

MEMORIA

1º Congreso Interinstitucional de

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



ISBN: 978-607-9003-08-1



9 786079 003081

**MEMORIA ELECTRÓNICA DEL PRIMER CONGRESO
INTERINSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

COMPILADORES

MIGUEL NAVARRO RODRÍGUEZ

ARTURO BARRAZA MACÍAS

ADLA JAIK DIPP

**Octubre de 2013
Durango, Dgo. México**

ISBN: 978-607-9003-08-1

**Editores
Instituto Universitario Anglo Español
Universidad Pedagógica de Durango**

No está permitida la impresión, o reproducción total o parcial por cualquier otro medio, de esta memoria electrónica sin la autorización por escrito de los editores.

CONTENIDO

SUJETOS, ACTORES Y AGENTES DE LA EDUCACIÓN

Violencia en estudiantes de educación media superior (p. 5)

Juan Francisco González Retana

Relación entre estrés laboral docente, estrés académico y desempeño académico de los alumnos de Educación Medio Superior (p. 17)

Fabiola de la Mora Alvarado

La formación docente, perspectivas y retos del siglo XXI. Un estudio de Caso en la Escuela Normal Superior de Durango (p. 29)

José Antonio Fernández Lozano

Competencias metodológicas de investigación y eficiencia terminal en el área social (p. 43)

Adla Jaik Dipp y Enrique Ortega Rocha

El engagement (ilusión por el trabajo) y los factores que lo integran (p. 56)

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar y Adla Jaik Dipp

PROCESOS DE APRENDIZAJE

Procesos de aprendizaje de los egresados de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (p. 69)

Mario Castillo Sosa y Martín Muñoz Mancilla

METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Uso de estrategias de enseñanza para mejorar el promedio en el bachillerato (p. 80)

Fernando Rodríguez Carrillo

La formación inicial del docente de educación primaria y el desarrollo de sus competencias didácticas (p. 92)

Gregorio Vásquez Rivera

Las competencias didácticas de los estudiantes normalistas en su último grado de formación de la licenciatura en educación preescolar, ciclo escolar 2012-2013 de la Escuela Normal de Amecameca (p. 107)

Mario Castillo Sosa, Antonio Hernández Pérez y Luis Octavio García Arango

GESTIÓN EDUCATIVA Y ESCOLAR

Los años de servicio y el ejercicio del liderazgo en educación básica: día con día en nuestra escuela, ¿somos más líderes o menos líderes? (p. 118)

Manuel Ortega Muñoz, Manuel Rocha Fuentes y Zaret Jazmín Hernández Soto

Implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica ante el ejercicio del liderazgo distribuido (p. 131)

Manuel Ortega Muñoz, Manuel Rocha Fuentes y Zaret Jazmín Hernández Soto

La supervisión escolar y su relación con la gestión escolar. Un perfil deseable (p. 144)

María de la Luz Segovia Carrillo

El liderazgo del director de escuela de educación básica, una mirada descriptiva de las lealtades en conflicto (p. 160)

Miguel Navarro Rodríguez

EVALUACIÓN EDUCATIVA

Las rúbricas: un instrumento para promover la autorregulación del aprendizaje (p. 171)

Heriberto Monárrez Vásquez

TIC'S Y EDUCACIÓN

Violencia a través de los medios de comunicación en estudiantes de educación media superior (p. 184)

Juan Francisco González Retana

Las TIC como recurso para mejorar la motivación en niños de preescolar (p. 195)

Guadalupe Chavarría y Chavarría y Heriberto Monárrez Vásquez

COMITÉ CIENTÍFICO (p. 209)

Violencia en estudiantes de educación media superior

Juan Francisco González Retana

Introducción

El fenómeno de la violencia es un hecho que se presenta en muchas esferas de cualquier sociedad, pudiera decirse que existen tantas formas de violencia como maneras de relacionarse entre los sujetos. En palabras de Valadez Figueroa (2008) los seres humanos muchas de las veces solemos ver a los demás como enemigos pues compartimos espacios, lugares o eventos y por supuesto también la necesidad de ganarlos. Esto ocasiona que respondamos, de manera intencional o no, como una forma de protección hacia nosotros mismos o a otros en actos. Cuando estos actos son intencionados pueden ser considerados como violencia.

El contexto escolar es un espacio en el que comúnmente ocurren este tipo de actos. En México se encuentran diversas investigaciones que dan cuenta del fenómeno (Vázquez, Villanueva, Rico, & Ramos, 2005; Prieto Quezada, Carrillo Navarro, & Jiménez Mora, 2005; Gómez Nashiki, 2005; Valadez Figueroa, 2008; Ramos Herrera, Vázquez Valls, Maravilla Baraja, 2011; Armando Ulises Cerón Martínez, 2011; entre otras) éstas estudian poblaciones desde educación básica hasta el nivel superior. En su mayoría presentan avances en torno a la violencia entre compañeros y cómo esta es percibida por otros actores educativos como docentes o personal administrativo de las escuelas en las que ocurre. Pocas de ellas se centran en la violencia que ocurre entre los alumnos y los profesores, o en

la violencia que los alumnos realizan en contra el propio centro escolar; otros –los menos– presentan como los actos de violencia se han diversificado gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación en particular la internet y el uso del celular.

Violencia es un término cuya definición resulta –las más de las veces– incompleta. Para la Organización Mundial de la Salud (OMS) la violencia es definida como:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos trastorno del desarrollo o privaciones. (p. 5)

En esta definición se resalta el hecho de que se vincula la intención de cometer un acto de violencia con la comisión del mismo, además queda claro que se excluyen actos no intencionados. La propia OMS señala que al incluir “el poder” en la definición están contenidas las amenazas o las intimidaciones, además de hacer énfasis en que las consecuencias pueden ser inmediatas, latentes o conservarse a lo largo del tiempo.

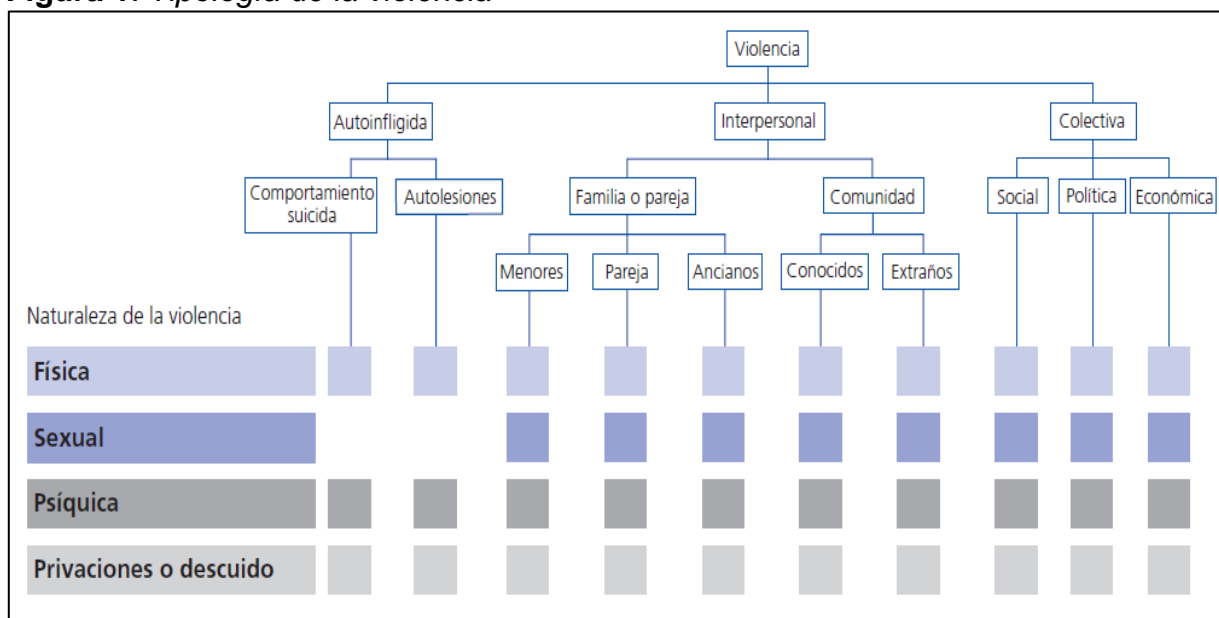
Álvarez-García et al. (2011) coinciden en la definición de violencia que adoptan pues la entienden como aquella conducta intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio alguien través de distintos mecanismos como pueden ser las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Estas definiciones difieren del denominado acoso escolar o *bullying* puesto que no solo se incluye el maltrato entre alumnos.

Un término con el que se suele confundirse la violencia es la agresión. Ambos son diferentes el Instituto Nacional de las Mujeres en México (2012) apunta que mientras que la violencia no es natural, tiene un carácter intencional, es dirigida, aumenta con el tiempo y en donde además se abusa del poder; la agresión puede ser una conducta de defensa o de sobre vivencia que no es intencionada y que puede o no causar daño.

Existen diversas tipologías en las que se describen diferentes clases de violencia; cuesta trabajo encontrar una que refleje una totalidad, por ejemplo existe la física, la verbal, psicológica, sexual, económica, social o política. Para el Instituto Nacional de las Mujeres (2012) de acuerdo con la Ley General de Acceso a una Vida Libre de Violencia ésta se clasifica en modalidades y tipos, así las modalidades son: violencia en el ámbito familiar, violencia laboral y docente, violencia en la comunidad, institucional y feminicida; los tipos son: psicológica, física patrimonial, económica, sexual y cualquier otra forma que lesione o sea susceptible de dañar la dignidad la integridad o la libertad. Conviene señalar que en un hecho de violencia pueden ocurrir varios tipos.

La OMS clasifica a la violencia en tres categorías de acuerdo a las características de quienes comenten el acto de violencia: la violencia autoinflingida, interpersonal y la colectiva. Cada uno de estos tipos contiene subcategorías organizadas por la naturaleza de los actos de violencia, así cada tipo puede ser física, sexual, psíquica o de privaciones o descuido. La figura 1 muestra esta tipología.

Figura 1. Tipología de la violencia



Fuente: Organización Mundial de la Salud

De acuerdo a esta clasificación la violencia escolar se encontraría en el tipo interpersonal, en la subcategoría de violencia hacia la comunidad pues esta “abarca la violencia juvenil, los actos fortuitos de violencia, la violación sexual por parte de extraño y la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, prisiones y hogares de ancianos (OMS, 2003). En ésta investigación se sigue la idea de Álvarez-García et al. (2011) quien menciona que la violencia es aquella conducta intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio alguien través de distintos mecanismos. Siguiendo la lógica de la tipología OMS es de tipo interpersonal de la subcategoría comunidad, en específico aquella que surge en contexto de las escuelas.

Metodología

Se trata de una investigación cuantitativa, descriptiva en donde se empleó en método por encuesta se centró en analizar la frecuencia de aparición de conductas violentas en una escuela preparatoria de la ciudad de Durango, en México. La muestra se conformó por 184 estudiantes, 53 (29%) de segundo semestre, 89 (48%) de cuarto y 40 (22%) de sexto.

Se utilizó el Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R) elaborado por Álvarez-García, Rodríguez, Álvarez y Dobarro (2011), mismo que está diseñado para alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), no obstante se consideró que éste podría ser de utilidad en un contexto de Educación Media Superior en un estado de la República Mexicana. Para su empleo se contó con el permiso escrito de los autores.

El CUVE-R está pensado para identificar en los alumnos la frecuencia de aparición de algunos hechos de violencia. Está conformado por 31 reactivos, a manera de afirmaciones, con una escala de respuesta tipo Likert con cinco opciones de respuesta: nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre.

La estructura del cuestionario es de ocho factores (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro, 2011). El primero de ellos se denomina *Violencia del profesorado hacia el alumnado* con él se intenta conocer con qué frecuencia los profesores, ignoran, castigan, ridiculizan, bajan calificaciones o insultan a los alumnos. El segundo de ellos llamado *Violencia física indirecta por parte del alumnado* pretende conocer la frecuencia con la que sus compañeros u otros

estudiantes esconden las pertenencias de otros alumnos o de profesores. El factor *Violencia física directa entre el alumnado* evalúa la frecuencia con que compañeros golpean a otros estudiantes sea dentro de la escuela o en las inmediaciones. *Violencia verbal del alumnado hacia compañeros* es el factor 4, se evalúa la frecuencia con la que los alumnos insultan, ponen apodosos o inventan rumores sobre otros. La *Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado* incluye eventos en los que los alumnos insulten o le falten al respeto a los profesores. El factor 6 denominado *Exclusión social* valora los actos de discriminación hacia estudiantes por su nacionalidad o por su rendimiento académico. La *Disrupción en el aula* es el séptimo factor, cuestiona a los alumnos sobre la frecuencia con la que algunos compañeros, con su actuar dentro del aula, dificultan las actividades del profesor. El último de ellos es el llamado *Violencia a través de las TIC*, con el que se conoce con qué frecuencia los alumnos hacen fotos o videos, con un teléfono celular, de sus compañeros o de los maestros para luego burlarse de ellos. Además con qué frecuencia publican estos videos o fotografías en internet por medio de las redes sociales. También si los estudiantes envían mensaje de texto de ofensa o insulto a otros compañeros por medio de sus teléfonos móviles. En este texto se presentan los resultados de los 7 primeros factores.

Resultados

Los tipos de violencia que los estudiantes señalaron percibir con mayor frecuencia son los actos que se integran el factor *Violencia verbal del alumnado hacia*

compañeros y la *Disrupción en el aula*. En la tabla 1 se pueden apreciar los promedios y la desviación típica para cada uno de los factores.

Tabla 1. Promedio de respuesta por factor

Factor	Reactivo	Media	Des Tip
1	Violencia del profesorado hacia el alumnado	2.1	0.77
2	Violencia física indirecta por parte del alumnado	1.9	0.71
3	Violencia física directa por parte del alumnado	2.0	0.83
4	Violencia verbal del alumnado hacia compañeros	2.7	0.98
5	Violencia del alumnado hacia el profesorado	1.8	0.82
6	Exclusión social	1.8	0.72
7	Disrupción en el aula	2.7	0.96

Los actos que los estudiantes mencionan que ocurren con menor frecuencia son los referidos a los factores de *Exclusión Social* y a la *Violencia del alumnado hacia el profesorado*.

Con relación al factor *Violencia verbal del alumnado hacia compañeros*, más del 24% (cerca de 50 jóvenes) mencionaron que muchas veces o siempre sus compañeros ponen apodos molestos a otros estudiantes, más aún 38% dijo que esto ocurre algunas veces; con ello queda de manifiesto que el hecho de llamar a otro compañero por medio de un apodo, que vale la pena señalar es molesto, se presenta de manera recurrente. Emocionalmente esto puede tener repercusiones pues los apodos o sobrenombres en muchos de los casos afectan la autoestima pues son discriminatorios o señalan defectos físicos.

Otro de los actos que alumnos señalaron que aparece con mayor frecuencia, es que sus compañeros hablen mal unos de otros. El 88% indicó haberlo presenciado al menos una vez, pero más del 28% señaló que observa este tipo de conductas muchas veces o siempre. Si se considera el hablar mal de los demás como una acción que se realiza para hablar de otros en su ausencia

con el fin de degradarles o sancionar sus conductas, pueden tener consecuencias fuertes en el desempeño académico, físico, emocional y social de los estudiantes.

Los resultados de este factor concuerdan con los encontrados por Vázquez Valls et al. (2005) en la investigación que realizan con alumnos de bachillerato, pues la violencia más evidente que se reportó, por parte de los propios alumnos, de los profesores y del personal de la escuela donde se efectuó el estudio fueron los insultos entre compañeros.

Respecto al factor *Disrupción en el aula*, se encontró que los alumnos expresaron que el hecho de que alumnos no trabajen ni dejen trabajar a otros lo que ocurre con mayor frecuencia, pues el más del 37% refirió que esto sucede muchas veces o siempre dentro del aula. En seguida el 51% de los estudiantes que respondieron el cuestionario mencionaron que en repetidas ocasiones (desde algunas veces hasta siempre) sus compañeros dificultan las explicaciones de sus profesores con su comportamiento dentro de la clase.

Entre los resultados para reactivos que conforman los factores *Violencia del alumnado hacia el profesorado* y la *Exclusión social*, mismos que reportan el promedio más bajo destacan los siguientes:

- a) El 40% dijo nunca haber presenciado que los alumnos falten al respeto a sus profesores dentro del aula.
- b) Cerca del 52% indicaron que nunca los estudiantes hayan insultado a algún profesor.
- c) El 38% manifestó que sus compañeros nunca discriminan a otros compañeros por sus buenos resultados académicos, pero resalta el

hecho de que otro 62% mencionó que otros compañeros han hecho al menos una vez.

Estos resultados que en lo general muestran poco o nula existencia de eventos como los que se preguntaron, muestran la existencia de actos merecedores de atención. Por ejemplo el 12% comentó que muchas veces o siempre otros compañeros si discriminan a otros por sus buenos resultados académicos.

Los resultados para otros factores que intentan conocer la frecuencia de aparición de actos de violencia más explícita como por ejemplo la *violencia física directa por parte del alumnado* indican que son los golpes a compañeros, muchos de éstos en forma de broma, y el esconder las pertenencias a otros los actos que más suceden.

Al interior de los análisis un dato que llama la atención es que el 58% de los alumnos mencionó haber presenciado, al menos una vez, que sus profesores ridiculizaran a algún compañero suyo. Sobre sale también que la estrategia más empleada por los profesores, según la perspectiva de los alumnos, el que se baje calificación a los estudiantes como castigo, pues el 77% dijo haber sido testigo de ello al menos una vez.

Conclusiones

El objetivo de este estudio fue conocer la frecuencia de aparición de ciertas conductas violentas en alumnos de educación media superior. Se encontraron datos que advierten la presencia de varios de los tipos de violencia que se

indagaron. Por ejemplo, es la violencia verbal entre compañeros en donde se encontró el porcentaje más alto de aparición. En particular el llamar a los compañeros por medio de apodosos pues el 91% señaló ser testigo de ello en alguna ocasión. También resulta interesante que más del 88% de los estudiantes dijera que se habla mal de otros compañeros, más cuando el hablar mal de otra persona “se vuelve... una forma de ejercicio de poder que sanciona moralmente los comportamientos y los califica merced a parámetros estereotipados de conductas buenas y malas, aceptadas y no aceptadas, mediante los juicios de los mismos adolescentes.” Más cuando según Chávez, Vázquez & De la Rosa (2007) los comentarios giran en torno a la apariencia, reputación sexual, embarazos, noviazgos, alcoholismo y el desempeño académico. Cuestiones como esta sin duda afectan en lo emocional, académico y social a una persona.

Uno de los otros factores que se percibe con más frecuencia es la *Disrupción en el aula*, en particular el hecho de que algunos alumnos no permitan trabajar a otros ni tampoco al profesor, esto puede tener la explicación en diferentes situaciones entre las que se pueden mencionar el manejo de estrategias para promover el aprendizaje o en el manejo de un grupo de estudiantes de bachillerato, pues todos los maestros que imparten a los alumnos encuestados no tienen una formación para tal fin.

Los resultados de esta investigación pretenden servir como un punto de partida para el diseño de diversas situaciones encaminadas a la erradicación de actos de violencia en cualquiera de sus manifestaciones, con el fin de evitar que la violencia llegue a constituirse en un fenómeno “normal” (Gómez Nashiki, 2005)

para los actores del sistema escolar y que esto la lleve a perpetuarse, reproducirse o a diversificarse.

Referencias

- Álvarez-García, D., Núñez, J., Rodríguez, C., Álvarez L. & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). *Revista psicodidáctica*, 16(1) 59-83
- Álvarez-García D., Rodríguez, C., Álvarez L., & Dobarro, A. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de psicología*, 27(1) 221-231
- Chávez Arellano, M., Vázquez García, V. & De la Rosa Regalado, A. (2007). El chisme y las representaciones sociales de género y sexualidad en estudiantes adolescentes. *Perfiles Educativos*, XXIX, (115), pp. 21-48
- Gómez Nashiki, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26) 693-718
- Instituto Nacional de las Mujeres (2012). Diferencias entre violencia y agresión. Documento recuperado el día 15 de mayo en <http://vidasinviolencia.inmujeres.gob.mx/?q=diferencia>
- Organización Mundial de la Salud (2003). *Informe mundial sobre violencia y salud*. Washington, D.C. EUA: Autor.
- Prieto Quezada, M., Carrillo Navarro, J. & Jiménez Mora, J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27) 1027-1045

- Valadez Figueroa (2008). *Violencia Escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara
- Vázquez Valls, R., Villanueva Mercado, A., Rico, A. & Ramos Herrera, M. (2005). La comunidad de la preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y la no-violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27) 1047-1070
- Velázquez Reyes, L. (2012). Violencia a través de las TIC en estudiantes de secundaria. *Rayuela*, 6 (1) 81- 91

Relación entre estrés laboral docente, estrés académico y desempeño académico de los alumnos de Educación Medio Superior

Fabiola de la Mora Alvarado

Problema de Estudio

En el año de 2007, se empezó a implementar el Sistema Internacional de Normas de Calidad (ISO) en el Colegio de Bachilleres del Estado de Durango. Para implementar el ISO, se diseñaron una serie de actividades que en su mayoría recayeron en el docente, generando así una carga de trabajo adicional.

Con todo el trabajo que implica la labor docente, además la carga de trabajo del ISO, y la presión constante con la latente amenaza de perder el puesto, se generó en los docentes del Colegio un estado de estrés contante, el cual se caracterizaba por los cambios constantes de personalidad, la ansiedad de tener todos los documentos requeridos, las prisas para terminar con el programa de estudios, con la búsqueda de estrategias para reducir el porcentaje de reprobación para lograr así los objetivos que el Colegio se había propuesto para el ISO.

Durante este periodo de implementación del ISO, se ha notado un aumento en el índice de reprobación de los alumnos, un cambio en la personalidad de los docentes, una intolerancia total por parte del docente hacia el cuerpo directivo y alumnos y viceversa.

La aplicación del ISO generó un ambiente altamente estresante para los docentes que generó estrés en los alumnos; esta situación generó interés hacia el estudio del estrés por ser una variable que afecta la vida institucional y el desempeño de sus diferentes agentes educativos.

Referentes teóricos:

Para Barraza (2007), el estrés como estímulo (estresores), lo define en dos postulados: *Postulado uno*; Algunas características del entorno en que se desenvuelve un organismo pueden ser concebidas en términos de carga y exigencias impuestas, o en su defecto, de elementos aversivos y nocivos que impactan el equilibrio funcional del organismo. *Postulado dos*; El estrés produce una reacción de tensión en el organismo que, aunque con frecuencia es reversible, en algunas ocasiones puede ser irreversible y dañina, por lo que puede ser considerado como la causa, originada en el entorno, que provoca indicadores o síntomas del desequilibrio funcional del organismo.

Según Barraza (2007), el estrés como respuesta (síntomas), lo define en dos postulados: *Postulado tres*; Cuando un organismo es sometido a una serie de estímulos aversivos reacciona de manera fisiológica, física, psicológica o comportamental para obtener nuevamente un equilibrio funcional. *Postulado cuatro*; El estrés puede ser considerado como el efecto o la consecuencia de una serie de estímulos estresores que se originan en el entorno y que alteran el equilibrio funcional del organismo.

Objetivos de investigación:

- 1.- Determinar los estresores que generan mayor y menor estrés en los docentes del Colegio de Bachilleres del plantel Mezquital
- 2.- Determinar los estresores que generan mayor y menor estrés en los alumnos del Colegio de Bachilleres del plantel Mezquital.
- 3.- Establecer la relación que existe entre el estrés de los alumnos del Colegio de Bachilleres plantel Mezquital y su desempeño académico.
- 4.- Establecer la relación que existe entre el estrés laboral del docente con el desempeño académico de los alumnos del Colegio de Bachilleres plantel Mezquital.
- 5.- Establecer la relación que existe entre el estrés laboral que presentan los docentes y el estrés académico que presenta los alumnos del Colegio de Bachilleres del plantel Mezquital.

Metodología:

La presente investigación es de corte *cuantitativo*, es un estudio de tipo *correlacional, descriptivo, exploratorio, transversal y no experimental*,

Las variables de estudio son:

Estrés docente, estrés académico y desempeño académico:

La investigación se realizó en el Colegio de Bachilleres del Estado de Durango (COBAED), plantel No. 17 del Mezquital, el cual está ubicado en el

Municipio de San Francisco del Mezquital, que se encuentra a 80 Km., de la Capital del Estado.

Los instrumentos de investigación (cuestionarios) se aplicaron a los 11 docentes y a los 260 alumnos, que son el total de docentes y alumnos que integran el Colegio de Bachilleres del plantel Mezquital.

De los docentes encuestados el 45.5 % son mujeres y el 54.5 son hombres; el 18.2% sin pareja estable y el 81.8 con pareja estable; el 27.3 % tiene estudios de licenciatura, el 63.6% de maestría y el 9.1% de doctorado; y el 100% de los docentes tienen base.

En cuanto a los alumnos encuestados el 55% son mujeres y el 44.6 % son hombres.

Esta investigación se trabajó con la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario.

Se aplicaron dos cuestionarios: Para el cuestionario de los alumnos, se utilizó, el cuestionario denominado Inventario de Estresores Académicos (IESA), el cual consta de 27 ítems donde cada uno refiere un estresor académico en lo particular, reporta originalmente una confiabilidad en alfa de cronbach de 0.92 (Barraza, 2010); a este cuestionario se le agregaron 3 ítems más de estresores que son comunes que se presenten en el Colegio del Mezquital, el cual a la hora de su aplicación reportó una confiabilidad en alfa de cronbach de 0.86.

El cuestionario de los docentes fue diseñado, por Fabiola de la Mora Alvarado e Ivonne Torres Ibarra (2011); se obtuvo un cuestionario con 73 ítems que contenía los estresores más frecuentes, el cuestionario reportó una

confiabilidad en alfa de cronbach de 0.97, el cuestionario fue titulado Instrumento de Estresores Laborales (IEL).

Para determinar el rendimiento académico se obtuvo una relación del promedio grupal de los 10 grupos del plantel, información que fue proporcionada por el departamento de control escolar; y el promedio de cada grupo se correlacionó con las variables de estrés docente y estrés académico.

Discusión de los resultados:

Estrés docente

El estresor que genera mayor estrés en los docentes, fue el de la *sobre carga de asignaturas*, que se presentó con una frecuencia del 63.6%.

Los docentes del plantel, en busca de un mayor beneficio económico, toman de tres a cuatro asignaturas diferentes lo que representa una sobre carga de asignaturas; lo cual genera en ellos estrés. Este resultado pone de manifiesto lo que menciona Kyriacou (2003), cuando menciona que uno de los puntos que genera estrés en niveles altos en los docentes es la sobre carga de trabajo aunado a los tiempos apremiantes para cumplir esta sobre carga.

Otro de los estresores que con frecuencia generan mayor estrés en los docentes es cuando los *alumnos no entienden las clases impartidas*; este es un problema que se presenta con mucha frecuencia en el plantel debido a que, la mayoría de los alumnos son de origen serrano y frecuentemente hablan en tepehuan, y tienen dificultad para entender muchas palabras en castellano, por lo

cual se les dificulta entender las clases que les imparten los docentes, sobre todo en las ciencias duras donde se utilizan términos muy técnicos.

Cuando los alumnos no cumplen con sus funciones educativas (tareas, trabajos, estudiar para los exámenes), es otro de los factores que con mayor frecuencia estresa a los docentes del plantel, la raíz de este problema radica en la poca motivación que muestran los alumnos, que es otro de los factores que generan mayor estrés en lo docentes, esto podría deberse a que la mayoría de los alumnos serranos no tienen la esperanza de que sus padres los puedan seguir apoyando para que estudien la Licenciatura, otros tantos tienen problemas graves de secuestros realizados a sus familiares por bandas de delincuencia organizada, todos los alumnos de la sierra viven en un albergue y no ven a sus padres y demás familiares hasta los periodos vacacionales por lo que no se sienten apoyados moralmente por ellos, muchos de ellos solo llegan a la escuela para no realizar trabajos domésticos en sus casas. En este punto, menciona Kyriacou (2003), es una de las causas que, mencionan los docentes les generan más frustración y agotamiento, el tener que animar y engatusar a los alumnos para convencerlos de que trabajan.

Otro factor que genera mayor estrés en los docentes del plantel, es el de *las horas que pasan revisando trabajos de los alumnos en casa*, como la mayoría de los docentes tiene su carga horaria completa no tienen tiempo para revisar los trabajos en el plantel, y tiene que llevarse el trabajo a su casa, la mayoría de las ocasiones, con lo cual le tiene que restar tiempo de atención a sus familiares por estar realizando funciones de su trabajo, lo cual le genera conflictos familiares que lo mantienen en situaciones constantes de estrés.

La integración de alumnos con necesidades especiales, es otro de los factores que mayor estrés genera en los docentes del plantel, existe el problema de que algunos alumnos tienen deficiencias de aprendizaje y en algunos casos dichas deficiencias muy marcadas, y son alumnos que por no haber en el pueblo centros especializados para ellos entran a las escuelas normales y éstas al no tener la capacidad para tratar este tipo de alumnos los van pasando de grado en grado sin ningún esfuerzo por parte de ellos, situación que mantiene en un estado de estrés al docente.

El último de los factores que genera mayor estrés en los docentes del plantel son *las tareas administrativas (elaboración de planeaciones es instrumentación didáctica),* con la implementación del Sistema Internacional de Normas de Calidad (ISO), se incrementó de manera considerable las tareas administrativas que tiene que realizar el docente, que consisten en el llenado y entrega oportuna de una serie de formatos que les resta tiempo que debiera de dedicarse a las labores docentes, situación que genera una presión en los docentes del plantel, por realizar a tiempo sus labores y la entrega oportuna de dichos documentos, lo que ha aumentado los niveles de estrés.

Dentro de los factores que menos estrés generan en los docentes del plantel, se encuentran *las agresiones orales por parte de los alumnos, crear y mantener relaciones con los alumnos;* estas situaciones no generan el menor problema para los docentes ya que, los alumnos del plantel en su mayoría son serranos y son alumnos que se caracterizan por ser dóciles, obedientes, fácil de dirigir, en ellos aún está muy arraigado el valor del respeto a los docentes; por lo mismo la disciplina no genera ningún estrés en el docente. En este plantel sucede

todo lo contrario a lo que menciona Kyriacou (2013), en donde menciona que uno de los factores que más genera estrés en los docentes es el de imponer y mantener la disciplina en sus aulas.

Otro de los factores que menos estrés genera en los docentes en la *necesidad de tomar decisiones en el aula*, este es otro factor que no genera ningún problema para los docentes del plantel ya que gracias a las buenas relaciones entre alumno y docente además del respeto mutuo las decisiones sobre trabajos, tareas, calificaciones, cuestiones de orden dentro del aula etc., ocurren sin ningún problema lo cual no genera estrés para el docente.

Estrés académico

Uno de los factores que genera mayor estrés en los alumnos del plantel es el de *no entender los temas que se abordan en las diferentes clases que se me imparte*, que se presentó con una frecuencia del 35%.

La mayoría de los alumnos del plantel son serranos lo cuales tienen dificultades para entender el castellano ya que manejan el tepehuan y por lo mismo no comprenden bien los temas que se les imparten en las materias sobre todo las ciencias duras donde se manejan términos muy técnicos, como la mayoría viene con deficiencias académicas muy importante los temas expuestos son nuevos para ellos, aunado a esto por su idiosincrasia temen expresar sus opiniones y sobre todo sus dudas, aunque el docente genere ambientes de confianza. Y estas situaciones les generan estrés. Esta situación confirma lo que menciona Muñoz (2003), que menciona que una de las situaciones generadoras

de estrés docente, es el tiempo que tardan los alumnos para adecuarse a los nuevos ambientes de estudio cuando pasan de un nivel a otro.

Otro de los factores que generan mayor estrés en los alumnos es *la exposición de un tema ante los compañeros de su grupo*, se presenta con una frecuencia del 32.7%; debido a su idiosincrasia a los alumnos serranos son muy tímidos, no tienen la suficiente confianza para hablar frente a un grupo aunque sean sus compañeros, se les dificulta mucho expresar sus ideas y el ponerlos a exponer temas les genera muchos miedos y ansiedades, incluso algunos alumnos deciden reprobado antes de tener que exponer un tema frente al grupo.

La realización de un examen, es otro de los factores que mayor estrés genera en los alumnos del plantel, que se presentó en una frecuencia del 31.9%; esta situación resulta muy problemática para los alumnos debido a que en su mayoría no entendieron los temas que se impartieron en las asignaturas, no solicitan que se les aclaren sus dudas por lo mismo estudian muy poco lo único que pudieron captar y por estas razones llegan al examen con muchos miedos e inquietudes, que les generan situaciones de mucho estrés. Esta situación confirma lo mencionado por Muñoz (2003), que una de las situaciones más generadoras de estrés para los alumnos es el presentar un examen.

Dentro de los factores que menor estrés generan en los alumnos del *plantel* es *tener problemas personales con los profesores*; que se presenta con una frecuencia del 50.8%, debido al respeto que tienen con sus maestros se generan ambientes sanos y tranquilos, que no generan situaciones de estrés.

Otro factor que genera menor estrés en los alumnos del plantel es la *aparición física de sus profesores/profesoras*, que se presenta con una

frecuencia de 49.2%, la mayoría de los alumnos serranos no son dados a priorizar la apariencia física de ninguna persona menos las de sus profesores, le dan mayor importancia a la forma en la que se les trata.

Otro factor que genera menor estrés en los alumnos del plantel es que *sus profesores/as estén mal preparados*, que se presenta con una frecuencia del 44.6%, esta situación no les genera estrés debido a que la mayoría de los alumnos serranos respetan y admiran a los profesores del plantel, por su forma de ser, consideran que por el hecho de ser docente sabe de su materia y creen sin cuestionar lo que el maestro les dice, no perciben si está bien o mal preparado.

Como se observó los estresores que se encuentran con mayor frecuencia en los alumnos son: no entender los temas de las asignaturas y la realización de un examen; dichos puntos son medulares en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que a mayor estrés del alumno menor es su rendimiento académico, esta situación se comprueba con los altos índice de reprobación en los alumnos serranos del plantel.

A pesar de que por un lado, uno de los factores que genera estrés en los docentes es el de que sus alumnos no entiendan los temas que les imparten, y por otro lado el factor que mayormente estresa al alumno es no entender los temas que le imparte el profesor, aun compartiendo la misma preocupación, los resultados muestran que no existe ninguna relación entre el estrés del docente y el estrés académico.

Debido a las características de la población estudiantil se piensa que no contestaron correctamente los cuestionarios y esto puede ser un motivo para no obtener resultados en la relación del estrés docente y el estrés académico; por lo

que se sugiere que se realice esta investigación con otro tipo de alumnos quizás nada más con los del valle (alumnos que no son de la sierra) o bien con alumnos de otros municipios.

Referencias

- Barraza, A. (2007). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estimulo- Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, Vol. 8 (2). 1-30.
- Barraza, A. (2007). El estrés académico de los alumnos de maestría en educación de la región laguna (DURANGO-COAHUILA). *Biblioteca virtual de Psicoactiva*,
- Barraza, A. (2008). Construcción y validación psicométrica del inventario del estrés de examen. *Investigación Educativa*, 33-45
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en psicología Latinoamericana*, Vol. 26 (2), 270-289.
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272-283.
- Barraza, A. (2010). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *El portal de la Salud*, 1-4.
- Barraza, A. (2012). Estresores en alumnos de licenciatura y su relación con indicadores autoinformados del desempeño académico. *Investigación Educativa Duranguense*, No. 12, 22-29.

- Barraza, A. y Acosta, M. (2007). El estrés de examen en Educación Media Superior Caso: Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED). *El portal de Redalyc*, 1-10
- Barraza, A. y Rodriguez, O. (2010). Estrés de examen, variables moduladoras y reprobación escolar. *Revista Internacional de Psicología*, Vol 11 (2), 1-18
- Barraza, A. y Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: Un estudio comparativo. *Investigación Educativa Duranguense*, No. 7, 48-65
- Barraza, A., Carrasco, R. y Arreola, M. (2007). Síndrome de Burnout: un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango. *Investigación Educativa*, 63-73.
- Barraza, A., Carrasco, R. y Arreola, M. (2009). Burnout estudiantil. Un estudio exploratorio. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-11
- Barraza, A., Ortega, F. y Martinez, L. (2010). Instituciones generadoras de estrés. Un estudio exploratorio en la Universidad Pedagógica de Durango. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-12.
- Hayman, J. (2001), *Investigación y educación*. Tercera edición. Barcelona-Buenos Aires-México. Paidós Educador.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México: Mc. Graw Hill.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Primera edición.
- Muñoz, F. (2003). *El estrés académico*. España: Universidad de Huelva.

La formación docente, perspectivas y retos del siglo XXI. Un estudio de Caso en la Escuela Normal Superior de Durango

José Antonio Fernández Lozano

El problema de estudio

Día 2 del mes de enero de 2012.

Primer día de labores del año en la Escuela Normal Superior de Durango, iniciaba mi trabajo cuando uno de mis alumnos pregunta:

- Maestro, ¿Qué opina de la reforma educativa que recientemente se aprobó en el senado? ¿Está de acuerdo con la propuesta de evaluación al docente? ¿Es la educación producto de una política de estado? ¿Habrá cambios en los planes de estudio para la Escuela Normal?
- Son demasiadas preguntas- le contesté. - Vamos con calma y esperemos que se publique, para opinar con certeza.

Y guardé silencio; afortunadamente la sesión de trabajo había concluido, pero yo me fui pensando en las respuestas...

Es indudable que ha sido la política educativa factor determinante en el desarrollo histórico de la educación y también la formación docente es producto de una política de estado...

¿Cómo saber si la política educativa es la correcta? ¿Cómo saber si la propuesta de reforma es correcta?...

¿Cuál será la propuesta de reforma a la Escuela Normal?, porque seguramente la formación docente deberá cambiar, ¿tal vez ya la estén cambiando?...

El presente documento analiza la formación docente en la Escuela Normal Superior de Durango; sus perspectivas y oportunidades de crecimiento; en un estudio de caso desde la misma escuela. Se trata de establecer propuestas de mejora, ante un preocupante proceso de transformación de la Escuela Normal Superior de Durango.

Lo primero fue establecer que se ha escrito sobre el tema en el ámbito académico; en la indagación se trabajó con más de treinta artículos de revistas de la comunidad educativa, editadas en los últimos años; en cada trabajo analizado se reconoce un esfuerzo valioso por tratar la formación docente, como una necesidad.

En el análisis sobre lo que se ha escrito del tema, encontramos que, ciertamente se habla del normalismo, en un contraste interesante entre la tradición, (Escuela Normal) y la modernidad (UPN), de la lucha gremial, de las transformaciones de la escuela formadora de docentes; pero poco se aporta al campo curricular y los procesos de formación al interior de la escuela normal y menos aún se trabaja sobre la perspectiva educativa de las escuelas normales superiores de modalidad mixta. En los últimos años las Instituciones formadoras de docentes enfrentan serios problemas ante la política educativa actual; pareciera que la docencia deja de ser una profesión de Estado para integrarse al libre mercado y entrar en un proceso de competencia, de oposición. Así lo señala el Dr. Isidro Barraza, cuando se refiere a las Instituciones formadoras y actualizadoras

de docentes, en su publicación en la revista de ciencias sociales de enero – abril de 2010, Universidad del Zulia, Venezuela:

Ante este panorama, parece más atractivo el debilitamiento de estas instituciones para, ante la supuesta deficiente formación académica, fomentar el traslado de la formación docente a las universidades y otras modalidades de la educación superior, públicas y particulares, rompiendo el compromiso laboral con sus egresados, involucrándolos en una competencia laboral con otras profesiones. Así, la docencia deja de ser una profesión de Estado para integrarse al libre mercado. (Barraza, 2010; p. 51)

La Escuela Normal Superior de Durango desde 1974, (año de su creación) surge con el propósito de formar docentes que laboren en la escuela secundaria, dado que la Escuela Normal Básica formaba al profesor de educación primaria y por lo tanto, si se pretendía ser docente en la escuela secundaria, habría que cursar la Normal Superior en una especialidad; de esta manera se adquiriría el nivel de licenciatura. La Escuela Normal Superior ofertó desde su creación la modalidad intensiva en los planes de estudio 1959, 1976 y 1983; se egresaba como profesor de educación media básica especialista en alguna de las materias a impartir en la escuela secundaria; sin embargo, en el año de 1984, se decretó que para ingresar se necesitaba haber cursado tres años de bachillerato; así se le daba el grado académico de licenciatura y quedaba la Normal básica al mismo nivel que la Escuela Normal Superior. La Escuela Normal Superior de Durango, con el cambio de plan de estudios sufrió su primer decremento de matrícula.

El 11 de mayo de año 2000 se publica en el DOF el Acuerdo Secretarial 269, por el que se establece el Plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria.

El 21 de septiembre de ese mismo año, se publica en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el acuerdo 284, por el que se establece el plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria en modalidad mixta, para la superación y el perfeccionamiento profesional de los profesores en servicio.

Surge así el Plan de estudios 1999, vigente para las escuelas normales superiores y la Escuela Normal Superior de Durango no puede continuar con la modalidad intensiva y que tiene que cambiar su proyecto educativo a la modalidad mixta. Hoy día, el normalismo se va poco a poco desvaneciendo en una nueva política educativa. ¿Cuál es el futuro de las escuelas normales?

El 21 de marzo de 2013, el subsecretario de Educación Superior, Fernando Serrano, sostuvo que las escuelas normales no desaparecen sino que se transforman, por lo que se modificará su sistema: “No se habla de que desaparezcan sino de que se transformen. Llevan funcionando igual durante muchísimo tiempo y estamos en un momento de reconsideración del sistema educativo nacional y entre ellas están las Normales”.

Por lo anterior y con el fin de aportar al renacer de la Escuela Normal Superior de Durango, he definido el tema de mi tesis doctoral como: “La formación docente, perspectivas y retos del siglo XXI”. Un estudio de caso en la Escuela Normal Superior de Durango, tesis de la que en la presente ponencia planteó los avances y resultados a la fecha.

Objetivos de la investigación

General:

- Propiciar que la formación docente en la Escuela Normal Superior de Durango, responda a las exigencias de la sociedad del siglo XXI, a través de un proceso la investigación acción participativa.

Específicos:

- Diagnosticar cual es la percepción que los docentes y los alumnos tienen sobre la formación docente en la Escuela Normal Superior de Durango.
- Analizar los rasgos del perfil de egreso del estudiante normalista contrastados con las expectativas docentes actuales, estableciendo innovaciones curriculares.
- Intervenir en la observación y práctica docente en la Escuela Normal Superior de Durango, de tal manera que se adapte a los enfoques curriculares actuales de la escuela secundaria.
- Proponer modificaciones curriculares académicas para la mejora de los procesos de formación docente en la Escuela Normal Superior de Durango.

¿Por qué se hace necesario analizar lo que sucede con la formación docente?

La Dra. Gutiérrez Rico escribe al respecto:

La necesidad de formación que requiere el profesor es en el sentir de que le falta algo, las autoridades educativas dan por hecho que el docente está preparado para cualquier cambio, pero en realidad no es así, y eso se confirma en las discusiones que se generan en círculos de estudio, en los cursos que se les dan a los profesores, en grupos de posgrados, el sentir de la gran mayoría es verse implicados en tanto cambio, sin tener las

herramientas necesarias para hacerles frente, entonces se requiere entender la formación no como un mero instrumento correctivo que supla ciertas carencias sino como una oportunidad de encontrar respuestas a tantas inquietudes (Gutiérrez, 2007. p. 45)

Metodología

El método de investigación a desarrollar aborda el paradigma de la investigación cualitativa.

César A. Bernal, citando a Bonilla y Rodríguez (2000) acerca del método cualitativo escribe:

Se orienta a profundizar casos específicos y no a generalizar. Su preocupación no es prioritariamente medir, sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada. (Bernal, 2010, p. 60)

Según Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1988) La frase "metodología cualitativa" se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable... Es un modo de encarar el mundo empírico.

La investigación se desarrolló mediante el método de estudio de caso; que, de acuerdo con Rosado (2010) "Un caso es una descripción escrita de una organización, cubriendo un cierto periodo. La mayoría de los casos contienen

información sobre la historia de la organización, sus operaciones internas y su entorno”.

Para el presente trabajo, se emplearon como técnicas de registro de datos: la entrevista a profundidad, la observación participante y los grupos de enfoque.

La entrevista es una situación cara a cara entre dos personas, en la que una, el entrevistador, formula preguntas precisas a fin de obtener respuestas pertinentes al problema de investigación. En la presente investigación, se utilizó una entrevista de tipo no estructurada, abierta, dirigida al director de la Institución.

En la metodología del estudio de caso, se trabajó en el análisis de debilidades, oportunidades, amenazas y fortalezas, (WOTS: weaknesses, opportunities, threats and strengths); metodología, que también se conoce por sus siglas en español FODA. Las fortalezas y las oportunidades son aspectos positivos que conviene afianzar y las resistencias y amenazas son áreas que se deberán combatir para mejorar la organización. Las fortalezas y resistencias son de origen interno; mientras que las oportunidades y las amenazas corresponden a factores externos a la organización.

La técnica del grupo focal se realiza en un ambiente de confianza y permite, escuchar los discursos ideológicos en el grupo y entre pares, permitiendo recuperar las relaciones complejas de los sujetos con el tema estudiado, que pueden escapar a las preguntas concretas.

Para el caso de la presente investigación se trabajó en los siguientes grupos focales: Alumnos de nuevo ingreso, alumnos de los semestres superiores y personal docente.

Una vez iniciados los procesos, se buscaron las categorías provisionales de análisis, que surgen de las preguntas planteadas transformadas en temas; por lo tanto, en torno a la formación docente se definieron las siguientes tres categorías provisionales:

- El perfil de egreso del estudiante normalista
- La observación y práctica docente en la Escuela Normal.
- Modificaciones curriculares académicas para la mejora de los procesos de formación docente:

Para el trabajo con el grupo focal de exalumnos, se creó el espacio virtual www.creadocencia.com. En esta página existe una plataforma definida como “grupo de enfoque”, en la que los exalumnos, tuvieron la oportunidad de opinar acerca de la investigación en línea.

Discusión de resultados

El avance de la investigación es sustancial. Con los resultados de la entrevista, los cuestionarios y los instrumentos FODA, se trabajó un proceso de triangulación por extractos que nos permitió establecer relaciones de comparación entre los sujetos, en función de los diversos tópicos interrogados. Cisterna (2005, p.62) expresa que: “Cuando se ha realizado esta integración de toda la información triangulada, es posible sostener entonces que se cuenta con un *corpus* coherente, que refleja de modo orgánico aquello que denominamos resultados de la investigación”.

Se establecieron los procesos de triangulación, en dos etapas, considerando tres categorías de análisis, en las que se trabajaron las aportaciones de la parte directiva, de los docentes y de los alumnos.

En la primera etapa, se triangularon los resultados de la entrevista y el cuestionario. Las inferencias fueron las siguientes:

- Para el director, la formación docente en la Institución es excelente.
- Alumnos y docentes señalan que se requiere una actualización y capacitación de la planta docente
- Es común la idea de que es necesario ofertar capacitación y actualización y trabajar proyectos transversales de lectura y escritura.

En la segunda etapa se triangularon los resultados de los grupos focales y el instrumento WOTS.

La Matriz FODA, se capturó por medio de dos matrices de evaluación: una externa y otra de carácter interno, denominadas por David Fred: “Matriz de Evaluación Externa” (EFE) y “Matriz de Evaluación Interna” (EFI).

En los resultados, es evidente que son más fuertes las amenazas que las oportunidades y lo mismo sucede en lo interno, son más fuertes las debilidades que las fortalezas.

En cada área de la matriz FODA, se establecieron estrategias que responden a las inferencias de la categoría trabajada; estas estrategias nos muestran las posibles pautas para la mejora de la formación docente.

Las inferencias de la segunda etapa fueron:

- Para cubrir el perfil de egreso del estudiante normalista, ante un nuevo plan de estudios para la educación básica enfocado a la formación por competencias, se debe buscar la capacitación y la actualización permanente.
- Se debe trabajar conforme a la normatividad, actualizando las propuestas didácticas en atención al plan de estudios 2011. No se hace un adecuado análisis de la experiencia ni se supervisa la práctica; ante la reforma educativa se podrían dificultar las prácticas docentes en los centros de trabajo e incluso los cursos de verano de inducción y regularización.
- En lo externo son mayores las amenazas que las oportunidades, esto es una señal de alarma al normalismo. En lo interno son más fuertes las debilidades que las fortalezas, lo que nos da un panorama más complicado en esta categoría, porque, pensar en la problemática, buscar solución y enfrentar la resistencia al cambio nos dificulta el crecimiento en torno a la formación docente.

Al triangular los instrumentos en sus dos etapas, se buscó encontrar en cada una de estas etapas evidencias de resultados para cada categoría.

Primera categoría: El perfil de egreso del estudiante normalista

- Para cumplirlo, es necesario vincular teoría y práctica en un enfoque por competencias, con cierta flexibilidad curricular al plan de estudios 1999, buscando la actualización permanente del personal docente.

Segunda categoría: La observación y la práctica docente en la Escuela Normal.

Acercamiento a la práctica educativa

- Se debe cumplir la normatividad de horas de práctica docente; ante la falta de supervisión, se hace necesario establecer requerimientos comunes para la práctica docente. Se pudiera dificultar la práctica en los cursos de verano de inducción y regularización, que, además no cumplen con lo que establece la normatividad.

Tercera categoría: Modificaciones curriculares para la mejora de los procesos de formación docente.

- Es necesario ofertar proyectos de capacitación y actualización docente, como: diplomados y estudios de posgrado (recuperar la maestría en pedagogía). Trabajar proyectos transversales de Lectura y escritura.

La ley del servicio profesional docente, en el transitorio vigésimo segundo, señala que: “La secretaría formulará un plan integral para iniciar a la brevedad los trabajos formales, a nivel nacional, de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el sistema de Normales Públicas a efecto de asegurar la calidad en la educación que imparta y la competencia académica de sus egresados, así como su congruencia con las necesidades del sistema educativo nacional”.

Se ha reformado el plan de estudios para las licenciaturas en educación preescolar y primaria; pero no así, para las licenciaturas en educación secundaria y estas reformas hablan de la formación docente centrada en el enfoque por competencias, es decir, formar docentes competentes para que laboren en escuelas competentes. El doctor Arturo Barraza define el concepto formar de la siguiente manera:

Formar es algo que tiene que ver con la forma, por lo tanto formarse tiene que ver con adquirir una forma, la cual, a su vez, posibilita actuar y reflexionar para perfeccionar esa forma. Esa forma, si está enfocada al campo profesional, consistiría en una forma que tendría, como intencionalidad central, cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión. Adquirir esa forma implica la adquisición de conocimientos, habilidades, ciertas representaciones del trabajo a desarrollar o de la profesión que se va a ejercer, la concepción del propio rol profesional. (Barraza, 2007. p. 36)

Ya el maestro Justo Sierra desde el siglo XIX hablaba de la competencia docente y decía: “Un maestro no es solamente un hombre que sabe, sino que sabe enseñar; necesita, pues, no solamente la ciencia, sino el método... lo que hace al maestro”. Según esta idea es el método lo que hace al docente y este pensamiento está vigente ciento veinte años después, puesto que, ser un profesional de la educación implica lograr ser competente en el quehacer docente.

Sin embargo, el acuerdo 284 señala que la escuela normal de modalidad mixta no tiene como tarea formar docentes; su objetivo es la superación y el perfeccionamiento profesional de los profesores en servicio.

La Escuela Normal Superior tiene problemáticas que conducen a inercias que detienen su crecimiento académico; la escuela tiene prestigio y tradición, sin embargo, no responde a las exigencias de formación docente de nuestro tiempo y su matrícula escolar va decreciendo considerablemente.

Es necesario ampliar los horizontes académicos de la Escuela Normal superior de Durango y volver la mirada a otros campos formativos. La

actualización docente en la modalidad de cursos y diplomados es una opción; la otra es el posgrado, recuperando los estudios de la maestría en pedagogía ofertados en otro tiempo.

Queda claro que la Escuela Normal Superior de Durango debe cambiar, renacer como el “ave fénix” y deberá hacerlo lo antes posible. **Antes de que “el futuro nos alcance”.**

Referencias

- Barraza, Arturo (2007). Formación docente en una conceptualización comprensiva y un enfoque por competencias. *Revista Innovación Educativa*, 7 (40). pp. 27-47.
- Barraza, Isidro (2010) El Sistema Estatal de formación docente en Durango: sus implicaciones *Revista de Ciencias Sociales* vol. XVI, núm. 1.
- Bernal, César A. (2010), Metodología de la investigación. Tercera edición, *Pearson educación*, Colombia.
- Cisterna Cabrera Francisco (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, Vol. 14 (1): 61-71. Chile
- Fred R. David. (2003) Conceptos de administración estratégica. *Pearson educación*, México. Páginas 368
- Gutiérrez Rico, Dolores (2007). Reforma educativa y necesidades de formación de los docentes. *Revista Visión Educativa Iunaes*. 1 (1)

Rosado, Miguel Ángel (2010) Metodología de la investigación y evaluación.

Editorial trillas.

Taylor, S. J. Bogdan, R (1988), Introducción a los métodos cualitativos de

Investigación: La búsqueda de significados. *Editorial Paidós básica.* Pp.

100- 132.

Competencias metodológicas de investigación y eficiencia terminal en el área social

*Adla Jaik Dipp
Enrique Ortega Rocha*

Introducción

En las últimas décadas, el Sistema Educativo Mexicano dentro de sus políticas se ha propuesto mejorar la calidad de la educación superior y ha venido impulsando diversas acciones encaminadas a tal fin, en un afán de insertarse competitivamente en una sociedad globalizada que considera que el desarrollo nacional depende, en gran parte, de la capacidad de generación de conocimiento.

Específicamente la eficiencia terminal se ha convertido en foco de atención para las instituciones de educación superior, particularmente en el posgrado, dado que es uno de los problemas más significativos por los índices obtenidos que resultan alarmantes.

Es un hecho que un buen número de estudiantes si bien terminan la parte escolarizada de los posgrados, nunca gestionan su titulación. Surgen entonces inquietudes respecto a cuáles son las causas por las que los alumnos que ingresan a un posgrado no lo concluyen. Las respuestas o acercamientos a las causas que originan este fenómeno pueden ser interminables.

En este sentido, López Villegas (en Sánchez y Arredondo, 2001) realizó un estudio relacionado con la eficiencia terminal y en él concluye que hay una

relación directa entre la ausencia de un trabajo de investigación sistematizado a lo largo del programa y los bajos índices de titulación.

García Herrera (s.f.) presenta el artículo La eficiencia terminal en los estudios de posgrado con orientación en investigación, y opina que los principales factores relacionados con la eficiencia terminal son la falta de formación investigativa y la deficiencia de los planes y programas de estudio.

En un estudio realizado (Jaik Dipp, 2012) en un posgrado en educación se presenta un modelo teórico que muestra que los factores que inciden en la eficiencia terminal son múltiples y se clasifican en dos grandes apartados: a) los aspectos personales del alumno y b) los aspectos institucionales que divide a su vez en dos: los administrativos y los académicos. Entre los resultados obtenidos indica que los elementos que han obstaculizado la eficiencia terminal corresponden a aspectos relativos a los alumnos: se perciben con falta de habilidades, escasos conocimientos previos y actitudes desfavorables; los alumnos consideran que elaborar una tesis de grado es un proceso muy complicado y sienten temor de que llegue el día de presentar el examen de grado.

Los autores mencionados coinciden en que una de las causas por las que se presenta la baja eficiencia terminal en el posgrado es la escasa formación investigativa de los alumnos.

Si se considera de manera empírica: que los egresados de licenciatura difícilmente eligen como opción de titulación desarrollar un trabajo de investigación y llegan a un posgrado sin el ejercicio práctico de haber realizado una tesis; que los docentes de licenciatura no siempre cuentan con la

competencia investigativa para inducir a un grupo a hacer investigación como parte de su formación; que los docentes que imparten metodología -en muchos de los casos- convierten la clase en un “relleno” aburrido y complicado que pocos aprendizajes significativos tiene para el estudiante, y en cambio sí se constituye en una barrera que obstaculiza el desarrollo de la competencia; y que muchos de los cursos de posgrado, sobre todo de ciencias sociales, están enmarcados dentro de una orientación profesionalizante, situación que reduce la posibilidad de que en su diseño curricular se incluya un eje de metodología de la investigación; es muy posible que una causa por la que los egresados de posgrado no concluyan una tesis, sea debido a que no tienen las competencias investigativas necesarias para realizarla.

A partir de esta preocupación empírica se plantan como objetivos de esta investigación: a) Determinar el nivel de dominio de las competencias metodológicas de investigación que poseen los alumnos de cuatro instituciones de posgrado en el área social b) Conocer la relación entre el nivel de dominio de las competencias metodológicas de investigación y la eficiencia terminal; c) Establecer si las variables edad, género y cursos de metodología tomados, marcan una diferencia significativa con relación a las competencias metodológicas de investigación que poseen.

Revisión de literatura

Son múltiples los factores que inciden en la eficiencia terminal, uno de ellos está relacionado con que el alumno sepa cómo realizar un tesis para graduarse y esta situación lleva necesariamente a la metodología de la investigación.

El conocimiento de la metodología de la investigación remite al desarrollo de la competencia investigativa, como señalan Álvarez, Orozco y Gutiérrez (2011), es necesario que en la etapa formativa, el estudiante a través de la metodología de la investigación y el trabajo interdisciplinario adquiera los conocimientos, habilidades, valores y cualidades, considerando estos elementos como un sistema, para que sirvan de sustento para el desarrollo de las competencias investigativas, al incorporar conocimiento, producción de pensamiento y ejecución práctica comprometida socialmente con la labor que desempeña.

Cada vez son más los investigadores que incursionan en el ámbito de la competencia investigativa -entendida como el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para llevar a cabo la elaboración de un proyecto de investigación- a fin de profundizar en la comprensión de la misma, considerando la importancia de convertir la actividad científica en la ruta estratégica para suscitar los cambios sociales.

Castellanos, Llivina y Fernández (2003), reportan un estudio elaborado por García Inza (1998) en el que realiza un diagnóstico en la Universidad Pedagógica Enrique José Varona, y verificó que los docentes que ahí laboran, presentan un deficiente desarrollo de los procesos de problematización, teorización y demostración; que sus conocimientos acerca de la investigación generalmente son memorísticos; y que abordan la metodología de la investigación a través de pensamiento empírico, con un escaso desarrollo del pensamiento científico.

Cadenas et al. (s/f) desarrollaron una investigación para determinar el nivel de desarrollo de las competencias investigativas (cohorte 2000- 2004) de la

maestría en educación superior de la Universidad Pedagógica Experimental de Venezuela; los resultados mostraron que la mayoría de los participantes poseen un nivel de competencias en el eje investigativo ubicado entre las categorías de “competente” y “bastante competente”.

Stokking, Van der Schaafs, Jaspers y Erkens (2004) realizan un estudio que revela que los estudiantes generalmente tienen más dificultad con la formulación del problema y pregunta de investigación, la creación de un plan de investigación, la programación (en tiempo) de las actividades, la derivación de conclusiones y la evaluación de la investigación.

González y González (2008) reportan un estudio en el que presentan las reflexiones de un grupo de docentes y egresados universitarios bolivianos y cubanos, realizadas a partir de su percepción acerca de la importancia y el nivel de realización de las competencias genéricas en el contexto universitario, entre sus resultados destacan la capacidad de comunicarse en el idioma inglés, que aparece en un orden de importancia de 10 de un total de 26 y con un nivel de realización bajo, o sea es importante tener la competencia pero no está desarrollada.

Jaik Dipp y Ortega Rocha (2011) realizaron una investigación en la que determinaron el nivel de dominio de las competencias investigativas que tienen los alumnos de posgrado de la ciudad de Durango, sus resultados mostraron: un nivel de dominio medio (68%) de las competencias investigativas; nivel más bajo de dominio en la traducción del inglés (54%) y más alto en la búsqueda de información en Internet (80%); así como diferencias significativas (.05) favorables a quienes tomaron un curso de metodología.

Estrategia metodológica

La presente investigación tuvo un enfoque cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo.

Los datos de eficiencia terminal fueron proporcionados por personal de servicios escolares de las instituciones participantes, como dato global para la cohorte 2009-2011.

Para recolectar la información se utilizó la escala de evaluación de competencias investigativas (EECI) (Ortega Rocha y Jaik Dipp, 2010) que registra la autopercepción de los estudiantes. La EECI registró un nivel de confiabilidad a través del coeficiente de Alfa de Cronbach de .98. Está compuesta por 61 ítems distribuidos en cinco dimensiones: a) problema; b) marco teórico; c) marco metodológico; d) resultados; y e) c. genéricas.

El instrumento se aplicó en cuatro Instituciones públicas de Educación Superior que ofrecen estudios de posgrado en Ciencias Sociales, a un total de 62 estudiantes, su distribución según los datos sociodemográficos fue la siguiente:

Edad: el 52% está entre 25 y 35 años, el 27% entre 36 y 46 años y el resto entre 47 y 57 años. Género: el 57% pertenecen al género femenino y el 43% al masculino. Cursos de metodología: el 96% tiene cursado al menos un curso de metodología de la investigación. Posgrado que estudia: el 28% estudia posgrado en el área administrativa, 27% en derecho, 21% en psicología y 24% en trabajo social.

Resultados

Los estudiantes se perciben con menor dominio de las competencias investigativas en los indicadores empíricos: Traducir textos en idioma inglés (35%), Seleccionar un tema de estudio (37%) y Describir de manera concreta el problema de investigación (37%); se encuentran coincidencias con lo reportado por González y González (2008) quienes reportan en su estudio que la capacidad de comunicarse en el idioma inglés, aparece con un nivel de realización bajo.

Los estudiantes se perciben con el mayor nivel de dominio en: Manejar la computadora (70%) y Buscar información en Internet (68%), datos que coinciden con los presentados por Jaik Dipp y Ortega Rocha (2011) quienes reportan que el nivel de dominio más alto se ubicó en la búsqueda de información en Internet (80%).

El nivel de dominio por dimensión de las competencias metodológicas de investigación, que reportan los estudiantes, se presenta en la tabla 1.

Tabla 1.

Nivel de dominio de las competencias metodológicas de investigación por dimensión

Dimensión	Porcentaje
Problema	43
M. Teórico	45
M. Metodológico	46
Resultados	47
C. Genéricas	61

Los resultados obtenidos en lo referente a la dimensión problema (43%) coinciden con los resultados reportados por Stokking et al. (2004) quienes

encuentran que a los estudiantes normalmente se les dificulta más la formulación del problema y la pregunta de investigación.

En la tabla 2 se muestran los resultados de un análisis diferenciado por área del conocimiento en que se ubican los alumnos participantes, en relación al nivel de dominio de las competencias metodológicas de investigación por dimensión.

Tabla 2.

Nivel de dominio de las competencias metodológicas de investigación por área del conocimiento

Área del conocimiento	%/Dimensión				
	Problema	M. Teórico	M. Metodológico	Resultados	C. genéricas
Administración	39	38	40	42	56
Derecho	40	45	41	38	57
Psicología	49	51	55	57	63
Trabajo social	44	46	48	51	61

Se puede observar en la tabla 2 que el nivel más alto, sin excepción, de todas las dimensiones medidas, se ubica en los alumnos que cursan un posgrado en el área de psicología.

En cuanto a la variable en general, el nivel de dominio de las competencias metodológicas de investigación, que reportan los participantes es de 48%, que interpretado con un baremo de cuatro valores (de 0 a 25%, nulo; de 26% a 50%, bajo; de 51% a 75%, medio; y de 76% a 100% alto), permite afirmar que los alumnos encuestados se perciben con un nivel bajo de dominio.

En este sentido, García Inza (en Castellanos et al., 2003) reporta que los docentes de la Universidad Pedagógica Enrique José Varona, presentan un deficiente desarrollo en los procesos investigativos.

La tabla 3 muestra los datos de eficiencia terminal en cada una de las instituciones, en relación con los resultados obtenidos del nivel de dominio de las competencias metodológicas de los alumnos participantes.

Tabla 3.

Nivel de dominio de las competencias metodológicas de investigación y eficiencia terminal.

Área del conocimiento	Competencias metodológicas de investigación (%)	Eficiencia terminal (%)
Administración	43	18
Derecho	44	20
Psicología	55	32
Trabajo social	50	26

En este primer acercamiento, se puede observar que hay una relación directa entre el nivel de dominio de las competencias metodológicas de investigación de los participantes, con la eficiencia terminal que reporta la cohorte a la que pertenecen.

En relación al desarrollo de competencias investigativas y la eficiencia terminal, sólo se tienen reportes de algunos autores, como López Villegas (en Sánchez y Arredondo. 2001) quien concluye que hay una relación directa entre la ausencia de un trabajo de investigación sistematizado y los bajos índices de titulación, más no ofrece resultados concretos de eficiencia terminal; García Herrera (s.f.) opina que uno de los principales factores relacionados con la eficiencia terminal es la falta de formación investigativa pero igualmente no ofrece más datos.

En el análisis de diferencia de grupo, con relación al género, la diferencia significativa encontrada (.03) se percibe en la dimensión resultados favorable al

género masculino ($\bar{X} = 2.4 \pm .53$), quienes se perciben con un mayor nivel de dominio de las competencia que las participantes del género femenino ($\bar{X} = 2.0 \pm .61$).

Con respecto a la edad, se presentó una correlación significativa y positiva en la dimensión marco teórico ($\alpha = .03$) conforme aumenta el rango de edad de los participantes, se perciben con niveles más altos de dominio de la competencia particularmente en aspectos relativos a encontrar el conocimiento previamente construido que tiene relación con la investigación, precisar en qué corriente del pensamiento se inscribe el objeto de estudio y describir los elementos teóricos que fundamentan el proceso de investigación.

Referente a si habían tomado un curso de metodología, las diferencias significativas ($p = .05$) se presentan en todas las dimensiones, salvo en las C. Genéricas, y todas ellas favorables para los que sí tomaron un curso.

Conclusiones

El indicador empírico en el cual reportan los participantes un nivel de dominio más alto, es en lo relativo al manejo de la computadora y el más bajo es en la traducción de textos en idioma inglés, ambos pertenecientes a la dimensión de Competencias Genéricas.

Con respecto a las dimensiones, los participantes manifiestan tener un mayor nivel de dominio en lo relativo a C. Genéricas y un menor nivel en cuanto a trabajar el problema.

En cuanto a la variable, los participantes de las cuatro instituciones de posgrado en el área social, se perciben en general con un nivel de dominio bajo de las competencias metodológicas de investigación.

Las áreas del conocimiento que otorgan el nivel de dominio bajo de las competencias metodológicas de investigación son administración, derecho y trabajo social, ya que el área de psicología, en un análisis diferenciado, presenta un nivel medio de las mismas.

En un primer acercamiento, se presenta una relación directa entre el nivel de dominio de las competencias metodológicas de investigación y la eficiencia terminal.

En cuanto al análisis de diferencia de grupos: el género muestra diferencia significativa en la dimensión problema favorable al género masculino; hay una correlación significativa y positiva en la dimensión marco teórico favorable a los participantes de mayor edad; hay diferencias significativas en relación a si habían tomado un curso de metodología en todas las dimensiones, salvo en la de C. Genéricas, todas ellas favorables para los que sí tomaron de menos un curso.

De manera general, se concluye que los alumnos de las instituciones de posgrado en el área social participantes en el estudio, no poseen el nivel de dominio de las competencias metodológicas de investigación, necesarias para elaborar una tesis de grado, situación que se está reflejando en los índices de eficiencia terminal de las instituciones.

Referencias

- Álvarez Villar, V. M., Orozco Hechavarria, O. y Gutiérrez Sánchez, A. (2011). La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol 3, N° 24.
- Cadenas, E., Rojas, B. y Reyes, C. (s/f). *Competencias en el eje investigativo de los participantes de la cohorte 2000- 2004 del subprograma de maestría en educación superior de la UPEL-IPB*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Congreso Internacional de Investigación Educativa.
- Castellanos, B. Llivina, M. J. y Fernández, A. M. (2003). La gestión de la actividad de ciencia e innovación tecnológica y la competencia investigativa del profesional de la educación. Congreso Pedagogía 2003, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. IPLAC, Palacio de las Convenciones. La Habana, Cuba.
- García Herrera, M. A. (s.f.). *La eficiencia terminal en los estudios de Posgrado con orientación en investigación (UMSNH)*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Posgrado en Derecho de la UNAM. Recuperado de <http://www.posgrado.unam.mx/derecho/congreso/Ponencias>
- González, V. M. y González, T. R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.

- Jaik Dipp, A. (2012). *Eficiencia terminal en la maestría en educación. Analizada bajo el modelo del comportamiento organizacional*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Jaik Dipp, A. y Ortega Rocha, E. (2011). El nivel de dominio de las competencias que, en metodología de la investigación, poseen los alumnos de posgrado. En A. Jaik y A. Barraza (Coords.), *Competencias y Educación. Miradas múltiples de una relación* (pp. 50 - 67). Durango, México:
- Ortega Rocha, E. y Jaik Dipp, A. (2010). Escala de evaluación de competencias investigativas. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 2(3), 72-75.
- Sánchez, R. y Arredondo, M. (Coord.). (2001). *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*. México: UNAM CESU Plaza y Valdez.
- Stokking, K., Van der Scaf, M., Jaspers, J. y Erkens, G. (2004). Teacher's assessment of student's research skills. *British Educational Journal*, 30(1), February, 93-116.

El engagement (ilusión por el trabajo) y los factores que lo integran

*Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
Adla Jaik Dipp*

Introducción

Actualmente los seres humanos enfrentan una serie de retos en su vida cotidiana, diversas exigencias que la vida en la sociedad actual les impone: poseer recursos económicos, manejar las tecnologías de la información y la comunicación, afrontar vertiginosos cambios sociales, adoptar los modelos de vida actuales, someterse a estándares de apariencia y de relaciones sociales valorados como aceptables y, sobre todo, responder a ellos con éxito. Esta serie de exigencias han impactado la vida laboral, la cual se ha venido modificando de manera importante en las últimas décadas planteando a los trabajadores diversas demandas a las cuales tiene que responder para sobrevivir como trabajador y como persona.

Estas demandas que la organización plantea a los trabajadores, en la sociedad actual, provoca que las personas reaccionen con cansancio y estrés; mientras que otras, utilizando sus propios recursos, logran afrontar la situación llegando incluso a sentirse ilusionados por su trabajo; es decir, desarrollan “engagement” en el trabajo.

El engagement en el trabajo surgió como término en 1990 con William A. Kahn, (2004); en sus trabajos, este autor identifica los problemas que presentan los trabajadores y las estrategias que utilizan para enfrentar estos problemas. Por su parte, en 1997, Maslach y Leiter, después de 25 años de estudiar el burnout, se

preguntan “¿Pueden los empleados trabajar de forma energética, estar altamente dedicados a sus trabajos y disfrutar al máximo estos momentos?” (Salanova & Llorens, 2008, p. 64); así se inició una serie de estudios para identificar el opuesto al burnout y se utiliza el término *engagement* con el objetivo de “generar consecuencias positivas para los empleados y para el funcionamiento óptimo de las organizaciones” (Salanova & Llorens, 2008, p. 64).

Entre sus antecedentes teóricos, el *engagement* se puede identificar con dos ramas: la psicología humanista y dentro de ésta con la psicología positiva y con la filosofía de Aristóteles a través del concepto de eudaimonía o felicidad. Sin embargo, el *engagement* es un objeto de estudio aún en construcción, pues aún no ha surgido una teoría que lo respalde; sólo han podido identificarse algunos modelos conceptuales como el Modelo DRL y el Modelo JD-R.

El Modelo Demandas y Recursos Laborales (DRL) de Bakker y Demerouti surge dentro de la Psicología de la Salud Ocupacional y plantea que existen 2 tipos de bienestar psicosocial: el *engagement* y el burnout; “ambos están negativamente relacionados entre sí, y además, (consideran los autores) teniendo en cuenta lo positivo y lo negativo de la realidad podremos expresarla en forma más fidedigna” (Salanova & Schaufeli, 2009, p. 132). Esta forma de abordar su estudio permitiría analizar la salud ocupacional de una manera holística.

En cambio el Modelo JD-R de Bakker y Leiter (2010) pretende pronosticar el *engagement* en el trabajo, el cual se puede predecir a partir de los recursos de empleo o recursos laborales y de los recursos personales o capital psicológico.

El *engagement* se ha estudiado a nivel internacional en diversos ámbitos como: el ámbito educativo (Salanova & Martínez, 2005; Agudo, 2005; Manzano,

2002), el ámbito laboral (Salanova, Grau, Llorens & Shaufeli, 2001; Rey, Durán y Estremera, 2004), educativo y laboral (Garroza, Jiménez, Rodríguez & Sanz, 2008) y en el ámbito organizacional (Lisbona, Morales & Palaci, 2009). Cabe aclarar que en México sólo existe referencia de un estudio realizado por Lisbona, Morales y Palací (2009) en la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid, España, en el cual se analizó al engagement como el resultado de la socialización organizacional; en este estudio se toman como muestra 514 trabajadores de empresas transnacionales, de los cuales sólo el 6.9 % de los sujetos estudiados eran población mexicana (Lisbona et al., 2009, p. 93), es decir sólo 36 y por lo tanto constituye un tema innovador en el ámbito de la investigación.

Esto demuestra que el estudio del engagement se ha orientado hacia su consolidación conceptual que se ha ido construyendo a través de estudios de validez concurrente (analizado junto a satisfacción, resiliencia, bienestar, felicidad) y de validez divergente (analizado como contraparte del burnout y estrés).

Después de esta revisión de investigaciones, publicaciones y bibliografía referente al engagement, esta investigación se planteó los siguientes objetivos:

- Identificar los factores que integran el engagement en el trabajo de los docentes de la ciudad de Durango.
- Establecer cómo se relacionan entre sí los factores que integran el engagement en el trabajo de los docentes de la ciudad de Durango.

Metodología

Esta investigación se realizó con un enfoque cuantitativo, mediante un tipo de estudio correlacional; para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento un inventario.

El inventario utilizado fue construido, ya que no se encontró uno que incluyera los aspectos personales junto a los aspectos laborales u organizacionales del engagement; una vez construido fue denominado Inventario para la Medición del Engagement en el Trabajo (IMET). En su etapa de piloteo este instrumento quedó integrado por 51 afirmaciones y en la etapa de muestreo de 48 (en la versión final), siendo solamente 44 propiamente del instrumento y los últimos 4 se agregaron para incluir dos variables convergentes (satisfacción laboral y compromiso organizacional) y dos divergentes (burnout y estrés laboral) con las cuales se realizó uno de los estudios de confiabilidad. Todas las afirmaciones son planteamientos cerrados que se responden mediante un escalamiento tipo lickert. Es necesario mencionar que se obtuvo un Coeficiente Alfa de Cronbach de .94, por lo cual se considera que el instrumento tiene un nivel elevado de confiabilidad; así mismo, se realizó el análisis de consistencia interna mediante el estadístico “r de Pearson” que permitió reconocer que todos los ítems se relacionan con un nivel de significación de .00, es decir, todos los ítem se refieren al constructo que se estudia y que existe homogeneidad en la estructura interna.

La población sujeto de estudio está constituida por 12 310 docentes de la ciudad de Durango; por ello fue necesario obtener una muestra probabilística y estratificada para determinar los elementos muestrales a encuestar.

Los docentes encuestados desempeñan su trabajo frente a grupo, impartiendo clases en instituciones educativas de diversos niveles educativos del sector público de la ciudad de Durango, Durango; México. La muestra se obtuvo con el Programa Stats versión 2, a partir de los siguientes valores: población sujeto de estudio: 12 310 docentes de la ciudad de Durango; nivel deseado de confianza: 95 %; porcentaje estimado de la muestra 50 % y 4 % como error máximo aceptable; el tamaño de la muestra que resultó con este procedimiento fue de 572 docentes a quienes se aplicó el instrumento: 5 de educación inicial, 52 de preescolar, 146 de primaria, 127 de secundaria, 123 de bachillerato, 104 de licenciatura y 15 de postgrado.

Resultados

Los resultados hacen referencia a los factores que integran el engagement en el trabajo y cómo se relacionan entre sí estos factores, a partir de lo cual se construye el Modelo AREA.

Factores que integran el engagement.

Para conocer los factores que integran el engagement a partir de la información obtenida con la aplicación del IMET se procedió a realizar un Análisis Factorial.

Por tal motivo este apartado se integró con dos elementos: el análisis factorial y los factores que integran el engagement.

Es necesario iniciar aclarando que se realizaron dos procedimientos previos para determinar si era válido realizar un análisis factorial al IMET; estos procedimientos son: el Test de KMO Bartlett's y el de Comunalidades.

En este caso el resultado del *Test de KMO y Bartlett's* fue un nivel alto de Coeficiente de Adecuación (.945), y su nivel de significación fue de .00; por lo cual se consideró adecuado proceder al análisis factorial, el cual se desarrolló solicitando la extracción de cuatro factores, ya que en un análisis preliminar realizado se observó que este número de factores explicaba más del 50 % de la varianza total. Como resultado del Análisis Factorial, los 44 ítems que estructuran el IMET se clasificaron en cuatro grupos, los cuales se convierten en los factores que integran el engagement: emociones positivas en el trabajo, autoconcepto laboral positivo, apoyo social percibido en el trabajo y resiliencia en el trabajo.

- **Factor 1. Emociones positivas en el trabajo:** se refiere a las reacciones personales o estado afectivo que provoca bienestar y motivación hacia el trabajo incluyendo: ilusión por el trabajo, sentirse lleno de energía durante la jornada laboral, sentir orgullo por el trabajo realizado, sentimiento de estar involucrado, optimismo hacia los resultados del trabajo, entusiasmo, sentimiento de que el trabajo llena de esperanza, considerar que el trabajo le inspira, disfrutarlo, sentir que el trabajo se desarrolla satisfactoriamente aun cuando implique tiempo extra y sentirse alegre en el trabajo. Este factor obtuvo una confiabilidad alta (.89).

- **Factor 2. Autoconcepto laboral positivo.** Es el conjunto de imágenes, pensamientos y sentimientos que integran la autopercepción del rol laboral de una persona y está compuesto por: considerar que se trabaja adecuadamente aunque existan conflictos, considerarse apto, darle sentido al trabajo, concentrarse, realizar bien el trabajo aunque haya confusiones en la función a desempeñar, sentir que el tiempo pasa volando, tener suficiente seguridad de lo que se quiere, sentir la capacidad necesaria para realizar el trabajo con éxito, ser muy persistente, considerarse eficaz, esforzarse por realizar bien el trabajo y aceptar retos nuevos. Este factor tiene un nivel muy alto de confiabilidad (.93).
- **Factor 3. Apoyo social percibido en el trabajo.** Se refiere a las relaciones sociales que una persona percibe en el ámbito laboral y que se convierte en recursos del entorno que favorecen el bienestar del individuo y que influyen para que sienta: que sus compañeros de trabajo le ofrecen información importante para comprender y resolver sus problemas, que tratan de ayudarlo, que la relación es cercana y de mucha confianza, que sus compañeros y las autoridades reconocen su trabajo, que puede contagiarse de las emociones positivas, que lo hacen sentir querido y estimado; en fin, que el apoyo que percibe de sus compañeros le hace sentir bien. Este factor obtuvo una confiabilidad de .91.
- **Factor 4. Resiliencia en el trabajo.** Es la capacidad de una persona para mantenerse en pie de lucha, para adaptarse a las circunstancias laborales, es la competitividad positiva para enfrentar adversidades en el ámbito laboral. La resiliencia en el trabajo está integrada por: olvidar todo lo que pasa alrededor

cuando se está en el trabajo, buscar información sobre cómo mejorar el trabajo, afrontar exitosamente tareas que exigen: atención, precisión, procesamiento o toma de decisiones complejas; realizar el trabajo exitosamente aun ante acoso psicológico o laboral, realizar bien el trabajo aunque se tenga que mostrar simpatía sin sentirla o aunque haya dudas de quedarse o no el trabajo, considerar que el trabajo es retador y lograr desarrollar el trabajo con autonomía. El nivel de confiabilidad de este factor es de .75.

Modelo AREA del engagement en el trabajo.

Para construir el Modelo Conceptual del engagement en el trabajo denominado modelo AREA (Autoconcepto, Resiliencia, Emociones positivas y Apoyo Social) en esta investigación se aplicó el estadístico Coeficiente D de Sommers con la finalidad de conocer la direccionalidad de la relación existente entre los cuatro factores que integran el engagement (Tabla 1) y como resultado pudo observarse que el autoconcepto laboral positivo es un factor independiente en el engagement; en cambio, el apoyo social percibido se muestra como un factor periférico que sería importante analizar en investigaciones posteriores.

Según los resultados de este análisis, el engagement en el trabajo presenta como factor central el autoconcepto laboral positivo, el cual se relaciona con autoconocimiento, autoevaluación, autoaceptación y autorrespeto (Maslow, en Mainou & Lozoya, 2012), de donde surgen un conjunto de imágenes, pensamientos y sentimientos que integran la autopercepción del rol laboral de una persona quien se siente apta para su trabajo, segura, eficaz y exitosa, es

persistente y acepta retos nuevos, considera que trabaja adecuadamente y, por tanto, la persona se siente satisfecha con el trabajo realizado (Figura 1).

Del autoconcepto laboral positivo surgen las emociones positivas en el trabajo, pues en la medida que una persona se siente satisfecha de su trabajo logra desarrollar reacciones personales de bienestar y motivación hacia el trabajo y emociones como ilusión por el trabajo, energía, orgullo, optimismo, entusiasmo y esperanza. Se cubre así la necesidad personal de autorrealización definida como la “realización integral del potencial propio, es decir, llegar a ser lo que se puede ser, para estar en paz consigo mismo” (Maslow, en Mainou & Lozoya, 2012, p. 110). Por tanto las emociones positivas en el trabajo logran que la persona se sienta feliz y en paz.

Del autoconcepto laboral positivo surgen también sentimientos de fortaleza, suficiencia, dominio, autoconfianza e independencia para afrontar las adversidades en el trabajo (Maslow, en Mainou & Lozoya, 2012), estos sentimientos dan origen a la resiliencia, es decir a la capacidad de una persona para mantenerse en pie de lucha, para adaptarse a las circunstancias laborales, para desarrollar una competitividad positiva al afrontar adversidades en el ámbito laboral. De manera que busca información, afronta con éxito las tareas difíciles, trabaja exitosamente aún ante presiones sociales y psicológicas, olvida lo que pasa alrededor mientras trabaja, desarrolla autonomía y percibe las dificultades como retos a vencer. De esta manera quienes poseen resiliencia en el trabajo son personas con fortaleza y autonomía.

Por último, de los factores anteriores: autoconcepto laboral positivo, emociones positivas en el trabajo y resiliencia en el trabajo surge el apoyo social

percibido en el trabajo, el cual, cubre las necesidades de pertenencia, amor, afecto y posesión de las personas (Maslow, en Mainou & Lozoya, 2012) al percibir confianza, apoyo, ayuda comprensión y reconocimiento en sus compañeros de trabajo; entonces logra asociarse con su grupo de trabajo y se forman personas capaces de establecer relaciones amistosas y de compañerismo.

Conclusiones

El engagement se integra de 4 factores, de los cuales el que más destaca es el autoconcepto laboral positivo (con una confiabilidad de .93), le sigue el apoyo social percibido (con una confiabilidad de .91), luego las emociones positivas en el trabajo (con confiabilidad de .89) y al final la resiliencia en el trabajo (confiabilidad de .75).

El “Modelo Conceptual AREA (Autoconcepto, Resiliencia, Emociones positivas y Apoyo social) del Engagement” que resultó del análisis estadístico plantea que el autoconcepto laboral positivo es el factor central del engagement en el trabajo, de él surgen la resiliencia en el trabajo, las emociones positivas en el trabajo y el apoyo social percibido; considerando que el apoyo social percibido resulta de la existencia de los otros tres factores.

Referencias

Bakker, A. B. & Leiter, M. P. (2010). *Work engagement. A handbook of essential theory and research*. Estados Unidos: autor.

- Bakker, A. B. & Leiter, M. P. (2010). *Where to go from here: Integration and future research on work engagement*. Recuperado de <http://www.workpsychologyarena.com>
- Garrosa Hernández, E., Moreno Jiménez, B., Rodríguez Muñoz, A. & Sanz Vergel, A. I. (2008). *La influencia del estrés de rol y la competencia emocional en el desgaste profesional y en el engagement*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es>
- Kahn, W. A. (s.f.). *Holding Fast: The Struggle to Create Resilient Caregiving Organizations*. Recuperado de <http://ebooks.ebookmall.com>
- Lisboa, A., Morales, J. F. & Palaci, F. J. (2009). *El engagement como resultado de la socialización organizacional*. Recuperado de <http://www.ijpsy.com>
- Kahn, W. A. (2004). *Holding Fast: The Struggle to Create Resilient Caregiving Organizations*. Recuperado de <http://ebooks.ebookmall.com>
- Mainou y Abad, V. & Lozoya Meza, E. (2012). *Gigantes de la psicología humanista. Para una educación integral*. México: Compañía Editorial Impresora y Distribuidora, S. A.
- Manzano García, G. (2002). *Burnout y engagement: Relación con el desempeño, madurez profesional y tendencia al abandono de los estudiantes*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es>
- Rey, L., Durán, A. & Extremera Pacheco, N. (2004). *La inteligencia emocional percibida y su nivel de influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es>

Salanova, M., Grau, R., Yorens, S. & Shaufeli, W. B. (2001). *Exposición de las tecnologías de la información, burnout y engagement: el rol del modulador de la autoeficacia profesional*. Recuperado de <http://www.fss.uu.nl>

Salanova Soria, M. & Martínez, I. M. (2005). *Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico*. Recuperado de <http://en.scientificcommons.org>

Salanova, M. & Llorens, S. (2008). *Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout*. Recuperado de <http://www.cop.es/papeles>

Salanova, M. & Shaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. España: Alianza Editorial S. A.

Tabla 1.
Direccionalidad de la relación entre los factores que integran el IMET

	Emociones positivas en el trabajo	Autoconcepto laboral positivo	Apoyo social percibido	Resiliencia en el trabajo
Emociones positivas en el trabajo		Emociones positivas en el trabajo (dependiente) .56 Sig. .00	Apoyo social percibido (dependiente) .35 Sig. .00	Emociones positivas en el trabajo (dependiente) .47 Sig. .00
Autoconcepto laboral positivo			Apoyo social percibido (dependiente) .23 Sig. .00	Resiliencia en el trabajo (dependiente) .51 Sig. .00
Apoyo social percibido en el trabajo				Apoyo social percibido (dependiente) .33 Sig. .00
Resiliencia en el trabajo				

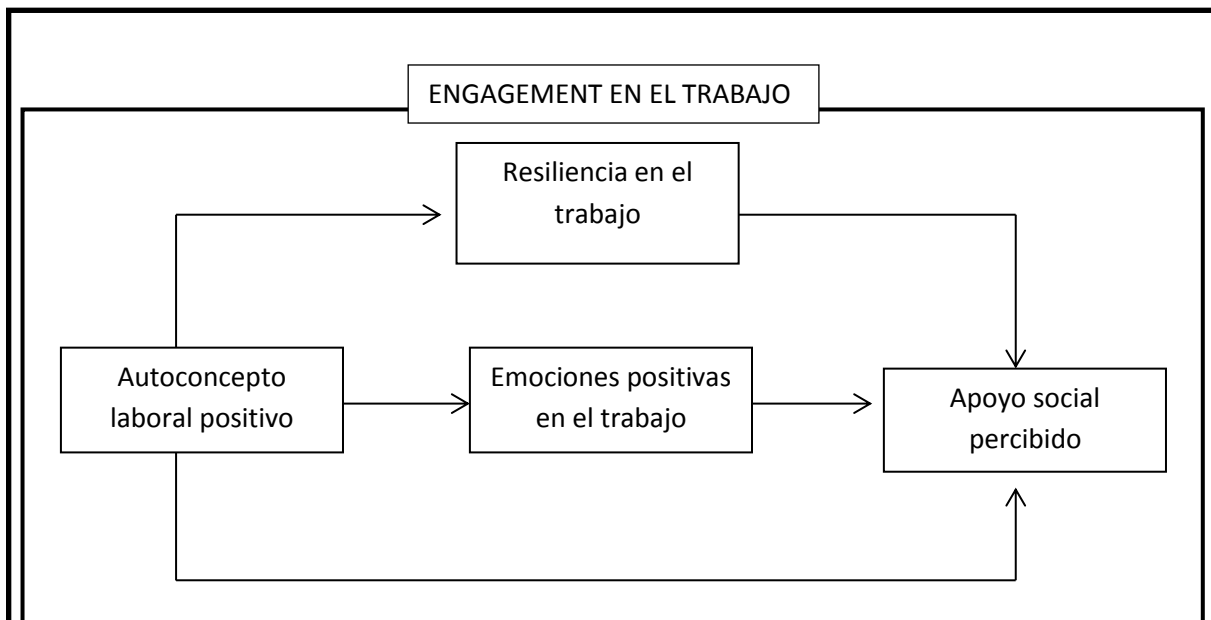


Figura 1. Modelo AREA del engagement en el trabajo. Este modelo representa a los factores que integran el engagement en el trabajo y las relaciones existentes entre ellos. Cada factor se localiza al interior de los rectángulos y las flechas indican la dependencia que existe entre ellos, de manera que la punta de la flecha llega al factor dependiente.

Procesos de aprendizaje de los egresados de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México

*Mario Castillo Sosa
Martín Muñoz Mancilla*

Análisis de la problemática

La información que se presenta es parte del resultado de la investigación denominada “Seguimiento a egresados y evaluación de los servicios de las escuelas normales del Estado de México” que fue encomendada a una comisión estatal en el marco de la planeación estratégica bajo el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (ProGEN) y de la Transformación de los procesos académicos de la Educación Normal,

Dicho programa, atendió los requerimientos del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) en el apartado de la planeación y de los estudiantes, para dar cuenta de lo que el subsistema de educación normal atiende en torno a estudios de egresados de sus licenciaturas. Si bien el objeto de estudio no atendió directamente a los procesos de aprendizaje, si fue uno las dimensiones atendidas. Se partió de considerar la recomendación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para los estudios de egresados, de hacer compatibles los planes de estudio en dos aspectos: a) la correspondencia de los planes de estudio con un proyecto institucional, educativo, claro y definido por la institución; b) la exigencia en el cumplimiento de los objetivos relacionados con

los perfiles profesionales de los estudiantes que egresan, éstas últimas provenientes del campo laboral y de las necesidades sociales.

El planteamiento es ¿cómo contribuir a la mejora continua, a partir de la relación entre formación inicial y el desempeño de los egresados de la generación 2004-2008 de las Escuela Normales Públicas en el Estado de México? el planteamiento hipotético consiste en que para la mejora continua, cada institución debe considerar un estudio periódico de la percepción de los egresados sobre su formación inicial y desempeño profesional.

El identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los egresados en su desempeño profesional proporcionará elementos para retroalimentar los procesos de formación inicial de docentes al interior de las instituciones, desde las estrategias que a nivel estatal surjan, realizar ajustes los proyectos integrales de las instituciones, por lo que su trascendencia se espera sea amplia y fructífera en beneficio de la calidad educativa en su conjunto.

Enfoque teórico-metodológico

En relación al enfoque teórico y metodológico, el seguimiento de egresados se plantea como una estrategia institucional permanente que permite valorar los resultados obtenidos por la institución, la información que se reúne proporciona datos precisos sobre la eficiencia y la eficacia de la institución. Evaluar las actividades de los egresados en relación con sus estudios realizados, es el procedimiento mediante el cual una institución busca conocer la actividad profesional que éstos desarrollan, su campo de acción, su nivel de ingresos, las

posibles desviaciones profesionales que han tenido así como sus causas, su ubicación en el mercado de trabajo y su formación académica posterior al egreso” (ANUIES, 2003, pág. 179).

El marco teórico se sustenta con Theodore Schultz: Capital Humano; F. Denison: Funcionalidad Técnica de la Educación(ANUIES, 2003). El estudio tiene como base una encuesta, entrevistas y observaciones a los egresados de la generación motivo de estudio. Es importante mencionar que a nivel Nacional no se identificaron este tipo de estudios en Instituciones de educación superior formadoras de docentes, en concreto de Escuelas Normales, sin embargo si se encontraron estudios en Universidades, atendiendo a la metodología propuesta por la ANUIES para estudios de egresados. Por ello la experiencia que se desarrolla en las Escuelas Normales públicas del Estado de México se fundamenta a partir de coincidencias como instituciones de educación superior, pero se hacen adaptaciones atendiendo en todo momento el enfoque teórico y reestructurando dimensiones para el estudio. Para ello se desarrolla de la siguiente manera: Se tomó como base el esquema básico para estudios de egresados propuesto por la ANUIES en 1998, y reimpreso en 2003, por ser el más actual hasta el momento de iniciar la investigación, donde se consideró pertinente aplicar el enfoque teórico que sustenta el esquema básico. Una vez revisado el esquema básico, se buscan estudios similares realizados, encontrando la primer diferencia; la población objeto de estudio de las Universidades regularmente son egresados que trabajan en el campo para el cual fueron formados y que después de tres años se ubican en su campo laboral. Para el caso de las escuelas normales se realizó con toda la generación del Estado de México,

ya que el 99% se inserta en las filas magisteriales de la Entidad. Se recupera la esencia del diseño, quedando de la siguiente manera: a) origen socio-familiar de los egresados; b) rasgos generales de los egresados; c) trayectoria educativa de los egresados; d) incorporación y ubicación en el sector educativo; e) percepción sobre la institución y la carrera cursada; f) desempeño profesional; g) opinión acerca de su formación; h) valoración de la institución.

Este trabajo se centra solo en la tercera categoría que corresponde a trayectoria educativa de los egresados, básicamente en cómo desarrollan procesos de aprendizaje, los resultados se recuperan del cuestionario que se aplicó a la población de egresados y se denominó manual de seguimiento. Otros instrumentos complementarios para aplicarlos en el trabajo de campo fueron; una guía de observación, de entrevista y una lista de cotejo, con una muestra de egresados de cada normal y licenciatura. Se integró el estudio con una población de 1090 egresados de la generación 2004–2008 de las 13 licenciaturas que imparten las 36 normales públicas del Estado de México. Para el trabajo de campo la muestra fue de 328 casos.

El análisis de los instrumentos se realizó con el programa estadístico para las Ciencias Sociales SPSS ver 19.0, integrando tablas de frecuencias simples, y tablas de contingencia con dos variables. Con estos datos se procedió a la interpretación de los mismos, identificando fortalezas y áreas de oportunidad de los egresados en su desempeño profesional, y proporcionando elementos para retroalimentar los procesos de formación inicial al interior de las instituciones.

Se trata de un estudio de caso, de tipo descriptivo y de corte transversal. En este caso se trata de describir la percepción que los egresados de la generación

2004-2008 de las 36 Escuelas Normales Del Estado de México tienen sobre su formación inicial y su desempeño profesional. Este análisis permite reconocer diferentes ámbitos de atención en el trabajo profesional, considerando el contexto ocupacional con las demandas sociales, campos ocupacionales, perfil demandado, intervención y perfil de egreso (Lawan, 2004).

Resultados

En la dimensión trayectoria educativa de los egresados, motivo de este estudio, desde la percepción de los egresados en el proceso de aprendizaje intervienen múltiples factores, entre ellos el uso de materiales y estrategias de aprendizaje, aunque hay diferencias entre licenciaturas, las más recurridas son: la elaboración de organizadores, cuadros sinópticos, esquemas, mapas conceptuales, resolución de problemas, análisis de textos. Esta forma de aprendizaje está permeado por las exigencias más reconocidas en el campo laboral, donde se identifica la planeación, seguida del conocimiento general de la disciplina. Otra exigencia demandada a los estudiantes es el conocimiento especializado, la solución a problemas de la práctica y que la información que manejen sea actualizada. Por otro lado se les demanda puntualidad, formalidad, presentación y responsabilidad.

Respecto de la planeación, hay fuertes diferencias en su diseño, lo que provoca evidente inconsistencias de trabajo. La construcción de propósitos que orienten actividades de aprendizaje, sólo es realizada por 80.3% de los encuestados, pero cuando es con propósitos experimentales sólo 67.9% los

construye; de ello se desprende que una gran cantidad de docentes aplican planes y programas sin análisis ni creatividad, apegándose únicamente a lo prescrito.

En el caso del vínculo de la planeación y el conocimiento general de las disciplinas, solo 63.9% lo hace con fundamentos teóricos. Si consideramos que una de las principales satisfacciones en actividades de 7° y 8° semestres, fue la puesta en práctica de conocimientos y la resolución de problemas en la práctica, entonces se infiere que al perder los docentes el acompañamiento de la escuela normal y de los tutores en sus jornadas de acercamiento, descuidan la calidad de su desempeño, no es entonces una competencia consolidada para transformar la enseñanza.

El actuar de estos egresados da cuenta de uno de los rasgos del perfil docente en la reforma educativa integral de México: el planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y ubicarlos en contextos disciplinares, curriculares y sociales. Un elemento más que refuerza este resultado es que el 58% de la muestra articula contenidos de diferentes asignaturas.

El proceso de aprendizaje es gradual en el campo de la docencia porque integran un enfoque de planeación coherente, atendiendo las demandas actuales de la reforma integral de educación básica, para ello es necesario y fundamental que el docente lo sustente con referentes teóricos, ya que una actividad cognitiva compleja exige establecer relaciones entre la teoría y la práctica.

Los aspectos que no aparecen como exigencias son el manejo de paquetes computacionales, consideradas habilidades básicas informáticas incluidas en

competencias instrumentales genéricas, así como el razonamiento lógico analítico, el manejo de una segunda lengua y procesar información.

En las observaciones al desempeño docente, 26% de los entrevistados dice que aplica conocimientos y comprensión de una lengua extranjera, y 41.6% utiliza computadoras personales y redes de información; sin embargo, no son en sí exigencias del campo laboral. Su nivel de competencia se reduce a lo que las escuelas de educación básica les demandan, no a lo que la realidad social vislumbra como áreas de competitividad y desarrollo.

Trabajar en equipo, tomar decisiones, manejar riesgos e identificarse con la institución son competencias interpersonales que se reflejan directamente en el campo laboral y que no propiamente son de aprendizaje permanente en la normal donde fueron formados, tampoco les significan demanda o exigencia laboral. Respecto de las competencias sistémicas, continuar aprendiendo y manifestar creatividad son de las competencias genéricas que en el campo laboral se reconocen pero no se exigen, este aspecto valora en qué medida la formación preparó al docente para su labor docente.

Como puede observarse, los egresados reconocen ampliamente estar preparados para la docencia, la importancia de la formación continua y la toma de decisiones. No vislumbran el trabajar en otro sector, situación que ratifica la tendencia a enrolarse en el mismo campo educativo; tampoco identifican vincularse con otras instituciones, pensar creativamente ni desarrollarse de manera independiente. Lo anterior ratifica debilidades de la formación centrada en competencias, pues sólo se pueden formar profesionales teniendo en cuenta el carácter sistémico de su tarea y de su entorno.

En esos términos, los egresados viven la profesión como sistema cerrado, sin abrirse al entorno y a espacios de la vida académica y social que potencien su desarrollo personal y laboral. En esta dimensión se les pidió a los encuestados que jerarquizaran tres opciones que consideraran más relevantes. El mayor énfasis puesto en los contenidos de planes y programas estuvo en herramientas para la reflexión de la práctica, las actividades de acercamiento y la elaboración del documento recepcional.

En este aspecto también es importante un estudio que profundice sobre el predominio de la práctica de los formadores y en la formación. Si bien es cierto que la tarea más importante está en la enseñanza, en la práctica docente y esa práctica debe estar orientada a la reflexión. Partir sólo de la práctica “debilita cualquier planificación e incluso cualquier preparación a fondo [...] sólo se modificarán ligeramente las prácticas si ésta se limita a aportar informaciones, a dispensar conocimientos, a dar a conocer modelos ideales. Formar un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia.

Considerando que en este proceso debieron adquirir todos los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes posibles, en el trabajo de campo se observó que les faltó desarrollar habilidad para utilizar diversos recursos acordes con los propósitos educativos y con ello promover capacidades de aprendizaje, así como planear y operar estrategias para situaciones de riesgo o atender necesidades especiales; sólo en 54% de la muestra, en promedio, se observó que podían realizarlo.

Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como las áreas de formación común y específica, aparecen con menor énfasis, a excepción de la licenciatura en biología, que reporta mayor atención a los contenidos.

En cada una de las licenciaturas puede apreciarse la tendencia en el desarrollo de los contenidos. Vuelve a destacar el énfasis puesto en la formación inicial a los contenidos conceptuales y a los vinculados con la práctica.

Los egresados consideran que el énfasis puesto en contenidos procedimentales y en las áreas de formación común y específica, es mediano, lo que explica porqué, quienes continuaron su formación, accedieron a cursos cortos vinculados con actividades complementarias y metodologías de enseñanza.

Esto representa entonces una debilidad de formación para la práctica reflexiva, pues ésta exige como capital, saberes teóricos y metodológicos, actitudes y cierta relación con el oficio real, competencias que se apoyen en estos saberes y actitudes de forma que permitan movilizarlas en la práctica pedagógica, pues, como el mismo Perrenaud señala, las facetas de la competencia reflexiva son antes, durante y después de la acción. Los saberes metodológicos puestos en marcha afectan a la observación, la interpretación, el análisis, la anticipación, la memorización y la comunicación; los saberes teóricos permiten disponer de referentes culturales, por lo que el dominio de ambos es crucial; si falla alguno, los problemas no se pueden plantear.

Otra evidencia del desequilibrio en la formación reflexiva está en el uso del diario o de cualquier otro tipo de documento en el que registren y expliquen experiencias de la práctica para confrontarla y reconstruirla. En promedio este tipo de herramientas es usado por 35% de los encuestados. Los egresados de la

licenciatura en preescolar son quienes más lo elaboran, pero la información no se recupera de manera significativa pues se lleva como registro anecdótico; su uso disminuye en educación primaria y desaparece en secundaria. Hace falta implementar el uso de estos diarios o bitácoras pues permiten identificar qué se hacen mal y por qué.

De la observación realizada se conoce, qué tanto el docente optimiza los tiempos laborales, los productos generados por sus alumnos, el uso de recursos y los medios de información. Particularmente, en el uso del tiempo, la educación secundaria demanda actividades planeadas y ejecutadas en un período establecido por la organización institucional.

De los encuestados a nivel estatal, 15.6% señala que de la información que recibieron en nada les estimula a estar mejor informados; 64.9% poco y sólo 22.1% que en mucho, de esta manera podemos ver por licenciatura que preescolar y Geografía son las licenciaturas donde los egresados consideran no haber sido estimulados hacia la formación social; el resto de las licenciaturas señalan poca atención en ello, a excepción de la licenciatura en educación artística, que en 55.2% opina haber recibido muchos de estímulos en este aspecto.

Lo presentado anteriormente nos permite reconocer que es necesario fortalecer los procesos de aprendizaje al interior de las escuelas normales, para lograr un alto grado de simetría entre la misión de las escuelas normales y el grado de satisfacción de los estudiantes, a fin de que sean ellos quienes transformen la práctica educativa en las escuelas de educación básica de la entidad.

Referencias

- ANUIES. (2003). Esquema básico para estudios de egresados. México: Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES.
- Bertalanfy, L. V. (1992). Perspectivas en la teoría general de sistemas. Madrid: Alianza Universidad.
- Bertalanfy, L. V. (1995). Teoría General de Sistemas. México: FCE, Décima reimpresión.
- Lawan, M. y. (2004). La nueva formación del docente. Barcelona: Pomares.
- NAVÍO, G. A. (2005). Las competencias profesionales del formador . Barcelona, España: Octaedro-EUB.
- ProFEN. (2010). Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal. México.
- Schön, A. D. (1992). La formación de profesionales reflexivos . Barcelona: Paidós.
- SEP. (2002). Plan de estudios 1999. Mexico : Sep.
- SEP. (2005). Plan de estudios 1999, Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.
- Uribe, C. (2006). Nota pública, un sexenio de oportunidad educativa 2007-2012. Banco Interamericano de Desarrollo , 30.
- VERA, J. M. (2006). Dirección y gestión de centros docentes. Barcelona, España: Grao.

Uso de estrategias de enseñanza para mejorar el promedio en el bachillerato

Fernando Rodríguez Carrillo

El ser directivo de una institución educativa de nivel medio superior conlleva grandes responsabilidades, una de ellas y que obedece a la realización de esta tesis es contribuir a la mejora del aprovechamiento escolar, refiriendo con ello el bajo promedio que obtienen los alumnos durante sus evaluaciones parciales que presentan en el transcurso de un semestre.

Tras los resultados obtenidos por los alumnos encuentro que la mayoría de los docentes que laboran en educación media superior somos profesionistas incorporados a la docencia, una razón por la cual carecemos de conocimientos pedagógico-didácticos dificultándose el trabajo docente en el aula. La intención de realizar esta investigación es utilizar estrategias de enseñanza para incrementar el promedio de los alumnos empleando como medio el trabajo colegiado entre docentes y directivo. Para ello se plantearon preguntas como ¿qué estrategias de enseñanza pueden implementarse para mejorar el promedio escolar? y ¿qué percepción tienen los docentes sobre el trabajo colegiado? ´

Objetivo

Incrementar el promedio escolar de los alumnos de la generación 2009-2012 del EMSaD 21 de la comunidad de J. Agustín Castro, Dgo., mediante la implementación de estrategias de enseñanza en el marco del trabajo colegiado entre Coordinador del Plantel y docentes.

Marco teórico

En las instituciones educativas se presentan una serie de problemas que limitan el funcionamiento del docente en el aula, estos problemas al enfrentarse de manera individual causan insatisfacción a los profesores, actitudes negativas hacia los demás compañeros y alumnos y como consecuencia bajo rendimiento en su trabajo diario. Por esta razón es necesario que se constituya un *equipo de trabajo* en donde todos sus integrantes estén al tanto de cuáles son los objetivos a cumplir y compartirlos con la finalidad de que el equipo reconozca que se necesita el apoyo mutuo, es decir los unos a los otros así como interactuar bajo un marco de respeto, mediante el dialogo y sin autoritarismos (Escat, 2009).

Estas características propias de un equipo de trabajo aunado a lo que plantea Meneses (2005) que los miembros del equipo deberán guiarse por ciertas reglas y como señala Ros (2006) asumir un conjunto de valores como la confianza, la sinceridad y la comunicación, le otorga formalidad al equipo de trabajo y por tanto posibilidades de obtener mejores resultados en las tareas emprendidas.

A través del *trabajo en equipo* se crean las condiciones necesarias para que el *equipo* de trabajo tenga la capacidad de reflexionar, discutir y participar para crear juntos algo en común, además los miembros del equipo deben respetar las ideas, opiniones y valores de los demás con la finalidad de transformar los errores en experiencias para actuar mejor y buscar el consenso del *equipo* (Rodríguez & Van de Velde, 2005).

Para trabajar en equipo se tiene que optar por alguna forma de hacerlo, se utilizan conceptos relacionados con este aspecto como: colaboración, cooperación y colegialidad.

López (2005) en la investigación realizada para su tesis doctoral titulada “*la colaboración y desarrollo profesional del profesorado*” hace una reseña del surgimiento de la colaboración, en algunos momentos llamada cooperación y en otros colegialidad; dicha autora expone los siguientes elementos:

- a) Pettini, 1979, expresa su punto de vista sobre la técnica más importante que propone Célestin Freinet: la cooperación.

La cooperación caracteriza definitivamente toda la actividad de Freinet. Por una parte los profesores, a través de los organismos cooperativos que constituyen, superan el aislamiento y pueden compartir experiencias, discutir, hacer avanzar sus ideas y renovar las técnicas según las necesidades que se les planteen. Además esta experiencia de los adultos se hace también extensiva al mundo infantil de forma que para averiguar si se hace un uso legítimo de las técnicas de Freinet basta con observar si la cooperación se ha

llevado o no realmente al aula, e incluso fuera de ella, a través de la correspondencia escolar.

- b) Little, 1990, “La razón para proponer el estudio y la práctica de la colegialidad es que, presumiblemente, algo se gana cuando los profesores trabajan juntos y algo se pierde cuando no lo hacen”.
- c) Para Handal, 1992, la colegialidad es un tipo de cooperación que se da entre los compañeros de trabajo de una escuela, manifiesta también que comprende todo el trabajo de la escuela y supone una tarea colectiva.
- d) Thiessen, 1992, *“Los profesores aprenden mucho de los otros. Estos citan a sus iguales como la fuente más valiosa de desarrollo profesional. En los últimos años, las tentativas de desarrollo profesional que se basan en el trabajo colegial y colaborativo entre profesores se han convertido en prominentes en el discurso de mejora de la escuela y cambio de la educación. Preparación en parejas, profesores consejeros, desarrollo profesional cooperativo y trabajo con guías son todos ejemplo de este modelo de desarrollo de profesores”*
- e) Hargreaves, 1996, *“No existe colaboración o colegialidad “auténtica” ni “verdadera”. Solo hay diferentes formas de colaboración y de colegialidad, que tienen consecuencias distintas y se proponen objetivos diversos”*.
- f) Rué i Domingo, 1998 indica que algunos autores coinciden en la concepción de que la educación exige la interacción entre iguales: *“Entre los diversos antecedentes históricos más conocidos destacarían las aportaciones de Ovide Décroly, Roger Cousinet, Célestin Freinet, e*

incluso Paulo Freire. Los distintos autores señalados, aún con la distancia en el tiempo y la diferencia de valores de referencia que mantienen entre ellos, sostienen una convicción común. Para que se pueda desarrollar un proceso educativo de carácter positivo en las personas, es necesario que éstas puedan activar y conducir situaciones comunicativas entre iguales”

- g) Angulo Rasco, J. F. y otros, 2000 apoyándose en las ideas de John Dewey indica que *“Para Dewey la educación se realiza en interacción social a través de la comunicación. La colaboración es uno de los principios por los que deben guiarse los profesores tanto para desarrollar su tarea docente con alumnos como para trabajar con sus compañeros. Los procesos de colaboración más que facilitar la educación, constituyen en sí mismos la propia educación”*.
- h) Rizzi, 2000, plantea que *“Un modelo cooperativo se funda, por tanto, en la colegialidad y en la socialización de las opciones en todas las fases posibles, en la necesidad de un esfuerzo constante de escucha de los enseñantes en relación con los alumnos, de la participación de los padres y de los agentes externos a la escuela, lo que requiere, para que sea creíble e influya en lo social, un nivel más elevado de competencias pedagógicas y técnicas de la escuela, coherente con nuestra sociedad, que ha adquirido un elevado nivel de tecnologización y estructuración”*.
- i) Escuela nueva, *“La educación nueva es la educación que aspira a formar la individualidad vital humana dentro de una colectividad*

(comunidad de trabajo), en un ambiente de libertad, por medio de la actividad”.

- j) *“La colaboración, pues, juega un importante papel en el pensamiento y en la acción educativa de Paulo Freire que utiliza el dialogo para conseguir que dicha colaboración se haga efectiva y a través de ella se dé un encuentro entre los sujetos para buscar juntos la significación de los significados”*

En este recorrido histórico sobre el quehacer de algunos estudiosos dedicados a la educación se puede observar la importancia que le dan al trabajo entre iguales, es decir a la colaboración para unos, cooperación o colegialidad para otros. Debido a la ambigüedad que se presenta para definir la manera en que se da el trabajo en equipo utilizaré indistintamente en esta investigación los términos *colaboración, cooperación o colegialidad* para referirnos al trabajo entre profesores y Coordinador del Plantel tomando como referencia que perseguimos un objetivo en común, mejorar el promedio escolar.

En relación a las estrategias de enseñanza Anijovich & Mora (2010) indican en su libro *“Estrategias de enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula”* que en la bibliografía relacionada con la didáctica aparece el concepto de estrategia de enseñanza, pero no siempre se explicita su definición, lo que da pie a ciertas ambigüedades al momento de ser interpretada. Algunas veces se asocia a **técnicas**, en otros casos se habla indistintamente de **estrategias de enseñanza y de aprendizaje**; sin embargo, estas autoras definen estrategia de enseñanza *“como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones*

generales acerca del cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”.

Atasi (2012) subraya que las estrategias de enseñanza “*Son aquellas **actividades conscientes e intencionales** que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje”*, ella misma apunta “*que son actividades potencialmente conscientes y controlables, que teniendo un carácter intencional, implican un plan de acción”.*

Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991; como se citan en Díaz-Barriga y Hernández, 2005; señalan que las estrategias de enseñanza son ***procedimientos** que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”*; en esta misma línea Gutiérrez (2009) indica que “*son aquellas **acciones** que utiliza el docente para posibilitar un aprendizaje mayormente significativo en sus alumnos”.*

Si analizamos estas definiciones expuestas se puede detectar elementos como toma de decisiones sobre el cómo enseñar un contenido, el qué y para qué; se resalta la importancia de que el docente sea consciente y con toda la intención genere actividades que produzcan aprendizajes significativos; por tal razón para fines de esta investigación haré uso de la definición que cita Díaz-Barriga y Hernández (2005) en la cual sobresale la palabra procedimiento visto como la serie de actividades o acciones que el docente prevé aplicar en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizaje significativos.

Metodología

Se realizó el estudio utilizando la metodología de la investigación-acción por estar el investigador directamente relacionado con la institución educativa y por tener a los tres docentes y a los 11 alumnos participantes a su cargo. Las técnicas de recolección de datos se empleó el diario de campo, los perfiles y los cuestionarios. Se planteó un plan general de acción que nos permitiera incrementar el promedio de los alumnos de la generación 2009-2012, dicho plan quedó estructurado de la siguiente manera:

Tabla 1. *Acciones que conforman el plan de acción.*

Objetivo específico: Estructurar de manera colegiada un plan general de acción encaminado a mejorar el promedio escolar de los alumnos del EMSaD 21.	
ACCIONES	FECHA DE APLICACIÓN
1. Reuniones colegiadas los días jueves de cada semana.	<ul style="list-style-type: none">• Los días jueves a partir del mes de enero de 2011.
2. Búsqueda de estrategias de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none">• Mes de enero de 2011
3. En reunión colegiada revisar las estrategias de enseñanza recabadas con la finalidad de detectar implicaciones relacionadas con su aplicación.	<ul style="list-style-type: none">• Jueves 27 de enero de 2011
4. En reunión colegiada consensar las técnicas que se utilizarán para supervisar la aplicación de las estrategias.	<ul style="list-style-type: none">• Jueves 3 de febrero de 2011
5. Definir mediante el trabajo colegiado el momento para aplicar las técnicas de supervisión.	<ul style="list-style-type: none">• Jueves 3 de febrero de 2011
6. Aplicación de las estrategias de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none">• Febrero-julio 2011

La aplicación de las estrategias de enseñanza correspondió a los docentes, lo hicieron durante la impartición de sus clases a los alumnos de la generación 2009-2012, mientras que la revisión y supervisión correspondió al investigador. Se aplicó un cuestionario de quince preguntas tanto a los profesores como a los alumnos para recabar información relativa al desempeño en clases en lo referente al uso y aplicación de las estrategias de enseñanza, se contrastaron las respuestas emitidas tanto por profesores como por alumnos con las observaciones llevadas a cabo en clases por parte del investigador y registradas en los perfiles.

Resultados

De manera general los resultados muestran que los docentes emplean de alguna forma estrategias de enseñanza, pero resalta que algunas veces tienen una percepción un tanto negativa en torno a lo que esperan que logren los alumnos, esto indica que los docentes no tienen plena confianza al aplicar la estrategia, sin embargo, la mayoría de los alumnos fueron positivos al señalar que si aprenden, están atentos e interesados en clase.

Por consecuencia, si los alumnos aprecian aspectos positivos lo considero una señal de que las estrategias de enseñanza surtieron el efecto esperado, incrementar el promedio escolar de los alumnos de la generación 2009 - 2013.

Las estrategias de enseñanza más utilizadas por los docentes fueron la actividad focal introductoria, la discusión guiada, círculo de conceptos, mapa conceptual, cuadro sinóptico, lectura comentada, preguntas intercaladas,

ilustraciones, planteamiento de objetivos, el dictado y las exposiciones por parte de los alumnos.

Las estrategias de enseñanza que les funcionaron a los docentes fueron la lluvia de ideas, collage, traer comentarios de la clase, mapas conceptuales, cuadros comparativos, resumen, cuestionarios, uso de verbos, apeak and listen, ilustraciones, dictado, activación de conocimientos previos, planteamiento de objetivos, prácticas, audio conversaciones, discusión guiada, círculo de conceptos, cuadro sinóptico, lectura comentada y preguntas intercaladas.

Los alumnos perciben clases poco dinámicas, el dictado no les agrada ni tampoco que se escriba mucho en el pizarrón, solicitan mejores explicaciones, señalan haya un número aceptable de exposiciones por parte de los alumnos y advierten mucha tarea, aprecian el uso exagerado de mapas conceptuales así como la realización de resúmenes y notan pocas prácticas en computadora,

Cabe resaltar que un 33% de los docentes dejaron de utilizar las estrategias consensadas desde el segundo parcial, a pesar de ello, 10 de los once alumnos a los cuales los docentes aplicaron las estrategias de enseñanza, incrementaron de alguna manera el promedio escolar de tercer semestre, uno de ellos mantuvo el mismo promedio. Esto significa que la propuesta de intervención, cuya esencia era la aplicación de estrategias de enseñanza para incrementar el promedio escolar, fue la adecuada.

Conclusiones

A pesar de que en esta investigación se trabajó de manera colegiada se evidenció una participación diferenciada en los docentes, dichas participaciones se ubican

en una escala cualitativa que va desde regular, pasando por una participación buena hasta una excelente. Esta escala coincide con la profundidad en la reflexión de las respuestas emitidas por los docentes así como en el intento constante por modificar su proceder en el aula; considero que se ha producido una mejora en la práctica docente debido a la constante reflexión y se ha logrado un paso en la colaboración contribuyendo con ello a la profesionalización docente y al incremento del promedio de los alumnos de la generación 2009-2012.

Referencias

Anijovich, R. & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique grupo editor.

Atasi, G. (2012). *Estrategias de enseñanza que reciben los estudiantes "Hatun Ñan"*. Seminario: Calidad de la Educación Superior. Disponible en www.hatunan-unsaac.org/pdf/estrategiasdeense.pdf Rescatado el 05 de julio de 2012.

Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Escat, M. (2009). *Equipo de trabajo y trabajo en equipo*. Disponible en <http://degerencia.com>

Gutiérrez, D. (2009). La enseñanza y el aprendizaje en educación superior: un enfoque estratégico. Disponible en: <http://www.upd.edu.mx/> Fecha de consulta: 01 de julio de 2012.

López Hernández, A. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presente en el puesto de trabajo*. Valencia, España: Universidad de Valencia.

Meneses O, A. (2005). *Liderazgo y trabajo en equipo*. Disponible en <http://www.monografias.com>

Rodríguez Pérez R. & Van de Velde, H. (2005). *Dirección: motivación, liderazgo y trabajo en equipo*. Estelí, Nicaragua.

Ros Guash, J. (2006). *Análisis de roles de trabajo en equipo: un enfoque centrado en comportamientos*. Barcelona, España. Universidad Autónoma de Barcel

La formación inicial del docente de educación primaria y el desarrollo de sus competencias didácticas

Gregorio Vázquez Rivera

Introducción

La formación de los profesores supone una serie de problemas de primer orden dentro del Sistema Educativo Mexicano contemporáneo, y aunque estas situaciones han existido desde el inicio del crecimiento del sistema, actualmente la conciencia social sobre este tema se ha puesto en las mesas de análisis y discusión.

La sociedad actual exige que ya no requiera memorizaciones a lo largo de la formación del ciudadano, sino de individuos capaces de comprender y resolver los problemas que enfrenta y enfrentará, adaptándose sigilosamente a una sociedad revolucionada en constante cambio. Este es el gran reto de la educación y del nuevo docente; mismo que debe superarse para tener la oportunidad de satisfacer los requerimientos de una realidad cambiante que necesita ser atendida y asumida por quienes participan de ella.

Ante ello, la formación del nuevo docente no puede tener, como objetivo principal, la reforma exclusiva de algunos contenidos o incremento de un ciclo más, sino una reforma integral que permitan a las instituciones formadoras de docentes, entender el nuevo perfil del futuro docente. Es decir, se debe procurar

que los maestros ubiquen su sociedad y su cultura a través de un acercamiento de los que les rodea, impulsando su visión crítica y reflexiva de los movimientos y la ya muy mencionada globalidad de cambios, además de desarrollar su potencialidad para resolver sus problemas a los cuales se enfrente, no tan sólo a lo largo de su formación inicial, sino de su propia vida profesional.

En la actualidad se monitorea una reforma curricular de la educación normal que se estará aplicando en el ciclo escolar 2013-2014, y aunque se plantean las nuevas necesidades a atender desde el proceso educativo, en el marco de una educación innovadora, reflexiva y significativa, es una reforma que contempla sólo cambio de términos y de tiempos, y que al final viene a considerar solamente un incremento de tiempo y del enfoque que los planes de estudio en educación básica ya tenía establecido.

Ante esta realidad, los problemas son genéricos a las instituciones formadoras de docentes y son: falta de adaptación al cambio, formación y actualización de los docentes, generación de conocimiento, transformación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desvinculación entre escuelas de educación básica, revalorización de la institución entre otros problemas. Por lo que nace, la necesidad de reconocer, identificar y documentar las problemáticas específicas en las que se encuentra inmersa, con la firme convicción de satisfacer las exigencias.

De este modo, como parte de la necesidad de conocer la forma en que los estudiantes bajo su formación inicial van desarrollando sus competencias didácticas, se desarrolló esta investigación buscando un acercamiento a la realidad de los estudiantes, que sometido al análisis, reflexión y crítica, permita

identificar algunos aspectos que se pueden mejorar y líneas a seguir en el proceso de la formación inicial.

La investigación gira en torno al objetivo general: *Conocer la forma en que desarrollan las competencias didácticas los estudiantes de licenciatura de Educación Primaria durante su formación inicial* y a los objetivos particulares: a) Conocer los aspectos de la formación inicial que deben fortalecerse para mejorar el desarrollo de las competencias didácticas en los estudiantes de la licenciatura de educación primaria, b) Conocer las implicaciones actitudinales, cognitivas, políticas, económicas y sociales que tienen los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria en el desarrollo de las competencias didácticas durante su formación inicial, c) Distinguir cómo se dan los acercamientos al contexto real de trabajo docente y su influencia para el desarrollo de las competencias didácticas de los futuros licenciados de educación primaria, d) Distinguir las condiciones organizativas, de infraestructura y humanas de la institución, que permiten o no el desarrollo de las competencias didácticas de los alumnos y e) Describir cómo se desarrolla el análisis y reflexión de la práctica docente y su influencia para el desarrollo y mejoramiento de las competencias didácticas.

Revisión de literatura

Históricamente, las escuelas normales han desempeñado un papel importante en el desarrollo cultural del país, siguen cumpliendo con la función de “formar” profesores, actualmente licenciados de educación básica. Estos forman parte

esencial del Sistema Educativo Mexicano, tienen la función de formar los niños y jóvenes, de ahí el interés por conocer cómo se están formando.

La necesidad de formar profesores críticos, con el mejor perfil y que sean capaces de formar al nuevo ciudadano que necesita la sociedad actual, provoca reformas en los planes de estudio de las escuelas normales.

A partir de 1993, a raíz de la reformulación de contenidos y enfoques de educación básica nacen nuevos desafíos a la formación de profesores y se hizo grande la brecha entre lo que se enseñaba en las normales y las exigencias del campo de trabajo. Esto implica el punto de partida para la elaboración de un nuevo plan de estudios y es hasta el ciclo escolar 1997-1998, cuando entra en vigor el Plan de Estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria.

Para la elaboración del plan 1997, se definieron primeramente los rasgos deseables de perfil profesional de los futuros maestros. En dichos rasgos se establecen las competencias que requerirán los futuros maestros para desarrollar su labor profesional, particularmente en lo que se refiere al desarrollo de habilidades intelectuales para el aprendizaje autónomo y permanente, el dominio de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación primaria, el desarrollo de competencias didácticas para la enseñanza, la formación de la identidad profesional y ética, así como la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones reales en que se realiza la labor profesional (SEP, 1997).

Actualmente se requiere saber sobre la reforma de educación primaria 2008, y casi a dos ciclos escolares no se sabe sobre el enfoque que habrá de tener el nuevo Plan de Estudios para las escuelas normales.

No puede ser que esta temática sea novedosa o poco explorada, existen múltiples estudios que dan cuenta de la importancia de la formación de maestros; por ejemplo, Schön (1992, p. 27), en su propuesta de formar profesionales reflexivos denota que:

Los profesores, que a menudo llevan mal el hecho de convertirse en los culpables directos de los fallos que se detectan en la educación pública, tienden no obstante a defender sus propias versiones de la necesidad del desarrollo profesional y de la renovación.

Según Donald Schön (1998), los mejores profesionales son aquéllos cuya inteligencia y sabiduría van mucho más allá de lo que pueden expresar con palabras. Su propuesta para la preparación profesional se fundamenta en la reflexión en la acción (pensar en lo que se hace mientras se está haciendo). En Estados Unidos de América, los educadores y elaboradores de políticas se encuentran seriamente abocados a la recolección de datos y en iniciativas de investigación, en un intento por encontrar nuevos mecanismos eficientes para formar la nueva generación de ciudadanos.; el país ha comenzado a transformar las estructuras de las escuelas, de las instituciones de formación docente, así como una nueva visión del docente y su formación, “el núcleo básico de la reforma: desde una concepción del maestro como “trabajador” hacia una que lo considera “profesional” y desde la “capacitación del maestro” hacia la “formación docente y el desarrollo profesional” (Villegas & Avalos, 2003, p. 12).

La formación profesional de los maestros en las escuelas normales y su posterior desempeño en las escuelas de educación básica no puede seguir igual, es indudable que la transformación de la sociedad demanda cambio.

Investigar sobre los procesos en torno a la formación docente implica recabar información, revisar lo que ha pasado, lo que está sucediendo y puede ocurrir en las escuelas formadoras de docentes de México y del estado de Durango.

Estrategia metodológica

Con un enfoque cualitativo, mediante el método de estudio de casos se realizó observación de la práctica docente de los alumnos del 7º Y 8º semestres, se aplicó entrevistas a los alumnos, tutores y asesor y se accedió luego a la realización de grupos focalizados con los alumnos y docentes de la academia de los semestres antes mencionados.

Resultados

Los principales hallazgos fueron: la necesidad de fortalecer el trabajo colegiado, orientar las reuniones de academia y afianzar el interés de los alumnos y maestros para una formación eficiente, siendo la aplicación de evaluación el factor primordial para mejorar. Otro punto importante para el mejor desarrollo de sus competencias didácticas, fue la necesidad de un mejor seguimiento y evaluación de la práctica docente, mediante una mayor vinculación entre la escuela normal y las escuelas primarias.

Conclusiones

Se concluye que se tiene una visión parcial sobre los rasgos de perfil de egreso y no hay claridad sobre el tipo de maestro que se requiere en México, el compromiso y la responsabilidad no se comparten. Se requieren políticas educativas que contemplen una transformación profunda de las escuelas normales que garantice una actualización permanente de los formadores de docentes, programa de seguimiento y evaluación y una vinculación a fondo de las escuelas normales con las escuelas primarias, entre otros factores.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2000). *El nuevo paradigma de la Educación para el siglo*. Organización de Estados Iberoamericanos (OIE), para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en: <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>
- Aguerrondo, I. (2002). *Escuelas del Futuro. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Aguerrondo, I. (2003). *Formación Docente: desafíos de la política educativa*. Cuadernos de Discusión No. 8. México: Secretaría de Educación Pública.
- Álvarez, G. I. (2002). *Nuevos Sistemas de Formación Docente para la Educación Básica en un Nuevo Siglo*. Estrategia Interinstitucional. IPN-ESCA, ByCENED, IFIE, Ediciones Taller Abierto México.

- Álvarez, G. I. (1999). *La Educación Básica en México. Proyectos Nacionales, diagnóstico y prospectiva Serie Educación Tecnológica. Tomo 1.* México: Noriega Limusa.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1987-1994*”. Biblioteca del Normalista. México: SEP-CIDE.
- Barraza, B. L. et al. (2009). *Tareas educativas: docencia e investigación.* Durango, México: Programa Editorial Centro de Actualización del Magisterio.
- Barraza, S. I. (2008). *La Administración en el estado de Durango y el sistema estatal de formación docente.* Tesis para obtener el grado de doctor en administración. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
- Beck, U. (1998) *¿Qué es la Globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización* (Trad: Bernardo Moreno y Ma. Rosa Barrios). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bravo, M. C. R. (2002). El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad. *Revista de Ciencias Humanas.* No. 30. Colombia. En <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/>
- Casablanca S. (2008). *Desde adentro: los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales.* Tesis para optar al título de Doctora en Pedagogía, Universidad de Barcelona.
- Casanova, F. (2003). *Formación Profesional y relaciones laborales.* Montevideo: CINTERFOR, Organización del Trabajo (OIT). En <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish>
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública “Educación”. (2007). [Actualización: 06 de octubre de 2007] en www.diputados.gob.mx/cesop/

- Chacón, M. et al. (2006). *Evaluación de la formación continua: fundamentos teóricos y herramientas metodológicas*. Secretariado de Publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Creswell, J. W. (2003). *Diseño de investigación, Enfoque cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. Segunda Edición Thousand Oaks, California, U.S.A: SAGE Publications. (Trad. Por Arturo Guzmán Arredondo y José Jesús Alvarado Cabral 2007).
- Díaz, M. A. (2007). *Desafíos Docentes*. Una Revista que hace esencia del trabajo educativo. Año 1 No. 2. Durango, México.
- Díaz, O. M. E. y Gallegos, V. R. (1997). *Formación y práctica docente en el medio rural*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Flick, U. (2002). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Madrid: Morata. Foro Estatal de Discusión y Análisis (2003). *Memoria*. Durango. SEED.
- Fullan, M. y Andy Hargreaves. (1999). *La escuela que queremos*. México: ISCEEM.
- García Aquino, S. L. (2005). *Las competencias didácticas en la formación inicial de docentes*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Planeación y Desarrollo Educativo. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, México.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca, España: Anaya.

- Gómez, R. de C. F. (1992). El concepto de Formación General en Giner. *Revista complutense de educación*, vol. 3 No. 1-2, En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150097>.
- Gundermann, Hans K. (2004). Observar, Escuchar y Comprender Sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social. (María Luisa Tarrés, Coordinadora), Primera reimpresión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México- El Colegio de México- México; Miguel Ángel Porrúa, editor.
- Gutiérrez, L. C. (2006). *El mejoramiento institucional de las escuelas normales en el gobierno del cambio*, Reencuentro, mayo, número 045 Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco Distrito Federal, México. En <http://redalyc.uaemex.mx/>.
- Gutiérrez, R. D. et al. (2009). *Las competencias docentes ante los retos de la Educación*. Durango, México: SEED UPD.
- Guzmán, A. A. y Alvarado, C. J. J. (2009). *Fases y Operaciones Metodológicas en la Investigación Educativa*. Asociación de investigadores en ciencias de la educación, Durango, México.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Latapí, S. P. (1988). *Un Siglo de Educación Nacional: una sistematización en un siglo de Educación en México* FCE. México.
- Latorre, A. y González, R. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: GRAO.

- Magallanes, P. E. (2008). *Desarrollo Profesional de los Docentes de Educación Básica: Propuesta para mejorar la Calidad Educativa*. Durango, México: Artes Gráficas La Impresora.
- Mercado, R. (2007). *El trabajo del maestro en la Escuela Primaria, lugar de trabajo docente*. México: DIE/cinvestav/UPN.
- Moreno, C. M. *Desescolarizar la formación de profesores*. Artículo en la *Revista No. 7 de Educación y Cultura "La Tarea"* de la Sección 47 del SNTE. En <http://www.latarea.com.mx>.
- Navia, A. C. (2005). *La autoformación y la formación de maestros de primaria en México*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Navia, A. C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. Barcelona-México: Ediciones Pomares, S.A.
- Nogueira, S. M. et al. (2003). *Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior*. En: <http://bvs.sld.cu>
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*, In *Revista de Tecnología Educativa Santiago-Chile*, traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht. En: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Traducción: Marcela Lorca, Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAÓ.

- Pilonieta, G. (2006). *Evaluación de competencias profesionales básicas del docente: estrategia efectiva*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, D.C., Colombia.
- Plano Creativo, (2012). *Frases de Einstein Sobre la Crisis y Algunas Lecciones Más...* Junio 29, 2012. En planocreativo.wordpress.com
- Poder Ejecutivo Federal. (1989). *Programa para la Modernización Educativa*. México: SEP.
- Poder Ejecutivo Federal. (2005). *Programa de desarrollo Educativo 1995-2000*. México: Autor.
- Poder Ejecutivo Federal. (2001). *Programa Nacional de Educación*. (ProNaE). México. En <http://normalista.ilce.edu.mx>.
- Poder Ejecutivo Federal. (2002). *Compromiso social por la Calidad educativa*. México: Autor.
- Poder Ejecutivo Federal. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Autor. En http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.
- Poder Ejecutivo Federal. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: SEP/SNTE.
- Quiñones, H. L. C. (2001). *La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. CXXX Aniversario*. México.
- Rendón, V. (2010). *Repíte México último lugar en PISA*. Educación a Debate, primer portal periodístico sobre la Educación en México. En educacionadebate.org/repite-mexico-ultimo-lugar-en-pisa

- Rocha, N. J. A. (2006). *Nuestras Raíces* (Segunda edición). Investigación y Difusión de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera. Canatlán, Durango, México.
- Rodríguez Gómez, G, et al, (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Roggi, L. (1999). *Los Cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada*. Ponencia presentada en el Seminario internacional sobre calidad de la educación, Buenos Aires, Universidad Torcuato di Tella.
- Rosas, C. L. O. (2003). *Aprender a ser maestro rural*. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica. México: Cee/FCM/SNTE.
- Sánchez E. A. (2000). *El Maestro Mexicano: Políticas Públicas y su influencia en la formación inicial de los docentes*. Tesis para obtener el grado de maestro. Universidad Pedagógica de Durango, México.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós Ibérica.
- SEED. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Situación actual*. Durango, México: Autor.
- SEP. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Autor.
- SEP. (1995). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Poder Ejecutivo federal. México: Autor.

- SEP. (1996). *Lineamientos Generales para el Establecimiento y Operación del ProNAP en las Entidades Federativas, Primera etapa (1996, mayo). Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*, Secretaría de Educación Pública. México: Autor.
- SEP. (1996a). Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. México: Autor.
- SEP. (1997). *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*. México: Autor.
- SEP. (2002). *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*. Programa para la transformación y el fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: Autor.
- SEP. (2009). *Plan de Estudios 2009 Educación básica Primaria*. En www.siracfc.sep.gob.mx
- SEP. (2009a). *Formación continua (actividades de actualización y capacitación)*. En <http://www2.sepdf.gob.mx>
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011 Educación Básica*. México: Autor.
- Schmelkes, S. (1999). Reforma curricular y necesidades sociales en México. *Cero en conducta*. 47. México: SEP.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Traducción de Roc Filella. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. (E. Zimmerman, Trad.). Antioquia, Colombia: Universidad de Colombia.

- Torres, R. M. (1998). *Qué y cómo aprender*. México: SEP.
- UNESCO. (1990). *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*. Madrid: Narcea.
- UNESCO. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago de Chile, Chile.
- Vaillant, D. (2006). *SOS profesión docente: Al rescate del currículum escolar*. Ginebra, Suiza: UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Villegas, R. E. y Avalos, B. (2003). *Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile*. Cuadernos de Discusión No. 2. México: Secretaría de Educación Pública.
- Yurén, T. et al. (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona- México: Ediciones Pomares, S.A.

**Las competencias didácticas de los estudiantes
normalistas en su último grado de formación de la
licenciatura en educación preescolar, ciclo escolar 2012-
2013 de la Escuela Normal de Amecameca**

*Mario Castillo Sosa
Antonio Hernández Pérez
Luis Octavio García Arango*

Análisis de la temática planteada

El gran reto que enfrenta hoy la formación docente, en el contexto de la sociedad de la información y conocimiento, en especial en educación preescolar es la generación de estrategias para desarrollar y mantener un vínculo con educación básica, por ello es necesario un marco de desarrollo que apoye el crecimiento basado en el conocimiento, que exige sistemas de educación incluyentes, esto es poseer una cultura innovadora, actitud positiva hacia el cambio, compromiso con la mejora del proceso formativo dispuestos transformar sus prácticas. En este sentido se pretende averiguar si las competencias didácticas adquiridas a este momento responden a esas demandas, se elige este escenario; primero porque las competencias didácticas son la parte medular y nodal del proceso de formación del plan de estudios 1999, segundo si la Escuela Normal forma docentes no se puede dejar de lado este proceso, que además está marcado en los rasgos del perfil de egreso.

Lo fundamental para Escuela Normal de Amecameca, es el planteamiento curricular de la práctica de formación docente enmarcada en los rasgos del perfil de egreso, propiamente en las competencias didácticas. Por tanto se plantea ¿Cómo las competencias didácticas adquiridas por los estudiantes normalistas que están enmarcadas en el perfil de egreso del plan de estudios 1999 y las estrategias de intervención pedagógica que a este nivel realizan, responden a las demandas y exigencias de la educación básica del plan 2011? el objetivo general es desarrollar estrategias de intervención pedagógica con los estudiantes normalistas en su último grado de formación para fortalecer sus competencias didácticas enmarcadas en el plan de estudios y que respondan a las demandas de la educación básica acordes a la reforma curricular 2011. En específico desarrollar estrategias de intervención pedagógica a partir de la reflexión de su práctica centrada en categorías del plan de estudios 2011; reflexionar los alcances de sus competencias didácticas en relación al nuevo modelo curricular y el acuerdo 592 de educación básica; fortalecer sus competencias didácticas a partir del ejercicio académico que demanda el documento para obtención de grado.

El Planteamiento hipotético es, que las demandas de la educación básica acordes a la reforma curricular 2011 serán atendidas en razón de innovar las estrategias de intervención pedagógica en la práctica docente con las competencias didácticas enmarcadas en el plan de estudios cursado.

Por tal motivo se hace necesario promover estrategias de intervención pedagógica, alternas que dirijan al alumno a plantear situaciones problema aunadas a una constante búsqueda de elementos que se orienten a la estructuración de pensamientos críticos, que permitan reconocer los cambios en

las relaciones de producción de conocimiento, hablamos de una competencia profesional en la que la investigación sea conformada como opción metodológica, que posibilite manejar diferentes posiciones del conocimiento pedagógico o problemas emanados del plan de estudios 2011, que promueva la creatividad del docente, del alumno, en donde el concepto de autonomía emerja de la dinámica cotidiana llegando a ser en un futuro no muy lejano, una actitud y aptitud permanente

La Escuela Normal como Institución formadora de docentes

El plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) establece los rasgos deseables del nuevo maestro definidos en el perfil de egreso, que si bien las competencias se agrupan en cinco grandes campos¹, las competencias didácticas son el eje central de esta investigación, no porque sean las más importantes o por que las demás no merezcan ser abordadas, sino porque a este momento de forma gradual se han ido sistematizando acciones que inciden en la práctica docente de maestros y alumnos con base en las competencias didácticas. *Las competencias, por muy específicas que sean, siempre se desarrollan en un proceso constituido por diferentes fases en las que en ningún caso la respuesta es simple y para las que se exige un actuación estratégica* (Zabala, 2010, pág. 126)

¹ habilidades intelectuales específicas; dominio de los propósitos y los contenidos de la educación básica; competencias didácticas; identidad profesional y ética; capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

Esta investigación es importante porque hoy en día los procesos generados en la práctica educativa sobre la enseñanza - aprendizaje y su aplicación han conformado en la sociedad una importancia que va en constante aumento, se requiere de manera urgente recuperar y hacer vigente el ideal de una sociedad educativa en la cual se logre producir conocimiento pedagógico de los avances, de la información y sobre todo del reconocimiento como seres humanos, por ello es fundamental la relación de los individuos profesionales de la docencia, necesitamos como integrantes y actores educativos de la sociedad, de un espacio que se articule con el desarrollo de la realidad, requerimos de formas de trabajo alternativo en el actuar educativo, requerimos de un escenario donde el actuar docente se encamine a la búsqueda del desarrollo de competencias de sus alumnos, con un sentido humanista.

Para poder acceder a tal pretensión los modelos educativos tendrán que reconceptualizar a los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde enfoques alternativos e integradores que permitan construir estados de equilibrio del individuo, en los planos diversos de conocimientos, capacidades y actitudes; vistos de manera articulada como una totalidad. *El crecimiento cognitivo no radica sólo en saber más, sino en la reestructuración de lo que ocurre cuando los nuevos conocimientos se conectan con lo que ya se conocía.* (Biggs, 1999, pág. 100)

Es relevante porque actualmente existen bastantes estudios que muestran la necesidad de que los alumnos adquieran no sólo conocimientos ya acabados sino también que "aprendan a aprender" y de que al unísono los docentes se ubiquen en el nuevo enfoque de enseñar a pensar. Por lo que para poder desarrollar las competencias se hace necesario el aprendizaje integral de

situaciones, y requiere de una planeación adecuada de estrategias de intervención pedagógica mediante las cuales los estudiantes hagan un recorrido por ámbitos escolares.

Horizonte teórico – metodológico

Alude al proceso de definición del escenario del análisis de categorías que enmarca el campo de competencias didácticas, del uso de estrategias y actividades adecuadas en los procesos de aprendizaje congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar, así revisar desde la teoría con las aportaciones de educadores relevantes en la construcción sistemática del desarrollo de competencias de los docentes en formación de este nivel. *Las competencias tienen un carácter teórico-práctico en tanto que, por una parte, requieren saberes técnicos y académicos pero, por la otra, se entienden en relación con la acción en un determinado puesto de trabajo, un determinado contexto* (Cano, 2005, pág. 22).

Desde la UNESCO² se predicen cuatro directrices para la educación a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a ser; d) aprender a vivir juntos, brindar a cada quien los medios entre el trabajo y el aprendizaje para que cada ser humano puede ejercer como ciudadano de bien, (Argudín, 2005, pág. 7).

La competencia es una categoría didáctica - dialéctica³, que describe el comportamiento y las características o atributos de una persona, en este caso del

² Organización Mundial para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

³ Didáctica: Se enfoca a la estrategia de intervención pedagógica del docente en formación y la Dialéctica como un proceso de reflexión y razonamiento sistemático metodológicamente.

docente en formación, en interacción con su entorno, en un ambiente determinado y en un marco de tiempo. *El trabajo orientado al desarrollo de competencias puede fomentar una tipología de tareas globalizadoras e interdisciplinarias que permite poner en valor conocimientos adquiridos en diferentes momentos* (Escamilla, 2008, pág. 162).

Por otra parte es esencial fundamentar conceptual y metodológicamente una “competencia”, su clasificación y especificidad ha tenido varios usos, cambiando de significados a través del tiempo, siendo definido, descrito, clasificado por diferentes autores⁴. *La competencia para aprender a aprender orientada a planteamientos metacognitivos exige conocimiento de uno mismo y de las propias dificultades y posibilidades, el autoconocimiento es una exigencia previa, pero su contenido y grado de evolución es cambiante y está inmerso en una construcción dinámica y continua* (Escamilla, 2008, pág. 103)

En el campo educacional la mayoría coinciden en la forma de actuación del sujeto en interacción con el objeto en su estructura y componentes⁵, para esta investigación se propone los siguientes componentes: cognitivo, procedimental, afectivo.

La enseñanza debe tener en cuenta una serie de aspectos que son fundamentales no sólo para el aprendizaje sino también para la educación y la socialización. *Una educación que no se basa en el diálogo es generalmente, la negación de la educación ya que, entre otras cuestiones, esta perspectiva docente*

⁴ Mc Clelland, Chomsky, Levy - Levoyer

⁵ Esta relación se basa en el rasgo de competencias didácticas del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar plan 1999

acaba con el poder creador del alumno y también paradójicamente , del profesor.

(López, 2007, pág. 80)

Metodología de la Investigación

Descriptivo y de corte transversal, atendiendo a las siguientes dimensiones de análisis: diseño, organización y ejecución de estrategias y actividades didácticas; reconocimiento de las diferencias individuales de los educandos; establecimiento de clima de organización en el grupo; fortalecimiento de autonomía en los educandos; movilización de recursos para el desarrollo de aprendizajes; atención a necesidades especiales; evaluación y reflexión de su práctica; el enfoque y propósitos de la educación preescolar.

La investigación, consta de los siguientes ciclos: planeación, actuación, observación y reflexión.

La Fase descriptiva y exploratoria, consistió en describir la investigación, tal como aparece en el contexto de la educación preescolar, construyendo categorías de trabajo y ejes problemáticos. La fase de planificación, fue flexible para adaptarse a efectos imprevistos y a sus limitaciones. En el momento en que se planificó se tomó en consideración los riesgos que supone un cambio social, como lo es a implementación de la reforma, reconociendo las limitaciones reales, materiales y políticas de la situación. En consecuencia, la planificación se asumió con un carácter situacional y provisional, respondiendo a las circunstancias presentadas.

La fase de ejecución, estuvo constituida por las acciones concebidas en la planificación, estas acciones fueron deliberadas y controladas, aunque en forma incompleta, ya que suponía riesgos y limitaciones (algunas de las cuales surgieron repentina e impredeciblemente). Durante esta fase fue importante reconocer, en la práctica, ideas en acción y utilizar la acción como plataforma para un nuevo desarrollo en la acción posterior; esto es, reflexión en la acción y sobre la acción. Igualmente, se hizo un registro de las acciones ejecutadas con el objeto de documentar los efectos de las mismas.

La fase de análisis e interpretación, permitió reflexionar sobre la práctica. Estuvo centrada en hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que fueron detectados en la acción. *La reflexión condujo a la reconstrucción del significado de la situación social y proporcionó la base para revisar las acciones planificadas y ejecutadas* (Kemmis y MacTaggart, 1990). Con el análisis de todos los registros, la evaluación fue asumida como un proceso investigativo permanente.

Resultados

Se parte de la idea de que no existe un cuerpo teórico unificado para dar cuenta del fenómeno de la docencia, por lo que se acudirá a categorías, que es precisamente el análisis de la práctica curricular centrado en las competencias didácticas a partir del análisis funcional, principalmente por ser de carácter cognitivo, procedimental y actitudinal, esta particularidad es determinante en el momento de definir la forma de organizar el currículo, no tanto por sus

características epistemológicas, sino por la manera en que los procedimientos y las actitudes son aprendidos. Por ello para traducir el perfil de competencia establecido en el plan de estudios en matrices de análisis curricular.

Como construcción inicial: el docente en formación plantea un saber y una forma particular de sistematizarlo, de ordenarlo y de apropiarse de él, desde esta perspectiva el plan de estudios define la práctica específica de su formación.

Otra característica es que el desarrollo de situaciones de aprendizaje está adecuada al desarrollo de los alumnos, contemplando sus características sociales y culturales. En el componente cognitivo se puede apreciar tres categorías a) incorporación de nuevas unidades de información y estructuras cognitivas; b) procesamiento de información principalmente en la instrumentación; c) conexión entre la integración de conocimiento y el campo de desempeño. Una vez elaborada la estructura conceptual, el siguiente momento es la construcción de la estructura metodológica, cuya función consiste en especificar las formas en que las docentes en formación desarrollaran sus estrategias de intervención tomando en cuenta el sistema de conocimientos incluidos en la estructura conceptual incluyendo necesidades e intereses de los niños.

Las estrategias y modalidades de intervención no se determinan únicamente por la lógica del plan de estudios 2011, aunque éste reviste una importancia decisiva, pero el acertado planteamiento en el diseño, ejecución y evaluación está en la estructura metodológica apoya la estructura conceptual, representa la información a transmitirse ya simplificada (en el sentido de ser seleccionada y organizada) posibilitando una mayor manipulación del contenido por parte del estudiante normalista.

En este ámbito se ubican las competencias procedimentales: estas competencias se sitúan a partir del desempeño; como indicador se tiene: -diseña, pone en práctica y evalúa situaciones de aprendizaje congruentes con los propósitos de la educación preescolar, el desarrollo integral de los niños y la realidad social-, en los niveles 1) diseña, pone en práctica y evalúa situaciones de aprendizaje, para atender su trabajo docente con algunos elementos y sin articulación entre ellos; 2) diseña, pone en práctica y evalúa las actividades didácticas para atender su trabajo docente, con los elementos necesarios, pero sin articulación entre sí; 3) establece una relación articulada entre el diseño, intervención y evaluación de las situaciones de aprendizaje para atender su trabajo docente.

En la metodología se toma como referencia a la construcción de la estructura conceptual-metodológica elaborada de acuerdo al programa de estudios (ejercitando habilidades de pensamiento y conformando el espacio grupal). Para ello, las alumnas logran lo siguiente:

- Integran una nueva idea que tenga que ser inteligible; usando analogías, metáforas y modelos, que permiten trasladar la información nueva a un contexto familiar, favoreciendo el procesamiento de la información y su consiguiente incorporación de forma organizada, no memorística, al esquema conceptual del alumno.
- Que una idea nueva pueda ser útil; Se debe de tener cuidado en este aspecto ya que no siempre el alumno le encuentra utilidad a un conocimiento

En este rubro se ubican las competencias interpersonales, éstas se construyen gracias a la experiencia y a la práctica en el terreno, pero con ayuda de un mediador, que favorece la toma de conciencia. En cuanto a la categoría de clima organizacional en el grupo, está configurado por el entorno físico, por la organización y funcionamiento del propio jardín, y las condiciones que se gestan a partir de los procesos de diálogo, comunicación, empatía, compromiso y puntos de común acuerdo entre docente en formación, asesor académico y tutor.

De esta forma, podemos decir que las competencias no se construyen de manera aislada, ni por simple ejercitación ni mucho menos con el paso de tiempo. Su desarrollo requiere diversos aspectos; un conjunto de experiencias surgidas en diversos contextos (escolarizados y no escolarizados), también requieren de la acomodación de estructuras mentales, es decir, la relación entre lo teórico y lo práctico (lo cognitivo y lo procedimental); el reconocimiento de la individualidad y la personalidad en donde se involucran actitudes y valores de cada alumno; por último se requiere dar a dichos alumnos una retroalimentación. De esta manera, por medio del enfoque por competencias constructivistas se pretende crear puentes entre la formación en la escuela normal y su estancia en el jardín de niños.

Referencias

Aldape, T. (2008). Desarrollo de las competencias del docente. Amertown Internacional.

- Argudín, Y. (2005). Educación Basada en Competencias Nociones y Antecedentes. México: Trillas.
- Biggs, J. (1999). Calidad del aprendizaje Universitario. Madrid: Narcea.
- Camacho, S. R. (2008). Competencias, formación integral de individuos. México: ST editorial.
- Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes, guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Bracelona: Grao.
- Díaz Barriga, A. F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill.
- Escamilla, G. A. (2008). Las competencias básicas claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Barcelona: Grao.
- Gallego, B. R. (2008). Competencias cognoscitivas un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico. Bogotá: Magisterio.
- Latorre, A. (2003). Investigación - acción. Barcelona: Graó.
- López, N. F. (2007). Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria. Madrid: narcea.
- SEP. (2005). Plan de estudios 1999, Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.
- Vaillant, D. &. (2009). Desarrollo Profesional Docente. Málaga: Narcea.
- Zabala, V. A. (2010). 11 Ideas Clave, Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

Los años de servicio y el ejercicio del liderazgo en educación básica: día con día en nuestra escuela, ¿somos más líderes o menos líderes?

*Manuel Ortega Muñoz
Manuel Rocha Fuentes
Zaret Jazmín Hernández Soto*

Introducción

En el ámbito cada vez más complejo de la educación, la labor del liderazgo requiere de formas y conocimientos cada vez más dúctiles para satisfacer los cambiantes desafíos y nuevas demandas de este sector. Con todo esto, se requiere de nuevos modos de desarrollar el liderazgo, más sensibles y adaptados a la complicada actualidad social y escolar (Harris & Spillane, 2008).

La perspectiva de distribución del liderazgo ha sido estudiada para el mejoramiento de los resultados organizacionales (Dinham, 2005), como parte esencial de toda organización (Peris, 1998), en su relación con la eficacia organizacional (Thieme, 2005), en la creación de comunidades de profesionales educativos (Halverson, 2006) y con las oportunidades de aprendizaje organizacional (Spillane, Healey & Parise, 2009). Ante esto, se puede destacar que esta perspectiva no ha sido estudiada en su dependencia con la variable años de servicio y es casi nula su indagación en el ámbito latinoamericano, aspectos que se precisan en el presente estudio.

Nos encontramos ante la necesidad de evidenciar las prácticas de liderazgo al interior de los centros educativos, lo cual resulta esencial para su comprensión (Spillane et al. 2004). El liderazgo distribuido no es un nuevo tipo de liderazgo, al menos no en la forma en que solemos pensar en los tipos, es una forma diferente de pensar (Bennett et al., 2003a y 2003b citados en OCDE, 2009; Gronn, 2003a) y representar (en el discurso) el fenómeno de liderazgo (Gronn, 2003a).

Coinciden De Vicente (1998), Contreras (1998) y Lorenzo (2004) en definir el liderazgo distribuido como “la acción de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido” (todos citados en Escamilla, 2006 p. 227), es por eso que independientemente de nuestros años de servicio debemos de participar activamente y ejercer un liderazgo cada uno de quienes somos integrantes de la comunidad escolar. Esta concepción del liderazgo distribuido parte la dicotomía de líder-seguidores para centrarse en un liderazgo practicado por el conjunto de integrantes de la organización (Escamilla, 2006).

La visión del liderazgo distribuido sobrepasa a la posición del liderazgo formal e incorpora las actividades de varias personas en una escuela que trabaja en la movilización y orientación del personal en el proceso de cambio educativo.

De Vicente (2001 citado en Escamilla, 2006) afirma que el liderazgo se encuentra en la escuela y no en el director, identificada la escuela como una comunidad de aprendizaje con capacidad para crear su propio liderazgo. “Es la escuela la que ha de asumir la responsabilidad de cambio, de innovación, de la reforma y es ella la que tiene que renovarse” (p. 228). Si cada docente, con el paso de los años, deja de creer que es importante para el funcionamiento de la

escuela, que los demás pueden hacer el trabajo, que él sólo hace lo que el directivo le encomienda, entonces estaremos frustrando el ejercicio de nuestro liderazgo en nuestra escuela, lo que crearía un vacío en la obtención de los óptimos resultados escolares.

La perspectiva del liderazgo distribuido al presentarse como un nuevo marco conceptual y de análisis para el estudio de la práctica del liderazgo escolar, cuyo objetivo es revelar cómo piensan y practican los líderes en la escuela (Gronn, 2003a; Spillane et al., 2004; Murillo, 2006; Harris & Spillane, 2008), va más allá de una simple redefinición de los quehaceres en la escuela, significa un cambio en su cultura (Murillo 2006; Cayulef, 2007; Harris, 2007, 2008) lo que “entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela” (Murillo, 2006 p. 19).

Es fundamental que todos los docentes en las escuelas día con día desarrollemos dos principios o pilares fundamentales del liderazgo distribuido: el primero, un liderazgo compartido (Gronn, 2003b; Spillane et al., 2004), entendido este como “una construcción social de la realidad” (Fernández, 2002 citado en Escamilla, 2006 p. 228) y, también, que nuestras prácticas sean dispersadas (Murillo, 2006; Harris, 2007) lo que implicaría reconocer que todos somos líderes en nuestras escuelas (Spillane et al., 2004).

La investigación de las implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica respecto al ejercicio de un liderazgo distribuido tiene como objetivos:

- a) Identificar el nivel de implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica en el ejercicio del liderazgo distribuido.

- b) Determinar las implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica en el ejercicio de un liderazgo compartido.
- c) Determinar las implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica en el ejercicio de prácticas dispersadas.

Metodología

Esta investigación es de tipo exploratorio, descriptivo, correlacional, transversal y no experimental. Para la recopilación de la información se diseñó un cuestionario con 83 ítems, el cual fue llamado Inventario de Prácticas de Liderazgo Distribuido (IPLD). Cabe mencionar que esta parte del estudio, solo abarca los primeros 44 ítems del citado inventario en su dependencia con la variable función que desempeñan.

El IPLD está constituido por 83 ítems cuyas respuestas se presentan en un escalonamiento Lickert con cinco niveles. Ante el cuestionamiento ¿Qué tan de acuerdo está con....? El encuestado se encuentra frente a cinco opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Analizando el Inventario, en el jueceo se obtuvo un índice KR-20 (con la fórmula de Kuder-Richardson) de .83, lo que indica que la confiabilidad que determinaron los jueces fue muy alta; posteriormente, se sometió a piloteo mediante la fórmula de Cronbach y se obtuvo el índice alfa de .97, por lo que se determinó que el instrumento es confiable y de acuerdo a los propósitos del estudio.

Los docentes y directivos encuestados de educación básica de Victoria de Durango fueron 774, sobre lo cual, la distribución de los docentes según la variable años de servicio es: hasta 5 años de servicio 145, de 6 a 10 años 158, de 11 a 15 años 120, de 16 a 20 años 122 y de más de 20 años de servicio 229.

Resultados

El análisis paramétrico desarrollado en la presente indagación, entre cada uno de los grupos (hasta 5 años de servicio, de 6 a 10 años de servicio, de 11 a 15 años de servicio, de 16 a 20 años de servicio y de más de 20 años de servicio), se auxilió del programa estadístico *STATISTICA* versión 5.5, utilizando el análisis de varianza (ANOVA).

Acorde a la estructura del cuestionario aplicado, se describe el análisis de las dimensiones liderazgo compartido y prácticas dispersadas de la variable liderazgo distribuido y su dependencia con la variable años de servicio.

Entonces, se puede deducir que el nivel de implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica de Victoria de Durango respecto al ejercicio del liderazgo distribuido es de 13%, el cual interpretado en un baremo de tres valores (de 0 a 33%, bajo; de 34% a 66%, medio; y de 67% a 100%, alto), permite afirmar que sus implicaciones son de un nivel bajo.

Dentro de la dimensión 1, liderazgo compartido, de la variable liderazgo distribuido, los ítemes significativos se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Ítemes significativos de la dimensión liderazgo compartido de la variable liderazgo distribuido

Subdimensión	# de ítem	Ítem	F	p (nivel de significancia)
Cambio en la cultura	2	Participo en la realización de tareas generales de la escuela	4.1895	.0023
	4	Decido libremente en la escuela	3.8986	.0038
	6	Tengo el gusto de ser parte de esta escuela	4.2532	.0020
	10	Conozco las necesidades de la escuela	3.1585	.0137
Liderazgo múltiple de los profesores	9	Modifico mi labor de acuerdo a las tareas que se requieran en la escuela	2.6048	.0347

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en la subdimensión cambio en la cultura dentro del ítem 2, se puede determinar que los docentes tienen diferentes niveles de participación en la realización de tareas generales de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, las mayores diferencias observadas fueron dos: en la primera, los docentes que tienen hasta 5 años de servicio con los docentes que tienen entre 11 y 15 años, los que tienen entre 16 y 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio y, en la segunda, los docentes que tienen entre 6 y 10 años de servicio con los que tienen entre 11 y 15 años, los que tienen entre 16 y 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio, lo que expresa que en la primera diferencia los maestros con hasta cinco años de servicio tienen una menor participación en las tareas generales dentro de la escuela en comparación con los grupos 3, 4 y 5, mientras que en la segunda diferencia, los maestros entre 6 y 10 años de servicio tienen también una menor participación en las tareas generales dentro de la escuela en comparación con los grupos 3, 4 y 5.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 4, los docentes identifican un diferente nivel de libre decisión dentro de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada fue la de entre docentes que tienen más de 20 años de servicio con los grupos de docentes que tienen hasta 5 años, los que tienen entre 6 y 10 años y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio, lo que evidencia que los maestros con más de 20 años de servicio tienen una menor libertad para decidir dentro de la escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 6, los docentes identifican un diferente nivel de gusto por ser parte de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada fue la de docentes que tienen hasta 5 años, los que tienen entre 6 y 10 años, los que tienen entre 11 y 15 años y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio con los que tienen más de 20 años de servicio, lo que expone que los maestros con hasta 5 años, los que tienen entre 6 y 10 años, los que tienen entre 11 y 15 años y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio tienen un menor gusto por ser parte de su escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 9, los docentes identifican un diferente nivel de destreza para modificar su labor de acuerdo a las tareas que se requieran en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada fue la de docentes que tienen hasta 5 años y los que tienen entre 6 y 10 años de servicio con los que tienen más de 20 años de servicio, lo que expresa que los maestros con hasta 5 años y los que tienen entre 6 y 10 años

de servicio cuentan con una menor destreza para modificar su labor de acuerdo a las tareas que se requieran en la escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 10, los docentes identifican un diferente nivel de conocimiento de las necesidades de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, las mayores diferencias observadas son tres: la primera, los maestros con hasta 5 años de servicio con los docentes de entre 16 y 20 años y los de más de 20 años de servicio, la segunda, los docentes de entre 6 y 10 años de servicio con los docentes de más de 20 años de servicio y, la tercera, los docentes de entre 11 y 15 años de servicio con los docentes de más de 20 años de servicio, lo que expresa que en la primera diferencia los maestros con hasta cinco años de servicio tienen un menor conocimiento de las necesidades de la escuela en comparación con los grupos 4 y 5, en la segunda diferencia se expresa que los maestros entre 6 y 10 años de servicio tienen también un menor conocimiento de las necesidades de la escuela en comparación con el grupo 5 y, en la tercera diferencia, se expresa que los maestros con entre 11 y 15 años de servicio tienen un menor conocimiento de las necesidades de la escuela en comparación con el grupo 5.

Tabla 2. Ítemes significativos de la dimensión prácticas dispersadas de la variable liderazgo distribuido.

Subdimensión	# de ítem	Ítem	F	p (nivel de significancia)
Interacción con los demás	39	Se valora a cada integrante de la escuela según sus aptitudes	3.0563	.0163

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 39, los docentes identifican un diferente nivel de valoración de cada integrante de la escuela según sus aptitudes, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada fue la de docentes que tienen entre 11 y 15 años, los que tienen entre 16 y 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio con los docentes que tienen hasta 5 años de servicio, lo que evidencia que los maestros con entre 11 y 15 años, los que tienen entre 16 y 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio realizan una menor valoración de cada integrante de la escuela según sus aptitudes.

Conclusiones

Las implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica de Victoria de Durango respecto al ejercicio del liderazgo distribuido presentan un nivel bajo.

Las implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica respecto al ejercicio de un liderazgo compartido son: que los maestros con hasta cinco años de servicio tienen una menor participación en las tareas generales dentro de la escuela en comparación con los grupos 3, 4 y 5; que los maestros entre 6 y 10 años de servicio tienen también una menor participación en las tareas generales dentro de la escuela en comparación con los grupos 3, 4 y 5; que los maestros con más de 20 años de servicio tienen una menor libertad para decidir dentro de la escuela; que los maestros con hasta 5 años, los que tienen

entre 6 y 10 años, los que tienen entre 11 y 15 años y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio tienen un menor gusto por ser parte de su escuela; que los maestros con hasta 5 años y los que tienen entre 6 y 10 años de servicio cuentan con una menor destreza para modificar su labor de acuerdo a las tareas que se requieran en la escuela y que los maestros con hasta 5 años de servicio tienen un menor conocimiento de las necesidades de la escuela en comparación con los grupos 4 y 5, asimismo, que los maestros entre 6 y 10 años de servicio tienen también un menor conocimiento de las necesidades de la escuela en comparación con el grupo 5 e, igualmente, que los maestros con entre 11 y 15 años de servicio tienen un menor conocimiento de las necesidades de la escuela en comparación con el grupo 5.

Referencias

- Cayulef, C. (2007). *El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), pp. 144-148. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art20.pdf>. Consultado el 14 de noviembre de 2009.
- Dinham, S. (2005). *Principal Leadership for Outstanding Educational Outcomes*. Australia. Disponible en: http://gtansw.wikispaces.com/file/view/Leadership-_Dinham_2.pdf. Consultado el 3 de noviembre de 2009.

- Escamilla, S. A. (2006). *El Director Escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Gronn, P. (2003a). Leadership's Place in a Community of Practice. En M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds), *Leadership in Education*. Sage: London. pp. 23-35.
- Gronn, P. (2003b). *The New Work of Educational Leaders: Changing leadership Practice in an era of School Reform*. London: Paul Chapman.
- Halverson, R. (2006). A Distributed Leadership Perspective on How Leaders Use Artifacts to Create Professional Community in Schools. *WCER Working Paper* No. 2006-4 Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED496310.pdf> consultado el 4 de noviembre de 2009.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed Leadership Through the Looking Glass. Management in Education. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*. SAGE publications. 22, p. 31-34.
- Harris, A. (2007). Distributed Leadership: Conceptual Confusion and Empirical Reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3): 1–11.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e> consultado el 2 de octubre de 2008
- OCDE, (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar volumen 1: política y práctica*. Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman. OCDE.

Peris, R. (1998). *El liderazgo organizacional: un acercamiento desde las teorías implícitas*. Universitat Jaume. Tesis Doctoral. Disponible en: http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UJI/TESIS/AVAILABLE/TDX-0414108-125858//peris.pdf consultado el 3 de noviembre de 2009.

Spillane, J. P., Healey, K. & Parise, L. (2009). School Leaders' Opportunities to Learn: a Descriptive Analysis from a Distributed Perspective. *Educational Review*. Vol. 61/ 4, 407-432. Disponible en: http://www.distributedleadership.com/DLS/Publications_files/PUBLISHED.%20Spillane,%20Healey,%20Parise.%20School%20leaders%20opportunities%20to%20learn.pdf consultado el 5 de enero de 2010.

Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004). Towards a Theory of Leadership Practice: a Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1): 3–34. Disponible en: http://www.distributedleadership.com/DLS/Publications_files/Spillane,%20Halverson,%20Diamond.%20Towards%20a%20theory%20of%20leadership%20practice-%20A%20distributed%20perspective.pdf cncultado el 5 de enero de 2010.

STATISTICA kernel release 5.5. Copyright 1984-2000 by StatSoft, Inc.

Thieme, C. P. (2005). *Liderazgo y eficiencia en la educación primaria*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis Doctoral. Disponible en: http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0621106-000957//cptj1de1.pdf consultado el 3 de noviembre de 2009.

Implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica ante el ejercicio del liderazgo distribuido

*Manuel Ortega Muñoz
Manuel Rocha Fuentes
Zaret Jazmín Hernández Soto*

Introducción

Los escenarios educativos de la actualidad demandan nuevas formas de actuar y desempeño de cada integrante de la comunidad escolar indistintamente de su nivel de estudios. En este siglo XXI, se debe de reconocer que las tradicionales estructuras escolares ya no responden a las exigencias de aprendizaje (Harris & Spillane, 2008; OCDE, 2009), necesariamente, deben anclarse en nuevas formas de pensar y actuar del liderazgo: el liderazgo distribuido.

La perspectiva de distribución del liderazgo ha sido estudiada para el mejoramiento de los resultados (Dinham, 2005), en la práctica de docentes y directivos (MacBeath, 2005), en los procesos de liderazgo y gestión escolar (Spillane & Camburn, 2006), en la creación de comunidades de profesionales educativos (Halverson, 2006) y en el rendimiento de una escuela secundaria (Angelle, 2010). Ante esto, se puede destacar que esta perspectiva no ha sido estudiada en su dependencia con la variable nivel de estudios y es casi nula su indagación en el ámbito latinoamericano, aspectos que se precisan en el presente estudio.

Al hablar de liderazgo distribuido, hablamos de “una función más que de un puesto” (Leithwood y Riehl, 2003 citado en OCDE, 2009 p. 84), ya que no se requieren tareas formales o posicionales para el ejercicio de este tipo de liderazgo, sino que el integrante que sea, el puesto que ocupe o en el nivel de estudios que tenga, puede ejercer una función de influencia hacia los demás (Goleman, 2002 citado en OCDE, 2009).

Por su parte, Bennett et al. (2003a, 2003b citados en OCDE, 2009, pp.84-85) identifican tres características del liderazgo distribuido compartidas en su indagación, en las cuales se destacan aspectos con estrecha relación a la variable nivel de estudios:

- a) El liderazgo distribuido no es algo hecho “por” o “a” miembros de las organizaciones, sino, más bien, una propiedad emergente inherente al colectivo social de tal forma que la “acción concertada” que responde a necesidades y oportunidades situacionales se lleve a cabo dentro de un conjunto de relaciones compartidas donde se conjuntan el conocimiento especializado y la iniciativa.
- b) El conjunto de “límites del liderazgo” no está restringido por la función o puesto formales, sino que lo definen el conocimiento especializado y la creatividad en el contexto de las situaciones específicas.
- c) La apertura de la acción concertada a las variedades de conocimiento especializado distribuidas en toda la organización hace posible la generación de un número mayor de iniciativas que pueden tomarse en forma más amplia, que pueden mejorarse y utilizarse como ímpetu para el cambio futuro.

De la misma forma, López Yáñez (2003 citado en Escamilla, 2006, p. 227) identifica tres rasgos sustanciales de este liderazgo:

1. Son los grupos, más que los individuos, los lugares donde tiene lugar y se desarrolla el liderazgo...
2. El liderazgo se entiende más como una propiedad organizativa que como una prerrogativa individual..., una función desarrollada a través de los distintos roles de la organización y no como un conjunto de acciones asociadas a una determinada posición o rol.
3. El papel del director consiste fundamentalmente en liderar a otros para que se lideren a sí mismos, estimular a los participantes para que se conviertan en líderes.

La visión del liderazgo distribuido sobrepasa a la posición del liderazgo formal e incorpora las actividades de varias personas en una escuela que trabaja en la movilización y orientación del personal en el proceso de cambio educativo. De aquí que las implicaciones de este liderazgo sean las de inclusión al trabajo a la totalidad de miembros de la escuela y la comprensión de cómo las prácticas de liderazgo se extienden, de igual forma, sobre todos los integrantes del centro escolar en su interacción (Spillane, Halverson & Diamont, 2004).

En el mismo sentido, la OCDE (2009, p. 19) define al liderazgo distribuido como:

Un concepto más amplio en el que la autoridad que guía no reside sólo en una persona, sino que puede distribuirse entre diferentes personas dentro de la escuela y fuera de ella... El liderazgo escolar puede abarcar a personas que ocupan varios puestos y funciones, como los directores, los

adjuntos y los subdirectores, los equipos de liderazgo escolares y el personal de nivel escolar implicado en tareas de liderazgo

Entonces, la división del trabajo es el punto de partida de la perspectiva de distribución del liderazgo, la cual se refiere a los medios con los que cuenta una organización para desempeñar funciones, actividades y tareas, de forma controladas (Gronn, 2006; Spillane et al., 2004)

Ante toda esta serie de ideas, entre el ejercicio de una nueva perspectiva de distribución del liderazgo y el nivel de estudios con el que cuente cada integrante de una comunidad escolar, se destaca que cada miembro de la escuela (directivos, docentes, personal de apoyo, padres de familia y alumnos) puede y debe de ser un líder dentro de su centro educativo, lo que los pondrá en la posibilidad de mejorar el liderazgo escolar y, por ende, mejorar su escuela (Hopkins et al., 1994; Hopkins & Harris, 1997; West et al., 2000; Harris, 2004a; Timperley, 2005 todos citados en OCDE, 2009; OCDE, 2009)

La investigación de las implicaciones del nivel de estudios que desempeñan los docentes de educación básica respecto al ejercicio de un liderazgo distribuido tiene como objetivos:

- d) Identificar el nivel de implicaciones del nivel estudios de los docentes de educación básica en el ejercicio del liderazgo distribuido.
- e) Determinar las implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica en el ejercicio de un liderazgo compartido.
- f) Determinar las implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica en el ejercicio de prácticas dispersadas.

Metodología

La presente indagación es de tipo exploratorio, descriptivo, correlacional, transversal y no experimental. Para la recopilación de la información se diseñó un cuestionario con 83 ítems, el cual fue llamado Inventario de Prácticas de Liderazgo Distribuido (IPLD). Cabe mencionar que esta parte del estudio, solo abarca los primeros 44 ítems del citado inventario en su dependencia con la variable nivel de estudios.

El IPLD está constituido por 83 ítems cuyas respuestas se presentan en un escalonamiento Lickert con cinco niveles. Ante el cuestionamiento ¿Qué tan de acuerdo está con....? El encuestado se encuentra frente a cinco opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Analizando el Inventario, en el jueceo se obtuvo un índice KR-20 (con la fórmula de Kuder-Richardson) de .83, lo que indica que la confiabilidad que determinaron los jueces fue muy alta; posteriormente, se sometió a piloteo mediante la fórmula de Cronbach y se obtuvo el índice alfa de .97, por lo que se determinó que el instrumento es confiable y de acuerdo a los propósitos del estudio.

Los docentes y directivos encuestados de educación básica de Victoria de Durango fueron 774, sobre lo cual, la distribución de los docentes según la variable nivel de estudios es: 180 cuentan con normal básica, 446 con licenciatura, 140 con maestría y 8 con doctorado.

Resultados

El proceso de análisis paramétrico desarrollado en la presente indagación, entre cada uno de los grupos (normal básica, licenciatura, maestría y doctorado), se auxilió del programa estadístico *STATISTICA* versión 5.5, utilizando el análisis de varianza (ANOVA).

De acuerdo a la estructura del cuestionario aplicado, en el presente escrito, se describe el análisis de las dimensiones liderazgo compartido y prácticas dispersadas de la variable liderazgo distribuido y su dependencia con la variable nivel de estudios.

Entonces, se puede deducir que el nivel de implicaciones de la función que desempeñan los docentes de educación básica de Victoria de Durango respecto al ejercicio del liderazgo distribuido es de 20%, el cual interpretado en un baremo de tres valores (de 0 a 33%, bajo; de 34% a 66%, medio; y de 67% a 100%, alto), permite afirmar que sus implicaciones son de un nivel bajo.

Dentro de la dimensión 1, liderazgo compartido, de la variable liderazgo distribuido, los ítemes significativos se presentan en la tabla 1.

Lo anterior nos expresa que, dentro de la subdimensión Cambio en la cultura en el ítem 6, los docentes se identifican y aprecian de manera diferente su centro de trabajo según su nivel de estudios, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede determinar que los maestros con nivel de estudios de doctorado tienen un menor gusto por pertenecer a su actual escuela.

Tabla 1. Ítemes significativos de la dimensión liderazgo compartido de la variable liderazgo distribuido

Subdimensión	# de ítem	Ítem	F	p (nivel de significancia)
Cambio en la cultura	6	Tengo el gusto de ser parte de esta escuela	4.4041	.0044
Liderazgo múltiple de los profesores	12	Tengo una actitud de servicio dentro de la escuela	2.8832	.0349
	17	Estoy dispuesto a coordinar alguna tarea de la escuela	4.2074	.0057
Toma de decisiones compartida	21	Se comparte la toma de decisiones sobre las acciones administrativas de la escuela	2.7465	.0420

Dentro de la subdimensión liderazgo múltiple de los profesores, interpretando lo que ocurre en los ítemes 12 y 17, que son parte de un mismo indicador llamado actitudes, se puede determinar que cada uno de los grupos tiene una diferente actitud tanto de servicio como para coordinar una tarea o actividad dentro de la escuela según su nivel de estudios, al analizar la varianza entre los datos de los grupos del ítem 12 en una prueba Post Hoc, se puede determinar que los maestros con nivel de estudios de normal básica tienen una menor actitud de servicio que los maestros con licenciatura. Por otro lado, al analizar la varianza entre los datos de los grupos del ítem 17 en una prueba Post Hoc, se puede definir que los maestros con nivel de estudios de doctorado tienen una menor disposición para coordinar alguna tarea o actividad de la escuela.

Por último, dentro de la subdimensión denominada toma de decisiones compartida, interpretando lo que ocurre dentro del ítem 21, se puede determinar que cada uno de los grupos de análisis tienen una diferente idea respecto a la compartición de las acciones administrativas en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede definir que los maestros con nivel de estudios de maestría sienten que se les comparte menos las toma de decisiones respecto a las acciones administrativas del centro escolar.

Dentro de la dimensión 2, prácticas dispersadas, de la variable liderazgo distribuido, los ítemes significativos se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Ítemes significativos de la dimensión prácticas dispersadas de la variable liderazgo distribuido.

Subdimensión	# de ítem	Ítem	F	p (nivel de significancia)
Profesionalización	25	Se motiva la certificación académica en la escuela	4.9408	.0021
Interacción con los demás	29	Existe equidad con los integrantes de la comunidad escolar	2.9938	.0301
Gestión	40	Se procura la resolución de los problemas de la escuela	2.9096	.0337
	42	Se procura el trabajo coordinado en la escuela	3.4595	.0160
	43	Se procura el óptimo rendimiento de los integrantes de la escuela	3.4945	.0153

Lo anterior nos da a conocer que, en la subdimensión Profesionalización, al interpretar el análisis realizado en el ítem 25, se puede determinar que cada uno

de los grupos del estudio tienen una diferente concepción respecto a la motivación que se da en la escuela para cumplir con la certificación académica de sus integrantes, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede definir que los maestros con nivel de estudios de maestría sienten una menor motivación para lograr algún tipo de certificación académica en su centro de trabajo.

Dentro de la subdimensión Interacción con los demás, dentro del ítem 29, se puede determinar que cada uno de los grupos de análisis perciben una diferente práctica de la equidad para con los integrantes de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada se da en dos sentidos: en el primero, se puede definir que los maestros con nivel de estudios de doctorado perciben una menor equidad para con los integrantes de la comunidad escolar respecto al grupo de normal básica y licenciatura y, en el otro sentido, se afirma que los docentes con nivel de estudios de maestría advierten una menor equidad para con los integrantes de la institución educativa respecto al grupo de licenciatura.

Finalmente, dentro de la subdimensión Gestión, interpretando el análisis del ítem 40, se puede afirmar que cada uno de los grupos del estudio, se percatan de un diferente nivel de procuración en la resolución de la problemática escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede determinar que los maestros con nivel de estudios de doctorado perciben un menor nivel de procuración en la resolución de la problemática de la institución educativa.

Al interpretar lo encontrado en el ítem 42, se puede determinar que cada uno de los grupos del estudio perciben un diferente nivel de procuración en el ejercicio de un trabajo coordinado en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede afirmar que los maestros con nivel de estudios de doctorado perciben un menor nivel de procuración del trabajo coordinado al interior de la escuela.

Explicando lo encontrado en el ítem 43, se puede determinar que cada uno de los grupos de la investigación, perciben un diferente nivel de procuración del óptimo rendimiento de los integrantes de la escuela, analizando la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se define que los docentes con nivel de estudios de maestría se percatan de un menor nivel de procuración del óptimo rendimiento de cada integrante de la comunidad escolar.

Conclusiones

Las implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica de Victoria de Durango respecto al ejercicio del liderazgo distribuido presentan un nivel bajo.

Las implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica respecto al ejercicio de un liderazgo compartido son: que los maestros con nivel de estudios de doctorado tienen un menor gusto por pertenecer a su actual escuela y que tienen una menor disposición para coordinar alguna tarea o actividad escolar, que los maestros con nivel de estudios de normal básica tienen una menor actitud de servicio que los maestros con licenciatura y que los

maestros con nivel de estudios de maestría sienten que se les comparte menos las toma de decisiones respecto a las acciones administrativas del centro escolar.

Las implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica respecto al ejercicio de prácticas dispersadas son: que los maestros con nivel de estudios de maestría sienten una menor motivación para lograr algún tipo de certificación académica en su centro de trabajo, que los maestros con nivel de estudios de doctorado perciben una menor equidad para con los integrantes de la comunidad escolar respecto al grupo de normal básica y licenciatura, que los docentes con nivel de estudios de maestría advierten una menor equidad para con los integrantes de la institución educativa respecto al grupo de licenciatura, que los maestros con nivel de estudios de doctorado perciben un menor nivel de procuración en la resolución de la problemática de la institución educativa, que los maestros con nivel de estudios de doctorado perciben un menor nivel de procuración del trabajo coordinado al interior de la escuela y que los docentes con nivel de estudios de maestría se percatan de un menor nivel de procuración del óptimo rendimiento de cada integrante de la comunidad escolar.

Referencias

- Angelle, P. (2010). An Organizational Perspective of Distributed Leadership: A Portrait of a Middle School. *RMLE (Research in Middle Level Education)* Vol. 33, núm. 5. Disponible en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ887819.pdf> consultado el 6 de enero de 2011.
- Dinham, S. (2005). *Principal Leadership for Outstanding Educational Outcomes*. Australia. Disponible en: http://gtansw.wikispaces.com/file/view/Leadership-_Dinham_2.pdf. Consultado el 3 de noviembre de 2009.

- Escamilla, S. A. (2006). *El Director Escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Gronn, P. (2006). *The Significance of Distributed Leadership*. Victoria, Australia. Disponible en: http://www.scotlandschoolleadershipevent.com/documents/Significance_of_Distr_Leadership.pdf. Consultado el 14 de octubre de 2009.
- Halverson, R. (2006). A Distributed Leadership Perspective on How Leaders Use Artifacts to Create Professional Community in Schools. *WCER Working Paper* No. 2006-4 Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED496310.pdf> consultado el 4 de noviembre de 2009.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed Leadership Through the Looking Glass. Management in Education. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*. SAGE publications. 22, p. 31-34.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as Distributed: a Matter of Practice. *School Leadership & Management*, 25 (4), p. 349-366. Disponible en: http://pdfserve.informaworld.com/190260__723863796.pdf consultado el 4 de noviembre de 2009.
- OCDE, (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar volumen 1: política y práctica*. Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman. OCDE.
- Spillane, J. P. & Camburn, E. (2006). *The Practice of Leading and Managing: The Distribution of Responsibility for Leadership and Management in the Schoolhouse*. National Institute for School Leadership Evaluation. Disponible en: http://mspnet.mspnet.org/media/data/The_Practice_of_Leading_and_Managing.pdf?media_00000006104.pdf consultado el 3 de noviembre de 2009.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004). Towards a Theory of Leadership Practice: a Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1): 3-34. Disponible en: http://www.distributedleadership.com/DLS/Publications_files/Spillane,%20H

alverson,%20Diamond.%20Towards%20a%20theory%20of%20leadership%
20practice-%20A%20distributed%20perspective.pdf cncultado el 5 de enero
de 2010.

STATISTICA kernel release 5.5. Copyright 1984-2000 by StatSoft, Inc.

La supervisión escolar y su relación con la gestión escolar. Un perfil deseable.

María de la Luz Segovia Carrillo

Introducción

De acuerdo con Porter (2006), vivimos en tiempos en que pasamos del tiempo real al tiempo virtual, y eso abre una nueva dimensión en nuestras conductas cotidianas, en nuestra forma de adquirir conocimientos y en nuestra forma de relacionarnos con los demás. Se cita a Porter para iniciar con la reflexión sobre cómo el mundo actual se ha visto afectado por el fenómeno de la globalización, lo que implica cambios en las organizaciones; y dado que los centros escolares son organizaciones, requieren de una transformación.

El ámbito educativo en México, como en otros países, se encuentra en proceso de cambio, ya que la exigencia está presente sobre todo en lo que se refiere a la mejora en la calidad de la educación, por lo que se han implementado una serie de políticas educativas y programas, constituyéndose la mejora en la calidad de la educación como una de las necesidades apremiantes actuales.

Dentro de las políticas educativas, se plantean temas relacionados con la gestión escolar y la formación inicial y continua de los docentes, así como con el desarrollo profesional y participación de los mismos, detectándose la necesidad de transformar estos aspectos para mejorar la calidad educativa.

Una de estas estrategias se presenta en relación con la intervención pedagógica, mediante el modelo de gestión escolar, entendiéndose éste de acuerdo con Namó de Mello (2004) como un conjunto de estrategias diferenciadas dirigidas a la solución de problemas, que deben ser claramente identificados y caracterizados.

Si existe la pretensión de dar cuenta de una “educación de calidad” entonces, los esquemas institucionales educativos requieren de un cambio radical, primordialmente en lo que corresponde a la función del supervisor escolar, ya que hasta la fecha se han desarrollado estas funciones como esencialmente administrativas, lo que ha impedido que se asuma un liderazgo con la responsabilidad que actualmente se exige.

Este trabajo tiene como objetivo principal proponer un perfil de supervisión escolar, contrastando el perfil real y actual con lo que plantea acerca de la misma la gestión escolar y la percepción que tienen del perfil de la supervisión: los directores, profesores de grupo y apoyos técnico pedagógicos de educación primaria considerando la edad, sexo, antigüedad en el servicio, preparación profesional, ubicación de trabajo y función que desempeñan los mismos.

Marco teórico

Los conceptos que se abordan en este apartado son: gestión escolar, supervisión y perfil.

¿Qué es gestión escolar?

En lo que se refiere a gestión escolar, se confronta el pensamiento de varios autores sobre este concepto. Namó de Mello (2004) hace algunas propuestas para un modelo de gestión educativa, entendiendo esta como el conjunto de estrategias diferenciadas dirigidas a la solución de problemas a corto plazo.

Martínez Rizo (1996) reconoce a la gestión escolar como la situación que “implica el grado en que el director de la escuela es capaz de generar una definición colectiva pero a la vez dinámica de formas de lograr adecuadamente el objetivo central de una escuela: formar a sus estudiantes”.

Conde (2004) identifica a la gestión escolar como el conjunto de acciones que se realizan en la escuela para organizar y administrar su funcionamiento, lo cual incluye la manera como se toman decisiones y se resuelven conflictos.

Para Schmelkes (1996) la gestión escolar consta de cuatro componentes: La relevancia de la educación, la eficacia, la equidad y la eficiencia.

Pozner (1997) menciona que la gestión escolar es una de las instancias de toma de decisiones y políticas educacionales en cada unidad educativa adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad educativa

Ferreira (2006) define la gestión escolar como un modelo de gestión diferente (democrática y participativa), en la que las instituciones toman forma en

un proyecto educativo, construido con la participación de todos los actores involucrados. Reconoce tres competencias básicas y a la vez fundamentales: liderazgo, pensamiento reflexivo y aprendizaje institucional.

Para el Programa Escuelas de Calidad (SEED 2006).

El concepto de gestión cobra relevancia, ya que en la escuela se concretan los propósitos educativos, por lo que debe impulsarse la adquisición de una nueva cultura, en la que la organización del colectivo docente, la función directiva y la participación de padres de familia y comunidad sea eficiente, privilegiando las tareas académicas que implican la realización del proceso enseñanza–aprendizaje, como fin principal de la educación.

De acuerdo con lo anterior, se resume que la gestión escolar es la puesta en práctica de una serie de acciones encaminadas a mejorar situaciones detectadas y analizadas en el campo de acción, lo que implica la coordinación conjunta de actores involucrados para integrar una planeación estratégica y colaborativa y lograr los propósitos que se establecen en cada centro de trabajo.

2.4. ¿Quién es y qué hace un supervisor escolar?

En relación con este actor educativo, se encuentra una serie de ideas respecto a la función que desempeña. Vallejo y Vallejo (s.f.) consideran que la supervisión escolar que actualmente se desarrolla en las escuelas de educación primaria pretende realizarse bajo lineamientos de manuales de procedimientos y normas oficialmente establecidos, los cuales en la actualidad resultan obsoletos ya que

fueron emitidos en los ochenta sin haber tenido hasta la fecha alguna reforma o actualización.

En el estado de Durango sucede lo mismo, ya que todo lo referente al desempeño de las funciones de los supervisores de escolares se encuentra plasmado en el Manual de operación del supervisor de educación primaria, constituyendo este documento una norma jurídica aprobada por la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal desde 1984 y vigente hasta la fecha.

El supervisor, según el manual, como administrador del servicio educativo planea, organiza, integra, dirige y controla los procesos con que cuenta la zona escolar; por lo que se divide al proceso administrativo para su estudio y comprensión en cinco fases: planeación, organización, integración, dirección y control.

Para Jérez (1997), el supervisor es un apoyo promotor de la responsabilidad y creatividad en vías de mejorar la instrucción educativa.

Schmelkes (1999) considera a los supervisores como personajes centrales en la promoción de procesos de mayor autonomía escolar orientados a mejorar la calidad de los aprendizajes.

Otra idea la presenta Zorrilla (1997), cuando menciona que la supervisión es una condición necesaria para lograr una gestión pedagógica más cercana a las necesidades diversas de cada escuela en particular.

Imideo (1999) define al supervisor como un agente importante para alcanzar la mayor eficacia en el proceso de la enseñanza.

Tomando en cuenta las aportaciones que respecto a este actor educativo realizan los autores mencionados, se considera que el supervisor escolar es el responsable del buen funcionamiento de las escuelas que le designa la Secretaría de Educación en el Estado (SEED) y, por consecuencia, es un eslabón importante y mediador determinante entre la SEED y los planteles educativos, valorando que a través de la gestión escolar se establecen relaciones de cooperación entre él y los demás actores, con la finalidad de que se logre una mayor eficacia de la educación que ofrecen los centros de trabajo que integran la zona escolar.

Sin embargo, esta conceptualización de supervisión educativa requiere de una formación permanente por parte del supervisor a cargo, así como de una reforma tanto en los mecanismos de ascenso de director a supervisor como en el rol, las funciones y las prácticas de la supervisión escolar, encaminando esto a los procesos de mejora de la calidad de la enseñanza.

¿Cómo se define un perfil?

“El perfil de un puesto es la descripción del conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que debe reunir una persona para desempeñar en forma adecuada las funciones que tiene asignadas dentro de una estructura específica” (Segovia 2002). Dentro de las actividades cotidianas, se identifican diferentes tipos de perfil: Perfil ocupacional, perfil de ingreso, perfil de egreso y perfil profesional.

Zorrilla (1997) hace referencia a la necesidad de ir hacia un nuevo perfil de la supervisión educativa, menciona también que el perfil académico y pedagógico del supervisor se pone de manifiesto en las acciones que se realizan en las labores supervisoras, así como en la preocupación del supervisor en su continua preparación profesional para estar acorde con las necesidades actuales.

Considerando que el presente estudio se realiza con supervisores de educación primaria estatal y que el Manual de Operación del Supervisor de Educación Primaria (SEP 1984), es un documento oficial que detalla el perfil profesional del mismo, se retoma del mismo lo siguiente: “El perfil correspondiente fue delineado con base en el propósito y las especificaciones del puesto, así como las funciones generales y específicas contenidas en los manuales de organización de la Dirección de educación primaria en el Distrito Federal y en Educación Estatal para el caso de los estados. El perfil está conformado por: escolaridad, experiencia, criterio, iniciativa, capacidad y actitud”.

2.6. ¿Cómo se visualiza el perfil del supervisor desde la gestión escolar?

El perfil adecuado a los nuevos modelos de supervisión escolar, de acuerdo con la gestión escolar, se caracterizaría por:

- a) Ejercer un liderazgo transformacional. Un líder que favorezca la integración de grupos y establezca procesos para propiciar una actuación positiva por parte de sus subordinados.

- b) Ser innovador. En tanto que son agentes de cambio, generan transformaciones y se plantean una visión a futuro.
- c) Actualizarse constantemente y favorecer la actualización permanente de quienes integran la zona escolar: directores, docentes, apoyos técnico pedagógicos y personal de apoyo.
- d) Ser un planeador estratégico, que se plantee una visión a futuro, acordando con su grupo el qué, cómo, cuándo, dónde y quién realiza el trabajo, actividades y/o las comisiones sin dejar de conservar el control de las actividades y la toma de decisiones.
- e) Ser carismático, sin descuidar el apego a las prácticas y normas establecidas ni la supervisión estrecha sobre la ejecución de tareas.
- f) Practicar y favorecer la toma de decisiones como una práctica para vincular lo planeado con las acciones, y sin dejar de tomar en cuenta que en una organización todos los involucrados participan en la toma de decisiones, ya que estas determinan el modo de actuar de los integrantes de la zona escolar, así como el impacto y la eficacia que se deseen alcanzar.
- g) Promover el trabajo en equipo y/o colaborativo, que se relaciona con todo lo anterior.

La estructura que se propone para integrar el perfil del supervisor escolar desde la gestión escolar y que constituye el centro de análisis en el apartado metodológico, se puede observar en la figura 1.

Metodología

La presente investigación se llevó a cabo mediante una perspectiva cuantitativa, y se caracterizó por ser:

- ✓ No experimental, ya que como señalan Kerlinger y Lee citados por Hernández Sampieri (2004): “En la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o los tratamientos”.
- ✓ Transeccional por su temporalidad, dado que la recogida de datos se realizó en un tiempo único.
- ✓ Correlacional, ya que como menciona Hernández Sampieri (2004) el propósito de este tipo de estudios es conocer la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables.

Se utilizó la encuesta como técnica para la recolección de la información, y como instrumento se construyó un cuestionario tomando en cuenta lo establecido en el manual de desempeño profesional del supervisor escolar y las aportaciones teóricas sobre gestión escolar, que a su vez, constituyen las dimensiones de análisis, validado por expertos y con un nivel de confiabilidad de .98 a través del Alpha Cronbach, se divide en dos grandes variables “lo que hace” (lo real) y “lo

que debería hacer” (lo ideal), con 38 ítems para cada variable y cinco posibilidades de respuesta tipo Likert.

Se aplicó a 298 personas con diferentes funciones: directores, maestros de grupo y apoyos técnico pedagógicos del nivel de Primarias Estatales de la Ciudad de Durango que participan en los Cursos Estatales de Actualización de Carrera Magisterial, la distribución de los encuestados de acuerdo a las variables sociodemográficas es la siguiente:

- En la variable función que desempeñan el 75.5% corresponde a maestro de grupo, el 15.5% a Director, 8.7% a apoyo técnico pedagógico y .3% supervisor.
- En edad, el 49.7% corresponde a quienes oscilan entre los 40 a 52 años, el 41.9% a quienes tienen entre 27 y 39 años y, el 8.4% quienes fluctúan entre 53 y 65 años.
- 67.1% de los participantes pertenecen al género femenino y 32.9 al masculino.
- Con relación a la ubicación del centro de trabajo, 76.8% labora en el medio urbano, 16.8 en la periferia y 6.4 en el medio rural.
- En preparación profesional, 60.3% tiene estudios de licenciatura, 23.6% normal básica y 16.2% maestría.

Resultados

Entre los hallazgos más significativos de la investigación se encuentra en lo correspondiente a la dimensión Manual de Desempeño Profesional, que en “lo

real”, existe un promedio global de 3.4, mientras que en “lo ideal” el promedio corresponde a un 4.8, es decir, se espera que en la realidad el supervisor escolar se despegue de sus prácticas tradicionales y actúe de acuerdo con las características o perfil establecido en dicho documento.

Por otro lado, en lo referente a la Gestión Escolar, en lo correspondiente a “lo real” existe un promedio de 3.1 y en “lo ideal” un promedio de 4.8, siendo estos indicadores muy parecidos a lo del Manual de Desempeño Profesional del supervisor, por lo que se puede percibir que existe una exigencia por parte de los encuestados hacia el supervisor y que les gustaría que éste actúe acorde al modelo de Gestión Escolar, lo que pudiésemos llamar el ideal actual de supervisión escolar. (Ver tabla No. 1).

Al confrontar las variables “perfil real” y “perfil ideal”, los resultados mostrados en la tabla No.2, permiten determinar que existe diferencia entre lo real y lo ideal, ya que en promedio el 3.2 demuestra cómo ven los encuestados a su supervisor, mientras que un 4.8 evidencia cómo desean que sea el desempeño del mismo y, haciendo un análisis interno, se encuentra que el 20% de los encuestados manifiesta que su supervisor de acuerdo con su opinión, presenta un perfil insatisfactorio, mientras que el 39% lo valora positivamente y solamente un 19% lo valora muy positivamente con promedios mayores de 4 en la escala del 1 al 5.

Conclusiones

Una vez finalizada la investigación, se concluye que:

- La función, edad, sexo, ubicación del centro de trabajo y preparación de los encuestados, no influyen en la percepción de lo real e ideal de la supervisión escolar, ya que en lo general, se coincide en que existe diferencia entre lo que hace y lo que debe hacer el supervisor escolar.
- En relación con el perfil ideal de los supervisores, los encuestados demuestran insatisfacción y esperan que su supervisor presente un perfil muy positivo en el desempeño de sus actividades considerando lo establecido tanto en el Manual de operación profesional del supervisor escolar como lo planteado en el modelo de Gestión Escolar.
- La propuesta del perfil deseable para el desempeño de la función del supervisor tomando en cuenta la opinión de los encuestados es: Que además de cumplir con lo establecido en el Manual de desempeño profesional del supervisor escolar, este cuente con habilidades técnica, conceptual y humanística; que ejerza liderazgo, sea innovador, actualizado y capacitado, planificador estratégico, carismático y promotor del trabajo colaborativo.

Referencias.

Conde, F. S. L. (2001). *Propuestas para construir una gestión democrática.*

Documento interno de la DECEyEC-IFE.

Ferreira, A. H. (2006). *Transformación de la educación media en la Argentina.*

Tensiones y conflictos en el diseño y la implementación en la Provincia de

- Córdoba. Edit. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, República Argentina.
- Hernández S. R. Fernández, C. C.& Baptista, L. P. (2004). *Metodología de la Investigación*. Cuarta edición. México McGrawhill.
- Imideo, G. N. (1999). *Introducción a la supervisión escolar*. Ed. Kapelau, Buenos Aires, Argentina. 55 - 83
- Jérez, J. M. (1997). *Supervisión en un sistema formador de maestros*. Revista Nacional de Pedagogía. No. 33. 16 - 17.
- Martínez R. F. (1996). *En Antología de la Gestión Educativa*. SEP. México, DF.
- Namo de Melo. G. (2004). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México.
- Porter, L. (2005). *Postgrado mexicano en la era de la informática*. <http://academia.uat.edu.mx/porter/asesoría/postgrado,htm>.
- Pozner, W. P. (1997). *El directivo como gestor de aprendizaje*. Buenos Aires. Editorial AIQUE. 69 - 91.
- Schmelkes, S. (1996. a). *Calidad de la educación y gestión escolar*. Ponencia presentada en el primer seminario México-España sobre los Procesos de la Reforma Educativa. San Juan del Río, Querétaro. 1-22.
- (1996.b). *La evaluación de la educación básica*. Documento DIE. México DF.
- (1999). *El sistema educativo visto desde el proyecto escolar*. Departamento de investigación educativa. CINVESTAV – IPN.
- SEED. (2006). *Un plan para mejorar la gestión de nuestra escuela*. Programa Escuelas de calidad. Durango, México.

- Segovia C. M. L. (2002). *Funciones y perfil del supervisor de educación primaria*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica de Durango. Durango, México.
- SEP. (1984). *Manual de operación del supervisor de educación primaria*. Dirección General de Educación Primaria. México. D. F.
- Soubal, C. S. (2006). *Una nueva forma de pensar en la gestión escolar*. Monografías .com.
- Vallejo Martínez, M. & Vallejo Corro, M. (s.f.). *La supervisión escolar*. Disponible en: <http://educación.jalisco.gob.mx>. Recuperado el 16 de abril de 2005.
- Zorrilla F. M. (1999). *La instrucción escolar. Entre las contradicciones y tensiones del Sistema educativo*. Departamento de educación de la Universidad autónoma de Aguascalientes. México.
- (2000). El caso de Aguascalientes. En G. Frigerio, M. Poggi & M. Giannoni, (Comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación. Un proceso de descentralización centralizado o la construcción de oportunidades de desarrollo de un sistema educativo estatal*. México: Novedades educativas. 128-149

TABLAS Y FIGURAS.

Tabla 1. *Promedio de las dimensiones*

	Manual de Desempeño (Real)	Manual de Desempeño (Ideal)	Gestión Escolar (Real)	Gestión Escolar (Ideal)
Informantes	298	291	298	291
Promedio	3.4	4.8	3.1	4.8

Tabla 2. *Comparativo entre Real e Ideal*

	<i>Perfil real de los Supervisores</i>	<i>Perfil ideal de los Supervisores</i>
Informantes	298	291
Missing	0	7
Promedio	3.2	4.8
Desv. Est.	.86	.30

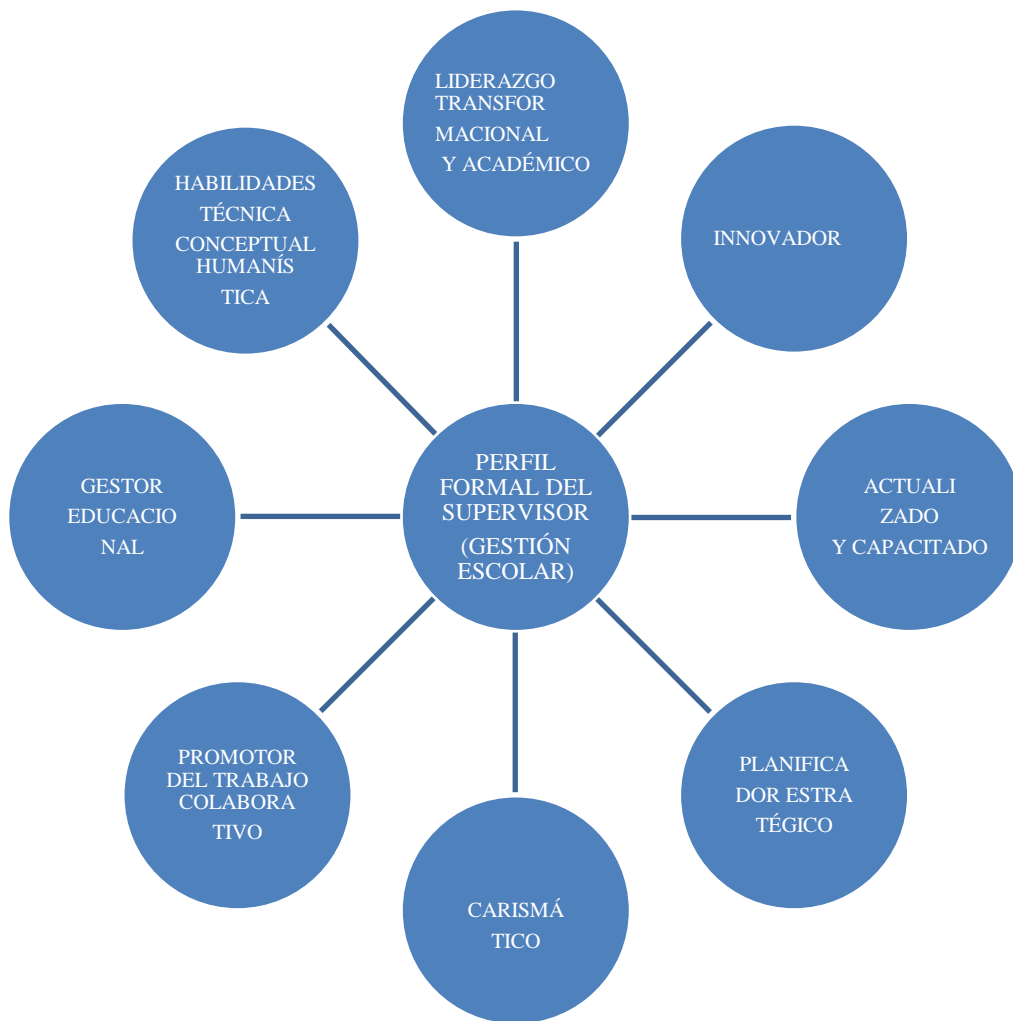


Figura 1. Perfil formal del supervisor escolar

El liderazgo del director de escuela de educación básica, una mirada descriptiva de las lealtades en conflicto.

*Miguel Navarro Rodríguez**

La función directiva: entre la autoridad educativa y los profesores

Moreno (2009), señala al menos dos funciones del director escolar relacionadas con los maestros, a la par de otras dos funciones relacionadas con el logro educativo de la escuela y con la tarea de enlace entre la autoridad educativa y el propio centro educativo; las dos funciones aludidas refieren al reconocimiento profesional de los docentes y a la tarea de apoyo al desarrollo profesional de sus profesores, una quinta función tiene que ver con el crecimiento del colectivo escolar y de nuevo con el desarrollo profesional de sus integrantes.

Por otra parte, investigadores como Bickmore & Bickmore (2010), reconocen el papel del director en la inducción de los profesores principiantes, hasta aquí vemos una función directiva de cara al cuidado de los profesores, sin embargo la otra cara de la función directiva apunta a dar cumplimiento a los requerimientos oficiales que llegan por la vía institucional desde la autoridad educativa superior, es decir, desarrollan los directores también una dirección normativa orientada a lograr la estabilidad institucional y no el cambio para la mejora (Veenman, Visser y Wijkamp, 1998).

Lo anterior supone un doble ámbito en el rol de la función directiva, *-desempeñarse para la autoridad educativa, los de arriba, y desempeñarse para los profesores, los de abajo-*, siendo tanto un eslabón en la cadena de mando, transmitiendo e implementando decisiones oficiales como también trabajando en el apoyo a sus colegas maestros en una función de atención profesional, en ese juego de doble rol directivo, serán comunes los conflictos y las complicaciones naturales de dicho doble desempeño, *-el director sandwich-* situado por en medio ante dos entidades que aún y cuando son parte del campo educativo, las más de las veces no dialogan entre sí, de ahí la función de intermediación, no siempre lograda por la función directiva.

La habilidad directiva puesta en juego para el logro de la comunicación con su personal y profesores, podrá favorecer la función de intermediación y el equilibrio a lograr en la complicada tarea del doble rol a desempeñar que ya se ha descrito, tal como lo plantean Cantón y Arias (2008), sobre las características del directivo y de cómo son percibidas por los profesores, una percepción positiva sobre el director, podrá ser un buen punto de partida para aliviar la comunicación y lograr el buen inicio en la tarea de equilibración del doble desempeño directivo.

La lealtad de los directores... ¿hacia la institución, las autoridades o los profesores?

De acuerdo a Baier (En Rorty, 1998), la lealtad es un sentimiento construido recíprocamente y alude a “una relación de confianza entre los miembros de un grupo estrechamente vinculado, tal como una familia o un clan” (p. 7). Para la

Wikipedia (2012), la lealtad es una obligación de fidelidad que un sujeto o ciudadano le debe a su estado, gobernante, comunidad o a sí mismo.

En Clark, (1992), se da cuenta que existe la lealtad entre profesores, cuando éstos construyen una serie de valores alrededor de la institución en la cual laboran. Estos valores, pueden replicarse en vínculos estrechos entre los profesores y el propio centro educativo, o bien hacia quien transitoriamente representa a éste, léase el director escolar.

La lealtad entre los profesores es por tanto institucional o bien entre pares cuando dichos valores alrededor de la institución se comparten y constituyen a una identidad docente, finalmente la lealtad se orienta hacia el directivo institucional, cuando se transfiere al director la lealtad enfocada hacia el centro educativo.

Para Rodríguez (1998), existen cuatro premisas fundamentales para que exista la lealtad entre los profesores tanto a su director, como hacia su institución, al respecto afirma: "...información empírica permite distinguir cuatro elementos básicos sobre los que descansa la lealtad institucional de los profesores: la libertad para realizar el trabajo académico, las posibilidades de desarrollo personal, la antigüedad laboral y un compromiso moral con la institución" (s/p).

Los anteriores resultados de investigación ayudan a discernir, que de estos cuatro factores de lealtad del profesor, en dos de ellos, incide prácticamente el director de la escuela, esto es, si el director es leal también con sus maestros apoyándolos en su desarrollo personal y en la mejora de sus condiciones de trabajo docente, si estos dos puntos de lealtad están cubiertos, la lealtad de los

profesores tendrá que manifestarse en plenitud hacia la institución y hacia su directivo.

Sin embargo en lo anterior hay un nudo problemático y la lealtad directiva hacia los profesores no se podrá ejercer en automático en los dos puntos ya señalados, cuando sucede lo siguiente, ¿qué pasa cuando el director, tiene que ser más leal con su institución y las autoridades educativas, que con sus propios profesores? y si es este caso, luego entonces, ¿qué pasa con la lealtad de los profesores?

Al respecto Rorty (1998), señala que existe el concepto de justicia como lealtad ampliada, cuando el director sea más leal con la institución o con los estudiantes que con sus profesores, sucederá que él considera como materia de justicia ser en momentos más leal con la institución o con la autoridad educativa que con sus profesores, en este caso la justicia hacia la institución y/o los estudiantes, se considera una lealtad ampliada, ¿y qué pasa con los profesores?, éstos podrán ser empáticos y comprensivos con la propia lealtad ampliada como justicia que ejerce el directivo, o bien podrán iniciar una ruta de conflicto y disenso hacia la lealtad del directivo que por momentos no apunta hacia ellos.

Las preguntas y objetivos de investigación

Se establecen, a partir de las categorizaciones encontradas desde los datos, las siguientes cuestiones que orientan el proceso de indagación:

¿Qué características presenta el liderazgo del director escolar en las narrativas de un grupo de profesores de la ciudad de Durango, Dgo.?

¿Cómo es descrita la lealtad de los directores de educación básica hacia el colectivo docente, en las narrativas de dicho grupo de profesores?

La anterior enunciación nos permite destacar el planteamiento de los siguientes objetivos de la investigación:

- Caracterizar el liderazgo de los directores escolares presente en las narrativas de un grupo de profesores de la ciudad de Durango, Dgo.
- Describir la lealtad de los directores de educación básica hacia el colectivo docente, en las narrativas de dicho grupo de profesores.

El abordaje de estas preguntas y objetivos de investigación, permitirán tomar un punto de contacto a partir de nuestros hallazgos, con el estado de la literatura sobre el tema que nos ocupa y nos darán una pauta y aproximación que nos indique, cómo nuestros directores se están relacionando con sus colectivos docentes con relación al tipo de liderazgo escolar que están ejerciendo.

La estrategia metodológica

La tradición metodológica elegida en la investigación es la narrativa, se trata de recuperar las historias contadas y vividas por los profesores en las cuales aparezcan de forma nítida los aspectos planteados en la investigación, - el liderazgo directivo, las historias de lealtad establecidas- el método elegido es por tanto, el de la investigación narrativa (Clandinnin y Connelly, 2000; Trahar, 2010).

La investigación narrativa se funda en la experiencia relatada del sujeto, como una historia que encaja en otras historias que son también contadas, así se busca

llegar a tener "una visión que encaja con la complejidad de las vidas humanas" (Josselson, 2006 p. 4).

Fueron participantes 28 profesores, 6 de ellos directores de educación básica, a los cuales les fue pedida una narrativa sobre un evento significativo en su escuela, en el cual pudieran destacar tanto el liderazgo como la lealtad directiva. Los textos fueron procesados en el paquete estadístico ATLAS TI. 7.0 a fin de obtener categorizaciones descriptivas del contenido de los textos y para reconstruir las historias a la luz tanto de las preguntas de investigación como de las categorizaciones encontradas.

Esa reconstrucción de las narrativas, nos permite armar una explicativa, a la manera ya planteada por Josselson (2006), -encajando las historias- para dar cuenta de los resultados obtenidos en la indagación.

Discusión de resultados

Sobre las características del liderazgo directivo. El liderazgo directivo desde la discusión de resultados adquiere los siguientes rasgos:

- Se presenta una coexistencia entre el liderazgo auténtico, distribuido, replanteando esquemas de autoridad y promoviendo la democracia y los resultados de aprendizaje en la escuela (Pont, 2010) y las formas de liderazgo tradicional, reconocido por los maestros, pero que son inconsistentes con el liderazgo distribuido, este tipo de liderazgo fue identificado como *patrimonialista*, guarda un peso equivalente en los relatos de profesores al del liderazgo académico distribuido, se trata de un liderazgo formal, firme, con don de mando

directivo, pero con cuidado, protección hacia los profesores y gestión amplia en la escuela, así como rigor para la obtención de resultados escolares.

- Inmediatamente después de los dos liderazgos ya señalados, se presenta la característica del directivo burócrata y autoritario, con un peso en los relatos ligeramente inferior al de los liderazgos ya señalados. El directivo burócrata autoritario presenta una lealtad invertida hacia los profesores cuando no ejerce mediación entre las autoridades educativas y éstos, por otra parte encuentra replicación de su autoritarismo, con un grupo pequeño de seguidores maestros, aglutinados por los intereses que el propio directivo fomenta.
- Con un peso intermedio pero aún fuerte, es reconocido en los relatos de los profesores el tipo de directivo equilibrador, dicho directivo no logra aceptación y reconocimientos dentro de la escuela de parte de los profesores y su función directiva se ve obstaculizada por dicha falta de consenso.

Atendiendo a la característica central de liderazgo en la escuela y en función de la integración de dos categorías de análisis, encontramos como mayoritario a un *liderazgo auténtico y patrimonialista*, el cual integra tanto al liderazgo distribuido y académico como al liderazgo formal tradicional de rigor en la exigencia de resultados escolares y con gestión amplia, en segundo término y con menor peso encontramos la categoría *liderazgo difuso*, donde dicho liderazgo se pierde debido a la presencia del directivo burócrata autoritario, del equilibrador y sin peso real en la escuela y del directivo luchador social quien también pierde liderazgo escolar de tipo académico.

Sobre las características de la lealtad del directivo a sus profesores.

Respecto de describir cómo es la lealtad del directivo hacia sus profesores, se destacan los siguientes hallazgos:

- Se destaca que el sistema de lealtades del directivo hacia el profesor se ve determinado por el tipo de liderazgo que el mismo ejerce al interior de la escuela.
- Existe lealtad hacia los profesores, tanto en el liderazgo distribuido auténtico, del tipo de liderazgo académico, como en el liderazgo patrimonialista y formal tradicional, en ambos liderazgos se rescata para dicha lealtad, la mediación de los directivos entre el profesor y la autoridad educativa de tipo superior (Moreno, 2009). Las diferencias entre las lealtades hacia los profesores que manifiestan ambos líderes escolares son: mientras el líder académico y de liderazgo distribuido, promueve autonomía y facultación hacia el profesor (Hopkins, 2008), para que éste mismo tome su derecho de territorio y de mejora de sus condiciones laborales para el trabajo docente, el líder escolar patrimonialista ejerce el cuidado de los territorios y procura la mejora de las condiciones profesionales de los profesores como un gestor amplio de lo que requieran sus subordinados para desarrollar su función.
- El directivo burócrata ejerce solo dos tipos de lealtad limitada hacia los profesores: en mayor o menor medida, según sea el profesor, *la lealtad orgánica*, solo frente a quejas de los padres de familia y la *lealtad condicionada* a los maestros que hacen replicación de la lealtad burocrática, este tipo de lealtad condicionada existe mediada por los intereses.

- El directivo equilibrador también ejerce una lealtad limitada, cesa su apoyo a un profesor en cuanto lo demande el equilibrio en la dinámica organizacional de la escuela, el límite de apoyo mostrado también se debe al poco poder de decisión directiva.
- Los dos tipos de líderes directivos, el auténtico y distribuido además del patrimonialista, presentan la característica de lealtad extendida, (Rorty, 1998), esto es que la lealtad directiva se extiende no solo a los profesores, sino a la comunidad y a los padres de familia, esto con un sentido de justicia, debido a que existe liderazgo directivo, los profesores acuerdan con que dicha lealtad se extienda en el sentido de justicia.
- El liderazgo distribuido y académico del directivo es realimentado por los profesores (Hargreaves & Fisk, 2006), quienes otorgan reconocimiento a ese liderazgo auténtico del director, de la misma forma que el directivo burocrático y autoritario es realimentado por los seguidores del jefe burócrata, quienes defienden sus intereses en común.
- Serán necesarias nuevas indagaciones acerca del sistema de lealtades del profesor para con el directivo, para con sus pares, escuela, alumnos, padres de familia y en que medida se encuentra involucrado en las mismas, el rendimiento académico propio del trabajo docente.

Referencias

- Bickmore, S., Bickmore, D. (2010). Revealing the principal's role in the induction process: novice teachers telling their stories. En *Journal School Leadership*, v.20, No. 4, pp. 445-469.
- Cantón, I., Arias, A. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad *Revista de Educación*, 345. Enero– abril 2008, pp.229– 254.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Clark, B. (1992): El sistema de educación superior, UAM-Azcapotzalco, SEP, Universidad Futura, México.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hopkins, D. (2008). Improvement school leadership Vol. 2 Case studies on System Leadership. Paris: OECD.
- Josselson, R. (2006). Narrative research and the challenge of accumulating knowledge, *Narrative Inquiry*, 16 (1), 3-10.
- Moreno, J. (2009). La función directiva y el apoyo académico a colectivos docentes. En Quinto Encuentro de Directivos de Educación Básica. Innovación y Asesoría Educativa A.C. Huatulco, 2012.
- Pont B. (2010). Liderazgo y autonomía del centro escolar: perspectivas internacionales. En: *CEE Participación Educativa*, 13, marzo 2010, pp. 62-72.
- Rodríguez, J.R. (1998). Mercado y profesión académica en Sonora. En Libros en Línea ANUIES. Disponible en:
http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/libros/lib48/0.htm

Rorty, R. (1998). *La justicia como lealtad ampliada*. En *Pragmatismo y Política*,
Barcelona: Paidós.

Thahar, S. (2010). La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. En *Profesorado, Revista del currículum y formación del profesorado*. Vol. 14, No. 3, pp. 49-62.

Veenman, S., Visser, Y. y Wijkamp, N. (1998). Implementation effects of a program for the training of coaching skills with school principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), pp. 135-156.

Las rúbricas: un instrumento para promover la autorregulación del aprendizaje

Heriberto Monárrez Vásquez

Introducción

El proceso de evaluación es considerado como fundamental para medir los alcances de las acciones docentes y de la consecución de los aprendizajes; sin embargo, difícilmente se reflexiona como elemento principal y sistemático en la construcción de saberes y en la autorregulación de los procesos de aprendizaje.

Mediante la utilización de rúbricas y la forma en que se percibió durante esta investigación se esperaba retomando las ideas de Díaz-Barriga y Hernández (2002, como se citaron en SEP, 2012a: p. 35) que el docente:

...a) sea un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, b) sea un profesional reflexivo que de manera crítica examine su práctica, tome decisiones y solucione problemas pertinentes al contexto de su clase; c) analice críticamente sus propias ideas; d) promueva aprendizajes significativos; e) preste ayuda pedagógica ajustada a las necesidades y competencias del alumnado, y f) establezca como meta educativa la autonomía y la autodirección de sus alumnos.

Por lo tanto surgieron una serie de interrogantes que permitieron el entendimiento de las rúbricas no sólo como estrategia de verificación de los aprendizajes, sino como estrategia que permitió la organización de las actividades, la valoración de los trabajos realizados, la redirección de las acciones de

enseñanza y de los actos de aprendizaje y la modificación de la evaluación como medio de control por una evaluación auténtica, basada en el establecimiento conjunto de los criterios de elaboración de las producciones y de los procesos educativos.

Preguntas

De lo anterior, surgieron una serie de interrogantes, que junto con los objetivos guiaron el proceso de investigación, quedando de la siguiente forma:

1. ¿De qué manera se puede mejorar la autorregulación del aprendizaje?
2. ¿Qué bondades se detectan en la utilización de las rúbricas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje?
3. ¿Qué dificultades se presentan en la elaboración de las rúbricas?
4. ¿Qué dificultades se presentan en el manejo de las rúbricas por parte de maestro y estudiantes?
5. ¿Cómo hacer para mejorar el manejo de las rúbricas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje?

Objetivos

Desprendido de las interrogantes anteriores, se plantearon los siguientes objetivos:

1. Identificar la forma en la que se puede mejorar el proceso de autorregulación del aprendizaje.

2. Conocer las bondades de la utilización de las rúbricas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Describir las dificultades que se presentan al elaborar las rúbricas.
4. Describir las dificultades que se presentan en el manejo de las rúbricas por parte del maestro y los estudiantes.
5. Elaborar una propuesta de intervención para mejorar la elaboración y el manejo de las rúbricas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Método

La presente investigación se llevó a cabo en la escuela primaria Víctor Manuel Sánchez García de la ciudad de Durango, perteneciente a la zona escolar No. 2; el proceso abarcó los ciclos escolares 2011-2012 y 2012-2013 con el mismo grupo de niños que en ese tiempo estaban en 5^{to} y 6^{to} grados respectivamente, el cual estaba integrado por 27 alumnos, de los cuales 13 eran varones.

El método elegido fue el de investigación acción, tomando como modelo el propuesto por Elliott (1993, como se citó en Latorre, 2005: p. 24) que la considera como:

...un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la

situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Para este mismo autor, la investigación acción requiere del descubrimiento del problema para poder solucionarlo, argumenta que se requiere de una reflexión simultánea sobre los medios y los fines para conseguir una práctica reflexiva, supone la integración de la teoría a la práctica.

Las técnicas llevadas a cabo para el levantamiento de la información fueron la observación participante y el diario.

Resultados

Luego de la obtención de información llevada a cabo durante el ciclo escolar 2011-2012 se obtuvieron las siguientes categorías de análisis:

Tabla 1
Categoría de análisis. Fuente: Elaboración propia

Nomenclatura	Nombre
CARA	Categoría Autorregulación de aprendizaje
CRPMC	Categoría Rúbricas en el proceso meta cognitivo
CE	Categoría Enseñanza
CEV	Categoría Evaluación
CEA	Categoría Elaboración y aplicación

La categoría CARA se refiere a la forma en que las personas muestran capacidad para dirigir sus conductas, González (2001) sostiene que “la autorregulación puede enseñarse, y no se adquiere de una vez para siempre sino que pasa por distintas etapas, mediante una instrucción y práctica repetida, a través de múltiples experiencias que se suceden en diferentes contextos”. Aquí es donde tomó relevancia el uso de las rúbricas, porque la elaboración conjunta con

los estudiantes les permitió clarificar lo que debían realizar y cómo tendrían que hacerlo, todo con apoyo del docente como guía.

De esa manera se desarrolló la categoría CRPMC donde según Tobón (2010: pp. 81-82) nos dice que:

El proceso meta cognitivo consiste en orientar a los estudiantes para que reflexionen sobre su desempeño y lo autorregulen (es decir, lo mejoren), con el fin de que puedan realizar un aprendizaje significativo y actúen ante los problemas con todos los recursos personales disponibles. De esta manera, la metacognición no consiste sólo en tomar conciencia de cómo actuamos, tal como ha sido común entenderla en forma tradicional, sino que implica necesariamente que se dé el cambio, para que pueda considerarse que, en efecto, hay metacognición.

Este proceso meta cognitivo se realiza antes de las actividades, con el fin de comprender lo que se va a hacer y tomar conciencia de cómo actuar de la mejor manera posible; durante su desarrollo, para asegurar que se trabaja con la mejor disposición y corregir los errores que se presenten en el momento; y al final, para determinar los logros alcanzados, identificar las necesidades de mejora y generar las acciones concretas para el cambio y el perfeccionamiento.

Posterior a esta idea la categoría CE hace referencia a la manera en que se tiene que llevar a cabo el proceso de enseñanza, no es el maestro en este espacio el que enseña, sino son los pares los que mediante el trabajo cooperativo enseñan y aprenden. Para Sacristán, (2003) la propuesta de trabajo cooperativo es definida como una asociación entre personas que van en busca de ayuda mutua en tanto

procuran realizar actividades conjuntas, de manera tal que puedan aprender unos de otros.

El aprendizaje cooperativo se caracteriza por un comportamiento basado en la cooperación, esto es: una estructura cooperativa de incentivo, trabajo y motivaciones, lo que necesariamente implica crear una interdependencia positiva en la interacción alumno-alumno y alumno-profesor, en la evaluación individual y en el uso de habilidades interpersonales a la hora de actuar en pequeños grupos.

Tomando en cuenta estas situaciones, para la elaboración de los trabajos y el diseño de las rúbricas, se llevó a cabo mediante estrategias de aprendizaje cooperativo propuestas por Ferreiro, (2006) sobre todo las referentes al momento de la recapitulación y de la evaluación.

La categoría CEV hizo referencia al sentido otorgado por parte del docente y de los estudiantes, no era simplemente valorar si se había aprendido o no, sino que los insumos obtenidos en las rúbricas permitía hacer trabajos de redacción, de resolución de problemas, de proyectos didácticos con estándares de calidad definidos *ex profeso* por parte de los estudiantes; la evaluación era tomada como una estrategia de aprendizaje, más que como un medio de calificar los trabajos o las actuaciones de los implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cabe destacar la idea obtenida de Tobón (2010: p. 82) que nos dice que:

La metacognición es la esencia de la evaluación de las competencias, porque es la clave para que no se quede en un proceso de verificación de logros y aspectos a mejorar, sino que sirve como instrumento de mejora en sí mismo. Con la metacognición atendemos al carácter instrumental de la evaluación, como recurso para la mejora del desempeño en forma continua.

Y al mejorar de manera continua, tanto el proceso de aprendizaje de los estudiantes como del maestro, significó crear una manera nueva de entender los papeles de cada uno de ellos; la evaluación era parte esencial y cotidiana del quehacer áulico.

La categoría CEA es la que presentó mayores dificultades según el análisis de los insumos de la observación y el diario. La elaboración de una rúbrica implica la consideración de una serie de indicadores que permitan la ubicación del grado de dificultad en la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes en una escala establecida para ese fin.

La elaboración de una rúbrica, desde la perspectiva de la SEP, (2012b: p. 51) implica la consideración de “una escala de valor descriptiva, numérica o alfabética, relacionada con el nivel de logro alcanzado. Generalmente se presenta en una tabla que en el eje vertical incluye los aspectos a evaluar, y en el horizontal, los rangos de valoración”.

Para Yela, (2011: p. 23) la rúbrica se usa para:

- Determinar los criterios con los que se va a calificar el desempeño de los estudiantes.
- Mostrar a los estudiantes los diferentes niveles de logro que pueden alcanzar en una ejecución o en un trabajo realizado, de acuerdo con cada criterio.
- Asesorar a los estudiantes en los aspectos específicos que debe mejorar.
- Posibilitar la autoevaluación y coevaluación conforme los estudiantes van tomando experiencia en su uso.

Los problemas en la elaboración fue el consenso en el establecimiento de los criterios a tomar en cuenta para la elaboración y/o ejecución de las actividades de aprendizaje, la falta de pericia por parte del alumnado impidió en ciertas ocasiones que las acciones de elaboración de las matrices (rúbricas) y evaluación de los trabajos no se diera de la manera adecuada.

Así pues, de la interpretación de cada una de las categorías de análisis se obtuvo una serie de relaciones entre ellas, lo que permitió la elaboración de un diagrama (ver figura 1) y su explicación que dilucidara el problema que se presentó en el desarrollo de la investigación.

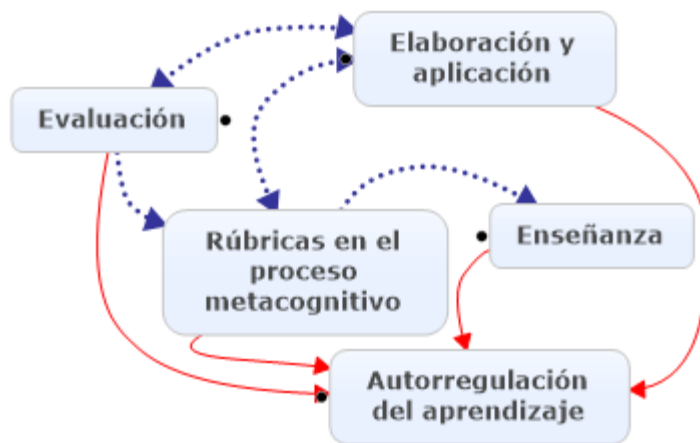


Figura 1 Diagrama de relación de las categorías de análisis. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la Figura 1, la categoría que más relaciones presentó fue la de CARA, esta es determinada por la enseñanza, porque si se pretende mejorar la autorregulación del aprendizaje, es menester del docente cambiar la forma en la que concibe este proceso, es pasar de enseñar conocimientos a la mediación de estos; la evaluación toma aquí un papel preponderante, no basta con medir el grado de consecución de “x” conocimiento, sino que la evaluación debe ser formativa, de tal manera que permita a los

estudiantes verificar los espacios donde se cometieron errores y a partir de ahí modificar sus acciones.

La elaboración y aplicación de las rúbricas es parte esencial para que la evaluación pase de ser un proceso castrante a un proceso formativo que permita la autorregulación; si bien es cierto presentó muchas dificultades, también lo es que dejó grandes enseñanzas tanto a estudiantes como a docente investigador, porque a partir de aquí se tomaron las acciones para mejorar en el ciclo escolar 2012-2013.

En la elaboración de las rúbricas se orientó a los estudiantes con la intención de que reflexionaran en su desempeño y lo pudieran autorregular, eso mejoró la metacognición en la mayoría de ellos, la planificación de los proyectos didácticos o de las secuencias se hacía en coordinación y con aportaciones de los estudiantes, se les hacía ver cuál era el aprendizaje esperado y a partir de ahí se establecían los productos que tenían que realizar y se elaboraban las rúbricas junto con los criterios de desempeño para que los trabajos que hacían tuviesen una mejor calidad.

Problema de investigación.

Luego del análisis de la relación categorial anterior, el problema que se vislumbró fue:

- ¿Cómo lograr que se dé la autorregulación del aprendizaje?

Hipótesis de acción.

Para dar respuesta a la dificultad mencionada anteriormente, se estableció la siguiente hipótesis de acción.

- Mediante la sistematicidad en la planificación, elaboración, aplicación y análisis grupal de las rúbricas se logrará la autorregulación del aprendizaje.

Propuesta de mejora.

Luego de analizar los pros y contras de la aplicación de las rúbricas como estrategia didáctica para la autorregulación del aprendizaje durante el ciclo escolar 2011-2012, se determinó hacer sistemático la planificación, elaboración, aplicación y análisis grupal de las rúbricas en la planeación diaria, semanal o mensual de las secuencias y los proyectos didácticos.

Cuando la planeación fue diaria las rúbricas fueron elaboradas por el docente, cuando fueron semanales eran diseñadas por el docente y puestas a consenso con los estudiantes y cuando la planificación era mensual en relación con los proyectos didácticos, la elaboración corrió a cargo de los mismos estudiantes con apoyo del docente.

Se creó un banco de instrumentos que fue compartido con los maestros de la institución, a fin de que fuesen utilizados en los grados de 4° a 6° solamente, porque la utilización en grados del primer ciclo escolar y de 3^{er} grado implicaba otro tipo de diseño por el nivel de conceptualización de la lecto escritura.

Una de las grandes dificultades es el uso de recursos que representó la realización de estas acciones, el gasto de hojas y tóner para la impresora implicó una erogación económica fuerte por parte de padres de familia y maestro, en ocasiones la falta de estos recursos o de la caída de la energía eléctrica entorpeció la sistematicidad del proceso; todos estos son aspectos a considerar para las próximas acciones al respecto de lo realizado en esta indagación.

Conclusiones

Uno de los instrumentos de evaluación que permiten la autorregulación del aprendizaje es la rúbrica, para ello se requiere de la participación activa por parte del estudiante en su planificación, elaboración, ejecución e interpretación, por lo que el papel del docente en este sentido debe ser de mediador entre el objeto de conocimiento, los procesos cognitivos y el sujeto cognoscente.

Algunas de las bondades en la utilización de las rúbricas es el trabajo cooperativo al momento del diseño, aplicación y valoración de los resultados; esto trae como consecuencia que los estudiantes inicien con la autorregulación de su proceso de aprendizaje porque son ellos los que establecen los parámetros que tomarán en cuenta para realizar las actividades de aprendizaje.

El establecimiento de consensos en el diseño de los criterios de evaluación así como los costos de la elaboración de los instrumentos son algunos de los obstáculos para la sistematización de esta acción educativa, es por ello que se requiere del aporte de los padres de familia, aunque muchas de las ocasiones no todos están dispuestos a aportar insumos para la realización de estas acciones,

sobre todo porque donde se llevó a cabo el proceso indagatorio es una zona con un índice de marginalidad considerable.

Otro de los problemas detectados es que para que se dé un pronto resultado, tanto alumnos como docentes requieren de un manejo mínimo de este tipo de instrumento, comúnmente el proceso evaluativo sirve para determinar una calificación, entonces los estudiantes no están acostumbrados a ser partícipes de su autorregulación, además de que el uso de las rúbricas es relativamente nuevo en este nivel educativo.

Para poder mejorar el manejo de las rúbricas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje se requiere ser sistemático y atreverse a hacer las cosas de manera distinta a la que comúnmente se hace, la evaluación no debe ser para fiscalizar, sino que es un proceso muy importante para hacer mejor las cosas.

Referencias

- Ferreiro, R. (2006). Estrategias didácticas del Aprendizaje Cooperativo. El constructivismo social: Una nueva forma de enseñar y aprender. Sevilla: Trillas.
- González, A. (2001). Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea,. Iberpsicología, 6(1), 30-67.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. España: Graó, de IRIF, S.L.
- Sacristán, J. (2003). El alumno como invención. Madrid: Morata, S. L.
- SEP. (2012a). El enfoque formativo de la evaluación. México: SEP.

SEP. (2012b). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. México, D.F.: SEP.

Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de las competencias. México: Pearson Educación.

Yela, S. (2011). Herramientas de evaluación en el aula. Guatemala: USAID/G.

Violencia a través de los medios de comunicación en estudiantes de educación media superior.

González Retana Juan Francisco

Introducción

La violencia es un tema actual en todo mundo y en México no es la excepción. Día con día se escuchan y observan, en los medios de comunicación, notas al respecto. En el contexto escolar, el problema de la violencia es ya un fenómeno estudiado y ampliamente conocido. Las formas y vías por las que se producen los actos de violencia en los centros escolares son variadas y seguramente continúan evolucionando (Ortega, Calmestra y Mora Merchán, 2008).

Una de las vías de diversificación de la violencia escolar la proporcionan las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), mediante fotografías o videos hechos a compañeros o profesores para luego burlarse de ellos, el envío de mensajes ofensivos al teléfono celular o insultos por medio de las denominadas redes sociales.

Para los jóvenes y adolescentes el teléfono celular y la conexión a internet se han vuelto un medio de socialización, esto gracias al servicio de mensajes cortos SMS (Short Message Service), del correo electrónico, redes sociales, programas de mensajería instantánea, blogs, entre otros más. Hoy en día estar a la vanguardia en la posesión de artículos tales como teléfonos móviles, computadoras, tabletas o cualquier otros dispositivo con conexión a internet

representa un agobio para muchos niños, jóvenes e incluso adultos, tanto que “el uso del celular se ha convertido en un signo de distinción entre los que disfrutaban del último modelo y los desfasados” (Velázquez Reyes, 2012, p. 82). Datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) señalan que en el año 2012 en México había 9.6 millones de usuarios de internet entre los 12 y los 17 años, logrando conexión a través de computadoras, tabletas o teléfonos móviles. (INEGI, 2012).

Sin embargo, un mal uso de estos servicios puede convertirse en un camino lleno de atrocidades, pues gracias a ello las formas de violencia también han evolucionado y provocar daños serios, tales como, agredir, ridiculizar, molestar o difamar a otra persona mediante su uso.

Uno de los términos que se asocia a conductas como las que se describen es el *Cyberbullying*, éste se empleó por primera vez en 2005 por Bill Belsey para hacer referencia “al uso de la tecnología como base para una conducta intencional, repetida y hostil desarrollada por un individuo o grupo para hacer daño a otros” (Velázquez Reyes, 2012, p. 82). A decir de Ortega, Calmestra y Mora Merchán (2008), presenta las siguientes características:

- a) Provoca mayor inseguridad en la víctima, pues no existe lugar en donde se sienta a salvo.
- b) Las agresiones que sufren permanecen en el tiempo, pues dependiendo del medio por el que se realicen pueden ser observadas por varios espectadores las veces que lo deseen.
- c) Las víctimas pueden no reconocer a sus agresores, debido al anonimato que caracteriza a este tipo de actos.

Velázquez Reyes (2012) reconoce, además, los siguientes rasgos característicos:

- a) las agresiones de este tipo son difíciles de castigar dentro de la escuela, dado el anonimato de los agresores;
- b) los actos de violencia traspasan la frontera física de la escuela, pueden ocurrir en cualquier lugar y a cualquier hora, y;
- c) los agresores no ven el sufrimiento que causan a la víctima.

El *ciberbullying* no es la única modalidad de violencia que se puede ejercer por medio de las TIC, esta misma autora menciona que algunas de las nuevas formas de violencia mediante el empleo de las TIC son el *happy slapping* (agresiones físicas mientras otros graban para luego difundirlas), *trollismo* (intimidar, criticar o insultar a alguien), *bombing* (envío de una gran cantidad de mensajes de correo electrónico de la víctima), *dating violence* (cortejo cibernético violento), *stalking* (persecución), *sexting* (envío de contenido de tipo sexual, principalmente videos o fotografías por medio del celular o internet), *sexcasting* (grabación de contenidos sexuales a través de una webcam y su difusión en internet) o el *grooming* (conjunto de estrategias que una persona adulta realiza para ganarse la confianza de un menor de edad a través de internet).

Es por eso que en este trabajo se emplea la expresión *Violencia a través de las TIC* en lugar un fenómeno más específico como *cyberbullying* por considerarse que éste está incluido en el primer término. Se retoma la definición que Álvarez-García et al. (2011) proporcionan, entendiendo la violencia a través de las TIC como “aquella conducta intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio a

través de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, principalmente el teléfono móvil e Internet” (p. 222). Este daño no solo incluye a los escolares, como el caso del *cyberbullying* sino también a los profesores.

El estudio de la violencia a través de las TIC en escuelas preparatorias mexicanas es incipiente. En su mayoría las investigaciones se centran el acoso entre escolares dentro en la escuela y señalan que lo que más ocurre son los insultos o golpes. Por ejemplo, Prieto Quezada (2005) señala que al preguntarles a 600 estudiantes de bachillerato acerca de los tipos de violencia que viven dentro de la escuela una proporción alta dijo incurrir en actos de violencia como una forma de defensa, en particular utilizar insultos, agresiones físicas (muchos señalaron realizarlo a manera de juego) o amenazas.

Vázquez Valls, Villanueva Mercado, Rico y Ramos Herrera (2005), en un estudio con jóvenes de preparatoria, académicos y personal administrativo encontraron que todos percibían algún tipo de violencia, entre las que destacaron los insultos los golpes y el vandalismo (destrucción del mobiliario o material escolar y el uso del grafiti). Señalan que desde la percepción de los profesores ocurre con más frecuencia el vandalismo que los insultos dato que llama la atención pues los alumnos mencionaron lo contrario.

Metodología

Es un estudio cuantitativo de carácter descriptivo cuyo objetivo fue analizar la frecuencia de aparición de conductas violentas a través de las TIC. Además de conocer la relación entre la violencia a través de las TIC y otro tipo más tradicional.

Se utilizó el Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R) elaborado por Álvarez-García, Rodríguez, Álvarez y Dobarro (2011). Este instrumento está diseñado para alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), sin embargo se consideró que éste podría ser de utilidad en un contexto de Educación media en un estado de la República Mexicana. Se contó con el permiso escrito de los autores para su utilización.

El CUVE-R está pensado para identificar en los alumnos que lo responden la frecuencia de aparición de algunos tipos de violencia. Está conformado por 31 reactivos, a manera de afirmaciones, con una escala de respuesta tipo Likert con cinco opciones de respuesta: nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre.

La estructura del cuestionario es de ocho factores. (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro, 2011). El primero de ellos se denomina *Violencia del profesorado hacia el alumnado* con él se intenta conocer con qué frecuencia los profesores, ignoran, castigan, ridiculizan, bajan calificaciones o insultan a los alumnos. El segundo de ellos llamado *Violencia física* indirecta por parte del alumnado pretende conocer la frecuencia con la que sus compañeros u otros estudiantes esconden las pertenencias de otros alumnos o de profesores. El factor *Violencia física directa entre el alumnado* evalúa la frecuencia con que compañeros golpean a otros estudiantes sea dentro de la escuela o en las inmediaciones. *Violencia verbal del alumnado hacia compañeros* es el factor 4, se evalúa la frecuencia con la que los alumnos insultan, ponen apodosos o inventan rumores sobre otros. La *Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado* incluye eventos en los que los alumnos insulten o le falten al respeto a los

profesores. El factor 6 denominado *Exclusión social* valora los actos de discriminación hacia estudiantes por su nacionalidad o por su rendimiento académico. La *Disrupción en el aula* es el séptimo factor, cuestiona a los alumnos sobre la frecuencia con la que algunos compañeros, con su actuar dentro del aula, dificultan las actividades del profesor. El último de ellos es el llamado *Violencia a través de las TIC*, con el que se conoce con qué frecuencia los alumnos hacen fotos o videos, con un teléfono celular, de sus compañeros o de los maestros para luego burlarse de ellos. Además con qué frecuencia publican estos videos o fotografías en internet por medio de las redes sociales. También si los estudiantes envían mensaje de texto de ofensa o insulto a otros compañeros por medio de sus teléfonos móviles.

La muestra se conformó por 184 estudiantes de una preparatoria de la ciudad de Durango, el 29% (53) de segundo semestre, el 48% (89) de cuarto y 22%(40) estudiaban el sexto semestre.

Resultados

De acuerdo al objetivo de la investigación se analizó en primer lugar la frecuencia con la que los alumnos mencionaron que otros compañeros hacían conductas violentas a través de las TIC, en particular con el uso de internet y del teléfono celular. Para ello se calcularon los porcentajes de cada opción de respuesta para los reactivos que conforman este factor. Después se buscó la existencia de relación o correlación entre este factor y los demás mediante la prueba R de Pearson.

Respecto a la aparición de *Violencia a través de las TIC* la frecuencia en alguna de sus modalidades se manifiesta pocas veces o los estudiantes mencionaron no haber presenciado algo al respecto. Lo anterior concuerda con los resultados la Álvarez-García et al. (2011) quienes en estudiantes de ESO tampoco reportan altos grados de aparición de este tipo de violencia. En la tabla 1 aparece el porcentaje de respuesta para cada reactivo que conforma este factor. Además, se muestra el promedio de respuesta para cada ítem así como su desviación típica.

Tabla 1. *Porcentaje de respuesta por reactivo, factor Violencia a través de las TIC*

No.	Reactivo	Porcentaje					Media	Des Tip
		N	PV	AV	MV	S		
6	Algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el teléfono celular, para burlarse.	45.7	28.3	14.1	6.5	5.4	1.98	1.164
13	Ciertos estudiantes envían a compañeros o compañeras mensajes con el celular de ofensa, insulto o amenaza.	75.5	16.3	4.3	2.2	.5	1.34	.716
20	Hay estudiantes que graban o hacen fotos a profesores con el celular, para burlarse de ellos.	58.7	25.0	9.2	4.3	2.7	1.67	.998
24	Algunos estudiantes envían mensajes a compañeros o compañeras a través de las redes sociales (Twitter, Facebook,...) de ofensa, insulto o amenaza.	51.6	24.5	12.0	4.9	5.4	1.86	1.154
28	Los estudiantes publican en Internet fotos o videos ofensivos de compañeros o compañeras.	51.1	27.2	12.5	4.3	3.8	1.81	1.066
31	Los estudiantes publican en Internet fotos o videos ofensivos de profesores o profesoras.	69.0	15.8	9.2	3.3	2.7	1.55	.979

N= Nunca **PV=** Pocas veces **AV=** Algunas veces **MV=** Muchas veces **S=** Siempre

El tipo de violencia que los estudiantes señalan haber percibido con más frecuencia es que sus compañeros graben o realicen fotos con el teléfono celular para luego burlarse, pues más del 54% dijo haberlo visto al menos una vez, de los cuales el 12% dijo presenciárselo muchas veces o siempre. Por otro lado el tipo que menos ocurre es el hecho de que algunos estudiantes envíen mensajes a través de su teléfono móvil a otros compañeros, pues el 23% así lo indicó.

Como se muestra en la tabla 1, en general, los alumnos señalaron percibir pocas veces o nunca eventos identificados como *Violencia a través de las TIC* al menos en lo que corresponde a esta muestra. Sin embargo, el porcentaje de alumnos hombres que apuntaron presenciar este tipo de actos de violencia es ligeramente más alto que el de mujeres.

También se indagó la relación existente entre el factor *Violencia a través de las TIC* con los demás factores. La tabla 2 muestra los resultados de este análisis. En primer lugar conviene destacar que si se observa la frecuencia de aparición de cada uno de los factores el que los alumnos reportan como más frecuente es el referido a la *Violencia verbal entre compañeros*. Esto difiere de los resultados encontrados en el estudio reportado por Álvarez- García et al. (2011) en donde los alumnos de ESO señalaron que era la *Disrupción en el aula*, aunque éste presenta un promedio muy similar. Por otra parte estos resultados concuerdan con los encontrados por Vázquez Valls et al. (2005) en alumnos de bachillerato pues la violencia más evidente que se reportó fueron los insultos entre compañeros

Tabla 2. Relación del factor *Violencia a través de las TIC* con los demás factores²

No. Factor	Nombre	Media	Des. Tip.	r_{xy}^3
1	Violencia de profesorado hacia alumnado	2.12	0.77	.516
2	Violencia física indirecta por parte del alumnado	1.92	0.71	.643
3	Violencia física directa entre alumnado	2.02	0.83	.683
4	Violencia verbal del alumnado hacia compañeros	2.75	0.98	.676
5	Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	1.81	0.82	.402
6	Exclusión social	1.77	0.72	.679
7	Disrupción en el aula	2.73	0.96	.594
8	Violencia a través de las TIC	1.70	0.80	1

Violencia física directa entre el alumnado es el factor con el que se encontró el mayor nivel de correlación con la *Violencia a través de las TIC* (.688), esta relación

puede ser interpretada luego de la siguiente manera, es probable que si aparecen actos de violencia física entre compañeros estos desencadenen una serie de eventos de violencia en otras modalidades como pueden aquellos mediante el empleo de TIC. Luego aparecen la *Exclusión social* (.679) y posteriormente con la *Violencia verbal entre compañeros* (.676).

Conclusiones

En este estudio se planteó la posibilidad de conocer la frecuencia de aparición de actos de violencia a través del uso de internet y del teléfono móvil, así como la relación entre este tipo de violencia y otros de carácter más tradicional. Se encontraron datos para advertir que estos hechos suceden en las escuelas de educación media superior pues más de la mitad (54%) de los alumnos encuestados mencionó haberlo visto al menos una vez. Este dato llama la atención, pues los actos de violencia parecen diversificarse y por consiguiente las estrategias encaminadas a la erradicación de estos deberán seguir el mismo camino y evitar que la violencia llegue a constituirse en un fenómeno “normal” (Gómez Nashiki, 2005) para los actores del sistema escolar y que esto la lleve a perpetuarse y reproducirse.

La correlación encontrada entre la *Violencia a través de TIC* y los demás factores es positiva y significativa. Aparece con mayor nivel en los factores *Violencia física directa entre el alumnado*, *Exclusión social* y *Violencia verbal entre compañeros*. Esto puede deberse a que estos tipos de violencia puede aparecer mediante el empleo de internet y del teléfono celular. Los actos de exclusión o

violencia verbal pueden surgir en el contexto de una red social, de programas de mensajería instantánea, foros o fotografías “colgadas” en la red. Esta correlación sugiere también que propuestas de intervención encaminadas a detección y construcción de la violencia deben de considerar a la que se produce por medio de las TIC sobre todo en las escuelas.

Notas

² Todas las correlaciones son significativas al nivel.001 bilateral

³ r_{xy} Correlación de Pearson entre el factor Violencia a través de las TIC y el resto de los factores

Referencias

- Álvarez-García, D., Núñez, J., Rodríguez, C., Álvarez L. & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). *Revista psicodidáctica*, 16(1) 59-83
- Álvarez-García D., Rodríguez, C., Álvarez L., & Dobarro, A. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de psicología*, 27(1) 221-231
- Gómez Nashiki, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26) 693-718
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). *Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnología de información y comunicaciones en los hogares 2012*. México: Autor

- Ortega, R., Calmestra, J. & Mora Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychological Therapy*, 8(2) 183-192
- Prieto Quezada, M., Carrillo Navarro, J. & Jiménez Mora, J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27) 1027-1045
- Vázquez Valls, R., Villanueva Mercado, A., Rico, A. & Ramos Herrera, M. (2005). La comunidad de la preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y la no-violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27) 1047-1070
- Velázquez Reyes, L. (2012). Violencia a través de las TIC en estudiantes de secundaria. *Rayuela*, 6 (1) 81- 91

Las TIC como recurso para mejorar la motivación en niños de preescolar

*Guadalupe Chavarría y Chavarría
Heriberto Monárrez Vásquez*

Introducción

El presente trabajo es el resultado de la investigación realizada para la titulación en la Maestría en Educación que se realizó en el Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES) por parte de la ponente principal; la obtención de datos se dio en el Jardín de Niños Aaqui Yama en Durango, Dgo., con el primer grado de preescolar que estaba integrado por siete alumnos que oscilaban de los cuatro a los cinco años de edad entre los que figuraban cinco niñas; la institución se encuentra ubicada en la calle de Aquiles Serdán 1220, Fraccionamiento Madrazo en la ciudad de Durango, Dgo., en el momento del proceso tenía una matrícula de 20 alumnos; la función de la investigadora era como encargada del área de cómputo del colegio.

Los niños de hoy, son “generaciones que nacen con la tecnología integrada”, por eso es necesario que las escuelas sean capaces de crear las condiciones de trabajo en las que el alumno se sienta a gusto, motivado y entusiasta para poder generar su propio aprendizaje y así estar *ad hoc* con la época que se está viviendo, pues vivimos en un mundo en el que el uso de las computadoras nos va enseñando de manera envidiable formas de aprendizaje y enseñanza más rápidas, atractivas y provechosas.

Preguntas de investigación.

De lo expuesto anteriormente se establecieron los siguientes cuestionamientos, pues era de interés saber más sobre esta problemática para poder presentar un plan de trabajo estratégico que construyera un enlace entre los maestros titulares y la clase de computación. Las preguntas que guiaron la indagación fueron las siguientes:

- ¿Qué importancia tiene para los docentes el uso de las TIC?
- ¿Qué ventajas ven los docentes el uso de las computadoras para mejorar los procesos de enseñanza?
- ¿Qué perspectiva tienen los docentes sobre el uso del software existente para articular su enseñanza con las clases de computación?
- ¿Qué importancia le dan los niños a la clase de computación?
- ¿Cuáles son las actitudes de los niños al trabajar con juegos educativos?
- ¿Cómo desarrollar la motivación de los niños con el uso de las TIC?
- ¿Cómo favorecer la práctica pedagógica de las maestras de preescolar y la motivación de los niños con el uso de la TIC en apoyo a la planeación curricular?

Objetivos de investigación.

Los objetivos que me permitieron dar curso correcto a mi investigación se plantearon de la siguiente manera:

1. Identificar la importancia que las maestras del colegio Aaqui Yama le dan a las TIC en la realización de sus actividades cotidianas.
2. Describir la forma en que los niños se mostraban motivados con el uso de las TIC al realizar sus actividades diarias.
3. Elaborar una serie de estrategias organizadas en un cuadernillo para el adecuado uso de las TIC y su correlación con la planeación de los maestros del grupo.
4. Evaluar las estrategias llevadas a cabo para ver el alcance de las mismas.

El método.

Se utilizó la investigación acción, considerando el modelo de Lewin, (1946, como se citó en Latorre, 2005: p. 27) que considera a la investigación acción como:

...una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción. La investigación-acción se entiende mejor como la unión de ambos términos. Tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión. La investigación-acción no es ni investigación ni acción, ni la intersección de las dos, sino el bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción.

La investigación acción “se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan” (Latorre, 2005: p. 23).

Las técnicas de investigación en las que me apoyé fueron la observación participante, el diario y la entrevista semi estructurada; para garantizar la confidencialidad de los informantes se estableció un sistema de claves MI1 y MI2 para determinar a la maestra informante 1 y a la maestra informante 2.

Resultados.

Las técnicas de observación arrojaron las siguientes categorías de análisis que formaron parte del diagnóstico:

Tabla 2
Cuadro de categorías Fuente: Elaboración propia.

No. de categoría	Nombre de la categoría
Categoría 1	TIC
Categoría 2	Enseñanza mediante el uso de las TIC
Categoría 3	Necesidad formativa en relación al conocimiento y uso de las TIC
Categoría 4	Mejora de los Procesos de Enseñanza con el uso de las TIC
Categoría 5	Software Educativo
Categoría 6	Motivación

La categoría 1 TIC se desarrolló entendiéndola según Suárez y Suárez (2010: p. 2) como:

La aplicación de las TIC a todos los sectores de la sociedad de la economía mundial ha generado una serie de términos nuevos como por ejemplo negocio comercio electrónico, formación a distancia, inclusión social digital

o acceso a las TIC de los colectivos excluidos socialmente, habilidades para el uso de las TIC, teletrabajo, correo electrónico, banda ancha para el acceso de redes de telecomunicación. Tecnologías de la información y comunicación Introducción a los sistemas de la Información y Comunicación.

La categoría 2 Enseñanza mediante las TIC se explica con la idea de que existe un conjunto de propuestas psicoeducativas que han ido articulando y fundamentando de forma notable a partir de la década de los noventa, que mantienen que la actividad de la enseñanza que desarrolla el docente usando las TIC no puede desvincularse y, por lo tanto, no puede ser analizada sin tener en cuenta la dimensión psicoeducativa de la interacción que se produce dentro del aula y que vincula al propio docente con el contenido y las tareas de enseñanza y aprendizaje que se están desarrollando (Barberá, Badia y Mominó 2001)

Por su parte, la categoría 3 Necesidad formativa en relación al conocimiento y uso de TIC parte de la necesidad de reconocer que a lo largo de la última década, junto con la introducción de las TIC al ámbito educativo se han desarrollado planes de formación del profesorado, ya sea para el que está en formación como para el desarrollo profesional. A pesar de perseguir el mismo objetivo, la integración de las TIC en la práctica diaria, las diferencias entre ambos colectivos implican la necesaria diversidad de la formación (Condie and Munro, 2007; Ertmer and Ottenbreit-Leftwich, 2010).

No obstante, como indica Marcelo (2007), sin obviar la necesaria continuidad entre la formación inicial y la continua.

El desarrollo profesional continuo del profesorado se erige en un aspecto fundamental para lograr un proceso realmente integrador de las herramientas tecnológicas. Ello significa que el profesorado ha de dominar estos recursos y también debe conocer cómo utilizarlos para que la práctica educativa sea enriquecedora.

En el desarrollo de la categoría 4 Mejora de los procesos de enseñanza con el uso de las TIC, se explica con la idea de que las TIC nos proporcionan nuevas formas de acceso al conocimiento, y no podemos seguir enseñando como si no existieran. La introducción de las TIC exige una ruptura de los modelos tradicionales de enseñanza. Las TIC en el aula nos marcan el reto de explorar nuevas formas de enseñar y aprender. Hacer uso de ellas se trata de cambiar el enfoque de las prácticas de enseñanza así como de aprovechar las ventajas que ofrecen para apoyarnos y construir entornos de aprendizajes más dinámicos, interactivos y participativos.

Cebrián de la Serna, (1998) hace referencia a 3 aspectos más relevantes de la influencia de las TIC en la enseñanza.

- Aumento de la información, la facilidad de su acceso y su almacenamiento.
- Nuevas formas de comunicación, interacción y experiencias de vivir el conocimiento.
- Integración de diversos formatos. La capacidad de tratamiento de la información y representación, textual y simbólicos como son lenguajes, audiovisuales, multimedia...

Las TIC obliga a renovar las prácticas educativas esto implica que profesores y alumnos deberán estar motivados y capacitados para la interacción tecnológica en los nuevos entornos.

La categoría 5 Software educativo se explica porque expresiones como Software Educativo, Programas Educativos y Programas Didácticos, son utilizadas para designar en forma genérica a los programas que han sido específicamente creados con fines didácticos (Marques, 1996, como se citó en Rangel, 2002).

Existen 2 tipos de categorías de ellos que son los abiertos los cuales proporcionan una estructura flexible y herramientas a la disposición de los usuarios para añadir el contenido que interese y usarlo para diferentes objetivos. Los cerrados, persiguen objetivos educacionales bien delimitados: los conceptos se presentan en una secuencia establecida y suelen incorporar mecanismos de retroalimentación.

La categoría 6 Motivación es explicada en el entendido de que existen dos tipos de motivación, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. La motivación intrínseca es aquella que tiene relación con lo que se hace hacer y es la motivación básica en la infancia y en la adolescencia. Así por ejemplo podemos motivar a nuestros alumnos y alumnas con materiales que les atraigan la atención, con actividades que les enganchen y les muevan a aprender, haciendo las actividades interesantes y atractivas para el alumnado, para que les guste hacerlas a la vez que potencien su aprendizaje.

La motivación intrínseca es la que tiene relación con lo que se hace hacer, está orientada a la tarea, a lo que hacemos hacer al alumnado y es la motivación más eficaz. La motivación extrínseca es aquella que es exterior a la actividad

misma, puede ser por ejemplo una recompensa por la nota, comprar algo material o por otros motivadores exteriores.

La motivación extrínseca es la que sirve de refuerzo positivo o negativo que es exterior a la actividad que se hace. Mayoritariamente los refuerzos que se usan en los sistemas escolares son los externos (comprar una moto, un regalo, aprobar...), son refuerzos útiles pero no son los únicos ni los más eficaces. Lo ideal es una combinación de la motivación intrínseca y de la extrínseca, potenciando la primera y complementando con la segunda.

Es importante mantener alto el nivel de curiosidad científica y el nivel de interés, a veces parece difícil pero es relativamente sencillo.

Para Ausubel, Novak y Hanesian, (1983: p. 18) “la motivación es tanto un efecto como una causa del aprendizaje. Así pues, no se espere que la motivación se desarrolle antes de empeñar a un estudiante en las actividades de aprendizaje”.

Relación de categorías.

Conforme a lo anterior y a las aportaciones de los entrevistados y de las observaciones registradas en el diario, se pudo decir que el hecho de que los docentes tengan conocimiento de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) las cuales están transformando la educación notablemente, es muy importante, puesto que cada vez es más la aplicación de ellas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuales han cambiado y por supuesto el rol del maestro y del alumno, originando que la enseñanza sea aplicada con el uso de las

TIC como herramienta mejorando así los procesos de enseñanza y propiciando en los alumnos una motivación muy importante.

Los objetivos tendrán que ser modificados puesto que las TIC serán parte del material de enseñanza, en dado caso de que el docente tenga escaso conocimiento de su uso, propiciara que no sean aplicadas dentro de su planeación hasta que acepte que le es necesario una formación en relación al conocimiento y uso de las TIC y así poder aplicarlas a su enseñanza mejorando los procesos y motivando a los alumnos.

Las TIC ofrecen diversidad de recursos de apoyo de enseñanza (software educativo) desarrollando creatividad, innovación, promoviendo el aprendizaje significativo, activo y flexible en donde el uso correcto de este se puede mejorar notablemente los procesos de enseñanza. Es importante que los docentes sepan hacer la elección correcta del software a utilizar dependiendo de los objetivos que se estén viendo en el salón de clases, obteniendo un aprendizaje significativo.

Planteamiento del problema.

En relación al análisis de las categorías y a la vinculación de cada una de ellas, se desprendió el siguiente problema:

- ¿Cómo se puede motivar a los niños de K1 e involucrar a las maestras del Jardín de niños AaquiYama con uso de las TIC?

Hipótesis de acción.

En relación al planteamiento del problema se estableció la siguiente hipótesis de acción que permitió que los maestros titulares se dieran cuenta de la importancia que es para los alumnos hacer uso de las TIC como herramienta de aprendizaje, aumentando la motivación en ellos.

- Mediante la aplicación de actividades lúdicas y el análisis en colectivo de sitios web, se involucrará a las docentes en el uso de las TIC como herramienta de aprendizaje y de motivación de los alumnos.

Propuesta de intervención.

De la hipótesis de acción se diseñó la propuesta de intervención que tenía los siguientes objetivos:

Objetivo general.

- Motivar a los niños de K1 en las actividades de aprendizaje e involucrar a las maestras del Jardín de niños Aaqui Yama con uso de las TIC.

Objetivos específicos.

- Descubrir la computadora y el manejo del mouse.

- Comprender lo que son las seriaciones y saber realizarlas en la computadora.
- Identificar los números así como saber contar del 1-10 con el apoyo de software educativo.
- Identificar y realizar seriaciones combinado con números y tamaños mediante el uso de las TIC.
- Aprender a hacer búsquedas de páginas web para que los maestros las usen como herramienta para lograr los objetivos.

La estructura de la propuesta está elaborada de la siguiente forma:

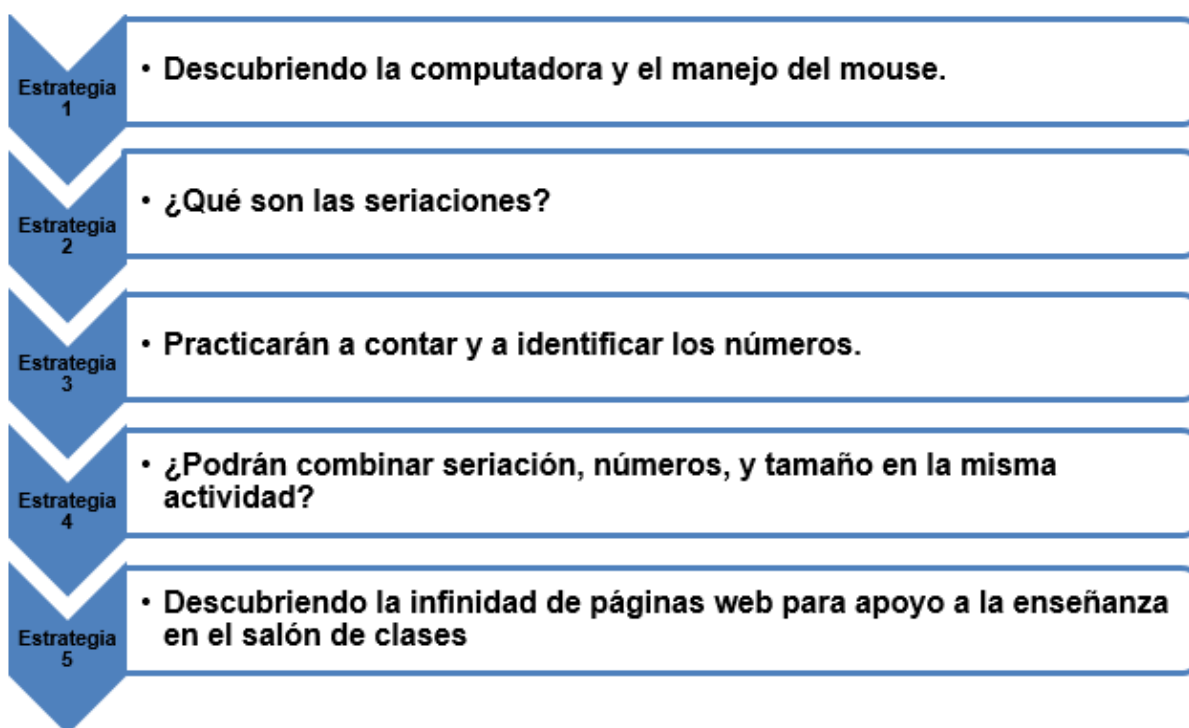


Figura 2 Estructura de la propuesta de intervención. Fuente: Elaboración propia.

La propuesta de intervención fue aplicada y se le dio seguimiento y evaluación mediante la sistematización de experiencias exitosas, método que Jara (2006: p. 3) define como “aquella interpretación crítica de una o varias

experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre el proceso vivido en ellas: los factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo”, se llevó a cabo una interpretación crítica de los resultados, aclarando que existieron fortalezas y debilidades en el desarrollo de la misma, sobre todo porque las acciones realizadas fueron llevadas con niños de preescolar.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se constató que el uso de las TIC como herramienta de aprendizaje aumenta la motivación en los niños mejorando los resultados académicos.

Es importante tener en cuenta que cuando se les proporciona esta nueva herramienta de trabajo, se debe de tener claro los siguientes puntos:

- Tener definido el objetivo a alcanzar con ese juego educativo
- La manera como les presentaremos el software para que le saquen el mayor provecho.
- Forma de evaluar el procedimiento y los resultados.

Estos puntos deben de ser analizados y planteados entre la maestra titular y el docente de computación para que sea capaz de tener el efecto motivacional deseado, así como para alcanzar el objetivo propuesto. Recordando que el material elegido en el salón de computación sea atractivo de tal manera que incentive a los alumnos un aprendizaje significativo.

Trabajar en conjunto con las maestras titulares les permitirá usar esta herramienta como parte de su enseñanza, así ganará confianza y serán capaz de sacarle el mayor provecho a este recurso, el docente estará motivado efectuando un aprendizaje guiado, secuenciado e individualizado para sus alumnos, con material que están seguros que fomentará la motivación mejorando sus capacidades para adaptarse a las nuevas formas de aprendizaje, despertará la curiosidad y se conseguirán aprendizajes de forma atractiva, moderna y divertida.

Al aprender mediante las TIC los alumnos se sienten más cómodos, seguros, convencidos, curiosean, intercambian conocimientos, exponen sus avances o dudas, investigan se involucran tanto que se motivan, se concluye recordando que con el buen uso de las TIC se mejoraran procesos de Enseñanza y Aprendizaje teniendo en constante motivación a los alumnos.

Referencias

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barberá, E., Badia, A., & Mominó, J. M. (2001). *La Incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Cebrián de la Serna. (1998) *Recursos Tecnológicos para los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*. ICE/ Universidad de Málaga.
- Condie, R. and Munro, B. (2007). *The impact of ICT in schools a landscape review*. Becta research. Consultado en <http://www.becta.org.uk> el 10 de junio de 2013.

- Ertmer, P. A. and Ottenbreit-Leftwich, A.T. (2010). Teacher Technology Change; How Knowledge, Confidence, Beliefs and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. España: Graó, de IRIF, S.L.
- Marcelo, C. (2007). *La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes*. Olhar de professor, 10(1), 63-90.
- Rangel, A. (2002). *La teoría tras la producción de software educativo y otras reflexiones*. Caracas, Venezuela: Universidad central de Venezuela.
- Suárez, R., & Suárez, A. (2010). *Tecnologías de la Información y Comunicación Introducción a los sistemas de información y telecomunicación*. Ideaspropias.

COMITÉ CIENTÍFICO

Presidencia: Doctor Arturo Barraza Macías

Universidad Pedagógica de Durango

Doctora Dolores Gutiérrez Rico

Maestra Alejandra Méndez

Maestro José de Jesús Corrales Castillo

Instituto Universitario Anglo Español

Doctora Adla Jaik Dipp

Doctora Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Maestro Heriberto Monárrez Vázquez.