

RedIE

Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

PRAXIS INVESTIGATIVA



Investigación Educativa
ESTRÉS DE EXAMEN
variables moduladoras y
reprobación escolar

LA PRUEBA ENLACE
Sus implicaciones en educación
primaria y su relación con el contexto

Artículos
COMPETENCIAS DOCENTES
Ante los retos actuales de la
educación en México

LA INTRODUCCIÓN DE LAS TIC'S
En la educación en México y Argentina:
Tendencias y similitudes

C O N T E N I D O

EDITORIAL

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**Estrés de examen, variables moduladoras
y reprobación escolar** 5

Arturo Barraza Macías y Oscar Rodríguez Rojas

**Las implicaciones de la prueba ENLACE en educación primaria y
su relación con el contexto socioeconómico** 22

*Juan Pablo Alanís Herrera, Verónica Ávila Fernández
y Érida Lerma Reyes*

ARTÍCULOS

**Las competencias docentes
ante los retos actuales de la educación en México** 34

Dolores Gutiérrez Rico

**La introducción de las TIC's en la educación en México
y Argentina: tendencias y similitudes** 44

Ana Luisa Villareal Delgado y Karina Crespo

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Escala Multidimensional de Satisfacción Laboral Docente 53

Arturo Barraza Macías

NORMAS PARA COLABORADORES

DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADOR EDITORIAL

Dr. Miguel Navarro Rodríguez

CONSEJO EDITORIAL

- **Dr. Julio Cabero Almenara**
(Universidad de Sevilla: España-UE);
- **Dr. Lewis McAnally Salas**
(Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California);
- **Dra. Dolores Gutiérrez Rico**
(Universidad Pedagógica de Durango);
- **Dra. Zardel Jacobo Cupich**
(Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM);
- **Dr. Miguel Álvarez Gómez**
(Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara);
- **Dra. Delia Inés Ceniceros Cázares**
(Red Durango de Investigadores Educativos A.C.);
- **Dra. Alicia Rivera Morales**
(Coordinadora en México de la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria),

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna

DISEÑO GRÁFICO

*Dr. Luis Manuel Martínez Hernández
Susana*

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) pretende impulsar la difusión de los resultados de la investigación educativa que, por su importancia, representen un avance substancial en el conocimiento epistemológico, teórico, metodológico e instrumental de la educación, en cualquiera de sus niveles y modalidades.

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) tiene una periodicidad semestral y se edita en los meses de enero y julio. ISSN en trámite. La política editorial de la revista se compromete de manera explícita con el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de la investigación educativa.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C. y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

Correspondencia dirigirla a Josefa Ortiz de Domínguez No. 104,
Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo. México, C.P. 34214.
E-mail: praxisredie@gmail.com

INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

Con el objetivo de asegurar criterios mínimos de calidad en el proyecto editorial “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” se ha tenido a bien establecer los siguientes indicadores:

- a) Más del 50% de los artículos deberán de ser trabajos que comuniquen resultados de investigación originales (en este rubro se considera también la difusión de fichas técnicas de instrumentos de investigación).
- b) Más del 50% de los autores deberán de ser ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se presentarán en cada número la cantidad de trabajos recibidos, aceptados y/o rechazados (en este rubro no se consideran las fichas técnicas de instrumentos de investigación).

En el presente número

- a) El 60% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 75% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se recibieron 6 trabajos en total; se aceptaron cuatro y dos se rechazaron.

EDITORIAL

La Red Durango de Investigadores Educativos, con la publicación de este primer número de la revista **PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE**, inicia una de sus estrategias centrales de difusión y socialización de la actividad investigativa que se desarrolla en nuestro estado.

Como todo esfuerzo inicial, este proyecto editorial adolece de algunas virtudes que poseen otros proyectos ya consolidados, pero a su vez, tiene la fortaleza del compromiso compartido por todo un conjunto de investigadores educativos, algunos ya consolidados y otros en proceso de consolidación.

Estamos seguros que ese compromiso, que aglutina nuestro actuar profesional en el campo de la investigación educativa, permitirá superar rápidamente nuestras debilidades e impulsar el desarrollo de nuestras fortalezas.

Nuestras expectativas son altas, al grado en que confiamos que, en un plazo máximo de tres años, nuestra revista se posicionará como una opción seria en la difusión y socialización de la investigación educativa que se realiza en nuestro Estado, y en nuestro país. Sin embargo, cabe aclarar que nuestro origen e intenciones con claros tintes localistas no excluyen la posibilidad de contar con participaciones de otros estados de la república mexicana y, por qué no decirlo, de otros países.

La seriedad de este proyecto se cristaliza en una planta de árbitros de primer nivel que, con base en su trayectoria y compromiso profesional, avalan este esfuerzo editorial y a los cuales agradecemos profundamente su participación.

Con esta edición electrónica ponemos en manos de estudiantes y académicos interesados en la investigación educativa, este proyecto editorial, esperando tenga una buena acogida entre los interesados.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

*E*STRÉS DE EXAMEN, VARIABLES MODULADORAS Y REPROBACIÓN ESCOLAR

Arturo Barraza Macías (1)

tbarraza@terra.com.mx

Oscar Rodríguez Rojas (2)

popper60@hotmail.com

1.- Doctor en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica de Durango y desde 1997 es Coordinador del grupo de Investigación "El estrés en los agentes educativos".

2.- Licenciado en Educación Media Básica; actualmente se desempeña como profesor de educación secundaria en la Secretaría de Educación del Estado de Durango.

Resumen

La presente investigación se planteó cuatro objetivos: a) establecer el perfil descriptivo del estrés de examen de los alumnos de educación media superior, b) identificar las materias que más estrés provocan en los alumnos de educación media superior al momento de presentar un examen, c) distinguir las variables sociodemográficas y situacionales que establecen diferencias significativas en el estrés de examen de los alumnos de educación media superior y d) determinar la relación que existe entre el estrés de examen y el número de materias reprobadas en los alumnos de educación media superior. Se fundamenta teóricamente en el modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico que se deriva de la vertiente transaccionalista del Programa de Investigación Persona-Entorno. Para el logro de dichos objetivos se realizó un estudio transeccional, no experimental y correlacional mediante la aplicación del Inventario del Estrés de Examen a 343 alumnos del Colegio de Bachilleres Lomas de la ciudad de Durango, en el estado de Durango, México. Sus principales resultados permiten establecer un perfil descriptivo del estrés de examen de los alumnos de educación media superior, así como confirmar el papel modulador de las variables género y semestre y la correlación positiva entre el estrés de examen y el número de materia reprobadas.

Palabras claves: estrés de examen, estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento

Abstract

This research was raised four objectives: a) to establish the profile of stress descriptive review of the higher education students, b) identify areas that cause more stress on the students of higher education when presenting a review c) distinguish sociodemographic variables and situational which provide significant differences in stress examination of students in higher education d) determining the relationship between stress examination and the number of

subjects disapproved of the students in higher education. It is based on the model theoretically systemic cognoscitivista academic stress which is derived from the slope of transaccionalista Research Program Person-environment. To achieve these goals, a study was conducted transectional not experimental and correlational through the implementation of the Inventory Stress Test to 343 students, of the Preparatory Lomas of the city of Durango, in the state of Durango, Mexico. Its main results allow establishing a descriptive profile of stress examination of students in higher education, as well as confirm the modulatory effect of the variables and gender semester and the positive correlation between stress and the number of examination subject disapproved.

Key word: Stress Test, Sources of stress, Symptoms and Coping strategies

Introducción

Todas las personas suelen presentar estrés al enfrentarse a situaciones en las que se juegan algo importante. En el ámbito académico, una de las principales situaciones donde el alumno se juega algo importante, o quizás lo más importante, (su acreditación y, por ende, su permanencia en la institución) es el examen; en ese sentido, es que suele considerarse como una situación normal que el alumno al enfrentarse a un examen manifieste estrés.

Una de las primeras investigaciones que abordaron el estrés que se genera a partir de un examen es la realizada por Mechanic en 1962 (en Lazarus y Folkman, 1986), quien estudió la experiencia de un grupo de estudiantes en torno a la preparación y realización de sus exámenes de doctorado. A partir de esa fecha, y bajo la misma lógica, se han realizado múltiples investigaciones que abordan el estrés a partir de una situación generada por un examen (p. ej. Pellicer, Salvador y Benet, 2002; Salgero, 1989; y Viñas y Caparrós, 2000).

Estas investigaciones parten del hecho de reconocer al examen como una situación generadora de estrés; sin embargo, ninguna de ellas ha estudiado al examen como una situación estresante en sí misma. Esta circunstancia condujo a Barraza y Acosta (2007) a abordar el estudio del estrés de examen y considerarlo un tipo de estrés derivado del estrés académico. A partir de ese trabajo se abre una línea de investigación que tiene por objeto de estudio al estrés de examen.

Planteamiento del problema

El asistir diario a la escuela, el hacer las tareas y trabajos escolares, el participar en clase y ponerle atención al maestro no bastan para acreditar una materia en la gran mayoría de nuestras escuelas de educación media superior. Ineludiblemente el estudiante se tiene que enfrentar a un período de exámenes que, más allá de su carácter obligatorio, nunca es bien recibido.

No importa el tiempo que se lleve estudiando, los nervios siempre aparecen en mayor o menor medida. Esta situación se considera algo normal entre los profesores, y entre los estudiantes, y en la mayoría de los casos se piensa que el estar nervioso, estresado y con cierta dosis de ansiedad puede ayudar a ponerle manos a la obra y a mantener un rendimiento alto. Más allá de estas creencias, la realidad es que en algunos alumnos el estrés puede llegar a ser muy intenso, a tal grado que interfiere en su concentración y rendimiento.

Mi postura al respecto, es que más allá de este tipo de creencias arquetípicas se hace necesario constituir al estrés de examen en un objeto de investigación susceptible de indagación empírica; en ese sentido es que se plantea la presente investigación, la cual pretende lograr los siguientes objetivos:

- Establecer el perfil descriptivo del estrés de examen de los alumnos de educación media superior.
- Identificar las materias que más estrés provocan en los alumnos de educación media superior al momento de presentar un examen.

- Distinguir las variables sociodemográficas y situacionales que establecen diferencias significativas en el estrés de examen de los alumnos de educación media superior.
- Determinar la relación que existe entre el estrés de examen y el número de materias reprobadas en los alumnos de educación media superior.

Antecedentes

La presente investigación tiene como antecedente general el estado del arte sobre el estrés académico elaborado por Barraza (2007a) y como antecedentes específicos tres investigaciones: Barraza (2005), Barraza y Acosta (2007) y Viñas y Caparrós (2000).

En lo que corresponde al estado del arte sobre el estrés académico se puede observar que éste reporta la existencia de los siguientes estresores:

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

Como se puede advertir, entre los estresores reportados por la literatura consultada para la elaboración del estado del arte se encuentra la realización de un examen, lo que conduce a reconocer al examen como fuente generadora de estrés. En lo específico, los antecedentes para esta investigación se pueden encontrar en tres investigaciones:

a) En la investigación desarrollada por Barraza (2005) se abordó el estudio del estrés académico en los alumnos de educación media superior. El cuestionario fue aplicado a 356 estudiantes de tres instituciones y entre sus principales resultados se presentan los siguientes:

- El 86% de los estudiantes declaran haber tenido estrés académico, con nivel medianamente alto, durante el semestre enero-junio 2004.
- Los estudiantes atribuyen este estrés al exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares, sobrecarga de tareas y trabajos escolares, evaluación de los profesores y el tipo de trabajo solicitado por los docentes.
- Los síntomas que se presentan con mayor intensidad son los psicológicos.

b) La investigación desarrollada por Barraza y Acosta (2007) abordó el estudio del estrés de examen en una institución de educación media superior. El cuestionario se aplicó a 351 estudiantes y entre sus principales resultados se encuentran los siguientes:

- El 81% de estudiantes reportan haber presentado estrés durante el periodo de exámenes
- Las demandas del entorno que son consideradas estresores, con mayor nivel de frecuencia son: la calificación que pudiera obtenerse y el tipo de preguntas, ejercicios o problemas que se encuentran en el examen.
- Entre los diferentes tipos de síntomas, se observó el predominio absoluto de los síntomas psicológicos,
- Las estrategias de afrontamiento utilizadas con mayor frecuencia fueron: volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen y platicar con los compañeros
- El análisis de diferencia de grupos permitió reconocer que las variables género y semestre presentan un papel modulador en este tipo de estrés.

c) La investigación desarrollada por Viñas y Caparrós (2000), tuvo como principal objetivo analizar la posible relación entre las estrategias utilizadas por 120 estudiantes universitarios para afrontar el periodo de exámenes y los síntomas somáticos autoinformados. Para ello, evaluaron las estrategias de afrontamiento utilizadas durante las dos semanas correspondientes a la primera convocatoria de exámenes. De forma paralela, los estudiantes autoinformaron de los diferentes tipos de quejas y manifestaciones somáticas experimentadas durante dicho periodo y a lo largo de las dos semanas consecutivas.

Los resultados obtenidos coinciden con los de otros estudios, en los cuales se observa que las estrategias de afrontamiento focalizadas en el problema (afrontamiento activo de la situación) están relacionadas con un mayor bienestar físico. Por el contrario, aquellos sujetos que utilizan estrategias paliativas, como el afrontamiento centrado en las emociones, el escape conductual o cognitivo, expresan mayor malestar.

Marco teórico

Ubicación teórica del modelo utilizado

El estudio del estrés académico, en lo general, o del estrés de examen, en lo particular, se puede realizar desde tres perspectivas que definen tres esfuerzos de sistematización y organización teórica:

- La perspectiva del discurso único, al cual se denomina Enfoque Teórico del Estrés (Benjamín, 1992).
- La perspectiva de los enfoques conceptuales, que define para el estudio del estrés tres enfoques diferentes: el centrado en los estresores, el centrado en los síntomas y el centrado en la interacción del sujeto con su entorno (Elliot y Eisdorfer, 1982; Travers y Cooper, 1997; etc.).
- La perspectiva de los Programas de Investigación rivales, que identifica dos programas de investigación que guían la indagación empírica del campo de estudio del estrés: el Programa de Investigación Estímulo-Respuesta y el Programa de Investigación Persona-Entorno (Barraza, 2007b)

En la presente investigación me adscribo a la tercera perspectiva y asumo el Programa de Investigación Persona-Entorno. El núcleo teórico base de este Programa de Investigación se constituye, entre otros, por los siguientes postulados:

- Postulado Base: el estrés es conceptualizado como la interacción dinámica que se establece entre la persona y su entorno.
- Postulado Uno: el estrés es la representación interna de transacciones particulares y problemáticas entre la persona y su entorno.
- Postulado Dos: la valoración de las demandas del entorno y de los recursos de las personas para enfrentar esas demandas se desarrolla en dos momentos, en el primero se identifica el problema y en el segundo la forma de enfrentarlo.

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

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

Con base en este modelo y en la Teoría General de Sistemas (Bertalanfy, 1991) se elaboró el modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico (Barraza, 2006), el cual constituye el primer modelo elaborado de manera específica para el estrés académico y que en la presente investigación se toma como fundamento teórico para el estudio del estrés de examen.

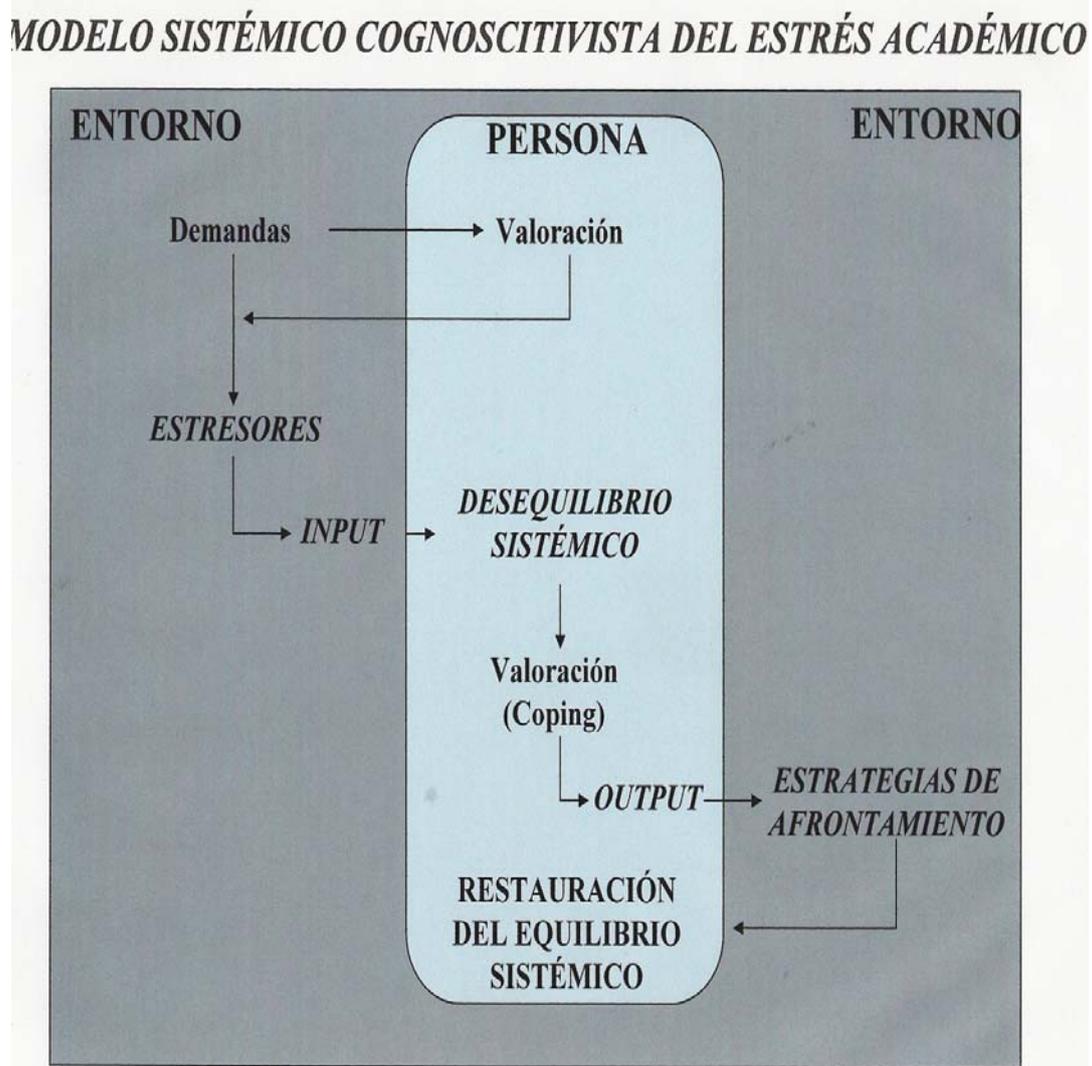
El modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico

Las hipótesis constitutivas del modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico son las siguientes:

- Hipótesis de los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico.
- Hipótesis del estrés académico como estado psicológico
- Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico
- La hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico

Estas hipótesis permiten una lectura sistémico-cognoscitivista del estrés académico, y del estrés de examen, en los siguientes términos (vid cuadro infra):

Ilustración 1. El modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico



- 1.- El entorno le plantea a la persona un conjunto de demandas o exigencias, en este caso de evaluación.
- 2.- Estas demandas son sometidas a un proceso de valoración por parte de la persona,
- 3.- En el caso de considerar que las demandas desbordan sus recursos las valora como estresores.
- 4.- Estos estresores se constituyen en el input que entra al sistema y provocan un desequilibrio sistémico en la relación de la persona con su entorno.
- 5.- El desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar (coping) la situación estresante, lo que determina cual es la mejor manera de enfrentar esa situación
- 6.- El sistema responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno.
- 7.- Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser exitosas, el sistema recupera su equilibrio sistémico; en caso de que las estrategias de afrontamiento no sean exitosas el sistema realiza un tercer proceso de valoración que lo conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado.

Conceptualización del estrés de examen

En consonancia con el modelo presentado, se elabora el presente constructo teórico del estrés de examen, el cual intenta recuperar su carácter procesual y su constitución multidimensional: el estrés de examen es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos:

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

Metodología

El presente estudio se puede caracterizar como: a) transeccional, por su dimensión temporal, ya que este tipo de estudios recolectan la información una sola vez, b) no experimental, por el control de las variables, puesto que éstos se realizan sin controlar las variables y reportan sólo lo que sucede, y c) correlacional, por la naturaleza de la relación entre variables pues estas indagaciones “tienen como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables (en un contexto particular)” (Hernández, Fernández y Baptista, 1998; p. 62).

Para la recolección de información se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el Inventario del Estrés de Examen; este inventario se encuentra conformado por 29 ítems distribuidos de la siguiente manera:

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

- Seis ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos.

Este inventario presenta las siguientes propiedades psicométricas (Barraza, 2008):

a) Una confiabilidad en alfa de Cronbach de .88. Este nivel de confiabilidad puede ser valorado como elevado, según Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004).

b) Una estructura tridimensional que se confirma a través de la estructura factorial obtenida en el análisis correspondiente, lo cual coincide con el modelo conceptual sistémico cognoscitivista adoptado para el estudio del estrés de examen.

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

La población de estudio se conformó por 2250 alumnos que asisten a clases de manera regular en el Colegio de Bachilleres Lomas de la ciudad de Durango, en el estado de Durango, México, en sus dos turnos. El tamaño de la muestra se obtuvo mediante el programa estadístico STATS versión dos a partir de los siguientes valores:

- Error máximo aceptable 5%
- Porcentaje estimado de la muestra 50%
- Nivel deseado de confianza 95%

La muestra quedó constituida por 328 alumnos; para la selección de los alumnos a encuestar se siguió un muestreo de tipo probabilístico con un procedimiento por conglomerado, que condujo a identificar a los grupos de alumnos como unidades muestrales. El cuestionario se aplicó los días 28, 29 y 30 de abril de 2007. En total se recolectaron 343 cuestionarios y la distribución de los encuestados según las variables sociodemográficas estudiadas fue la siguiente:

- 51% correspondió al género masculino y 49% restante al género femenino.
- 12.2% tenían 15 años de edad; 27.4% 16 años; 31.8% 17 años; 22.2% 18 años, y el 6.4% 19 años.
- 30% terminó de cursar el primer semestre; 31.8 % el tercer semestre y 38.2% el quinto semestre.
- 50.7% asistían a clases en el turno matutino y el 49.3% en el turno vespertino.

Resultados

Los resultados obtenidos se presentan a partir de los tres momentos de análisis realizados: análisis descriptivo, análisis de diferencia de grupos y análisis correlacional.

Análisis descriptivo

a) Estresores

La media obtenida en cada uno de los estresores que indaga el Inventario se presenta en la tabla 1. Como se puede observar, las demandas del entorno que son valoradas con mayor frecuencia como estresores por los alumnos del Colegio de Bachilleres Lomas son **la calificación que pudiera obtener y el tipo de preguntas, ejercicios, o problemas que se encuentran en el examen**, mientras que las demandas del entorno que son valoradas con menor frecuencia como estresores por los alumnos del Colegio de Bachilleres Lomas son *la vigilancia que hiciera el profesor para que no pudiera copiar y la falta de tiempo para terminar el examen*.

Tabla 1. Media obtenida en cada uno de los estresores

ESTRESORES	Media
El no haber estudiado previamente	3,09
La calificación que pudieras obtener	3,90
El tipo de preguntas, ejercicios, o problemas que se encuentran en el examen	3,46
<i>La falta de tiempo para terminar el examen</i>	2,94
La forma en que el profesor va a calificar el examen	3,22
Olvidar lo que estudiaste en el momento del examen	3,17
<i>La vigilancia que hiciera el profesor para que no pudieras copiar</i>	2,60

b) Síntomas

La media obtenida en cada uno de los síntomas que indaga el Inventario se presenta en la tabla 2. Como se puede observar los síntomas que se presentan con mayor frecuencia entre los alumnos del Colegio de Bachilleres Lomas son **problemas de concentración y rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.**, mientras que los que se presentan con menor frecuencia son *problemas de Digestión, dolor abdominal o diarrea y conflictos o discusiones con mis compañeros*.

Tabla 2. Medias obtenidas en cada uno de los síntomas

SÍNTOMAS	Media
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	1,89
Fatiga crónica (cansancio permanente)	2,12
<i>Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea</i>	1,46
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	2,62
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	2,10
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	2,35
Problemas de concentración	3,04
Sensación de tener la mente vacía (bloqueo mental)	2,54
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	2,16
<i>Conflictos o discusiones con mis compañeros</i>	1,78
Aislamiento de los demás	1,80
Desgano para realizar las labores escolares	2,40
Absentismo e impuntualidad en las clases	1,98
Aumento o reducción del consumo de alimentos	2,11

c) Estrategias de afrontamiento

La media obtenida en cada uno de las estrategias de afrontamiento que indaga el Inventario se presenta en la tabla 3. Como se puede observar las estrategias de afrontamiento que son utilizadas con mayor frecuencia por los alumnos del Colegio de Bachilleres Lomas son **platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia, o el maestro) y volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen**, mientras que las utilizadas con menor frecuencia son *la religiosidad (realizar oraciones) y Distracción evasiva (salir a caminar, comprar, saludar a alguien, etc.)*.

Tabla 3. Medias obtenidas en cada una de las estrategias de afrontamiento

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	Media
Volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen	3,34
Esforzarse por mantener la calma (respiración o concentración profunda)	2,97
Elogios a sí mismo (echarme porras y convencerme de que si puedo)	2,91
<i>Distracción evasiva (salir a caminar, comprar, saludar a alguien, etc.)</i>	2,47
<i>La religiosidad (realizar oraciones)</i>	2,14
Platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia, o el maestro)	3,40

d) Estrés de examen

El porcentaje obtenido en cada uno de los aspectos indagados sobre el estrés de examen fueron los siguientes:

Tabla 4. Porcentaje obtenido en cada uno de los aspectos indagados del estrés de examen

ASPECTOS	PORCENTAJE
Presencia	96.8%
Frecuencia	50 %
Intensidad	64%

Estos resultados, interpretados con el baremo utilizado (vid infra) permiten afirmar que el 96.8% de los alumnos del Colegio de Bachilleres Lomas algunas veces presentan el estrés de examen con una intensidad medianamente alta.

Tabla 5. Baresmos utilizados para la interpretación de la frecuencia e intensidad del estrés de examen

Baremo Intensidad		Baremo Frecuencia	
Rango	Categoría	Rango	Categoría
0 a 20	Bajo	0 a 20	Nunca
21 a 40	Medianamente bajo	21 a 40	Rara vez
41 a 60	Medio	41 a 60	Algunas veces
61 a 80	Medianamente alto	61 a 80	Casi siempre
81 a 100	Alto	81 a 100	Siempre

e) Materias que provocan estrés de examen.

Los resultados obtenidos en la pregunta sobre que materias le preocupaban más a la hora de presentar un examen, se presentan en la tabla 6.

Como se puede observar, la materia que más estresa a los alumnos a la hora de presentar un examen es Matemáticas, seguida por Cálculo que es una materia con una carga esencialmente matemática; en suma, la matemática preocupa al más del 50% de los alumnos.

Con base en los resultados obtenidos en los cinco rubros del análisis descriptivo es posible establecer el siguiente perfil descriptivo del estrés de examen de los alumnos del Colegio de Bachilleres Lomas:

El 96.8% de los alumnos del Colegio de Bachilleres Lomas algunas veces presentan el estrés de examen con una intensidad medianamente alta.

Tabla 6. Porcentaje que muestra qué tanto les estresa cada materia al momento de presentar un examen

	Porcentaje Válido
Ninguna	,3
Matemáticas	31,0
Cálculo	22,6
Física	11,4
Filosofía	11,1
Química	6,9
Otra	16,6
Total	100,0

Con relación a la presencia del estrés de examen se difiere con el reportado por Barraza y Acosta (2007), ya que estos autores reportan un 81%. Este porcentaje indica una diferencia de casi 16 puntos porcentuales que permite afirmar que un mayor porcentaje de los alumnos del Colegio de Bachilleres Lomas presentan estrés de examen en comparación de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Con relación a la frecuencia se observa una diferencia de escasos dos puntos porcentuales entre ambos estudios por lo que se considera que los alumnos del Colegio de Bachilleres Lomas y del Colegio de Ciencias y Humanidades presentan el estrés de examen con la misma frecuencia.

En lo referente a la intensidad se observa una diferencia de seis puntos porcentuales en relación a lo reportado por Barraza y Acosta (2007), por lo que nuevamente se puede afirmar que los alumnos del Colegio de Bachilleres Lomas presentan con mayor intensidad el estrés de examen en comparación de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Las demandas del entorno que son valoradas con mayor frecuencia como estresores por los alumnos del Colegio de Bachilleres Lomas son la calificación que pudiera obtener y el tipo de preguntas, ejercicios, o problemas que se encuentran en el examen. Los síntomas que se presentan con mayor frecuencia entre los alumnos del Colegio de Bachilleres Lomas son problemas de concentración y rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. Las estrategias de afrontamiento que son utilizadas con mayor frecuencia por los alumnos del Colegio de Bachilleres Lomas son platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia, o el maestro) y volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen.

Estos resultados coinciden con los reportados por Barraza y Acosta (2007) por lo que se puede afirmar que a partir de estos estudios se empieza a visualizar de manera clara el perfil descriptivo del estrés de examen en alumnos de educación media superior.

Más del 50% de los alumnos reportan presentar estrés de examen con la materia de matemáticas (o relacionada con las matemáticas) por lo que en este punto se coincide con Campos, Ocampo, Padilla, Corrales y Colindres (2005),

Análisis de diferencia de grupos sin atribución causal

El análisis de diferencia de grupos sin atribución causal se realizó en tres niveles de análisis: indicadores empíricos, componentes y estrés de examen. En cada caso el análisis se realizó con cuatro variables: dos sociodemográficas (género y edad) y dos situacionales (semestre y turno); en todos los casos se consideró que un nivel de significación menor a .05 representaba que dicha variable sí establecía diferencias significativas. Se utilizaron los estadísticos t de Student y ANOVA one way y cuando fue necesario se aplicó la prueba de seguimiento de Scheffe.

a) Indicadores empíricos del estrés de examen

Los resultados obtenidos del análisis realizado en este nivel con cada una de las variables abordadas se presentan en la tabla 7.

Como se puede observar, la variable género es la que más establece diferencias significativas entre los indicadores empíricos del estrés de examen (17 de 27), mientras que el turno es la variable que menos establece diferencias en el estrés de examen (2 de 27).

b) Componentes del estrés de examen

Los resultados obtenidos del análisis realizado en este nivel con cada una de las variables abordadas se presentan en la tabla 8.

Como se puede observar, la variable género establece diferencias significativas en los tres componentes, mientras que la variable semestre lo hace con las estrategias de afrontamiento.

c) El estrés de examen

Los resultados obtenidos del análisis realizado en cada uno de los aspectos de este nivel con cada una de las variables abordadas se presentan en la tabla 9.

Tabla 7. Resultados del análisis de diferencia de grupos con relación a los indicadores empíricos del estrés de examen

INDICADORES	Género	Edad	Semestre	Turno
El no haber estudiado previamente	,737	,565	,990	,103
La calificación que pudieras obtener	,000	,308	,950	,126
El tipo de preguntas, ejercicios, o problemas que se encuentran en el examen	,027	,425	,603	,836
La falta de tiempo para terminar el examen	,277	,391	,209	,988
La forma en que el profesor va a calificar el examen	,000	,369	,516	,187
Olvidar lo que estudiaste en el momento del examen	,000	,207	,699	,856
La vigilancia que hiciera el profesor para que no pudieras copiar	,551	,461	,087	,822
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	,005	,853	,511	,245
Fatiga crónica (cansancio permanente)	,002	,390	,275	,650
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	,002	,482	,642	,100
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	,000	,257	,999	,430
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	,058	,043	,001	,188
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	,001	,965	,491	,599
Problemas de concentración	,026	,406	,259	,694
Sensación de tener la mente vacía (bloqueo mental)	,220	,164	,984	,316
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	,480	,227	,047	,375
Conflictos o discusiones con mis compañeros	,747	,481	,102	,285
Aislamiento de los demás	,902	,833	,721	,837
Desgano para realizar las labores escolares	,355	,420	,520	,630
Absentismo e impuntualidad en las clases	,497	,129	,181	,646
Aumento o reducción del consumo de alimentos	,001	,056	,075	,619
Volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen	,000	,037	,000	,124
Esforzarse por mantener la calma (respiración o concentración profunda)	,000	,993	,034	,048
Elogios a sí mismo (echarme porras y convencerme de que sí puedo)	,002	,310	,056	,830
Distracción evasiva (salir a caminar, comprar, saludar a alguien, etc.)	,942	,776	,217	,551
La religiosidad (realizar oraciones)	,001	,057	,032	,004
Platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia, o el maestro)	,013	,015	,019	1,000

Como se puede observar las variables género y semestre son las que establecen diferencias significativas en los dos aspectos indagados del estrés de examen, mientras que la variable edad, no lo hace con ninguno

Con base en los resultados obtenidos en el análisis de diferencia de grupo en el nivel de indicadores empíricos se puede establecer el siguiente perfil sociodemográfico y situacional del estrés de examen de los alumnos del Colegio de Bachilleres Lomas (en el caso de la variable edad la diferencia no fue posible establecerla entre los diferentes grupos).

Tabla 8. Resultados del análisis de diferencia de grupos con relación a los componentes procesuales del estrés de examen

COMPONENTES	Género	Edad	Semestre	Turno
Estresores	.000	.693	.407	.710
Síntomas	.000	.318	.174	.645
Estrategias de Afrontamiento	.000	.088	.001	.072

Tabla 9. Resultados del análisis de diferencia de grupos con relación a los dos aspectos indagados del estrés de examen

ASPECTOS	Género	Edad	Semestre	Turno
Intensidad	.000	.884	.008	.039
Frecuencia	.000	.239	.043	.480

Los alumnos del género femenino son los que consideran con mayor frecuencia como estresores la calificación que pudieran obtener, el tipo de preguntas, ejercicios, o problemas que se encuentran en el examen, la forma en que el profesor va a calificar el examen, y olvidar lo que estudiaron, en el momento del examen. Así mismo presentan con mayor frecuencia los siguientes síntomas: trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas), fatiga crónica (cansancio permanente), problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea, rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc., somnolencia o mayor necesidad de dormir, sentimientos de depresión y tristeza (decaído), problemas de concentración y aumento o reducción del consumo de alimentos.

Los alumnos del género femenino son los que utilizan con mayor frecuencia las siguientes estrategias de afrontamiento: volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen, esforzarse por mantener la calma (respiración o concentración profunda), elogios a sí mismo (echarse porras y convencerse de que si puede), la religiosidad (realizar oraciones) y platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia, o el maestro).

Los alumnos del tercer y quinto semestre son los que presentan con mayor frecuencia el síntoma de somnolencia o mayor necesidad de dormir.

Los alumnos de quinto semestre son los que utilizan con mayor frecuencia las estrategias de volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen y esforzarse por mantener la calma (respiración o concentración profunda), mientras que los alumnos del tercer semestre son los que menos las utilizan.

Los alumnos de quinto semestre son los que utilizan con mayor frecuencia las estrategias de la religiosidad (realizar oraciones) y la de platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia o el maestro), mientras los que menos la utilizan son los del primer semestre.

Los alumnos del turno matutino son los que utilizan con mayor frecuencia las estrategias de esforzarse por mantener la calma (respiración o concentración profunda) y la religiosidad (realizar oraciones).

Con base en los resultados obtenidos en el análisis de diferencia de grupo en el nivel de componentes del estrés de examen se puede establecer el siguiente perfil sociodemográfico y situacional:

Los alumnos del género femenino son las que valoran con mayor frecuencia las demandas del entorno como estresores, presentan con mayor frecuencia los síntomas del estrés de examen y utilizan con mayor frecuencia las estrategias de afrontamiento.

Los alumnos de quinto semestre son los que utilizan con mayor frecuencia las estrategias de afrontamiento para enfrentar el estrés de examen.

Con base en los resultados obtenidos en el análisis de diferencia de grupo en el nivel del estrés de examen se puede establecer el siguiente perfil sociodemográfico y situacional:

Los alumnos del género femenino son los que presentan una mayor intensidad y frecuencia del estrés de examen.

Los alumnos de quinto semestre son los que presentan un mayor nivel de estrés de examen, mientras que los que lo presentan con un nivel menor son los alumnos de tercer semestre.

Los alumnos de quinto semestre son los que presentan con mayor frecuencia el estrés de examen, mientras que los que lo presentan con una frecuencia menor son los alumnos del primer semestre.

Los alumnos del turno matutino son los que presentan el estrés de examen con mayor intensidad.

Tabla 10. Resultados del análisis correlacional entre los indicadores empíricos del estrés de examen y el número de materias reprobadas

INDICADORES	Sig.
El no haber estudiado previamente	.001
La calificación que pudieras obtener	.288
El tipo de preguntas, ejercicios, o problemas que se encuentran en el examen	.924
La falta de tiempo para terminar el examen	.031
La forma en que el profesor va a calificar el examen	.227
Olvidar lo que estudiaste en el momento del examen	.117
La vigilancia que hiciera el profesor para que no pudieras copiar	.000
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	.642
Fatiga crónica (cansancio permanente)	.078
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	.008
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	.001
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	.067
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	.000
Problemas de concentración	.000
Sensación de tener la mente vacía (bloqueo mental)	.000
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	.012
Conflictos o discusiones con mis compañeros	.008
Aislamiento de los demás	.012
Desgano para realizar las labores escolares	.000
Absentismo e impuntualidad en las clases	.000
Aumento o reducción del consumo de alimentos	.050
Volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen	.000
Esforzarse por mantener la calma (respiración o concentración profunda)	.716
Elogios a sí mismo (echarme porras y convencerme de que si puedo)	.557
Distracción evasiva (salir a caminar, comprar, saludar a alguien, etc.)	.023
La religiosidad (realizar oraciones)	.987
Platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia, o el maestro)	.051

En lo general, los resultados obtenidos en los tres niveles de análisis del estrés de examen, coinciden tendencialmente con los resultados obtenidos por Barraza y Acosta (2007), pero a diferencia de ese estudio, en el presente, la variable género y semestre impactan de manera más decisiva, al ser mayor el número de indicadores empíricos donde se manifiesta, lo

que se refleja en los componentes y en los diferentes aspectos del estrés de examen. Coincidiendo con los citados autores las variables edad y turno son las que menos influencia tienen en el estrés de examen.

Análisis correlacional

El análisis correlacional se realizó con los tres niveles del estrés de examen, que se han venido manejando hasta este momento, y con la variable número de materias reprobadas. En todos los casos se consideró que un nivel de significación menor a .05 representaba que existía correlación con dicha variable.

a) Indicadores empíricos del estrés de examen

Los resultados obtenidos del análisis realizado en este nivel con la variable abordada se presentan en la tabla 10:

Como se puede observar la variable número de materias reprobadas se correlaciona positivamente con 16 de los 27 indicadores empíricos del estrés de examen lo que indica que el reprobar materias estresa con mayor frecuencia a los alumnos, manifestándose esto en más de la mitad de sus indicadores empíricos.

b) componentes del estrés de examen

Los resultados obtenidos del análisis realizado en este nivel con la variable abordada se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 11. Resultados del análisis correlacional entre los componentes procesuales del estrés de examen y el número de materias reprobadas

COMPONENTES	Número de materias reprobadas
Estresores	<i>.002</i>
Síntomas	<i>.000</i>
Estrategias de Afrontamiento	<i>.279</i>

Como se puede observar, la variable número de materias reprobadas se correlaciona positivamente con los componentes estresores y síntomas, lo cual coincide con lo reportado en el nivel de los indicadores empíricos.

c) Estrés de examen

Los resultados obtenidos del análisis realizado en los diferentes aspectos de este nivel con la variable abordada se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 12. Resultados del análisis correlacional entre los aspectos indagados del estrés de examen y el número de materias reprobadas

ASPECTOS	Número de materias reprobadas
Intensidad	<i>.963</i>
Frecuencia	<i>.000</i>

Como se puede observar la variable número de materias reprobadas únicamente se correlaciona positivamente con la frecuencia del estrés de examen, lo que se refleja sobre todo en los estresores y los síntomas y en 16 indicadores empíricos del estrés de examen.

Con relación al análisis correlacional realizado en los tres niveles del estrés de examen y el número de materias reprobadas se puede afirmar lo siguiente:

A mayor número de materias reprobadas, con mayor frecuencia el alumno considera como estresores el no haber estudiado previamente, la falta de tiempo para terminar el examen y la vigilancia que hiciera el profesor para que no pudiera copiar.

A mayor número de materias reprobadas, el alumno manifiesta con mayor frecuencia los siguientes síntomas: problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea, rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc., sentimientos de depresión y tristeza (decaído), problemas de concentración, sensación de tener la mente vacía (bloqueo mental), sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad, conflictos o discusiones con mis compañeros, aislamiento de los demás, desgano para realizar las labores escolares, absentismo e impuntualidad en las clases y aumento o reducción del consumo de alimentos.

A mayor número de materias reprobadas, el alumno utiliza con mayor frecuencia las estrategias de volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen y la distracción evasiva (salir a caminar, comprar, saludar a alguien, etc.).

A mayor número de materias reprobadas, los alumnos consideran con mayor frecuencia las demandas del entorno como estresores.

A mayor número de materias reprobadas, los alumnos manifiestan con mayor frecuencia los síntomas del estrés de examen.

A mayor número de materias reprobadas, el estrés de examen se presenta con mayor frecuencia.

A manera de cierre

Una vez finalizada la presente investigación se está en condiciones de concluir, con relación a cada objetivo, lo siguiente:

- ***Establecer el perfil descriptivo del estrés de examen de los alumnos de educación media superior.***

El 96.8% de los alumnos del Colegio de Bachilleres Lomas algunas veces presentan el estrés de examen con una intensidad medianamente alta.

Las demandas del entorno que son valoradas con mayor frecuencia como estresores por los alumnos del Colegio de Bachilleres Lomas son la calificación que pudiera obtener y el tipo de preguntas, ejercicios, o problemas que se encuentran en el examen, Los síntomas que se presentan con mayor frecuencia entre los alumnos del Colegio de Bachilleres Lomas son problemas de concentración y rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. Las estrategias de afrontamiento que son utilizadas con mayor frecuencia por los alumnos del Colegio de Bachilleres Lomas son platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia, o el maestro) y volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen,

- ***Identificar las materias que más estrés provocan en los alumnos de educación media superior al momento de presentar un examen.***

Más del 50% de los alumnos reportan presentar estrés de examen con la materia de matemáticas (o relacionada con las matemáticas).

- ***Distinguir las variables sociodemográficas y situacionales que establecen diferencias significativas en el estrés de examen de los alumnos de educación media superior.***

La variable género establece diferencias significativas en 17 de 27 indicadores empíricos del estrés de examen, en sus tres componentes procesuales y en la intensidad y frecuencia del estrés de examen.

La variable turno únicamente establece diferencias significativas en dos indicadores empíricos del estrés de examen.

La variable semestre establece diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento y en la intensidad y frecuencia del estrés de examen.

- ***Determinar la relación que existe entre el estrés de examen y el número de materias reprobadas en los alumnos de educación media superior.***

La variable número de materias reprobadas se correlaciona positivamente con 16 de los 27 indicadores empíricos del estrés de examen, con los componentes estresores y síntomas y con la frecuencia con que se presenta el estrés de examen.

Estos resultados se integran al trabajo que, de manera incipiente, venimos desarrollando los miembros del grupo de investigación “el estrés en los agentes educativos, en el campo del estrés de examen, pero que creemos sirve de muestra, y de aliciente, para futuros trabajos, encuadrados en las líneas de investigación que hemos derivado para el estrés académico y el estrés de examen a partir de la construcción del modelo sistémico cognoscitivista.

Referencias

- Barraza A. (2005), Características del estrés académico en alumnos de educación media superior, *Revista Electrónica Psicología Científica. Com*
- Barraza A. (2006), Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9. (3), 110-129.
- Barraza A. y Acosta M. (2007), El estrés de examen en educación media superior. Caso Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango, *Innovación Educativa*, 7, (37).
- Barraza A. (2007a), Estrés académico. Un estado de la cuestión, *Revista Electrónica Psicología Científica. Com*
- Barraza A. (2007b), El campo de estudio del estrés. Del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno, *Revista Internacional de Psicología*, 8, (2), s/p.
- Barraza A. (2008), Construcción y validación psicométrica del Inventario del Estrés de Examen, *Investigación Educativa Duranguense*, 4, (9), 31-43
- Benjamin J. (1992), *El estrés*, México, Presses Universitaires de France y Publicaciones Cruz.
- Campos J. D., Ocampo J. A., Padilla J. J., Corrales M. A. y Colindres D. (2005), Estrategias del afrontamiento del estrés y rendimiento académico en adolescentes, *Boletín Salud Integral y Movimiento Humano*, (10).
- Cohen S. y Lazarus R. S. (1979) “Coping with the stresses of illness”, en Stone G. C., Cohen S. y Adler N. E. (Eds), *Health Psychology: a handbook* San Francisco: Jossey-Bass.
- Elliot, G. R., y Eisdorfer, C. (1982). *Stress and human health*. New Cork, USA, Springer Verlag.
- Hernández R., Fernández C. y Baptista L. P. (1998), *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill.
- Hogan T. P. (2004), *Pruebas psicológicas*, México, El Manual Moderno.
- Karasek R. (1979), Job demands, job decision latitude and mental strain implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-306.
- Karasek R. (2001), El modelo de demandas/control: enfoque social, emocional y fisiológico del riesgo de estrés y desarrollo de comportamientos activos, *Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo*, 2, (34), 6-15.
- Lazarus, R. S., y S. Folkman (1986), *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España, Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. (2000), *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*, Bilbao, España, Biblioteca de Psicología - Editorial Desclée De Brouwer.
- Pellicer O.; Salvador A. y Benet I. A. (2002), Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes, *Psicothema*, 14, (2), 317-322.
- Salgero A. (1989), *Incidencia del estrés y la ansiedad en una muestra de estudiantes universitarios de ciencias y letras*, Base de Datos REDINED (on line) (recuperado en marzo de 2005)
- Theorell T. y Karasek R. (1996), Currents issues relating to psychosocial job strain and cardiovascular disease research, *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, (1), 9-26
- Travers J. y Cooper C. (1997), *El estrés de los profesores*, Barcelona, España, Paidós.

Viñas F. y Caparrós B. (2000), Afrontamiento del período de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios, *Revista Psicología.com*, 4, (1).

Recibido: 14 de mayo de 2009
Aceptado: 24 de mayo de 2009

INVESTIGACIÓN

***L*AS IMPLICACIONES DE LA PRUEBA ENLACE EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO.**

Juan Pablo Alanís Herrera (1)

j_alanis63@yahoo.com.mx

Verónica Ávila Fernández (2)

vavilafernandez@yahoo.com.mx

Élida Lerma Reyes (3)

lermare@hotmail.com.mx

-
- 1.- Licenciado en Administración y Maestro en Educación campo Práctica Educativa; actualmente egresado de la Universidad Pedagógica de Durango.
 - 2.- Licenciada en Educación Preescolar y Maestra en Educación campo Práctica Educativa; actualmente se desempeña como profesora de educación preescolar en la Secretaría de Educación del Estado de Durango.
 - 3.- Licenciada en Educación Primaria, Maestra en Psicología Educativa y Maestra en Educación campo Práctica Educativa; actualmente egresada de la Universidad Pedagógica de Durango.
-

Resumen

La presente investigación describe las implicaciones de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) en educación primaria, según el contexto socioeconómico de las instituciones. Su importancia radica en que se trata de un examen estandarizado que se realiza hacia el final de cada ciclo escolar, cuyos resultados constituyen elementos de juicio para clasificar a las escuelas y, en consecuencia, a los alumnos, sin estudiar los efectos que esto conlleva.

La aplicación de la prueba ENLACE es reciente. Probablemente por eso no se han estudiado con amplitud los efectos que ésta produce en el ámbito inmediato del proceso de enseñanza-aprendizaje: el aula. Sin embargo, hay voces que se pronuncian en contra de sus posibles consecuencias, como puede ser el hecho de que los resultados del examen produzcan un deterioro a la educación si no se interpretan debidamente, ya que pueden dar lugar a situaciones que van en contra de los propósitos educativos.

La prueba mencionada debería proporcionar información acerca de los aprendizajes de los alumnos para que, en base a ello, las autoridades educativas, los maestros y los padres de familia puedan tomar decisiones tendientes a mejorar la educación. Sin embargo, se ha establecido una relación estrecha entre los resultados de esa prueba y el desempeño del maestro por lo que influye en su prestigio y en su salario. Por lo tanto, este tipo de evaluación parece orientarse en la realidad hacia otra dirección, como el enjuiciamiento de los maestros o la clasificación de los alumnos.

Según se muestra en esta investigación, los docentes han modificado su práctica pedagógica teniendo como propósito principal el logro de buenos resultados en la prueba ENLACE sin importar los medios por los que se logre. Tales modificaciones han afectado, entre otras cosas, la dinámica grupal. Además, la búsqueda de buenos resultados ocasiona temor, incertidumbre e inconformidad entre los maestros. Sin embargo, las posibilidades de lograr calificaciones favorables no dependen sólo de las metas de los maestros y alumnos, sino que se relacionan estrechamente con el contexto socioeconómico de las instituciones, pues el entorno escolar, el apoyo de los padres de familia, el acompañamiento en las tareas, la disposición de materiales y el acceso a la tecnología, que son distintos en cada contexto, afectan el desempeño académico.

Palabras Claves: Evaluación. Escuela primaria, y Práctica docente.

Abstract

The present study describes the implications of the National Evaluation of Academic Achievement in Schools (ENLACE, by its initials in Spanish) in elementary school, according to the socioeconomic context of the institutions. It's important because it is a standardized test that it is applied at the end of every scholastic year and the results provide evidence to classify the schools and, consequently to the students, without studying the effects that this entails.

The proof referred should provide information about student learning so that, on this basis, educational authorities, teachers and parents can make decisions for improve education. However, it has established a close relationship between the results of this test and teacher performance, thus influencing its prestige and salary. Therefore, this type of evaluation seems oriented in another direction, as the judgment of the teachers or the classification of students.

As shown in this research, teachers have modified their teaching practice having as main objective the achievement of good results in the ENLACE test without considering the ways. Such changes have affected, among other things, the group dynamics. Furthermore, the search for success causes fear, uncertainty and dissatisfaction among teachers. However, the chances of favorable ratings depend not only on the goals of teachers and students, but it is closely related to the socioeconomic context of the institutions, because the school environment, support from parents, the accompanying tasks, the provision of materials and access to technology, which are different in each context, affect academic performance.

Key words: Evaluation. Primary school, and educational practice.

Introducción

Desde el año 2006, la Dirección General de Evaluación de Políticas (unidad administrativa adscrita a la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas) se encarga de aplicar la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del país. En Educación Primaria, es aplicada a los niños y niñas de tercero a sexto grados en función de los planes y programas de estudios oficiales de las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias. Según propone la Secretaría de Educación Pública, “tiene como principal objetivo proporcionar información diagnóstica de los temas y contenidos que los alumnos evaluados no han logrado aprender bien en las asignaturas mencionadas. Además, permite retroalimentar a padres de familia, estudiantes, docentes, directivos y autoridades educativas con información para mejorar la calidad de la educación, promoviendo la transparencia y rendición de cuentas” (SEP, 2008).

Se trata de un examen estandarizado que se realiza hacia el final de cada ciclo escolar, y cuyos resultados se organizan por asignatura, ubicando al alumno en alguno de estos cuatro niveles de logro: insuficiente, elemental, bueno y excelente. En base a él se clasifica a las escuelas y, en consecuencia, a los alumnos, sin estudiar los efectos que esto conlleva. Además, forma parte de los aspectos que se toman en cuenta para la promoción horizontal y vertical de los docentes (directamente relacionadas con su percepción salarial).

Para justificar las acciones en el renglón educativo y laboral, se les da difusión a los resultados en los medios masivos de información, poniendo en entredicho la labor de los maestros, pero sin consideraciones contextuales: “En una clara distorsión del sentido de la evaluación, el INEE ha establecido diversos talleres de evaluación para periodistas. Todo ello sólo contribuye a incrementar el carácter judicial, esto es, la emisión de un juicio, de una calificación, en detrimento de la retroalimentación. No basta, como se puede comprobar ampliamente con lo que ha acontecido en los últimos años, con promulgar información procedente de la evaluación. Ello incluso puede incrementar una sospecha de que ésta se realiza contra el docente, para someter su actividad a un escarnio público, sin analizar las múltiples condiciones y diversos factores que afectan el proceso de aprendizaje escolar” (Díaz Barriga, 2006).

El Presidente de la República considera que “La Prueba ENLACE es un instrumento indispensable para elevar la calidad de la educación, sólo así sabremos cuánto sabemos los mexicanos, cuál es el grado de conocimiento de nuestros alumnos en las dos materias esenciales que necesitamos para salir adelante en la vida, personalmente y como país: el español y las matemáticas. Sin evaluación no hay calidad, la única manera de saber si nuestra educación funciona bien es revisando y verificando esa educación. La evaluación es una herramienta estratégica para que el sistema educativo mexicano se ponga al nivel de los mejores del mundo.” (Calderón, 2007)

Sin embargo, los exámenes objetivos han recibido fuertes críticas, y en este caso, la prueba ENLACE parece orientarse en realidad hacia otra dirección, el enjuiciamiento de los maestros o la clasificación de los alumnos: “El examen se ha convertido en un instrumento en el cual se deposita la esperanza de mejorar la educación. Pareciera que tanto autoridades educativas como maestros, alumnos y la sociedad considerasen que existe una relación simétrica entre sistema de exámenes y sistemas de enseñanza. De tal suerte que la modificación de uno afectará al otro. De esta manera se establece un falso principio didáctico: a mejor sistema de exámenes, mejor sistema de enseñanza. Nada más falso que este planteamiento. El examen es un efecto de las concepciones sobre el aprendizaje, y no el motor que transforma a la enseñanza” (Díaz Barriga, 1994; p. 1)

Probablemente debido a que la aplicación de la prueba ENLACE es reciente, no se han estudiado con amplitud los efectos que ésta produce en el ámbito inmediato del proceso de enseñanza-aprendizaje: el aula. Sin embargo, hay voces que se pronuncian en referencia a las posibles consecuencias de este hecho, como lo expone Felipe Martínez Rizo: “Los resultados de la evaluación pueden producir un deterioro a la educación si no se le da la debida interpretación, por ejemplo: vender cursos para mejorar el desempeño de los niños y las escuelas, hacer promoción de escuelas privadas, hacer trampas como copiar o “enfermar” a los estudiantes para que no presenten las pruebas.” (citado por Martínez, 2007).

En esa línea, Ángel Díaz Barriga (1994) advierte también sobre “los diversos fraudes que en relación al examen se efectúan (copiar al compañero, llevar apuntes al examen, exigir cuotas por dar a conocer el examen), hasta formas mucho más sutiles pero no menos eficaces, tales como dictar la clase en función del examen preparado, elaborar cursillos para identificar las formas de resolver con acierto un examen objetivo, fotocopiar diversos exámenes de generaciones anteriores o reconstruir exámenes en función de lo que recuerdan quienes ya los resolvieron” (p. 12).

Si se considera la magnitud del sistema educativo mexicano, y particularmente los niveles en los que se aplica la prueba ENLACE, estamos ante un problema serio, puesto que “la acción áulica se convierte en una acción perversa en su conjunto: los maestros sólo preparan a los

alumnos para resolver eficientemente los exámenes y los alumnos sólo se interesan por aquello que les representa puntos para pasar el examen. El examen moderno (con su sistema de calificaciones) se ha convertido de hecho en el instrumento idóneo para la perversión de las relaciones pedagógicas. Éstas no se fincan más en el deseo de saber. Se asiste a la escuela para acreditar.”(Díaz Barriga, 1994; p. 12)

En base a lo anteriormente expuesto, la presente investigación está orientada bajo los siguientes propósitos:

Objetivo general

- Describir las implicaciones que tiene la aplicación de la prueba ENLACE en educación primaria, según el contexto socioeconómico de las instituciones.

Objetivos específicos:

- Describir los efectos que tiene la aplicación de la prueba ENLACE en la dinámica grupal.
- Describir la influencia de la prueba ENLACE en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar el papel que juega la prueba ENLACE en las opiniones y comportamientos de los maestros de grupo.

Metodología

Para llevar a cabo este estudio, se eligieron tres escuelas de educación primaria ubicadas en la Ciudad de Durango. Considerando el interés que orienta este estudio, se realizó la selección de los casos tomando en cuenta el contexto socioeconómico de las escuelas. Inicialmente se eligieron tres de cada nivel (grado de marginalidad alto, grado de marginalidad medio y grado de marginalidad bajo, según la clasificación del FONAPO) y se descartaron las instituciones en las cuales, al negociar el acceso, no se dieron las facilidades requeridas para la investigación. Al final quedaron seleccionadas tres escuelas: una de cada nivel. Con el fin de posibilitar la comparación entre casos, se eligió un grupo de sexto grado de cada una de ellas, con su respectivo maestro, como sujetos participantes. Se asignó a la escuela con alto grado de marginalidad el número 1, a la de marginalidad media el 2, y a la de baja marginalidad el 3.

Robert Stake (1999) llama a este método *estudio colectivo de casos*, planteando al respecto: “Nos encontraremos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular... quizá nos parezca oportuno elegir a varios profesores o escuelas como objeto de estudio. Cada estudio de casos es un instrumento para aprender... podemos llamar a este trabajo *estudio colectivo de casos*” (p. 17).

Las técnicas empleadas para llevar a cabo la investigación, fueron la observación participante y la entrevista en profundidad. La observación participante implica la interacción entre investigador y grupos sociales. Su objetivo es recoger datos de modo sistemático directamente de los contextos y situaciones específicas por las que pasa el grupo. Sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos con los que organizan su mundo (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

La entrevista en profundidad se entiende como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987; p. 101).

Se estableció un formato de consentimiento informado con los maestros de grupo, iniciando en el mes de septiembre la observación participante. También se reunieron las copias de las hojas de resultados correspondientes a cada grupo. Como instrumento se utilizaron

registros (descripción narrativa de lo que sucede en el ámbito de interés durante la observación), que se asentaron en un diario de campo. De forma paralela a la observación, se elaboraron registros ampliados (registros de observación organizados, con anotaciones agregadas por el observador, a manera de interpretaciones iniciales) que se analizaron detalladamente para llevar a cabo la categorización. En el mes de noviembre se dio por terminada la observación debido a que ya no surgieron categorías distintas a las establecidas.

La triangulación metodológica (con lo cual se pretende afianzar la confianza en la interpretación) se llevó a cabo complementando la observación con entrevistas en profundidad. Se elaboraron dos guías de entrevista (una para alumnos y otra para maestros) con un aproximado de veinte interrogantes, iniciando con preguntas detonantes referentes a la importancia, la preparación y los resultados de la prueba ENLACE. Éstas se realizaron inicialmente con los alumnos (nueve en total), a partir del 21 de octubre. En ellas fue necesario realizar una segunda etapa, ya que el análisis arrojó algunas inconsistencias y vacíos.

Posteriormente se efectuaron las entrevistas con los tres maestros (1ª. Semana de noviembre). En el caso de la escuela con bajo nivel de marginalidad, fue particularmente notorio que el docente pospuso de manera voluntaria la realización de la entrevista a pesar de haber dado su consentimiento para participar. Sólo en el caso 2 hubo necesidad de realizar una segunda etapa para ampliar la información.

Todas las entrevistas fueron grabadas con autorización de los participantes. La información aportada por estas entrevistas se transcribió y con ella también se establecieron categorías. Algunas coincidieron con las que se habían obtenido de la observación, y otras fueron nuevas. Llama la atención que surgieron categorías particulares de cada contexto socioeconómico, es decir, que se encontraban sólo en uno y no en los otros.

Análisis de resultados

Con la información obtenida tanto en las observaciones como en las entrevistas en profundidad, se procedió a un primer nivel de análisis, en el cual se encontraron 31 categorías en el caso de alta marginalidad, 36 en el caso de marginalidad media y 36 en el caso de marginalidad baja.

Posteriormente se realizó un segundo nivel de análisis, del cual resultaron ocho categorías que son comunes en los tres casos: importancia del examen de ENLACE, preparación para el examen ENLACE, relaciones entre alumnos, relaciones maestro-alumno, importancia del contexto socioeconómico en los resultados de ENLACE, sentimientos al presentar el examen ENLACE, comportamiento ante los resultados de ENLACE y organización de las actividades de enseñanza a partir del examen ENLACE.

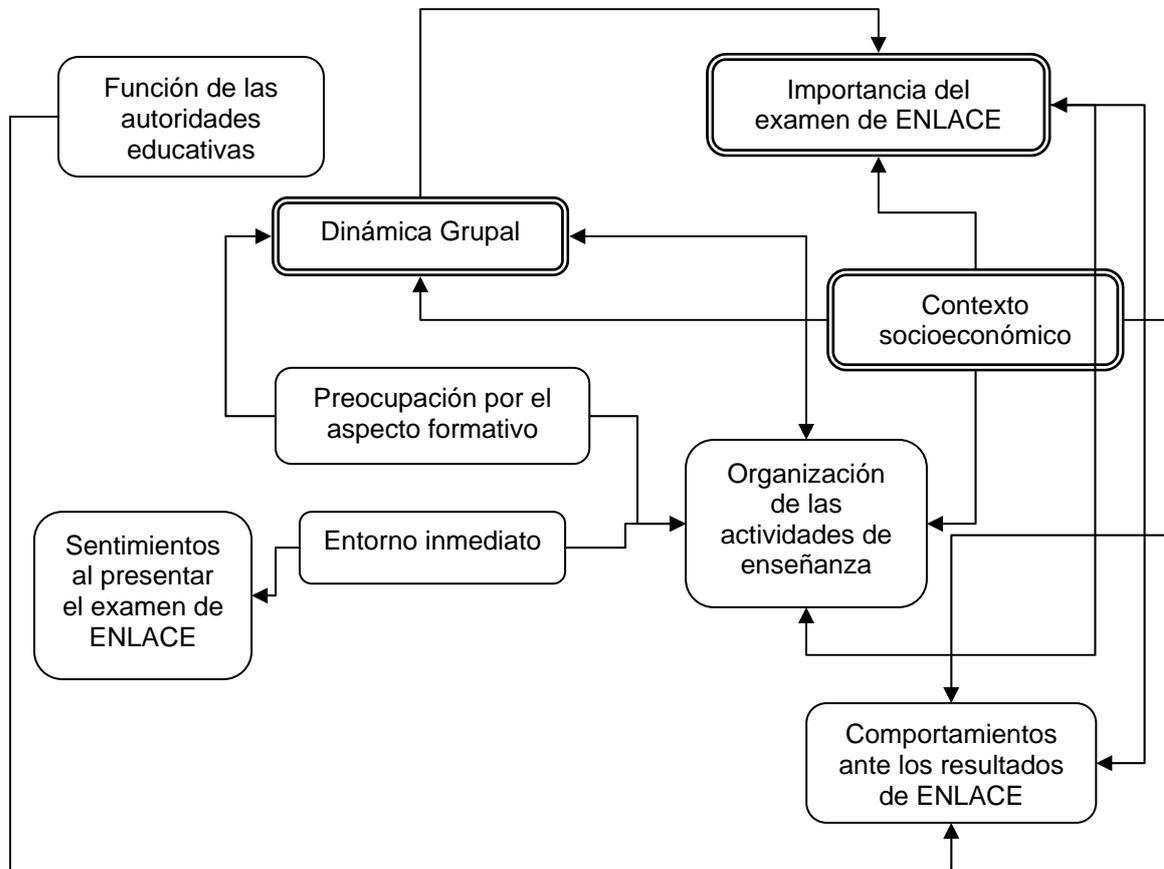
En el caso de alta marginalidad surgieron tres categorías más que son: entorno inmediato, preocupación por el aspecto formativo y función de las autoridades educativas. En el caso de marginalidad media resultó una categoría específica: actividades no académicas. En el caso de baja marginalidad se obtuvieron dos categorías propias que son: papel de los padres de familia y comportamiento de los alumnos ante las actividades de aprendizaje.

Se hizo necesaria una reducción y, en consecuencia, se crearon dos metacategorías: importancia del examen de ENLACE (que incluye *preparación e importancia del examen de ENLACE*) y dinámica grupal (que integra relaciones entre alumnos y *relación maestro-alumnos*).

Continuando con el análisis de la información, se diseñó un cuadro de doble entrada en cada caso, ya que se obtuvo un número distinto de categorías. Se colocaron éstas tanto en forma horizontal como vertical, con el fin de visualizar las relaciones existentes entre ellas y ordenarlas jerárquicamente. De esta manera se establecieron las categorías principales y las secundarias. A pesar de que hay categorías comunes a los tres casos, las relaciones entre ellas son diferentes. Por ese motivo se decidió analizar los modelos por separado.

En este caso, las categorías de mayor jerarquía fueron *importancia del examen de ENLACE*, *dinámica grupal* y *contexto socioeconómico*, ya que son las que tienen más relación con las restantes

Modelo del caso 1



Se observa que las relaciones interpersonales al interior del grupo están estrechamente relacionadas con la importancia que el docente le da al aprendizaje de sus alumnos con el fin de que se evidencie un buen resultado en la prueba ENLACE. En base a ello, implementa estrategias tomando en cuenta el ambiente imperante dentro del aula, según pretenda conservarlo o modificarlo.

Sin embargo, el contexto socioeconómico influye negativamente en los propósitos académicos porque no se cuenta con los recursos necesarios, ni las familias están en posibilidades de apoyar a la escuela como se esperaría, debido a que los padres y madres trabajan varias horas al día y la situación económica es precaria. Aunado a lo anterior, para realizar el trabajo en las aulas tampoco se cuenta con el apoyo de las autoridades educativas de ningún nivel.

Esto incide en la organización de las actividades de enseñanza, pues el maestro reconoce los recursos con los que puede contar y en base a ello planea su trabajo diario, a sabiendas de que requerirá más esfuerzo y de todas formas no están garantizados los buenos resultados que pretende la prueba ENLACE. En consecuencia, el docente se siente presionado más que motivado, porque de eso depende su proyección personal y las acciones que la Secretaría de Educación emprenda para remediar las deficiencias, como los cursos intensivos o las puntuaciones asignadas en el programa de Carrera Magisterial (que van encaminadas sólo a la función de los maestros). Además, en opinión del maestro, la competencia entre éstos se ha intensificado a raíz de esa forma de calificación, y a los que obtienen bajos resultados se les relega o rechaza sin averiguar los motivos.

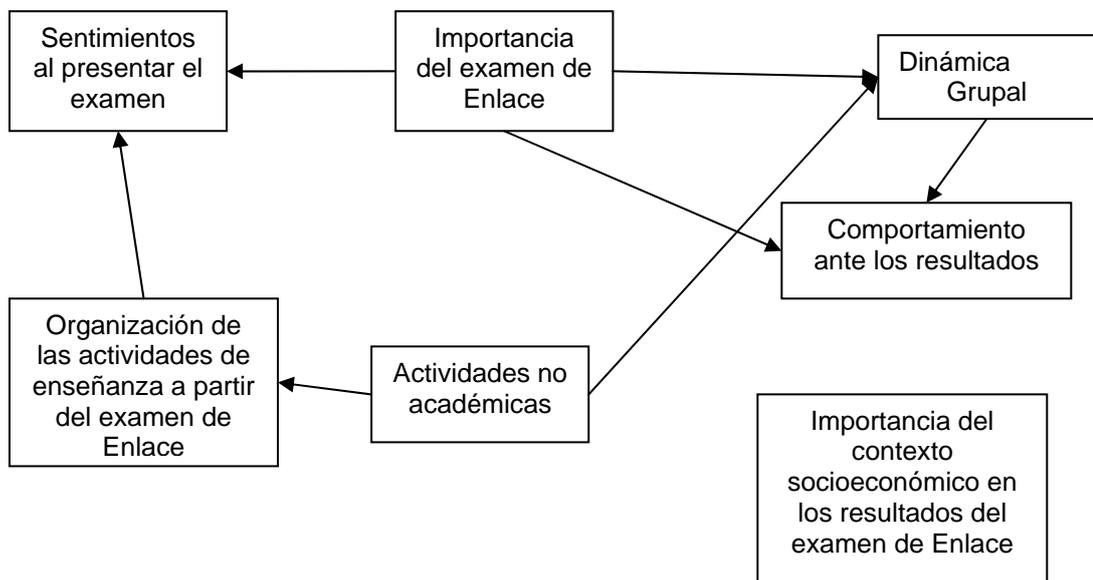
La organización de las actividades de enseñanza y la dinámica grupal se relacionan mutuamente porque involucran al maestro y los alumnos en su entorno inmediato, ya que están presentes los comportamientos de los alumnos según sus intereses, y la actuación del maestro en base a las características del grupo. Se agrega a esto la escasa participación de los padres de familia en las actividades escolares, que también incide en ellas.

La preocupación por el aspecto formativo es permanente en esta institución y afecta la dinámica grupal. El docente dedica tiempo a la formación de hábitos como: higiene, aspecto personal, cortesía o presentación formal de sus trabajos escritos, entre otros. Incluso, en su afán por fomentarlos, enfrenta diferencias de opinión al respecto con alumnos y padres de familia, que lo toman como una intromisión.

En lo que respecta al entorno inmediato, se tiene la desventaja de que es una escuela que aún no tiene sus instalaciones completas y está ubicada en una colonia periférica con problemas sociales, por lo que tiene muchas necesidades y pocos recursos económicos. Los maestros se ven en la situación de realizar actividades para recabar fondos y eso ocasiona que se den muchas interrupciones en el transcurso de la jornada de trabajo, situación que incide en la organización de las actividades de enseñanza y en los aprendizajes de los alumnos, puesto que, por una parte, el tiempo para ellos se reduce, y por otra, el medio no es favorable para alentar el rendimiento académico. Esto lo viven cotidianamente los maestros y alumnos, y también saben de la exigencia de los exámenes de ENLACE. Es probable que sea uno de los motivos por los que se dan los sentimientos de inseguridad al presentarlo.

Es así como se establecen las relaciones categoriales en la escuela de alta marginalidad, que aparece entre los últimos lugares de la tabla de resultados.

Modelo del caso 2



Se puede observar que la categoría principal es la importancia del examen. En este caso ocurre en sentido opuesto, pues el hecho de que la prueba ENLACE no sea importante para la maestra, incide directamente en la dinámica grupal (ella considera que, aunque permite saber cómo van los niños, de forma indirecta sólo sirve para comparar tanto a las escuelas como a los maestros, por lo que no le parece relevante). Cabe mencionar que en las hojas de resultados, su grupo aparece predominantemente en los niveles *insuficiente* y *elemental*. Existe una buena

relación entre alumnos y de éstos con la maestra, facilitando con ello la organización del grupo y las actividades de enseñanza.

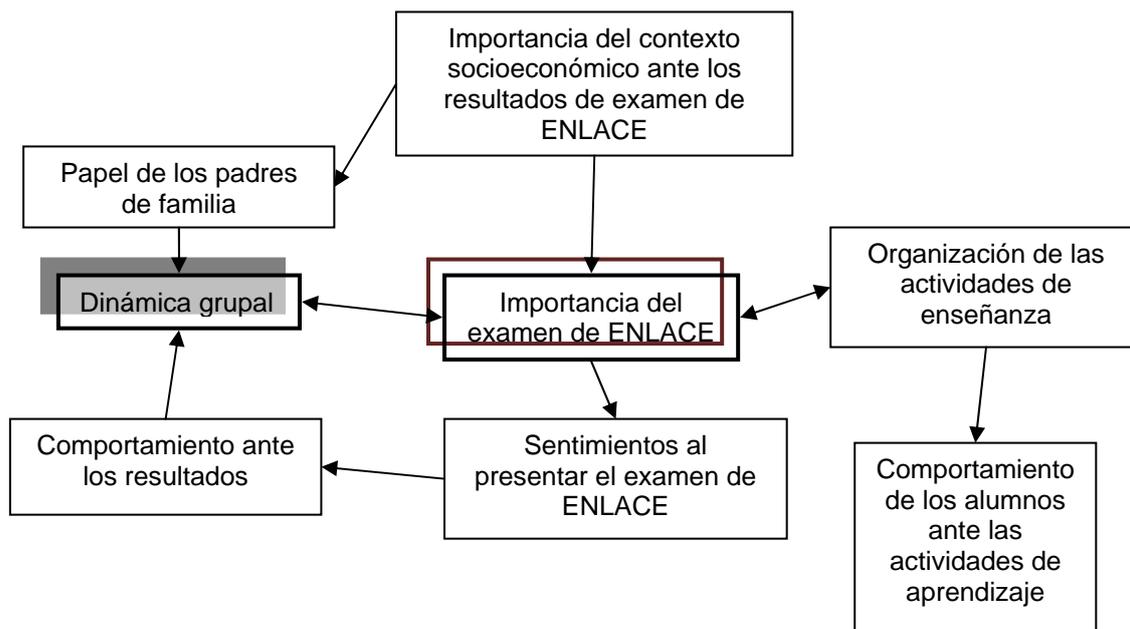
De la misma forma, los sentimientos al presentar el examen y el comportamiento ante los resultados se derivan de los conceptos que tiene la docente, pues no fundamenta el desarrollo de su actividad pedagógica en la prueba ENLACE, y la organización de las actividades de enseñanza tiene otros propósitos. Esto puede deberse a que su desempeño como maestra es reciente y todavía no establece la relación entre los resultados de ese examen y su mejora salarial.

Los comportamientos de los alumnos ante los resultados están relacionados con la importancia del examen. Al no darle una importancia extrema, los alumnos manifiestan no tener preocupación por los resultados, pues la maestra les dijo que lo que “sacaran” no se iba a ver reflejado en su calificación final.

Las actividades no académicas afectan visiblemente la dinámica grupal de una forma negativa, ya que se obstaculiza el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje por las constantes interrupciones de personas ajenas al grupo que acuden a atender asuntos con la maestra.

Por otra parte, según los resultados de la investigación, no se considera relevante el contexto socioeconómico para el proceso educativo ni para los resultados de la prueba ENLACE, por lo que no tiene relación con las otras categorías.

Modelo del caso 3



En este caso la categoría principal es la *importancia del examen de ENLACE*. Tanto a los maestros como a las autoridades inmediatas les interesan los resultados, por lo que hay apoyo por parte de la Jefatura de Sector para la preparación del examen con diversos materiales, como folletos y listados de preguntas de las asignaturas de español y matemáticas, especificando en cada una a qué contenido corresponde.

Los alumnos se preparan por medio de guías de estudio, guías didácticas, exámenes de Preenlace (elaborados por la Secretaría de Educación en el Estado a manera de práctica), participando en un concurso promovido por la Escuela de Matemáticas de la UJED y tomando clases por las tardes. Es evidente que la prueba ENLACE es muy importante en este caso, y que la preparación influye para que al momento de presentarlo la mayoría de los alumnos se sientan seguros de sí mismos y de lo que saben, aunque con nerviosismo por el compromiso de salir bien.

Los padres de familia conocen los resultados porque “siempre se les informa de todo”. Estos resultados influyen en las relaciones interpersonales dentro del grupo y en la escuela, aunque el maestro dice que trata de no evidenciar a los menos favorecidos en ellos. Manifiesta que se siente satisfecho por el resultado que obtuvo el grupo, ya que, en su opinión, fue bueno. Sin embargo, considera que con este examen se busca evidenciar el desempeño laboral de cada maestro. Llama la atención que los resultados del grupo en la prueba ENLACE son altos (y la escuela se ubica entre las primeras veinte de un total de 1542 en el estado de Durango), pero aproximadamente la tercera parte de los alumnos copian lo que hacen otros y con frecuencia se les complica realizar los ejercicios. Cuando trabajan en equipos, uno o dos hacen el trabajo y los demás sólo escriben los resultados. Rara vez les preguntan a sus compañeros o acuden al maestro para que les resuelva dudas, y les interesa mucho terminar los ejercicios para revisión.

El contexto socioeconómico de la escuela y del alumno influye en la importancia que le dan padres, maestros, autoridades y alumnos a los resultados de los exámenes. Dado que la escuela se encuentra ubicada en un contexto socioeconómico alto, los padres apoyan a los niños dedicándoles tiempo extra y proporcionando el material de estudio. De igual forma, las autoridades educativas prestan más atención a esta escuela por los buenos resultados que ha obtenido desde que se aplica la prueba ENLACE. Por lo tanto, el contexto socioeconómico y el papel de los padres se ven reflejados en el actuar del alumno y el maestro dentro del grupo.

En este caso las actividades de enseñanza están determinadas por la importancia que los participantes en el acto educativo le dan a los exámenes, principalmente al de ENLACE. Se obtienen buenos resultados aunque las actividades que se observaron en el aula no parecen tener la consistencia como para llevar a ellos.

Análisis comparativo

Se encontró que en la escuela de alta marginalidad la prueba ENLACE es de suma importancia para el maestro, debido a las implicaciones que tiene tanto en el prestigio personal como en el aspecto salarial propio. En la institución de marginalidad media sucede lo contrario, pues la maestra no le otorga relevancia alguna. En la escuela de baja marginalidad, destaca la importancia que la comunidad escolar le da al examen, pues se le dedica mucho tiempo y esfuerzo a la preparación de los alumnos con el fin de obtener buenos resultados.

Lo anterior se relaciona directamente con la dinámica grupal, ya que en el caso 1 el maestro planifica sus actividades tratando de comunicarse con los alumnos y lograr aprendizajes en el aula, porque sabe que no cuenta con el apoyo necesario de parte de los padres de familia para actividades extraclase. En el caso 2, las relaciones interpersonales no se ven afectadas por las implicaciones del examen ENLACE. En el caso 3, llama la atención que todo lo que sucede al interior del grupo está enfocado a lograr buenos resultados importando más los fines que los medios, y dejando de lado, con frecuencia, el interés en los procesos individuales de los alumnos.

El maestro del caso 1 considera que el contexto socioeconómico influye de forma determinante en los resultados que se obtienen, y por esa causa cree estar en desventaja en relación con otras escuelas, independientemente del trabajo realizado. Por su parte, la maestra del caso 2 opina que el contexto nada tiene que ver, porque los resultados dependen mucho del alumno y del maestro. En el caso 3 también se considera definitivo el contexto porque sus resultados se le atribuyen al buen nivel socioeconómico de las familias, el interés de los maestros, el apoyo directo de las autoridades educativas inmediatas y el tiempo extra que los padres dedican para ayudar a sus hijos en las tareas escolares.

Al momento de presentar el examen, el maestro del caso 1 se siente temeroso porque cree que se le va a exigir más de lo que puede lograr. Los alumnos también conocen la relevancia del examen y se concentran con el fin de resolverlo acertadamente, pero hay otros factores que no son favorables para ello. En el caso 2 la maestra se siente nerviosa debido a la importancia que el examen representa, pero los alumnos no se alteran demasiado porque piensan que no les

afecta en su boleta de calificaciones. Por su parte, el maestro y los alumnos del caso 3 se sienten seguros porque consideran que han estudiado mucho, y creen estar preparados para ese evento.

El maestro del caso 1 plantea que el examen de ENLACE ha afectado las relaciones entre maestros porque a pesar de que son quienes más conocen las implicaciones de una prueba estandarizada, parecen ignorarlas cuando se conocen los resultados, asignando un cierto valor a los docentes a partir de ellos. Los alumnos establecen algunas diferencias según los resultados obtenidos. En el caso 2, se desconocen las reacciones en este sentido porque a los alumnos no se les dieron a conocer. La maestra dice que se siente satisfecha con los resultados, pero ante sus alumnos contradice esta idea (los niños entrevistados manifiestan que no se los mostró, y sólo les dijo: “¡Burrotes!”). En el caso 3, el comportamiento de la comunidad escolar refleja satisfacción por las calificaciones obtenidas, ya que se hacen públicos los resultados. Esto se aprecia en el aula, pues los alumnos constantemente hacen referencia a que son “la mejor escuela” o “los número uno.”

Respecto a la organización de las actividades de enseñanza, en el caso 1 el maestro ha hecho modificaciones tendientes a mejorar el aprendizaje de sus alumnos para que obtengan resultados más altos en el examen de ENLACE, utilizando incluso estrategias de otros programas de estudio (como los proyectos del CONAFE) sin embargo, no cree haberlo conseguido. En el caso 2 la maestra dice que el hecho de presentar la prueba ENLACE no es motivo para cambiar sus actividades regulares. En el caso 3 esta prueba reviste tal importancia, que las actividades se organizan en torno a mantener o mejorar los resultados. Si hay impedimentos debidos al tiempo del que se dispone, el maestro y los alumnos se reúnen por las tardes para compensarlo.

Con base en lo anterior, se concluye que en los casos de alta y baja marginalidad, el contexto socioeconómico condiciona los resultados de la prueba ENLACE, en sentido desfavorable y favorable respectivamente. El caso de marginalidad media no aportó información significativa en este aspecto.

Se observa también que la escuela de alta marginalidad representa un esfuerzo mayor para el maestro si se compara con los otros dos casos, ya que se ve en la necesidad de inculcar hábitos, solucionar necesidades materiales de la escuela y tratar de comunicarse con los padres de familia en la búsqueda de apoyo. El maestro del caso 3 tiene resueltos esos aspectos y sus preocupaciones son de otra índole, como la disposición de tiempo.

La importancia que representa la prueba ENLACE se manifiesta con más claridad en los casos 1 y 3, pues se realizan actividades específicas con el fin de mejorar los resultados. La diferencia es que en el caso 1 se busca evitar que lo pongan en evidencia como mal maestro, y el “castigo” de los cursos en períodos vacacionales. El caso 3, en cambio, está más encaminado a mantener el prestigio de la institución, y por ende, el suyo.

Mención aparte merece el hecho de que la promoción salarial no se ha hecho presente en ninguno de los tres docentes, independientemente de sus resultados. Lo que predomina es la presión o el reconocimiento social según sea la situación, pero la mejoría económica individual no se ha dado. El maestro de la escuela con baja marginalidad es el que se siente frustrado por ello, pues no se explica cuál es la razón de que otros con resultados desfavorables en la prueba ENLACE tengan percepciones más altas que las suyas (aunque ha participado en el Programa de Carrera Magisterial sólo en dos ocasiones).

Resulta entonces que los casos opuestos (1 y 3) presentan similitudes en relación a la importancia que se le da al examen, los cambios en la organización de los contenidos de enseñanza, la incidencia de la prueba ENLACE en la dinámica grupal y la competencia que se ha generado entre alumnos y entre maestros. La maestra del caso 2 percibe una doble intención en ese examen (conocer los aprendizajes de los alumnos y enjuiciar a las escuelas y a los maestros), pero no predominan las modificaciones en su forma de trabajo en base a él.

Conclusiones

La prueba ENLACE pretende oficialmente proporcionar información acerca de los aprendizajes de los alumnos para que, en base a ello, las autoridades educativas, los maestros y los padres de familia puedan tomar decisiones tendientes a mejorar la educación. Sin embargo, utilizando los medios de difusión, se ha establecido una relación estrecha entre los resultados de esa prueba (que se toma como indicador de calidad) y el desempeño del maestro, por lo que influye en su prestigio y en su salario dando lugar a una competencia interna en el gremio.

En consecuencia, los docentes han modificado su práctica pedagógica teniendo como propósito principal el logro de buenos resultados en la prueba ENLACE sin importar los medios por los que se logre (en palabras de Díaz Barriga, el deseo de saber ha dejado su espacio al deseo de acreditar). Así tenemos que se implementan actividades y se utilizan materiales alternos para que los alumnos se enseñen primordialmente a contestar exámenes.

Las modificaciones en la práctica docente afectan la dinámica grupal, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje es la base de las relaciones maestro-alumnos y alumno-alumno, y éstas cambian si el maestro lo propicia. Los alumnos con altos resultados tienen dificultad para integrarse con los de bajo nivel porque desarrollan el sentido de competencia entre ellos. Además, las actividades en el aula pueden volverse rutinarias, alterando las relaciones grupales.

Para los maestros, la prueba ENLACE significa una presión constante debido a que es el medio privilegiado por el que se juzga su trabajo y no hay una evaluación cualitativa del mismo. Esto les ocasiona temor, incertidumbre e inconformidad, pues además de enfrentar las opiniones de los mismos compañeros, se tiene la “amenaza” de enviarlos a cursos en vacaciones para que superen las deficiencias detectadas en el grupo.

Las posibilidades de obtener resultados favorables se relacionan estrechamente con el contexto socioeconómico de las instituciones. Así tenemos que la escuela de alta marginalidad se encuentra en los últimos lugares en la tabla de resultados del estado, la de baja marginalidad es una de las primeras y la de marginalidad media se encuentra entre las del centro.

En la institución con mejores condiciones socioeconómicas es notorio el apoyo que los padres de familia dan tanto a sus hijos como a los maestros. Los alumnos hacen referencia a que se les acompaña en la realización de las tareas, se les ayuda a estudiar o les ponen ejercicios para repasar. Al maestro lo apoyan en lo que solicite.

Esto no sucede en el caso de alta marginalidad, y en contraposición, el maestro invierte tiempo en atender aspectos que les corresponderían a los padres, como los hábitos de higiene personal, la limpieza en los trabajos o el cumplimiento de tareas. Además, el entorno físico y social de la institución (prostitución, drogas) resulta desventajoso porque ocasiona que no se le dé la misma importancia que a otras, e incluso que sea relegada.

Una diferencia más es que los alumnos de la zona marginada casi no conocen el manejo de una computadora ni la usan como medio de comunicación (lo que es común actualmente), sino que su único contacto con la tecnología es el equipo de Enciclomedia.

Como se puede apreciar, a pesar de que las tres escuelas se encuentran en la ciudad, hay diferencias significativas definidas por el contexto socioeconómico.

Referencias

- Buendía L., Colás P. y Hernández F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: Mc Graw Hill.
- Calderón F. Discurso pronunciado en el inicio de la aplicación de la Prueba ENLACE 2007. Página Oficial de la Presidencia de la República (www.presidencia.gob). 23 de abril de 2007.
- Díaz Barriga A. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de la Educación*. (5), 1 y 12.

- Díaz Barriga, Á. (2006). Las pruebas masivas, análisis de sus diferencias técnicas. México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (29), 589-590.
- Martínez N. (2007), *Temen mal uso de la evaluación ENLACE*, El Universal, edición del 9 de septiembre.
- SEP (2008). *Página Oficial de la prueba ENLACE*: disponible en: enlace.sep.gob.mx (recuperado el 15 de noviembre de 2008)
- Stake R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. España: Ed. Morata.
- Taylor S. J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. España: Paidós Ibérica.

Recebido: 12 de junio de 2009

Aceptado: 27 de junio de 2009

ENSAYOS

*L*AS COMPETENCIAS DOCENTES ANTE LOS RETOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Dolores Gutiérrez Rico
lolitarico@hotmail.com

Doctora en Ciencias de la Educación con nombramiento de Profesora Investigadora en la Universidad Pedagógica de Durango; actualmente se desempeña como Coordinadora del grupo de Investigación “Cognición y Procesos de Enseñanza y Aprendizaje”.

Resumen

El presente ensayo se planteó como objetivo central identificar las competencias que los docentes requieren para enfrentar los retos actuales de la educación en México.

Para el logro de este objetivo se trabajó a partir de tres apartados que condujeron al análisis de: a) el rol que juegan actualmente las instituciones formadoras de docentes, b) las competencias docentes necesarias y c) las propuestas metodológicas actuales de la educación básica.

A partir del análisis realizado se estuvo en condiciones de elaborar una propuesta sobre las competencias docentes.

Palabras claves: competencias, docente y formación.

Abstract

The present test considered like central objective to identify the competitions that the educational ones require to face the present challenges of the education in Mexico.

For the profit of this objective an analysis from three sections was realized that lead to the analysis of: a) the roll that at the moment plays the training institutions of educational, b) necessary educational competitions and c) the present methodological proposals of the basic education.

From the realized analysis one could to make a proposal on the educational competitions.

Key words: competitions, educational and formation

Presentación

Desde principios de la década de los setenta, numerosos autores anunciaron el advenimiento de la sociedad de la información y el conocimiento, sin embargo, no sería sino hasta 1995 en que Taichi Sakaiya (1995) popularizó el término “*sociedad del conocimiento*”; este nuevo tipo de sociedad tiene como característica central el avance permanente y, algunas veces aparentemente, incontrolable de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC's).

La irrupción y masificación de este tipo de tecnologías se constituyeron en el nuevo factor de producción que con su actuar configura y reconfigura, en un devenir constante, a las organizaciones actuales; en ese contexto, signado por la generación, acumulación y distribución del conocimiento, es que cobran su pleno sentido términos tales como Economía del Conocimiento y Gestión del Conocimiento, por mencionar solamente algunos.

El conocimiento, como protagonista central de este nuevo tipo de sociedad, impacta los diferentes ámbitos de la vida del ser humano, desde el trabajo hasta la educación, sin olvidar el entretenimiento y el ocio. En este tipo de sociedad el ser humano, a partir de sus propios procesos de aprendizaje de carácter formal o informal, configura su capital cognitivo, el que lo hace adaptarse, con mayor o menor facilidad, a los cambios y enfrentarse a las demandas y desafíos que el entorno le plantea.

Para los sistemas educativos actuales el principal reto que esta situación acarrea es lograr una distribución equitativa del conocimiento como derecho humano básico de todo individuo. La estrategia fundamental para lograr una distribución equitativa del conocimiento es, sin lugar a dudas, la educación en todos sus niveles y modalidades; sin embargo, para lograr este objetivo, los docentes que trabajan en esos niveles educativos deben desarrollar en sus alumnos tres competencias básicas (Ferreira, 2006):

- Aprender a Aprender
- Aprender a convivir
- Aprender a emprender

De estas tres competencias, es sin lugar a dudas la de aprender a aprender la que adquiere mayor relevancia para una sociedad donde las TIC's han producido una auténtica explosión en la cantidad de información y conocimiento que llega a las personas. En ese sentido es que los docentes están comprometidos a desarrollar en sus alumnos la competencia de aprender a aprender para que éstos se puedan insertar a la sociedad del conocimiento con las habilidades necesarias para su crecimiento y desarrollo.

Bajo esta premisa cabe preguntarse ¿cuáles son las competencias que un docente debe de poseer para propiciar en sus alumnos esa competencia? La respuesta a esta pregunta se brinda en el presente ensayo, el cual se desarrolla a partir de cinco apartados: a) el rol de las instituciones formadoras de docentes, b) las competencias docentes necesarias, c) las propuestas metodológicas actuales de educación básica, d) una propuesta de competencias docentes, y e) las implicaciones evaluativas de una formación en competencias,

El rol de las instituciones formadoras de docentes

La deslocalización de la información y el conocimiento, aunado a la existencia de nuevas vías de comunicación, tiene efectos claramente visibles que trastocan la vida académica e institucional de las instituciones formadoras de docentes; estos efectos obligan a las instituciones a asumir un nuevo rol, el cual se puede expresar de manera sucinta en dos vertientes de actuación: el uso de las TIC's y el diseño de un modelo educativo basado en competencias.

Las TIC's en la actualidad no sólo sirven como vehículo para hacer llegar a los estudiantes materiales de estudio, sino para crear ambientes de aprendizaje que promueven un entorno fluido y multimediático de comunicaciones entre profesores y alumnos y entre los

propios alumnos. Clases a través de videoconferencia, entornos de trabajo en grupo, distribución por línea de materiales multimedia, etc. son habituales en la educación virtual y a distancia (Adell, 1997).

Las instituciones formadoras de docentes que actualmente sólo ofrecen formación presencial están comenzando a utilizar, de manera incipiente, las TIC's como recurso didáctico y como herramienta para flexibilizar los entornos de enseñanza-aprendizaje. En un futuro, es deseable pensar en programas mixtos, en los que los estudiantes asisten a unas pocas clases presenciales y siguen formándose en sus casas a través de los recursos en línea que la institución pone a su disposición, accediendo a sus profesores cuando lo necesiten. Programas de este tipo ya son una realidad en instituciones de educación superior como la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID).

Por su parte, el modelo educativo esencialmente academicista y centrado en contenidos que tradicionalmente ha estado presente en las instituciones formadoras de docentes se ve interpelado por la saturación de información y conocimiento disponibles actualmente en nuestra sociedad. Un primer intento de trascender esta situación se dio en el diseño de los Planes y Programas de Estudio que se desarrollaron durante la década de los noventa para las Escuelas Normales, donde de manera modesta y a veces con la impresión de que era eminentemente enunciativo, se integró el discurso de las competencias profesionales acuñándose el término competencias didácticas.

Más allá de este primer intento, a todas luces insuficiente, se hace necesario desarrollar un nuevo currículum compuesto por competencias genéricas y profesionales. La discusión alrededor de las competencias profesionales del docente se abordará en el siguiente apartado, por lo que en el presente apartado solamente se aborda lo relativo a las competencias genéricas.

Con relación a las competencias genéricas la atención se debe de centrar en aquellas que le permitan al alumno de las instituciones formadoras de docentes enfrentar la sobrecarga de información y conocimiento que existe en la actualidad, por lo que para lograr tal objetivo se proponen una serie de competencias genéricas que pueden ser agrupadas en los tres momentos que comprende la formación docente vista desde una conceptualización comprehensiva y un enfoque basado en competencias (Barraza, 2007).

Este tipo de competencias son las que se asumen en el presente ensayo (vid tabla infra), sin embargo tienen que complementarse con las competencias específicas o profesionales necesarias para el desarrollo de la docencia.

Tabla 1. Competencias genéricas para la formación de docentes

Momento de apropiación	Momento de la intersubjetividad	Momento del retorno sobre sí mismo
Recuperar el significado de un texto a partir de sus principales conceptos	Participar en trabajos colaborativos	Crear y mantener procesos de autorregulación
Elaborar una síntesis de la información relevante de un discurso oral o escrito	Participar en comunidades de aprendizaje	Desarrollar un pensamiento creativo
Resolver diferentes tipos de problemas		Comenzar disertaciones con base en una lógica argumentativa

Fuente: Barraza (2007)

Las competencias docentes necesarias

En el caso de las competencias profesionales se abre un amplio abanico con relación a los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo donde se puede desarrollar un docente; para enfrentar este aparente caos y darle un cierto orden se tienen dos vías: la inductiva y la deductiva.

La vía inductiva, de carácter esencialmente descriptivo y empirista, conduciría al uso de estrategias como el Taller de Análisis Funcional o el Taller Dacum (Fletcher, 2000) para identificar las competencias que requiere cada tipo de docente en lo particular.

La vía deductiva, de carácter teórico y prescriptivo, conduce a la revisión de la literatura para identificar cuáles son las competencias docentes necesarias para enfrentar los retos actuales. En esta segunda vía las posibilidades vuelven a multiplicarse (p. ej. Ángulo, 1999; Barrios, 2006; Cano, 2005; y Perrenoud, 2004), sin embargo, ante la falta de espacio, solamente se mencionarán las propuestas de Perrenoud (2004) y Cano (2005).

Con base en el referencial de competencias adoptado en Ginebra en 1996, Perrenoud (2004) propone un inventario de competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad docente. Las diez grandes familias de competencias propuestas por este autor son las siguientes:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

Basado en este inventario, el autor enlaza la formación basada en competencias con el modelo práctico reflexivo por lo que a partir de eso se vincula deliberadamente a una visión de profesionalización docente vista desde un enfoque integrador y abierto que centra su atención en la reflexión en la acción.

Por su parte, Cano (2005) a partir de un análisis de propuestas precedentes, realiza una propuesta global de competencias docentes donde integra cinco competencias específicas y dos habilidades personales (vid tabla infra).

Tabla 2. Propuesta global de competencias docentes

Competencias específicas	Habilidades personales
Capacidad de planificación organización del propio trabajo	Autoconcepto positivo y ajustado
Capacidad de comunicación.	Autoevaluación constante de nuestras acciones
Capacidad de trabajar en equipo	
Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos	
Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	

Fuente: Cano (2005)

Independientemente de estas propuestas genéricas la literatura también ofrece propuestas específicas como sería el caso de las realizadas por Barraza y Silerio (2008) y Zabalza (2006), mientras que los primeros ofrecen una propuesta de competencias profesionales de orden didáctico metodológico para el docente de educación media superior, el segundo presenta las competencias profesionales del docente universitario, Como ejemplo, y únicamente con fines ilustrativos, se mencionan las referidas al método de proyectos que son presentadas por Barraza y Silerio (2008).

El profesor de educación media superior para trabajar con método de proyectos deberá ser capaz de:

- Planear un proyecto tomando como base su duración, complejidad, tecnología, alcance y apoyo.

- Definir las metas del proyecto
- Orientar la construcción en bloque de las actividades de aprendizaje de manera que lleven a los alumnos a alcanzar a contenidos de conocimientos, de desarrollo de habilidades y de resultados de procesos.
- Brindar el apoyo instruccional necesario para guiar el aprendizaje de los alumnos
- Crear ambientes de aprendizaje para elevar el interés de los alumnos por el proyecto.
- Prever los recursos de información y las herramientas tecnológicas para que los alumnos puedan desarrollar los productos del proyecto.

La multiplicidad de propuestas, con mayor o menor grado de sistematización, que están presentes en la literatura actual obliga a una toma de posición al respecto, sin embargo, esta toma de posición no se puede dar en lo abstracto, sino que se debe dar a partir de las condiciones particulares del sistema educativo, por lo que en el presente ensayo se integra un tercer apartado al respecto,

Las propuestas metodológicas actuales de educación básica

El Sistema Educativo Mexicano ha emprendido desde el año 2004 la reforma de los planes y programas de estudio de los diferentes subniveles que comprende la educación básica; en los tres casos, preescolar, primaria y secundaria, los programas de estudio se han organizado por competencias. Para el análisis de estos programas, en función del interés del presente ensayo, la atención se centrará en las propuestas metodológicas que se concretan en una serie de principios u orientaciones didáctico-pedagógicas.

Tabla 3. Principios pedagógicos de la actuación docente

Aspecto	Principios
a) Características infantiles y procesos de aprendizaje	1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo. 2. La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender. 3. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares. 4. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.
b) Diversidad y equidad	5. La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales. 6. La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular. 7. La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe <u>propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.</u>
c) Intervención educativa	8. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender. 9. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales. 10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.

Fuente: SEP (2004)

En el año 2004 la Secretaría de Educación Pública (SEP) edita el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004), el cual se encuentra organizado a partir de los siguientes campos formativos:

- Desarrollo personal y social.
- Lenguaje y comunicación.

- Pensamiento matemático.
- Exploración y conocimiento del mundo.
- Expresión y apreciación artísticas.
- Desarrollo físico y salud.

Los principios pedagógicos que sustentarían la actuación docente, y que por tanto definirían las competencias docentes requeridas por las educadoras, se encuentran agrupados en tres aspectos que a continuación se presentan en la tabla 3:

En el año 2006, la SEP edita el Plan de Estudios para Educación Secundaria a través del cual pone el énfasis en el desarrollo de competencias y en la definición de los aprendizajes esperados, destacando entre sus principales cambios la disminución de número de asignaturas que se cursan por grado.

Para el logro de las competencias y propósitos establecidos en este programa, la SEP (2006), plantea las siguientes orientaciones didácticas, las cuales pueden dar luz sobre las competencias que requiere el docente de este subnivel:

- Incorporar los intereses, las necesidades y conocimientos previos de los alumnos.
- Atender a la diversidad.
- Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento.
- Diversificar las estrategias didácticas. El trabajo por proyectos.
- Optimizar el uso del tiempo y el espacio.
- Seleccionar materiales adecuados.
- Impulsar la autonomía de los estudiantes.
- Evaluación de procesos.

Ahora, en el año 2008 se inició el piloteo del Plan de Estudios 2009 de Educación Primaria, el cual fue elaborado tomando como base cuatro insumos: la Reforma en Educación Preescolar, la Reforma en Educación Secundaria, la innovación en la gestión escolar y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los proyectos educativos.

Desafortunadamente en esta fase de prueba el documento no presenta de manera explícita un apartado que fundamente las bases pedagógicas de la actuación docente y en contraparte se observan algunos lineamientos particulares pero al interior de cada programa y por consecuencia específicos para cada asignatura.

Con la información obtenida de este análisis se pueden visualizar ya cuáles competencias requiere el docente para su actuación profesional, por lo que en el próximo apartado se abordará dicho análisis.

Una propuesta de competencias docentes

Con base en: a) el nuevo rol que le toca desempeñar a las instituciones formadoras de docente que impacta necesariamente en la formación de cierto tipo de competencias, b) las propuestas de competencias docentes que la literatura reporta, c) en las necesidades que implica la operación de los nuevos planes y programas de estudio de educación básica, se puede formular una propuesta de competencias docentes; para lograr este objetivo. Primero se realizaron dos cuadros de doble entrada donde se relacionan los principios pedagógicos del nivel preescolar y secundaria con las dos propuestas generales de competencias ya abordadas (Perrenoud, 2004; y Cano, 2005).

En el primer cuadro (vid tabla 4) se relacionan los principios pedagógicos presentes en el Programa de Estudio de Preescolar (2004) con las propuestas de competencias ya definidas:

En el segundo cuadro (vid tabla 5) se relacionan los principios pedagógicos presentes en el Plan de Estudios para Educación Secundaria (2006) con las propuestas de competencias ya mencionadas.

Con base en estos dos cuadros, y organizadas en tres rubros de atención, se pueden considerar como competencias docentes necesarias para el desempeño adecuado del profesor de educación básica en México las siguientes:

a) Gestión de la clase

El Profesor de Educación Básica en México debe ser capaz de:

- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo
- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Planificar la organización del propio trabajo

Tabla 4. Relación entre principios y competencias (preescolar)

Principios	Competencias
1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
2. La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
3. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.	Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
4. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.	Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
5. La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.	Gestionar la progresión de los aprendizajes.
6. La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.	Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
7. La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.	Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
8. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.	Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
9. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.	Gestionar la progresión de los aprendizajes. Capacidad de planificación-organización del propio trabajo
10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.	Trabajar en equipo. Capacidad de comunicación. Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Relación entre principios y competencias (secundaria)

Principios	Competencias
Incorporar los intereses, las necesidades y conocimientos previos de los alumnos.	Gestionar la progresión de los aprendizajes. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. Capacidad de planificación organización del propio trabajo
Atender a la diversidad.	Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento.	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. Trabajar en equipo. Capacidad de comunicación.
Diversificar las estrategias didácticas. El trabajo por proyectos.	Capacidad de planificación organización del propio trabajo
Optimizar el uso del tiempo y el espacio.	Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
Seleccionar materiales adecuados.	Gestionar la progresión de los aprendizajes. Capacidad de planificación organización del propio trabajo
Impulsar la autonomía de los estudiantes.	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos
Evaluación de procesos.	Capacidad de planificación organización del propio trabajo

Fuente: elaboración propia

b) El trabajo colaborativo

El Profesor de Educación Básica en México debe ser capaz de:

- Trabajar en equipo.
- Comunicarse adecuadamente con los miembros de su equipo
- Establecer relaciones interpersonales satisfactorias
- Resolver conflictos

c) Atención a la diversidad

El Profesor de Educación Básica en México debe ser capaz de:

- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.

A estas competencias, agrupadas en estos tres apartados, se considera necesario, tomando como referente el nuevo rol de las instituciones formadoras de docentes y la generalización del Programa Enciclomedia, agregar una última competencia:

El Profesor de Educación Básica en México debe de ser capaz de:

- Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con fines educativos.

Implicaciones evaluativas

Para identificar las implicaciones evaluativas de esta propuesta de competencias docentes es necesario en primer lugar precisar desde que perspectiva se aborda la evaluación.

En el Modelo Neoliberal la evaluación se encuentra asociada a conceptos como: rendición de cuentas, certificación y acreditación; estos procesos ineludiblemente conducen a la aplicación de estímulos o sanciones que, con mayor o menor grado de intensidad, buscan el control de las instituciones, de los docentes y de los aprendizajes de los alumnos.

Bajo esta perspectiva la evaluación de las competencias docentes quedaría fuera del alcance del propio docente y se llevaría a cabo por entidades externas como sería el caso del Instituto Nacional de Evaluación Educativa o el Centro Nacional de Evaluación, en ese sentido la discusión queda fuera del ámbito educativo o escolar.

En el Modelo de Desarrollo Profesional y Organizacional la evaluación se orienta a la mejora organizativa que busca el aprendizaje organizacional a través del feedback que provee la propia evaluación. En ese sentido, la evaluación tiene un carácter formativo y un interés intrínseco por los procesos que soportan los resultados que se obtienen.

En este modelo, la apuesta es a una autoevaluación, por lo que la metodología para la evaluación es controlada por los propios agentes educativos (profesores, directivos, padres de familia, estudiantes, etc. Al ubicarse en este nivel la discusión de la evaluación de las competencias docentes es factible sugerir una serie de principios a tomar en cuenta para que los docentes realicen su propia autoevaluación:

- La evaluación formativa y la autoevaluación son la base para el crecimiento profesional.
- La evaluación debe conducir a reflexionar sobre nuestras creencias y nuestras acciones, a compartir estas reflexiones con los compañeros, a escuchar sus comentarios y a recibir retroalimentación sobre el trabajo realizado.
- La evaluación implica la adquisición del hábito de sistematizar nuestras experiencias.
- La evaluación implica trascender la intuición o la impresión y basarse, en contraparte, en evidencia rigurosa que permita la toma de decisiones.
- De las diferentes técnicas que se pueden utilizar para recolectar evidencias se consideran más recomendables las de índole cualitativa, como sería el caso del diario de campo, los registros anecdóticos, etc.

- Es necesario, para evitar la subjetividad, realizar la triangulación de la autoevaluación con la evaluación por parte de los compañeros.

Basado en estos principios el docente debe emprender de manera sistemática la autoevaluación de sus competencias con el objetivo de lograr la mejora permanente.

A manera de cierre

Imagínense, dice Papert (1993, págs. 1-2), un grupo de viajeros del tiempo del siglo pasado, entre ellos un grupo de cirujanos y otro de maestros, que aparecieran en nuestros días para ver cómo habían cambiado las cosas en sus respectivas profesiones en cien o más años. Piensen en el "shock" del grupo de cirujanos asistiendo a una operación en un quirófano moderno. Sin duda podrían reconocer los órganos humanos pero les sería muy difícil imaginar qué se proponían hacer los cirujanos actuales con el paciente, los rituales de la antisepsia o las pantallas electrónicas o las luces parpadeantes y los sonidos que producen los aparatos presentes. Los maestros viajeros del tiempo, por el contrario, sólo se sorprenderían por algunos objetos extraños de las escuelas modernas, notarían que algunas técnicas básicas habían cambiado (y probablemente no se podrían de acuerdo entre ellos sobre si era para mejor o para peor) pero comprenderían perfectamente lo que se estaba intentando hacer en la clase y, al cabo de poco tiempo, podrían fácilmente seguir ellos mismos impartíendola (Adell, 1997; párr. 41).

Con esta cita se pretende ilustrar el tradicionalismo imperante en las escuelas actuales, que se acepte o no, se resiste a morir. En ese sentido, la sociedad actual plantea enormes retos para la educación, entre los que sobresale la necesidad de adaptarse al cambio: este cambio conduce en este momento a la sociedad del conocimiento y este tipo de sociedad requiere un nuevo tipo de docente.

En el presente ensayo se han propuesto un conjunto de competencias docentes que, desde la perspectiva de la autora, se consideran podrían ayudar a insertar en la práctica docente un nuevo tipo de profesionalidad que responda a los desafíos que nos marca esta sociedad del conocimiento.

Referencias

- Adell J. (1997), Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información, *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (7), s/p.
- Ferreira H. (2006), *Diseñar y gestionar una educación auténtica. Desarrollo de competencias en escuelas situadas*, Buenos Aires, Argentina, Noveduc
- Angulo F. (1999), Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada, en *Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica*, de Pérez A., Barquin J. y Angulo J. F. (eds.), Madrid, España, Akal.
- Barrios T. (2006), *Competencias docentes para el siglo XXI*, disponible en monografías.com (recuperado el 2 de diciembre de 2008)
- Barraza A. (2007), La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias, *Estudios Pedagógicos*, 33 (2), 131-153.
- Barraza A. y Silerio J. (2008), Competencias de un docente de educación media superior para propiciar en sus alumnos el aprender a aprender, *Visión Educativa IUNAES*, 2, (5), 9-17
- Cano E. (2005), *Cómo mejorar las competencias de los docentes*, Barcelona, España, Grao.
- Fletcher, S. (2000). *Diseño de capacitación basada en competencias laborales*. México: Panorama.
- Perrenoud P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, SEP-Grao.
- Sakaiya T. (1995), *Historias del futuro. La sociedad del conocimiento*, Santiago de Chile, Andrés Bello.

Secretaría de Educación Pública (2004), *Programa de Educación Preescolar 2004*, México, Autor.
Secretaría de Educación Pública (2006), *Plan de Estudios 2006. Educación Secundaria*, México, Autor.
Secretaría de Educación Pública (2008), *Plan de Estudios 2009 de Educación Primaria. Fase de prueba*, México, Autor.
Zabalza M. (2006), *Competencias docentes del profesorado universitario*, España, Nancea.

Recebido: 10 de mayo de 2009
Aceptado: 24 de mayo de 2009

ENSAYOS

LA INTRODUCCIÓN DE LAS TIC's EN LA EDUCACIÓN EN MÉXICO Y ARGENTINA: TENDENCIAS Y SIMILITUDES

Ana Luisa Villareal Delgado (1)

Karina Crespo (2)

1.- Profesora de Educación Primaria, egresada de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, (1982), Profesora de Educación Media con Especialidad en Matemáticas en la Normal Superior de Durango (1986), Licenciada de Educación Preescolar por el Centro de Actualización del Magisterio (1998), Maestría en Supervisión Educativa, egresada del Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal (2003). Actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje en la Universidad Pedagógica de Durango.

2.- Licenciada en Artes, Especializada en Comunicación y Nuevas Tecnologías Educativas, Consultora, contendista y tutora virtual en temas relacionados con la integración de las TIC en el aula, Integrante del equipo TIC Tucumán.

Resumen

Los avances científicos y tecnológicos ocurridos en las últimas décadas hacen cada día más necesario tanto la actualización de los docentes como la urgencia de la transformación de las prácticas pedagógicas, de tal manera que es indispensable irse despojando de materiales y herramientas que en su tiempo fueron valiosas como el gis y pizarrón, para dar paso a la integración de las TIC en la Educación; ello puede sin duda marcar la diferencia entre las competencias que nuestros alumnos necesitan adquirir para enfrentar este mundo cada vez más complejo y cambiante; así mismo representa la clave para ir cerrando poco a poco la brecha digital que ha sido abierta a consecuencia de dichos avances.

Es impresionante observar cómo las TIC han invadido todos los ámbitos de nuestras vidas; han llegado a modificar desde la forma en que nos relacionamos y divertimos, hasta la manera en que se producen y distribuyen los bienes y servicios; por lo tanto se ha transformado nuestro entorno: lo social, lo político, lo económico y lo educativo; esto último no puede ser un aspecto que quede fuera de la modernidad y de estos acelerados e importantes cambios en el flujo de la información; para lo cual en Educación han sido puestos en marcha programas para introducir las TIC en las escuelas; en este artículo se presentan, de México, “El Proyecto Red Escolar” y de Argentina, el programa “La Integración Pedagógica de las TIC en la Escuela”; de los que se hace un comparativo de sus similitudes y un análisis sus tendencias.

Palabras clave: TIC, Programas pedagógicos, México y Argentina.

Abstract

Advances scientific and technological happened in last decades, do every days more necessary as much update of educational like urgency of transformation of practices pedagogical, in such a way that he is indispensable to go away undressing of materials and tools that in their time were valuable like gis and blackboard, to take passage to the integration of the TIC in the Education; it can without a doubt mark the difference between the competitions that our students need to acquire to face this complex and more and more changing world; also it represents the key to be little by little closing the digital breach that it has been opened as a result of these advances.

He is impressive to observe how the TIC has invaded all the scopes of our lives; they have gotten to modify from the form in which we were related and we amused, to the way in which the goods and services take place and distribute; therefore it has been transformed into our surroundings: the social thing, the politician, the economic thing; and the educative thing I could not be an aspect that are outside modernity and of these accelerated and important changes in the flow of the information; for which in Education programs have been started up to introduce the TIC in the schools; in this article they appear, of Mexico, "The Project Scholastic Network" and of Argentina, the program "The Pedagogical Integration of the TIC in the School"; of that a their similarities and analysis becomes comparative of their tendencies

Key words: TIC, Pedagogical programs, Mexico and Argentina

Introducción

Las transformaciones que se han generado con la llegada de las TIC a nuestras vidas, han generado que en el ámbito educativo se atienda la necesidad de que las escuelas no se queden al margen de ello, lo que implica lo que Boix (2008) propone, lograr que la tecnología que estamos utilizando en la cotidianidad, sea una herramienta para avanzar en el ejercicio de la ciudadanía digital, lo que representa un reto que hay que afrontar desde las aulas; para ello, La Secretaría de Educación Pública, en México y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República de Argentina, han hecho grandes esfuerzos, por poner en marcha diferentes programas para Introducir las TIC en la Educación, con objeto de lograr la inclusión digital, eliminando la brecha, pues, hoy en día, tener conocimientos es más importante que tener bienes (Bustamante, 2008) y para los docentes representa un gran compromiso, el responder a las necesidades que sus alumnos y la propia sociedad demanda.

En el presente artículo se presentan dos programas que se trabajan actualmente, "El Proyecto Red Escolar" en México y "La introducción Pedagógica de las TIC en la Escuela", en la Provincia de Tucumán, Argentina; de lo que se destacan sus objetivos, cobertura e impacto que han tenido y se hace un comparativo de sus similitudes y un análisis de sus tendencias.

Para la realización este trabajo, se puso en práctica una de las habilidades de internacionalización, que permitió hacer uso de las TIC, concebidas como "el conjunto de servicios, redes, software y dispositivos que tienen como fin la mejora de la calidad de vida de las personas dentro de un entorno, y que se integran a un sistema de información interconectado y complementario" (Wikipedia, 2009) de tal forma que mediante Internet se buscó una persona con quien se pudiera compartir e intercambiar información y conocimientos sobre un tema en específico, mismo que permitió la revisión de mucha información; de lo que resultaron aprendizajes sustanciosos, enriquecedores y significativos sobre las TIC y de los programas anteriormente mencionados y que a continuación se presentan.

Introducción de las TIC en México

Ha habido grandes esfuerzos por parte de la Secretaría de Educación Pública y los Gobiernos Federales y Estatales para introducir en la Educación Básica el Uso y Aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación, para lo cual se han puesto en marcha diferentes programas a través del tiempo, entre los que se pueden mencionar:

El proyecto Red Escolar

Creado para alcanzar las metas estipuladas en los subprogramas del PNE:

- Operación y Expansión de Red Escolar de Informática Educativa
- Actualización y Capacitación para maestros de Educación Básica mediante las Tecnologías de la Información.

Es auspiciado por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y la SEP en el marco de Educación a Distancia

Dicho proyecto incorpora desde 1997, en sus inicios en las escuelas de educación básica el uso de las TIC y la conexión a Internet, mediante el portal Red Escolar, permitiendo a los estudiantes y docentes compartir ideas y experiencias.

Propósitos (ILCE 2008)

- Llevar a las escuelas oportunidades educativas y materiales relevantes que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con apoyo de las tecnologías de información y comunicación.
- Promover el intercambio de propuestas educativas y de recursos didácticos, además de recuperar las experiencias que se han desarrollado con éxito en las escuelas del país.

Modelo pedagógico (ILCE 2008)

Mediante el uso de la tecnología, y basándose en postulados del paradigma constructivista se proponen modelos flexibles que permiten a docentes y alumnos (y a la comunidad educativa en general) maximizar sus capacidades de aprendizaje en un ámbito de permanente actualización y libertad pedagógicas, buscando que los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje lo vivan de una manera diferente a la que se plantea en la enseñanza tradicional. Al mismo tiempo retomando los paradigmas humanistas y cognitivista, Red Escolar, a través del diseño instruccional de sus propuestas, promueve el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo con base en el trabajo colaborativo, entendiendo este como una estrategia de trabajo cuya finalidad es apoyar los temas del Plan y los programas de estudio con el uso de la tecnología, fomentando la investigación, la búsqueda de información y la confrontación de diversas fuentes de información y la comunicación entre los participantes.

Ejes de trabajo

Red Escolar cuenta con tres ejes principales de trabajo: Proyectos Colaborativos, Actividades Permanentes y Cursos y Talleres en línea; para desarrollar las competencias socio-cognitivas básicas: Aprender a aprender y a buscar información, aprender a comunicarse, aprender a colaborar con otros, aprender a participar en la vida pública, sin dejar atrás el desarrollo de competencias tecnológicas.

Cobertura

Participan 15, 364 escuelas; 15,291 de México y 73 de otros países; distribuidas en 6,300 primarias y más de 8,000 secundarias.

Desde la creación de Red Escolar se han atendido 3 400 198 alumnos.

Han participado 54 877 docentes en Cursos y Talleres en línea.

Red Escolar recibe un promedio de 2 millones 613 mil hits diarios en su página, por lo que se afirma que profesores y alumnos han adoptado esta modalidad de trabajo en las escuelas que cuentan con equipamiento y una conexión estable.

Operación académica (ILCE 2008)

El portal difunde las propuestas y cada escuela decide su participación en proyectos, cursos y/o actividades permanentes. El equipo que opera, bajo un modelo de acompañamiento permanente, está constituido por 37 personas, quienes además del diseño, implementan las propuestas a través de:

- Organización de participaciones
- Moderación de foros
- Respuestas de correos
- Ejemplificación de estrategias didácticas
- Producción de contenidos
- Uso pertinente de las tecnologías

Producciones

Cada año se generan dos emisiones en un promedio de entre 25 y 28 Proyectos Colaborativos; cinco emisiones de entre 25 y 35 Cursos y Talleres en línea y un promedio de diez microsítios nuevos para la sección de Actividades permanentes.

Los alumnos han realizado 1 628 publicaciones como producto de los proyectos colaborativos.

Como producto de los talleres en línea, en éstos se cuenta con 885 publicaciones, que reflejan los aprendizajes, las habilidades y competencias adquiridas.

En cuanto a las actividades permanentes, se desarrollan artículos y microsítios que apoyan que apoyan planes y programas de estudio, además de haber insertado la sección de educación preescolar. Para apoyar a la educación Secundaria de acuerdo a la Reforma, se han desarrollado 3 130 contenidos de temas y subtemas de Reforma Secundaria en las diferentes asignaturas y 1 061 temas y subtemas apoyados en Red Escolar.

Encuentros

Se han realizado acciones de fortalecimiento académico como: Dos encuentros de formadores de docentes con el uso de las TIC, Cuatro encuentros nacionales de Red Escolar y un encuentro Internacional en Argentina

Participación en proyectos

El proyecto Red Escolar participa en proyectos interinstitucionales; mediante los trabajos en colaboración con la Dirección de Formación Continua de maestros en servicio para dictaminar cursos estatales de Carrera magisterial y elaborar cursos generales en materia de uso de la tecnología de información y comunicación. Además realiza tareas de difusión de cursos y

acciones diseñadas por diversas instituciones educativas públicas y privadas para el magisterio de educación básica, mediante el portal Enseñar a Enseñar de Red escolar de Informática Educativa. Así mismo, desde 2004 colabora con la Coordinación General Intercultural Bilingüe, desarrollando el proyecto colaborativo Uantakua, dirigido a la población hablante de una lengua indígena. También se realizó el proyecto “Frida y los jóvenes”, en colaboración con el Instituto Nacional de Bellas Artes.

Ha participado en diversos proyectos educativos Internacionales como: Mide tu mundo con alumnos y profesores de Chile y estados Unidos. “REDAL” con redes de Argentina, Brasil, Paraguay, Chile, Costa Rica y Colombia. A partir de febrero de 2008, Red-es en colaboración con IFAW (Fondo Internacional para la Protección de Animales y su Hábitat).

Impacto

En dicho proyecto se han obtenido resultados muy favorables: Para la implementación se creó en cada entidad federativa la Coordinación de Educación a Distancia, que ha ido ganando fuerza y prestigio, ha integrado la propuesta educativa con el desarrollo de una infraestructura tecnológica, ha sido un agente importante de otros proyector federales como Enciclomedia y se ha convertido en un actor de apoyo en la capacitación.

Tendencias

En este programa las tendencias son: el uso de la Tecnología para realizar investigaciones, buscar información, confrontar información y comunicación entre los participantes, uso del Internet. Así mismo tiende a la capacitación y educación a distancia de los docentes, diseño y publicación en la página de Red Escolar de proyectos educativos estatales de Sinaloa y Baja California; da paso a la creación de un nuevo programa que se encuentra en su fase experimental en 5 estados, llamado Habilidades Digitales para Todos (HDT) en el nivel de secundarias.

Introducción de las TIC en Argentina

El Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina y el Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán han hecho grandes esfuerzos por Introducir las TIC en las escuelas y uno de los programas que se han puesto en marcha, mediante PROMSE (Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo) es La Integración Pedagógica de las TIC en la Escuela

Fundamentación

El programa parte de la primicia de que: Los grandes cambios científicos y tecnológicos, junto con los medios de comunicación, han adquirido gran protagonismo y la escuela no puede mantenerse al margen de estas importantes transformaciones sociales.

Una educación, que pretenda estar acorde a las necesidades del presente y el futuro, no puede dejar de integrar las TIC, para favorecer la calidad en las prácticas pedagógicas y estimular la formación de ciudadanos críticos, participativos, mediante el aprendizaje colaborativo y la construcción de comunidades en red, a través de la incorporación de multilinguajes.

Objetivos

Los objetivos de dicho programa son:

- Reconocer la necesidad de un cambio en las prácticas educativas.

- Incorporar nuevas formas de enseñar y aprender para estimular el pensamiento crítico-creativo.
- Favorecer espacios de aprendizaje colaborativo y el autoaprendizaje.
- Construir un saber interdisciplinario.
- Establecer una relación estrecha entre escuela y sociedad.

Cobertura

El programa se trabaja en 45 escuelas de la Provincia de Tucumán de Educación Media, una del nivel EGB 1y 2 y una del nivel EGB 3

Etapas de trabajo

- a) Conformación del equipo TIC Tucumán: 2 UTP, 6 parejas RTIC.
- b) Capacitaciones permanentes.
- c) Comunicación con Directores de Nivel y de cada Institución.
- d) Ingreso de las parejas Técnico Pedagógicas en las escuelas (distribuidas en 6 zonas)
- e) Diseño y aplicación de dispositivo de diagnóstico.
- f) Implementación de capacitaciones con docentes (y alumnos) acorde a proyectos institucionales.
- g) Diseño de material didáctico Jurisdiccional.
- h) Asesoramiento, evaluación y retroalimentación de aprendizajes.
- i) Difusión y socialización de experiencias.

Capacitaciones

- a) Nacionales: Dos encuentros Nacionales de TIC
- b) Regionales: Cuatro eventos regionales, capacitándose más de 150 referentes y coordinadores TIC en cada caso.
- c) Jurisdiccionales: Encuentros de capacitación constante para el desarrollo de la línea TIC, en: las TIC como estrategias pedagógicas, Web 2.0 y todas sus herramientas, producción audiovisual, etc.

Producciones

- a) Equipo TIC: Blog educativo, diseño de material didáctico, tutoriales y recursos didácticos en Web 2.0.
- b) Escuelas: Las escuelas trabajaron integrando pedagógicamente las TIC, con distintas herramientas: Blog, webquest, cmap y producciones fijas y en movimiento (videos y animaciones educativas).

Impacto de las tic en el aula

- Generan transformaciones positivas en las prácticas pedagógicas
- Estimulan la reflexión, comunicación, creatividad y proporcionan aprendizajes significativos.
- Promueven el aprendizaje por medio de la práctica, investigación y trabajo colaborativo.
- Favorecen la interpretación de contenidos gracias a la diversidad de lenguajes multimediales.
- Despiertan interés en alumnos y docentes para ser productores de contenidos.

- Favorecen la autoestima positiva la valoración para la diversidad, el respeto a las diferencias.
- Promueve la importancia por los procesos, y no sólo por resultados.

Difusión

El programa ha sido difundido mediante diferentes eventos, como: entrevistas, encuentros, capacitaciones e intercambio de experiencias.

Tendencias

La tendencias son: la incorporación de herramientas TIC: mapas conceptuales, Webquest, blogs o videos, Utilización de dispositivos como scanner, cámaras digitales, cañón, etc., Uso de TIC para el desarrollo de actividades docentes; utilización de las TIC en la vida cotidiana, como correo electrónico y/o en actividades laborales; uso instrumental de las TIC para actualización curricular y preparación para el mundo del trabajo, para construir nuevas metas de aprendizaje, como contenido sistemático en proyectos transversales, para favorecer aprendizajes colaborativos y para la construcción de comunidades en red, a través de la incorporación de multilinguajes, para el diseño y la producción.

Es importante mencionar que aunque sólo se presentan resultados de la Provincia de Tucumán, este programa es aplicado en todo el país de Argentina.

Semejanzas

A pesar de que los países de México y Argentina se encuentran a muchos kilómetros de distancia, se han encontrado semejanzas, tanto la Secretaría de Educación Pública, como el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, realizan grandes esfuerzos por introducir las TIC en la Educación.

Al realizar un análisis de los dos programas presentados “El Proyecto Red Escolar y La introducción pedagógica de las TIC en la Escuela”, se encuentran varias similitudes en ellos entre las que se pueden destacar:

En cuanto a la Finalidad, coinciden en que pretenden mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, incorporando el uso de las TIC; ambos promueven el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo con base en el trabajo colaborativo.

En lo que se refiere a los Propósitos y Objetivos, los dos programas están dirigidos a incorporar nuevas formas de enseñar y aprender, para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, con apoyo de las TIC y promover intercambios para construir un saber interdisciplinario.

Así mismo se encuentran similitudes entre operación académica y etapas de trabajo; llevándose en los 2 programas un acompañamiento y capacitación permanente y en el diseño y producción de contenidos y la conformación de un equipo responsable de la operación del programa.

Ambos programas manejan proyectos colaborativos y cursos de actualización y capacitación. Mediante el trabajo con los dos programas han se han obtenido destacadas e importantes producciones y el impacto que han tenido estos dos programas ha sido muy favorable.

Las tendencias en el uso de las TIC, en los programas que se han integrado en la Educación Básica, tanto en México como en Argentina, son diversas, van desde el conocimiento y uso de las de las TIC, hasta el diseño y producción; así pues, los programas están encaminados a desarrollar habilidades digitales tanto en docentes como en alumnos, facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, favorecer el trabajo colaborativo de la comunidad

educativa, desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo de los educandos, que los lleve a adquirir las competencias para interactuar en este mundo globalizado.

Conclusiones

No basta con tener los recursos tecnológicos, es necesario trabajar en lo que respecta a una nueva forma de concebir los procesos de enseñanza aprendizaje, donde los docentes necesitan primero reconocerse como posibles creadores y transformadores de su contexto social; sólo de ese modo podrán ver en los alumnos personas creativas y propiciar instancias donde la investigación, la creación, la resignificación de contenidos sean elementos a destacar en los procesos.

Dado a que la capacitación docente es fundamental, es indispensable que ésta no se realice de forma masiva y estandarizada, sino que se atienda cada realidad, necesidad y contexto, y que las propuestas que se ofrecen se ajusten a las necesidades de los docentes y su grupo de alumnos.

Es de vital importancia que los docentes entren en un proceso permanente de capacitación en las innovaciones tecnológicas para poder responder a las necesidades de los alumnos y sociedad en general.

Para finalizar se deja abierta la pregunta: Si nuestros alumnos han nacido en una era digitalizada y de manera informal interactúan en su vida cotidiana con las TIC, rebasando muchas veces a los docentes en las habilidades digitales y haciendo uso de ellas para comunicarse, ¿qué otras estrategias, además de las que ya se realizan debemos hacer los docentes para propiciar que nuestros alumnos les den mayor utilidad en el desarrollo de sus aprendizajes formales?

Referencias

- Boix, M. (2008) “*Ciudadanía digital en el siglo XXI: ¿estamos aprovechando las posibilidades de trabajo en las aulas?*” Disponible en memoria en la página <http://www.congresointernacionalenlaula.es/virtual/?q=nodel>, (recuperada el 20 de noviembre de 2008)
- Bustamante, J. (2008) “*Derechos Humanos y ciudadanía digital*”. Disponible en <http://www.gestiondelconocimiento.com/ficha/php>. (Recuperada el 20 de noviembre de 2008)
- CALAMEO. (2009) “*Informe final de gestión UTP TIC*”. Disponible en Internet, página <http://es.calameo.com/books/000015088cfb57ae2eab0>, (recuperado el 9 de enero de 2009)
- CALAMEO. (2008) “*Integración Pedagógica de la TIC en la Escuela*”. Disponible en Internet, página <http://es.calameo.com/books/0000150881b024ec96a7f>, (recuperado el 9 de enero de 2009)
- ILCE. (2008) “*Programa de Enciclopedia*”, Disponible en la página de Internet <http://www.encyclopedia.edu.mx/ConoceEnciclopedia/Quees/Index.html>, (recuperada el 22 de diciembre de 2008)
- ILCE. (2008) “*Proyecto Red Escolar*”, Disponible en la página de Internet (<http://redescolar.ilce.edu.mx/>) (recuperada el 16 de octubre de 2008)
- Jacobo, J. A. “*La Computación Educativa en la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria*”, http://www.google.com.mx/search?sourceid=navclient&aq=t&hl=es&ie=UTF-8&rlz=1TaDAMX_esMX297MX298&q=programa+COEEBA%2dSEP (recuperado el 22 de diciembre de 2008)
- Portal del Ministerio de Educación de Tucumán. (2009). Disponible en Internet, [página <http://tucumantic.blogspot.com/>](http://tucumantic.blogspot.com/), (recuperado el 9 de enero de 2009)

- Portal Educativo del Estado de Argentina. (2009) Disponible en Internet, pág. educ.ar, (recuperado el 9 de enero de 2009)
- WIKIPEDIA (2009) “*Tecnologías de Información y Comunicación*”, Disponible en la página de Internet http://es.wikipedia.org/wiki/Tecnolog%C3%ADas_de_la_informaci%C3%B3n_y_la_comunicaci%C3%B3n, (recuperada el 4 de enero de 2009)
- “Ciberhabitat”<http://ciberhabitat.gob.mx/escuela/alumnos/telesec/tecnologia.htm>, recuperada el 22 de diciembre de 2008
- “*La sociedad del conocimiento*” Disponible en la página de Internet <http://ciberhabitat.gobb.mx/museo/sociedad/texto01.htm> (recuperada el 26 de diciembre de 2008)
- “TIC en la escuela, trazos, claves y oportunidades” (2009) <http://www.esnips.com/doc/327f3efc-22c9-49dc-808e-74d2a93c804e/TIC-en-la-escuela---trazos,-claves-y-oportunidades>, (recuperado el 9 de enero de 2009)

Reibido: 09 de abril de 2009
Aceptado: 17 de abril de 2009

ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE SATISFACCIÓN LABORAL DOCENTE

Arturo Barraza Macías

Doctor en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica de Durango.

Estructura

La *Escala Multidimensional de Satisfacción Laboral Docente* (EMSLD), contiene 34 ítems distribuidos, en ocho dimensiones, de la siguiente manera:

Tabla 1. Dimensiones e ítems constituyentes de la EMSLD

Dimensión	Ítems
Relaciones interpersonales	1, 11 y 23
Desempeño profesional	2, 5, 7, 22 y 26
Condiciones laborales	3, 6, 18, 25, 28, 29 y 34
Valoración del trabajo desarrollado	4, 9, 27 y 32
Participación	10 y 31
Factores organizacionales	13, 14, 19, 20 y 30
Ambiente físico	16, 24 y 33
Equipo directivo	8, 12, 15, 17 y 21

Propiedades Psicométricas (Barraza & Ortega, 2009)

La EMSLD obtuvo los siguientes niveles de confiabilidad: a) en alfa de cronbach .95, y b) en la confiabilidad por mitades, según la fórmula Spearman-Brown, .95; este nivel de confiabilidad puede ser considerado como muy bueno según De Vellis (en García, 2006).

Se obtuvo evidencias de validez basadas en la estructura interna a partir de los procedimientos identificados como validez de consistencia interna y análisis de grupos contrastados, lo que permitió reconocer que: a) todos los ítems, a excepción del número dos y once, se correlacionan de manera positiva (con un nivel de significación entre .00 y .04) con el puntaje global de la escala y b) todos los ítems, a excepción del ítem dos, cuatro, once y veinticinco, permiten discriminar (con un nivel de significación entre .04 y .00) entre los grupos que presentan un alto y bajo nivel de satisfacción laboral

Estos resultados, basados en la estructura interna, permiten confirmar la homogeneidad, y direccionalidad única de casi todos los ítems que componen la EMSLD.

Escala

INSTRUCCIONES: Señale el nivel de satisfacción que tiene con los siguientes aspectos de su desempeño laboral; tomando como base la siguiente escala de valores:

TS (Totalmente satisfecho)

AS (Algo satisfecho)

AI (Algo insatisfecho)

TI (Totalmente insatisfecho)

¿Qué tan satisfecho estoy con...?

	TS	AS	AI	TI
1. Las relaciones interpersonales que tengo con mis compañeros docentes				
2. Las actividades docentes que desempeño en este momento				
3. La información que me brinda la institución con relación a mis condiciones o problemas laborales				
4. La forma en que valoran mi trabajo los estudiantes				
5. El nivel de motivación que tengo en este momento hacia mi trabajo				
6. Las oportunidades que me brinda la institución para desarrollarme profesionalmente				
7. La autonomía que tengo para realizar mi trabajo				
8. La equidad con que se nos trata por parte del equipo directivo				
9. La opinión que tiene la comunidad duranguense sobre los académicos de esta institución				
10. Mi forma de participar en la toma de decisiones				
11. Las relaciones interpersonales que tengo con los alumnos de la institución				
12. La forma en que el equipo directivo de esta institución supervisa mi trabajo				
13. La forma en que se respeta la normatividad institucional				
14. El ambiente de trabajo que existe en la institución				
15. La forma en que me trata el equipo directivo				
16. La ventilación del espacio físico donde laboro				
17. El modo en que el equipo directivo resuelve los conflictos que se suscitan en la institución				
18. La forma en que me puedo promover a un puesto directivo				
19. El modo en que se respetan los estatutos sindicales				
20. La información que me brindan las distintas instancias de la institución para llevar a cabo mi trabajo				
21. El apoyo y las facilidades que me brinda el equipo directivo para desarrollarme profesionalmente				
22. La libertad que tengo para el diseño e implementación de mis actividades de trabajo				

¿Qué tan satisfecho estoy con...?

	TS	AS	AI	TI
23. Las relaciones interpersonales que tengo con el equipo directivo de la institución				
24. La iluminación del espacio físico donde trabajo				
25. El nivel laboral que tengo				
26. Lo motivador que es mi trabajo				
27. La forma en que valora mi trabajo el equipo directivo de la institución				
28. La remuneración económica que percibo				
29. La cantidad del trabajo que se me asigna				
30. La forma en que está organizada la institución				
31. La forma en que toman en cuenta mis opiniones				
32. La forma en que valoran mi trabajo mis compañeros docentes				
33. El espacio físico donde realizo mi trabajo				
34. La forma en que puedo ascender de nivel salarial				

Clave de corrección.

Para determinar como válidos los resultados de cada cuestionario, y por lo tanto aceptarlos, se toma como base la regla de decisión $r > 70\%$ (respondido en un porcentaje mayor al 70%). En ese sentido, se considera necesario que el cuestionario tenga contestados por lo menos 24 ítems de los 34 que lo componen, en caso contrario se anulará ese cuestionario en lo particular.

Para su interpretación es necesario obtener el índice general; se recomienda seguir los siguientes pasos:

- A cada respuesta de la escala se le asigna los siguientes valores: 3 para Totalmente Satisfecho, 2 para Algo Satisfecho, 1 para Algo Insatisfecho y 0 para Totalmente Insatisfecho.
- Se realiza la sumatoria de puntos obtenidos, sea como variable individual o variable colectiva. En el segundo caso se puede realizar el análisis por cada una de las dimensiones y/o por la escala en su totalidad.
- Se transforma el puntaje en porcentaje a través de regla de tres simple.
- Una vez obtenido el porcentaje se interpreta el nivel de satisfacción laboral con el siguiente baremo: de 0 a 33%: bajo; de 34% a 66% medio; y de 67% a 100% alto.

Referencias

Barraza A. y Ortega F. (2009), Satisfacción laboral en instituciones formadoras de docentes. Un primer acercamiento, *Diálogos Educativos*, 9, (7), 4-17

NORMAS PARA COLABORADORES

Contenido. Se aceptan tres tipos de trabajos: a) artículos de investigación (con una extensión máxima de 5000 palabras), b) ficha técnica de instrumentos de investigación (en el formato correspondiente), y c) Ensayos teóricos (con una extensión máxima de 3000 palabras). Todos los trabajos deberán ser inéditos y contribuir de manera substancial al avance epistemológico, teórico, metodológico o instrumental del campo de la educación. Los artículos enviados se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego” con dos árbitros.

Forma. Los autores deben enviar sus artículos y ensayos siguiendo el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (quinta edición en inglés y segunda en español, 2002). Los trabajos que no sigan este estilo de publicación serán devueltos a sus autores para ser revisados.

Envío de trabajos. El trabajo deberá enviarse en formato electrónico, preferentemente Word, con una carta de remisión dirigida al director de la revista; esta carta deberá ser firmada por el autor principal y en ella se deberá afirmar la originalidad de la contribución y que el trabajo no ha sido enviado simultáneamente a otra revista, así mismo deberá contener el consentimiento de todos los autores del artículo para someterlo a dictaminación en la Revista Electrónica *Praxis Investigativa ReDIE*.

Adicionalmente, en la misma carta, los autores deben informar si existe algún conflicto de interés que pueda influir en la información presentada en el trabajo enviado. Por otra parte, la revista solicitará a los árbitros informar sobre cualquier interés que pueda interferir con la evaluación objetiva del manuscrito. Los trabajos se deberán enviar a praxisredie@gmail.com

Recepción de trabajos. La recepción de un trabajo se acusará en un plazo no mayor a tres días y se informará al autor sobre su aceptación o rechazo en un plazo máximo de seis meses.

Cesión de derechos. Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción y difusión por cualquier forma y medio corresponden al editor; para este fin los autores deberán enviar una segunda carta, una vez notificados que su trabajo fue aceptado, donde cedan los derechos de la difusión del trabajo a la revista.