http://www.conacyt.mx/Convocatorias/Index\\_Convocatorias.html](http://www.conacyt.mx/Convocatorias/Index_Convocatorias.html) accedido el 10 de mayo de 2006.

# INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

INED

No. 7 septiembre de 2007 **22**  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

---

---

# LA PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA EN PAULO FREIRE

*Cecilia Navia Antezana*

Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica de Durango

## **Introducción**

La obra de Paulo Freire puede ser definida como una obra crítica de la realidad contemporánea, en gran parte construida a partir de la problematización de la realidad brasileña, pero sin que su propuesta pueda ser solamente reducida a esta realidad. De este modo podemos decir que su obra ético-pedagógica tiene no solamente un carácter mundial, sino también actualidad en el contexto actual.

Desde una exploración del ser humano como ser inacabado, en un contexto que está mediatizado por valores mercantilistas, pragmáticos, y deshumanizantes, el autor propone como posibilidad un trabajo pedagógico que alberga la esperanza de construir un futuro diferente.

Desde una pedagogía de la autonomía, el autor plantea que el sujeto está en permanente proceso de formación. Reconociendo su inacabamiento, se propone al sujeto en situación problemática frente al mundo al que pertenece. Es en este sentido que formula el concepto de la autonomía, y que en un análisis crítico de las situaciones educativas, se debe plantear que tanto formadores como alumnos deben reposicionarse en su papel de educadores, estudiantes, y reconocerse ambos como sujetos que aprenden.

## **Freire y la Teoría Crítica**

La teoría o ciencia crítica, movimiento intelectual que se desarrolla en Europa a raíz de la segunda guerra mundial, y que tiene como referencia a la Escuela de Frankfurt, surge como una propuesta que aspira a la crítica ideológica de la realidad y a la organización de la acción social y política para mejorar el mundo. Plantea la existencia de una autonomía racional de los practicantes, reconociendo que la práctica moral y social es histórica y cultural, y por tanto vulnerable a la distorsión ideológica. Se trata, como menciona Rabinovich (2001), de un planteamiento de la singularidad, comprendiendo que la singularidad es subversiva, en el sentido de que subvierte toda pretensión de encerrar todo en un universal.

En este sentido se puede plantear que la práctica educativa es problemática, puesto que lleva implícita relaciones sociales que promueve, o sustenta propuestas de sociedades posibles. Por tanto se debe reconocer que toda propuesta educativa no es neutra.

Desde una propuesta de comprensión histórica, la Teoría Crítica nutre a la pedagogía radical. La historia es vista entonces como un fenómeno emergente que tiene un final abierto, no está

determinada por leyes que se den al margen de la acción humana (Giroux, 1995). Retomando a Walter Benjamín -menciona Giroux- se trata de ir en contra del curso de la historia.

Se formula entonces la promoción de una autonomía, que ilustra, que emancipa, que se propone como un método de la crítica ideológica, como un método de auto reflexión crítica, que explora la irracionalidad de las creencias, de las prácticas, la fuente de la irracionalidad en contextos institucionalizados, en formas de vida social. Por tanto la crítica ideológica se plantea como un medio para el auto-entendimiento, en la cual lo distorsionado puede hacerse transparente, y verse privado así de su poder (Carr, 2000).

La Teoría Crítica ha cuestionado el lugar privilegiado que ha ocupado la teoría en relación a la práctica en los análisis de la realidad social, particularmente la distancia entre ambas. En la teoría educativa, señala Carr (1990), la distancia ha sido mayor. Sin embargo, esta distancia es irreal en el campo educativo, puesto que la educación es diferente a un material inerte y existe en base a prácticas reales, a prácticas educativas, reconociendo la práctica educativa como práctica social.

Sin embargo, la educación, señala Carr, ha sido vista como una actividad instrumental, en la cual la sabiduría práctica ha quedado aislada de la práctica. Esto implica que la teoría educacional se ha distorsionado, y se ha creado un discurso distante de las prácticas educativas.

Es por tanto que es importante reconocer la preocupación que plantea Araujo (2001) de como hacer ciencia de la educación a través de la investigación, como dar cuenta de la realidad, considerando las relaciones con lo social, las tradiciones, lo histórico, y lo político educativo, como elementos constitutivos de los problemas educativos, en los que están presentes las interpretaciones y las percepciones que los sujetos dan o reciben.

Al respecto, señala Giroux (1995), la Teoría Crítica dirige a los educadores hacia un modo de análisis que hace énfasis en la ruptura, la discontinuidad y las tensiones de la historia.

Es importante que los estudiantes afronten lo que la sociedad ha hecho de ellos, cómo se les ha incorporado ideológica y materialmente en sus reglas y lógica, qué es lo que necesitan afirmar y rechazar de sus propias historias para comenzar el proceso de lucha por las condiciones que les darán oportunidades para tener una existencia autodirigida (Giroux, 1995:63).

En este sentido la alfabetización es vista en su carácter formativo y politizado en la educación, dándose énfasis a la no neutralidad de la misma. La alfabetización, menciona Giroux (1995), coincidiendo con Foucault, está interconectada con prácticas de lenguaje y modos de aprendizaje que sólo pueden ser entendidos en términos de su articulación con las relaciones de poder que estructuran a la sociedad más amplia. Por tanto, es importante reconocer también que las escuelas no son instituciones neutrales, sino “sitios políticos”. Más adelante, retomando a Laclau (1977) el autor señala:

los estudiantes deben ser desafiados en términos de sus supuestos ideológicos y de los intereses que tales supuestos sostienen implícita o explícitamente. Se necesita un modo de análisis que revele los supuestos dominantes centrales para una problemática de alfabetización determinada, así como una atención crítica que ubique las raíces de dichos supuestos y los intereses que ellos sostienen (Giroux: 1995:261).



Giroux (1995) elabora una crítica a la postura reproductivista que sostiene en lo general la consideración de la cultura exclusivamente como medio para el control social y de clase. Esta postura determinista, se opone a la de Freire- sostiene Giroux-, pues éste último comprende a la cultura en términos dialécticos.

Esta noción de alfabetización es esencial, y en ella se encuentra la idea de que la cultura contiene no sólo una forma de dominación sino también la posibilidad de que los oprimidos puedan producir, reinventar y crear las herramientas ideológicas y materiales que necesitan para irrumpir en los mitos y estructuras que les impiden transformar una realidad social opresiva (Giroux, 1995:283).

Giroux (1993) sostiene, que a excepción de la teoría feminista y la teología de la liberación, gran parte de la producción de la tradición de una teoría social radical está desprovista de cualquier lenguaje de posibilidad, crítica que se ha cargado de un lenguaje devastador, que excluye toda posibilidad de intervención en las escuelas. Por otro lado cuestiona el esta tradición haya criticado el tomar en cuenta cuestiones de raza, género, edad, etc, poniendo, recalando “la primacía de clase, como *la* determinación universal y más importante en la lucha por la libertad.” (1993:311). Así señala:

En medio de los análisis “científicos” concernientes a las condiciones de trabajo de los maestros y a los peligros de la economía política de la enseñanza escolar, poca es la atención que se presta a un discurso de los acontecimientos, a una política del cuerpo, al sufrimiento humano concreto, o a formas de adquisición colectiva de facultades críticas entre los maestros o los estudiantes, o entre ambos, conforme esos aspectos van surgiendo a consecuencia de diversas luchas contra la dominación dentro de las escuelas (Giroux, 1993:312).

Ante esta problemática Giroux (1995) propone una pedagogía radical que vincule la lucha con las posibilidades humanas, retomando la noción de utopía.

### **El ser humano ético en Freire**

Para Freire (1998), la ética universal del ser humano es la ética en cuanto marca de la naturaleza humana, absolutamente indispensable para la convivencia humana. Más que un ser en el mundo, el ser humano se torna una presencia en el mundo y con los otros, por tanto, debe comprenderse como un sujeto histórico. Pero es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad.

Es importante reconocer la presencia consciente en el mundo, el no escapar a la responsabilidad ética de moverse en el mundo. Asumir que el sujeto está condicionado en los aspectos genéticos, culturales, sociales. Sin embargo esta presuposición para Freire no implica la determinación del ser humano. Es por tanto que se puede plantear que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, en una clara alusión a las posturas deterministas tanto de extrema derecha como de izquierda.

Esto implica entonces ver al futuro ciertamente como problemático, pero no inexorable. Asumir esto último, implicaría, en un sentido, asumir:

una ideología fatalista, inmovilizadora del discurso liberal, que con aires de modernidad, insiste en que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a tornarse “casi natural” (Freire: 1998:21).

En este marco, la transgresión de los principios éticos, dice Freire, es una posibilidad del ser humano, pero no una virtud. Al sujeto ético, señala, no le es posible vivir sin estar permanentemente expuesto a la transgresión de la ética.

### **Pensar acertadamente**

Para Freire el inacabamiento de los hombres y mujeres funda el proceso de conocer. De este modo, aprender precedió a enseñar, y por tanto, cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender, tanto más se construye y desarrolla lo que el llama la “curiosidad epistemológica” sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto.

Es por tanto, que se plantea que no hay docencia sin discencia, sin un docente que asuma una posición crítica, reconociendo su inacabamiento.

A su vez, el educador tiene como tarea trabajar también en el educando para reforzar su capacidad crítica, su curiosidad, su insumisión.

Sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente, aun cuando, a veces, piense de manera errada. Y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas (Freire, 1998:29).

Pero pensar acertadamente, dice Freire, debe ir acompañado del respecto a los saberes de los educandos, y discutir con ellos la razón de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos.

La creatividad del ser humano parte de la curiosidad, como inquietud indagadora, como inclinación al develamiento de algo, como pregunta verbalizada o no.

...mujeres y hombres, seres histórico-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso nos hicimos éticos. Sólo somos porque estamos siendo. (Freire, 1998:34).

Sin embargo, para Freire (1998) pensar acertadamente precisa de una argumentación seria, es decir se debe reconocer su carácter de acto comunicante. De este modo, el entendimiento no puede ser transferido, sino debe ser un acto co-participado. Este entendimiento, que es a su vez comunicación e intercomunicación, se funda en la capacidad de diálogo de los sujetos, es decir es dialógico y no polémico. Este pensar no aislado, sino con el otro, co-participado, nos remite al hacer del docente, en un movimiento dinámico y dialéctico entre el hacer y pensar, que esta presente en su propuesta sobre la autonomía. Al respecto señala Campos:

En realidad, Paulo Freire llama al profesor para ayudar a convertir crítica una conciencia ya existente. Educar y tomar en cuenta *la cuestión del otro*. Permitir la descentración y afirmar en uno el reconocimiento de usted y de nosotros: y es ese el sentido de la Pedagogía de la Autonomía (Campos, 2000:94).

Freire nos conduce a la reflexión de que enseñar no se reduce a la transferencia de conocimientos, sino a crear las posibilidades para su propia producción o construcción, pero como vemos en la cita anterior, se debe tener una actitud abierta hacia los educandos, y este proceso debe darse en relación con el otro, según vemos:

cuando entro a un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones (Freire, PA:47).

De este modo, el saber debe ser aprendido por el educador como por el educando, y debe ser constantemente testimoniado, vivido.

### **Conciencia del inacabamiento**

Como vimos, Freire nos muestra al ser humano como alguien inacabado, y que se debe tener conciencia del inacabamiento del ser o su inconclusión, como algo propio de la experiencia vital. A su vez es importante distinguir que es sólo entre hombres y mujeres, es decir en los seres humanos, en los que el inacabamiento se torna consciente.

Esta toma de conciencia, así como la consideración de que la invención de la existencia implica necesariamente el lenguaje, la cultura, la espiritualización del mundo, la posibilidad de embellecer o de afeer el mundo, es lo que define al hombre y a la mujer como seres éticos. Y nos señala, que este poder ser éticos, es lo que nos hace posible romper con la ética:

sólo los seres que se hicieron éticos pueden romper con la ética (Freire, 1998:51).

La construcción de la presencia del sujeto en el mundo, para Freire, tiene mucho ver consigo mismo, y coloca al sujeto en una posición ante el mundo, en el percibirse en el mundo, con el mundo y con los otros.

Campos (2000) recupera el planteamiento de Freire que señala que educar es mantenerse encantado con el mundo. Este es, para la autora, un aspecto esencial de la obra freiriana, que resume su postura y le da actualidad, a lo cual señala:

Estar vivo en el mundo es, antes que nada, estar atento a su movimiento y estar sujeto. No *sujeto de*, sino *sujeto a*: y ser un hombre/ sujeto que hace su historia, que la determina. El encantamiento proviene de una actitud seria y consecuente frente a la vida: de que es posible luchar para cambiar (Campos, 2000:90).

De este modo para Freire, saber, enseñar, posicionarse y relacionarse son cualidades que deben estar presentes en el profesor, quien debe estar encantado con el mundo, pero asumiendo una postura de desencanto con el mundo de la producción, de la mercadotecnia. De este modo, para Campos, ser educador presupone asumir una directividad sobre cual hombre queremos formar.

*La pedagogía de la autonomía* es exactamente aquella que rompe con un universo de alienación y desvenda la multiplicidad de caminos que el ser humano puede trazar. Un autónomo es un contrapunto de un autómatas (Campos, 2000:92).

Para Freire entonces, existe la posibilidad de que el ser humano se pueda hacer libre, pueda asumirse como autónomo para reiventarse un mundo –dice Aparecida- en otras direcciones éticas y morales.

En este sentido Freire presenta la pregunta como una categoría pedagógica de importancia para la comprensión del acto educativo, puesto que forma parte del proceso de existir humano, y es por tanto fundamental para su formación.

La pregunta como parte del existir humano está vinculada a la curiosidad, a la problematización del hombre sobre sí mismo y sobre todo a la realidad social, a su formación humana, ética y política y a la relación dialógica entre los hombres y las mujeres (Oliveira, 2000:37).

La preocupación se torna entonces hacia el ser humano como un ser de búsqueda, un ser que se presenta frente a problemas, siendo el mismo ser humano un problema para sí mismo, como lo menciona Oliveira:

concebido como un “ser de búsqueda”, como ser inconcluso, que por percibir “que no sabe todo”, busca el saber, el conocimiento y o su mejoramiento en cuanto ser humano (Oliveira: 2000:38).

En esta integración en relación dialéctica con las condiciones de su contexto social, cultural e histórico –señala Oliveira (2000)-, el ser humano se constituye en ser cultural. Se evidencia entonces el proceso de humanización en la que los seres humanos realizan su vocación ontológica de *ser más*, actuando como sujetos del proceso de relación con el mundo.

*Comprobar esta preocupación implica reconocer la deshumanización no sólo como viabilidad ontológica, sino como realidad histórica. Es también y quizás básicamente, que a partir de esta comprobación dolorosa, los hombres se preguntan sobre la otra viabilidad –la de su humanización. Ambas, en la raíz de su inconclusión, se inscriben en un permanente movimiento de búsqueda (Freire, 1970:32).*

Para Freire es muy importante el concepto de concientización, planteado en términos de un esfuerzo del conocimiento crítico de los obstáculos, reconociendo que estos últimos no se eternizan. En razón de ello señala que se debe poner un fuerte acento en la actualización de los formadores:

como instrumento para la profundización de la “prise de conscience” del mundo, de los hechos, de los acontecimientos, la concientización es una exigencia humana, es uno de los caminos para la puesta en práctica de la curiosidad epistemológica (Freire, 1998,54).

Pero, para Freire, esta propuesta es contraria a aquellas que sugieren una toma de conciencia que provenga desde el exterior, es decir de una manera extraña al sujeto. El propone que la toma de conciencia es propia del ser, es interna, como algo que “es natural al ser que, inacabado, se sabe inacabado” (1998:54). Sin embargo, para el autor, la cuestión no está en el inacabamiento puro, ni en la inconclusión pura, sino en la inserción del sujeto inacabado en un permanente proceso social de búsqueda. “Es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, -menciona Freire-, donde se funda la educación como un proceso permanente” (Ibid:57). De allí que para el autor es muy importante que en el proceso de enseñanza se respete a la autonomía del ser del educando.

el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos los unos a los otros (Freire, 1998:58).

Este respeto no debe confundirse con el autoritarismo o con la permisividad, sino debe tomar muy en cuenta la diferencia del alumno, pero a partir del reconocimiento del educador como persona:

lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos e hijas, es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía. Me muevo como educador porque primero me muevo como persona (Freire, 1998:91-92).

Si revisamos el análisis que realiza Adorno (1998) a partir de una mirada psicoanalítica en torno a la manera como el maestro ha sido constituido por el sistema escolar, se cuestiona la percepción que se ha construido del maestro, y como éste ha sido sometido y desvalorizado por las instituciones. De acuerdo a ello adquiere relevancia discutir sobre la pedagogía de la autonomía de Freire y plantearnos el cuestionamiento de si ¿Puede un maestro ser autónomo cuando existe “aversión” al ser maestro?, entendiendo que esta percepción puede no sólo ser externa, sino también vivida por el maestro. Al respecto señala Adorno:

A menudo se escucha... que los candidatos al profesorado fueron quebrados, nivelados, en sus años de formación, que se yuguló su *élan* (espíritu dinámico), lo mejor que había en ellos... Habría que averiguar, sobre todo, hasta qué punto reprime el concepto de necesidad escolar la libertad de espíritu y la formación espiritual (Adorno, 1998:77).

¿Puede, yendo más lejos, el estudiante universitario tener una formación que fomente su autonomía, cuando el sistema educativo estrecha la libertad del docente y del mismo educando? Al respecto interesa recuperar la característica que Benjamín propone para un estudiante, diría Freire, discente:

En la vida del estudiante surge la cuestión de la unidad de su conciencia, cuestión verdaderamente principal, pues no tiene sentido decidir sobre problemas de la vida estudiantil (ciencia, Estado, virtud) si no se cuenta con el valor suficiente para someterse en general. De hecho, la característica fundamental del estudiante es la voluntad contestataria, el someterse sólo a los principios, autoconocerse, sólo a través de las ideas (Benjamín, 1993:118).

Pero Benjamín manifiesta la preocupación de que los estudiantes ven a la ciencia como una cuestión puramente profesional, y que “no tiene nada que ver con la vida”, o que proporciona esperanza para obtener un empleo. La crítica a las instituciones es fuerte en el sentido de haberse convertido, señala el autor, en proveedoras de títulos, habilitaciones, etc. En esta nueva vinculación de la universidad con el Estado, se menciona, no se promueve la tolerancia de las ideas y de las teorías más libres. De igual modo se afirma que la vida, que si contiene ideas libres, no menos que ideas radicales, queda excluida de la universidad. Ante ello, Benjamín contrapone señalando que:

es propio de las finalidades estudiantiles el que en su corazón pese más el problema de la vida intelectual que la praxis de la asistencia social.

...

Los estudiantes han encontrado en la universidad un refugio para todos los egoísmos y altruismos, para la absoluta comprensión de la gran vida, sólo que esta comprensión

renuncia precisamente a la duda radical, a la crítica fundamental y, lo que es más necesario, a una vida entregada a la construcción de lo nuevo (Benjamien, 1993:124-125).

La autonomía del educador, como educador y educando, ocupa entonces un papel determinante en la obra de Freire. Y en esta propuesta la capacidad de decisión es fundamental. Es decidiendo como se aprende a decidir, y en este marco nadie es sujeto de la autonomía de nadie. 103

“no puedo aprender a ser yo mismo si no decido nunca. Nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas (Freire, 1998:103).

Al respecto Giroux (1993) sostiene que para Freire la alfabetización se aborda como un fundamento necesario para la acción cultural de la libertad, dando lugar al hecho de ser un agente constituido por sí y socialmente.

...para Freire la alfabetización es inherentemente un proyecto político mediante el cual los hombres y las mujeres afirman su derecho y la responsabilidad que tienen, no sólo en cuanto a leer, comprender y transformar sus propias experiencias, sino también en cuanto a reconstituir la relación que guardan con respecto a la sociedad como un todo (Guiroux, 1993:232-233).

Freire (1998) propone una toma consciente de las decisiones, dando un cariz político a su propuesta de intervención y transformación de la realidad. Señala que:

...la raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente (Freire, 1998:106).

El mismo Guiroux (1993) hace eco de este cariz político de la obra freireana señalando la posibilidad de que los educadores desarrollen un proyecto político más allá de la escuela, que amplíe los contextos sociales y políticos en los que están inmersos. Señala que los educadores deben tomar en cuenta el desarrollo teórico tomando en consideración la capacidad para recuperar y legitimar las normas de la práctica ética que mejor sirvan a las necesidades y esperanzas humanas, retomando la solidaridad y la comunidad humana.

...los educadores deben explorar el significado y el propósito de la enseñanza pública como parte de un discurso de democracia fundamentado en un proyecto de posibilidad utópico (Giroux, 1993: 314).

Freire (1999) señala que el trabajador de la enseñanza es político, independientemente de que lo asuma o no. De ahí que es relevante que asuma y tome una decisión sobre su naturaleza política, y sea coherente con ella. Como podemos observar:

...aceptamos que no tenemos porque evitar el deber de intervenir, de liderar, de suscitar actuando siempre con autoridad, pero siempre también con respeto a la libertad de los otros, a su dignidad. No hay para nosotros forma más adecuada y efectiva de conducir nuestro proyecto de educación que la democrática, que la del diálogo abierto, valiente (Freire, 1999:51).

## La presencia del otro

Freire propone una comunicación dialógica en el proceso educativo. La categoría de diálogo se constituye en la piedra fundamental de la construcción teórica de Freire, incluso el mismo reconoce que se construyó a partir de sus relaciones de su infancia, con sus padres, con su primera profesora, así como en las oportunidades de ejercicio de su ciudadanía (Almeida, 2000:51). En este sentido Freire menciona:

“el espacio del educador democrático que aprende a hablar escuchando, se ve cortado por el silencio intermitente de quien, hablando, calla para escuchar a quien, silencioso, y no silenciado, habla” (Freire, 1998:112).

De este modo, el autor recupera el silencio como un elemento esencial en la comunicación dialógica, puesto que permite escuchar, lo cual significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro. Enseñar, exige la disponibilidad para el diálogo, la reducción de la distancia que me separa con los otros. De ahí que señala:

“una de las tareas esenciales de la escuela, como centro de producción sistemática del conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad. (Freire, 1998:118).

De allí que es importante desafiar al sujeto –señala Freire-, para que se perciba en y por su propia práctica, como sujeto capaz de saber, como un arquitecto de su propia práctica cognitiva, y que pueda a su vez asumir la autoría del conocimiento del objeto.

El colocar al educando como un sujeto capaz de saber, así como al educador, permitiría, retomando los postulados actuales de la autoformación, un reposicionamiento de ambos sujetos en la educación, en la que ambos se asuman como educadores y como educandos a la vez. En la organización de la universidad, diría Benjamín,

Los alumnos deberían ser tratados como alumnos y profesores a la vez. Como profesores, porque la productividad significa aquí independencia absoluta, interés por la ciencia más que por el profesor (Benjamín, 1993, 127-128).

Las reflexiones antes vertidas nos permiten plantear la necesaria redefinición del papel que ocupan los sujetos de la educación en el sistema educativo, y de manera importante en las universidades, como sujetos no sólo productores de conocimiento, sino como acompañantes, como seres inacabados en formación permanente, sometidos a la necesaria actitud ética respecto a sí mismos, respecto a los otros, respecto al mundo del cual forman parte y que a su vez construyen como sujetos históricos, por tanto asumir a ambos como seres creativos, que permiten construir mundos educativos posibles.

Podemos suponer, retomando a Levinas, que el sujeto es libre en tanto está en relación con el otro, como una condición de posibilidad:

¿Ingenua libertad? Curiosamente “ingenio” según el derecho romano es aquel que ha nacido libre y no ha perdido su libertad... Todos nacemos libres, todos nacemos en relación: “justamente el ser entre dos es lo humano, lo espiritual” (RV). La libertad se da por lo tanto

gracias a la relación con el Otro, que no sería el infierno –como lo define Sartre o el pensamiento de la identidad-, sino que precisamente es su condición de posibilidad. (Rabinovich, 2000:38).

En este sentido, es la condición de la libertad de sí mismo, vista en relación con la libertad del otro, la que se me permite con el otro, y nos coloca frente a una propuesta de autonomía del sujeto sólo en relación con la responsabilidad con el otro, y la responsabilidad con el mundo. La autoformación por tanto, debe ser analizada en esta perspectiva ética.

### Referencias

- Adorno (1998) “Tabúes sobre la profesión de enseñar”. En: *Educación para la emancipación*. Ed. Morata,
- Almeida, María Guildemar A. (2000) “Dimensões do conceito de formação em Paulo Freire”. En: Saul, Ana María (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. Sao Paulo. Editora Articulação Universidad/Escola.
- Araujo Stella. (2001) *Seminario Teoría Crítica y Educación*. UAEM.
- Benjamín, Walter (1993), “La vida de los estudiantes”. En: Metafísica de la juventud.
- Campos Denice Aparecida, (2000) “Ação educativa em Paulo Freire: um misto de encantamento e transformação”. En: Saul, Ana María (org.) Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares. Sao Paulo. Editora Articulação Universidad/Escola.
- Carr Wilfred (1990) , *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Ed. Alertes,
- Freire Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México, Ed. Siglo XXI.
- Freire Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*. México, Ed. Siglo XXI.
- Freire Paulo.(1999), *La educación en la Ciudad*. México, Ed. Siglo XXI.
- Giroux (1995) “Alfabetización, ideología y políticas de escolarización”. En: *Teoría y Resistencia en Educación*. México, Ed. S. XXI.
- Giroux (1995) “Teoría crítica y práctica educativas”. En: *Teoría y Resistencia en Educación*. México, Ed. S. XXI.
- Giroux (1993), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Ed. S. XXI.
- Oliveira Ivanilde Apoluceno de (2000), “O ato de perguntar na pedagogia Freireana”. En: Saul, Ana María (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*,. Sao Paulo. Editora Articulação Universidad/Escola.
- Rabinovich (2000) “Levinas: un pensador de la excedencia”. En: *La huella del otro*, México, Ed. Taurus,.



## LAS ACCIONES DE FORMACIÓN CONTINUA DEL PRONAP DESDE LA PERSPECTIVA DEL CRIE No. 05. UN ESTUDIO DE CASO

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar  
[terca@terra.com.mx](mailto:terca@terra.com.mx)  
Leticia Campa Avitia  
[letisa@hotmail.com](mailto:letisa@hotmail.com)

Asesoras del Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa

### *Resumen*

*En el presente trabajo se abordan las perspectivas que presentan el personal del Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa No. 5 sobre las acciones de formación continua que desarrolla el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. Para la recolección de la información se utilizaron dos técnicas: el análisis del impacto y brainstorming, las cuales fueron aplicadas al personal de dicho centro.. Los resultados obtenidos permiten identificar tres categorías centrales: la visión crítica, la visión oficial y el desconocimiento del PRONAP.*

El Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) No. 05 tiene como función principal orientar a los padres de familia y maestros del sistema educativo nacional, por lo que requiere que su personal esté formado por especialistas; es decir, por profesionales de la educación especial con los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para incidir en la atención a personas con necesidades educativas especiales.

Por tal motivo es necesario conocer ¿cuáles son las perspectivas del personal del CRIE No. 05 ante las acciones de formación continua del PRONAP?

Considerando como *perspectivas* las representaciones que se tienen de algo desde un punto de vista personal (Diccionario Baber, p. 1340) y como *formación continua* al conjunto de actividades que permiten a un docente desarrollar nuevos conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional y perfeccionarse después de su formación inicial. La formación continua del profesor de cualquier nivel educativo consiste en la actualización y capacitación cultural, humanística, pedagógica y científica con el fin de mejorar permanentemente su actividad profesional.

Lo anterior con la finalidad de que, después de identificar y analizar las perspectivas que manifiesta el personal del CRIE sobre las acciones de formación continua del PRONAP, sea posible

estructurar propuestas alternativas de actualización que contribuyan a su desarrollo profesional con relevancia, congruencia y consenso.

Este estudio de caso pretende describir las perspectivas del personal del CRIE a través de los cinco apartados que lo integran:

1. En el primer apartado se presenta de manera general el CRIE No. 05, contexto en el cual se desarrolló el estudio.
2. El segundo apartado es una revisión general de los aspectos más importantes del Programa Nacional de Actualización Permanente, sus antecedentes, definición y las principales acciones de formación continua.
3. En la tercera parte se describe la metodología utilizada en este estudio.
4. En la cuarta parte se realiza el análisis de la información obtenida.
5. La quinta y última parte contiene las conclusiones de este estudio.

### **Caracterización del CRIE No. 05**

El Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) No. 05 es uno de los servicios de orientación de educación especial que ofrece información, asesoría y capacitación al personal del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes; asimismo, este Centro ofrece orientación sobre el uso de diversos materiales específicos para dar respuesta a las necesidades educativas de estas personas y desarrolla estudios indagatorios con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de las escuelas.

En este Centro no se ofrece atención directa a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Sus funciones se agrupan en tres ejes: a) información, asesoría y capacitación; b) recursos materiales específicos, y c) estudios indagatorios.

#### **a) Información, asesoría y capacitación**

Ofrece atención a los usuarios sobre los apoyos específicos diversos que requieren los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Asimismo, ofrece información y asesoría acerca de instituciones y de los diferentes sectores que brindan atención a estas personas.

#### **b) Recursos materiales específicos**

Este eje posibilita que el usuario recurra a los servicios de orientación para solicitar, en calidad de préstamo, recursos materiales, o bien aprender su uso de acuerdo con las características personales del alumno que presenta necesidades educativas especiales.

#### **c) Estudios indagatorios**

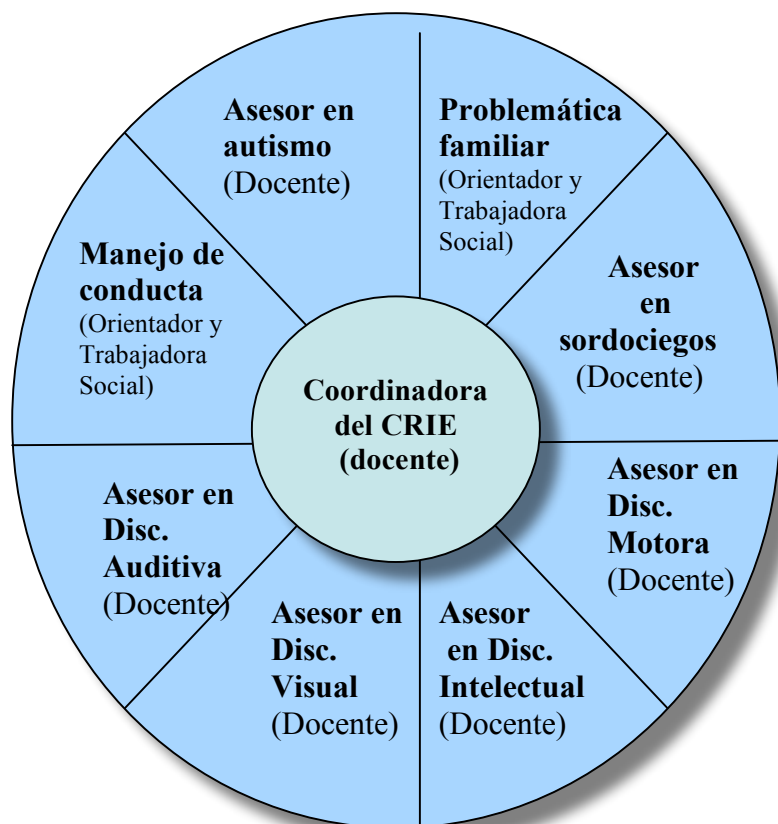
En este eje se fomenta el desarrollo de proyectos que propicien una reducción de barreras en los contextos familiar, escolar, comunitario y laboral de las personas con discapacidad; es decir, proyectos encaminados hacia la búsqueda y desarrollo de recursos materiales, estrategias

metodológicas y uso de material didáctico y apoyos específicos para alumnos con discapacidad, entre otros.

El CRIE No. 05 fue inaugurado el pasado 28 de marzo del presente año. Actualmente se encuentra ubicado en el edificio del Centro de Atención Múltiple (CAM) “Joyas del Valle”, al oriente de la ciudad, el cual además presta su espacio a otros servicios de educación especial como: UOP Oriente, oficinas de la Supervisión No. 4 y seis USAER.

### Caracterización del personal del CRIE

El personal del CRIE está integrado por 9 profesionistas: 7 docentes, 1 orientador escolar y 1 trabajadora social. Los cuales desempeñan funciones de Coordinador General y Asesores de discapacidad motora, intelectual, visual, auditiva, sordociegos, autismo, manejo de la conducta y problemática familiar (vid organigrama infra).



#### a) Nivel profesional del personal del CRIE

En lo que respecta al nivel profesional, todo el personal del CRIE cuenta con licenciatura, algunos con maestría y uno más con doctorado. En la siguiente tabla se presenta una caracterización más clara de la preparación profesional.

Tabla no. 1 Preparación profesional del personal del CRIE

NIVEL PROFESIONAL			FRECUENCIA
PROFRAS. DE EDUCACIÓN PRIMARIA			4
LIC. EN EDUCACIÓN	PRIMARIA		1
	ESPECIAL	EN APRENDIZAJE	3
		EN AUDICIÓN Y LENGUAJE	3
LIC. EN TRABAJO SOCIAL			1
ORIENTADOR ESCOLAR			1
MAESTRÍA	EN EDUCACIÓN (PASANTES)		2
	EN TRABAJO SOCIAL		1
DOCTORADO	EN FILOSOFÍA (CANDIDATO)		1

b) Experiencia laboral del personal del CRIE

La experiencia laboral del personal del CRIE es variada, pues cuenta con docentes con experiencia frente a grupo en los niveles de educación especial, preescolar, primaria y educación superior. También existe experiencia en la función de orientación educativa, en la de apoyo técnico-pedagógico y en la función directiva. A continuación se presenta una tabla que describe este rasgo con mayor detalle.

Tabla No. 2 Experiencia laboral del personal del CRIE

EXPERIENCIA LABORAL			FRECUENCIA
ORIENTADOR EN EDUCACIÓN ESPECIAL			1
EXPERIENCIA FRENTE A GRUPO	MAESTRA DE GRUPO INTEGRADO		5
	MAESTRA DE LENGUAJE		3
	MAESTRA DE APRENDIZAJE EN C.P.P.		4
	MAESTROS DE USAER		5
	MAESTRA DE CAM		2
	MAESTRA EN EDUCACIÓN SUPERIOR		4
	MAESTRA DE PREESCOLAR		1
	MAESTRA DE PRIMARIA		1
FUNCIÓN DIRECTIVA	COORDINADOR	CRIE	1
		C. DE MAESTROS	1
		USAER	4

	DIRECTOR	CAM	2	
	SUPERVISOR	DIF	1	
<b>EXPERIENCIA LABORAL</b>				<b>FRECUENCIA</b>
APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO	ZONA DE PRIMARIA		1	7
	ZONA DE EDU. ESP.		2	
	DEPTO. DE EDUC. ESP.		2	
	CRIE		2	
	C. DE MAESTROS		1	
	PEC		1	

### Programa Nacional de Actualización Permanente

#### 1. Antecedentes del PRONAP

El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio surgió del ANMEB como una estrategia para la revaloración de la función social del maestro basada en dos líneas centrales: la Carrera Magisterial y la construcción de un programa de actualización para profesores en servicio. Derivado de esa decisión, se crearon el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) y el Programa de Actualización de Maestros (PAM); ambos efímeros, pero que mostraron la necesidad urgente de construir un programa que superara la atención coyuntural a necesidades del momento y contara con elementos para convertirse en una opción continua de desarrollo profesional y de mejoramiento de la enseñanza. Un reto evidente era la gran cantidad de maestros por atender y la certeza de que la formación inicial de la mayor parte de ellos había sido deficiente.

En 1994, la Secretaría de Educación Pública acordó con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación los trazos básicos conforme a los cuales se pondría en marcha el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap).

En 1995, la SEP propuso a las autoridades educativas estatales iniciar el establecimiento del Pronap y la construcción de las condiciones para que el conjunto de los docentes tuviera acceso permanente a opciones formativas de calidad y derecho a una evaluación formal del aprendizaje con reconocimiento en Carrera Magisterial.

#### 2. Definición del PRONAP

El PRONAP se concibe como un complejo de programas de formación con distintos niveles de profundidad y de diversos apoyos que dieran flexibilidad al estudio y aportaran un gran contacto con la realidad del aula y de la escuela. Los apoyos centrales que se diseñaron fueron los Centros de Maestros y la Biblioteca de Actualización del Magisterio.

Para una construcción ordenada del programa, se firmaron los *Convenios de Extensión* del PRONAP entre la SEP y los gobiernos de los 31 estados, que fijaron los términos de la corresponsabilidad en su establecimiento. De acuerdo con estos convenios, la SEP se responsabilizó de dotar a todas las entidades con equipos, mobiliario, biblioteca para establecer los Centros de Maestros (Ver Anexo 1), paquetes didácticos, guías y otros materiales para el estudio, de transferir anualmente recursos para el desarrollo académico, y de asegurar la aplicación transparente del examen de acreditación de los cursos nacionales de actualización. A las autoridades educativas estatales ha correspondido hacerse cargo de la operación del programa y de los costos cotidianos de la misma.

### 3. Propósito general

Regular y mejorar los servicios de formación continua, ampliando las posibilidades de todas y todos los profesores de acceder a una formación permanente de alta calidad, con el concurso de actores competentes interesados en contribuir a la actualización de los docentes en el marco del Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación.

La formación continua promoverá entre los colectivos docentes y los maestros la puesta al día o la adquisición del conjunto de saberes profesionales necesarios para enseñar o promover una enseñanza de calidad, a saber: los conocimientos sobre los contenidos, las disciplinas, los enfoques y los métodos de enseñanza, las habilidades didácticas y el desarrollo de los valores y las actitudes que propicien una labor docente o directiva enfocada en el aprendizaje y la formación de los alumnos, además del desarrollo personal de las habilidades intelectuales básicas para el estudio autónomo y la comunicación.

#### Propósitos específicos

- a) Fortalecer los sistemas estatales de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de educación básica en cada entidad federativa
- b) Fortalecer la capacidad de las autoridades educativas estatales para organizar y gestionar la formación continua de los maestros de educación básica, con el fin de mejorar los logros del sistema educativo estatal, y de cada una de las escuelas; de acuerdo con las normas generales que respaldan el carácter nacional de la educación básica y de la formación de los maestros.
- c) Promover el desarrollo y consolidación de las condiciones normativas, técnicas, financieras y materiales que aseguren la prestación regular, permanente, con equidad y alta calidad de servicios de formación continua para los colectivos docentes y los profesores de educación básica.
- d) Establecer bases de colaboración académica entre las dependencias y organismos que proponen programas de estudio para la formación continua de los maestros en servicio, con el propósito de evitar la dispersión de la oferta de opciones de actualización, capacitación y superación profesional y asegurar su relevancia y pertinencia para la mejora de la calidad educativa.

- e) Regular y favorecer la participación de instituciones formadoras de docentes, universidades, organismos especializados y organizaciones sociales en la atención de las necesidades de formación continua de docentes y colectivos, en apego a las disposiciones normativas correspondientes.
- f) Diversificar las opciones de formación continua para que puedan incorporarse a ellas las maestras y los maestros con independencia de su origen étnico, género, edad, capacidades diferentes, condición social, condiciones de salud, religión, las opiniones, preferencias, estado civil o cualquier otra.
- g) Coordinar la capacitación a los maestros de quinto y sexto grados de educación primaria cuyas aulas sean equipadas con Enciclomedia.
- h) Promover la certificación de la actualización de los conocimientos de los maestros en servicio.

#### 4. Campos de formación del PRONAP.

El programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica en Servicio tiene dos campos de formación: en la escuela (dirigida a colectivos) y fuera de la escuela (dirigida a los maestros en lo individual y a colectivos docentes).

También tiene un mecanismo de aseguramiento de la calidad: los exámenes nacionales para Maestros en Servicio.

A continuación se describe cada uno de ellos:

##### a) Formación en la escuela

Este campo se propone contribuir a resolver los problemas educativos particulares de las escuelas creando espacios de conversación profesional y estudio entre los profesores, directivos y asesores.

Para avanzar en la mejora educativa, las políticas y los programas derivados deben enfocarse en la creación de las condiciones para que los maestros actúen profesionalmente. Esto implica que los avances deben ser progresivos, diferenciados, atingentes a unas condiciones particulares.

La meta es única: escuelas que cumplan su misión, donde los alumnos aprenden lo que marcan los programas educativos nacionales, donde los maestros aprenden y ejercen su autonomía profesional. Las vías de llegada son diversas y responden a las realidades locales con el propósito de trascenderlas.

- *Servicio de Asesoría Académica a la Escuela*

Se trata del conjunto de acciones, procesos y relaciones sistémicas y coordinadas de las instancias y servicios que institucionalmente tienen la facultad y responsabilidad de ofrecer apoyo a la escuela.

- *Talleres Generales de Actualización*

Los TGA son la opción básica de actualización para todos los maestros. Tienen un carácter informativo y su propósito es detonar otros procesos de estudio y aprendizaje colectivo. Se llevan a cabo en las escuelas, al inicio del ciclo escolar, y requieren de la participación de todos los docentes del plantel. Se basan en el uso de una guía de trabajo que se distribuye gratuitamente. Su duración es de 12 horas y el periodo para su desarrollo está marcado dentro del calendario escolar.

- *Cuadernos de estrategias*

La serie de cuadernillos de estrategias didácticas *Del colectivo docente al salón de clases* constituye una primera respuesta a varias necesidades: la de disponer de actividades formativas para los docentes en su lugar de trabajo, la de contar con propuestas claras de enseñanza de temas específicos, una continuación flexible a los *Talleres Generales de Actualización*, la de impulsar la adhesión, con mayor sentido de desarrollo profesional, a actividades formativas.

#### b) Formación fuera de la escuela

En este campo está la experiencia acumulada más fuerte porque comprende las modalidades de trabajo que se han empleado con mayor frecuencia en la formación de los maestros en servicio se desarrolla a través de programas de estudio diversos: cursos, talleres seminarios, diplomados, etcétera.

Si bien se reconoce la importancia de que los maestros puedan profundizar su formación en cursos y programas se propone potenciar este ámbito de la formación permanente incorporando a las instituciones de educación superior y orientando las acciones hacia los colectivos docentes.

- *Cursos Nacionales de Actualización*

Los CNA son opciones de actualización, los cuales buscan la adquisición de competencias didácticas y de dirección escolar, necesarias para la realización de una enseñanza de calidad y una conducción eficiente de los planteles escolares, que se relacionan con un nivel educativo, un grado escolar, o una asignatura, según sea el caso. Los programas deberán aportar elementos que permitan a los maestros, acercarse a las nuevas realidades educativas y serán organizados de tal manera que se adapten a distintas formas de estudio: individual, en grupos autónomos creados por los propios maestros, semiescolarizados apoyados por asesores o el estudio en cursos y seminarios que funcionen con el conductor y en un plantel o centro de maestros especializado.

Al establecer esta flexibilidad, se tiene el propósito de que ningún maestro sea marginado de las oportunidades de actualización, cualquiera que sea la localidad en que resida.

Los cursos que se ofrecen actualmente son:



CURSOS NACIONALES
La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Parte 1
La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Parte 2
La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria.
La enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria.
Primer curso nacional para directivos de educación primaria.
La educación ambiental en la escuela primaria.
La enseñanza de las ciencias naturales asistida por enciclopedia.
CURSOS NACIONALES
Las prioridades de la educación preescolar
Formación ciudadana hacia una cultura de la legalidad
La enseñanza de la física en la escuela secundaria
La educación ambiental en la escuela secundaria
Primer curso nacional para directivos de educación secundaria
Biología. Contenidos disciplinares para la educación secundaria
Química. Contenidos disciplinares para la educación secundaria
Habilidades comunicativas en la escuela secundaria
Aprender y enseñar ciencias naturales en la escuela secundaria
Aprender y enseñar matemáticas en la escuela secundaria
Conocimiento del espacio geográfico y cuidado del ambiente
Curso nacional de integración educativa
Asesoría técnico pedagógica en las escuelas de educación básica
La lectura en las escuelas de educación básica
Formación cívica y ética
La organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica
Aprender y enseñar historia en la educación básica

### c) Exámenes Nacionales:

Los Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio son instrumentos estandarizados y objetivos que se convierten en el mecanismo único de evaluación mediante el cual la Secretaría de Educación Pública certifica la acreditación de la actualización de conocimientos de los maestros de educación básica. Pueden participar en estos exámenes todos los docentes frente a grupo, personal directivo, de supervisión, jefes de enseñanza y comisionados en tareas de apoyo técnico pedagógico de educación preescolar, primaria, secundaria y especial, de acuerdo con las tablas de destinatarios y especificaciones correspondientes. La certificación tendrá efectos sobre la carrera magisterial y otros mecanismos de promoción profesional y económica.

### Metodología

La metodología utilizada en este estudio es la que propone R. E. Stake (1998) para el estudio de casos, es decir, un estudio que se dedica al análisis de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender circunstancias importantes.

Este estudio pertenece al tipo instrumental de casos, pues el caso seleccionado se utiliza para llegar a comprender el objeto de estudio, es decir un asunto más general que es la formación continua de los maestros, de manera que el caso es un instrumento para conseguir algo diferente a la

comprensión de esa situación concreta pues permite observar de manera general las perspectivas respecto a la formación continua en el personal del CRIE.

Se utilizaron dos técnicas de uso colectivo que propone Geof Cox (2003) para obtener datos. Estas técnicas son: el análisis del impacto y brainstorming.

Por este motivo se organizaron reuniones colegiadas de análisis y reflexión en torno al impacto que ha tenido la formación continua en el personal (ver Anexo 1), cabe mencionar que en la reunión participaron los miembros del CRIE 05, aunque con ausencia de dos integrantes quienes no asistieron debido a problemas de salud. La reunión fue dirigida por el personal que realiza la investigación; una de ellas presentó y coordinó la actividad y otra registró en hojas bond las ideas surgidas del grupo, además de vigilar la grabación en audio y en video de las técnicas realizadas.

A continuación se describen las actividades mencionadas y los procedimientos que se desarrollaron en cada una.

- *El análisis del impacto*

Técnica que consiste en reunir un grupo de personas que están afectadas por una situación, tema o problema que se está tratando, y pedirles que describan en los términos más concretos posibles el impacto que la tal situación tiene sobre ellos y sobre otros. Se hace un resumen de los puntos más importante de las historias contadas por cada miembro del grupo. Se resaltan las características comunes y las diferencias entre ellas. Por medio de varias discusiones se obtiene un consenso sobre el ámbito real del problema (Geof, 2003).

- *Brainstorming*

Técnica de razonamiento creativo para la resolución de problemas. Se emplea para generar el máximo número de ideas sobre un determinado tema. Para garantizar un buen resultado en el empleo de esta técnica se emplea un conjunto de normas que el grupo debe cumplir así como un procedimiento claramente definido (Geof, 2003).

Procedimiento:

1ª. Fase. Generación de ideas. Se plantea el tema indicando las normas y utilizando expresiones como ¿Cuántos...? ¿Cómo...? ¿De que manera...? Esto orienta al grupo a la proposición de ideas y soluciones. Se requiere de un tablero de hojas con una superficie lo bastante grande para que la persona que se encargue de escribir, (previamente seleccionada) escriba todas las ideas y de manera literal y exacta como la van enunciado cada miembro del grupo. En esta fase no se produce ninguna discusión ni críticas sobre las ideas, ni tampoco se hace ningún comentario. Cuando ya no se generan se hace un receso antes de pasar a la siguiente etapa. Se recomienda que todas las ideas escritas en las hojas de rotafolio estén expuestas.

2ª. Fase. Análisis y evaluación de las ideas. Para ello se sugieren las siguientes preguntas ¿Qué ideas son positivas? ¿Qué ideas pueden ser agrupadas con otras similares? ¿Qué otras ideas que no son positivas, son interesantes? Se subrayan en el tablero las ideas interesantes, se redactan nuevas considerando la agrupación de ideas realizada y analizando las interesantes.

La lista reducida de ese modo proporciona cierto número de ideas posibles e interesantes que podrán ser empleadas para posterior análisis y consideración.

#### Normas

1. Nada de críticas. Toda idea que se expresa es válida, el juicio debe quedar para la segunda fase que es la de la evaluación de las ideas.
2. Espontaneidad. Todos los miembros deben tener libertad para aportar ideas. Se sugiere hacer una o dos rondas para acumular de ideas y así asegurar que cada uno los integrantes del grupo participen
3. Cantidad no calidad. El propósito es generar el m
4. Anotar todas las ideas.
5. Incubar, antes de evaluar. El grupo debe hacer un receso después de la etapa de generación de ideas. Puede ser horas o hasta el día siguiente con la intención que el grupo, en la segunda fase, trame o entreteje las ideas que se plantearon.

### Análisis de la información

#### 1. Categorías de análisis

Los resultados que arroja el análisis de la información nos permite delimitar 2 perspectivas claramente definidas en relación a visión que tiene el personal del CRIE # 5 en relación a las funciones del PRONAP.

a) Una es la **perspectiva crítica**, la cual obtuvo un gran número de ideas caracterizadas principalmente en señalar que las acciones de formación continua que promueve el PRONAP no se refleja en la mejora de los aprendizajes de los alumnos porque sus contenidos no se aplican en el aula. También consideran que el propósito oculto de esta institución es crear un imaginario docente además de promover el individualismo y la competencia. Cuestionan que los maestros relacionen el PRONAP sólo para la promoción en carrera magisterial. Le dan un carácter empresarial y por último cuestionan la eficacia de trayecto formativo.

b) Una **perspectiva oficial**. En ella se puede observar claramente en las ideas los propósitos que persigue el PRONAP: mejorar la actuación docente y de acuerdo a la detección de necesidades, un centro escolar, puede realizar una planeación e impactar en los alumnos. También al igual que en la perspectiva crítica se le relaciona con la promoción en carrera magisterial

Algunas de las ideas expresadas en la perspectiva oficial hacen hincapié en que la participación de los maestros en PRONAP es una decisión personal y aparecen inmediatamente después de que se exponen las ideas de la perspectiva crítica ante la falta de argumentos para debatirlas. El interés propio de crecimiento mejorar la práctica y el considerar la participación en el PRONAP como una situación personal e individual son indicadores de esta postura. Por ello decidimos integrar a esta perspectiva oficial una subcategoría denominada “posición individualista hacia el PRONAP”.

#### c) Desconocimiento del PRONAP

Es necesario señalar que falta información en el personal del CRIE sobre las acciones de formación continua del PRONAP ya que sus primeras respuesta del colectivo giraron en torno a la duda de si participan o no y la falta de información que hay sobre éste. Es por ello que agregamos como eje

transversal de las dos primeras perspectivas una categoría denominada al “desconocimiento del PRONAP”.

Con base a lo anterior las categorías que se construyeron son:

- ❖ Perspectiva crítica. El PRONAP visto, por un lado, como constructor de un imaginario docente y por otro lado visto, como medio de la promoción docente sin impacto en el aprendizaje de los alumnos.
- ❖ Perspectiva oficial. Confirma los propósitos del PRONAP: mejorar la actuación docente e impactar en el aprendizaje de los alumnos con una visión individualista de participación en él.
- ❖ Desconocimiento del PRONAP. Eje transversal que antecede a las ideas de las dos perspectivas crítica y oficial

Cuadro de categorías de análisis

CATEGORÍAS	IDEAS EXPRESADAS
VISIÓN CRÍTICA	No se refleja en el aprendizaje de los alumnos
	Una maestra de secundaria me pidió que le ayudara a realizar un trabajo sobre constructivismo pero yo observé su práctica en el aula y no utilizan los principios del constructivismo en el aula con los alumnos
	Caemos en el discurso de avanzar, de presentar exámenes y no se ve lo que ha pasado con los alumnos
	Los docentes están ahí por los puntos
	Se agotan las oportunidades y no te promueves
	Sólo impacta en los bolsillos
	Los cursos pretenden construir un imaginario docente
	Los funcionarios burocráticos sólo pretenden alcanzar metas
	Se dan recetas, se desvalora lo nuestro resultado de la globalización, Predomina lo empresarial y gerencial
	Te dan a escoger programas pero en ciertas líneas No hay encuestas para diagnósticos claros No se promueve la crítica ni la reflexión
	Hay imposiciones en las temáticas Los temas no surgen de las necesidades e intereses.
	Promueve individualismo y competencia en los maestros. En los alumnos pretende que sean emprendedoras y productivas, como si trabajo y riqueza fuera igual a bienestar
	Se hace porque se tiene que cumplir, hay poco interés en los docentes
	Promueve estrés en las escuela por lograr los estándares de calidad
	Hay que ver de que te sirve la ruta formativa No hay continuidad en los TGA
	Hay centros en conflicto y esas diferencias se ponen en juego
Impacto nulo en quien lo diseña, lo toma y en quien lo desarrolla	
No impactan sus contenidos en la vida diaria de la escuela	

	El impacto no con la calidad que se espera
	No hay seguimiento para ver que se aplique el curso
	Los conocimientos que ahí se adquieren no se han aplicado
	En la maestría vi una investigación sobre PRONAP con resultados no muy alentadores

CATEGORÍAS	IDEAS EXPRESADAS
VISIÓN OFICIAL	Se observa mejora en la actuación docente
	Como directivo, te hace pensar
	Permite la planeación del centro y la detección de necesidades
	La intención de los participantes es estudiar bien los documentos y asistir a diplomados
	Ese es el objetivo, es lograr avanzar e impactar en los niños
	Tiene que influir en la manera de actuar
	En Centro Psicopedagógico estudiábamos todos y todos nos promovimos
* Posición individualista hacia el PRONAP	Es una situación muy individual y personal
	Impacto bueno, pero está en nosotros
	Por interés propio de mejorar la práctica
	Trato de preparar los cursos lo mejor posibles, hacerlos agradables. Uno se involucra y se compromete
	Depende de quien se prepara y quiera ir avanzando
	En todo es por ti mismo
	Hay intereses propios de crecimiento
	Si mejoras personalmente, impactas con quienes trabajas
Cada quien que lo vea como quiere	

CATEGORÍAS	IDEAS EXPRESADAS
DESCONOCIMIENTO DE PRONAP	No se lo que es el PRONAP
	El PRONAP se relaciona con carrera magisterial
	Creo que por algo se está haciendo
	Falta información sobre cursos, exámenes, temas y ventajas de participación.
	Hay que conocer el programa y el proyecto que lo opera.
	He asesorado a zona indígena sobre integración educativa pero no se si es de PRONAP
	Creo que di cursos que no tienen nada que ver PRONAP
	Ya me acordé que si he participado
	No soy docente, no sé si he participado

## Conclusiones

- ❖ Se observó desconocimiento de las acciones del PRONAP en todas las participaciones del personal del CRIE.
- ❖ Al inicio de la aplicación de la técnica de recolección de información, algunos manifestaron dudas sobre las si sus acciones personales podían ubicarse en las funciones que promueve el PRONAP y otros comentaron abiertamente que no sabían si habían participado o no.
- ❖ En las participaciones de los miembros del CRIE fue notable que las ideas críticas surgieron inicialmente de la personas con mayor nivel profesional del la institución (doctorado) y posteriormente fueron apoyadas por la mayoría del grupo.
- ❖ La persona que manifestó, predominantemente una perspectiva oficial argumentó su postura con una visión positiva sobre el PRONAP y que su participación en él es una decisión personal (postura individualista).
- ❖ Las personas que manifestaron una postura crítica argumentan que las acciones de formación continua del PRONAP: presenta en sus fundamentos un carácter empresarial, promueve un visión individualista y de competencia y alienación en los maestros de educación básica y no hay impacto en los aprendizaje de los alumnos.
- ❖ Uno de los campos del PRONAP es la formación en la escuela para solucionar los problemas educativos desde los colectivos docentes; sin embargo, en el estudio realizado este aspecto sólo se detectaron pocas las ideas al respecto. Pero con ella podemos también diferenciar alarmante las dos posturas. La visión crítica argumenta inutilidad en el trayecto formativo y la visión oficial la oportunidad que te da este para detectar necesidades y realizar una planeación. La gran mayoría de las opiniones sólo hacen referencia a expectativas. personales.
- ❖ En el discurso de los participantes se observó una constante relación entre el PRONAP y la expectativa de los docentes de incrementar ingresos económicos a través de carrera magisterial.
- ❖ Sería importante plantear, en estudios posteriores la relación que existe entre el nivel profesional de los docentes y su perspectiva del PRONAP.
- ❖ Otro estudio interesante puede se el análisis el impacto de las acciones del PRONAP en el aprendizaje de los alumnos de Educación Básica para reorientar las estrategias de formación continua que promueve

## Referencias

- Cox Geof (2003), *Soluciones ese problema. Modelos y técnicas de aplicación en la empresa*, España, Ediciones Deusto.
- SEP (2006), *Orientaciones Generales de los Servicios de Educación Especial*, México, Autor.

SEP (2005), *Programa General de Educación Continua de Maestros de Educación Básica 2005-2006*, México, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, Autor.

Stake R.E. (1998), *Investigación con estudio de caso*, Madrid, España, Editorial Morata.

World Educational Guide (1991), *Diccionario enciclopédico Baber*, España, Editorial Baber, S.A.

Dirección de PRONAP <http://pronap.ilce.edu.mx>

# INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

## EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: UN ESTUDIO COMPARATIVO.

Arturo Barraza Macías (1)

[tbarraza@terra.com.mx](mailto:tbarraza@terra.com.mx)

Jesús Silerio Quiñónez (2)

[jesus\\_silerio\\_q@hotmail.com](mailto:jesus_silerio_q@hotmail.com)

1.- Asesor del área de postgrado y Coordinador del Programa de Investigación de la Universidad Pedagógica de Durango  
2.- Catedrático del Sistema Estatal Colegio de Bachilleres del Estado de Durango y de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango

### Resumen

*La presente investigación pretende establecer el perfil descriptivo del estrés académico de los alumnos de educación media superior, identificar las semejanzas y diferencias con que se presenta el estrés académico en alumnos de dos instituciones de educación media superior y determinar si la variable institución escolar interviene en la relación que se establece, o no, entre diferentes variables sociodemográficas y situacionales y el estrés académico que presentan los alumnos de educación media superior*

*La indagación empírica que se realizó se fundamenta en el Programa de Investigación Persona-Entorno y en el Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico.*

*El estudio realizado se caracteriza como transeccional, correlacional y no experimental. Para la recolección de la información se aplicó el Inventario SISCO del Estrés Académico a 329 alumnos del Colegio de Bachilleres plantel la Forestal y a 294 alumnos de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango.*

*Los principales resultados permiten afirmar que el perfil descriptivo del estrés académico es semejante en las dos instituciones y que la variable institución escolar ejerce un papel modulador e interviniente solamente en algunos casos de indicadores empíricos, componentes o aspectos del estrés académico.*

### INTRODUCCIÓN

Ingresar a una institución educativa, mantenerse como alumno regular y egresar de ella, suele ser una experiencia que, inevitablemente, produce estrés académico en los alumnos. Este tipo de estrés constituye el objeto de estudio de la presente investigación y su punto de partida se deriva de tres conclusiones obtenidas de la revisión de la literatura:



- No existe una Teoría sobre el Estrés Académico. La revisión teórica realizada al campo de estudio del estrés nos permitió reconocer que no existe una teoría formulada de manera general o por lo menos de manera incipiente, de hecho, ni siquiera de manera enunciativa.
- Solamente existe un modelo, de carácter conceptual, sobre el estrés académico (Barraza, 2006). Con base en esa situación se toma dicho modelo para fundamentar la presente investigación.
- La información generada empíricamente presenta problemas estructurales: la escasa información empírica existente se presenta dispersa, sin organización y sin continuidad; esta situación es ocasionada por la presencia de múltiples conceptualizaciones e instrumentos de medición (Barraza, 2007a).

Esta última característica del campo de estudio del estrés académico se vuelve más notoria en el nivel de Educación Media Superior, donde son pocos los estudios realizados al respecto, En ese sentido se toma como antecedente inmediato de la presente investigación el único trabajo realizado con alumnos de educación media superior en nuestro país (Barraza, 2005). Este trabajo reportó los siguientes resultados:

- El 86% de los alumnos de educación media superior declaran haber tenido estrés académico durante el semestre comprendido de enero a junio del 2004. Este estrés se presenta con un nivel medianamente alto.
- Los alumnos atribuyen ese nivel de estrés académico al exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares, la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, la evaluación de los profesores y el tipo de trabajo que le piden los profesores.
- Los síntomas que se presentan con mayor intensidad en los alumnos de educación media superior son los psicológicos,

Este trabajo se realizó a nivel descriptivo y sin tomar en cuenta las instituciones de procedencia de los alumnos. A partir de estos resultados y con la idea de avanzar en el conocimiento del estrés académico de los alumnos de educación media superior nos planteamos los siguientes objetivos:

Establecer el perfil descriptivo del estrés académico de los alumnos de educación media superior.

Identificar las semejanzas o diferencias con que se presenta el estrés académico en los alumnos de dos instituciones de educación media superior.

Determinar si la variable institución escolar interviene en la relación que se establece o no se establece entre diferentes variables sociodemográficas y situacionales y el estrés académico que presentan los alumnos de educación media superior.

## MARCO TEÓRICO

El abordaje del estrés académico se puede realizar desde tres perspectivas que definen tres esfuerzos de sistematización y organización teórica:

- La perspectiva del discurso único, al cual se denomina Enfoque Teórico del Estrés (Benjamín, 1992) y que es derivado de los trabajos de sus dos grandes fundadores: Cannon, (1935) y Selye (1956),
- La perspectiva de los enfoques conceptuales, que define para el estudio del estrés tres enfoques conceptuales diferentes: el centrado en los estresores, el centrado en los síntomas y el centrado en la interacción del sujeto con su entorno (Travers y Cooper, 1997 y Trianes, 2002).
- La perspectiva de los Programas de Investigación rivales, que identifica dos programas de investigación que guían la indagación empírica del campo de estudio del estrés: el Programa de Investigación Estimulo-Respuesta y el Programa de Investigación Persona-Entorno (Barraza, 2007b).

En la presente investigación nos adscribimos a la tercera perspectiva y asumimos el Programa de Investigación Persona-Entorno para el estudio del estrés académico.

### **El Programa de Investigación Persona-Entorno**

La presentación de los postulados, que constituyen el núcleo teórico base del Programa de Investigación Persona-Entorno, se realiza en dos momentos: en un primer momento se plantea el postulado base que le otorga una identidad de origen al programa de investigación, que es compartido por todos los autores y estudios ubicados en su interior, y posteriormente, en un segundo momento, se presentan los postulados que se derivan del postulado base y que dan origen a las dos variantes de este programa de investigación: la interaccionista y la transaccionista; los postulados uno y dos corresponden a la variante interaccionista, mientras que los postulados tres, cuatro y cinco corresponden a la variante transaccionista.

*Postulado Base: el estrés es conceptualizado como la interacción dinámica que se establece entre la persona y su entorno.* En ese sentido el estrés deja de ser algo que se describa, identifique o localice en el entorno (estímulos aversivos) o en la persona (reacciones, síntomas o indicadores), y pasa a ser un proceso relacional que está sujeto a variables cognoscitivas y contextuales.

*Postulado Uno: la adecuación entre la persona y su entorno ofrece una explicación mejor del estrés que la ofrecida por las diferencias individuales o situacionales.* La explicación sobre el origen y desarrollo del estrés no se encuentra en las características de la persona o del entorno en que se desenvuelve ella, sino en el ajuste que se da entre las características de ambos, lo que conduce a concluir que no hay entornos estresantes por sí mismos, ni personas, en sí mismas, más vulnerables al estrés que otras, sino que todo depende de cómo interactúen las características de las personas con las características del entorno. En ese sentido, las variables sociodemográficas y situacionales solamente pueden tener una función moduladora.

*Postulado Dos: el estrés se origina por una relación inversamente proporcional entre las demandas del entorno y las posibilidades de tomar decisiones para enfrentar esa demanda.* Cuando se da una situación donde existe una mayor demanda por parte del entorno y la persona tiene pocas posibilidades de tomar decisiones para enfrentar esas demandas sobreviene el estrés.

*Postulado Tres: el estrés es la representación interna de transacciones particulares y problemáticas entre la persona y su entorno.* Las relaciones entre las demandas del entorno y las

características de la persona se desarrollan internamente en el sujeto a través de un proceso de valoración de las demandas del entorno y de los recursos de que dispone para enfrentar esas demandas. Esto conduce a reconocer que el estrés es un estado psicológico que se produce en presencia de una falta de adaptación o desequilibrio.

*Postulado Cuatro: la valoración de las demandas del entorno y de los recursos de las personas para enfrentar esas demandas se desarrolla en dos momentos, en el primero se identifica el problema y en el segundo la forma de enfrentarlo.* La valoración primaria permite contestar a la pregunta ¿Tengo un problema? Mientras que la valoración secundaria está subordinada al reconocimiento de que existe un problema y conduce a un análisis más detallado y a la formulación de eventuales estrategias de afrontamiento, en ese sentido, la pregunta a responder es ¿Qué voy a hacer al respecto?

*Postulado Cinco: la consciencia, en la persona, de la valoración que realiza se presenta en un continuo de varios niveles que van desde la percepción de los indicadores del problema hasta el análisis detallado del mismo.* La valoración es necesariamente un proceso consciente y como tal puede atravesar por los siguientes momentos: a) creciente consciencia de los indicadores del problema, ya sean individuales o situacionales, que incluyen sensaciones de desasosiego, insomnio, cometer errores, etc. b) reconocimiento de la existencia de un problema, de modo general o vagamente, c) Identificación del área del problema y valoración de su importancia y d) análisis detallado de la naturaleza del problema y de sus efectos.

### **Modelos derivados del Programa de Investigación Persona-Entorno.**

Los modelos desarrollados bajo el Programa de Investigación Persona-Entorno pueden agruparse en dos grandes variantes: la interaccional y la transaccional, dentro de los primeros, destaca por méritos propios el modelo de demanda-control (Karasek, 1979; Karasek, 2001; y Theorell y Karasek, 1996), mientras que en el caso de los segundos el panorama es dominado por el modelo transaccional (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus, 2000; y Lazarus y Folkman, 1986).

El modelo de demanda control, utilizado básicamente en el campo del estrés laboral, ha tenido un empleo generalizado y con muy buenos resultados en diferentes países (Sardiña, 2004). Su núcleo teórico básico se conforma con tres hipótesis:

*Hipótesis de la tensión del trabajo:* la primera hipótesis es que las reacciones de tensión psicológica más negativas (fatiga, ansiedad, depresión y enfermedad física) se producen cuando las exigencias psicológicas del puesto de trabajo son grandes y en cambio es escasa la latitud de toma de decisiones del trabajador

*Hipótesis de aprendizaje activo:* cuando el control sobre el trabajo es elevado y también son elevadas las demandas psicológicas, pero no abrumadoras, los efectos sobre el comportamiento que se predicen son el aprendizaje y el crecimiento profesional.

*Hipótesis de apoyo social:* esta hipótesis surge como una ampliación al modelo de demanda control añadiéndole una tercera dimensión: el apoyo social (Jonson y Kristensen citados por Karasek, 2001). Este agregado permite reformular la hipótesis básica de la siguiente manera: los puestos de trabajo con grandes exigencias y escaso control, y también un escaso apoyo social en el trabajo, son los que mayor riesgo de enfermedad presentan.

Con relación al modelo transaccional se puede afirmar que éste se centra básicamente en los procesos cognitivos que se desarrollan en torno a una situación estresante que es el resultado de las transacciones entre la persona y el entorno. Estas transacciones dependen del impacto del estresor ambiental, impacto que es mediatizado en primer lugar por las evaluaciones que hace la persona del estresor y, en segundo lugar, por los recursos personales, sociales o culturales disponibles para hacer frente a la situación de estrés.

Cuando una persona se enfrenta a una situación potencialmente estresante, en primer lugar realiza una evaluación primaria, es decir, un juicio acerca del significado de la situación para calificarla de estresante, positiva, controlable, cambiante o simplemente irrelevante. En el caso de considerarla como estresora (una amenaza, un desafío, un daño o una pérdida) una evaluación secundaria determinará los posibles recursos y opciones de que dispone la persona para hacer frente a la situación. Es una evaluación orientada a responder a la pregunta ¿qué se puede hacer en este caso?

Los resultados de esta evaluación modifican la evaluación inicial y predisponen al desarrollo de estrategias de afrontamiento. El afrontamiento debe de ser entendido como el esfuerzo cognitivo y conductual orientado a manejar, reducir, minimizar, dominar o tolerar las demandas.

Lazarus y Folkman (1986) clasifican las estrategias de afrontamiento en dos grupos: las estrategias orientadas al problema, es decir, comportamientos o actos cognitivos dirigidos a gestionar la fuente de estrés y estrategias orientadas a la regulación emocional, es decir, orientadas a provocar un cambio en cómo es percibida y vivida la situación de estrés, regulando de manera más efectiva las reacciones emocionales negativas.

Esta clasificación original ha sido superada rápidamente y se han elaborado nuevas clasificaciones (v. gr. Carver, Scheier y Weintraub, citados en Solís y Vidal, 2006, realizan una propuesta de 15 estrategias) e integrado un nuevo constructo: estilo de afrontamiento (v. gr. Frydenberg, 1997) que es definido como las predisposiciones personales para hacer frente a diversas situaciones y son los que determinarán el uso de ciertas estrategias de afrontamiento, así como su estabilidad temporal y situacional.

De los modelos anteriormente descritos, y de otros que se ubican dentro del Programa de Investigación Persona-Entorno, el que ha tenido un mayor impacto en la investigación que se realiza en el campo de estudio del estrés es el modelo transaccional.

### **El modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico**

Apoyado en la Teoría General de Sistemas (Bertalanfy, 1991) y en el modelo transaccionalista del estrés (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus, 2000; y Lazarus y Folkman, 1986), se elaboró el modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico (Barraza, 2006), el cual constituye el primer modelo elaborado de manera específica para el estrés académico y que en la presente investigación se toma como fundamento teórico. Las hipótesis constitutivas del modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico son las siguientes:

*Hipótesis de los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico.*

En el presente modelo se realiza un distanciamiento de la definición clásica de sistema que pone el énfasis en la estructura, y en consecuencia en los subsistemas, para centrar la atención en la definición de sistema abierto que conduce a la idea de un proceso relacional entre el sistema y su

entorno. En ese sentido, los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico responderían al continuo flujo de entrada (input) y salida (output) al que está expuesto todo sistema para alcanzar su equilibrio.

En el caso específico del estrés académico ese flujo se puede ilustrar de la siguiente manera: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, tras ser valoradas como estresores (input), provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio) que obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output).

Esta aproximación conduce a reconocer tres componentes sistémico-procesuales del estrés académico: estímulos estresores (input), síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento (output).

#### *Hipótesis del estrés académico como estado psicológico*

Normalmente la idea del estrés como respuesta adaptativa de la persona a su entorno suele ser asociada a la figura de un cavernícola corriendo para salvarse de un tigre dientes de sable; esta idea, aún presente en algunos textos, conduce a reconocer al estresor como entidad objetiva que tiene vida independientemente de la percepción de la persona y que regularmente se presenta como una amenaza a la integridad vital de la persona, sin embargo, las características de las sociedades modernas hacen cada vez más improbable que el hombre común se enfrente de manera regular a este tipo de situaciones, tornándose la mayoría de las veces en situaciones excepcionales.

Este tipo de estresores, o acontecimientos vitales, son denominados por algunos autores como estresores mayores (Cruz y Vargas, 2001), tienen una presencia objetiva que no depende de la percepción del sujeto y su repercusión hacia la persona es siempre negativa. Su calidad de estresores está asociada al grado de impredecibilidad e incontrolabilidad que poseen (Amigo, 2000).

Existe otro tipo de estresores, que no tienen presencia objetiva independiente de la percepción de la persona, esto es, los acontecimientos, o prácticas, no son por sí mismos estímulos estresores, sino que es la persona, con su valoración, la que los constituye en estresores. Este segundo tipo de estresores (hassles) son denominados estresores menores (Cruz y Vargas, 2001) y al depender de la valoración de cada persona inevitablemente varían de una persona a otra.

Una vez hecha esta distinción cabe preguntarse ¿qué tipo de estresores están presentes en el estrés académico? En la escala de acontecimientos vitales de Rahe y Holmes (en Amigo, 2000) se pueden identificar situaciones propias del estrés académico:

- Comienzo o final de la escolarización, ubicada en el rubro 27 con 26 puntos, y
- Cambio de escuela, ubicada en el rubro 33 con 20 puntos.

A estas dos situaciones que se constituyen en estímulos estresores mayores nos permitiríamos agregar una tercera que es la evaluación, siempre y cuando esta ponga en riesgo el estatus de alumno de la persona y lo conduzca al fracaso escolar, en otras palabras, nos referimos a aquellas evaluaciones donde el alumno se juega su promoción del grado escolar o su permanencia en la

institución y no a aquellas evaluaciones de fase, de módulo o de mes, cuyos resultados se acumularían a otros.

Más allá de estos estresores mayores, ¿qué tipo de estresores menores se encuentran presentes en el estrés académico? En el caso del estrés académico, Barraza (2003) y Polo, Hernández y Pozo (1996) proponen un conjunto de estresores que podrían ser un primer paso para identificar a aquellos que propiamente pertenecen al estrés académico (vid cuadro infra):

<i>Barraza (2003)</i>	<i>Polo, Hernández y Pozo (1996)</i>
• Competitividad grupal	• Realización de un examen
• Sobrecargas de tareas	• Exposición de trabajos en clase
• Exceso de responsabilidad	• Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.)
• Interrupciones del trabajo	• Subir al despacho del profesor en horas de tutorías.
• Ambiente físico desagradable	• Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.)
• Falta de incentivos	• Masificación de las aulas.
• Tiempo limitado para hacer el trabajo	• Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas.
• Problemas o conflictos con los asesores	• Competitividad entre compañeros.
• Problemas o conflictos con tus compañeros	• Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.)
• Las evaluaciones	• La tarea de estudio.
• Tipo de trabajo que se te pide	• Trabajar en grupo.

Cuadro No. 1 Estresores académicos (Fuente, Barraza, 2005)

Como se puede observar en estos listados, la mayoría de los estresores del estrés académico son menores (hassles), ya que se constituyen en estresores debido, esencialmente, a la valoración cognitiva (appraisal) que realiza la persona, por lo que una misma situación (v. gr. exposición de trabajos en clase) puede o no ser considerada un estímulo estresor por cada uno de los alumnos. Esta situación nos permite afirmar que el estrés académico es un estado básicamente psicológico.

#### *Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico*

Cuando se enfatiza el carácter adaptativo del estrés se suelen identificar tres tipos de estrés: normal, distrés (negativo) y eustrés (positivo) (Shturman, 2005); sin embargo, en congruencia con la línea argumentativa que he ido desarrollando hasta este momento, solamente considero estrés académico al distrés. En ese sentido, esta forma de conceptualizar el estrés nos conduce, necesariamente, a reconocer que el estrés implica un desequilibrio sistémico de la relación entre la persona y su entorno ya que, bajo la valoración de la propia persona, las exigencias o demandas del entorno desbordan sus propios recursos.

Esta situación estresante (desequilibrio sistémico) se manifiesta en la persona a través de una serie de indicadores, los cuales pueden ser clasificados como:

- Físicos, psicológicos y comportamentales (Rossi, 2001),

- Fisiológicos y psicológicos (Kyriacou, 2003; y Trianes, 2002)
- Físicos, emocionales y conductuales (Shturman, 2005).
- Físicos y conductuales (Williams y Cooper, 2004)
- Físicos, de la conducta y laborales (Cooper y Straw, 2002)

En el caso del presente trabajo hemos decidido utilizar una clasificación que toma como base la de Rossi (2001) y establece tres tipos de indicadores: físicos, psicológicos y comportamentales.

Entre los indicadores físicos se encuentran aquellos que implican una reacción propia del cuerpo como sería el caso de morderse las uñas, temblores musculares, migrañas, insomnio, etc. Los indicadores psicológicos son aquellos que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales de la persona como sería el caso de la inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión, etc. Entre los indicadores comportamentales estarían aquellos que involucran la conducta de la persona como sería el caso de discutir, aislamiento de los demás, absentismo de las clases, aumento o reducción del consumo de alimentos, etc.

Este conjunto de indicadores se articulan de manera idiosincrática en las personas, de tal manera que el desequilibrio sistémico va a ser manifestado de manera diferente, en cantidad y variedad, por cada persona.

#### *La hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico*

Cuando el estímulo estresor desencadena una serie de manifestaciones que indican la presencia de un desequilibrio sistémico en su relación con el entorno, la persona se ve obligada a actuar para restaurar ese equilibrio.

Ese proceso de actuación es mediado por una valoración que tiene por objeto la capacidad de afrontamiento (coping); esta valoración constituye un proceso psicológico de interpretación que se pone en marcha cuando el entorno se considera amenazante.

Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento como "aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo" (p.141). Estos autores plantean el afrontamiento como un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias defensivas, y en otros con estrategias que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno.

La importancia de las estrategias de afrontamiento es sostenida por Holroyd y Lazarus (1982) y Vogel (1985), quienes afirman que las estrategias de afrontamiento, antes que la naturaleza de los estresores, pueden determinar si un individuo experimenta o no estrés. Cada sujeto tiende a la utilización de los estilos o estrategias de afrontamiento que domina, sea por aprendizaje o por descubrimiento fortuito, en una situación de emergencia.

Algunos factores como la constitución genética, la inteligencia, la relación con los padres, las experiencias previas y el optimismo, entre otros, son un excelente predictor de la posibilidad de que una persona adquiera la maestría efectiva para afrontar el estrés (Cruz y Vargas, 2001).

La enorme cantidad y diversidad de estrategias de afrontamiento hacen casi imposible hacer un listado general de ellas, sin embargo, una muestra de ellas serían las siguientes: habilidad asertiva, elogios a sí mismo, distracciones evasivas, ventilación o confidencias, etc.

## METODOLOGÍA

El marco de investigación, en términos de Pérez (1999), en el que se inserta la presente investigación es el denominado postpositivista que se constituye por los aportes, por un lado del Racionalismo Crítico y por otro lado de los teóricos de la Nueva Filosofía de la Ciencia. Los postulados centrales de este marco de investigación son los siguientes:

- El método científico se puede caracterizar como un método de conjeturas y refutaciones.
- La racionalidad de nuestras hipótesis no depende de su corroboración, sino de estar siempre sujetas a revisión y expuestas a refutación.
- Las teorías científicas se construyen y desarrollan dentro de marcos generales de investigación.
- Toda observación, y en general toda experiencia está cargada de teoría.

Estos postulados tienen su correlato metodológico en el método hipotético deductivo que se caracteriza por postular la participación inicial de elementos teóricos o hipótesis en la investigación científica, que anteceden y determinan a las observaciones (Pérez, 2000).

La lógica del método científico, bajo un esquema hipotético deductivo (Magee, 1994), comprende los siguientes momentos:

- Planteamiento del problema (normalmente la insuficiencia de una teoría ya existente o en construcción).
- La propuesta de una solución, o en otras palabras, una nueva teoría o hipótesis.
- Deducción de proposiciones contrastables a partir de la nueva teoría o hipótesis.
- Contrastación, es decir intento de refutación, principalmente a través de la observación y la experimentación.
- Establecimiento de preferencias entre las teorías o hipótesis en competencia.

La investigación que se llevó a cabo puede ser caracterizada como: No experimental (por que no se manipularon variables y se midió la realidad tal como se presentó), Correlacional (por que se relacionaron variables sociodemográficas y situacionales con la variable objeto de estudio) y



Transeccional (por que solamente se midió en una sola ocasión las variables). (Namakforoosh, 2002).

Para la recolección de la información se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el Inventario SISCO del Estrés Académico. Este inventario reportó originalmente las siguientes propiedades psicométricas (Barraza, 2007c):

- a) Una confiabilidad por mitades de .83 y una confiabilidad en alfa de cronbach de .90. Estos niveles de confiabilidad puede ser valorados como muy buenos según DeVellis (en García, 2006) o elevados según Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004).
- b) Una estructura tridimensional confirmada a través del análisis factorial, lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico cognoscitivista.
- c) Los ítems presentan una homogeneidad, y direccionalidad única, la cual fue establecida a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados.

El universo de estudio esta constituido por los alumnos del Colegio de Bachilleres la Forestal y de la Escuela Preparatoria Diurna.

El Colegio de Bachilleres Plantel “La Forestal” se encuentra ubicado entre las calles San Miguel de Cruces y Milpillas en el Fraccionamiento la Forestal, su población está constituida por 2300 alumnos que conforman los segundos, cuartos y sextos semestres en ambos turnos.

La Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango ubicada en Avenida Universidad s/n cuenta con una población de 1254 alumnos que conforman los mismos semestres que el CBF.

A partir de este universo se obtuvo el tamaño de la muestra mediante el programa STATS V2 con un 95% de confianza y un 5% máximo de error aceptable, dando los siguientes resultados:

- 329 alumnos del Colegio de Bachilleres plantel la Forestal
- 294 alumnos de la Escuela Preparatoria Diurna.

Para recolectar la información se utilizó un muestreo de tipo probabilístico, específicamente el muestreo por conglomerado.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis descriptivo de los resultados se desarrolló tomando al estrés académico como variable colectiva (Briones, 2001). El análisis se realizó en tres niveles: a) variables empíricas, indicadores o ítems (identificados como indicadores empíricos del estrés académico), b) variables intermedias, dimensiones o componentes (identificados como componentes del estrés académico) y c) variable teórica (identificado como estrés académico).

En la interpretación de los resultados se utilizaron dos baremos: uno de intensidad para la pregunta número dos y otro de frecuencia para el resto de las preguntas. Los rangos y valores que se les asignan se pueden observar en las siguientes tablas:

#### Intensidad

Rango	Categoría
0 a 1	Bajo
De 1.1 a 2	Medianamente bajo
De 2.1 a 3	Medio
De 3.1 a 4	Medianamente alto
De 4.1 a 5	Alto

Cuadro No. 2 Baremo de Intensidad

#### Frecuencia

Rango	Categoría
0 a 1	Nunca
De 1.1 a 2	Rara vez
De 2.1 a 3	Algunas veces
De 3.1 a 4	Casi siempre
De 4.1 a 5	Siempre

Cuadro No. 3 Baremo de Frecuencia

Para identificar las semejanzas o diferencias con que se presenta el estrés académico en los alumnos de las dos instituciones de educación media superior se utilizó el estadístico t de students siguiendo los tres niveles ya abordados en el análisis descriptivo: indicadores empíricos, componentes y estrés académico. La regla de decisión para este análisis fue  $p < .05$

Para determinar si la variable institución escolar interviene en la relación que se establece o no se establece entre las variables sociodemográficas y situacionales y el estrés académico que presentan los alumnos de educación media superior se realizó un diseño de diferencia de grupos sin atribución causal; el análisis se efectuó mediante los estadísticos t de students y ANOVA de un solo factor. La regla de decisión para este conjunto de análisis fue  $p < .05$

El análisis se realizó siguiendo los tres niveles ya abordados en el análisis descriptivo: indicadores empíricos, componentes y estrés académico. Las variables sociodemográficas analizadas fueron: Género y Edad. Las variables situacionales analizadas fueron: Semestre que cursa, Tipo de materias estresoras y Número de materias reprobadas

Estos resultados se obtuvieron de manera independiente para cada institución y posteriormente se compararon los resultados obtenidos en cada caso.

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos, organizados a partir de los tres objetivos que guían la presente investigación.

## Perfil descriptivo

El perfil descriptivo del estrés académico en alumnos de la EPD y el CBF es semejante siendo las diferencias entre ellos no significativas.

El 91% de los alumnos de la EPD presentan algunas veces estrés académico con una intensidad medianamente alta. Por su parte el 93% de los alumnos del CBF presentan algunas veces estrés académico con una intensidad medianamente alta. Estos dos porcentajes son más altos que el reportado por Barraza (2005) existiendo una diferencia de cinco y siete puntos porcentuales.

Las demandas que son consideradas con mayor frecuencia como estresores entre los alumnos del Colegio de Bachilleres la Forestal (CBF) y la Escuela Preparatoria Diurna (EPD) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) son las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.), la sobrecarga de tareas y trabajos escolares y a) el tiempo limitado para hacer el trabajo (CBF); b) la personalidad y el carácter del profesor (EPD). En los dos primeros estresores se coincide con Barraza (2005), mientras que en el caso de los dos estresores que ocupan el tercer puesto de manera simultánea no es posible compararlos al no haber sido estudiados en dicho estudio.

Los síntomas que se presentan con mayor frecuencia entre los alumnos del CBF y la EPD de la UJED son: problemas de concentración, inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo) y a) ansiedad, angustia o desesperación (CBF); b) Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. (EPD). En el caso de los síntomas, se sigue observando la preeminencia de los síntomas psicológicos que anteriormente ya habían reportado Barraza (2005) y Polo et. al. (1996)

Las estrategias de afrontamiento que utilizan con mayor frecuencia los alumnos del CBF y la EPD son: Resolver, Positivo y a) habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros) (CBF); b) elogios a sí mismo (EPD).

Las materias que más les causan estrés son las matemáticas y las ciencias experimentales. Estos resultados coinciden con los trabajos previos existentes al respecto y que son reseñados por Barraza (2007a) quien identifica a las matemáticas, a la anatomía, la física matemática y a la biología como las materias que más estrés le provocan a los alumnos.

### **Comparación directa: la variable institución como variable moduladora**

Las semejanzas y diferencias que presentan los alumnos del CBF y la EPD con relación al estrés académico que manifiestan son las siguientes:

a) El CBF y la EPD presentan semejanza en la frecuencia con que se presentan siete estresores como se muestra en la siguiente tabla:

<b>Estresores</b>	<b>Semejanza</b>
La competencia con los compañeros del grupo	<b>SI</b>
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	<b>SI</b>
La personalidad y el carácter del profesor	<b>SI</b>
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	<b>SI</b>
Problemas con el horario de clases	<b>SI</b>
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	<b>NO</b>
No entender los temas que se abordan en la clase	<b>SI</b>
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	<b>SI</b>
Tiempo limitado para hacer el trabajo	<b>NO</b>

Cuadro No. 4 Semejanzas en los estresores

b) Con relación a los síntomas el CBF y la EPD presentan semejanza en la frecuencia con que se presentan 14 de ellos como se muestra en la siguiente tabla:

<b>Síntomas</b>	<b>Semejanza</b>
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	<b>SI</b>
Fatiga crónica (cansancio permanente)	<b>SI</b>
Dolores de cabeza o migrañas	<b>SI</b>
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	<b>NO</b>
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	<b>SI</b>
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	<b>SI</b>
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	<b>SI</b>
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	<b>SI</b>
Ansiedad, angustia o desesperación.	<b>SI</b>
Problemas de concentración	<b>SI</b>
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	<b>SI</b>
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	<b>SI</b>
Aislamiento de los demás	<b>SI</b>
Desgano para realizar las labores escolares	<b>SI</b>
Aumento o reducción del consumo de alimentos	<b>SI</b>

Cuadro No. 5 Semejanzas en los síntomas

c) Con relación a las estrategias de afrontamiento el CBF y la EPD presentan semejanza en la frecuencia con que se presentan dos de ellas como se muestra en la siguiente tabla:

<b>Estrategias de Afrontamiento</b>	<b>Semejanza</b>
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)	<b>NO</b>
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	<b>NO</b>
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	<b>SI</b>
Elogios a sí mismo	<b>NO</b>
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	<b>SI</b>
Búsqueda de información sobre la situación	<b>NO</b>
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa	<b>NO</b>
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)	<b>NO</b>

Cuadro No. 6 Semejanzas en las estrategias de afrontamiento

d) En el caso de los componentes sistémico-procesuales del estrés académico el CBF y la EPD presentan semejanza en la frecuencia con que se presentan dos de ellos como se muestra en la siguiente tabla:

<b>Componentes</b>	<b>Semejanzas</b>
Estresores	<b>SI</b>
Síntomas	<b>SI</b>
Afrontamiento	<b>NO</b>

Cuadro No. 7 Semejanzas en los componentes del estrés académico

Como se puede observar en el componente estrategias de afrontamiento es donde se observa diferencias entre las dos instituciones, coincidiendo en que mayoritariamente los indicadores empíricos de este componente se presentan de manera diferenciada en las dos instituciones, por lo que se puede afirmar que mientras los estresores y los síntomas se presentan con la misma frecuencia en las dos instituciones, las estrategias de afrontamiento se utilizan con mayor frecuencia entre los alumnos de la EPD.

e) En el caso de los dos aspectos a indagar del estrés académico, el CBF y la EPD los presentan de manera semejante con relación a la frecuencia manifestada por los alumnos, como se muestra en la siguiente tabla:

<b>Aspectos</b>	<b>Semejanza</b>
Intensidad	<b>SI</b>
Frecuencia	<b>SI</b>

Cuadro No. 8 Semejanzas en los aspectos del estrés académico

Los resultados obtenidos permiten confirmar que la variable institución ejerce un papel diferenciador en el estrés académico de los alumnos. Este papel se presenta en diferentes indicadores empíricos y en el componente estrategias de afrontamiento, no así en el estrés académico en lo general. Este resultado coincide con el reportado por Barraza (2007d) quien en su estudio con alumnos de maestría encontró que las variables maestría que se cursa y sostenimiento institucional de la maestría que se cursa si influyen en el estrés académico de los alumnos, pero a su vez difiere del reportado por Barraza (2007e) quien afirma que la variable institución escolar solamente marca diferencias significativas en tres indicadores empíricos (síntomas) del estrés académico, aunque es necesario aclarar que dicho estudio también es realizado con alumnos de maestría.

### **Comparación indirecta: la variable institución como variable interviniente**

Las semejanzas que presentan los alumnos del CBF y la EPD con relación a las variables moduladoras o no del estrés académico que manifiestan se pueden observar en el cuadro No. 9.

Para interpretar estos resultados establecimos la siguiente regla de decisión: se considera que las variables moduladoras si influyen o no influyen de manera semejante en los indicadores empíricos del estrés académico si la semejanza se presenta por lo menos en la mitad de los indicadores más uno  $p < 16$ . Con base en esta regla podemos afirmar que el papel que juegan las variables moduladoras edad, semestre, tipo de materias estresoras y número de materias reprobadas juegan un papel semejante en los indicadores empíricos del estrés académico de los alumnos de las dos instituciones. Mientras que la que presenta un papel diferenciado es la variable género, la cual

afecta a los indicadores del estrés académico pero exclusivamente en el caso de los alumnos del CBF.

Indicadores Empíricos del estrés académico	Género	Edad	Semestre	Tipo de materias	Número de materias reprobadas
La competencia con los compañeros del grupo	SI	SI	SI	SI	SI
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	SI	SI	SI	NO	NO
La personalidad y el carácter del profesor	NO	SI	SI	SI	NO
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	NO	SI	SI	NO	SI
Problemas con el horario de clases	SI	SI	NO	SI	NO
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	SI	SI	SI	NO	SI
No entender los temas que se abordan en la clase	NO	NO	SI	NO	SI
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	NO	SI	SI	NO	SI
Tiempo limitado para hacer el trabajo	NO	NO	NO	SI	NO
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	SI	SI	SI	SI	SI
Fatiga crónica (cansancio permanente)	SI	SI	SI	SI	SI
Dolores de cabeza o migrañas	NO	SI	SI	SI	SI
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	SI	SI	SI	SI	NO
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	NO	SI	NO	SI	SI
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	SI	SI	NO	SI	SI
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	SI	SI	SI	SI	SI
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	NO	SI	SI	SI	SI
Ansiedad, angustia o desesperación.	NO	SI	SI	SI	NO
Problemas de concentración	SI	SI	SI	SI	NO
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	NO	SI	SI	SI	NO
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	SI	SI	SI	SI	NO
Aislamiento de los demás	SI	SI	SI	SI	SI
Desgano para realizar las labores escolares	NO	SI	SI	SI	SI
Aumento o reducción del consumo de alimentos	NO	SI	SI	SI	NO
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)	SI	NO	SI	SI	SI
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	SI	SI	SI	SI	NO
Concentrase en resolver la situación que me preocupa	SI	SI	NO	SI	SI
Elogios a sí mismo	NO	SI	SI	SI	SI
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	NO	SI	NO	NO	SI
Búsqueda de información sobre la situación	SI	SI	SI	SI	SI
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa	NO	SI	SI	SI	SI
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)	NO	SI	SI	NO	SI

Cuadro No. 9 Similitudes en el papel de las variables estudiadas con relación a los indicadores empíricos del estrés académico.

En el caso de los componentes del estrés académico encontramos que la variable género ejerce un papel modulador diferenciado en las dos instituciones con relación a los estresores y los síntomas, mientras que la variable tipo de materias estresoras y número de materias reprobadas ejerce un papel modulador solamente en un componente, estresores y síntomas respectivamente, como se muestra en la siguiente tabla que define si hubo o no similitudes entre las dos instituciones:

Componentes	Género	Edad	Semestre	Tipo de materias	Número de materias reprobadas
Estresores	NO	SI	SI	NO	SI
Síntomas	NO	SI	SI	SI	NO
Afrontamiento	SI	SI	SI	SI	SI

Cuadro No. 10 Semejanzas en el papel de las variables estudiadas con relación a los componentes del estrés académico

Con relación a los dos aspectos a indagar del estrés académico encontramos que la variable género ejerce un papel diferenciador en la intensidad del estrés académico, mientras que la variable tipo de materias estresoras lo ejerce en la intensidad y frecuencia y el número de materias reprobadas en la intensidad solamente como se muestra en la siguiente tabla que define si hubo o no semejanzas entre las dos instituciones:

Estrés Académico	Género	Edad	Semestre	Tipo de materias	Número de materias reprobadas
Intensidad	SI	NO	NO	SI	SI
Frecuencia	NO	NO	NO	SI	NO

Cuadro No. 11 Semejanzas en el papel de las variables estudiadas con relación a los aspectos del estrés académico

Como se puede observar los resultados permiten constatar que la variable institución ejerce un papel interviniente en la influencia o no que ejercen ciertas variables en el estrés académico en lo general, mientras que solamente en los componentes estresores y síntomas se presenta este mismo resultado en dos casos y en los indicadores empíricos exclusivamente en el caso de la variable género.

### A MANERA DE CIERRE

Con la información construida fue posible lograr los tres objetivos propuestos para la presente investigación. Los principales resultados se presentan a continuación:

- El perfil descriptivo del estrés académico en alumnos de la EPD y el CBF es semejante siendo las diferencias entre ellos no significativas.
- La variable institución ejerce un papel diferenciador en el estrés académico de los alumnos. Este papel se presenta en diferentes indicadores empíricos y en el componente estrategias de afrontamiento, no así en el estrés académico en lo general
- La variable institución ejerce un papel interviniente en la influencia o no que ejercen ciertas variables en el estrés académico en lo general, mientras que solamente en los componentes estresores y síntomas se presenta este mismo resultado en dos casos y en los indicadores empíricos exclusivamente en el caso de la variable género.

Estos resultados, a pesar de constituir un primer acercamiento al tema, muestran sin lugar a dudas que el estrés académico no depende exclusivamente de variables cognoscitivas propias del sujeto, sino que también existen variables contextuales que entran en relación directa con dichas variables cognoscitivas para determinar la existencia o no del estrés académico.

En ese sentido es necesario continuar abordando estudios comparativos o en su defecto integrar variables situacionales al análisis para llegar a determinar el papel que juega el contexto en el estrés académico ya que hasta ahora ha existido una sobre representación y análisis de las variables cognoscitivas en detrimento de las variables contextuales.

## REFERENCIAS

- Amigo Vázquez Isaac (2000), *El precio biológico de la civilización*, Madrid, España, Celeste Ediciones S.A.
- Barraza Macías Arturo (2003), *El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango*, Guadalajara, Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Barraza Macías Arturo (2005), *El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior*, Hermosillo, Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Barraza Macías Arturo (2006), *Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico*, en la Revista Electrónica de Psicología Iztacala, Vol. 9. No. 3, pp. 110-129
- Barraza Macías Arturo (2007a), *Estrés académico: un estado de la cuestión*, disponible en la Biblioteca Virtual de psicologiacientifica.com
- Barraza Macías Arturo (2007b), *El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno*, Revista Internacional de Psicología, No. 2, Vol. 8 (on line)
- Barraza Macías Arturo (2007c), *Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico*, disponible en la Biblioteca Virtual de psicologiacientifica.com
- Barraza Macías Arturo (2007d), *El estrés académico de los alumnos de los postgrados en educación*, Tesis Doctoral, Durango, Instituto Universitario Anglo Español.
- Barraza Macías Arturo (2007e), *El estrés académico de los alumnos de las maestrías en educación de la región laguna (Durango-Coahuila)*, disponible en la Biblioteca Virtual de Psicoactiva, en la sección artículos científicos y en Monografías.com.
- Benjamin Stora Jean (1992), *El estrés*, México, Presses Universitaires de France y Publicaciones Cruz.
- Bertalanfy Ludwig Von (1991), *Teoría general de Sistemas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Briones Guillermo (2001), *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*, México, Trillas.
- Cannon WB (1935). *Stresses and strains of homeostasis*. Amer. J,Med. Sci
- Cohen S. y Lazarus R. S. (1979) “Coping with the stresses of illness”, en Stone G. C., Cohen S. y Adler N. E. (Eds), *Health Psychology: a handbook* San Francisco: Jossey-Bass.
- Cooper Cary y Straw Alison (2002), *Cómo controlar eficazmente el estrés*. En una semana, Barcelona, España, Gestión 2000.com
- Cruz Marín Carlos y Luis Vargas Fernández (2001), *Estrés; entenderlo es manejarlo*, México, Alfa Omega.
- Frydenberg E. (1997), *Adolescent coping: Theoretical and research perspective*, Londres, Gran Bretaña, Routledge
- García Cadena Cirilo H. (2006), “La medición en las ciencias sociales y en la psicología”, en *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, de René Landero Hernández y Mónica T. González Ramírez (comp.), México, Trillas.
- Hogan Thomas P. (2004), *Pruebas psicológicas*, México, El Manual Moderno.
- Holroyd K.A. y Lazarus R.S. (1982). “Stress, coping and somatic adaptation”, en L. Goldberger y S. Breznitz (Eds.), *Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspect*,. New York, USA, Free Press.



- Karasek Robert (1979), *Job demands, job decision latitude and mental strain implications for job redesign*. En Administrative Science Quarterly, No. 24, pp. 285-306.
- Karasek Robert (2001), *El modelo de demandas/control: enfoque social, emocional y fisiológico del riesgo de estrés y desarrollo de comportamientos activos*, en Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo, Vol. 2, No. 34, pp. 6-15.
- Kyriacou Chris (2003), *Antiestrés para profesores*, Barcelona, España, Octaedro.
- Lazarus, R. S., y S. Folkman (1986), *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España, Martínez Roca.
- Lazarus, Richard S. (2000), *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*, Bilbao, España, Biblioteca de Psicología - Editorial Desclée De Brouwer.
- Magee Bryan (1994), *Popper*, México, Colofón.
- Namakforoosh Mohammad Naghi (2002), *Metodología de la investigación*, México, Limusa
- Pérez Ransanz Ana Rosa (1999), *Kuhn y el cambio científico*, México, Fondo de Cultura Económica
- Pérez Tamayo Ruy (2000), *¿Existe el método científico?*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Polo Antonia, Hernández José Manuel y Pozo Carmen (1996), *Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios*, en la Revista Ansiedad y Estrés, Vol 2, No.2/3, pp.159-172
- Rossi Roberto (2001), *Para superar el estrés*, Barcelona, España, Editorial De Cecchi.
- Sardiña García Diana (2004), *El estrés en el trabajo: el modelo de Kasarek*, en la Revista Hojas Informativas de los Psicólogos de las Palmas, Época II, No. 67.
- Selye Hans, (1956), *The Stress of Life*, New York, Mc Graw-Hill
- Shturman Sirota Silvia (2005), *El poder del estrés*, México, EDAMEX
- Solís Manrique Carmen y Vidal Miranda Anthony (2006), *Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes*, en Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan, Vol. 7, No. 1, pp. 33-39.
- Theorell T. y Karasek R. (1996), *Currents issues relating to psychosocial job strain and cardiovascular disease research*, en Journal of Occupational Health Psychology, Vol. 1, No. 1, pp. 9-26
- Travers Cheryl J. y Cary L. Cooper (1997), *El estrés de los profesores*, Barcelona, España, Paidós.
- Trianes Ma. Victoria (2002), *Niños con estrés*, México, Alfa Omega-Narcea.
- Vogel W.H. (1985), *Coping, stress, stressors and health consequences*, en Neuropsychobiology, No. 13, pp. 129-135.
- Williams Stephen y Cooper Lesley (2004), *Manejo del estrés en el trabajo*, México, El Manual Moderno.

## LA TEORÍA DE ACCIÓN RAZONADA: IMPLICACIONES PARA EL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES

Luis Reyes Rodríguez  
[luisreyes333@yahoo.com.mx](mailto:luisreyes333@yahoo.com.mx)

Profesor de tiempo completo y Coordinador de la Maestría en Educación Básica  
de la Universidad Pedagógica de Durango

### *Resumen*

*En el presente documento se analiza el modelo de la Teoría de Acción Razonada (TAR), así como sus fundamentos teóricos-metodológicos, como respaldo para el desarrollo de procesos de investigación educativa en el campo de la medición de actitudes.*

La Teoría de Acción Razonada representa una importante aportación al estudio del comportamiento humano, ofrece un modelo completo de investigación que toma en cuenta factores que en otras teorías se consideran de manera aislada, así mismo, al ofrecer una metodología para hacer investigación, esta teoría constituye una alternativa que involucra aspectos que se mezclan adquiriendo importancia dependiendo del momento en que se encuentre la investigación, ya que involucra factores como las creencias, dividiéndolas en conductuales cuando son particulares a cada sujeto y normativas, cuando son manifiestas de los grupos de pertenencia: así como las actitudes, las normas subjetivas, la motivación para cumplir esas creencias y normas, y la intención hacia la realización de una conducta.

El modelo propuesto por Fishbein y Ajzen (1980) es sumamente completo y permite obtener mayor seguridad en la medición de los factores determinantes de la conducta. Factores que suelen ser identificados por la psicología social simplemente dentro de la categoría actitud, pero que en esta teoría aparecen discriminados. Se toman en cuenta tanto factores individuales como grupales, siendo ésta, una de las principales ventajas técnicas. Otra ventaja consiste en abordar el contexto donde tienen lugar estos factores con la suficiente flexibilidad para permitir distinguirlos y medir su ocurrencia.

Al separar analítica y operacionalmente las dimensiones de la categoría actitud en un modelo teórico único, el mérito de la Teoría de Acción Razonada consiste en elaborar un índice de probabilidad de la intención hacia la conducta que relaciona la actitud con las creencias del individuo. La Teoría de Acción Razonada es un predictor; un juicio probabilístico en el que puede estimarse la intención hacia la conducta directamente mediante una escala de probabilidad. La Teoría de Acción Razonada puede ser utilizada para explicar diferentes comportamientos en contextos disímiles, como puede ser la salud, la cultura, el ámbito laboral o el propiamente social.

No obstante haber sido desarrollada en los años 60's, la Teoría de Acción Razonada posibilita de igual forma la oportunidad para aquellos investigadores interesados en indagar el comportamiento específico de personas y grupos en situaciones actuales. Pero aún más importante se considera las alternativas de intervención con programas que proporcionen soluciones reales y eficaces.

La teoría ha sido aplicada en estudios que intentan predecir y comprender el comportamiento en la planificación familiar, el alcoholismo, la pérdida de peso, el voto, y otras. Además se puede aprovechar en la investigación de comportamientos institucionales como el trabajo docente en la escuela, la atención a los niños con necesidades educativas especiales en el aula regular y la calidad del servicio.

Con lo anterior la Teoría de Acción Razonada no sólo se ofrece una investigación más sistematizada y fundamentada, también posibilita un mayor campo de acción en la planeación de intervenciones mejor estructuradas y dirigidas a los campos de comportamiento institucional de interés.

La institución escolar requiere más que nunca, proporcionar un servicio de calidad que cubra las necesidades de los usuarios. Para ello se requiere conocer sistemáticamente sus comportamientos; actitudes y conductas para planificar acciones que lleven a la escuela a ser más competitiva.

La evolución en el estudio de las actitudes actualmente se encuentra en un periodo en el cual se intenta analizar los procesos que conducen de una actitud a una conducta. Ajzen y Fishbein (1980) dan muestra de ello, al proponer su Teoría de Acción Razonada, la cual busca el origen de la conducta en las creencias que el individuo mantiene ante la intención de realizar una determinada conducta. Es por ello que la TAR es una teoría general del comportamiento humano.

### **Formación de creencias**

Dentro de la Teoría de Acción razonada las creencias acerca de un objeto (actitudinal-psicosocial) proporcionan la base para la formación de una actitud. Es por esto que Ajzen y Fishbein (1975) hablan de la formación de tres tipos de creencias

- Creencias descriptivas
- Creencias inferenciales
- Creencias informativas

Ajzen y Fishbein (1975) definen la creencia como la probabilidad subjetiva de una relación entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, concepto, valor o atributo. Una persona, por ejemplo, puede creer que posee atributos como ser audaz, honesto, diligente, etc. La formación de una creencia implica la unión entre dos aspectos determinados del mundo de un individuo, esto tiene el propósito de conseguir el entendimiento de sí mismo y de su medio ambiente.

Las creencias descriptivas son aquellas que se obtienen de la observación directa de un objeto dado por el individuo. Así la casa es rosada. En cambio la interacción que mantiene el individuo con otra persona posibilita la formación de creencias inferenciales o de las características inobservables como la audacia de una persona. Brunner (1965 en Ajzen y Fishbein, 1980) afirma que existen dos modos de adquirir creencias no observables. La persona puede hacer uso de relaciones aprendidas previamente (el queso es rancio) o recurrir a sistemas de codificación formal de la lógica.

La formación de creencias inferenciales tiene su origen en las creencias descriptivas realizadas con antelación y se basan principalmente en relaciones probabilísticas entre las creencias, las cuales siguen los lineamientos del razonamiento silogístico (Ajzen y Fishbein, 1980).

Una vía muy conocida en la adquisición de creencias es la información obtenida de otros acerca de un objeto, o creencias informativas.

### Formación de la actitud

Como se adelantó, la posición de una persona sobre una dimensión bipolar evaluativa o afectiva con respecto de un objeto, acción o evento es actitud (Fishbein, 1967). Y representa el sentimiento favorable o desfavorable de una persona hacia algún objeto estímulo (Fishbein y Ajzen, 1980).

Una actitud se adquiere automáticamente hacia un objeto en cuanto se aprenden las asociaciones de éste con otros objetos, objetos de los cuales ya se tienen actitudes previas. Estas actitudes son evaluaciones del atributo y son una función de las creencias que unen un nuevo atributo a otras características y a las evaluaciones de dichas características. (Fishbein y Ajzen, 1975). Dentro de este orden de ideas al adquirir una creencia hacia un objeto, automática y simultáneamente se adquiere una actitud hacia dicho objeto.

Algunas creencias son más duraderas que otras en el tiempo. Las creencias acerca de la conducta de alguien o de ese alguien suelen ser pasaderas, en cambio son más estables las que se refieren a la Iglesia, el Estado o la banca, es decir, aquéllas que son propiamente instituciones.

Sólo un número relativamente pequeño de todas las creencias que un individuo puede manifestar por un objeto, son determinantes de su actitud. No más de 5 a 9 ítems o creencias según algunos estudios de procesamiento de la información en individuos. A estas creencias se les denomina salientes o sobresalientes.

El modelo de expectativa-valor de la TAR sirve para explicar la relación entre un grupo de creencias y la actitud. Específicamente proporciona una descripción de la forma en que las creencias diferentes, y sus respectivas evaluaciones de atributos, son combinados e integrados en la evaluación del objeto.

La evaluación del atributo contribuye a definir la actitud del individuo en proporción a la fuerza de sus creencias. Estos es, si el individuo cree con más fuerza que la realización de una conducta  $x$  le traerá consecuencias positivas, entonces su actitud será no sólo positiva sino más positiva en proporción a la fuerza de su creencia. Gráficamente se expresa así:

$$A = \sum_{i=1}^n b_i e_i$$

Donde:

A es la actitud hacia el objeto;

b son las creencias acerca de los atributos del objeto o bien las creencias acerca de las consecuencias de los actos;

e son las evaluaciones de los atributos o consecuencias;  
i es el número de creencias acerca de los atributos del objeto o acerca de las consecuencias ( $b_i$ ), así como el número de evaluaciones de las consecuencias o atributos ( $e_i$ );  
n es el número de creencias.

La actitud de la persona hacia un objeto está relacionada a la fuerza de sus creencias que unen el objeto a varios atributos, multiplicados por sus evaluaciones de esos atributos. Según el modelo de expectativa-valor, las actitudes son predecibles desde la suma de los productos resultantes ( $A = \sum b_i e_i$ ). Así, la actitud de una persona hacia un objeto puede ser medida al multiplicar su evaluación de cada atributo asociado con el objeto, por su probabilidad subjetiva de que el objeto tiene tal atributo y sumando los productos para el total del grupo de creencias.

De la misma manera, la actitud de una persona hacia una conducta puede ser estimada al multiplicar la evaluación de cada consecuencia de la conducta por la probabilidad subjetiva de que la realización de la conducta lo llevará a tal consecuencia y sumando los productos para el total de las creencias (Fishbein y Ajzen, 1975). Este procedimiento es análogo al anterior porque sencillamente una conducta puede ser un objeto actitudinal psicosocial. Es importante aclarar que la TAR se refiere exclusivamente a las actitudes de las personas hacia la conducta (aunque se trate de su propia conducta) y no se considera a las actitudes hacia objetos, (cosas), personas o instituciones, esto es, actitudes como tradicionalmente se han conceptualizado en la psicología social. Es decir, tradicionalmente la psicología social considera que la conducta de una persona hacia algún objeto está determinada por su actitud hacia ese objeto. En cambio, y tras la evolución de esta categoría, la TAR trata de estudiar la actitud a partir de la intención que tiene una persona para realizar o no una conducta. En suma la Teoría de Acción Razonada es un predictor; un juicio probabilístico en que puede estimarse la intención hacia la conducta directamente mediante una escala de probabilidad. Fishbein y Ajzen: creen puede ser estimada a partir de las creencias normativas y conductuales (1980).

No obstante que la relación entre la intención y la conducta no es lineal, éstas; intención y conducta, reflejan los efectos de los factores psicológicos sociales e individuales sobre si mismas y demuestran que ambos están íntimamente relacionadas. (Fishbein y Ajzen, 1980; Morales, et. al. 1999). Puntualizando: el objetivo último de la Teoría de Acción Razonada no es la predicción conductual. El objetivo de la Teoría de Acción Razonada es la predicción probabilística y comprensión de los determinantes de la conducta.

### **Modelo de la Teoría de Acción Razonada**

La Teoría de Acción Razonada fue presentada en 1967, posteriormente ha sido refinada, desarrollada y probada por estos mismos autores. (Fishbein y Ajzen, 1975; Fishbein y Ajzen, 1980; Morales, et. al. 1999). Es una teoría general de la conducta humana que trata de la relación entre creencias, actitudes, intenciones y comportamiento, los cuales se encuentran relacionados con la toma de decisiones a nivel conductual.

La formulación básica de la Teoría de Acción Razonada parte del supuesto de que los seres humanos son esencialmente racionales y que esta cualidad les permite hacer uso de la información disponible para el ejercicio de las acciones o conductas emprendidas.

Con esa información intentan realizar ó no una determinada conducta social. Agregan que la volición de los individuos determina estas conductas sociales. De tal suerte que la intención,

voluntad y razonamiento generalmente dirigen la mayoría de las acciones sociales de los individuos. Fishbein y Ajzen no aprueban el punto de vista que afirma que la conducta social es controlada por motivos inconscientes o deseos irresistibles, conductas caprichosas e irreflexivas. La teoría asevera que es posible predecir las conductas desde las actitudes, las intenciones conductuales y las creencias en relación a la influencia social y a la predisposición del sujeto hacia esta última. Esto es: el sujeto evalúa los atributos o consecuencias de ejecutar la conducta objeto de la actitud (Fishbein y Ajzen:1980, Fishbein, 1990) . La TAR afirma que la intención de una persona para llevar a cabo o no una conducta es la determinante inmediata de una acción. De esta forma la teoría se relaciona con la predicción y el entendimiento de los factores que llevan a formar y cambiar las intenciones conductuales.

El modelo propuesto por Fishbein para la predicción de las intenciones afirma que la intención, es una función de dos determinantes básicas: una evaluación personal o actitud hacia la conducta, y, una evaluación social o norma subjetiva (diríamos intersubjetiva). Esto es, los individuos intentan realizar una conducta cuando evalúan ésta como positiva y creen que otros, el otro importante generalizado, es decir las personas y los grupos socialmente relevantes para el sujeto, consideran que ellos deben realizarla. (Fishbein y Ajzen, 1975; Fishbein y Ajzen, 1980; Fishbein, 1990).

La relación entre creencias y actitudes está expresada en la siguiente fórmula:

$$AB = \sum_{i=1}^n b_i e_i$$

Donde:

AB es la actitud de una persona hacia la realización de una conducta;

b es la creencia de que al ejecutar la conducta B, éste le llevará a un resultado dado i;

e es el aspecto evaluativo de la creencia;

n es el número de creencias que una persona tiene acerca de la ejecución de la conducta B.

Como ya se sugiere, las actitudes hacia la conducta, son a su vez, una función de las creencias conductuales llamadas así porque dirigen la conducta y pertenecen a los individuos.

Complementando, las normas subjetivas son función de las creencias normativas porque nacen de la influencia (norma) de los individuos o grupos relativamente importantes o significativos para el que realiza la acción.

La diferencia entre creencia normativa es que ésta se refiere a la influencia de individuos o grupos específicos; en tanto la norma subjetiva tiene que ver de manera general con el otro importante generalizado.

La norma subjetiva de una persona con respecto a un comportamiento dado es función de las creencias normativas predominantes. Es necesario aclarar que la norma subjetiva puede ejercer la presión para ejecutar o no una conducta independientemente de la propia actitud de una persona hacia la conducta en cuestión.

La relación entre normas subjetivas y creencias normativas son expresadas matemáticamente en la siguiente fórmula:

$$NS = \sum_{i=1}^n b_i m_i$$

Donde:

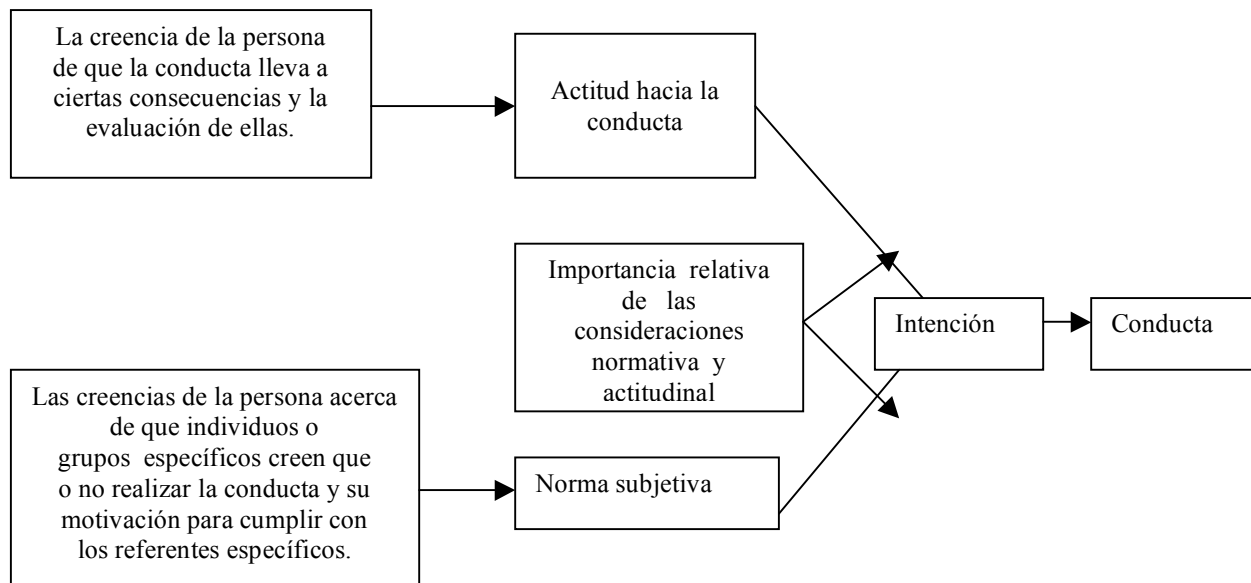
NS es la norma subjetiva;

$b_i$  es la creencia normativa;

$m_i$  es la motivación para cumplir con el referente  $i$ ;

$n$  es el número de referentes.

El modelo de la Teoría de Acción Razonada puede exponerse de forma un tanto esquemática en la figura 1 que se presenta a continuación. Esta figura muestra cómo la TAR a través de una serie de constructos intervinientes, encuentra el origen de la conducta detrás de las creencias del individuo. Cada paso sucesivo en esta secuencia desde la conducta hasta las creencias proporciona una explicación más comprensiva de las causas determinantes de la conducta.



Nota: Las flechas indican la dirección de la influencia. (Fuente: Fishbein, 1980).

Con fundamento en las hipótesis anteriores y aplicando los modelos de expectativa-valor, la TAR propone la siguiente ecuación (1) para la predicción de la intención (Fishbein y Ajzen, 1975).

$$I = IB = (AB) w_1 + (NS) w_2$$

Donde:

B es la conducta;

IB es la intención para ejercer la conducta B;

AB es la actitud hacia la ejecución de la conducta B;

NS es la norma subjetiva;

w1 y w2 son pesos determinados empíricamente por procedimientos estadísticos.

La ecuación anterior indica claramente las ponderaciones o pesajes para cada componente w1 (para el actitudinal) y para w2 (para el normativo), son estimados empíricos a partir de procedimientos de regresión múltiple y varían proporcionalmente de acuerdo a la importancia relativa de cada componente en la predicción de la intención. De conformidad al planteamiento teórico, se prevé la variación de las ponderaciones en razón del tipo de comportamiento predicho, así como de la situación, y de las diferencias interindividuales de los sujetos.

El por qué la gente con las mismas actitudes y normas pueden comportarse de manera bien distinta, se explica en razón de las diferentes ponderaciones o pesos relativos asignados a los dos determinantes de la intención.

La Teoría de Acción Razonada no recurre a otros factores para explicar la conducta sino los revisados atrás. No incorpora en su análisis características de la personalidad: introversión-extroversión, necesidad de logro, y variables demográficas tales como: sexo, edad, clase social, raza; y factores como rol social, estatus, etc., los cuales están relacionados con la conducta de interés. No se deja de observar (Fishbein y Ajzen, 1975, Morales et. al. 1999), que dichos factores tienen una importancia potencial, no obstante no se les considera como parte integral de la teoría, sólo se incorporan como variables externas.

Las variables externas pueden influenciar las creencias que una persona mantiene o la importancia relativa que una persona designa a las consideraciones actitudinales y normativas. Sin embargo, el punto importante es que no hay necesariamente relación entre cualquier variable externa y la conducta. Algunas variables externas pueden tener relación con la conducta de investigación, en tanto otras no, de igual forma, cambian con el tiempo y de una población a otra.

### **Definición y medición de la conducta**

Conocer el grado de determinación de la actitud sobre la conducta ha sido una preocupación constante en la investigación psicosocial (Cfr. Morales, 1999, relación entre actitud y conducta). Para Fishbein y Ajzen (1980) el propósito final de la teoría de la acción razonada es predecir y comprender una conducta individual. En ese sentido, los autores consideran que la primer tarea consiste en identificar y medir la conducta de interés.

Fishbein y Ajzen comienzan por aclarar que ciertas conductas no son dependientes del contexto situacional y en consecuencia virtualmente predecibles a partir de la medición de actitudes.

Para distinguir si una conducta es independiente del contexto situacional se hace necesario construir un concepto operacional de la conducta de interés diferenciando entre una conducta y su resultado, así como reconocer las diferencias entre una acción simple específica, y un conjunto de acciones (categoría conductual). La diferencia es importante pues sólo las acciones simples, en grado relativo



o rango de conducta, son observables y medibles empíricamente hablando, no así, los resultados de la conducta ni un confuso conjunto de conductas. A la diferenciación entre unos y otros conceptos Fishbein y Ajzen denominan criterio conductual. Parece que estos autores dan en el clavo, cuando aciertan a definir operativamente las categorías y conceptos de análisis reduciéndolos a acciones simples y específicamente observables. “Para obtener una medida adecuada de una categoría conductual...es necesario observar un conjunto de acciones simples y obtener una medida general” (Fishbein y Ajzen, 1980; Fishbein, 1990).

Antes de proceder a medir la conducta de interés también debemos considerar 1) Acción, el tipo de conducta. 2) Objeto, respecto a donde está dirigida. 3) Contexto o lugar en el cual se realiza. 4) Tiempo en el que ocurre. Es necesario agregar que para cada uno de estos cuatro elementos tienen igualmente rangos que van de lo simple a lo complejo, y pueden definirse para hacer corresponder la medición de la conducta con el criterio de interés (Fishbein y Ajzen, 1980).

Las formas de registro de la conducta de interés pueden ser por: a) opción simple y magnitud; b) observaciones repetidas; y c) autorreportes de conducta (Fishbein y Ajzen, 1980).

### **Predicción de la conducta**

Precisamente, esta teoría trata de predecir conductas a través de una cadena causal de los siguientes elementos: intención de realizar la conducta, actitud hacia la conducta, evaluación de los resultados, norma subjetiva, creencias normativas, creencias conductuales y motivación general para cumplir.

En relación con la correspondencia entre intención y conducta; para predecir un criterio conductual a partir de una intención, debe asegurarse que la medida de la intención corresponda a la medida de la conducta. Al igual que las conductas, las intenciones pueden estar constituidas, como ya dijimos, por los elementos de acción, objetivo, contexto y tiempo. La intención y la conducta corresponden a la magnitud con que sus elementos sean idénticos.

En la estabilidad de las intenciones, dada la relación entre intención y conducta, el conocimiento de las determinantes de las intenciones es suficiente y necesario para comprender e influir en la acción humana. Sin embargo, una medida de la intención no siempre será una predicción de la conducta. Las intenciones pueden cambiar con el tiempo, de tal forma que, es importante medir la intención tan cerca como sea posible de la observación de la conducta para obtener una predicción más exacta (Fishbein y Ajzen, 1980; Fishbein, 1990).

#### *1.6.1 Intenciones conductuales*

Simplificando; para predecir y comprender las intenciones conductuales se deben realizar dos tareas:

La primera es obtener una medida de la actitud de la persona hacia su desempeño de la conducta en cuestión, esto está referido al componente actitudinal de la intención. Se entiende la actitud como una evaluación referida específicamente al desempeño de su propia conducta y no hacia una conducta en general. Para medir la actitud de una persona hacia una conducta se pueden utilizar cualesquiera de los procedimientos estándares escalares.

La segunda tarea consiste en medir la influencia social sobre el individuo, es decir la norma subjetiva que pesa sobre él. Se trata de un juicio probabilístico acerca de la influencia del ambiente

social, del otro generalizado significativo en las intenciones y la conducta del individuo. Esto es: la percepción del sujeto acerca de lo que la mayoría de las personas importantes para él piensan acerca de si debería o no desarrollar la conducta en cuestión. se refiere a una prescripción conductual específica atribuida a un agente social generalizado (Fishbein y Ajzen, 1980).

La teoría de Fishbein y Ajzen señala que en la intención conductual existe un peso relativo entre la actitud y la norma subjetiva. Es relevante descifrar el peso normativo relativo a cada concepto para otorgar un mayor poder explicativo de las determinantes de la conducta. (1980).

### *1.6.2 Componentes actitudinal y normativo*

Profundizar en la comprensión de las determinantes de la conducta implica para Fishbein y Ajzen ir más allá de la descripción de la actitud y de la norma subjetiva; implica conocer las determinantes de ambos componentes, esto nos obliga a ahondar en las creencias que los individuos tienen o manifiestan hacia sí mismos y al ambiente psicosocial prevaleciente.

Como se dijo, la teoría sostiene que los individuos hacen un uso sistemático de la información que poseen sobre el medio ambiente. Con esa información intentan realizar o no una determinada conducta social. De tal suerte que su intención, voluntad y razonamiento generalmente dirigen la mayoría de las acciones sociales de los individuos. Así las creencias del individuo determinan su actitud y la norma subjetiva, porque finalmente son las creencias quienes también determinan sus intenciones y su conducta.

Existe un amplio acuerdo en la psicología social en cuanto a que las actitudes están determinadas por las creencias. (Morales, et. al., 1999). Resulta lógico pensar que la evaluación de un objeto guarda una estrecha relación con las creencias de la persona acerca de dicho objeto. Generalmente se forman creencias hacia un objeto mediante su asociación con varias características, cualidades y atributos. Automática y simultáneamente se aprende a tener actitudes favorables hacia lo que creemos que tiene características positivas, y se adquieren actitudes desfavorables hacia objetos que se asocian con características negativas.

En el transcurso de la vida, las experiencias conducen a la formación de muchas creencias diferentes acerca de varios objetos, acciones y eventos. Estas creencias pueden ser el resultado de observación directa, pueden ser adquiridas indirectamente mediante la aceptación de información obtenida de fuentes externas, o son autogeneradas a través de procesos de inferencia. Algunas creencias pueden persistir con el tiempo. Otras pueden ser olvidadas y se pueden formar nuevas creencias.

Aunque una persona puede poseer un gran número de creencias acerca de algún objeto determinado, sólo puede ocuparse de un pequeño número de ellas. De acuerdo a esta teoría, estas creencias sobresalientes son los determinantes inmediatos de la actitud de una persona.

Al igual que las intenciones, las creencias sobresalientes deben corresponder al criterio conductual, así como a las actitudes y a las intenciones. Las creencias deben corresponder a las actitudes si van a permitir la predicción o comprensión de esas actitudes, siendo esencial asegurarse de la correspondencia en los elementos acción, objetivo, contexto y tiempo.

La primera tarea para comprender la actitud es obtener información acerca de las creencias sobresalientes y cómo éstas se pueden combinar para determinar la actitud hacia la conducta.

Primera tarea que desgraciadamente es obviada en algunos estudios revisados por el autor, estudios que en consecuencia pueden carecer de la validez y confiabilidad que dicen tener.

La siguiente tarea consiste en evaluar la fuerza de sus creencias en relación con la conducta de interés, esto se logra pidiéndole a la persona que indique la probabilidad (su probabilidad subjetiva) de que desarrollar una conducta le llevará a una determinada consecuencia. Después debemos sumar los productos del conjunto total de creencias (Fishbein y Ajzen, 1980).

Cuando se identifican las creencias, normalmente difieren de una persona a otra en relación con número y contenido, lo cual se torna difícil al comparar las creencias de individuos diferentes y someter sus respuestas al análisis cuantitativo. Sin embargo, en esta teoría, para superar dicha dificultad, se identifica el conjunto de creencias sobresalientes modales de una población determinada a través de una muestra representativa. Las creencias mencionadas con más frecuencia constituyen el conjunto modal para la población en cuestión.

Se puede decir que es posible obtener un conjunto estándar de creencias sobresalientes para una población dada. Aunque estas creencias sobresalientes modales no necesariamente representan las creencias conductuales que posee específicamente algún individuo, éstas proporcionan un marco general de las creencias que se asumen para determinar las actitudes por la mayoría de los miembros de la población que se investiga.

Dentro del conjunto de creencias modales habrá muchas que son sobresalientes para un individuo. Mediante la medición de la fuerza de las creencias sobresalientes modales se puede no sólo predecir la actitud de un individuo sino también obtener información acerca de los determinantes de su actitud.

En lo referente a los determinantes de la norma subjetiva, también es una función de las creencias, pero en este caso, no son creencias conductuales sino creencias normativas. Para la formación de una norma subjetiva un individuo toma en cuenta las experiencias normativas de otros en el ambiente que se desenvuelve, es decir, el individuo considera si los individuos específicos y los grupos piensan que él debería o no comprometerse en la conducta, y usa dicha información para llegar a su norma subjetiva.

No debemos confundir creencias que simplemente tengan que ver con otros “los involucren” y creencias que específicamente conduzcan a un individuo a creer subjetivamente que otros prescriben alguna conducta para él. Sólo la creencia de la persona de lo que el referente piensa que ella debería o no desarrollar la conducta, es una creencia normativa. Las creencias normativas y la norma subjetiva, son idénticas salvo que las primeras involucran individuos o grupos estipulados, la segunda tienen que ver de manera universal, esto es, el otro importante generalizado.

También en las creencias conductuales existen algunas sobresalientes, de igual, manera sólo los referentes sobresalientes influirán en la norma subjetiva de la persona. Esto implica el deber de formular las preguntas tomando en cuenta los elementos conductuales (contexto, acción objetivo y tiempo), esto es, la conducta involucrada en la norma subjetiva debe ser replicada exactamente en la elección de las creencias normativas.

Se pueden medir las creencias normativas de los individuos ya que se tienen identificados los referentes sobresalientes. No basta con conocer las creencias de una persona acerca de sus

referentes relevantes, se debe valorar su motivación general para cumplir con cada uno de dichos referentes.

Al multiplicar sus creencias normativas (una a una) por las motivaciones correspondientes para cumplir y sumar los productos se logra el índice que predice la norma subjetiva de una persona.

La motivación para cumplir es un criterio indispensable para conocer el peso normativo relativo a los referentes importantes, de tal suerte que la predicción de la norma subjetiva es más segura y proporcionalmente más alta.

En las creencias normativas también es de utilidad construir un conjunto estándar de creencias normativas modales para obtener una lista de los referentes sobresalientes o grupos más frecuentes que se mencionan (Fishbein y Ajzen, 1980).

En suma, se puede decir que la norma subjetiva se basa en el conjunto total de creencias normativas sobresalientes, cada una influenciada por la motivación para cumplir. Esto implica que no necesariamente existe relación entre una simple creencia normativa y la norma subjetiva. Si una creencia normativa cambiara, no significa que representaría un cambio en la norma subjetiva. Como en el caso de las actitudes, un referente sobresaliente puede ser reemplazado por otro, pero las creencias normativas y la motivación para cumplir, podrían permanecer iguales y un cambio en una creencia normativa sobresaliente podría ser cancelada por un cambio complementario en una segunda creencia normativa (Fishbein y Ajzen, 1980; Fishbein, 1990).

### Referencias

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1974). *Factors influencing intentions and the intention behavior relation*. New York: Human Relations.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc
- Alvarado Buendía, L, & Murga Sassoon, D. (1995). Análisis comparativo de las actitudes de los directores y profesores de escuelas regulares hacia la integración escolar de personas con discapacidad intelectual. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, México: UNAM.
- Alfaro, L. (1995). *El modelo de la acción razonada como predictor del uso del condón en adolescentes y factores psicosociales asociados al contagio de VIH*. Tesis de Maestría Facultad de Psicología, México: UNAM.
- Ávila Espada, A. (1995). "Evaluación de las actitudes hacia la integración escolar de una muestra de maestros en formación." Disponible en: red: <http://www3.usal.es/inicio/investigación/jornadas/c24html>
- Baena, P.G. (1981). *Instrumentos de investigación*. Manual para elaborar trabajos de investigación y tesis profesionales. México: Editores mexicanos unidos.
- Deutsch, M. & Krauss R. M. (1999). *Teorías en psicología social*. México: Paidós.
- Dorantes, C. (1990). *Hacia la construcción de un instrumento de medición de la religiosidad en estudiantes universitarios*. Tesis de la Licenciatura en Sociología. Universidad Iberoamericana, México; UIA.
- Fishbein, M. (1990). *Factores que influyen en la intención de estudiantes en decir a sus parejas que utilicen condón*. *Revista de Psicología Social y Personalidad*.
- Fishbein, M.; Salazar J. M, & Rodríguez P.R. (1988). *Predicción del uso de cinturones de seguridad en estudiantes venezolanos: una aplicación de la teoría de la acción razonada en Latinoamérica*. *Revista de Psicología Social y Personalidad*. 4, 19-41.

- Hollander, E. (1982). Principios y métodos de la psicología social. Argentina: Amorrortu.
- Klinberg, O. (1989). Psicología social. México: FCE.
- Morales, J.F. et. al. (1999). Psicología social. España: Mc Graw Hill.
- Myers, D. G. (2000). Psicología social. México: Mc Graw Hill.
- Moscovici, S. (1984). Psicología social. México: Paidós.
- Verdugo, M. A; Jenaro, C, & Arias, B. (1995). "Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención" en Verdugo, M. A. (dir.). Personas con Discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. México: Siglo XXI.

---

---

# SER DIRECTOR EN UNA ESCUELA PRIMARIA VESPERTINA PÚBLICA: DEL REZAGO A LA TRANSFORMACIÓN

Rosa Imelda García Flores (1)  
Miguel Navarro Rodríguez (2)  
[tondoroque@gmail.com](mailto:tondoroque@gmail.com)  
Ma. del Socorro Guzmán Lucero (3)

- |   |
|---|
| <p>1.- Estudiante de posgrado de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango.</p> <p>2.- Dr. en Educación, profesor de la Universidad Pedagógica de Durango.</p> <p>3.- Mtra. En educación, egresada de la UPD, directora de una escuela primaria vespertina.</p> |
|---|

## Resumen

*En el presente trabajo, mediante un estudio etnográfico, se intenta indagar sobre las significaciones respecto a ser director y/o profesor en una escuela primaria vespertina pública en condición de rezago, describiendo las afectaciones al trabajo docente y las vías de transformación de la escuela primaria vespertina, que emergen desde tales significados.*

*Fueron participantes, 9 profesores y 9 directores, de un igual número de escuelas primarias, 7 de ellas vespertinas y dos matutinas, hallando desde los textos, visiones encontradas sobre la realidad escolar bajo estudio.*

*Fue recurrente en los textos analizados, la dura realidad del rezago, marginación e inequidades que enfrentan las escuelas “de la tarde”, sus directores y profesores. El sentirse como “arrimados” al turno matutino, lesiona la autoestima y autonomía profesional de los maestros parte del estudio. Desde el análisis de la categoría significados, fue posible apreciar la carencia de un territorio que haga ser y sentirse parte de una escuela. Ante la perenne precariedad institucional y el olvido de las autoridades educativas, juega a contracorriente la escuela vespertina, la cual encuentra vías potenciales de transformación, desde los propios directores y profesores.*

## Las escuelas de la “Tarde”. La cara dura del rezago

Las políticas educativas a nivel internacional y nacionales (UNESCO, 1990; CEPAL/UNESCO, 1992; SEP, 1992), señalan en sus recomendaciones la necesidad de transformar la educación básica con calidad, y sobre todo atendiendo a los requerimientos de equidad tan necesarios para el desarrollo de este nivel educativo sobre todo en las regiones rurales y urbano marginales (Weiss y Ezpeleta, 1996; Reimers, 2002).

Sin embargo, los resultados obtenidos en la educación básica de México, con relación a la asistencia de niños de educación primaria a escuelas primarias con rezago normativo y rezago grave – de un 18.6% y 6.1% respectivamente para 2005- (Robles y Martínez Rizo, 2006), nos dicen que es conveniente dirigir la atención a los procesos en torno a la equidad y la calidad dentro de las escuelas primarias, para así indagar cómo se viven en la práctica, las orientaciones de tales políticas

educativas en las escuelas bajo condiciones de rezago, y de qué forma se están operando en tales escuelas, los programas compensatorios, expresión concreta de tales políticas.

Como bien señala Nickson (2001), los sistemas educativos públicos latinoamericanos, -y con ellos el de México - aún y a pesar de las crecientes inversiones en el gasto público, el aumento en las tasas de matriculación etc. reflejan todavía a disparidades y bajos resultados educativos, (OCDE, 2005), si bien las estadísticas pueden mejorar cuando se trata de escuelas urbanas que han ido escalando en sus pruebas estandarizadas sobre todo en las mediciones nacionales e internacionales, es en las escuelas primarias pobres y en situaciones de rezago, las cuales son mayoría en el país (Robles y Martínez, 2006), por las cuales el sistema en su conjunto manifiesta “baja calidad” en lo general.

El reporte de evaluación de la OCDE señala:

. . . . Muchos niños, en especial los pobres, aún abandonan los estudios antes de terminar la educación obligatoria y los desertores cuentan con pocas aptitudes numéricas y para la lecto-escritura.(...) La asignación de recursos en el país está guiada, sobre todo, por consideraciones de oferta, de manera que las escuelas en las zonas de ingresos bajos sufren tanto de la falta de infraestructura pública como de la participación de maestros menos calificados, lo que se suma a las dificultades que surgen del entorno de desventaja de los estudiantes. (OCDE, 2005.pp.3-4).

Esta preocupación sobre el rezago de las escuelas en zonas de pobreza, se comparte en países del primer mundo, por ejemplo en los Estados Unidos (Stonenberg, 2006; Campbell, 2007), cuando se describen los resultados de estas escuelas ante la experiencia de los exámenes estandarizados por la currícula que se ofrecen por igual a las escuelas independientemente de sus condiciones de desventaja socioeconómica (Acker y Touchton, 2001), los cuales impactan en su infraestructura, dotación de laboratorios y materiales que favorezcan aprendizajes de calidad, males mismos que se encadenan a otros para nada deseables: Profesores con baja preparación, débil organización y gestión de la escuela, pobre planeación pedagógica, escasa evidencia de qué es lo que se trabaja en clase etc. (Cabanagh, 2007; Kim, et al. 2006).

La preocupación de investigación por estas escuelas no es contemplativa, ni busca replicar alguna tendencia en los estudios de las escuelas eficaces a fin de que ellas hagan, desde sus condiciones de rezago, lo que hacen las escuelas eficaces y de mejores condiciones socioeconómicas (Carvalho, 2006), más bien intenta mostrar que no hay un determinismo fatal entre la situación de marginación del establecimiento y los bajos resultados escolares, ello gracias al fuerte papel desempeñado por los directivos y profesores en estas escuelas en situación de pobreza, lo cual logra ser la diferencia para romper la relación lineal condición socioeconómica-resultados escolares. (Barth, 2001; Cantero y Celman, 2001; Elacqua; 2003), de acuerdo a lo anterior, lo que verdaderamente hace la diferencia en el desempeño de los estudiantes es la práctica diaria que hace que profesores y directivos construyan una comunidad de aprendizaje y de líderes.

### **Lo que enseñan las escuelas situaciones de rezago que han logrado ser exitosas**

Elmore (2006), nos dirige la atención hacia un tipo especial de escuela, aquella bajo condiciones de rezago, que aún en condiciones de desventajas socioeconómicas, ha logrado conjuntar un equipo de profesores con alta motivación y disposición a superar los retos que impone la condición de pobreza

en que se desenvuelve; dichas escuelas tienen un fuerte liderazgo directivo que ha articulado de forma clara las expectativas de aprendizaje de los estudiantes con la búsqueda de un sentido “urgente” de la mejora de lo que es la escuela; han logrado que el equipo de profesores internalice su responsabilidad por el aprendizaje de sus estudiantes, revisando sus prácticas críticamente, abandonando aquellas que no les dan resultado e intentando cualquier otra vía que posibilite mejores aprendizajes.

En este tipo de escuelas, -las escuelas exitosas en condiciones de rezago- el director líder y los maestros comprometidos, han trabajado a contracorriente para transformar el estigma de escuela “de bajo desempeño” que comúnmente se les asigna.

La consideración anterior de Elmore (2006), es congruente con los resultados de la investigación de Carlson (2000), al analizar el rol de los directores y profesores en las escuelas exitosas del programa de las 900 escuelas de Chile, o bien de Cantero y Celman (2001) recuperando desde Argentina, casos de escuelas de barrios marginados, en todos ellos, los directores fueron dinámicos y los profesores dedicados, juntos lograron ser la diferencia significativa en los rendimientos de las escuelas.

### **Los retos que se plantean para transformar la escuela vespertina: una visión deseable para profesores y directivos**

Los retos que enfrenta nuestra sociedad y que demandan a una escuela básica de resultados al tenor de los mismos, hacen necesaria a una cultura escolar identitaria, que los maestros y directivos que quieren mejorar y cambiar a su escuela, la quieran, la comprendan, se sacrifiquen y comprometan por ella.

La sociedad demanda una educación que sirva, que sea reconocida como un bien útil y competitivo a tono con las exigencias del mundo de la vida y del trabajo. Así, es una exigencia de primer orden desarrollar estrategias que mejoren la calidad de la oferta de la educación básica; que sea relevante, eficaz y eficiente, sin descuidar la equidad en el acceso, en la permanencia y en los resultados para los jóvenes en edad escolar. Esta tarea plantea la necesidad de reorganizar las instituciones educativas en condiciones de marginación y rezago, -como es el caso de determinadas escuelas primarias vespertinas- para que ofrezcan a los estudiantes una educación integral, con profesores y directivos que renueven su compromiso pedagógico, que incorporen el uso de la tecnología en los procesos de aprendizaje a fin de abatir la precariedad institucional en cuanto a las condiciones del trabajo docente (González Romero et. al, 2005; Ezpeleta y Weiss, 1996).

Lo anterior deriva en el reto de investigar los factores que influyen en el desempeño escolar de alumnos, las relaciones significativas que se destacan hacia el logro de la eficacia escolar considerando alumnos, contexto, profesores, directores y escuela (Carvallo, 2006).

La alternativa que proponen Arredondo, Garay y García (2004), es lograr una transformación en las escuelas a partir de que los directivos, quienes juegan un papel muy importante, reconozcan las competencias y características del perfil del puesto, necesarias para adoptar su papel como líderes en las instituciones educativas, deberá ser el director escolar un profesional íntegro en todas sus facetas; sin embargo, el mismo es parte de un equipo pedagógico y necesitará la participación dinámica de su colegiado. Cuando las acciones que se realizan en un centro escolar son planeadas y realizadas por directivos, maestros, alumnos y padres de familia, con el propósito de dinamizar los



procesos de participación que coadyuven en la mejora y transformación, se puede decir que se practica una gestión escolar innovadora.

Cuando existe una combinación entre liderazgo del director, equipo pedagógico participativo, gestión educativa innovadora, alumnos y padres de familia comprometidos, todos en torno a un objetivo común, la escuela estará iniciando un proceso de transformación.

Directivos y maestros tienen un espacio único, en el cual se concreta su Misión: el Consejo Técnico Escolar, espacio donde se realiza un trabajo colegiado, con un determinado nivel de compromiso y responsabilidad, es en este espacio en el cual preferentemente deben tratarse temas con relación al proceso enseñanza aprendizaje.

Aún cuando parece que todas las escuelas tienen la misma estructura, cada escuela es única; con sus propias funciones, problemáticas específicas y diferentes recursos físicos y humanos. Las escuelas de turno vespertino enfrentan mayores obstáculos en el proceso educativo; alumnos y padres de familia provenientes de contextos familiares con limitantes económicas, sociales y culturales, en los cuales la desintegración familiar y las adicciones constituyen una problemática frecuente: los alumnos faltan a clases de manera recurrente y se cambian de una escuela a otra; profesores que en su mayoría trabajan doble turno y en el vespertino su energía y autoestima, en relación con los profesores del turno matutino, disminuye a pesar de ser responsables y comprometidos, además los cambios en la plantilla de personal son frecuentes; la escuela “de la tarde” aún cuando comparte el mismo edificio con la escuela primaria matutina, en la gran parte de los casos el turno vespertino es “arrimado, de segunda” así lo dice el director Miguel Ángel, porque este turno o escuela primaria vespertina no colabora en cuestión de mejoras a la infraestructura al igual que lo hace el turno matutino.

Pese a todas las situaciones mencionadas, en la opinión del Profr. Flavio “la labor del docente no tiene que ver con horarios, el reto es el mismo, seas turno vespertino o matutino. Nuestra labor debe estar ligada a un constante proceso de actualización con el propósito de enfrentar de la mejor forma las necesidades de la escuela, y en particular, claro está, que las necesidades del turno vespertino son mucho más; las limitantes son principalmente de tipo económico, cuentan con menos recursos, asimismo, los alumnos que asisten a estas escuelas y los padres que están involucrados en la misma, son de escasos recursos y buscan las escuelas vespertina porque tienen la concepción de que en éste, gastarán menos. Además los padres de familia brindan poco apoyo en las tareas de sus hijos y en las actividades que se emprenden en la escuela”. Al respecto, al Prof. Juan Alberto le gusta trabajar en la tarde porque dice que es la oportunidad de ayudar a los alumnos más desprotegidos y con mayores problemas familiares y económicos y coincide con el Profr. Flavio cuando dice: “el reto y la responsabilidad es igual sin importar el horario de trabajo”.

### **Una aproximación problemática al contexto de las escuelas de “la tarde” los significados de ser director o maestro de una escuela “de la tarde”**

Zehr (2002), aborda la situación que vive la escuela Primaria “Rufino Tamayo”, una escuela pobre, vespertina y en situación de rezago, en uno de los barrios de la Ciudad de Oaxaca, con respecto de la escuela primaria “Niños Heroes de Chapultepec”, “la escuela de la mañana”, con la cual comparte el edificio escolar, como comenta el director “de la mañana” el Profr. Adan Agreda:

Es feo decirlo, pero ésta es una escuela de un medio pudiente... los padres de familia tienen más recursos; normalmente aquí los niños son hijos de médicos y otros

profesionales.... además, muchos funcionarios de educación del estado también envían sus hijos a la Niños Héroe (Zehr, 2002. p. s/p).

Como bien refiere Zehr (2002), la escuela primaria “Rufino Tamayo”..” la escuela de la tarde” aún y cuando comparte el mismo edificio con la escuela “Niños Héroe de Chapultepec”, vive condiciones de segregación, sus profesores y directora se sienten en franca desventaja, no cuentan con los mismos servicios e infraestructura que la escuela de la mañana, la cual cuenta con una biblioteca y un salón de cómputo, además de tener profesores de música, educación física y computación, los 480 niños que asisten a la escuela “de la mañana” contrastan con los 140 niños que lo hacen a “la escuela de la tarde”.

La directora de la escuela “Rufino Tamayo” de la ciudad de Oaxaca, la Profra. Orbina Villarreal, (en Zehr, 2002), señala que los niños de su escuela, ni siquiera pueden usar los mismos libros de la biblioteca, por eso tiene ella que guardar aquellos que son de la Rufino Tamayo en sus oficinas, lo anterior muestra que a las diferencias socioeconómicas entre ambas escuelas y las dos diferentes comunidades escolares, se agregan barreras comunicativas que impiden la colaboración.

Se diría que la misma situación que se vive en Oaxaca, con respecto de la segregación y condición de rezago que presentan las escuelas primarias públicas vespertinas, es la que prevalece en el estado de Durango, en donde una de las profesoras de una escuela primaria “de la mañana” comenta:

..Pero es que eso de que se sientan arrimados, está en que ellos mismos se la creen, por ejemplo, el año pasado en la “Eva Sámano” (nombre de la escuela “de la mañana”) le tocó poner a cada padre de familia doscientos pesos para pagar las cortinas térmicas del aula de computación, mientras que los de “la tarde” no quisieron poner nada y es que eso viene desde los directores, hubiera sido bueno que ellos se hubieran puesto de acuerdo para apoyar juntos ese gasto, no digo que igual, pero si unos 40 o 50 pesos, que mostrara que al menos “los de la tarde” tienen disposición (Em1).

Esta atribución que hace la profesora “de la mañana”, respecto de la falta de disposición de “los de la tarde” para apoyar la inversión en infraestructura escolar, se agrega como una característica más de la incomunicación que separa a ambos grupos de profesores, alumnos y directivos, o bien revela las carencias organizativas y del modelo de gestión de la escuela vespertina, lo cual es aceptado abiertamente y tal como lo ha dicho el Profesor Miguel Ángel, director de una escuela vespertina...*el turno de la tarde es arrimado, de segunda..* con ello revela un sentimiento de inferioridad y baja autoestima profesional que va de la mano en el reconocimiento de que no se hace lo mismo que hacen los del turno matutino por la mejora de la escuela.

Es preciso considerar que esta situación problemática, vivida por las escuelas pobres y en condición de rezago, supone necesarias, y urgentes vías de transformación, por lo cual, no será posible entablar un proceso de mejora sin el apropiado liderazgo directivo y compromiso de los profesores, (Barth, 2001; Elacqua, 2003) al tenor de esto, la escuela vespertina poco podrá hacer si carece de esta fuerte premisa y solo cuenta con profesores y directivos que aceptan sumisamente jugar el rol de profesor en una escuela “de segunda”.

Lo anterior nos conecta con los significados de ser profesor y director en una escuela vespertina pública, o bien significa la holganza de reconocerse de antemano perdedor y ser un profesional de la

educación “de segunda” en una escuela pública no reconocida y en la cual te exigen menos, o bien significa el reto de comprometerse en el trabajo arduo y a contracorriente de la situación de desventaja de la institución para remontar el rezago y convertir a la escuela vespertina en exitosa mediante la innovación y la competitividad.. aprendiendo y enseñando con el corazón como planteó Barth (2001).

A describir ese tipo de significados deseables – relacionados con la transformación y mejora de la escuela vespertina pública y a los no tan deseables que dejan a la escuela primaria ubicada en el rezago, -inerte como lo está- se orienta el desarrollo de la presente investigación.

### **Planteamiento de preguntas y objetivos de la investigación**

A fin de orientar el proceso de indagatoria, en la presente investigación, se plantean las siguientes interrogantes:

¿Qué significa ser director y/o maestro de una escuela primaria “de la tarde”?

¿Cómo la cara dura del rezago y la inequidad afectan el trabajo docente del director y /o maestro de la escuela primaria vespertina?

¿Qué vías de transformación para abatir el rezago educativo y marginación, tienen las escuelas vespertinas desde lo que expresan profesores y directores?

### **Objetivos de la investigación**

Se establecieron los siguientes puntos de guía:

Significar la función y el rol del director y de los maestros de las escuelas primarias vespertinas a la luz del análisis de sus experiencias

Describir cómo la inequidad y el rezago afectan el trabajo docente y directivo de los profesores y directores en las escuelas

Identificar potenciales vías de transformación hacia la mejora de la escuela vespertina, desde los profesores y directores.

### **¿Porqué desarrollar la presente investigación?**

El interés por realizar la presente investigación originalmente partió de la idea de poner a prueba empírica el siguiente supuesto: si acaso la educación primaria tenía dos rumbos: las escuelas que tienen reconocimiento social y mejores resultados de aprendizaje –comúnmente escuelas matutinas- y las que están en situación de rezago educativo, frecuentemente escuelas vespertinas. Posteriormente dicho interés evolucionó a tratar de conocer los significados en los profesores y directivos al enfrentar la tarea de educar desde una escuela en franca desventaja como lo eran las escuelas de la tarde y cómo esta situación cotidiana de esfuerzo particular afectaba el trabajo docente, adicionalmente era importante conocer el proyecto de escuela, en tanto visión de mejora que se tenía desde estos profesores en las escuelas vespertinas, con todo ello, la intención fue

apartarse de los caminos conocidos de las descripciones de las escuelas exitosas, con apoyos, infraestructura y condiciones favorables para el cumplimiento de metas escolares, importaba sobre manera una escuela exitosa, solo y si ésta partía desde el rezago.

La función que realiza un director escolar, resulta ser de gran importancia, pues los resultados y reconocimiento social que la institución obtenga en el proceso educativo, dependen en buena medida, de las actitudes que asuma y de la forma en que conduzca el plantel escolar.

Es aquí donde cobra una relevancia importante la investigación, se pretende que a partir de dar a conocer los hallazgos, las autoridades educativas tendrán elementos para implementar líneas de acción adecuadas para diseñar cursos específicos que atiendan las necesidades de las escuelas del turno vespertino, además permitirá que los docentes y directivos reflexionen sobre su situación y propongan alternativas para mejorar.

El conocimiento acerca de cómo se afecta el trabajo directivo y de los profesores, a partir de las condiciones de rezago y marginación que presentan las escuelas, puede aportar insumos para las vías de transformación de las instituciones escolares.

### **¿Cómo se llevó a cabo la investigación?**

El presente estudio es de corte cualitativo, se eligió al método etnográfico. De acuerdo a Hammersley y Atkinson (1995), el mismo permite la aprehensión de los significados culturales del grupo social que se analiza, en este sentido interesó captar las significaciones compartidas en la cultura magisterial respecto a ser profesor o director de una escuela primaria vespertina, el peso de las mismas en el trabajo docente y el proyecto de escuela que emerge desde tales significados.

Fueron informantes clave en la investigación, 9 profesores y 9 directores, -tomando a un director y a un profesor por escuela, adscritos a 7 escuelas primarias vespertinas y 2 matutinas, el criterio de selección fue considerar a dos escuelas primarias matutinas con alto prestigio y reconocimiento social por sus resultados y contrastarlas con escuelas vespertinas en mayores condiciones de rezago, sin considerar su pertenencia a zona o sector escolar, por lo que se realizó un diseño intencional de contraste, en áreas indistintas de la Ciudad de Durango.

Los instrumentos aplicados fueron: entrevistas semiestructuradas, diarios del investigador y observaciones no participantes, los datos fueron sistematizados y reducidos, a partir de las categorías prefijadas en el análisis.

### **Discusión de resultados**

Como puede apreciarse desde la Tabla No. 1, las significaciones más fuertes en el análisis, de ser profesor o director de una escuela vespertina en condiciones de rezago, apuntan al mismo tiempo, a un reto-compromiso y a fuertes limitaciones materiales para llevar a cabo la labor educativa, aunado al trabajo pesado que esto representa, ya que como se advierte: “Para mi es un gran reto sacar adelante a los niños que son desfavorecidos” (Ed3). En ello, tomado como oportunidad, se ejercitan las mejores cualidades de un profesor: “Es una oportunidad de ayudar a los alumnos más desprotegidos y con mayores problemas familiares y económicos” (Em3).

Si bien está presente una significación de orgullo y satisfacción porque determinada escuela vespertina se ha empezado a mover hacia la mejora, empezando a competir y a ganar desde el

rezago a sus pares matutinas..”Porque tenemos maestros tan capaces como los del turno matutino..porque nuestro trabajo ha rebasado a muchas escuelas que tienen prestigio” (Ed2), la significación predominante es la que da cuenta de la exclusión y la baja autoestima..”Me deprime estar en la tarde..y también comprendo a los compañeros y a los niños...el turno de la mañana no entiende que el edificio no es de ellos, pero aún así nos “prestan” 6 salones” (Ed4)...”somos los patitos feo del sistema” (Ed2).

Puede observarse que la autonomía e identidad del profesor de la escuela vespertina, su seguridad profesional quedan en entredicho cuando no se cuenta con territorio propio o con un espacio vital para ser y sentirse parte de una escuela, así profesores disminuidos en su autoestima, poco pueden hacer para desarrollar procesos de calidad y mejora, ello lleva a discutir la categoría Afectaciones al trabajo docente, donde los registros más abundantes dan cuenta de cómo se afecta el trabajo en el aula debido a las condiciones sociales adversas que originan las limitaciones en materiales y útiles, el escaso apoyo familiar a las tareas escolares, la asistencia a la escuela en condiciones de nutrición e higiene etc.

Lo anterior conecta a las condiciones de inequidad y precariedad institucional, cual enfermedad endémica de la escuela primaria vespertina: “ La mayoría de los alumnos pertenecen a estratos sociales pobres y los maestros no pueden tratarlos como si fueran de clase media para aplicar estrategias de aprendizaje diferentes” (Ed3). Se suma a esta situación, el abandono institucional percibido por los profesores: “lamentablemente es poco el apoyo que se le da al turno vespertino, los asesores casi nunca van a estos turnos y los alumnos no se ven tan favorecidos por programas que les ayuden a tener una mayor integración social” (Ed8).

Las afectaciones al trabajo docente, llevan al campo de las relaciones entre los profesores de ambos turnos, hacia una línea tenue entre inequidad y maltrato: “Que queremos que todo haga el turno de la mañana, hasta nos han llamado sanguijuelas porque vivimos de ellos. Pero la realidad es otra, nosotros cooperamos de acuerdo a la población que tenemos” (Ed1).

Otras afectaciones al trabajo docente incluyen a los cambios recurrentes de profesores, lo cual no permite construir identidad y unidad en torno a un proyecto de escuela; en cambio se señala a la escuela vespertina como una “escuela de tránsito” (Ed1), o bien se considera que el trabajo docente “no se nota”, dado que se parte desde un rezago fuerte en el dominio de los contenidos escolares y que por otra parte se mide con la misma vara en concursos y exámenes apuntando esto a una injusta estandarización del currículo.

No puede omitirse la presencia mediana de una afectación favorable al trabajo docente, ya que en algunos registros se mantuvo la idea de competitividad-orgullo expresado esto, como un sentimiento de identidad escolar que emerge al tiempo que la escuela primaria vespertina se mueve hacia la mejora, compitiendo y ganando a sus pares matutinas.

En torno a la categoría vías de transformación, los registros mayoritarios apuntan en ese orden a la gestión institucional, el ambiente escolar grato y el proyecto de transformación docente, se advierte en estas ideas la influencia del Programa “Escuelas de Calidad” , el cual ha calado en la cultura profesional de los profesores y directores.

Dentro de la gestión institucional, la organización y selección de profesores, la vinculación escuela-comunidad y el logro de recursos para la infraestructura escolar, son las ideas dominantes, ya que como se advierte: “Mucho tiene que ver el nivel de organización y perfil de los maestros...y la

relación con los padres de familia para conformar un equipo de apoyo (Ed9)..o bien..”Pedirles a las autoridades que nos proporcionen los mismos recursos que les dan a los de la mañana” (Ed3). En torno al ambiente, se trata de llegar a ser “una escuela primaria bonita, una escuela reina, que no le pida nada a un turno matutino” (Ed3), en donde los profesores y alumnos “se sientan a gusto de laborar y aprender en esta escuela” (Em2).

El proyecto de transformación es visto como un listado de acciones de choque que vayan contra la apatía y el desgano, se advierten “fortalezas y debilidades” y se alistan profesores y directores hacia “la participación competitiva en concursos de demostración, para tener mayor calidad en cuanto a la enseñanza y los aprendizajes” (Ed5). En este proyecto de transformación vuelve a advertirse la influencia del programa “Escuelas de Calidad” el cual ha alcanzado a incorporar a algunas escuelas vespertinas.

Otras vías de transformación para la escuela primaria vespertina, incluyen al cambio pedagógico, reconociendo la necesidad de renovar las estrategias de aprendizaje, considerando los estilos de aprender y la incorporación de materiales y métodos, se incluye en esta idea, el cometido de lograr los objetivos de aprendizaje planteados en planes y programas de estudio, para llegar a ser competitivos: “abarcar al 100% la temática de los planes y programas” (Em3).

Una vía de transformación presente, aunque en pocos registros, fue el lograr equipos docentes y “colegiación entre los docentes” (Ed2), a fin de llegar a estrategias de solución compartidas iniciando procesos fuertes de mejora: “El trabajar en equipo nos ha ayudado mucho..propusimos desarrollar temas en cada una de las reuniones colegiadas” (Ed2). Finalmente, el no hallar salidas y declarar inexistente la transformación y mejora de la escuela vespertina, también estuvo presente, al menos en uno de los registros: “Ya tienen más de tres meses y no nos han resuelto nada...dificilmente se puede hacer algo por esta escuela” (Ed1).

Los problemas de rezago educativo, inequidad y marginación, existen en las escuelas primarias vespertinas parte de este estudio y se encuentran ligados a los resultados de calidad del sistema educativo en su conjunto, atenderlos, elevará los indicadores de rendimiento al tiempo que ayudará a profesores, directores y escuelas que por ahora representan el paso lento de nuestra retaguardia educativa.

Tabla No. 1. Categorías, precategorias, ampliación y frecuencia en los registros desde los textos: Ser profesor o director de una escuela primaria vespertina

Categorías	Precategorías	Ampliación y/o explicativa	Frecuencia
Significados	reto-compromiso	La situación de desventaja se asume como reto para remontarla, se entabla el compromiso de un desempeño que haga la diferencia.	6
	Oportunidad-apoyo	El trabajar en una escuela de la tarde, es una oportunidad de demostrar las cualidades que hacen a los buenos profesores y directores, además de poder apoyar a quienes más lo necesitan, los niños en situaciones de marginación.	3
	Limitación-trabajo pesado	Se reconoce que ser profesor o director de “la escuela de la tarde implica redoblar el esfuerzo que en otras condiciones sería “normal”	6
	Depresión-	Disgusto, depresión, sentimientos encontrados	3

	rechazo-baja autoestima	que lesionan la autoestima del profesor o director, la precariedad institucional hace mella en la seguridad y autoestima profesional	
	Exclusión	El no sentirse “dueños de un espacio”, vivir permanentemente en aulas prestadas provee la sensación de estar “arrimados” derivándose en escasa autonomía de profesores y director (a)	3
	Orgullo-satisfacción	Sentimiento escaso pero presente en directores y maestros, que han ido remontando con su escuela el estigma de escuela marginada y de bajo desempeño, ganando lugares a escuelas matutinas.. el orgullo se presenta por la realidad de “hacer mucho con tan poco”	4
Afectación trabajo docente	Inequidad- precariedad institucional	El trato diferenciado de las instancias de apoyo e infraestructura escolar hacia escuelas vespertinas, hace que éstas sufran de carencias institucionales permanentes	6
	Discriminación- maltrato	La realidad de la exclusión somete a profesores y directores al vivir en una escuela prestada, son frecuentes los reclamos y maltratos que hacen sentir la diferencia.	5
	Condición social adversa	El estrato socioeconómico inferior de procedencia de los alumnos hace a un aula más limitada de materiales y recursos, además de las condiciones en que los niños asisten a la escuela,-nutrición, ropa, útiles escolares y tareas por no contar con un núcleo familiar de apoyo.	7
	Escuelas de tránsito	Los cambios recurrentes en la escuela, hace a la escuela vespertina ser solamente la escuela por un ciclo, siempre se encontrará una escuela mejor, ello dificulta el compromiso por transformar la escuela, desde los profesores	3
	El trabajo docente “no se nota”	El rezago y el trabajo escolar en situación de desventaja, hace que el trabajo de los profesores, no rinda un fruto inmediato.	2
	Orgullo-competitividad	Sentimiento que reúne satisfacción por el logro alcanzado, con el deseo de demostrar ante los demás dicho logro.	3
	Estandarización del currículo	Se aplican los mismos contenidos y programas de estudio, además de las mismas pruebas y mediciones a alumnos de contextos diferentes y que han tenido puntos de partida y condiciones de aprendizaje diferentes.	1
	Vías de Transformación	Cambio pedagógico	Transformaciones en los métodos y formas del trabajo docente, buscando lograr más y mejores aprendizajes en la escuela
Ambiente escolar grato		Mejora del clima escolar y del ambiente de trabajo, lograr una escuela agradable para profesores y alumnos	5
Proyecto transformación		Plan de acción para el cambio de la escuela	4

	Colegiación docente	Privilegiar la colaboración entre los docentes y el trabajo de equipo	2
	Gestión institucional	Gestión de personal docente competitivo, organización de profesores, vinculación comunitaria, logro de infraestructura y recursos	7
	No hay salidas	Una visión de túnel oscuro, por donde se vea, las dificultades son insuperables	1

## Referencias

- Acker-Hocebar, M; Touchton, D. (2001). Principal's struggle to level the accountability playing field of Florida Grade "D" and "F" Schools in hight poverty and Minority Communities. In *The annual Meeting of the Educational Research Association*. Seattle, Wa. April 10-14, 2001.
- Barth, R. (2001). *Learning by Heart*. New York: Jossey-Bass Education Series.
- [Campbell, Peter](#) (2007). Edison is the Symptom, NCLB Is the Disease. En *Phi Delta Kappa*, v88 n6 p438-443 Feb 2007.
- Cantero, G., y Celman, S. (2001). *Gestión Escolar en Condiciones Adversas: Una mirada que reclama e interpreta*. Buenos Aires, Argentina: Aula XXI, Santillana.
- Carlson, B. (2000). "Achieving educational quality: What schools teach us", *Serie Desarrollo Productivo* No. 64, disponible en <http://www.eclac.cl> consultada el 20 de diciembre de 2006.
- [Cavanagh, Sean](#) (2007). Science Labs: Beyond Isolationism en *Education Week*, v26 n18 p24-26 Jan 2007.
- CEPAL/ UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/0/4680/P4680.xml&xsl=/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt>. Fecha de consulta: 12 de enero de 2007.
- Elacqua, G. (2003). *¿Cómo atraer profesores de calidad a escuelas pobres?* En Boletín News, Universidad Adolfo Ibáñez.
- [Elmore, Richard F.](#) (2006). [What \(So-Called\) Low-Performing Schools Can Teach \(So-Called\) High-Performing Schools](#) (EJ752266) En *Journal of Staff Development*, v27 n2 p43-45 Spr 2006.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1996). *Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: Tramas preexistentes y políticas innovadoras*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-Junio 1996. Vol 1, No. 1 pp. 53-69.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.
- [Kim, D. Y.](#); [Zabel, J. E.](#); [Stiefel, L.](#); [Schwartz, A. E.](#) (2006). School Efficiency and Student Subgroups: Is a Good School Good for Everyone? En *Peabody Journal of Education*, v81 n4 p95-117 2006.
- OCDE (2005). Síntesis Estudios Económicos, México, 2005. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/42/30/35338767.pdf> . Fecha de consulta: 10 de febrero de 2007.
- Reimers, F. (editor), (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*; Madrid: La Muralla.



- Robles, H. Martínez Rizo F. (2006). *Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Panorama Educativo de México*. México: INEE.
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica*. México: Autor.
- Stoneberg, D.(2006). Discussion of Standard & Poor's Presentation Entitled *Comparing State Performance under NCLB: Issues and Opportunities for Using NAEP* (ED491648) Online Submission, Paper presented at the National Assessment of Educational Progress (NAEP) State Service Center Winter Workshop (La Jolla, CA, Jan 26, 2006).
- UNESCO (1990). The World Conference on Education for All 1990. Jomtien, 5-9 marzo de 1990. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/background/world\\_conference\\_jomtien.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/world_conference_jomtien.shtml) . Consultado el 12 de enero de 2007.
- Zehr, M.A. (2002). *La educación en México*. En *Education Week*. April 24, 2002.

## INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

### EL INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO

### **Propiedades Psicométricas**

- a) **Confiabilidad:** se obtuvo una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de .90. Estos niveles de confiabilidad puede ser valorados como muy buenos según DeVellis, (en García, 2006) o elevados según Murphy y Davishofer, (en Hogan, 2004).
- b) **Validez:** se recolectó evidencia basada en la estructura interna a través de tres procedimientos: análisis factorial, análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. Los resultados confirman la constitución tridimensional del Inventario SISCO del Estrés Académico a través de la estructura factorial obtenida en el análisis correspondiente, lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista (Barraza, 2006). Se confirmó 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 académico

### **Aplicación**

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

### **Estructura**

El Inventario SISCO del Estrés Académico se configura por 31 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (sí-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 académico.
- Ocho 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 del entorno son valoradas como estímulos estresores.
- 15 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.

## Inventario

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestarlo o no contestarlo.

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿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 “si”, 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 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
La competencia con los compañeros del grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
No entender los temas que se abordan en la clase					
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (Especifique)					

4.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.

<b>Reacciones físicas</b>					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) 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					
<b>Reacciones psicológicas</b>					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
<b>Reacciones comportamentales</b>					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
<b>Otras (especifique)</b>					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre

5.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogios a sí mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación)					

que preocupa)					
Otra _____					
(Especifique)					

### Referencias

- Barraza Macías, Arturo. (2006). *Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico*. En la Biblioteca Virtual de Psicología Científica.com, disponible en <http://www.psicologiacientifica.com> y en la Revista Electrónica de Psicología Iztacala Vol. 9, No. 3, pp. 110-129 (on line)
- Barraza Macías Arturo (2007), *Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico*, En la Biblioteca Virtual de Psicología Científica.com, disponible en <http://www.psicologiacientifica.com>
- García Cadena Cirilo H. (2006). “La medición en ciencias sociales y en la psicología”. En: Landeros, René y González, Mónica. *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Hogan Thomas, P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: El Manual Moderno.

## DOSSIER

### LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

En este trabajo se concibe a la investigación como el conjunto de actividades académicas de construcción y aplicación del conocimiento y, siendo la institución en que se realiza una universidad pedagógica, el conocimiento al que se refiere es el relacionado con el campo educativo, en general. Este conjunto de actividades constituye una de las funciones sustantivas de la Universidad Pedagógica de Durango, según se asienta en el Decreto de Creación de la misma (artículo 4º., inciso A, fracción II). El carácter aplicativo que puede tener la investigación que se realiza en la institución se apoya en una de las funciones específicas que el mencionado decreto le confiere a la Universidad: “Elaborar y realizar proyectos de investigación educativa... a fin de lograr la innovación pedagógica, pertinente con el proyecto educativo duranguense y nacional” (artículo 4., inciso B, fracción VI).

Para realizar la evaluación de la investigación en la UPD, se establecieron, como subcategorías, los siguientes aspectos de esta actividad/función:

- a). Formación y actualización en investigación.
- b). Desarrollo de la investigación.
- c). Productividad.
- d). Difusión de los productos y resultados de la investigación.

Tres de estas subcategorías, a), b) y d), se definieron con base en la estructura general de dos propuestas programáticas para la investigación en la UPD: el Programa de investigación de 1996 y el Programa de investigación vigente en la actualidad (aprobado en octubre de 2005), en las que estos aspectos aparecen como componentes primordiales. La subcategoría c), “Productividad”, se añadió por considerar conveniente el conocer algunos aspectos, principalmente de índole cuantitativa, relacionados con los productos y resultados de la investigación que se ha desarrollado en la Universidad.

Los criterios considerados para la evaluación de esta categoría son diversos, según la subcategoría de que se trate. La correspondencia entre criterios y subcategorías es la siguiente:

Pertinencia: Subcategorías a) y b).

Suficiencia: Subcategorías a), c) y d).

Sistematicidad: Subcategorías a) y b).

Impacto: Subcategorías a), c) y d).

Relevancia: Subcategorías b) y c).

A continuación se exponen, para cada una de las subcategorías analizadas, los resultados de la evaluación

#### **Subcategoría 1: Formación y actualización en investigación, ofertadas institucionalmente.**

En el Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica de Durango, en el artículo 3, fracc. VI, se plantea:

Formar investigadores en educación, mediante la implementación de programas y proyectos de investigación educativa, a fin de lograr un mayor conocimiento del proceso educativo, respecto del entorno nacional y mundial, así como innovar la práctica pedagógica y desarrollar modelos educativos que sean competitivos a nivel internacional.

En enero de 2002 se elabora el Programa para la formación de investigadores educativos (de carácter provisional), que busca desarrollar acciones encaminadas a la formación de los académicos de la institución en el campo de la investigación educativa, específicamente en los aspectos epistemológicos, lógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales del proceso de investigación; todo esto, a través de un taller regional de investigación educativa, un taller interinstitucional, un seminario permanente de investigación educativa y un diplomado de profundización teórico metodológico en el campo de la investigación educativa.

A través de la Coordinación de Investigación y Posgrado, nace en el 2003 la Red Estatal de Investigadores en Educación como una organización horizontal de investigadores que, a través del trabajo colegiado, busca cubrir los propósitos de formación en y para la investigación que han sido establecidos por sus propios miembros dentro de los proyectos y programas institucionales que se operan. Aquí se propone nuevamente un seminario permanente de investigación educativa y, a su vez, un taller de investigación.

En el Programa de investigación de 2005 se menciona que el desarrollo de la investigación educativa no ha logrado consolidar una comunidad de investigadores por la indefinición de líneas de investigación institucionales, la no relación entre los estudios de posgrado y el programa general de investigación, esfuerzos de formación aislados e inarticulados, la falta de una normatividad que regule la producción, registro y difusión de la investigación, entre otras causas.

Este Programa tiene como uno de sus propósitos generales, entre otros: Desarrollar procesos formativos en, de y para la investigación educativa con una alta calidad académica.

Como propósitos específicos: Desarrollar estrategias de formación en la investigación educativa (taller de investigación educativa, seminario permanente sobre la investigación educativa, etc.). A su vez, desarrollar procesos formativos de actualización (seminarios, diplomados, etc.) en la investigación educativa con investigadores de reconocido prestigio nacional.

De acuerdo con dicho programa, no podemos decir cual es el nivel de pertinencia de estos eventos formativos en relación a los campos de investigación institucional y los propósitos de formación de los programas y proyectos institucionales. Pero lo que sí se refleja claramente es que a través del trabajo colegiado se puede lograr la formación y actualización de investigadores, insistiendo constantemente en un seminario permanente de investigación educativa; ya que en los distintos eventos que se han venido realizando (seminarios, conferencias, cursos taller, mesas de trabajo, presentación de ponencias, etc.), se ha tenido la participación de conferencistas nacionales e internacionales de reconocido prestigio, cuya experiencia en la investigación, permite a los asistentes ampliar la visión en este ámbito educativo para realizar un mejor trabajo de investigación.

Los eventos que se han organizado en la institución desde el 2001 a la fecha, son:

- Un seminario - taller
- Doce conferencias
- Un panel
- Dos foros

Cuatro encuentros sobre la Investigación Educativa en el Posgrado  
Siete talleres  
Seis mesas de trabajo

En la revisión que se hizo de los documentos nos damos cuenta de que los eventos que organiza la institución no son suficientes para la formación y actualización de los investigadores ya que se puede decir que únicamente se realizan una vez al año, con una duración de 15 a 24 horas durante tres días, en los que además de las conferencias que se presentan, los alumnos que cursan la Maestría en Educación: Campo Práctica Educativa y la Maestría en Educación Básica también realizan la presentación de los avances de sus trabajos de investigación.

Aunque se dice que sí existe una relación entre los eventos que se organizan por parte de la institución y el programa institucional de formación, estos se dan de forma aislada porque hasta el momento no se presenta ningún programa. Por lo tanto, los eventos que se presentan no tienen tampoco ninguna secuencia. El nivel de sistematicidad es considerado nulo. Según el Coordinador del Área de Investigación y Posgrado, estos eventos se han decidido en base a las necesidades sentidas por parte de los asesores y en una mínima parte en opiniones de los alumnos.

Tampoco existe un seguimiento para valorar el impacto que los diferentes eventos formativos en investigación tienen, en cuanto a que contribuyan a mejorar las prácticas investigativas que realizan quienes realizan investigación.

Desgraciadamente, no se encontró un registro de las personas asistentes a cada uno de los eventos, pero se considera (según datos de los organizadores de los eventos) una asistencia y/o participación de 200 a 300 personas. Por lo que en cada evento la respuesta ha sido positiva.

## **Subcategoría 2 Desarrollo de la investigación**

### **Sistematicidad**

Para evaluar este criterio en relación al desarrollo de la investigación en la Universidad se tomaron en cuenta los aspectos de: programas de investigación, líneas de investigación y ámbitos de investigación, cuyo análisis, preferentemente cuantitativo, se expone a continuación.

#### a) Programa de investigación

Antes del 2001 había, dentro del Área de Investigación y Posgrado, dos programas referentes a la investigación: uno dedicado a la formación de investigadores y el otro dedicado al desarrollo de la investigación propiamente dicho. A partir de ese año se decidió conjuntar ambos programas en uno solo, que se denominó "Programa general de investigación". Para la actividad dentro de este programa se elaboraron varios proyectos, pero ninguno de ellos referido específicamente al desarrollo de la investigación en la institución. Debido a lo anterior, se puede afirmar que la actividad de investigación en la Universidad se estuvo realizando de manera asistemática, careciendo, en términos generales, de una normatividad explícita y clara para regular los procesos investigativos institucionales, así como de mecanismos adecuados de control de esta actividad en cuanto al registro, dictaminación, seguimiento y evaluación de trabajos de investigación. Es hasta el año 2004, y más con fines de certificación que de organización, que se empieza a formalizar el registro de proyectos de investigación por parte de los académicos ante la Coordinación del



Programa de Investigación; en marzo de 2005 se publica una convocatoria para oficializar este proceso.

Esta situación general ha mejorado a partir de octubre de 2005, en que, con el cambio de Coordinador del Programa de Investigación, se presentó y aprobó en el Consejo del Área respectivo una nueva propuesta programática, misma que fue dada a conocer a todos los académicos que realizan investigación en la Universidad. En este nuevo programa se dedica específicamente un proyecto al desarrollo de la investigación (los otros dos se refieren al la formación de investigadores y a la difusión de los productos de la investigación, respectivamente).

Con la aplicación de los lineamientos de este nuevo programa se ha logrado una mayor organización de la actividad investigativa en la Universidad, mediante el registro y seguimiento de los trabajos de investigación que se realizan, así como la información a la comunidad académica acerca del desarrollo de dichos trabajos.

Dentro del proyecto “Condiciones institucionales para el desarrollo de la investigación educativa”, el programa de investigación actual contempla, como propósito específico, el “establecer la normatividad y las instancias correspondientes que regulen la producción y difusión de la investigación educativa”. Como estrategia para el logro de este objetivo se plantean: la creación de la normatividad respectiva, la constitución de un Comité de Investigación Educativa (para el registro y validación de proyectos, avances e informes finales de investigación) y el establecimiento de un Padrón de Investigadores de la Universidad Pedagógica de Durango. Éstas son tareas que deben estarse realizando y habrán de concluirse a la mayor brevedad posible, ya que, según la agenda planteada en las metas del mencionado proyecto, los productos de las mismas deberían haberse tenido ya en junio de 2006.

Se sugiere que la normatividad para la investigación, que debe estarse elaborando, incluya mecanismos de evaluación que atiendan el nivel de calidad tanto de los procesos investigativos individuales como de los productos de la investigación y de la actividad investigativa en la Universidad, en general, ya que éste es un elemento del que hasta ahora se ha carecido.

#### b) Líneas de investigación

En el año 2001, con el propósito de orientar la actividad de los académicos que realizaban investigación hacia temáticas que se consideraban de interés institucional, en el Consejo de Investigación y Posgrado se definieron algunas áreas, que se denominaron *líneas de investigación*. Las líneas así definidas fueron: *Curriculum*, *Práctica docente*, *Gestión institucional* y *Evaluación*, y cada una de ellas se desglosó en diversos temas. Sin embargo, esta definición temática no fue dada a conocer oficialmente a los académicos de la Universidad, lo cual explica que, en la actualidad, 9 de los 16 profesores que tienen registrados proyectos de investigación (es decir, el 56%) declara no conocer las líneas de investigación institucionales; del resto de investigadores, 3 (19%, aproximadamente) las conoce parcialmente y solamente 4 (25%) de ellos, que son algunos de los que participaron en su definición, conoce las cuatro líneas mencionadas.

Ante esta circunstancia, resulta comprensible que, para la elección de sus temas o problemas de investigación, la mayoría (más del 80%) de los académicos que la realiza no se basa en las líneas de investigación institucionales, oficialmente determinadas, sino, más bien, en sus intereses personales, los cuales pueden tener diversos orígenes: la especialidad de la formación; los contenidos de cursos que se han atendido como docente; la temática de la propia tesis de grado; el nivel educativo en que

se trabajó anteriormente; la percepción de la problemática educativa, incluyendo la de la propia UPD, y también la percepción de lo que deberían ser los campos de estudio propios de la institución, entre otros.

Asimismo, algunos académicos que realizan investigación con fines de obtención de grado toman como referente las líneas de investigación de los programas en los que se forman. De esta manera, al analizar la temática de los trabajos de investigación que se desarrollan o se han desarrollado, se advierte una gran diversidad, pero también una gran dispersión temática.

Esta situación se considera problemática debido a que limita la posibilidad de conjuntar los esfuerzos individuales para integrar grupos de investigación, a fin de consolidar la actividad investigativa en torno a temáticas que se estiman relevantes y prioritarias para la institución.

Otro inconveniente de la definición de líneas de investigación tal como fue realizada es su escaso nivel de especificación, pues lo que toma como líneas, en realidad constituyen grandes campos de la educación, que, enunciados de manera tan general, resultan poco útiles para guiar a los investigadores en la elección o delimitación de sus temas para investigar, ya que casi todo lo educativo puede caber en alguna de estas áreas temáticas. Por otra parte, un análisis conceptual permite ver que estas líneas de investigación no son excluyentes entre sí, pues, por ejemplo, la línea de *Curriculum*, tomada en sentido amplio, puede incluir a las otras tres líneas; la evaluación educativa, a la que se refiere otra línea, puede comprender estar comprendida dentro de la práctica docente y la gestión educativa, etc.

Para superar la problemática relativa a este aspecto del desarrollo de la investigación, se considera necesario redefinir, a la mayor brevedad posible, las prioridades temáticas para la investigación que se desarrolle dentro de la institución, ya que el programa de investigación actual señala como tiempo para realizar esta tarea el periodo de agosto a diciembre de 2005. Esta redefinición deberá tener un nivel de especificación que permita efectivamente orientar la actividad de los investigadores hacia determinados temas o problemas, para lo cual se sugiere distinguir entre campos, líneas y temas para la investigación y clarificar suficientemente estos niveles, así como los criterios utilizados para la determinación temática en sí misma. Además, la definición que se realice debe ser consensada y difundida entre los académicos de la Universidad, a fin de que sea aceptada y asumida por éstos.

### c) Ámbitos de la investigación

La investigación en la Universidad se ha realizado en diversos ámbitos: por una parte, está la investigación que se inscribe al Programa de Investigación, pero, por otra, está la que se realiza para el Taller Regional de Investigación Educativa (TRIE) de la UPN, y en el que participa la UPD, así como la que desarrollan de manera particular algunos académicos en el disfrute del Periodo Sabático y aquélla que llevan a cabo otros en el marco de actividades y proyectos interinstitucionales; finalmente está la investigación que realizan los alumnos y egresados de las maestrías de la institución.

En relación a este aspecto, se observa que hasta ahora no ha habido articulación ni integración de las actividad investigativa que se desarrolla en estos varios ámbitos, cada uno de los cuales, en general, mantiene una gran independencia respecto de los otros. Sería deseable superar esta situación, de modo que toda la investigación que se lleve a cabo en la Universidad esté coordinada por la instancia correspondiente, dentro del Programa de Investigación.

Como resultado del análisis de estos aspectos, podemos concluir que, si bien la organización institucional de la investigación ha mejorado en los últimos dos años con la aplicación de un Programa institucional de investigación, aún manifiesta la carencia de lineamientos, instrumentos e instancias normativas e indicativos para la planeación, desarrollo y evaluación de la actividad investigativa que se realiza en la Universidad.

### **Pertinencia**

Si consideramos la pertinencia como la relación de los proyectos de investigación que se realizan con los campos o líneas de investigación institucionales, encontramos que la investigación que se realiza en la UPD tiene un alto grado de pertinencia, ya que una gran mayoría de los trabajos de investigación que se desarrollan (alrededor de un 76%) se ubican dentro de una o más de las líneas de investigación de la Universidad, en tanto que aproximadamente un 11% de las investigaciones guardan sólo una relación tangencial, indirecta con alguna de las líneas y sólo alrededor del 13% de los estudios revisados no tiene relación con ninguna de las líneas de investigación institucionales.

Sin embargo, de acuerdo con la situación descrita arriba, respecto de las líneas de investigación institucionales, se entiende que esta relación de pertinencia de los temas investigados con los campos formalmente definidos es casual, y se debe, más a la amplitud temática de estos campos que a la intención deliberada de los investigadores por adscribir sus trabajos en los mismos.

### **Relevancia**

Habiendo definido la relevancia como la relación de los temas de investigación y los propósitos de los estudios que se realizan con la problemática real de la Universidad o de otras instituciones y niveles del Sistema Educativo Estatal, se encontró que el nivel de relevancia de la investigación que se desarrolla en la institución es alto, pues la mayoría de los trabajos de investigación (aproximadamente el 73%), en sus apartados de justificación o de definición de propósitos, hace alusión a la problemática que se vive en diversos ámbitos del sistema educativo, incluyendo la propia Universidad, como origen del interés para realizar dichos estudios, y señalando, en algunos casos, la intención de aportar elementos que contribuyan a la solución de los problemas detectados, en tanto que en un 9% de los trabajos la relación con problemáticas reales es mínima (nivel medio) y en un 18% es muy baja o nula.

## **Subcategoría 3: productividad**

### **Suficiencia**

En los últimos cinco años fueron registrados 45 trabajos de investigación, lo cual equivale a un promedio de nueve trabajos por año y, si tomamos en cuenta en número de investigadores, a un promedio de casi tres trabajos por cada investigador.

De los 45 trabajos registrados, 19 (42%) han sido concluidos, en tanto que 12 (27%) fueron suspendidos y 14 (31%) se encuentran en proceso. La mayoría de los trabajos que se suspendieron (8, de 12) corresponden al periodo de 2001- 2002, en el cual la investigación era incipiente, tanto en su desarrollo como en su organización y en la formalidad del registro; las restantes cuatro investigaciones suspendidas corresponden al periodo de 2003-2005. En el periodo de 2005-2006 no se registraron investigaciones suspendidas.

Si tomamos en cuenta los tiempos empleados por los 12 investigadores –o equipos de investigadores- que han concluido investigaciones, para el desarrollo de sus respectivos trabajos, y obtenemos un promedio de dichos tiempos, encontramos que la duración media para la realización de un trabajo de investigación, a partir de la presentación del proyecto respectivo, es de nueve meses con siete días (los valores extremos de duración fueron: tres años [un trabajo], el máximo, y seis meses [tres trabajos], el mínimo).

En base a los datos aquí expuestos, y a partir del parámetro para evaluar este aspecto de la investigación, consideramos que la suficiencia en la productividad de la investigación que se realiza en la UPD es buena y tiende a mejorar. Este incremento en la suficiencia podría ser mayor si, como se señaló anteriormente, se incorpora a un mayor número de académicos a la actividad investigativa.

### **Relevancia**

Este aspecto de la productividad se evaluó mediante la revisión del grado en que los resultados y conclusiones de las investigaciones realizadas contribuyen en la solución de problemas teóricos o prácticos y/o en el desarrollo institucional. Para ello se revisó una muestra de 13 de los 19 trabajos concluidos, a los cuales se pudo tener acceso.

Habiendo definido cinco niveles de aplicabilidad de los resultados, que van desde muy bajo hasta muy alto, y numerado estos niveles del uno al cinco, en ese orden, se encontró que la mayoría de los trabajos (10 de los 13 revisados, que corresponden al 76.9%) se encuentran en los niveles 4 (alto) y 5 (muy alto), en tanto que dos trabajos (15.4%) tienen nivel 3 (medio) y sólo uno de ellos (7.7%) tiene nivel 2 (bajo).

Con base en estos resultados, se puede afirmar que la investigación que se realiza en la UPD tiene un alto grado de relevancia, en la medida en que sus resultados constituyen aportes efectivos para el desarrollo del conocimiento o para la solución de problemas del campo educativo.

### **Impacto**

Para evaluar el impacto de la productividad se tomó en cuenta la medida en que los resultados de la investigación son utilizados por la comunidad académica interna y/o externa o contribuyen al desarrollo institucional. Las formas de utilización de dichos resultados o productos que se consideraron fueron: a) la citación de trabajos de investigación en otras investigaciones; b) su utilización como base teórica o metodológica para proyectos de investigación de los estudiantes de la institución, y c) como insumo o fundamento para programas o proyectos institucionales.

De esta manera, se encontró que al menos 13 de las 19 investigaciones concluidas, es decir, el 68.4% de estos trabajos han tenido una o varias de las formas de utilización mencionadas. Por lo anterior, se considera que el nivel del impacto de la investigación que se realiza en la institución es alto.

#### **Subcategoría 4: Difusión de los productos y resultados de la investigación.**

Para evaluar esta subcategoría se consideraron los criterios de suficiencia e impacto.

La opinión de la mayoría de las personas en cuanto a la difusión de los productos y resultados de la investigación que se realiza en la Universidad Pedagógica de Durango, es que esta resulta insuficiente, ya que la mayoría de las veces se dan cuenta de estos resultados de investigación cuando circunstancialmente encuentran alguna revista o por un interés personal.

Existe una coordinación mínima entre quien debe difundir los productos de investigación y quienes investigan. Este hecho se refleja en la poca producción y difusión de productos o resultados de investigación, los cuales se realizan de una forma aislada, por interés personal de algunos académicos de la institución o por los alumnos de las maestrías quienes realizan estas investigaciones con fines de titulación, quienes dan a conocer los avances o resultados de estos trabajos por lo general solo nada más cuando se organiza un evento por parte de la Coordinación de Investigación y Posgrado.

Sería conveniente la participación en los congresos estatales y/o regionales que convoquen a los investigadores e investigadoras de la educación en nuestro estado a fin de que expongan los resultados de sus investigaciones.

Hasta el momento solamente seis personas han publicado en la revista del Talleres Regionales de Investigación Educativa sus resultados de investigación. No existe una normatividad que regule la producción, registro y difusión de la investigación.

Se cuenta con cuatro números de la revista: Investigación Educativa Duranguense que se dedica a difundir los resultados de investigación exclusivamente.

Ante la poca difusión de estos productos o resultados de investigación, no podemos valorar el impacto que estos trabajos tienen. A partir de enero de 2005 se crea la página de la UPD, existiendo ahí un espacio para dicha difusión de los productos y/o resultados de la investigación para que sean conocidos tanto por la comunidad educativa tanto interna como externa. Hasta el momento este espacio solo es utilizado frecuentemente por un académico de esta institución.

## **SUGERENCIAS EN LA INTERNET**

---

---



REVISTA  
**VISIÓN EDUCATIVA IUNAES**  
Vol. 1, No. 1

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

**La investigación educativa en México: un problema sin resolver** (*Adla Jaik Dipp y Enrique Ortega Rocha*); **La necesidad de formar al supervisor escolar en el desarrollo de sus funciones para lograr una mejor gestión escolar.** (*María de Luz Segovia Carrillo*); **Una respuesta integral para la atención de alumnos indígenas en educación media superior** (*Arturo Barraza Macías*); **Un modelo de evaluación para la Subsecretaría de Servicios Educativos de la SEED** (*Elva Salazar Rangel y María Emilia Manzanera Jáuregui*); **Reforma educativa y necesidades de formación de los docentes** (*Dolores Gutiérrez Rico*)

REVISTA  
**RÉPLICA**  
Vol. 1, No. 1

<http://www.upd.edu.mx/librospub/revistas/replica01.pdf>

**¿Es mejor la educación privada que la pública?** (*Jesús Flores García*); **¿Qué esperar en la política educativa nacional con un gobierno de ultraderecha?** (*Arturo Barraza Macías*); **México: Educación y Neoliberalismo** (*Rocío Montserrat García Montelongo*); **Resultados de la Prueba Enlace** (*Gonzalo Arreola Medina*); **El Sistema Estatal de Telesecundaria en el Estado de Durango** (*Comunicado No. 1 del OCE-CD*); **Crítica de la Decisión de Lucien Sfez** (*Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar*)

---

REVISTA  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE  
NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

---

Los trabajos que se presenten podrán ser de cinco tipos:

1. SECCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: a) proyectos o anteproyectos de investigación, b) avances de investigación y c) 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.
5. SECCIÓN EDUCATIONAL ABSTRACT: Utilizar el formato correspondiente en un máximo de dos páginas.

Las referencias bibliográficas deben constar completas al final del trabajo, escritas en el siguiente orden: autor (apellido y nombre), año de edición entre paréntesis, título de la obra en letra cursiva, lugar y editorial. Ejemplo Padilla Aria Alberto (1996), *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985*, México, UAM-Xochimilco.

Se deberá presentar un resumen del trabajo de entre 100 y 200 palabras (excepto educational abstract); en el resumen se deberá aclarar si es un proyecto, avance de investigación o informe final. 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; en caso de no ser posible se presentarán al final del trabajo. Para las referencias en el texto se utilizará el estilo Harvard (Padilla, 1996, p. 132); en caso de varios autores se sintetizará con et. al. Sin embargo todos los autores deberán aparecer al final del trabajo en las referencias. Se recomienda cuidar que las citas y notas al final del texto concuerden con las referencias.

Deberá incluirse un currículum abreviado del autor no mayor de 150 palabras.

El trabajo deberá ser escrito en letra arial del No. 12, en el caso del resumen y del currículum del autor deberán ser escritos en arial 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.

Se deberán presentar tres copias del trabajo, acompañados de un CD en que conste archivado el material; trabajo, resumen y currículum en archivos separados, o en su defecto enviar los archivos al e-mail: [rplica@yahoo.com.mx](mailto:rplica@yahoo.com.mx). Se recomienda utilizar el procesador de texto Word 97 o 2000.