

REDIE

Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

PRAXIS INVESTIGATIVA

Revista semestral, 2ª Edición, Año 2



ARED

Surge la Alianza de
Revistas Electrónicas
Duranguenses

CUESTIONARIO

Para la exploración de características
formación profesional

LOS DIRECTIVOS ESCOLARES
Y su formación profesional

LA CONCIENCIA GLOBAL
¿Se puede enseñar?

C O N T E N I D O

EDITORIAL

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Pertinencia social y laboral de los egresados universitarios	5
<i>Irma Díaz Unzueta, Leticia J. Macías Chávez y Martha E. Muñoz Martínez</i>	

Los directivos(as) escolares y su formación profesional	13
<i>Araceli Esparza Reyes y Arturo Guzmán Arredondo</i>	

El desarrollo de la comprensión lectora en educación media superior	19
<i>Emilio Rosas Cerda</i>	

Reivindicación y sistematización de las tesis de grado como generadoras de conocimiento válido	29
<i>Hortensia Hernández Vela, Norma Patricia Garrido García y Víctor Manuel Lerma Moreno</i>	

ARTÍCULOS

La conciencia global... ¿Se puede enseñar?	46
<i>María del Consuelo Tavizón Gómez</i>	

Las escuelas eficaces y TICs. Más allá de su buen uso. Su integración total en los ambientes de aprendizaje áulicos	56
<i>Miguel Navarro Rodríguez</i>	

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica	63
<i>Arturo Barraza Macías</i>	

Escala Unidimensional de Liderazgo Distribuido	67
<i>Manuel Ortega Muñoz</i>	

Cuestionario para la Exploración de las Características del Liderazgo Docente	70
<i>Flor de Liz Reza Luna, Adla Jaik Dipp y Arturo Barraza Macías</i>	

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);
- **Dr. Víctor Luis Porter Galetar**
(Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco);
- **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);
- **Dra. Alicia Rivera Morales**
(Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria);
- **Dr. Roberto González Villarreal**
(Universidad Pedagógica Nacional).

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna

DISEÑO GRÁFICO

Dr. Luis Manuel Martínez Hernández
Srita. Susana Ramírez Osorio

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. Actualmente se encuentra indizada en Latindex, Actualidad Iberoamericana e Índice ARED y ha sido incorporada a Maestroteca, IN4MEX y Google Académico. 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 77% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 80% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se recibieron 9 trabajos en total; se aceptaron 6 y se rechazaron 3.

Acumulativo (dos números)

- a) El 71% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 78% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se han recibido 15 trabajos en total; se han aceptado 10 y se han rechazado 5.



EDITORIAL

SURGE LA ALIANZA DE REVISTAS ELECTRÓNICAS DURANGUENSES (ARED)

El día 11 de diciembre de 2009, reunidos en un aula del Instituto Universitario Anglo Español, el Dr. Arturo Barraza Macías, representante legal de la Red Durango de Investigadores Educativos, y la Mtra. Alia Lorena Ibarra Ávalos, representante legal del Instituto Universitario Anglo Español, firmaron el convenio de colaboración a través del cual se crea la Alianza de Revistas Electrónica Duranguenses (ARED).

Las principales actividades a desarrollar por la ARED son las siguientes:

- Emitir, al inicio de cada año, una convocatoria para publicación.
- Publicar anualmente el Índice ARED.
- Impulsar la indización, en un mayor número de organismos, de sus revistas integrantes.
- Compartir experiencias en la convocatoria, recepción, revisión y aceptación de artículos.
- Realizar procesos de coevaluación, cada año, de las revistas publicadas.
- Socializar, en sus respectivas áreas de influencia, los contenidos de las revistas publicadas.

De estas actividades se considera prioritaria la publicación del Índice ARED. Este índice, de carácter regional, busca socializar los contenidos de las revistas publicadas por la ARED. Para su incorporación a este índice, en lo particular, o a la ARED, en lo general, las revistas serán sometidas a una evaluación externa que tomará como criterios de evaluación los utilizados en el Sistema Regional de Información en Línea, para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex).

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PERTINENCIA SOCIAL Y LABORAL DE LOS EGRESADOS UNIVERSITARIOS

Irma Díaz Unzueta (1)

diaz@ujed.mx

Leticia J. Macías Chávez (2)

letyyedg@yahoo.com.mx

Martha E. Muñoz Martínez (3)

marthaecq@yahoo.com.mx

-
- 1.- Maestra en Administración e Investigación Educativa. Actualmente se desempeña como Profesora de Tiempo Completo adscrita al Cuerpo Académico “Investigación Educativa” de la Facultad de Ciencias Químicas (Durango) de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
 - 2.- Maestra en Administración e Investigación Educativa. Actualmente se desempeña como Profesora de Tiempo Completo adscrita al Cuerpo Académico “Investigación Educativa” de la Facultad de Ciencias Químicas (Durango) de la Universidad Juárez del Estado de Durango
 - 3.- Maestra en Administración e Investigación Educativa. Actualmente se desempeña como Profesora de Tiempo Completo adscrita al Cuerpo Académico “Investigación Educativa” de la Facultad de Ciencias Químicas (Durango) de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
-

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo demostrar la utilidad que los estudios sobre el seguimiento de egresados tienen para los planes de estudio, para las instituciones educativas y para las políticas públicas en general, más allá del simple hecho de mostrar elementos cuantitativos, integrar opiniones de satisfacción o de involucrar tendencias laborales y de ejercicio profesional. Algunas de las dimensiones más importantes de las relaciones entre educación superior y sociedad son aquellas que tienen que ver con el grado de adecuación o desfase entre el producto del sistema educativo (egresados) y la realidad del mundo del trabajo. Estas adecuaciones o desfases se miden en términos de las relaciones entre el perfil profesional del egresado (conocimientos y habilidades) y la naturaleza de las tareas que desempeña en su puesto de trabajo, profesión u oficio.

En este caso, se ha tomado como base una muestra representativa de egresados universitarios de la carrera de QFB (43 alumnos egresados de la generación 2004-2005) de la FCQ de la UJED, aprovechando la experiencia de más de diez años aplicando este tipo de estudios. Las encuestas fueron aplicadas hasta Agosto del 2008, y la metodología empleada fue la propuesta por la ANUIES (1998), instrumentos confiables y validados,

fundamentados en la teoría del Capital Humano y otras más, y que han sido adecuados a la realidad institucional. Su análisis se realiza a través de métodos estadísticos proporcionando información valiosa para las instituciones educativas pues permite reorientar social y laboralmente sus propuestas curriculares.

Palabras clave: pertinencia, seguimiento de egresados y mercado laboral

Abstract

The present work must like objective demonstrate the utility that the studies on the pursuit of withdrawn have for the curricula, the educative institutions and the public policies generally, beyond the simple fact to show quantitative elements, to integrate opinions of satisfaction or to involve labor tendencies and of professional exercise. Some of the most important dimensions of the relations between education superior and society are those that they have to do with the degree of adjustment or phase angle between the product of the educative system (withdrawn) and the reality of the world of the work. These adjustments or phase angles are moderate in terms of the relations between the professional profile of withdrawn (knowledge and abilities) and the nature of the tasks that carry out in their job, profession or office.

In this case, the experience than ten years has been taken as it bases a representative sample of withdrawn university of the race of QFB (43 withdrawn students of generation 2004-2005) of the FCQ of the UJED, being useful applying more this type of studies. The surveys were applied until August of the 2008, and the used methodology was the proposal by the ANUIES (1998), instruments reliable and validated, based on the theory of the Human Capital and others more, and than they have been adapted to the institutional reality. Their analysis is realized labor through statistical methods providing valuable information for the educative institutions because it allows reorienting social and their curricular proposals.

Key words: relevance, pursuit of withdrawn and labor market

Introducción.

Las circunstancias en las que la educación superior se desarrolla actualmente, no deja lugar a dudas de que requiere de estudios profundos y formales acerca del desarrollo que guarda este nivel educativo, en lo que se refiere a sus avances y transformaciones, al mismo tiempo que pretende identificar la forma en que se asumirán los principales desafíos.

Los retos para el siglo XXI, han sido destacados por diversos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), entre otros, y convertidos en propuestas de política educativa que diversos países han asumido como verdaderos compromisos para promover el desarrollo y avance de la educación superior, en un ambiente donde impere: la equidad y la justicia, la cultura de paz, la convivencia y la fraternidad, así como la información y la ciencia con conciencia (UNESCO:1996). Además, han sido incluidos atributos específicos que fortalecen la educación superior y compromete a las instituciones con la calidad, la pertinencia y la equidad con efectividad, como principios rectores para el nuevo siglo (UNESCO: 1998).

El conocimiento sobre la urgente necesidad de contar con una educación superior con mayores niveles de pertinencia, es uno de los grandes aportes que hizo la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, convocada por la UNESCO en París. Allí se

definió a la pertinencia como: “la capacidad de las IES y de los Sistemas para dar respuestas concretas y viables, desde su naturaleza y fines, a las necesidades de la sociedad” (ídem), tales necesidades sociales no son abstractas, ni genéricas, por el contrario, son puntuales y reales, por eso la misma declaración dice; “ la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados” (ídem).

En este sentido el reforzamiento de las funciones de la educación superior debe estar fundado en ideales éticos y morales que busca entre otros:

- Trascender las consideraciones puramente económicas y mercantilistas sobre el ser humano, la sociedad y la misma educación superior.
- Afirmar la viabilidad y capacidad del conocimiento y de la educación superior (ES) para propiciar el cambio y el progreso de la sociedad.
- Impulsar los procesos de transformación y renovación radical de las instituciones de educación superior (IES) y los sistemas de ES guiado por dimensiones que superen la crisis de valores que vive la sociedad actual.

Es esta “conjura ética” (Mayor: 1997) la que dará fuerza y motivación para permitir lograr mayores niveles de pertinencia social.

Por otro lado, la UNESCO hace hincapié en que para fortalecer en lo sucesivo la educación superior, debe tomarse en cuenta la evaluación de ésta, centrada en la *pertinencia*, es decir, “la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen”, y para ello requiere de normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y el mundo del trabajo...”. Desde este punto de vista se pueden encontrar diversas dimensiones de la pertinencia, a saber: pertinencia social, pertinencia laboral, pertinencia cultural y pertinencia ecológica (Muñoz: 2008: 229-230).

La pertinencia en las anteriores dimensiones, entre otras, no es posible hacerla efectiva sin que en los planes de formación (planes de estudio) y en las estructuras académicas se promueva la flexibilidad e interdisciplinariedad, necesarias para que se posibilite la adaptación a los vertiginosos cambios que se dan en las profesiones, en la ciencia y en la vida social; por lo tanto, se deberá promover una formación que articule armónicamente la preparación en las distintas profesiones y disciplinas, con bases sólidas en áreas de conocimientos y campos interdisciplinarios. La declaración es precisa al señalar: “el objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinarias, centradas en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad” (Declaración Final, UNESCO:1998).

Por su parte las investigaciones educativas sobre egresados, son múltiples y obedecen a diversas metodologías. Algunas enfatizan la indagación en relación a la formación profesional recibida y su articulación con las exigencias del mercado ocupacional; mientras, otra línea suele buscar información sobre la forma en que los egresados valoran y analizan la formación recibida. Esta perspectiva toma en cuenta el desempeño ocupacional pero no se limita al mismo, por el contrario, va más allá de una simple articulación entre educación y empleo.

Cualquiera de las investigaciones sobre egresados puede recurrir, como herramienta, al estudio de *opiniones* por parte de los empleadores ya que ellos cuentan con elementos para discernir acerca de la formación que actualmente se realiza en el ámbito educativo de

acuerdo a las exigencias ocupacionales, con lo cual se elaborará una serie de sugerencias sobre la formación profesional que se harán llegar a las instituciones educativas.

Otra perspectiva de análisis de los estudios de mercado ocupacional, busca analizar el impacto que tiene la formación profesional en diversos sectores de la sociedad (Díaz Barriga: 1994). Son estas herramientas las que posibilitarán una valoración más acertada sobre la pertinencia social o laboral de los estudiantes universitarios

Es así como el objetivo de este trabajo es demostrar e integrar las opiniones de satisfacción de los egresados y de los empleadores, al tiempo que se consideran las tendencias de los mercados laborales y de campo profesional a distintos niveles, que permitirá disponer de una información completa y profunda sobre la pertinencia de la formación profesional y su contribución al desarrollo económico y social del estado, incidiendo directamente sobre los procesos de reforma curricular.

Método

La metodología empleada para su realización fue el esquema básico para el estudio de egresados propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que está fundamentado desde la teoría del capital humano, la teoría del bien posicional y la teoría de la fila. Es un estudio de tipo descriptivo, tomando una muestra de 43 egresados de la carrera de Químico Farmacéutico Biólogo que son el total de egresados de dicha generación, realizado durante 2004-2005, muestra representativa de los egresados universitarios.

Este tipo de estudio dispone de variables suficientes que van más allá del simple hecho de mostrar elementos cuantitativos de eficiencia terminal, tiempos de incorporación o de tasas de ocupación y desempleo, facilita el análisis para la pertinencia.

El instrumento contiene 107 preguntas, el cual fue modificado en algunos de sus ítems para adecuarlo a nuestra realidad, respetando las variables en su totalidad y son las que se mencionan a continuación:

Dimensiones de observación

1. Rasgos generales de los egresados
2. Trayectoria educativa de los egresados
3. Incorporación al mercado laboral
4. Tasa de ocupación y de desempleo abierto
5. Ubicación en el mercado de trabajo
6. Satisfacción
7. Desempeño Profesional
8. Opiniones acerca de la formación
9. Valoración de la institución.

Se requirió de aproximadamente 45 minutos para responderlo. Es válido y confiable ya que fue probado con anterioridad en una encuesta piloto que abarcó diferentes estados del país (Castillo1998:57).

Para realizar el levantamiento de los datos se procedió primero a localizar los domicilios particulares de los egresados, su lugar de trabajo y los teléfonos respectivos, posteriormente se les solicitó su colaboración voluntaria para participar en la investigación, sin importar si en este momento se encontraban desempleados.

En cuanto a las dimensiones de rasgos generales así como la trayectoria educativa de los egresados, arrojan datos que no son trascendentes para el análisis del seguimiento de egresados, sin embargo para la etapa en que se mida el impacto de la formación profesional con respecto a la pertinencia deberán sumarse todas las dimensiones antes señaladas, pues

son determinantes para la comprensión del estudio cuyos datos se encuentran ya disponibles.

Se nombró un coordinador interino y un asistente para efectos del tratamiento estadístico de los datos, igualmente fue conformado un equipo de encuestadores; todos los participantes en el proyecto recibieron capacitación específica sobre la metodología. Se realizó un muestreo probabilístico estratificado por lo que el número total de participantes en el presente estudio fue de 43 egresados. Para el procesamiento de la información se empleó el paquete estadístico SPSS versión 10.0 elaborándose la base de datos respectiva.

Resultados

Ritmo de incorporación

Se realizaron encuestas a 43 estudiantes de los cuales el 28% no tenía empleo al concluir sus estudios y el 12% se encontraba laborando, de éstos egresados el 33% encontró empleo en menos de un año, y el 11% no encontró empleo.

Tasa de desocupación y desempleo abierto

Del 11% de los egresados que no encontró o no buscó empleo, se debió principalmente a que el 14% decidió continuar estudiando, y el 10% ya tenía un trabajo, mientras que un 6% no lo hizo por razones personales.

Es importante resaltar que la encuesta se realizó para la generación 2004-2005 y la entrevista y resultados fueron obtenidos en el agosto del 2008, que son los datos que mencionaremos a continuación.

Ubicación en el mercado de laboral

El 50% de los egresados de esta generación se encuentran laborando, mientras que el 24% no lo está haciendo, destacando que el 5% son propietarios de su negocio mientras 45% se desempeña como empleado, ocupando un porcentaje mayor (24%) como empleado profesional y contratados específicamente realizando la actividad de diagnóstico y atención a pacientes, y el 40% contratados por tiempo indeterminado.

Cabe destacar que su ingreso promedio mensual aumentó considerablemente debido a que cuando recién egresaron de la carrera el promedio fue (\$5000.00), mientras que en la actualidad el ingreso promedio es de \$10,000.00.

La razón más importante por la cual el 14% de los egresados no trabaja es debido a que decidieron realizar estudios de posgrado.

Desempeño profesional

Es importante resaltar que arriba del 50% de los egresados responden que se encuentran satisfechos con el reconocimiento profesional alcanzado, y que de igual manera la actividad que realizan tiene una alta coincidencia con sus estudios de licenciatura, pero el 80% comenta que ellos sienten que están respondiendo a problemas de relevancia social mediante la investigación.

Exigencia en el desempeño profesional cotidiana del trabajo actual.

En todos los siguientes rubros la exigencia es alta por parte de los empleadores:

- Conocimientos especializados.
- Conocimientos computacionales.
- Razonamiento lógico.
- Aplicación del conocimiento.
- Búsqueda de información.
- Habilidad administrativa.
- Creatividad.
- Habilidad para relaciones humanas.

Discusión

Desde la opinión de los egresados es importante modificar el plan de estudios y mejorar el funcionamiento, la estructura académico administrativa y la prestación de servicios institucionales. Por lo que se recomienda la flexibilización del currículo, impulsar la formación docente y la modernización y automatización de los servicios, entre otras.

Por otra parte, esta es la opinión de egresados del año agosto 2004-diciembre 2005, por lo que la unidad académica inicia una reestructuración al plan de estudios, concluyéndola en el 2006 e implementándola en el 2008, con las características de un currículo flexible y atendiendo a las necesidades del mercado laboral como son todas las variables del desempeño profesional.

Es importante considerar el empleo que corresponde con los estudios realizados de acuerdo al ritmo de incorporación, por lo que es importante señalar que el 33% de los alumnos egresados encontró empleo en menos de un año después de terminar sus estudios.

En cuanto a la tasa de desocupación el 14% decidió continuar estudiando. En muchas ocasiones es precisamente su condición de trabajadores lo que les impulsa a una mayor formación; puede ser por la demanda específica del empleo o por la expectativa de ascenso. El 12% ya tenía empleo al terminar sus estudios, y el 10% ya contaba con un trabajo al momento de la encuesta.

Podemos considerar que la oferta de profesionistas ha crecido más rápidamente que la demanda respectiva; lo que en otras palabras puede significar que los empleadores, al utilizar las tecnologías ahorradoras de mano de obra, no han creado suficientes oportunidades ocupacionales para los egresados del sistema educativo nacional.

La ubicación en el mercado laboral a partir de la encuesta realizada, indica que el 24% de los egresados se presentan como empleados profesionales, destacando la actividad de diagnóstico y la atención a pacientes, mientras que, el 16% continuó estudios de posgrado, lo que se puede considerar importante en la calidad de la formación profesional, que les permite generar mayores aptitudes y enfrentar el mundo laboral con visión innovadora.

A pesar de esta observación pudimos darnos cuenta como los ingresos de los egresados se duplicaron tres años después de haber egresado. Es importante para la institución saber que los egresados elegirían nuevamente la misma carrera porque esto nos habla de la pertinencia de la carrera en el contexto.

Conclusión

En este sentido, con la finalidad de responder a las necesidades sociales, se presenta cada vez más como una exigencia inaplazable para las universidades la generación de

estrategias, tanto para obtener conocimiento del impacto de su acción, como para la identificación de nuevas demandas formativas en todas y cada una de las prácticas profesionales. Esto, desde luego, en un contexto de cambios permanentes en los mercados laborales de las profesiones, inscritos en el marco del proceso de globalización de las economías y en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Por esto se continuará el programa de estudio de egresados y se buscará contar con indicadores que permitan la adecuación de planes y programas de estudio, la toma de decisiones basada en el contexto socioeconómico y políticas educativas pertinentes, así como mejorar constantemente la pertinencia general de los currícula.

De acuerdo a De la Peña y Rosenblueth (1981) "...contribuir al diseño de una metodología del diagnóstico de las carreras que se imparten en la universidad,... proponen como consecuencia de estas investigaciones, tanto innovaciones curriculares como innovaciones en la práctica profesional que fueran más congruentes con los propósitos de crear una universidad dinámica, que incida de manera efectiva en el cambio social".

Referencias

- ANUIES (1998). *Esquema Básico para el estudio de Egresados*. Biblioteca de la Educación Superior. México.
- Castillo A. (1998); *Esquema Básico para el estudio de Egresados*. Biblioteca de la Educación Superior. México.
- De la Peña, G y Rosenblueth, I. (1981) "Posibilidades de una educación paralela" en Guevara, G. (coordinador). *La crisis de la educación superior en México*. Ed. Nueva Imagen. México.
- Díaz Barriga, Á. (1994); *Los Estudios para Fundamentar la Elaboración o Rediseño de un Plan de estudios* en Cuadernos del CESU; CESU-UNAM. México
- Días J. y col. (2008); "Calidad, Pertinencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña" en *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* de Didriksson A. y col; IESLAC-UNESCO. Venezuela.
- Didriksson, A. y Gazzola, A. L. (coordinadores) (2008); *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*; IESLAC-UNESCO: www.ieslac.unesco.org.ve Venezuela.
- Giroux, H (1992). *Teoría y Resistencia en Educación*. Ed. Siglo XXI UNAM, México.
- Gómez V. M. (1983) "Educación Superior, Mercado de Trabajo y Práctica profesional". *Revista de la Educación Superior*. No. 45. ANUIES. México.
- Mayor, F. (1997); "Hacia una nueva educación superior" *Discurso de Clausura. Conferencia de la Habana*. Ediciones CRESALC/UNESCO. Caracas, Venezuela
- Muñoz, I. y M. Rubio (1993). "Formación Universitaria, Ejercicio Profesional y Compromiso Social". *Resultados de un Seguimiento de Egresados de la Universidad Iberoamericana*. Dirección de Investigación y postgrado UIA, México.
- Muñoz, M. R. (2008); "Pertinencia y nuevos roles de la Educación superior en la región", Cap. V. en *La Educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial* de Carlos Tünnermann. Ed. IESLAC-UNESCO- Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
- Pescador, J (1981). *Teoría del Capital Humano. Exposición y Crítica*. Centro de estudios Educativos, A.C. México.
- UJED-FCQ (2005). *Informe de Seguimiento de egresados de la carrera de Químico Farmacéutico Biólogo de la Facultad de Ciencias Químicas. Dgo.* UJED-FCQ. México

- Tünnermann C. (editor) (2008); *La Educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial 1998*. IESLAC-UNESCO- Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
- UNESCO (1996); *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Programa Talven; UNESCO-IESLAC, Santillana Ediciones. Madrid, España.
- UNESCO (1998); *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción y Declaración Final*. París, Francia.

Recebido: 15 de noviembre de 2009
Aceptado: 5 de diciembre de 2009

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

LOS DIRECTIVOS(AS) ESCOLARES Y SU FORMACIÓN PROFESIONAL

Araceli Esparza Reyes (1)

aracerdgo@hotmail.com

Arturo Guzmán Arredondo (2)

arguza_r@yahoo.com

1.- Doctora en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como profesora de educación primaria de la Secretaría de Educación del Estado de Durango.

2.- Doctor en Educación Internacional; actualmente Coordinador de la Cruzada Estatal para el Mejoramiento del Aprendizaje de Español y Matemáticas en Educación Básica de la Secretaría de Educación del Estado de Durango.

Resumen

Diversos programas destacan las funciones de un(a) director(a), las obligaciones, habilidades y tareas que ha de poner en práctica cuando recién llega a fungir como directivo en un centro escolar. De esto hay mucho escrito, no así de las maneras en que ha de apropiarse de tales requerimientos. Incursionar en el ámbito de los directivos escolares implicó diseñar algunos puntos-guía que ayudaran a conducir la conversación con ellos. De inicio fue necesario establecer un ambiente apropiado para que fluyeran las palabras; una vez logrado, fueron emergiendo las necesidades de formación profesional de los directivos, relacionadas en gran parte con situaciones específicas de cada centro escolar, con situaciones personales del director y con aquellos momentos de indecisión cuando se ha de emprender un proyecto innovador. En el estudio fueron tejiéndose las textualidades (lo dicho por los participantes) con la revisión de la literatura, con la interpretación y la relación establecida entre el contexto de los participantes y la entrevista a profundidad. Como resultado, se han expresado necesidades de formación profesional y se ha profundizado en ellas; sacándolas a flote a partir del restablecimiento del significado de las palabras, de las frases entre líneas.

Palabras clave: formación, directivo, necesidades

Abstract

Diverse programs highlight the work of a principal, the responsibilities, skills and tasks to practice when coming to perform in a scholar center. If this so much write, thus not of the forms that must appropriate of such requirements. Venture into the field of scholar principal involved designing some guiding points who helped lead the conversation with them. Start was necessary to establish an appropriate environment for the Word to flow; once flowed the situation, were emerging training needs of managers, largely concerning specific situations of each school, director with personal situation in those moments of indecision be undertaken when in an innovative Project In the study were weaving textualities (what was said by the participants) with the literature review, with the interpretation and the relationship between the context of the participants and in-depth interview. As a result, have expressed needs for professional education and has deepened in them; taking them afloat since the restoration of the meaning of the words, of sentences between lines.

Key words: formation, principal, needs.

Introducción

En el campo de la capacitación del magisterio, como necesidad de formación de los profesores, existe una amplia trayectoria en México a partir del siglo XIX. En Diciembre de 1944 se expidió la ley que creaba el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, considerado como uno de los esfuerzos más vastos para preparar profesionalmente a los docentes en servicio, con quienes se mantuvo en estrecha comunicación a través de publicaciones útiles y con alto contenido temático (Solana, 1981), no así para los directivos.

La investigación cualitativa, que ha tenido verdadero empuje en las últimas décadas, ofrece posibilidades ilimitadas para los distintos ámbitos que presenta el desarrollo de niveles y modalidades educativas, sobre todo si se considera que los usuarios son personas formadas por personas, quienes acuden a cada centro educativo, en el nivel o modalidad que se mencione.

Anteriormente la tarea de los directores escolares distaba mucho de lo que hoy en día les corresponde realizar. Había maestros de grupo que admiraban y envidiaban el ascenso a director o directora técnica porque seguramente descansarían de la labor pesada que implica la profesión de la enseñanza al interior de los grupos de alumnos. Los profesionales recién ascendidos cumplían con su deber atendiendo a la normatividad y siendo congruentes con su figura de poder, al grado de resultar ser un terror para alumnado y personal de los planteles.

A través de los tiempos, nada ha quedado más obsoleto que un personaje de tal envergadura que se dedique a cumplir administrativa y normativamente. “Ya no hay más de eso”, los tiempos actuales exigen que el director se dinamice y se convierta en animador y protagonista de sus centros escolares, que se humanice para rescatar las relaciones interpersonales perdidas, que sea gestor de aprendizaje para el alumnado y el personal docente, que aproveche en forma óptima los recursos y rinda cuentas del plantel que dirige a la comunidad donde se encuentra enclavado.

El director o la directora a menudo se muestra agobiado(a) por las múltiples ocupaciones y responsabilidades que le son adjudicadas, de entre todas destaca el manejo de grupos para el trabajo en equipo. Así, surge una pregunta que orienta esta situación problemática: *¿Cuáles son las necesidades de formación profesional expresadas por los*

directores(as) de Educación Primaria? Esta pregunta orienta la presente investigación. Como objetivo general se planteó: *Identificar las necesidades de formación profesional expresadas por los directores(as) de educación primaria.*

Método

El enfoque cualitativo permite un acercamiento mayor a las profundidades personales que en muchas ocasiones son obviadas, rebasadas y hasta olvidadas al paso de múltiples y diversas reformas educativas que aterrizan en la implementación de programas y proyectos que tampoco recuperan las voces de los protagonistas educativos y les dejan desempeñar un papel secundario que se traduce en resultados educativos secundarios, con poco o nada que aportar a una sociedad cambiante y metamorfoseada por dinámicas externas de “progreso”. El proceso de la investigación cualitativa es en gran parte inductivo, con la generación de significados por parte del investigador a partir de los datos obtenidos en el campo (Creswell, 2003).

El seguimiento investigativo ha sido realizado mediante un método fenomenológico que ha evolucionado con Moustakas (1994), que va más allá de considerar sólo la esencia, sino de entender la vida de cada persona en función de su relación con otros; aquí entra también la consideración de los valores, las creencias y las costumbres cotidianas que han sido vivenciadas por los participantes.

Al profundizar en la fenomenología, resulta interesante ir al origen de la palabra (del gr. *Phainómenon*, lo que aparece, y *logos*, tratado). Por lo que corresponde al investigador, vale la pena comprender eso que aparece al ritmo de la indagación, dentro de un contexto. Se ha de entender a la fenomenología no como una corriente filosófica, sino como una “actitud que pretende aclarar las formas de existencia humana, partiendo del ser del hombre en el mundo” (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1995).

Dos han sido las técnicas utilizadas: la entrevista a profundidad y la observación; ambas estrategias apoyadas con diversos instrumentos como la guía de entrevista, los diarios de campo (del investigador y de la investigación propiamente dicha) y la grabadora. Mediante la observación se captan diferentes gesticulaciones, tonos de voz, ademanes, etc.; por su parte, la grabación capta los silencios, ruidos conceptuales, persistencia temática y el seguimiento de un guión previamente elaborado por el investigador para la entrevista; además, se da la posibilidad de poder vincularse con el participante cara a cara (Creswell, 2003).

Los participantes, a quienes se aplicaron tres entrevistas individuales, fueron 5 directoras y 4 directores de escuelas primarias. Excepto una escuela, todas son de organización completa; 6 de ellas de turno matutino y 3 vespertinas; 4 escuelas ubicadas en el centro de la Ciudad de Durango, 4 en colonias periféricas y una en un poblado cercano a la ciudad.

Los criterios de validez usados en el estudio, recuperados de Newman y Benz (1998), fueron: Neutralidad, triangulación, revisión con los participantes, materiales referenciales, relaciones estructurales, muestreo teórico y generalización.

Análisis de datos y discusión de resultados

El tipo de análisis seguido es el categórico, definido así por llevar a cabo un proceso de situación sistemática de los datos en categorías -nombrando lo dicho- (Knobel & Lankshear, 2001). Las categorías van emergiendo antes, durante y después del trayecto, “leyendo una y otra vez lo dicho”.

La generalización naturalista fue manejada como teoría para describir las comprensiones que van emergiendo durante el estudio (Creswell, 2003), rescatando lo emergente de este tipo de investigación se interpretan los datos (incorporando una descripción del sujeto y del escenario) y se analizan; emitiendo un esbozo de conclusiones, estabilizando y desestabilizando hasta delinear más preguntas que posteriormente pueden ser contestadas (Wolcott, 1994, como se cita en Creswell, 2003).

La actividad es simultánea: obtención de datos, análisis de datos y redacción (Creswell, 2003). Iniciar la puesta en marcha de una entrevista a profundidad ha implicado “despojarse” de ciertos ropajes que pudieran inhibir la aportación auténtica de los participantes; por ello, el formato del diario de campo fue utilizado antes, durante y después de cada entrevista. Antes, para ir al interior y revisar inquietudes, descartar indisposición y cansancio para dialogar; durante, para no perder de vista gestos, ademanes y cambios de voz que apoyan o contradicen las palabras que se emiten, intentando también registrar en el diario lo que se observa mientras se dialoga; después, para destacar temas emergentes, anotar aquello que se dialoga cuando ya no se graba –eso sucede cuando se ha logrado alcanzar un nivel de *rapport* aceptable–.

La manifestación expresa del directivo se orienta con gran peso a la atención de asuntos de carácter administrativo, de tareas propias del cargo, de obligaciones de tipo laboral (concepto de primer orden) y en este punto, Antúnez (2004) enfatiza la idea de que el directivo ha de asumir el cargo (concepto de segundo orden) tal cual, sin menoscabo de aquellas situaciones que produzcan insatisfacción; es asumir que ya no es profesor, ahora ha de obedecer a situaciones de diferente índole, situaciones que definitivamente se relacionan directamente con el trabajo encomendado (categoría o concepto de tercer orden). Son tareas urgentes, limitantes de su iniciativa personal o necesidad interna, pero que consolidan su función ante quien ubique de afuera, o incluso de adentro, al centro escolar. Una categoría (concepto de tercer orden) detectada se refiere al trabajo directivo ejercido, por la insistencia en abordar la multiplicidad de funciones.

De las textualidades, son rescatables conceptos de primer orden (tareas cotidianas de un directivo): gestión de los materiales para los docentes, lograr la motivación para el trabajo, enfrentar la resistencia al cambio, lograr un trabajo efectivo con padres, promover el trabajo de equipo y lidiar con la resistencia para hacerlo, entre otras. Son asuntos de la cotidianeidad del directivo que guían hacia un concepto de segundo orden: necesidades de formación en liderazgo. De forma natural se conecta con otra categoría: formación.

Es común observar la búsqueda de ejemplos positivos y negativos de otros directores(as) con los cuales les ha correspondido convivir en un momento determinado de su vida; dejando de lado, sea por falta de tiempo o interés, la posibilidad de entrar en diálogo reflexivo en conjunto con el colectivo; pues la idea de aprender sobre la marcha y seguir el ejemplo de otros para actuar sobre lo instituido, puede parecer menos conflictivo para la persona en comparación a lo que implica trabajar con lo instituyente (Nicastro, 1997): esto puede explicar el por qué una función descrita con anterioridad y que tiene que ver con el hecho de fungir como promotor de cambios de los papeles directivos definidos por Antúnez (2004), ha generado vacío.

Hubo oportunidad de revisar a profundidad los pensares, sentires y decires de los directivos participantes en el estudio y se ha coincidido en suficientes asuntos con lo que ya autores interesados en la temática habían puntualizado; también ha podido mantenerse una vinculación evidente en la aportación sobre necesidades de formación directiva, necesidades que se hacen presentes con asuntos tan cotidianos como el desarrollo de las funciones a desempeñar, propias de un cargo directivo, los conflictos permanentes que aparecen y no se disipan fácilmente por lo emergente de aplicar conocimientos específicos (psicología, leyes, manejo de las relaciones humanas), la formación más permanente, la

que proporciona habilidades y hace de la persona competente (el liderazgo anunciado por cientos de textos que dan por hecho su pertenencia) y la urgencia de mantener el equilibrio, de acceder a una formación directiva que envuelva de seguridad en un ambiente complejo, disipado y poco propicio para mantener cualquier estabilidad pretendida *desde arriba*.

Conclusiones

La multiplicidad de tareas a que ha de enfrentarse un directivo escolar tiene más que ver con la emergencia de la situación que se presenta, que con la oportunidad en que pudo haber planeado sus actividades. Se considera, en la sociología de las profesiones, que ser Director de Escuela es una de las cinco profesiones más estresantes en el mundo (Cuéllar, 2001).

El tema de los directivos escolares poco a poco ha ido tomando forma en México; la relevancia de su actuación en los centros escolares comienza a ser reconocida, dados los bajos resultados académicos, en un ambiente donde pareciera que se comienza a buscar culpables. Y la relación con la culpabilidad posiblemente procede de una sensación primero presidencialista –con este sistema la toma de decisiones se hace centralista con escasa participación y desvinculada de la práctica– y después corporativista –sistema que crea instituciones controladas rígidamente por autoridades mayores– (Cuéllar, 2001), pues en México ser responsable de un centro significa ser leal con los preceptos y proyectos del centro. Entonces un papel le enviste de poder y el director, por ende, pasa a formar parte de un corporativo que defiende los intereses de sus autoridades inmediatas.

A continuación, aparece una serie de tesis, producto del análisis de datos cualitativos:

- a) Tesis 1. El director y la directora de escuela primaria se encuentran saturados de actividades al interior de su centro escolar. Algunas de ellas muy resaltadas por su relación interna, obligada en la estructura directiva: lo relacionado con los asuntos administrativos de la oficina, propiamente dicha. En momentos, hasta se sugiere recibir preparación en archivonomía; por otra parte, bien valdría la pena a nivel departamental reconsiderar los documentos que verdaderamente se requieren, para optimizar tiempo en asuntos que son de real envergadura, como los académicos.
- b) Tesis 2. Los directivos de las escuelas primarias manifiestan interés por conocer más acerca de cuestiones psicológicas que están relacionadas con el trato y entendimiento de las personas que les rodean, incluyendo alumnos, docentes y padres de familia.
- c) Tesis 3. A los directores se les dificulta el hecho de poder convencer a otros para realizar un trabajo determinado, así como la resistencia al cambio, como cuando hay que entrarle a un proyecto o programa determinado.
- d) Tesis 4. El trabajo que se puede hacer con los padres de familia depende de las habilidades comunicativas y organizativas que tiene el director o directora.
- e) Tesis 5. Es fundamental para un directivo poder desarrollar el trabajo en equipo al interior de la organización.
- f) Tesis 6. Los directivos manifiestan no tener nunca un día igual, cuyos acontecimientos coincidan con los anteriores.
- g) Tesis 7. Los directores o directoras encargadas de escuelas de organización incompleta manifiestan más interés por los asuntos académicos.
- h) Tesis 8. Los directores o directoras encargados de los turnos vespertinos expresan un trabajo directivo más en colegiado; y en ello hay relación con el proceso de selección de directores vivenciado en España.

- i) Tesis 9. El trabajo cotidiano de los directores, les impide pensar en forma sobre algún tipo de formación que pueda mejorarles su actividad; y por consecuencia, surgen múltiples y diversas ideas acerca de lo que significa prepararse como directivo.
- j) Tesis 10. Los directivos manifiestan como eje fundamental de los buenos resultados directivos, el hecho de hacer un manejo adecuado de las relaciones humanas.
- k) Tesis 11. A los directores les provoca una sensación de bienestar el hecho de poder tener acceso al conocimiento de leyes aplicables en el centro escolar.
- l) Tesis 12. Al paso del tiempo, en la medida en que se presentan dificultades, el directivo aplica formas y estrategias vistas en otros directivos o en otros contextos.
- m) Tesis 13. La mayoría de los directivos se pronuncian por hacer un verdadero trabajo colegiado al interior de la zona escolar, una especie de intercambio directivo para escuchar formas de resolver problemas e intentar acomodarlas a sus contextos.
- n) Tesis 14. En el fondo del discurso, los directivos manejan características del ideal directivo.
- o) Tesis 15. Las tareas y funciones directivas son similares a lo que dice Antúnez (2004) acerca de los papeles directivos; salvo que el directivo(a) no expresa mucho en relación con el papel evaluativo, gestor de recursos económicos y promotor del cambio.

Referencias

- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (2nd Ed.). Thousand Oaks, California, USA.: Sage Publications.
- Cuéllar, A. (2001). *La transición del milenio: Una práctica para la innovación y ruptura de prácticas directivas y docentes*. Querétaro, Querétaro: CEDESA (Centro de Desarrollo y Estudios Sociales y Administrativos).
- Knobel, M. & Lankshear, C. (2001). *Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa*. México: Centro Pedagógico de Durango AC.
- Moustakas (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage
- Newman I, Benz, C.R. (1998). Qualitative-Quantitative Research: A false Dichotomy. In *Qualitative-Quantitative Research Methodology. Exploring the Interactive Continuum* (pp. 1-26). USA Southern Illinois University Press. Trad. De Dr. Arturo Guzmán Arredondo.
- Nicastro, S. (1997). *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos*. Buenos Aires: Paidós.
- Santillana (Ed). (1995) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México: Gil editores
- Solana, F. (1982). *Historia de la educación pública en México*. México: FCE

Recibido: 01 de noviembre de 2009
Aceptado: 25 de noviembre de 2009

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Emilio Rosas Cerda

emi_rey@hotmail.com

Maestro en Educación; actualmente es alumno del Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Universitario Anglo Español

Resumen

Este informe de investigación se ha derivado de la tesis que está elaborando el autor para obtener el grado de doctor en educación. El problema que se aborda es la comprensión lectora en educación media superior y los participantes son dos grupos de alumnos que cursaron la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I en el plantel número 24 del subsistema Colegio de Bachilleres del Estado de Durango.

Para la investigación se adoptó un enfoque cuantitativo, con una metodología experimental, realizándose un procedimiento cuasiexperimental en el que participaron los dos grupos intactos, para la obtención de datos empíricos se utilizó la técnica de la prueba objetiva, adoptándose como instrumento el examen correspondiente de ENLACE 2008.

De acuerdo al resultado del análisis y medición de los datos literarios y empíricos se está en proceso de elaboración las conclusiones y consideraciones finales.

Palabras clave: lectura, comprensión, estrategia

Abstract

This report of investigation has been derived from the thesis that is making the author to receive the grade of doctor in education. The problem that is approached is the reading comprehension in Education Media Superior and the participants are two groups of students who attend the subject of Taller de Lecture y Redaction I in the College of Bachelors of Durango State Planted # 24, in Mexico.

For the investigation it has been adopted a quantitative approach, with an experimental methodology, using a cuasiexperimental process, in that intact groups participated both, for the obtaining of empirical information, it was used the technique of the objective test, being adopted like instrument the corresponding Pedagogical Test ENLACE 2008.

According to the result of the analysis and measurement of literary and empirical information it is in elaboration process the final conclusions and considerations.

Key words: reading, comprehension, strategy.

Introducción

El bajo nivel de aprendizaje y la casi total ausencia de la competencia lectora en los estudiantes mexicanos es un problema que cada vez preocupa más a docentes, directivos, padres de familia y autoridades educativas.

Este problema se difunde cotidianamente a través de los medios masivos de comunicación y en revistas especializadas que dan a conocer los resultados obtenidos en pruebas nacionales e internacionales en las que, además de evaluar conocimientos, habilidades y desempeño de estudiantes, se comparan escuelas y sistemas educativos.

Expertos de México y de otros países hacen una serie de recomendaciones para tratar de revertir o al menos detener las tendencias de caída y deterioro del sistema educativo y pobre desempeño de maestros y alumnos; sin embargo son pocos los que señalan a la comprensión lectora como solución para construir conocimientos y aprendizajes significativos.

En esta era de la información, las exigencias mundiales tienen que ver con el análisis y procesamiento de gran cantidad de información, misma que es captada por el lector a través de diversos medios.

El problema del bajo nivel de comprensión lectora no es exclusivo del nivel básico, también lo es de la educación media superior e incluso del nivel superior.

El presente estudio se realiza en un plantel del subsistema Colegio de Bachilleres del Estado de Durango (COBAED), concretamente con alumnos que cursaron el primer semestre durante el semestre agosto – diciembre de 2008.

A fin de dar respuesta a la pregunta ¿Cómo desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de Educación Media Superior? se planteó la hipótesis: El diseño e implementación de un sistema de formación lectora favorece el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del primer semestre del subsistema Colegio de Bachilleres del Estado de Durango.

En esta investigación se plantean dos variables: la dependiente: comprensión lectora y la independiente: sistema de formación lectora. Por tanto, la variable que se midió fue la comprensión lectora, para ello se utilizó como instrumento la prueba de Español ENLACE 2008 para tercero de secundaria.

Al plantearse el problema y como parte del proceso para conocerlo mejor, se realizó una investigación documental, para ello se consultaron diversos autores. Así mismo se buscaron documentos de trabajos relacionados con la temática, esto para conocer el estado de conocimiento que se guarda actualmente al respecto. El resultado, en ese aspecto, fue que existe una gran cantidad de literatura relacionada con la lectura, su adquisición, enseñanza y desarrollo.

Para llegar a la obtención de resultados; y por lo tanto, estar en condiciones de plantear conclusiones y recomendaciones en base a los hallazgos, se adoptó un enfoque cuantitativo, con una metodología experimental y la utilización de la técnica e instrumento de la prueba objetiva estandarizada (ENLACE).

Aunque es una investigación no concluida, se espera sea del interés del lector y contribuya, de alguna manera, a mejorar la educación mexicana.

El problema de estudio

Al realizar un ejercicio inicial de lectura se observó que los estudiantes, por lo general, leen mecánicamente, no comprenden los textos de cierta dificultad y tienen que repetir la acción de lectura varias veces; también es común la repetición de palabras, frases o párrafos enteros; además no presentan el hábito ni el gusto por la lectura.

Lo anterior se considera un problema pues si el alumno no comprende muchos de los textos que lee y además no tiene el hábito y gusto por la lectura, seguramente su nivel de aprendizaje será bajo.

Los obstáculos más frecuentes que se observan en los alumnos al realizar la lectura de un texto de cierta dificultad son: problemas para captar la idea o ideas centrales, no pueden detectar el propósito del autor, presentan incapacidad para realizar un comentario o emitir un juicio crítico ya sea en forma oral o escrita.

Las pruebas que se aplicaron a los alumnos a manera de diagnóstico y exploración (PISSA y ENLACE) mostraron cierto nivel de deficiencia en algunas de las competencias básicas de comunicación como el saber leer.

La falta de desarrollo de la habilidad para comprender lo que se lee, repercute no únicamente en el aprendizaje de las asignaturas de referencia, sino en las otras materias e incluso puede convertirse en una barrera para su crecimiento presente y futuro en el ámbito escolar o laboral; por ello, se requiere propiciar el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora, no sólo para que los estudiantes aumenten su nivel de aprendizaje, sino también para que alcancen un mayor desenvolvimiento y puedan enfrentar de una manera más eficiente los retos o situaciones problemáticas de su vida cotidiana.

Marco teórico

Sin duda, la comprensión lectora tiene una amplia relación con los procesos de aprendizaje de los estudiantes lectores, siendo precisamente la incógnita sobre la manera de aprender una preocupación en la que han puesto su atención diversos teóricos de la pedagogía y psicología. En este apartado se describen algunas aportaciones relacionadas con el tema.

Han existido diversas corrientes o teorías psicopedagógicas que describen cómo es que aprenden las personas: (Problemas de Aprendizaje, s. f)

- La pedagogía tradicional, fundamentada en el memorismo y el papel del alumno como simple receptor de la información.
- La pedagogía activa, cuyo máximo representante fue Celestin Freinet quien se basó en la psicología de la Gestalt, resaltando la educación del trabajo y la libre expresión.
- El conductismo: basado en la tecnología educativa aplicada a fin de modificar la conducta de los alumnos, Skinner fue su máximo representante.
- El cognitivismo: algunos autores no lo consideran como una teoría, sino como una etapa de transición entre el conductismo y la pedagogía operatoria. Su máximo representante fue Jean Piaget gracias a sus aportaciones con la teoría psicogenética.
- La pedagogía operatoria, inspirada en la teoría psicogenética de Piaget y el enfoque constructivista, pretende el desarrollo del pensamiento autónomo del alumno para que pueda producir ideas nuevas, en lo científico, lo cultural y lo social.

Hay una relación entre las corrientes psicopedagógicas y los paradigmas que han imperado a lo largo del tiempo, tanto por sus aportaciones psicológicas como educativas. En la tabla1, inspirada en Hernández Rojas (1999), se hace una breve exposición de los paradigmas referidos.

El constructivismo ha ganado importancia en los últimos tiempos y se ha

considerado como el modelo apropiado para la educación básica y media superior. Además se ha establecido como una tendencia mundial.

El constructivismo surge en los Estados Unidos donde, tradicionalmente, el aprendizaje había sido pensado sólo como una actividad memorística, un proceso en el que los estudiantes repiten o imitan la información que se les presenta, según Jackson (1986, como se cita en Grennon y Brooks, 1993).

Se ha comprobado que las prácticas de enseñanza de tipo constructivista ayudan a los estudiantes a internalizar y reformular o transformar la nueva información. La transformación ocurre a través de la creación de nuevas comprensiones que resultan del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas Jackson, 1986, Gardner, 1991 (como se citan en Grennon y Brooks, 1993).

Tabla 1. Paradigmas de la psicología educativa

PARADIGMA	CARACTERÍSTICAS	REPRESENTANTES
Conductista	Instrucción programada Máquinas de enseñanza Instrucción personalizada Instrucción asistida y tutores lineales Modificación conductual Sistematización de la enseñanza	Skinner Pressey, Skinner Keller Suples, Davis Wolpe, Bijou, Baer, Lovaas Popham, Mager, Kanfer
Cognitivo	Instrucción y aprendizaje escolar Tecnología instruccional Procesos cognitivos, metacognitivos, autorreguladores y estratégicos Programas de enseñanza inteligente Estrategias cognitivas y enseñar a pensar Estilos y enfoques de aprendizaje Motivación y aprendizaje La pericia y sus implicaciones educativas	Bruner, Ausubel, Rumelhart, Shuell Rickards, Hartley, Davies, Mayer, Posner, Novak ... Levin, Wittrock, Shuell, Glaser, Flavell, Garner, Pressley, Brown ... Brown, Anderson, Clansey Dansereau, Weinstein, Pressley, Nickerson, Nisbett Entuistle, Merton, Selmes Dweeck, Elliot, Winer Glaser
Humanista	Enseñanza no directiva y abierta Orientación vocacional y consejo educacional Autoconcepto Sensitividad y orientación grupal	Rogers Egan Shaftels Carkhuft Dreikurs, Glaser, Selman
Psicogenético	Programas constructivistas de educación preescolar Enseñanza de la lengua escrita Enseñanza de las matemáticas Enseñanza de las ciencias naturales y de las ciencias sociales Enseñanza de la moral	Lavatelli, Highscope, Kamii, DeVries, Koper, Defrain Ferreiro, Teberosky Brun, Kamii, Vergneau, Brousseau Karplus, Lawton, Giordan... Hallam, Luc Kolhberg, Lickona
Sociocultural	Aprendizaje guiado Enseñanza proléptica Enseñanza recíproca Aprendizaje situado Evaluación dinámica El discurso en el aula Propuestas de alfabetización Enseñanza de la lectura y la escritura	Rogoff Greenfield Palincsar, Brown Brown, Collins, Newman Budoff, Inc., Feurstein, Brown, Campione Cazden, Edwards, Mercer, Coll, Lemke Wells Clay, Cazden, Au, MacLane, Goodman

El enfoque constructivista se basa en las aportaciones de diversas teorías psicológicas como el cognitivismo, la psicogenética, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo de Ausubel, el socioculturalismo de Vigotsky y algunas teorías instruccionales (Díaz y Hernández, 1998).

El constructivismo se refiere a la acción que realiza el estudiante con el propósito de construir sus aprendizajes, mediante procesos planificados y en base a conocimientos previos. De acuerdo con Carretero (1993, como se cita en Díaz y Hernández, 1998) el constructivismo:

“- tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de las interacciones entre esos dos factores”.

En el proceso de construcción de los conocimientos intervienen algunos factores como: los conocimientos previos o la información, el contexto y la actividad externa o interna de la persona que aprende, es decir, la actividad de quien recibe la información.

Así el estudiante que aprende a través de la comprensión de un texto escrito, lo hace de acuerdo con los saberes que ya tiene sobre el contenido del texto. Esto le ayuda a entender mejor, a asimilar la información y, por tanto, a crear nuevas estructuras cognitivas.

Según Coll (1990, como se cita en Díaz y Hernández, 1998) el constructivismo se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- a) el alumno es el responsable de su propio aprendizaje,
- b) la actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración y
- c) la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Algunos teóricos consideran que el primer gran constructivista fue Sócrates, sin embargo, actualmente se considera a Piaget como uno de los máximos representantes de esta corriente; en palabras de Grennon y Brooks (1993), Jean Piaget “fue un epistemólogo genético interesado principalmente en el desarrollo cognitivo y la formación del conocimiento”. Él concibió al constructivismo como una manera de explicar cómo las personas llegan a conocer acerca de su mundo a través de la maduración y la experiencia que se alcanza con la construcción de nuevas estructuras.

Vocablos como estabilidad, asimilación, acomodación, equilibrio, estructura, andamiaje... son términos comunes de este enfoque psicopedagógico. Para Piaget “la estabilidad cognitiva temporal que resulta del balance de la asimilación y la acomodación se llama equilibrio” y éste es un factor importante para la creación de las nuevas estructuras. Sin embargo, Bruner, 1964 y Chomsky, 1977 (como se citan en Grennon y Brooks, 1993), afirman que existen otros factores que están más asociados al desarrollo de nuevas estructuras mentales como son el lenguaje y la experiencia previa. También Case, 1985, Gardner, 1991 y Haroutunian, 1983 (como se citan en Grennon y Brooks, 1993) han puesto en tela de juicio las afirmaciones de Piaget.

Hablar de constructivismo se refiere a la manera de apropiarse de la información y a la forma de insertarla en los esquemas o estructuras de conocimiento (UNITEC, 2000). Esto, de alguna manera, se relaciona con la actividad lectora que llevan a cabo los estudiantes dentro y fuera del aula.

Para facilitar el aprendizaje de los estudiantes lectores es necesario que el docente, con innovación y creatividad, planea y ponga en práctica algunas estrategias que puedan desarrollar la competencia lectora; sin embargo “la meta no es la de crear estrategias perfectas sino de construir estrategias que conduzcan a la dirección apropiada para después depurarlas progresivamente a través de la experimentación y del ajuste” (Argudín, 2008).

Los objetivos

Objetivo general

Comprobar que el diseño de un sistema de formación lectora y su implementación favorece el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora de los estudiantes de Taller de Lectura y Redacción I del subsistema Colegio de Bachilleres del Estado de Durango.

Objetivos específicos

1.- Realizar un diagnóstico del problema de comprensión lectora en los alumnos de primer semestre del plantel número 24 del Colegio de Bachilleres del Estado de Durango.

2.- Diseñar un sistema de formación lectora enfocado a desarrollar la habilidad de comprensión lectora de los estudiantes de Taller de Lectura y Redacción I que se imparte en el Colegio de Bachilleres del Estado de Durango.

3.- Implementar un sistema de formación lectora con los estudiantes de primer semestre del plantel Simón Bolívar en el espacio de Taller de Lectura y Redacción I.

4.- Evaluar el efecto del diseño e implementación del sistema de formación lectora en el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora de los estudiantes de Taller de Lectura y Redacción I del plantel Simón Bolívar.

Metodología

En el presente trabajo de investigación se utilizó un enfoque cuantitativo y un método experimental (diseño cuasi-experimental con grupo control no equivalente pretest y postest). Se usaron, por tanto, concepciones postpositivistas a fin de generar conocimiento por medio del razonamiento de causa y efecto (Creswell, 2003).

El procedimiento cuasi-experimental que se utilizó se esquematiza así:

Grupo A 0 _____ X _____ 0

Grupo B 0 _____ 0

En la tabla 2 se muestran los elementos del diseño metodológico utilizados para esta investigación:

Tabla 2. Elementos del diseño metodológico

ENFOQUE	MÉTODO	PROCEDIMIENTO	INSTRUMENTO
cuantitativo	experimental	Diseño cuasi-experimental con grupo control no equivalente (pretest y postest)	Prueba estandarizada (ENLACE 2008)

Como instrumento de pretest y postest se utilizó el examen estandarizado ENLACE 2008, mismo que fue aplicado a los grupos experimental (A) y de control (B) para detectar la magnitud del problema en ambos grupos y ver el efecto de la implementación de la propuesta de acción en uno de ellos (grupo A).

Los participantes fueron dos grupos intactos de 21 alumnos cada uno que cursaron el primer semestre en el plantel número 24 del COBAED establecido en el poblado Simón Bolívar, Durango.

Se consideró como pretest el examen de ENLACE 2008 que se aplicó a los alumnos de tercer grado de secundaria, y la información obtenida se tradujo en un diagnóstico sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de los dos grupos.

Se diseñó un sistema de formación lectora para implementarlo con los alumnos del grupo "A" del primer semestre, con el fin de conocer el efecto que puede tener con alumnos de nuevo ingreso a la educación media superior.

Se implementó el sistema diseñado.

Al grupo experimental "A" se aplicó una propuesta de intervención como parte del sistema de formación lectora dentro del espacio de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I, consistente en una serie de estrategias didácticas enfocadas a desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes de dicho grupo. El grupo control "B" no recibió tratamiento.

Al final del semestre se aplicó la postprueba (examen ENLACE 2008 para tercer grado de secundaria sólo considerando los reactivos relacionados con la comprensión lectora) a los grupos "A" y "B".

Se analizaron los resultados obtenidos para su comparación.

Se realizó el tratamiento de la información obtenida mediante el proceso estadístico denominado Sistema SPSS versión 15.0, a fin de realizar el análisis correspondiente.

Se contrastaron los resultados obtenidos con la hipótesis planteada.

Se llegó a la formulación de conclusiones de acuerdo con los resultados de la investigación.

Discusión de resultados

Con el fin de obtener un diagnóstico confiable de los alumnos del primer semestre, se aplicó la prueba objetiva estandarizada de PISA 2000 a los dos grupos (A y B) durante tres sesiones de 50 minutos cada una.

Al grupo A se aplicó durante los días 19, 21 y 22 de agosto de 2008. Al grupo B se aplicó durante los días 18, 19 y 20 del mismo mes.

Los aplicadores fueron los docentes responsables de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción en cada grupo; en el grupo "A" el Profr. Emilio Rosas Cerda y en el grupo "B" el Profr. Jesús Monreal Jiménez. Los resultados obtenidos al aplicar la prueba mencionada al grupo "A" (a manera de diagnóstico) fueron los siguientes:

Promedios:

Grupo A: 4.8

Grupo B: 4.0

A fin de llevar a cabo la metodología de investigación anteriormente descrita, se tomó la decisión, entre el autor y el asesor de tesis el Dr. Rolando Cruz García, de adoptar como pretest la prueba de Español ENLACE para tercero de secundaria ya aplicada a los participantes y como posttest la misma prueba, con sus modificaciones pertinentes para medir la comprensión lectora.

Al inicio del semestre agosto – diciembre 2008, se procedió a implementar una serie de estrategias didácticas encaminadas a desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes del grupo A, al grupo B no se aplicó la propuesta. Dicha propuesta de intervención forma parte del sistema de formación lectora.

Para el diseño de un modelo de formación lectora que sirva de soporte a la intervención en el grupo experimental, se tomó como referente el modelo CIPP de Sutflebeam (1967), pero no se aplicó tal y como lo describe el autor, pues sólo se consideró como una guía metodológica. Por ejemplo la retroalimentación de la propuesta de intervención no se llevó a cabo por motivos de tiempo y practicidad. El modelo del sistema de formación lectora, se puede observar en la figura 1.

Posterior a la puesta en marcha la propuesta, se procedió a aplicar a los estudiantes la posprueba, consistente en el examen mexicano ENLACE 2008 para tercero de secundaria, prueba que se adoptó como pretest.

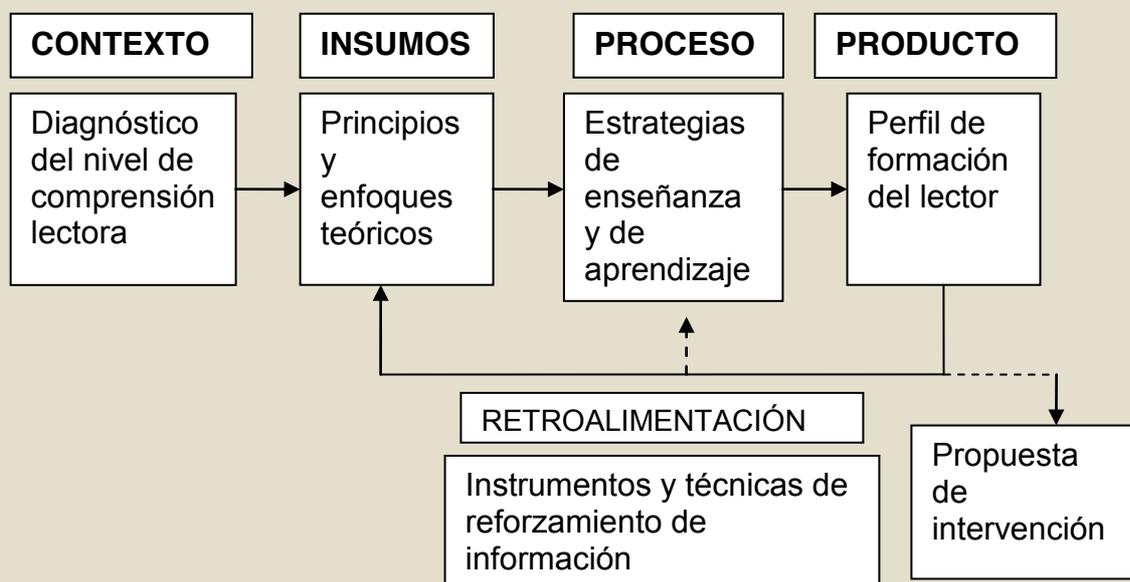
El examen en cuestión se analizó y se seleccionaron los reactivos que de alguna manera se relacionan con la comprensión lectora. Esta modificación se realizó previa consulta con el asesor de la presente tesis.

Dicho examen se aplicó a ambos grupos, solicitando para ello el permiso correspondiente ante las autoridades escolares locales.

Para dicha actividad se tomaron tres días, siendo los aplicadores los profesores: Jesús Monreal Jiménez en el grupo “A” y Emilio Rosas Cerda en el grupo “B”.

El responsable de la presente investigación procedió a realizar la revisión de los exámenes, contrastando dichos resultados con los obtenidos por los mismos alumnos en la prueba ENLACE Español que se les aplicó en mayo del 2008, cuando cursaban el tercer grado de secundaria

Figura 1. Esquema del modelo de formación lectora (Basado en el modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam (1967, tomado de Nevo, 1997).



Los resultados obtenidos en la prueba ENLACE Español en mayo de 2008 se obtuvieron de una base de datos existente en la Internet, a la que se accedió de acuerdo con los folios de cada uno de los sujetos de estudio.

Los resultados obtenidos tanto en la preprueba como en la posprueba se analizaron por grupo para después proceder a su comparación.

Los resultados de la preprueba se contrastaron con los datos empíricos obtenidos en la posprueba.

Se consideraron como resultados positivos aquellos reactivos en los que el número de aciertos en la preprueba fue menor que en la posprueba, pues se consideró como una mejora en el resultado. Los considerados como resultados negativos fueron aquellos en los que el número de aciertos en la preprueba fue mayor que en la posprueba, pues se consideró como un retroceso en los resultados. Los resultados considerados como iguales fueron aquellos en los que el número de aciertos en la preprueba fue igual que en la posprueba, pues se confirmó que no hubo avance ni retroceso en los resultados.

De acuerdo con el análisis planteado, los resultados fueron los siguientes.

Grupo A

Total de reactivos positivos: 11
Total de reactivos negativos: 24
Total de reactivos iguales: 2
Total de reactivos: 37

Grupo B

Total de reactivos positivos: 9
Total de reactivos negativos: 24
Total de reactivos iguales: 4
Total de reactivos: 37

Según lo expuesto se nota que no hubo una diferencia considerable en los resultados obtenidos en ambos grupos, por lo tanto no se puede afirmar categóricamente que la hipótesis planteada se compruebe como afirmativa.

Tal vez faltó que el docente que puso en marcha la propuesta de intervención pusiera más énfasis en la aplicación de las estrategias didácticas o que buscara una mejor manera de motivar a los estudiantes para que tuvieran una participación más activa y responsable.

Se deja abierta la posibilidad para que otros investigadores interesados en el tema perfeccionen el proceso de intervención y se repita el procedimiento metodológico.

La competencia lectora es uno de los grandes retos de la reforma educativa que se está iniciando en la Educación Media Superior, pues gracias a ella el nuevo estudiante estará en condiciones de construir conocimientos que le permitan ser una persona exitosa.

El docente puede convertirse en agente de cambio y promotor preponderante de la competencia lectora de los estudiantes.

La implementación de ciertas estrategias diseñadas y puestas en marcha por el docente puede desarrollar la competencia y, por consiguiente, la comprensión lectora.

Referencias

- UNITEC (2000). *Estrategias de aprendizaje y Metodología de la investigación* (2ª ed.). México. Ediciones UNITEC de México.
- PISA para docentes: la evaluación como oportunidad de aprendizaje*. SEP (2005). México. Secretaría de Educación Pública. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Problemas de Aprendizaje*. (s.f.). Volumen 1. Colombia. Cargraphics. Ediciones Euroméxico.
- Argudín, Y. (2008). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México, D. F. Trillas.

- Creswell, J. W. (2003). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. 2ª edición. (Traducción de A. Guzmán y J. J. Alvarado, 2007). Durango, México. CAM.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. McGraw - Hill.
- Grennon Brooks, J. y Brooks, M. G. (1993). *El caso de las aulas constructivas. En búsqueda de la comprensión*. (Traducción de Guzmán Arredondo, A. y Villarreal Gallegos, J. F., 2007). Durango, México
- Hernández Rojas, G. (1999). *Paradigmas en psicología de la educación*. México, D. F. Paidós.
- Manual Breve SPSS 15.0*. (2006). Traducción de Guzmán A., A. y Alvarado C., J. J. Durango, México.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el Centro*. España. Ediciones Mensajero.

Reibido: 12 de noviembre de 2009
Aceptado: 30 de noviembre de 2009

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

REIVINDICACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE LAS TESIS DE GRADO COMO GENERADORAS DE CONOCIMIENTO VÁLIDO

Hortensia Hernández Vela (1)

guioda01@yahoo.com.mx

Norma Patricia Garrido García (2)

npgarrido@yahoo.com.mx

Víctor Manuel Lerma Moreno (3)

viclerma@yahoo.com

1.- Doctora en Administración; actualmente se desempeña como Profesora de Tiempo Completo, adscrita al Cuerpo Académico “Procesos de Cambio y Desarrollo en las Instituciones” de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

2.- Maestra en Ciencias; actualmente se desempeña como Profesora de Tiempo Completo, adscrita al Cuerpo Académico “Procesos de Cambio y Desarrollo en las Instituciones” de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

3.- Maestro en Administración; actualmente se desempeña como Profesor de Tiempo Completo, adscrito al Cuerpo Académico “Procesos de Cambio y Desarrollo en las Instituciones” de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Resumen

Los trabajos de tesis ya elaborados y que se encuentran olvidados en los anaqueles de la institución pueden ser la vía para: rescatar información, valorarla y divulgarla, mediante un análisis que lleve a identificar el perfil de los trabajos de investigación que se están realizando, las áreas temáticas en las que se circunscriben, la calidad metodológica y las aportaciones que hacen.

El presente estudio pretende volver visible el conocimiento que se ha generado en la institución e identificar cuáles han sido las tendencias temáticas de las tesis de grado y su calidad académica, a través de la congruencia metodológica y sus aportaciones, respondiendo a las preguntas:

¿Está la organización generando conocimiento?

¿Qué tipo de trabajo de investigación se realiza?

¿La congruencia metodológica permite considerar como válido el conocimiento generado?

¿Las tesis de grado que hay en la institución emplean un método riguroso para describir, explicar y/o modificar aspectos relacionados con la Administración?
¿Qué tipo de aportaciones están generando?

Palabras clave: evaluación, tesis, congruencia metodológica.

Abstract

Master grade thesis already finished and forgotten on the university library shelves may be path for rescue information, evaluate it and disseminate it by an analysis that let identify the research's works profile that students are elaborating, thematic areas of these works, their methodological quality and their contributions to administration.

This study tries that knowledge generated in the institution becomes visible and identifies trends which have been subject of master grade thesis making an evaluation of their academic quality through their methodological congruency and their contributions, answering next questions:

Is institution creating knowledge?

What kind of research is it doing?

Does methodological congruency allow to considerate valid generated knowledge?

Are master grade theses of administration faculty using a rigorous method to describe, explain and/or change aspects of the public - business administration?

What kind of contributions is thesis generating?

Key words: evaluation, thesis, methodological congruency.

Quiénes somos y qué hacemos son preguntas que se plantean las organizaciones, en el caso de las instituciones de educación superior, la formación de estudiantes está unida a la generación del conocimiento y una de las formas en que éste se manifiesta es a través de la expresión escrita, plasmada en las tesis recepcionales. En la FCA-UJED, como ocurre en muchas otras facultades, al diversificarse las opciones de titulación a nivel licenciatura han desaparecido casi en su totalidad los trabajos de tesis; no ocurre lo mismo en el posgrado, en las maestrías de Administración de Negocios y Pública, en donde la tesis, aunque vista por muchos como un “*obstáculo*”, se mantiene como requisito de egreso.

El tema de las tesis de grado, su viabilidad, si deben realizarse en el área de administración y su importancia en relación a las habilidades que aportan a los estudiantes son temas ampliamente discutidos, pero no son el fin de esta investigación, cuya pretensión es hacer visible la existencia del conocimiento que se genera en la organización y que está abandonado sin ser objeto de estudio por sí mismo.

Por otro lado, la obtención de grado y la medición de ésta como variable de acreditación,¹ pareciera ser la única finalidad de estos trabajos, unida al discurso de las habilidades adquiridas por el alumno, olvidándose por completo que el conocimiento resultante está haciendo aportaciones puntuales, normalmente, a la problemática local sin alcanzar a los receptores interesados; sin divulgación a pesar de los intentos realizados (en la FCA-UJED a través de una revista arbitrada) sin impacto y sin ser considerado como una aportación valiosa por y de la organización.

¹ El número de tesis es un dato estadístico que se emplea para evaluar a la institución, sin que tengan mayor relevancia el uso o las aportaciones de los trabajos.

Los resultados de cada investigación deben comunicarse a la comunidad científica, sin embargo esto no ocurre con las tesis de maestría, a pesar de que existen congresos y cuerpos académicos que interaccionan en el área; el trabajo que los alumnos realizan a través de la tesis, sigue invisible porque a nivel maestría, donde el interés prioritario no es la investigación, no participan en estas actividades de divulgación y tampoco las instituciones o los propios estudiantes la comunican a los posibles interesados.

Sin embargo, estas dificultades en la divulgación no son el único escollo en relación con el conocimiento generado, también surgen cuestionamientos con respecto a la calidad del conocimiento, y a las contribuciones para la solución de la problemática administrativa

Los trabajos de tesis ya elaborados y que se encuentran olvidados en los anaqueles de la institución pueden ser la vía para rescatar información, valorarla y divulgarla mediante un análisis que lleve a identificar las áreas temáticas en las que se circunscriben, así como el perfil de los trabajos de investigación que se están realizando, la calidad metodológica y las aportaciones que hacen.

El clasificar la información en *Áreas de conocimiento* consiste en ubicar los contenidos de los trabajos de tesis dentro de la temática disciplinar.

El *perfil de los trabajos* está dado por diferentes criterios, como son la fuente de información, el período de recolección de datos, la extensión de la población estudiada, el tipo de variable, el control de las variables, tipo de análisis de los datos y el instrumento empleado.

En cuanto a la *calidad metodológica*, los trabajos podrían analizarse desde los criterios metodológicos académicamente aceptados para evaluar tanto la validez interna como la validez externa y su confiabilidad; realizar validaciones de los instrumentos empleados, llevar a cabo la replicación directa y/o sistemática de los trabajos en aquellos de corte cuantitativo o bien, utilizando la triangulación para validar resultados.

Sin llegar a este tipo de contrastación de resultados tan exhaustivo, la evaluación de la calidad académica de las tesis de grado puede someterse a un tipo de análisis más sencillo pero no menos relevante: la evaluación de la congruencia metodológica.

La congruencia metodológica puede definirse como la consistencia lógica e instrumental en las diferentes etapas de la investigación, determinando si existe correspondencia entre: planteamiento del problema y el marco teórico; planteamiento del problema, marco teórico e hipótesis, preguntas de investigación y resultados; planteamiento del problema y conclusiones.

El presente trabajo pretende volver visible el conocimiento que se ha generado en la institución e identificar, como se ha planteado en los párrafos anteriores, cuáles han sido las tendencias temáticas de las tesis de grado, y su calidad académica a través de la congruencia metodológica y sus aportaciones, respondiendo a las preguntas:

¿Está la organización generando conocimiento?

¿Qué tipo de trabajo de investigación se realiza?

¿La congruencia metodológica permite considerar cómo válido el conocimiento generado?

¿Las tesis de grado que hay en la institución emplean un método riguroso para describir, explicar y/o modificar aspectos relacionados con la Administración?

¿Qué tipo de aportaciones están generando

Método

Para realizar esta investigación, se analizaron todos los trabajos de tesis presentados en el posgrado desde un enfoque metodológico teniendo en consideración las siguientes etapas:

- I. Elaboración del instrumento
- II. Localización de tesis
- III. Lectura y análisis de contenido de tesis
- IV. Evaluación de la congruencia metodológica
- V. Evaluación del soporte teórico

- I. *Elaboración del instrumento.* Se elaboró un instrumento para registrar la información. (anexo A). Este instrumento esta dividido en varias secciones en donde se anotaban los siguientes elementos:
 - *Datos Generales:* De cada una de las tesis se obtuvieron los siguientes datos generales: Título de la tesis, año en que fue presentada, extensión (número de páginas), maestría en la que se presenta (Administración de Negocios o Administración Pública), sexo del alumno.
 - *Temática:* Ubicación del tema desarrollado conforme a la siguiente clasificación:

Tabla 1

Administración de Negocios	Administración Pública
<ul style="list-style-type: none">• Recursos Humanos• Finanzas• Administración Educativa• Producción• Mercadotecnia• Administración General• Evaluación de Proyectos• Comercio Internacional• Otros	<ul style="list-style-type: none">• Comercio Internacional• Políticas Públicas• Administración Municipal• Evaluación de Programas• Finanzas• Mercadotecnia• Recursos Humanos• Administración Educativa• Otros

- *Tipo de Estudio*
 - *Fuente de información* (documental o de campo)
 - *Extensión del estudio* (censo, muestreo aleatorio o muestreo no aleatorio)
 - *Método de obtención de datos* (longitudinal o transversal)
 - *Control de las variables* (estudio de caso, descriptiva, experimental, cuasi experimental, caso práctico)
 - *Nivel de medición de las variables* (cualitativo o cuantitativo)

- *Nivel de análisis de los datos* (descriptivo, explicativo o inferencial)
- *Instrumento empleado* (entrevista, cuestionario, test, documento, formulario para registro de datos, etc.)
- *Indicadores de Congruencia Metodológica* (ver punto IV)
- *Aportaciones*
 - Propuestas
 - Modelos
 - Proyectos
- *Soporte Teórico*. Este punto incluyó el número de referencias, las referencias en otro idioma y la actualidad de las fuentes consultadas.
- *Presentación general* (características de empastado, mecanografía, gráficas, etc.)

II. Localización de las tesis.

El estudio se realizó, estableciendo como unidad de análisis la tesis que, para la obtención de grado de Maestro en Administración de Negocios y de Maestro en Administración Pública, habían sido presentadas en la División de Estudios de Posgrado de la FCA-UJED de enero 1984 a diciembre del 2006. Se analizaron 50 tesis que son el total de tesis presentadas hasta la fecha (Anexo).

III. Lectura y análisis de contenido de las tesis.

Una vez localizadas las tesis se procedió a la identificación y clasificación dentro de las categorías establecidas en el instrumento.

IV. Evaluación de la Congruencia Metodológica.

Con el objeto de evaluar la congruencia metodológica de las tesis, se calificó cada una de acuerdo a la tabla de puntuación (Tabla 2); se asignó un puntaje específico a cada uno de los indicadores de la congruencia de acuerdo con su relevancia.

Tabla 2 Puntuación de la congruencia metodológica

<i>Indicador</i>	Puntuación
1. Planteamiento del problema	1
2. Objetivo de la investigación	1
3. Preguntas de investigación	1
4. Formulación de hipótesis	1
5. Congruencia Problema-Objetivo-Hipótesis	3
6. Marco teórico	2
7. Congruencia del marco teórico con el problema de investigación	2
8. Congruencia entre preguntas de investigación y resultados	3
Total	14

Posteriormente, el puntaje obtenido por cada tesis, se interpretó de acuerdo con la siguiente escala:

Tabla 3 Escala de congruencia metodológica

Alta	>10
Media	6 -10
Baja	0 - 5

Con el propósito de determinar la evolución que ha tenido la congruencia metodológica, los datos obtenidos se agruparon en períodos de tres años y se calculó la puntuación promedio.

V. Evaluación del soporte teórico

Se asignaron puntuaciones para este aspecto considerando el número de referencias, las referencias en otro idioma, la actualización de las fuentes consultadas y/o la justificación en la consulta de fuentes clásicas.

Resultados

De las 50 tesis analizadas, el 54% corresponde a Administración Pública y el resto (46%) a la Administración de Negocios. Casi el 70% se concentran en las áreas de *Recursos Humanos, Evaluación de Programas, Administración Municipal y Administración Estratégica*. (Figura 1)

Por maestría, las tesis de Administración de Negocios se concentran en el área temática de *Recursos Humanos* (42%); en la Administración Pública se concentran en *Administración Municipal* (25%) y en *Evaluación de Programas y Proyectos* (22%). (Figuras 2, 3 y 4)

Tabla 4 Distribución de las tesis analizadas por maestría

Tesis por Maestría	
Administración Pública	23
Administración de Negocios	27

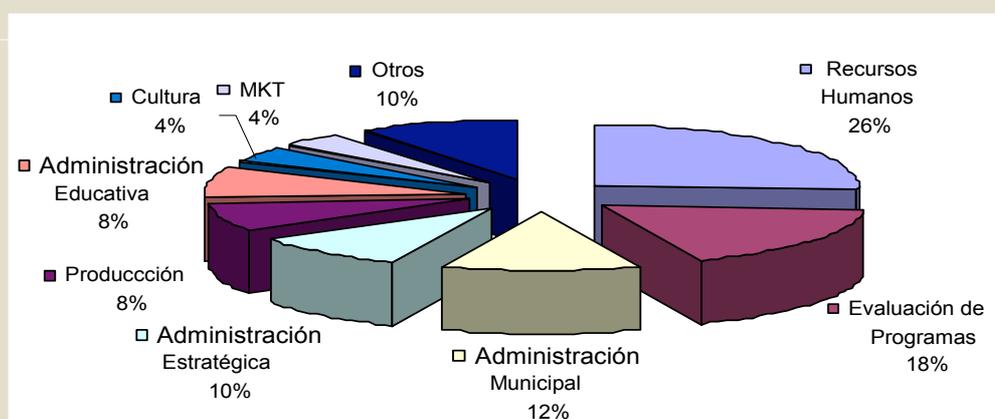
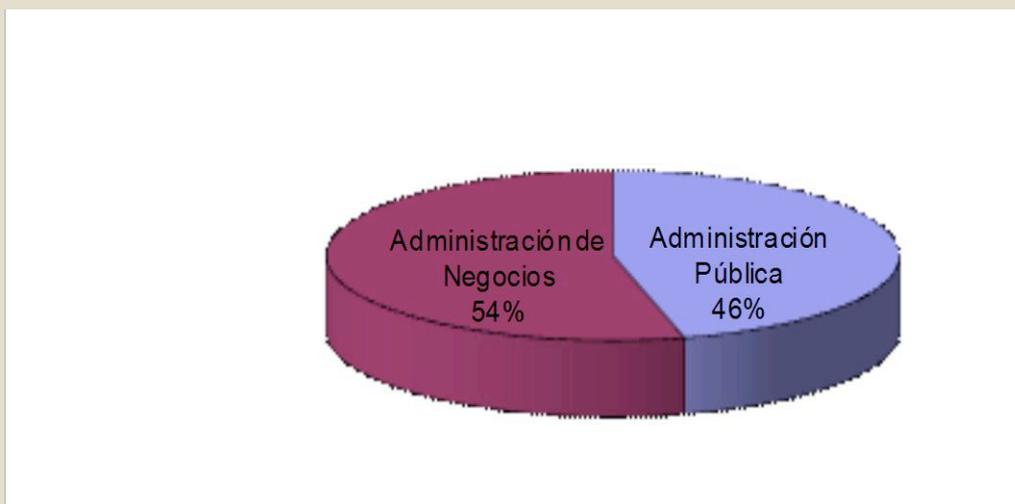


Fig. 2 Áreas temáticas desarrolladas

Tabla 5 Áreas Temáticas desarrolladas por Maestría

Administración de Negocios	#	Administración Pública	#
Recursos Humanos	11	Administración Municipal	6
Evaluación	4	Evaluación	5
Administración Estratégica	3	Administración Estratégica	2
Producción	2	Administración Educativa	2
Mercadotecnia	2	Producción	2
Administración Educativa	2	Recursos humanos	2
Otros	3	Otros	4
Total	27	Total	23

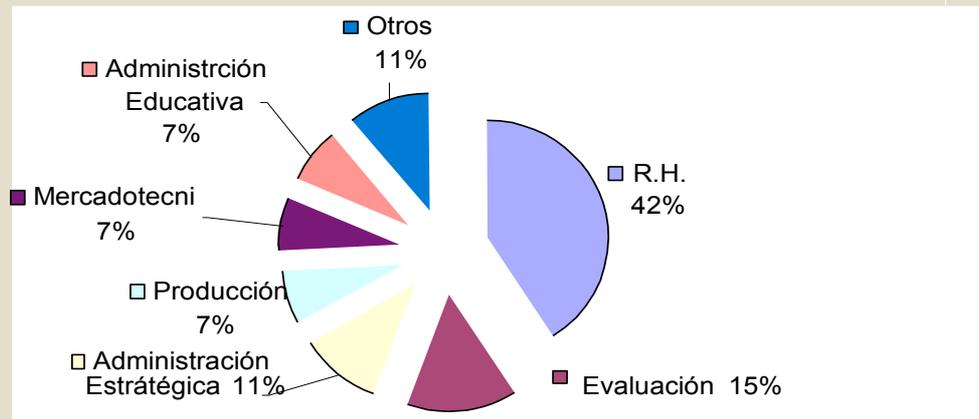


Fig. 3 Áreas temáticas desarrolladas en la Maestría en Administración de Negocios

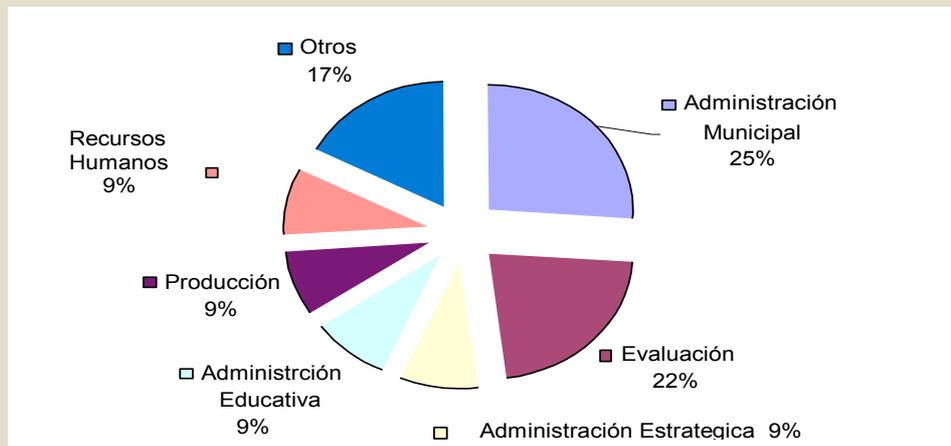


Fig. 4 Áreas temáticas desarrolladas en la Maestría en Administración Pública

Las siguientes siete figuras (de la 5 a la 12) nos presentan el tipo de trabajo que se realiza. Según la fuente de obtención de los datos (Figura 5) el 68% de los trabajos corresponden a estudios de campo (fuente viva) y casi es su totalidad (Figura 6) son estudios descriptivos (94%)



Fig. 5 Tipo de investigación según la fuente

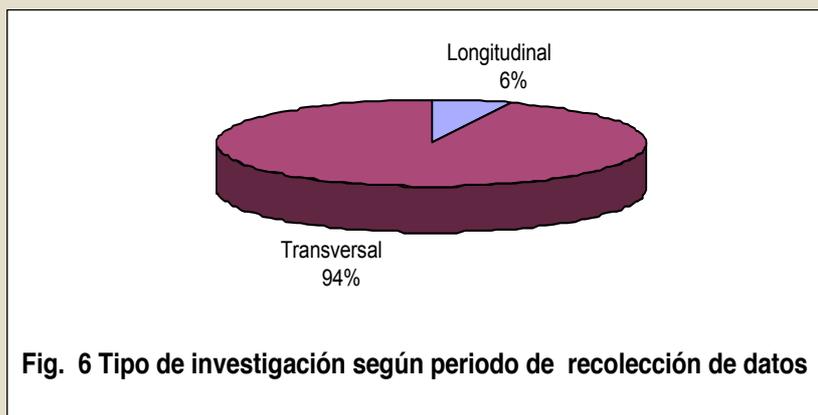


Fig. 6 Tipo de investigación según periodo de recolección de datos

Es importante señalar que el 48% de los trabajos han sido estudios que realizan muestreo no aleatorio, seguido de un 30% de estudios censales y sólo un 10% realizaron un muestreo aleatorio (Figura 7).

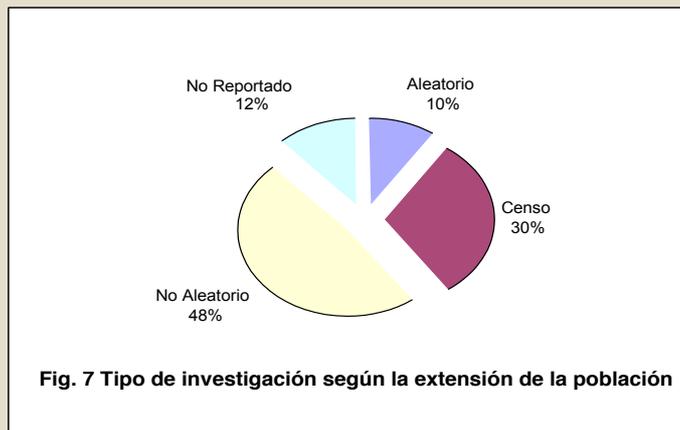


Fig. 7 Tipo de investigación según la extensión de la población

La medición de las variables es de tipo cuantitativa en 65% de los estudios y de acuerdo al control de las variables estudiadas, el 80% son tipo descriptivo (Figuras 8 y 9).



Fig. 8 Tipo de investigación según la medición de las variables

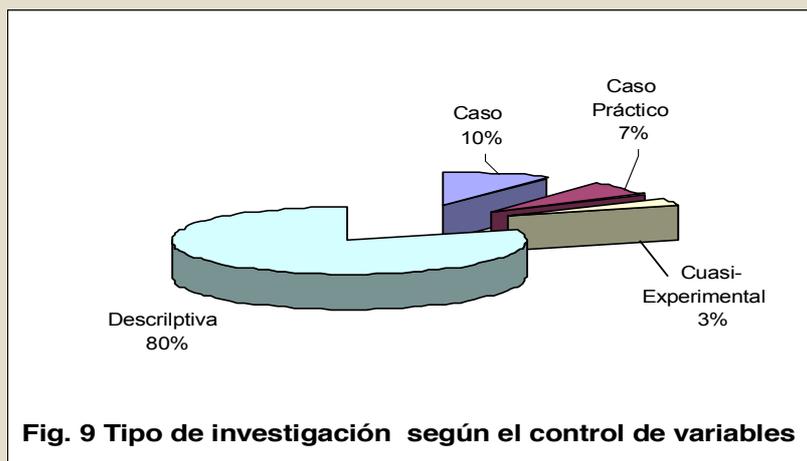


Fig. 9 Tipo de investigación según el control de variables

El análisis de los datos también es de tipo descriptivo en la mayoría de los trabajos (72%). Seguido por valores equivalentes de análisis explicativo, inferencial y comparativo (Figura 10).

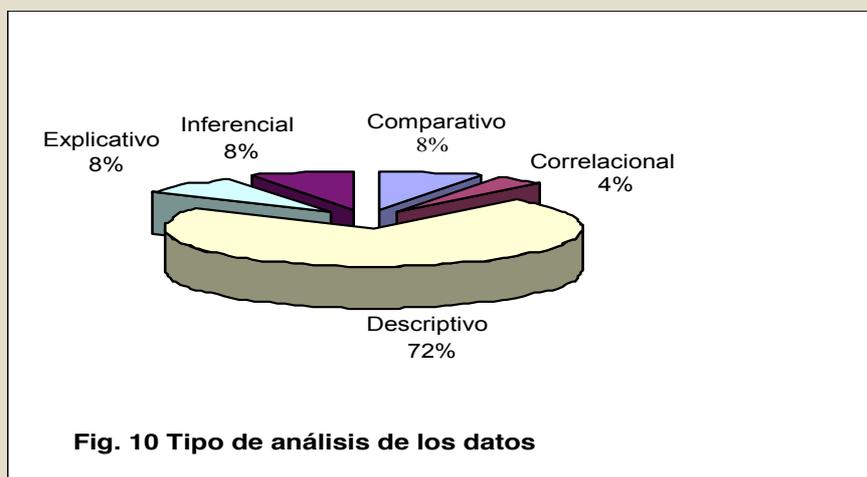


Fig. 10 Tipo de análisis de los datos

En cuanto al tipo de instrumento empleado, el 40% de los trabajos utilizaron el cuestionario y el 24% la entrevista (Figura 11).

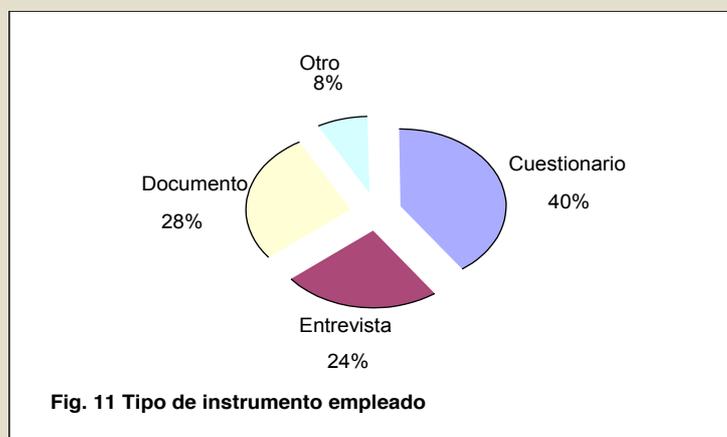


Fig. 11 Tipo de instrumento empleado

En cuanto al número de tesis, es posible observar en la figura 12 que a partir de 1998 se incrementa notablemente la producción; en este período se han realizado el 84% de las tesis. Lo que podría atribuirse a que en el segundo plan de estudios se incluía un eje metodológico y al hecho de que había transcurrido el periodo de iniciación que permitió la formación de asesores.

Tesis por período	
83-85	1
86-88	1
89-91	3
92-94	1
95-97	2
98-00	8
01-03	13
04-06	21
Total	50

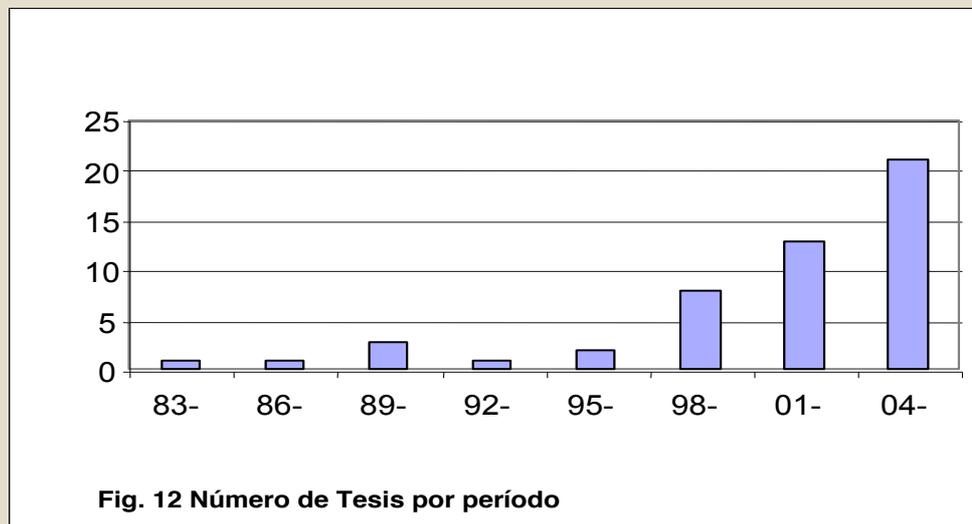


Fig. 12 Número de Tesis por período

Con relación a la evolución de la congruencia metodológica es importante destacar que de acuerdo con los datos de los primeros cinco períodos (hasta 1994) el número de tesis por período es muy reducido, (Figura 12) ya que no pasan de tres, por lo que se consideró que la puntuación promedio de congruencia metodológica no es una medida válida y sólo a partir de 1995 los valores pueden ser representativos de la calidad de los trabajos (Figura 13).

Congruencia Metodológica	
83-85	2
86-88	8
89-91	5
92-94	13
95-97	7
98-00	10
01-03	11
04-06	9

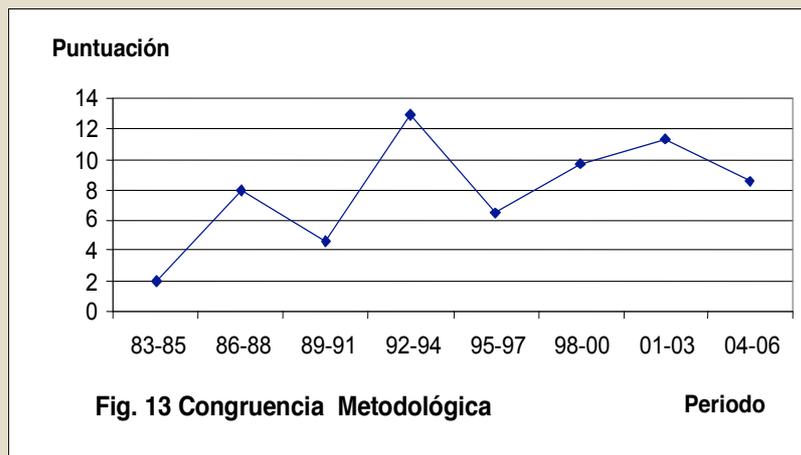


Fig. 13 Congruencia Metodológica

Periodo

Se observa asimismo un incremento gradual en la congruencia metodológica que pudiera ser resultado de aprendizaje organizacional y el conocimiento que han adquirido los maestros a través del trabajo de dirección.

De acuerdo a la escala establecida, se encontró que el 42% de las tesis tienen alta congruencia metodológica y sólo un 24% tienen baja congruencia (Figura 14)

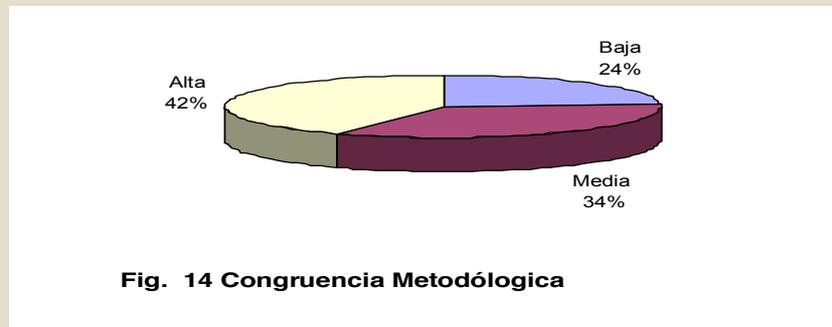


Fig. 14 Congruencia Metodológica

Al comparar los datos de congruencia metodológica por maestría, puede observarse que un mayor número de tesis de la Maestría en Administración Pública tienen congruencia metodológica alta y en esa misma dirección, hay un mayor número de tesis de la Maestría en Administración de Negocios con valores bajos en congruencia metodológica (Figura 15).

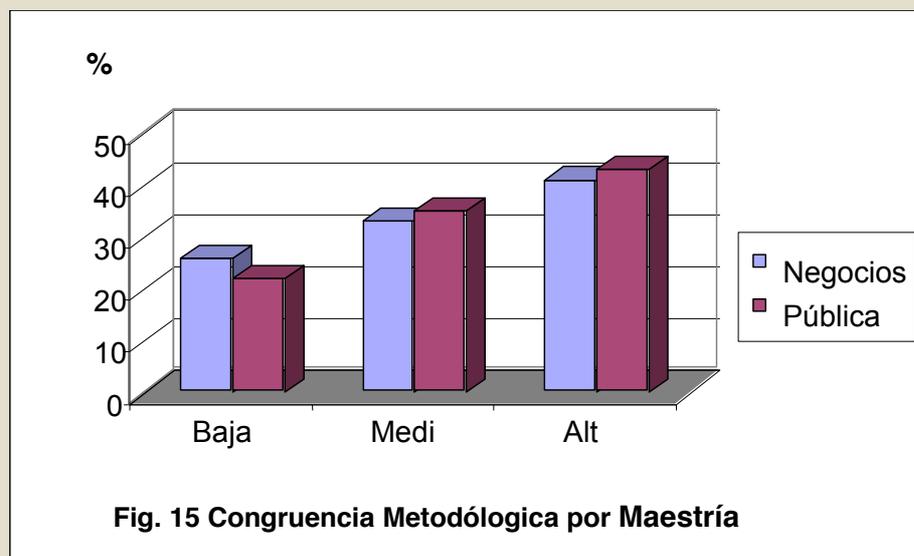


Fig. 15 Congruencia Metodológica por Maestría

Con respecto a la congruencia entre resultados del trabajo con el planteamiento del problema, se encontró que un 42% de las tesis tienen congruencia alta, mientras que un 20% tiene congruencia media o baja y que un elevado número (40%) no tienen congruencia entre el problema planteado y los resultados (Figuras 16 y 17).

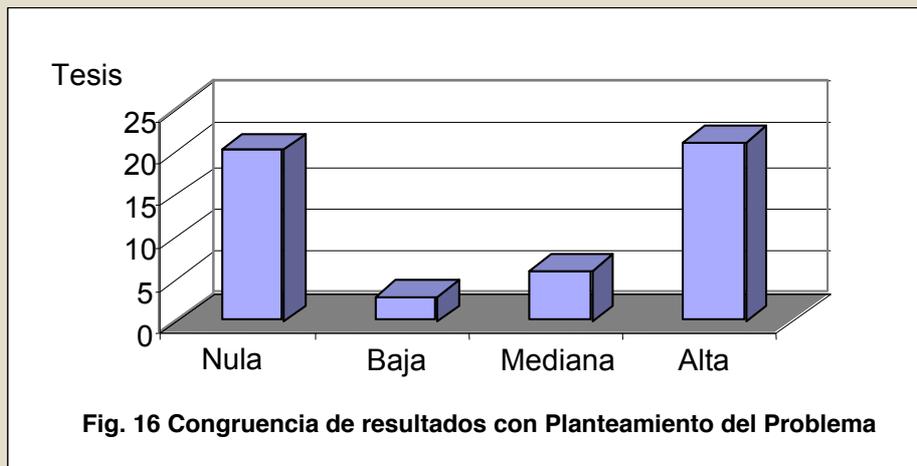


Fig. 16 Congruencia de resultados con Planteamiento del Problema

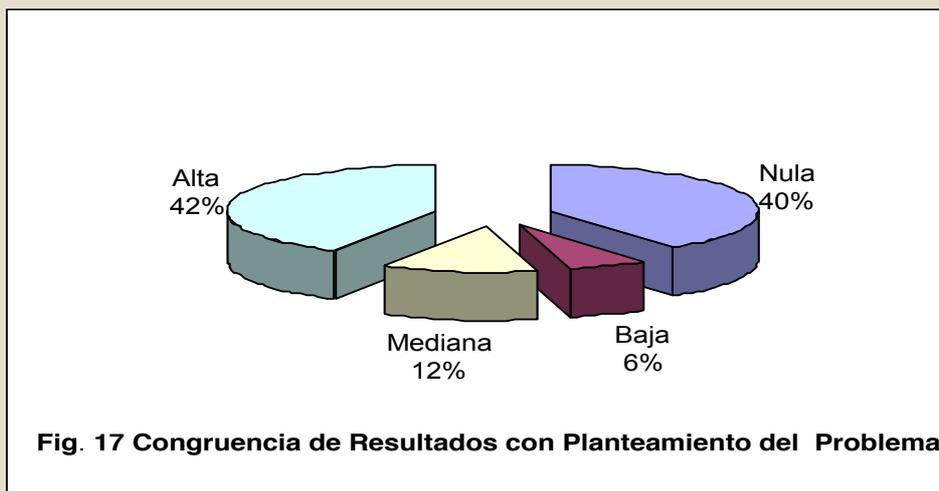


Fig. 17 Congruencia de Resultados con Planteamiento del Problema

Al revisar los datos correspondientes a la congruencia metodológica en las diferentes áreas temáticas que abordan los trabajos de tesis, puede observarse (Figura 18) que la mayoría obtiene puntajes que representan congruencia media; sólo la *Evaluación de Programas* alcanza congruencia alta y en el área de *Administración Municipal*, la congruencia se ve fuertemente afectada por la baja puntuación de una tesis lo que la ubica en congruencia baja.

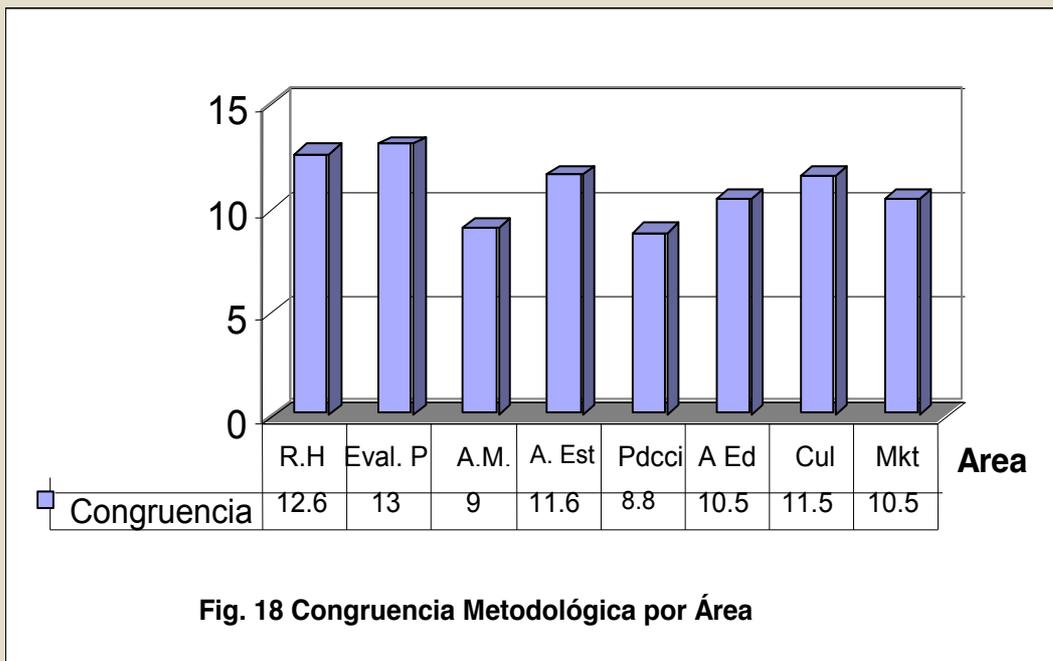


Fig. 18 Congruencia Metodológica por Área

La mayoría de los trabajos (74%) cuenta con soporte teórico suficiente, es decir, el número de referencias consultadas en los trabajos es superior a 10 fuentes, tienen consultas del año anterior a la fecha de presentación de la tesis o de ese mismo año e incluye referencias de fuentes extranjeras y/o en otro idioma (Figura 19)

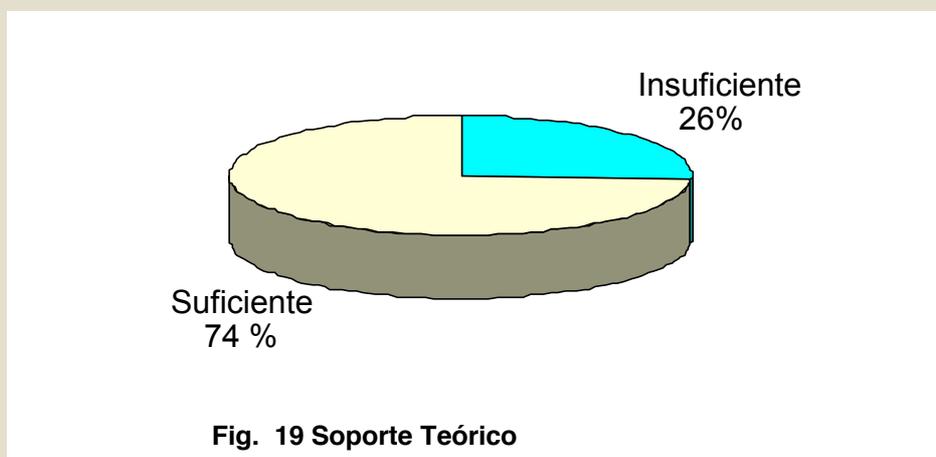
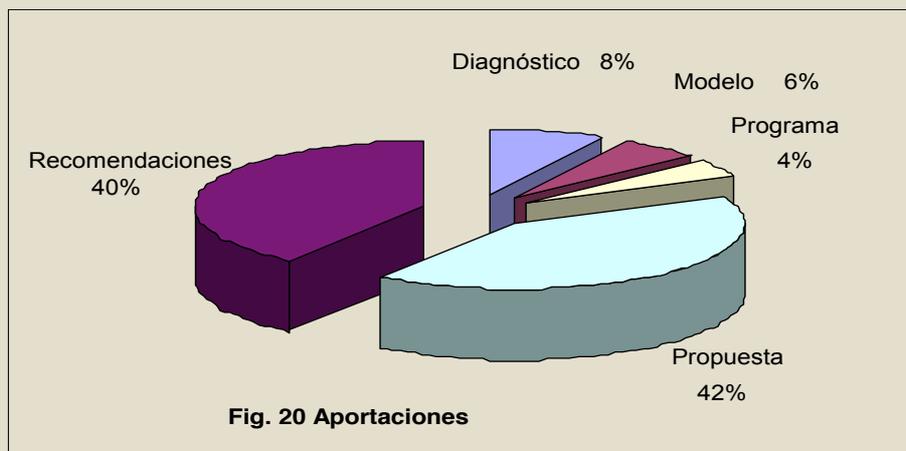


Fig. 19 Soporte Teórico

En cuanto a las aportaciones que han hecho los trabajos de tesis, son en una proporción casi iguales propuestas (42%) y recomendaciones (40%) seguida de porcentajes bajos de diagnósticos, modelos y programas (Figura 20).



Discusión y Conclusiones

Con respecto a la primera pregunta de investigación tenemos que la organización está generando conocimiento dentro del área administrativa, con énfasis en Recursos Humanos, Administración Municipal y Evaluación de proyectos y Programas, teniendo en un segundo plano a Administración Estratégica.

Respondiendo a la segunda pregunta de investigación, acerca del tipo de trabajo de investigación se realiza, el perfil de los trabajos de tesis de las maestrías en Administración de la FCA-UJED es el siguiente:

- Son estudios de campo (68%)
- Transversales (94%)
- No aleatorios (48%) o censales (30%)
- Con mediciones cuantitativas (65%)
- Con análisis de datos descriptivos (72%)

Hay también algunas consideraciones que se desprenden de la observación de los trabajos y que no pueden dejar de soslayarse, como es que:

- Algunos temas no son del área administrativa
- Algunos trabajos no tienen congruencia metodológica aunque llegan a resultados valiosos
- Hay trabajos que no tienen utilidad aunque exista mucho trabajo de recopilación de datos.
- Algunos trabajos no realizan inferencias a pesar de que la información obtenida permitía el cálculo de correlaciones o pruebas de hipótesis.
- Algunos trabajos podrían haber logrado un mayor grado de generalización de haber contado con rigor metodológico en la selección de la muestra estudiada (muestreo aleatorio)
- Los alumnos realizan la investigación pero no tienen fortaleza en conocimientos de metodología, lo que se manifiesta en la falta de congruencia entre el planteamiento del problema y los resultados y en la descripción misma de la metodología empleada.

- La presentación ha mejorado por razones tecnológicas.
- La antigüedad de la referencia está relacionada con el tema.
- En las tesis de Administración Pública son escasas las referencias extranjeras o en otro idioma.

Con respecto a la tercera pregunta, relativa a si se puede considerar como válido el conocimiento generado y considerando a la congruencia metodológica como medida de validez del conocimiento generado podríamos decir que se mantiene en un nivel medio-alto. Sólo una cuarta parte de las tesis no cumple con los requisitos mínimos de congruencia y es de considerar el hecho de que los valores del último período descienden y no se mantienen o aumentan como era de esperarse.

En relación a la pregunta de si las tesis de grado que hay en la institución emplean un método riguroso para describir, explicar y/o modificar aspectos relacionados con la administración tenemos que si bien es aceptable la congruencia metodológica, no así la congruencia entre los resultados (que no por eso dejan de ser valiosos) y el planteamiento del problema. Se equipara el porcentaje de congruencia alta y nula, lo cual puede deberse a que al ir avanzando (los tesisistas) en los trabajos, éstos se van transformando y no se regresa al planteamiento original, y finalmente se reportan resultados válidos, pero no planteados inicialmente.

El 64% de las tesis tienen soporte teórico suficiente. En resumen podemos afirmar que el 75% cuenta con congruencia metodológica y soporte teórico, pero es necesario, por parte de los revisores, hacer énfasis en la congruencia de los resultados con el planteamiento del problema.

Lo anterior plantea la necesidad de reforzar el conocimiento metodológico en la institución, no sólo en la formación de los alumnos sino en el establecimiento de criterios académicos rigurosamente analizados y acordados por los asesores así como en la insistencia en la formación metodológica de los profesores en todas las áreas del conocimiento administrativo.

La investigación que se realiza en las tesis de grado está haciendo aportaciones que se expresan en propuestas y recomendaciones que no son divulgadas por la institución y por lo tanto, no conocidas por los posibles beneficiarios y no han sido percibidas como líneas de investigación por los cuerpos académicos. Concuera esta situación con la planteada por Arias Galicia (1990) quien afirma: "... si se efectúa investigación pero no se da a conocer sino a un círculo pequeño los beneficios de tal pesquisa no vierten sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y por ende no contribuyen a la formación profesional ni a la solución de los problemas de la sociedad patrocinadora de los centros de educación superior".

Finalmente, con respecto a qué tipo de aportaciones se están generando en la institución, los resultados indican que la mayoría son recomendaciones y propuestas, pero también hay otro tipo de aportaciones a menor escala que son diagnósticos, modelos y programas. Estas aportaciones resultan relevantes y concuerdan de alguna manera con la propuesta de Morales (1996) acerca de "Definir el trabajo de grado como una obra intelectual relevante (investigación, estudio, teoría, proyecto, técnica, composición, etc.) y no solamente como una investigación."

Las organizaciones no pueden poner en práctica conocimientos que desconocen, y la institución no puede ofrecer lo que no sabe que tiene. El análisis realizado permite señalar que la trascendencia del conocimiento que genera la institución, más allá de sus muros, no sólo podrá alcanzarse mediante la realización de acciones deliberadas de

divulgación como serían la publicación de artículos derivados de las tesis en revistas arbitradas, la participación de tesis y asesores en congresos nacionales e internacionales y la difusión de las aportaciones en noticieros locales y nacionales, sino que se requiere que los lectores a los que se hace llegar la información estén concientes de que la investigación que se realiza en nuestro país es tan valiosa como la que se genera en otros .

Referencias

- Arias F. (1990). Una investigación sobre la Investigación en la Contaduría y la Administración. *Contaduría y Administración*, 166, 51-62.
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1976). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en investigación social*. Buenos Aires: Amorortu.
- Creswell, J.W. (2003). *Qualitative Procedures in Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: Thousand Oaks.
- Daza, M.A. (2004). *Principios de metodología de la investigación en Contaduría Pública*. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. División de Contaduría.
- Hernández R, Fernández C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Kerlinger, F. N. (1975). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- Lucio G. M. Emilia y Páez G. R. (1993). La evaluación de tesis de posgrado. *VIII Congreso Nacional de Posgrado OMNIA*, No. Especial, UNAM, 77-83.
- McGuigan, F.G. (1996). *Psicología experimental: métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Morales V. (1996). Los trabajos de grado: crítica y alternativas, *Visión de la Administración*, 6, 1, 19-24.
- Naghi, M. N. (1984). *Metodología de la investigación en administración, contaduría y economía*. México: Limusa.
- Selltiz C., Jahoda M., Deutsch M. Y Cook S.W. (1976) *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.

Recibido: 17 de noviembre de 2009
Aceptado: 3 de diciembre de 2009



ARTÍCULO

LA CONCIENCIA GLOBAL... ¿SE PUEDE ENSEÑAR?

María del Consuelo Tavizón Gómez

tavizon_cons@hotmail.com

Maestra por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado en Planeación y Desarrollo Educativo y Doctorante en Ciencias para el Aprendizaje en la Universidad Pedagógica de Durango. Actualmente se desempeña como Supervisora Escolar de educación primaria.

Resumen

Vivimos una realidad histórica en la que los colectivos humanos hemos entrado por primera vez a compartir el mundo, con una interpretación tan amplia y profunda que muchos procesos contemporáneos sólo pueden concebirse en su dimensión planetarizada.

Gracias a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), tenemos la posibilidad de abrirnos y acercarnos a un sinnúmero de escenarios. El concepto de Conciencia Global incluye el reconocimiento del mundo interconectado de hoy y la aceptación de la existencia de diversos sistemas morales y culturales, partiendo de lo local.

La Conciencia Global está en la búsqueda constante de la unidad y no de las diferencias, se trata de tener un sentido de pertenencia a un todo mayor, pero sobre todo, de asumir la responsabilidad de tomar medidas en este mundo global.

En este trabajo no sólo se analiza la Conciencia Global como producto de la globalización desde distintos autores, sino como contribución a una internacionalización creativa de la educación, sugiriendo procedimientos metodológicos para aprehender el mundo en su conjunto promoviendo nuevos hábitos mentales.

Se presentan las tensiones y las paradojas de las Universidades, Instituciones de Nivel Superior que pueden llevar a cabo programas de Educación Internacional mediante reformas curriculares. Finalmente se sugieren aspectos metodológicos de

fondo, con los cuales se vislumbra la posibilidad de promover el desarrollo de la Conciencia Global dentro de las Instituciones Educativas.

Palabras claves: Globalización, Conciencia Global, Universidad, Educación Internacional.

Abstract

We live an historical reality in which the human groups we have entered for the first time to share the world, with a so ample and deep interpretation that many contemporary processes only can be conceived in their planetary dimension.

Thanks to the Technologies of the Information and Communication (TIC), we have the possibility to open us and approaching us an endless number of scenes. The concept of Brings back to consciousness Global includes the recognition of the interconnected world of today and the acceptance of the existence of diverse systems cultural, morals and, starting off of the premises.

Global Conscience is in the constant search of the unit and not of the differences, is to have a sense of property to the all greater one, but mainly, to assume the responsibility to take measures in this global world. In this work not only it is analized Global Conscience like product of the globalization from different authors, but it is analyzed like a contribution to a creative internationalization of education, suggesting methodologic procedures to apprehend the world as a whole promoting new mental habits.

The tensions and the paradoxes of the Universities appear, Institutions of Level Superior that can carry out programs of Education the International by means of curricular reforms. Finally methodologic aspects are suggested basic, with the possibility glimpses of promoting the development of Global Conscience within the Educative Institutions.

Key words: Globalization, Brings back to consciousness Global, University, Education International

Introducción

Vivimos una realidad histórica en la que los colectivos humanos hemos entrado por vez primera a compartir un horizonte espacio-temporal: el mundo, con una interpenetración tan amplia y profunda que muchos procesos contemporáneos sólo pueden concebirse en su dimensión planetarizada.

Gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tenemos la posibilidad de abrirnos y acercarnos a un sinnúmero de escenarios, sólo con pulsar un botón podemos estar en vivo y en directo en África, Asia, Europa, Oceanía o América, podemos ver, escuchar y hasta vivir sucesos y acontecimientos que van haciendo la historia del planeta. Esto nos da una visión total del mundo. ¿Será suficiente? ¿El hombre tiene plena conciencia de su nuevo rol como ciudadano global?

Como parte del nuevo discurso derivado del fenómeno de la globalización surge el concepto de *Conciencia Global*.

Dicho concepto incluye el reconocimiento del mundo interconectado de hoy y la aceptación de la existencia de diversos sistemas morales y culturales, es decir, la aceptación a lo heterogéneo no a lo homogéneo y la capacidad de vivir en paz en esa diversidad. La Conciencia Global está en la búsqueda constante de la unidad y no de las diferencias, se trata de tener un sentido de pertenencia a un todo mayor, pero sobre todo, de asumir la responsabilidad de tomar medidas en este mundo sin fronteras.

Este ensayo analiza el concepto a partir de la globalización, desde algunos teóricos que han acuñado el término como un subcampo de la Educación Internacional. Se exponen limitaciones, retos y puntos de tensión de su aplicación en proyectos educativos, intentando hacer una contribución creativa con propuestas que pueden ser viables en la educación local.

Conciencia global: dentro del fenómeno de la globalización

Un producto de la globalización es la Conciencia Global, por lo tanto no se puede describir dicho objeto de estudio sin antes hacer un acercamiento conceptual en torno al fenómeno de la “globalización”. Dicho proceso ha sido comprendido, evaluado y explicado de manera diferente y a veces opuesta por distintos analistas, más aún, cuando se trata de proyectar las consecuencias futuras de dicho fenómeno, lo que pone de manifiesto su carácter complejo y la imposibilidad para definir a ciencia cierta lo que se puede provocar o no con este suceso omnipresente.

Lo real es que estamos ante una situación inédita a escala global, hoy en día entran en juego factores de riesgo e incertidumbres a niveles que nunca antes la humanidad y el planeta habíamos experimentado. El mundo cada vez más se caracteriza por su complejidad, interconexión y diversidad.

Vieyra (2005) afirma que no estamos ante el fin de la historia, sino ante un contexto sumamente revolucionario que puede motivar nuevos planteamientos.

A este respecto Robertson (2005), plantea que el fenómeno de la globalización no es nuevo. El autor del libro “*Tres olas de globalización: Historia de una conciencia global*”, hace una interpretación de la historia de la humanidad como un proceso de globalización creciente que se ha acelerado en los últimos cinco siglos. Cada una de ellas ha cambiado el contexto en el que viven los humanos y la forma en que se ven a sí mismos y al mundo. En concreto cada etapa ha hecho posible el desarrollo de una conciencia global. Pero según Robertson todavía es una conciencia débil y vulnerable, afirmando que para entender la importancia de una conciencia global hay que contextualizar la globalización históricamente. Analiza los problemas internacionales, guerras o crisis económicas que han provocado cada ola de globalización para aprender las lecciones de la historia y con ello, analizar si la actual ola de globalización podría conducir en la misma dirección.

La comprensión del mundo y el incremento de la interacción de los diferentes modos de vida que caracterizan a la globalización son interpretados por este autor como una circunstancia histórica que profundiza y generaliza la conciencia de vivir en un mundo global y heterogéneo.

Robertson afirma no sólo la existencia, sino también la intensificación y la ampliación creciente de un sentido de pertenencia global (*a sense of global belongin*) que implica la concepción del mundo como una comunidad globalizada. Según él, la conciencia global del mundo como un todo, se alimenta día a día por los medios

masivos de comunicación, desde que fue estimulada por las primeras fotografías del planeta desde el espacio.

Por su parte, Thomas Friedman (2000), periodista político para el New York Times, en su libro *The Lexus and the Olive tree: Understanding Globalization* define a la globalización en términos de cambio de paradigma. Argumentando que este gran cambio se dio a partir de la caída del comunismo (1989), ilustrando su idea en una gráfica comparativa:

Tabla 1. Cambios de paradigma de la guerra fría a la era de la globalización.

Guerra fría	Globalización
División	Integración (de las naciones, los mercados y las tecnologías)
El muro	En la web
Mercado libre entre el 8% de los países del mundo.	Mercado libre entre el 28% de los países del mundo.
Diferentes culturas	Cultura mundial
Peso (megatones)	Velocidad (megabits)
Poder de las naciones	Potencia de los individuos y de los mercados.

Anthony Giddens (1999) plantea que el mundo es el lugar único y singular que todos compartimos; para él, siguiendo a Beeck (1992) nuestra conciencia del mundo sería “una comunidad global de riesgo en la que todos estamos embarcados”.

En contraparte Giménez (2000), enfatiza que se requiere algo más que un mero sentimiento de riesgo o amenaza común para que surja un sentido de pertenencia global ... “se requiere una comunalidad más fuerte y positiva, que sólo puede ser la que se define en términos simbólico- culturales”.

Considera que uno de los aspectos con mayor influencia en el fenómeno de la globalización es el desarrollo explosivo de las tecnologías de telecomunicación, base de la expansión por el planeta de los medios de comunicación de masas y del crecimiento exponencial de Internet en las últimas décadas. Este efecto de transmisión inmediata de la información, con evidentes repercusiones económicas, permite simultáneamente una difusión sin fronteras del conocimiento y por ende una percepción del mundo. Pero según el autor este conocimiento se encuentra en buena medida mediatizado por quienes generan los contenidos y por los “buscadores” de información.

El mismo autor cita a McLuhan (1967) quien hace más de treinta años acuñó el término “Aldea Global”, haciendo referencia al sentido de pertenencia que ha generado el proceso de globalización, modificando profundamente comportamientos y cogniciones cotidianas de la vida humana, planteando que el proceso de globalización ha alcanzado tal intensidad, que pueden encontrarse sin dificultad humanos *con conciencia global* por todo el planeta, incluso en los lugares más apartados y menos desarrollados del mundo.

Giménez hace un interesante análisis del ser humano con “*conciencia global*”, diferenciando dos tipos: el que habita el occidente desarrollado, el cual vive en la dualidad de, sin querer renunciar a su estilo de vida, saber que necesita frenar el deterioro medioambiental que sufre el planeta, él comprende que la riqueza se encuentra

tremendamente mal repartida, que el bienestar de que disfruta se sostiene sobre la miseria de tres cuartas partes de la humanidad, y entonces se vuelve consciente e irónicamente se explica a sí mismo que resulta inviable que todos los seres humanos dispongan de automóvil, segunda vivienda, vacaciones al extranjero, etc. No es viable querer para los demás lo que desea para sí mismo.

Por otra parte el ser humano con “conciencia global” que habita en las áreas del planeta con menores índices de desarrollo es, para el autor más consciente de las fuertes desigualdades existentes, percibiéndolas a través del sesgo que, en buena medida, le proporciona la información que le alcanza a través de los medios de comunicación.

La Conciencia Global de este mundo interconectado, definitivamente va más allá de la mera percepción de los sentidos, la Conciencia Planetaria consiste principalmente en la búsqueda de la unidad, no de acentuar las diferencias, además, no sólo es la generación de un sentimiento de pertenencia a un todo mayor, sino que es estar dispuestos a asumir cierta responsabilidad para la adopción de medidas dentro de ese todo mayor.

Conciencia global como contribución a una internacionalización creativa de la educación.

El Centro para Educación Internacional de British Columbia (Columbia Británica), creado en 1990, establece que el avance de la integración económica internacional, la firma de acuerdos regionales y globales de comercio e inversión y las posibilidades que brindan las tecnologías de la información han ocasionado que la educación esté mucho más abierta a la cooperación internacional y a las nuevas metodologías de la enseñanza.

A nivel mundial se habla de un nuevo concepto: Educación internacional, cuyo enfoque central responde a las condiciones de la sociedad actual, consiste en la formación (académica, valoral y actitudinal) fundamentada en la unificación de criterios del mundo global, partiendo de un reconocimiento de identidad nacional y regional. La internacionalización es un componente de la globalización, ésta no busca la homogeneidad, por el contrario, intenta encontrar cruces e intersecciones para el desarrollo.

La Conciencia Global al ser considerada un subcampo ya delimitado de la educación internacional se integra como módulo o asignatura de estudio a los currículos de aquellas universidades que están abordando la educación internacional como una necesidad de formación para sus estudiantes.

La forma de abordaje sugiere un procedimiento metodológico para aprehender el mundo en su conjunto, para promover nuevos hábitos mentales. Ejemplo de ello son los artículos publicados en el volumen 9 de la revista de la Asociación de Colegios y Universidades Americanas, en los que se describen experiencias creativas de promoción de la Conciencia Global.

Ilustran la forma en como las Universidades, haciendo uso de las Web, presentan a los estudiantes los problemas mundiales que son un embrollo de cuestiones que requieren de distintos tipos de análisis. Con ello se pretende que los jóvenes escalen a la posibilidad de pensamiento complejo y sistémico, aspirando a desarrollar en ellos una Conciencia Global.

“La educación debe cambiar pero desde dentro del ser, es decir, busca que el cognoscente lleve a cabo procesos metacognitivos de autocritica y reflexión, que le

permitan diferenciar sus concepciones de las de su contexto, instaurar el nuevo paradigma de pensamiento complejo” (Morín, 1999).

En <http://www.mindtools.net> se sugiere que para avanzar en la toma de una Conciencia Global, se pueden tomar en cuenta las siguientes implicaciones:

1. Conocimiento y comprensión de la unificación de las condiciones de la vida humana en todo el mundo. Se requiere no sólo ser espectador de los sucesos mundiales, sino aplicar la “alteridad” (Bauman, 1999), es decir, la capacidad de ver al otro no desde una perspectiva propia, sino teniendo en cuenta sus creencias y conocimientos propio. Se requiere mayor acercamiento, diálogo, entendimiento sobre el otro.

2. Toma de conciencia de las consecuencias mundiales de acciones locales. Se requiere darse cuenta del aquí y del ahora. De que lo que nos acontece hoy es consecuencia del ayer, y que lo que hagamos hoy está repercutiendo en el mañana más próximo. Esta repercusión ha dejado de ser local y se ha convertido en global.

3. Una perspectiva crítica sobre la diversidad de prácticas culturales alrededor del mundo. La perspectiva crítica puede incluir la mirada informada y contextualizada de los hechos, esto permite la aceptación y comprensión de la heterogeneidad.

4. Conciencia de los cambios psicológicos, culturales y económicos, que pueden regir los cambios en los ámbitos personal, colectivo, nacional e internacional, durante el siglo XXI.

- Cosmopolitismo.
- Cooperación corporativa.
- Intervención internacional en asuntos internos.
- Desaparición de fronteras.

El fenómeno de la globalización ha impactado todo y a todos. Los cambios en el conocimiento son impresionantemente rápidos, de ello se deriva una serie de transformaciones en todos los órdenes de la vida. “Aunque yo no me mueva, el mundo seguirá moviéndose a mis pies”.

5. Un nuevo compromiso (de carácter activo) con las formas de cooperación política global o gobierno global.

- Cuestionar las consecuencias y beneficios de políticas propuestas por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

Pareciera que el punto nodal de la conciencia global es extender nuestra percepción a lo planetario, pero sin descuidar la percepción de nuestra localidad inmediata. Cual zoom, el mundo en su significación histórica permite destacar las particularidades que se presentan en las diferentes escalas de análisis, tanto en las espaciales como en las temporales: el mundo y el presente histórico en la larga duración, las regiones, las naciones y el tiempo presente en la mediana duración y lo local y lo contingente en la corta duración. “Se debe cuidar, eso sí, de no caer en el equívoco tan corriente en ciertas tradiciones de la disciplina histórica de observar estas escalas de análisis como acumulación de duraciones superpuestas, cuando en cada uno de estos niveles, complejamente compenetrados, los encadenamientos son diferentes en cuanto a su configuración y causalidad” (Ricœur, 1995, p. 275).

Conciencia global: puntos de tensión entre lo local y lo internacional.

Ya se ha abordado que la iniciativa de integrar a la “Conciencia Global” como campo de estudio de la Educación internacional, se ha gestado en algunas Universidades del mundo. Esto explica que éstas son concientes de su doble papel: de formación de las futuras élites de la sociedad y de ilustración de los decisores del presente. ¿Qué tan preparada está la universidad para asumir esta evolución? No podemos sino constatar que las fuerzas reactivas que quieren mantener el *status quo* son todavía muy poderosas en la Universidad, que tiene de por sí la desventaja de ser una institución que asocia poder y saber, lo que no facilita las dinámicas de cambio.

Vallaey, (2003) denota algunas fuerzas reactivas que se interponen:

1. La fragmentación de los saberes, basada en una organización universitaria por carreras y especialidades, que dificulta mucho la práctica de la Inter y trans-disciplinariedad, que necesita el enfoque de capital social, ética y desarrollo.
2. La presión mercantilista de la sociedad actual que sólo vende a los jóvenes el éxito personal del competidor contra los demás como modelo de vida. (En la época en que nunca antes como hoy, la potencia humana hace que las consecuencias de los actos locales sean globales; vivimos la paradoja de que nunca antes como hoy se ha criado a los niños y jóvenes en un individualismo tan feroz y ciego!). Este modelo dominante termina haciendo pasar el hecho de ganar dinero, de necesidad a único deseo, y de medio a fin, en concordancia con la monetización creciente de casi todos los aspectos de la vida cotidiana.
3. La colaboración de la mayoría de las Universidades con este modelo mercantilista que terminan, a fin de atraer a los estudiantes ahora “clientes”, dirigiendo los esfuerzos académicos y de investigación hacia la colocación de la mayoría de sus estudiantes en los mejores puestos de trabajo. Cuando es el mercado que fija el prestigio de una Universidad, es difícil resistir a la tendencia de transformar la investigación en consultorías y mantener un enfoque humanístico y solidario en la formación de los futuros profesionales en feroz competencia.

De hecho hay ejemplos evidentes de que es en el seno de las propias Universidades en donde se gesta la negación a este nuevo modelo educativo por demás necesario: La educación Internacional.

“No se puede promover la conciencia cuando no se es conciente”. Vallaey, (2003).

Conciencia global: propuestas de aplicación a los sistemas educativos.

La principal herramienta para promover la conciencia global es la educación, los medios serían las TIC. En ese sentido, se hace necesario que sean reformulados los currículos de las Instituciones de cualquier nivel, (ya se ha iniciado con algunos de Educación Superior), en los que se aborde a la Conciencia Global no como contenido sino como máxima aspiración; por el otro, se debe trabajar en aprovechar “El tercer espacio cibernético al mundo humano” (Bauman 1999, citando a Paul Virilio), es decir, la interconexión a la que todos debiéramos tener acceso. Para ello se requiere también acortar la “brecha digital”², planteando la necesidad de estimular no sólo el acceso, sino

²Expresión que hace referencia a las diferencias en el acceso a las TIC debido a los distintos niveles socioeconómicos, de alfabetización digital y /o capacidad tecnológica.

también el uso y apropiación de las nuevas tecnologías, ya que numerosos estudios sostienen que éstas efectivamente pueden incidir en los procesos de desarrollo, y ayudar definitivamente a promover la Conciencia global

En ese contexto Vallaes (2003), se cuestiona: ¿Cómo promover una acción educativa que dé al joven la conciencia global y compleja, podríamos decir "ecológica", que él necesita para comprender lo que significa el desarrollo equitativo, y que le dé además el afán de participar como ciudadano responsable y solidario en su ámbito local para resolver los problemas e injusticias a su alcance?

El autor responde con cinco puntos que inserto textualmente, dichos puntos se proponen para las comunidades universitarias, considero que son propuestas viables que pudieran insertarse como políticas educativas en los planes y los programas de estudio de cualquier nivel y modalidad educativa, a saber: Enseñar con una visión sistémica de la realidad; Enseñar la trascendencia del otro; Enseñar en base a juegos y situaciones lúdicas virtuales y Utilizar métodos y enfoques más corporales y psicoemocionales que intelectuales y mentales.

1. Es imprescindible, tanto a nivel epistemológico como organizacional, enseñar lo que E. Morin llamó el pensamiento complejo, una visión sistémica no simplificadora de la realidad, y esto necesita rediseñar la institución universitaria para lograr este propósito. Es preciso "desfragmentar" los saberes, que los estudiantes puedan trabajar más a partir de problemas interdisciplinarios como son los de "Desarrollo sostenible". Es necesario ser honesto y afirmar a los estudiantes que, hoy en día, cualquier especialidad que no sabe colaborar con otras no es más que "saber ciego", es decir un nuevo tipo de ignorancia sabia y experta, potencialmente dañina para el mundo.

2. Es imprescindible, en un mundo multicultural, y especialmente en países latinos donde conviven muchos grupos étnicos, raciales, socioeconómicos muy dispares, enseñar a los estudiantes "el otro", quién es él o ella, cómo construye su propia realidad (al igual que nosotros la construimos sin darnos cuenta) y cómo el otro nos trata como su otro. La relativización de la propia cultura y la lucha contra el etno-socio-centrismo a través de la promoción de una visión plural "etnológica" de las diversas maneras de ser e inventarse humano, es una necesidad para que los jóvenes puedan ser agentes de desarrollo solidario y no reproduzcan más el imperialismo cultural disfrazado detrás de la ambigua noción de "Progreso" y la sospechosa sobrevaloración de lo que se llama vulgarmente "la Ciencia". No hay riesgo de caer con esta relativización cultural en un relativismo epistemológico, sino que se trata de hacer concebir la "razón" no como un ente substancial y separado, sino como un proceso colectivo intersubjetivo de diálogo y consensos, tal como la filosofía del siglo XX nos invitó a pensarlo.

3. Es provechoso trabajar con los estudiantes en base a ejemplos y situaciones lúdicas virtuales, como para demostrarles en la práctica la inefectividad de los juegos de suma nula a nivel social y global, es decir de estos juegos en los cuales si yo gano, tú pierdes y viceversa. El juego del desarrollo es al contrario un juego solidario por excelencia, en el cual el afán de querer ganar contra el otro hace perder a todos, y sólo si el otro gana también puedo considerarme como ganador. Es muy útil, en este sentido, hacer ver al estudiante cómo la ética y la promoción del capital social son, al final, el único método eficaz y racional de organización social. Así la ética deja de ser un conjunto de bellas palabras utópicas y se transforma en estrategia eficiente de progreso social.

4. Es importante también, desde el aula y la vida cotidiana estudiantil, hacer de la universidad misma una escuela de democracia y ciudadanía responsable. Más que de

cursos específicos de ética y democracia, lo que necesitamos son de jóvenes acostumbrados desde temprano a la democracia y participación interactiva en la construcción del saber, del aprendizaje y de la opinión, jóvenes ciudadanos con hábitos democráticos de diálogo, consenso y preocupación por el destino global del planeta, adquiridos desde la escuela.

5. Finalmente, last but not least, es posible como profesores tener una influencia pedagógica directa sobre la sensibilidad ética de los estudiantes, que pasa por métodos y enfoques más corporales y psicoemocionales que intelectuales y mentales. Sin duda, buena parte de las dificultades actuales de educación de los jóvenes viene de una visión reduccionista de la enseñanza escolar, bajo un paradigma “logocrático” (poder al solo logos), olvidando y caricaturizando al cuerpo humano como mera máquina tras siglos de cartesianismo. Sin embargo, la problemática ética depende de la sensibilidad y la emoción más que del entendimiento, precisa capacidad empática para que el individuo pueda “extender” su sensibilidad ética (como decía el filósofo chino Mencio) a todo lo que, por ignorancia o falta de sensibilidad, sigue soportando sin sentir pena ni compasión. Tal desarrollo personal pasa por trabajar con y desde el cuerpo (relajación, meditación, dinámicas somáticas en grupo, ejercicios de escucha y plenitud de conciencia, etc.). Al contrario, vivimos actualmente una dramática desensibilización y virtualización frente a los problemas éticos, que se acompaña de una sobrecarga de informaciones mediáticas, alejamiento de los problemas reales y falta de vínculo personal con ellos.

Este mismo autor deja abierto el debate, por considerar que en el presente se está fraguando nuestro futuro común. Porque nunca como ahora se requieren innumerables cambios, lo que implica miedo y por ende resistencias, pero también la esperanza de contribuir a la creación de un mundo mejor.

Conclusión: ¿La conciencia global puede enseñarse?

Planteo una última conclusión que integra algunos análisis personales. Considero que para promover la Conciencia Global, lo primero que se debe modificar es el pensamiento y la percepción, en seguida, las políticas educativas y con ello los planes y currículos de estudio, no sólo de la Educación Superior sino posiblemente de todos los niveles y modalidades de los Sistemas Educativos con una mirada global y abierta, sin menoscabo de las particularidades locales. Huelga decir que la educación terciaria está obligada a hacer un cambio radical para tal fin, ya que en este nivel se produce la mayor parte del conocimiento, éste debe ser relevante, y debe responder a las necesidades del hombre inserto en cualquier parte del planeta.

Sin embargo, planteo que la conciencia global va más allá de la reformulación de Planes y Programas o de concebir al mundo como un todo interconectado, es una actitud, es un estilo de vida, es una cualidad, es como la honestidad, se es honesto o no se es, no se puede ser poco honesto, así la conciencia global se tiene o no se tiene, es un darse cuenta del aquí y del ahora, de que mi mundo es tu mundo y de que el tuyo es el mío. Considero que tiene que ver con la percepción y con los sentidos, pero también con las cualidades que nos distinguen de los animales: la voluntad y la razón, y siguiendo la línea sensible, pienso que, ante todo, tiene que ver con la alteridad, la empatía, la generosidad, la solidaridad, la paz; en suma, con el valor de valores: el amor.

La Conciencia global es una aspiración, es la suma de altos valores éticos, no se enseña, se promueve y se vive.

Lo interesante sería que los docentes de todo nivel movieran su propio pensamiento. Se requieren, pues, para este fin “profesores con mirada intercultural”, que permitan las intersecciones y los cruces, que permitan y promuevan el uso de las TIC para tal efecto.

Considero que la consecuencia de incluir a la Conciencia Global como campo de estudio en Planes y Programas, es más que positiva, ya que no sólo se desarrolla en los maestros y estudiantes el nuevo pensamiento que se requiere para este nuevo contexto, sino que se está trabajando sin duda para la ecología, la sostenibilidad, la sustentabilidad, en suma, para la estabilidad y la paz mundial, aspiraciones que urge atender desde todos los puntos del planeta.

Referencias

- Bauman, Z. (1998). *“Globalization. The human Consequences”*, Polity Press, Blackwell Publishers.
- BCCIE, 2003. *International Students: Contributing to the Internationalization Process. Canada.*
- Friedman, T. L. ((2000). *The Lexus and the olive tree: Understanding globalization.* Editorial Anchor Books. p 490 (en http://www.resumido.com/es/libro.php/104/El_lexus_y_el_olivo).
- Giddens, A. (1999). *“La tercera vía”*. Editorial: Taurus. Madrid
- Giménez, G. (2000) *Identidades en globalización*. Espiral, Septiembre/Diciembre año/vol 7, Número 019. Universidad de Guadalajara, Gjara. México. pp 27-48
- Diversity Digest. Revista electrónica de la Asociación de Colegios y Universidades Americanas (2008). *“Ver el mundo a tu alrededor”*. Volumen 9.
- Morín, E. (19999). *“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”* UNESCO. Francia.
- Ricœur, P. (1995). *“Teoría de la interpretación”*. Editorial: Siglo XXI. Madrid.
- Robertson, R. (2005). *Tres olas de globalización: Historia de una conciencia global.* Editorial: Alianza Editorial. p.392.
- Vallaes, F. (2003) *“Enseñar la ética y el desarrollo en la Universidad en la era planetaria”*. Biblioteca digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. (Disponible en www.iadb.org/etica2)
- Vieyra, L. *Shanghai. La cabeza del dragón*. *Negocios*, Marzo 2005, Núm. 156.
- Otros sitios: <http://www.mindtools.net>

Recibido: 10 de julio de 2009
Aceptado: 25 de agosto de 2009



ARTÍCULO

LAS ESCUELAS EFICACES Y TIC'S. MÁS ALLÁ DEL BUEN USO, SU INTEGRACIÓN TOTAL EN LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE ÁULICOS

Miguel Navarro Rodríguez

narodmi@yahoo.com

Doctor en Educación Internacional; actualmente se desempeña como Profesor Investigador, adscrito a la Universidad Pedagógica de Durango. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1.

Resumen

En el presente trabajo se aborda el planteamiento central que sitúa el actual debate de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) respecto de ir más allá del buen uso de las mismas e integrarlas como herramienta, de manera total al ambiente áulico, adicionalmente se realiza una discusión conceptual que relaciona dicho planteamiento con lo que la literatura señala hace las escuelas eficaces en ese campo, para ello se revisan los dos posicionamientos centrales en cuanto a los impactos significativos o no de las TIC's en el rendimiento académico de los estudiantes, concluyendo con lo referido a la integración tecnológica y el reto que ello supone, desde el orden de las políticas, para el caso de la educación básica de México.

Palabras clave: TIC's, integración tecnológica, aula de clase, escuelas eficaces.

Abstract

In this works it addresses the central approach that places the current debate in the Information Technologies and Communication Technologies (ICTs) for going beyond the proper use of them as a tool and integrates to the classroom environment in a technologic whole. Additionally perform a conceptual discussion that relates this approach, which the literature suggests are effective schools in this area, this will revise the two central positions as to whether or not significant impacts of ICTs on performance students' academic, concluding with reference to technology integration and the challenge that this implies, since the order of policies for the case of basic education in Mexico.

Key Words: TIC's, technological integration, classroom class, effective s of schools

Una breve aproximación al campo. Investigaciones Tipo A: las TIC's son determinantes en el rendimiento académico y por tanto de las escuelas eficaces

El estado de la investigación respecto de las escuelas eficaces y las TIC's, pasa por diversos ámbitos de este objeto de conocimiento, a saber: Henao y Ramírez (2005), estudiaron el empleo de las TIC's aplicadas a la atención de personas con necesidades educativas especiales, encontraron que el uso adecuado de las mismas favorece entornos de aprendizaje que posibilitan estimular el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas así como la integración escolar de esta población.

Para la comunidad de profesores innovadores (2006), el uso del computador en una escuela eficaz, se significa esencialmente como un recurso didáctico, esto es, se está destacado su empleo como una estrategia de aprendizaje.

Para Herrera (2008), hay una triada de elementos que relacionan a una escuela eficaz con las Tics, y estos son: Aprovechamiento del tiempo, diversidad pedagógica y apertura a innovaciones, lo cual representa una planificación efectiva del maestro involucrando la diversidad de recursos tecnológicos así como la apertura a innovar en cada sesión de clase.

De acuerdo a Murillo (2007), en un reciente estudio sobre Eficacia Escolar y Factores Asociados en América Latina, dentro del factor metodología docente, son tres los elementos determinantes desde el estudio referido, asociados a la eficacia escolar: actividades diversas, activas y participativas, atención a la diversidad de alumnos y uso de recursos, especialmente las TIC's en el aula.

Para Marqués Graells (2000), el impacto de las TIC's en la educación se ubica en los siguientes acentos: nuevas competencias tecnológicas que contraen el aumento de la brecha digital entre los que dominan tales recursos y los que están por aprender su uso, nuevos roles en el uso de las TIC's para aplicarlas al ámbito de la escuela, tanto del padre, del profesor, del alumno y de la familia, en diversos modos y formas, y en la aparición de los entornos de aprendizaje virtual.

Para Fairlie (2005), la falta de conectividad a internet y el acceso a computadoras en el hogar, es un indicador relacionado con una baja en el rendimiento académico de los estudiantes, lo cual conduce a establecer que existe una relación entre rendimiento académico y acceso al mundo digital, estudios similares fueron realizados por MacArthur, Ferretti, Okolo, y Cavalier (2001), quienes establecieron las utilidades de la computación educativa en la identificación de palabras, comprensión de textos y escritura en escuelas K12 de los Estados Unidos y con alumnos con capacidades diferentes.

Eaton (2005), describe formidables éxitos en la elevación de los estándares de rendimiento académico en una escuela de Canton, Ohio, en donde se implementó un programa basado en tecnología para la lectura de comprensión, el éxito fue atribuido a que la tecnología fue usada como una herramienta para la totalidad del aula de clase, más que como un componente separado.

En este punto, descansa uno de los hallazgos más consistentes de este tipo de literatura que relaciona a las TIC's con las escuelas eficaces, lo relacionado con la integración tecnológica total del aula.

Investigaciones Tipo B, a pesar de todo, las TIC's no son determinantes + en el rendimiento académico.

Previniéndonos de la ya discutida inserción de las Tics en las Escuelas Eficaces, San Juan Rivera, (2009), llama la atención de un debate de cierta vigencia:

Muchos podemos tener acceso a las tecnologías y utilizarlas para la enseñanza, otra cuestión muy distinta es si sabemos cómo utilizarla y sobre todo tenemos que tener en claro que el uso de recursos tecnológicos no sustituye el rol del docente.

Entonces es necesario preguntarnos, ¿Por qué a pesar de la utilización de la tecnología no se obtiene el resultado esperado por parte de los estudiantes? (San Juan Rivera, p.1, 2009).

En esta línea de indagación, las aquí llamadas investigaciones tipo B, centran su atención en los puntos de tensión que implican a los usos tecnológicos en las escuelas y en las aulas, cuestionando la relación de los mismos con el rendimiento académico.

A este respecto es fundamental el aporte de Russell (1999), quien discutió sobre el fenómeno de la no diferencia significativa entre la enseñanza virtual asistida con tecnologías y la enseñanza presencial, que podía tener mayor o menor apoyo complementario de las tecnologías.

En este punto cabría un supuesto base: si las TIC's son determinantes para elevar el rendimiento académico, dado que las mismas se emplean de forma más profusa en los ambientes virtuales de aprendizaje, tendría que haber un mayor rendimiento académico en los ambientes virtuales de aprendizaje en comparación a los ambientes presenciales.

Los resultados de investigación descritos por Russell (1999), establecen que no hay una diferencia significativa en cuanto al logro académico de ambos tipos de enseñanza: la virtual y la presencial, adicionalmente, el autor diseñó una web para recuperar los cientos y cientos de investigaciones que se hacen alrededor del mundo en torno a este tópico (Russell, 2009).

Cada año se seleccionan determinados artículos de investigación, sin que exista una predominancia de una tendencia por sobre la otra; se van difundiendo tales investigaciones divididas en dos tipos: 1, no hay diferencias significativas entre una y otra enseñanza. 2. Sí hay diferencias significativas y se señala cuál tipo de enseñanza ha logrado un mejor resultado.

Desde 1928, hasta el año actual, 2009, esta webzine (en Russell, 2009) describe cientos de investigaciones que continúan alimentando el debate, sobre cuál tipo de enseñanza tiene un mejor resultado, la enseñanza virtual asistida con tecnologías, o la enseñanza presencial con mayor o menor apoyo tecnológico, e incluso enseñanza tradicional sin apoyo tecnológico, lo cual pone en cuestionamiento el asunto de si las TIC's son o no la diferencia para determinar el rendimiento académico.

Como ejemplo de estas investigaciones se señalan los siguientes:

Akdemir y Oguz (2008), no hay diferencias significativas en el resultado de una prueba académica en relación a si se hace a modo virtual o en modo presencial usando papel y lápiz.

Cook et al, (2008), no hay diferencias significativas en el logro académico, en la enseñanza en las profesiones de la salud con relación a si se imparte un curso en línea usando la internet o si bien se imparte un curso tradicional de forma presencial.

Incluso hay investigaciones que señalan a un mejor logro al tipo de enseñanza presencial en el aula de clase, independientemente de que en los ambientes virtuales de aprendizaje se desarrollen más usos tecnológicos que los presenciales (Ferguson,

Tryjankowski, 2009), o bien las ganancias son mínimas de parte de las tecnologías virtuales versus ambientes presenciales tradicionales, sin llegar a ser significativas como Pang (2009) lo plantea: quienes trabajaron un curso empleando video y multimedia tuvieron ligeras diferencias en cuanto a equivalencias pedagógicas y conocimiento adquirido con relación a quienes tomaron un curso presencial.

Este breve apunte de las investigaciones tipo B, que no abonan a que haya diferencias significativas desde la virtualidad tecnológica con respecto de la modalidad educativa presencial tradicional, parecieran decirnos que además de las TIC's, existen otros factores relacionados con la eficacia, sin embargo no hay que perder de vista la tesis central que hemos venido siguiendo, las TIC's si hacen la diferencia cuando sus componentes se presentan de forma integral en el aula de clase, no habrá diferencias significativas cuando la tecnología se presente de forma aislada y sean otros factores, iguales o más importantes para la eficacia que las propias TIC's. Desde esta consideración enlazamos al siguiente apartado de este planteamiento central.

El punto clave de la relación entre Escuela Eficaz y TIC's

Las relaciones entre Escuelas Eficaces y el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) parecieran darse por obvias y sin profundizar demasiado en las argumentaciones de las aquí llamadas investigaciones tipo A, sin embargo existen algunas consideraciones de peso que hacen ver que dicho empleo de las tecnologías en la escuela eficaz, pasa por algo más que un buen uso y que se establecen algunas implicaciones importantes, donde nada sucede en automático, sino que esta relación forma parte de un todo organizado y con sentido.

A este respecto, Muniandy, Mohammad y Fook (2007), plantean lo que han llamado una efectiva y concurrente integración de varios componentes educacionales, entre ellos el método de enseñanza (enfoque pedagógico), la teoría del aprendizaje y las TIC's, de forma que exista entre los tres componentes una integración sinérgica que se articule en el aula de clase, donde el método propuesto es el de proyectos basados en el Aprendizaje, la teoría de aprendizaje sugerida es el constructivismo y las tecnologías son todas aquellas que a modo virtual y /o apoyo multimedial presencial, favorezcan la disposición de verdaderos ambientes de aprendizaje.

La conclusión del estudio referido es que si los tres componentes se presentan juntos, los mismos actúan de manera sinérgica, caso contrario a como cuando actúan dichos componentes pero de forma aislada.

Esta integración propuesta, pasa por un requerimiento básico, se necesita que los profesores tengan a decir de Kadel (2005), una actitud correcta hacia la tecnología en el aula de clase, se requiere ir más allá del entrenamiento y la capacitación en los usos tecnológicos, de que haya multiplicidad de usos en las computadoras y dispositivos, por parte de estudiantes y profesores en el aula (dominio técnico), (Vannata y Fordham, 2004), se necesitan adicionalmente, fuertes creencias de autoeficacia con relación a las tecnologías y un vigoroso componente actitudinal de disposición de los maestros a la integración tecnológica (Shuldman, 2004), luego entonces lo que está en juego ahora como discusión, al menos en los Estados Unidos por ejemplo, es cómo cambiar la filosofía de los profesores a favor ya no del buen uso de x tecnologías de forma aislada, sino de una integración total de las mismas en el aula.

Algunas implicaciones para nuestro sistema educativo, sobre las TIC's y la eficacia en las escuelas

A este respecto, de lo que está ahora como debate en países del primer mundo con relación a la integración total de las TIC's en el aula de clase, para que éstas sean parte de la diferencia en cuanto al rendimiento académico, es necesario atraer la atención y comparar con lo que se debate aquí en México, en el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) – importante espacio de docentes, académicos, e investigadores en México:

El debate No. 17 del Observatorio Ciudadano de la Educación, en el año de 2005, se dedicó por entero al tema de Enciclomedia. De alguna manera este recurso tecnológico responde al principio de integración tecnológica de todos los recursos unidos en un sistema para constituir un ambiente de aprendizaje total en el aula, ¿Qué se comentó acerca de este importante recurso?

-La inclusión de Enciclomedia implica la modificación de patrones de comportamiento individual y social, lenguajes, esquemas mentales y costumbres, lo cual requiere de la sensibilización, la capacitación, el acompañamiento y el seguimiento, a fin de consolidar la cultura informática necesaria para su operación. (OCE, 2005, p.2)

La cita anterior alude a la formación docente y actualización en TIC's, a la constitución de la cultura digital de los profesores y, al respecto, se señaló el hilo débil del programa:

-Hasta ahora, las preguntas más frecuentes de los docentes en los cursos de capacitación tienen que ver con dudas técnicas, lo que ilustra las inconsistencias y problemas más comunes a los que se enfrentan los maestros en el empleo de nuevas tecnologías. Probablemente esto se explica por la brecha de habilidades que separa a las generaciones, dado que frecuentemente, los niños y jóvenes son más diestros que sus propios profesores en el manejo de la computadora. (OCE, 2005 p.3).

Lo anterior desnuda el problema de la formación docente en TIC's, aunado a ello, investigadores de este problema –que, a decir verdad, no es exclusivo de México, ya que en España tienen parte importante de este mismo problema- como Adell (2009), mismo lo señala: Se requiere una verdadera política educativa de Estado en materia de formación docente en TIC's, coincidiendo así con Aundunson (2003), y cuestiona la actual política educativa española en materia de TIC's, señalando que dicha política es un viaje hacia ninguna parte. ¿Cuál es la política de formación docente en TIC's en nuestro País?, si en España ésta es una política sin rumbo, en el caso de México ni siquiera existe dicha política.

A manera de conclusión

- Las TIC's son determinantes en el rendimiento académico de las escuelas, cuando las mismas hacen la diferencia, debido a su integración sinérgica en el aula de clase.
- Cuando las TIC's actúan como componentes separados dentro del aula de clase, éstas no cumplen su papel pedagógico y no se constituyen en un componente significativo para el rendimiento escolar; aparece la no diferencia significativa de las TIC's, con respecto a una modalidad más tradicional de enseñanza.

- Para que se presente la integración tecnológica en el aula se requiere de una verdadera política de estado, en materia de formación docente en TIC's de parte de los profesores.
- Dicha política debe responder a los retos de acceso, conectividad, adaptación y apropiación de las tecnologías de parte de los profesores.
- No existe una relación en automático entre el empleo de las TIC's y los resultados de la escuela eficaz, el asunto importante es cómo se utilizan, si se integran o no a un ambiente total en el aula. Si esto último acontece, potencialmente la tecnología, podrá ser la diferencia significativa que haga a una escuela diferente a otra, por cuanto a sus resultados escolares.

Referencias

- Adell (2009). *Políticas TIC en educación: ¿un viaje a ninguna parte?* Disponible en: <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2009/10/10/politicas-tic-en-educacion-%C2%BFun-viaje-a-ninguna-parte/> Fecha de consulta: 2 de diciembre de 2009.
- Audunson, R. and Nordlie, R. (2003). Information literacy: the case or non-case of Norway?. *Library Review*, 52, (7), 319-325.
- Balakrishnan Muniandy, Rossafri Mohammad, Soon Fook Fong. (2007). Synergizing pedagogy, learning theory and technology in instruction: How can it be done? En *US-China Education Review*, 4, (9) (Serial No.34).46-53
- Eaton, C. (2005). Sparking a revolution in teaching and learning. *THE Journal*, 33, (1), 20- 24
- Fairlie, R.W. (2005). The effects of home computers on school enrollment. *Economics of Education Review*, 24, (5), 533-547.
- Ferguson, J., Tryjankowski, A (2009),_Online Versus Face-to-face Learning: Looking at Modes of Instruction in Master's-level Courses. *Journal of Further and Higher Education* 33, (3), 219-228.
- Henao, O. Ramírez, D. A. (2005). Experiencias e investigaciones sobre las TIC aplicadas a la atención de personas con necesidades educativas, (s/d)
- Herrera M. (2008). Equidad, calidad y TIC. En: <http://www.cice.org.ve/descargas> fecha de consulta 10 de noviembre de 2009.
- Kadel, R. (2005). *Learning & Leading with Technology* 32, (5) Copyright © 2005, ISTE (International Society for Technology in Education). 34-47.
- MacArthur, C.A., Ferretti, R.P., Okolo, C.M. & Cavalier, A.R. (2001). Technology applications for students with literacy problems: A critical review. *Elementary School Journal*, 101, (3), 273-302.
- Murillo, J. (2007). Lo que hace que unas escuelas sean mejores que otras. En *Educarchile. El portal de la Educación*. Disponible en: <http://www.Educarchile.cl/Portal.Base/Web> Fecha de consulta: 13 de marzo de 2009.
- OCE (2005). *Observatorio Ciudadano de la Educación. Debates 2005, Enciclopedia*, Disponible en: <http://www.observatorio.org/comunicados/cronologia.htm> Fecha de consulta: 2 de diciembre de 2009.
- Pang, K. (2009). Video-Driven Multimedia, Web-Based Training in the Corporate Sector: Pedagogical Equivalence and Component Effectiveness. *The International Review of Research In Open and Distance Learning*. 10, (3).

- Profesores innovadores, (2006). El ordenador como recurso didáctico. En <http://www.educared.net/> Profesores innovadores/comunidad/forum Fecha de consulta. 10 de noviembre de 2009.
- Russell, T. (2001). "The No Significant Difference Phenomenon" IDECC, fifth edition. USA
- _____. (2009). *No Significant Difference Phenomenon, Entries for 2009*. Disponible en: <http://www.nosignificantdifference.org/search.asp> fecha de consulta: 2 de diciembre de 2009.
- San Juan Rivera, G. (2009). Lo que dejó Virtual Educa 2009. En *Educación y TIC. Educar el portal educativo del Estado argentino*. Disponible en: <http://www.educ.ar/debates> fecha de consulta 10 de noviembre de 2009.
- Shuldman, M. (2004). Superintendent conceptions of institutional conditions that impact teacher technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 36, (4), 319–343.
- Vannatta, R. A., & Fordham, N. (2004). Teacher dispositions as predictors of classroom technology use. *Journal of Research on Technology in Education*, 36, (3), 253–271.

Recibido: 10 de diciembre de 2009
Aceptado: 30 de diciembre de 2009

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

INVENTARIO DE EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA

Arturo Barraza Macías

tbarraza@terra.com.mx

Doctor en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica de Durango y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1.

Nombre: Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica

Nombre Abreviado: IEAA

Autor: Arturo Barraza Macías

Estructura: el IEAA se compone de 20 ítems que pueden ser contestados en un escalamiento tipo lickert de cuatro valores: Nada seguro, Poco seguro, Seguro y Muy seguro; los ítems se distribuyen en tres dimensiones de la siguiente manera:

- Dimensión Uno (Actividades académicas de entrada de la información):
Ítems 10, 12, 13, 14, 15 y 18.
- Dimensión Dos (Actividades académicas de salida de la información):
Ítems: 3, 4, 5, 6, 9, 17, 19 y 20.
- Dimensión Tres (Actividades académicas de retroalimentación):
Ítems: 1, 2, 7, 8, 11 y 16.

Propiedades psicométricas:

El IEAA presentó una confiabilidad de .91 en alfa de cronbach y de .88 en la confiabilidad por mitades; la primera dimensión presentó una confiabilidad de .81, la segunda de .80 y la tercera de .79, todas en alfa de cronbach.

Se obtuvieron 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 correlacionaron

positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado, y b) todos los ítems permiten discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de expectativas de autoeficacia académica

Se realizó el Análisis Factorial que permitió identificar tres dimensiones del IEAA que explican el 49% de la varianza total: 1.- Input: actividades académicas de entrada de la información, 2.- Output: actividades académicas de salida de la información y 3.- Retroalimentación: actividades académicas de apoyo al aprendizaje.

Administración: individual o colectiva.

Duración: sin tiempo limitado; su aplicación dura entre 5 y 10 minutos.

Aplicación: la población a la que se puede aplicar el IEAA está constituida por los alumnos de educación media superior, superior y de postgrado. En el caso de educación media superior se recomienda adecuar el vocabulario de la versión que se presenta aquí.

Instrumento:

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con lo que normalmente hace, o puede hacer durante sus estudios. En cada caso marque con una X el número que corresponda al grado de seguridad que tiene de poder realizarlo tomando en cuenta los valores establecidos:

¿Qué tan seguro está de poder...?

	Nada seguro 0	Poco seguro 1	Seguro 2	Muy seguro 3
1. Trabajar eficazmente en cualquier equipo, sin importar quienes sean los compañeros que lo integren				
2. Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros del grupo				
3. Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro				
4. Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro				
5. Adaptarse al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros				
6. Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario				

	Nada seguro 0	Poco seguro 1	Seguro 2	Muy seguro 3
7. Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario				
8. Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del seminario				
9. Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases				
10. Prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tiene otras preocupaciones o está aburrido				
11. Preguntar al maestro cuando no entienda algo de lo que está abordando				
12. Comprometer más tiempo para realizar sus labores escolares o para estudiar cuando así se requiera				
13. Concentrarse a la hora de estudiar, sin que lo distraigan otras cosas				
	Nada seguro 0	Poco seguro 1	Seguro 2	Muy seguro 3
14. Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet				
15. Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros				
16. Cuestionar al maestro cuando no está de acuerdo en lo que expone				
17. Construir argumentos propios en los trabajos escritos que le soliciten los maestros				
18. Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje				
19. Analizar y apropiarse adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminarios				
20. Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro/compañero				

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 14 ítems de los 20 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: 0 para *Nada Seguro*, 1 para *Poco Seguro*, 2 para *Seguro* y 3 para *Muy Seguro*.
- Se realiza la sumatoria de puntos obtenidos, sea como variable individual o variable colectiva.
- Se transforma el puntaje en porcentaje a través de regla de tres simple.
- Una vez obtenido el porcentaje se interpreta con el siguiente baremo: de 0 a 33%: nivel bajo; de 34% a 66% nivel medio; y de 67% a 100% nivel alto.

Referencia:

Barraza A. (2010), Validación del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica en tres muestras secuenciales e independientes, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (10), s/p.

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

ESCALA UNIDIMENSIONAL DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO

Manuel Ortega Muñoz

Manuelor2110@hotmail.com

Estudiante del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje en la Universidad Pedagógica de Durango, Maestro en Administración y Educación; actualmente se desempeña como Director de la Escuela Primaria “México” T. M. de la Ciudad de Durango

Nombre: Escala Unidimensional de liderazgo distribuido

(El presente instrumento forma parte de la tesis doctoral “Liderazgo Distribuido y Cultura Organizacional en educación básica” la cual está en desarrollo)

Nombre abreviado: EULD

Autor: Manuel Ortega Muñoz

Estructura: La *Escala Unidimensional de Liderazgo Distribuido* (EULD), consta de 19 ítems sobre la dimensión Liderazgo Compartido.

Propiedades psicométricas:

La EULD obtuvo un nivel de confiabilidad en alfa de cronbach de .84; lo que puede ser valorado como muy bueno.

La validez se obtuvo mediante un jueceo de expertos enfocado hacia la validez de contenido, referida a la medida en que el instrumento revela tener dominio del tema a medir.

Administración: individual o colectiva.

Duración: sin tiempo limitado; su aplicación dura entre 10 y 15 minutos.

Aplicación: la población sujeta de aplicación de la EULD se compone de maestros de grupo, maestros de apoyo y directivos de escuelas de preescolar, primaria y secundaria.

Instrumento:

Instrucciones: Señale con una “X” la opción de respuesta que considere adecuada en las siguientes afirmaciones, respecto al ejercicio del liderazgo al interior de su escuela.

ASPECTOS	TOTALMENTE DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	ALGO EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
1. Pertenecer a esta escuela, satisface mis expectativas educativas				
2. Me gusta ser parte de esta escuela				
3. Puedo participar en la realización de tareas en la escuela				
4. Tengo libertad de pensamiento en la escuela				
5. Puedo decidir libremente lo que quiera en la escuela				
6. Cuento con la libertad de elección en la escuela				
7. Tengo libertad de actuar en la escuela				
8. Puedo expresarme libremente en la escuela				
9. Me respetan como persona en la escuela				
10. Procuero establecer acuerdos para beneficio de la escuela				
11. Puedo modificar mi labor de acuerdo a las tareas que se requieran en la escuela				
12. Conozco las necesidades de la escuela				
13. Priorizo las necesidades colectivas ante las individuales en la escuela				
14. Procuero satisfacer las necesidades de la escuela				
15. Me gusta tomar la iniciativa en la escuela				
16. Me gusta innovar dentro de la escuela				
17. Procuero ser creativo dentro de la escuela				
18. Estoy dispuesto a coordinar alguna tarea de la escuela				
19. Pongo mis capacidades al servicio de la escuela				

Clave de corrección:

Serán válidos y, por consiguiente, se aceptarán los resultados de cada cuestionario al cumplirse la regla $r > 70\%$, es decir, que se respondió en un porcentaje mayor al 70%. Sobre esto, se considera necesario que el cuestionario tenga contestados por lo menos 14 de los 19 ítems que lo conforman, en caso contrario se anulará el 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 de acuerdo, 2 para algo de acuerdo, 1 para algo en desacuerdo y 0 para Totalmente en desacuerdo.
- Se realiza la sumatoria de puntos obtenidos, sea como variable individual o variable colectiva.
- Se transforma el puntaje en porcentaje a través de regla de tres simple.
- Una vez obtenido el porcentaje se interpreta el nivel de liderazgo distribuido con el siguiente baremo: de 0 a 25%: bajo; de 26% a 50% regular; de 51% a 75% medio-alto; y de 76% a 100% alto.

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

QUESTIONARIO PARA LA EXPLORACIÓN DE CARACTERÍSTICAS DEL LIDERAZGO DOCENTE

Flor de Liz Reza Luna
lizrel_06@yahoo.com.mx

Adla Jaik Dipp

adlajaik@hotmail.com

Arturo Barraza Macías

tbarraza@terra.com.mx

-
- 1.- Maestra en Educación; actualmente se desempeña como Docente en el Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos.
 - 2.- Doctora en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Investigadora del CIIDIR-IPN Durango.
 - 3.- Doctor en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica de Durango.
-

Nombre: Cuestionario para la Exploración de Características del Liderazgo Docente

Nombre Abreviado: CLIDO

Autor: Flor de Liz Reza Luna, en colaboración con Adla Jaik Dipp y Arturo Barraza Macías

Estructura

El cuestionario CLIDO está compuesto por cinco dimensiones, que contienen a 27 ítems, todos ellos con un formato de respuesta de escalamiento tipo Lickert de cuatro valores numéricos del 0 al 3 donde el cero es totalmente en desacuerdo y tres totalmente en acuerdo. Las dimensiones son las siguientes:

Motivación: consta de cinco ítems (1, 2, 3, 4, 5) que valoran el trabajo docente desde la perspectiva del alumno en cuanto a cómo presenta su clase, la consecución de objetivos, y el reconocimiento de avances.

Toma de decisiones: está conformada por cuatro ítems (6, 7, 8, 9) que identifican cómo se realiza el proceso de decisiones al interior del grupo.

Empatía: se compone de siete ítems (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16) que describen la capacidad del docente para entender los pensamientos y emociones ajenas, de ponerse en el lugar de los alumnos y compartir sus sentimientos.

Estrategias Didácticas: la integran siete ítems (17, 18, 19, 20, 21, 22, 23) que evalúan la metodología, los recursos y estrategias de enseñanza empleadas por el docente.

Comunicación: constituida por cuatro ítems (24, 25, 26, 27) que describen cómo es el proceso de comunicación entre docente y estudiante.

Objetivo:

El presente instrumento se elaboró con el fin de explorar, a través de los alumnos, las características que predominan en el liderazgo docente que ejercen los maestros de nivel superior.

Propiedades Psicométricas:

- a) *Validez:* a fin de asegurar la validez de contenido, se realizó una consulta a expertos en liderazgo y en educación. Se consultó a cinco expertos, a quienes se les proporcionó la información necesaria a fin de que tuvieran elementos para emitir sus observaciones con respecto al instrumento.
- b) *Confiabilidad:* El instrumento se sometió a una prueba piloto para determinar su confiabilidad. El piloteo se realizó con 20 alumnos con características similares a los integrantes de la población elegida para el estudio. El criterio de confiabilidad del instrumento se determinó mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach, que requiere de una sola aplicación y permite evaluar la consistencia interna del instrumento (Hernández et al., 2006). Se registró un nivel de confiabilidad de .87 con el Programa SPSS V. 17.

Aplicación:

El cuestionario es autoadministrado y puede ser aplicado de manera individual o grupal; el tiempo de resolución no excede de 15 minutos.

Instrumento

Instrucciones: Enseguida se presentan una serie de planteamientos, en cada caso marque con una X, la opción que corresponda al grado de acuerdo que tiene con cada una de ellas.

Los maestros

Planteamiento	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Totalmente en acuerdo
1.-Presentan su clase en forma amena				
2.-Despiertan el interés de los alumnos por realizar las tareas				
3.-Consiguen los objetivos establecidos en clase				
4.-Reconocen los esfuerzos que realizan los alumnos				
5.-Reconocen los avances tanto individuales como grupales				

Planteamiento	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Totalmente en acuerdo
6.-Toman las decisiones al interior del grupo en consenso				
7.-Delegan actividades a los alumnos fomentando su creatividad y crecimiento personal				
8.-Asignan las tareas y deciden qué tipo de evidencia de aprendizaje debe de realizar				
9.-Permiten elegir por consenso que tipo de actividad grupal o proyecto realizan los alumnos				
10.-Propician un clima de colaboración y compañerismo en el grupo				
11.-Muestran una actitud de apertura, al tratar de conocer más a sus estudiantes				
12.-Ayudan a los alumnos a superar las limitaciones que tengan				
13.-Reconocen la dignidad de cada alumno y respetan sus derechos				
14.-Equilibran la cantidad de trabajo a las capacidades del alumno				
15.-Utilizan formas de evaluación adecuadas para los alumnos				
16.-Aplican diferentes formas de evaluación (coevaluación, autoevaluación, etc.)				
17.-Utilizan metodologías participativas que promueven en el alumno la construcción de conocimientos				
18.-Logran que los alumnos comprendan los temas abordados				
19.-Resuelven todas las dudas que tienen los alumnos respecto a la temática abordada				
20.-Vinculan la teoría con la práctica promoviendo la utilidad de conocimientos				
21.-Favorecen el trabajo en equipo				
22.-Emplean diferentes formas de enseñanza (debates, exposiciones, foros, etc.)				
23.-Usan diversos recursos de enseñanza acordes a las necesidades de los alumnos (dinámicas, medios audiovisuales, y didácticos)				
24.-Fomentan una comunicación efectiva entre maestro-alumno				
25.- Enseñan a los estudiantes a solucionar conflictos por medio del diálogo				
26.-Favorecen al interior del aula un orden adecuado para el uso de la palabra				
27.-Favorecen la práctica de valores al interior del grupo				

Referencias

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

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.