



# ALUMNOS Y PROFESORES EN PERSPECTIVA

**Investigación educativa en  
(y desde) la Universidad  
Pedagógica de Durango**

**Coordinadores**

*Arturo Barraza Macías*

*Dolores Gutiérrez Rico*

*Delia Inés Ceniceros Cázares*

**Prólogo de Luis Porter**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO**

# **ALUMNOS Y PROFESORES EN PERSPECTIVA**

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN  
(Y DESDE) LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE  
DURANGO

Coordinadores

**Arturo Barraza Macías**  
**Dolores Gutiérrez Rico**  
**Delia Inés Ceniceros Cázares**

Primera edición **2009**  
Editado en **México**  
ISBN: **978-607-95185-0-9**

Correctores de estilo:  
**Gonzalo Arreola Medina**  
**Rosa de Lima Moreno Luna**

Editor:  
**Universidad Pedagógica de Durango**

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito del editor

# CONTENIDO

<b>PRÓLOGO</b>	6
<b>INTRODUCCIÓN</b>	13
<b>ALUMNOS DE POSTGRADO</b>	
<i>Las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los estudiantes de posgrado para la elaboración de su trabajo de grado</i>	16
Dra. Dolores Gutiérrez Rico	
<i>La calidad de la interacción es la calidad del aprendizaje en línea: una mirada cualitativa a los procesos colaborativos en red: los casos de dos cursos en línea en la Universidad de Guadalajara</i>	49
Dr. Miguel Navarro Rodríguez, Dr. Víctor Manuel González Romero y Mtro. Luis Manuel Martínez	
<b>ALUMNOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	
<i>Burnout estudiantil. Un estudio exploratorio</i>	68
Dr. Arturo Barraza Macías, Mtro. Raymundo Carrasco Soto y Med. Martha Graciela Arreola Corral	
<i>Manteniendo la llama: el proceso de motivación en línea, el lugar de la interacción en el aprendizaje en red.</i>	85
Dr. Miguel Navarro Rodríguez	

## **ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

- El papel de la red de apoyo social en el estrés de examen  
de los alumnos de educación media superior* 111  
Dr. Arturo Barraza Macías, Mtra. Magdalena Acosta  
Chávez y Mtro. Fernando Ramírez Ramírez

## **PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

- El compromiso organizacional de los docentes de la  
escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación  
Humana de la UJED* 134  
Lic. Arturo López Soto
- Necesidades de formación docente en el ámbito de la  
innovación educativa, una aproximación cuantitativa: el  
caso de la Facultad de Derecho* 163  
Dra. Dolores Gutiérrez Rico, Lic. Mireya Bayona  
Santillán, Lic. Juan Nájera Vizárraga e Ing. Fernando  
Ruiz Reyes
- Actitudes de los académicos de la UJED hacia la  
posibilidad de implementación del Modelo Educativo  
2006* 184  
Dra. Delia Inés Ceniceros Cázares

## PRÓLOGO

La publicación de un libro compuesto por reportes finales de investigación cuyos sujetos son alumnos y profesores cumple con el objetivo de hacer circular y poner a discusión hallazgos y propuestas entre los diferentes grupos interesados en estos temas, así como contribuir al mejor conocimiento de estos actores fundamentales de la educación, poco estudiados.

Aportaciones como la presente buscan establecer criterios para la mejor comprensión de la investigación educativa revisando las características de situaciones puntuales y concretas que servirán de ilustración a los estados del conocimiento y los procesos de innovación que se viven en el ámbito estudiantil, en este caso, del estado de Durango.

Es así como el presente volumen nos irá llevando de las estrategias de conocimiento que utilizan los estudiantes de posgrado, el uso de los nuevos recursos tecnológicos y las consecuencias de las tensiones a las que las reglas de juego someten a los estudiantes de educación superior, culminando quizás en el estupendo trabajo que trata sobre el contexto sociopolítico del desarrollo de las lenguas indígenas y la situación real de estos alumnos generalmente olvidados o relegados a estudios aparte.

Asimismo el libro se refiere a los profesores de la educación también presentes en este compendio de trabajos, hablando de sus necesidades de formación y su articulación organizacional, completando un total de nueve temas que sin duda invitan y dan las pautas para trabajos posteriores que continuarán enriqueciendo el conocimiento y permitirán consensuar síntesis

y orientar direcciones o perspectivas no tan sólo en los campos ya mencionados sino también en otros ubicados dentro de este panorama.

Un libro como el presente concreta y ofrece importantes ventajas, sin dejar de invitar al señalamiento de algunas objeciones. Por una parte, el libro sirve de reunión de visiones abriendo ciclos para volver a discutir, a la luz de los nuevos pasos que se vayan dando en el ámbito de la investigación, perspectivas teóricas de análisis, completar o ampliar el panorama de temas a abordar, identificar aportes y articularlos a nuevos proyectos. Siendo el que este prólogo escribe un habitante del Distrito Federal, no puede dejar a un lado la importancia que tiene la producción de conocimiento no-centralizado, ya que en el contexto de federalización de la educación resulta de lo más relevante este tipo de producción que muestra particular cuidado en su calidad y una interesante diversidad en el tratamiento del campo de estudio. Es importante dejar dicho que este tipo de publicación es el producto de esfuerzos encomiables por seleccionar e integrar proyectos relevantes producidos en el estado de Durango, una labor aparentemente simple o básica, que sin embargo, a juzgar por lo expresado por los estudiosos y compiladores de la investigación educativa a nivel nacional (el Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, COMIE) no se llega a realizar como quisiéramos en nuestra realidad.

El libro está organizado en dos partes, una amplia dedicada a los alumnos, que se subdivide los de posgrado, educación superior, media superior e indígena, y una segunda parte, más breve, dedicada a los profesores de educación superior. “Alumnos y profesores” es una categoría que se ubica dentro de lo que la COMIE denomina “Sujetos, actores y procesos de formación”, precisiones que no son triviales ni improvisadas, ya que se trata de definiciones que resultan de arduos debates, cuyos argumentos de índole teórica no tienen final si reconocemos que siempre tendrán un carácter arbitrario. Lo que nos importa (a los investigadores que nos asomamos a este tipo de productos) es entender y respetar y no por ello

dejar de criticar, las particulares condiciones sociales de elaboración y de funcionamiento de cada comunidad académica. Son estas condiciones las que resultan como principales elementos organizadores de los diversos proyectos, y no las categorías conceptuales o metodologías precisas. Al abrir este libro, lo que estamos haciendo, (nos encontremos donde nos encontremos), es asomarnos a un submundo académico, hasta cierto punto autónomo, donde suceden “lenguajeos” entre los investigadores que forman parte del capital cultural de una misma área. Es posible que un prólogo deba incluir un panorama más detallado y específico de cada una de las diversas contribuciones, sin embargo en este caso, aprovecharemos el conjunto de trabajos, donde se identifican patrones y estructuras comunes o similares en su ordenamiento, para hablar de la organización, de las conceptualizaciones, y de la forma de comunicar los reportes que dan pie a algunas consideraciones sobre la prevalencia de un determinado uso de la razón, que incide fuertemente tanto en el desarrollo de cada proyecto como en la posible construcción de un campo crítico sobre la sistematización y las “formas de hacer”, y específicamente, de las “formas de decir” en la academia.

Vivimos en un momento de la historia donde los científicismos y positivismos, que pretenden demasiada claridad y manifiestan exagerada preocupación por lo que entendemos por “univocidad” es decir, la necesidad de fundamentar en términos de confiabilidad, réplica y validación sus búsquedas, que lleva por un lado al predominio de un determinado tipo de intelectualismo que reduce la pedagogía para situar en su lugar el predominio de concepciones donde la verdad textual privilegia al autor, en desmedro del lector. Si se observa en este libro la estructura de cada proyecto, salvo en pocos casos (Miguel Navarro, por ejemplo) veremos que la preocupación por organizar su lógica siguiendo el modelo de un protocolo (preguntas básicas, objetivos, antecedentes, marco teórico, metodología, bibliografía) relega las interpretaciones, sus resultados y las conclusiones,



en suma, la substancia de cada proyecto, a pocos párrafos cuya argumentación logra constituir o asumir la forma de una narrativa. Para que el lector interprete lo mejor posible la intención del autor, es decir, para que sea capaz de poner lo mejor posible el texto en su contexto, en la ubicación o preocupación original del autor, y pueda apropiarse del significado del texto y ubicarlo en el contexto propio, es decir, en el propio del lector, se requiere abrir espacio a otras dimensiones del pensamiento que no pueden limitarse ni constreñirse al de la estructura metodológica. Es necesario, sostendremos, atender también los aspectos subjetivistas, es decir, “equivocistas” del lector. Hoy, la llamada “comunicación idónea de resultados”, es decir, la interacción que se da entre autor y lector, no distinta a la que ocurre entre profesor y alumno, debe ser algo portador de una nueva claridad que por definición deberá ser distinta.

No podemos continuar organizando el conocimiento y sujetando nuestras preocupaciones a esquemas rígidos que al uniformar empobrecen, en su intento de ser unívocos. Tampoco se trata de sumirnos en la postmodernidad, con actitud exageradamente relativista y ajena a toda objetividad. Un tipo de investigación cuya legitimidad pretende basarse en el método (que además llama científico) deriva hacia una imposición, un discurso cercano más al despotismo ilustrado que al diálogo coloquial y democrático. Tampoco se trata de pasar del orden al desorden, pero sí de aprovechar cada proyecto de investigación para encontrar los límites de una apertura que los actuales tiempos reclaman, aunque prevalezca en los programas de posgrado nacionales un uso hegemónico de la razón, aprisionado en un formato que ha demostrado ser tan lejano como impropio a los tiempos que corren.

Dar lineamientos absolutistas y rígidos, al punto que logren uniformar la mayoría de los capítulos, demanda un cambio que recurra a principios heurísticos que permitan un desenvolvimiento más libre, que oxigenen el texto y se alejen de listados, columnas y otras verticalidades

sintácticas. Para enriquecer nuestra vida cotidiana, como investigadores, y docentes, es preciso permitir un uso del lenguaje y una significación más amplia del mismo, sin que deje de existir una preocupación por su objetividad. En lugar de poner en primer plano el interés por ser universales, es preferible dejar captar la individualidad de cada caso, privilegiando la diferencia y logrando la generalización por medio de la semejanza, de la analogía. No dudo que una reescritura libre de cada uno de los capítulos de este libro, aunque pudiera disminuir significativamente el número de páginas, proporcionaría una tensión dinamizadora a cada relato, misma que ayudaría a obtener la amplitud que se busca, a partir de la capacidad de acotar donde hiciera falta.

Para subsanar esta carencia, recomiendo al lector intentar una lectura analógica. Eso significa leer cada capítulo, que aparentemente tiene significados diferentes pero que sin embargo, a diferencia de los términos equívocos, estos significados además de ser distintos mantienen entre sí una determinada conexión interna, tratando de descubrir sus analogías, entendiendo que hay paralelismos y semejanzas entre ellos.

Pensemos que en la analogía predomina la diferencia sobre la identidad, por lo que al leer de dicha manera tendríamos que atender no sólo a la parte intelectual y racional (a la desmedida preocupación metodológica que tiende a uniformar los capítulos y distraernos de su substancia) sino atender también, y sobre todo, a la parte volitiva y emocional, que sus autores tuvieron que atenuar para guardar las formas, la misma que como dice Mauricio Beuchot “hunde sus raíces en lo pulsional, y en definitiva, en lo inconsciente”. Una lectura de este tipo permite incluir nuestros propios mitos, es decir, los mitos que el lector trae desde su propia formación, así como nuestras propias narraciones, que permiten valorar (tanto en sentido operativo como epistemológico)

interpretaciones desde la reflexividad pedagógica, que dan lugar a una lectura desestructurante.

Vale la pena señalar que toda lectura ocurre desde el marco teórico del que lee, y es dicho marco teórico el que permite hacer las analogías recomendadas, ya que el texto, por más rígidamente estructurado que se encuentre, se enfrentará a nuestra propia reflexión que es la que en última instancia vuelve a determinar las preguntas básicas hechas, los procedimientos que sobreponemos a los utilizados para encontrar respuestas, para reconstruir la solución ante las situaciones o problemas expuestos, que permiten elaborar nuevas ideas, surgidas en última instancia, gracias a la lectura del libro, que nos permite deambular por el pensamiento y los hechos que ocurren en el estado de Durango. Diremos para finalizar, (evocando a Anita Gramigna) que el conocimiento atiende no sólo al reino acreditado de la ciencia, de la racionalidad, de la normatividad regular y predecible, sino también y cada vez con mayor énfasis, a la “sabiduría poética” independiente de la reflexión, es decir, aparte de la razón como intelecto.

Bastaría evocar nuestras visitas a Durango, recordar nuestros diálogos con algunos de los autores del presente libro, para hacer presente una sabiduría de emociones intensas, creadora de “imágenes de verdad”, que reflejan la grandeza del esfuerzo humano, la magnitud de las preocupaciones auténticas, los signos fundamentales de los fenómenos locales, específicos, regionales, que reflejan el mundo, y la vida misma, en su majestuosidad. Pensemos y agradezcamos, que sobre las intenciones y los logros que encontraremos en este libro, existe una estética, se sobreponen metáforas, se recuerdan imprevistos e incertidumbres, afloran mitos, que son partícipes y protagonistas del mismo proceso mental que ha dado y sigue dando origen a la ciencia. Es esta riqueza la que juega el papel de “correctivos” a los errores de método, de uso del lenguaje, instrumentos,

ámbitos, métodos, que no son otra cosa que componentes de la ecología de nuestra mente.

La falta de sabiduría sistémica, (“compleja” según Edgar Morin), nos lleva a dejar de ver que cada capítulo de este libro es una metáfora, una pequeña historia microcósmica, que de entenderse nos permitirá acceder a lo más grande, al todo. La integración que ocurre desde el pensamiento complejo, sistémico, ocurre gracias a uno o más criterios de semejanza, pues son estas semejanzas las que permiten asumir una dimensión estructural del saber, no diferente a la del definitivo “científico” que jamás se negó a expresarse con narraciones, incluyendo los que utilizan el lenguaje matemático, ya que “el proceso de hacer ciencia es narrativo”<sup>1</sup>, por lo que no costará trabajo continuar leyendo examinando las implicaciones educativas planteadas en cada uno de los siguientes capítulos, sin hacer a un lado los mitos y las metáforas contemporáneas, aportando con nuestra propia innovación a las innovaciones que presentan los diferentes autores de este libro.

Luis Porter

---

<sup>1</sup> J. Bruner, La Cultura de la educación, Harvard U. Press, 1996.

## INTRODUCCIÓN

En el año 1997 se establece el Programa de Investigación dentro del Área de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. Este programa tiene una existencia meramente enunciativa durante los siguientes siete años y no sería sino hasta el año 2004 cuando la entonces Coordinadora del Programa, la Lic. Verónica C. Ontiveros Hernández, lanza una convocatoria para el registro de los proyectos de investigación que se realizaban en la institución; esta acción es el primer intento de trascender la existencia meramente enunciativa del Programa. En el año 2005, como parte del inicio de una nueva gestión, se nombra como Coordinador del Programa de Investigación al Mtro. Arturo Barraza Macías, hoy Doctor en Ciencias de la Educación, quien realiza la primera aproximación diagnóstica a la situación prevaleciente en nuestra universidad con relación al desarrollo, promoción y difusión de la producción investigativa institucional.

Con base en esa impresión diagnóstica se formula el Programa de Investigación, con lo cual dicho programa deja el nivel meramente enunciativo de existencia y se consolida en el nivel programático. El Programa de Investigación fue elaborado por el coordinador del Programa de Investigación en el mes de junio del año 2005 y fue aprobado por el Consejo del Área de Investigación en el mes de noviembre del año 2005. El Programa de Investigación se constituye por tres proyectos estratégicos: a) el Proyecto de Formación de Investigadores Educativos, b) el Proyecto de Condiciones Institucionales para el Desarrollo de la Investigación Educativa,

y c) el Proyecto de Difusión de la Investigación Educativa. A partir de esa estructura programática se ha desarrollado el trabajo relacionado con el desarrollo, promoción y difusión de la investigación educativa en nuestra institución.

La atención, por el momento, está centrada en el Proyecto de Difusión de la Investigación Educativa; en este proyecto se han desarrollado tres de sus principales estrategias: a) Apoyo a nuestros investigadores para participar en Congresos Nacionales, b) Inserción de nuestros investigadores como conferencistas en los eventos institucionales y c) la publicación de la Revista investigación Educativa Duranguense. Así mismo se integró a partir del año 2007 una nueva estrategia que fue la publicación de un Anuario Informativo.

La publicación de nueve números de la revista Investigación Educativa Duranguense, aunada al hecho de que en la misma se ha observado un incremento substancial de la participación de nuestros académicos, ocasionó que durante el presente año la Coordinación del Programa de Investigación propusiera una nueva estrategia a desarrollar dentro del Proyecto de Difusión de la Investigación Educativa: *la publicación de un libro con reportes finales de investigación*. La propuesta fue aceptada por las instancias correspondientes y tras una convocatoria abierta, a todos los académicos de la institución, y una valoración de los artículos mediante el proceso de doble ciego, se seleccionaron los trabajos que constituirían el libro.

Tras varios meses de trabajo editorial, ponemos a disposición de la comunidad académica y estudiantil de la Universidad Pedagógica de Durango, en lo particular, y de la comunidad académica duranguense, en lo general, el presente libro al que hemos denominado *ALUMNOS Y PROFESORES EN PERSPECTIVA*, y que lleva por subtítulo *Investigación educativa en (y desde) la Universidad Pedagógica de Durango*. En este libro el lector encontrará diversos reportes finales de investigación que

tienen por sujetos de investigación a alumnos de los diferentes niveles educativos y a profesores de educación superior. La diversidad de los temas va aparejada a la pluralidad de enfoques metodológicos, lo cual no hace más que reafirmar, una vez más, el compromiso institucional con el pluralismo metodológico y teórico existente actualmente en el campo de la investigación educativa.

Con la edición de este libro la Universidad Pedagógica de Durango cumple con la misión que le ha sido encomendada sobre todo en lo referente a la promoción y difusión de la investigación educativa.

### **Coordinadores**

Arturo Barraza Macías,  
Dolores Gutiérrez Rico y  
Delia Inés Ceniceros Cázares

**LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y  
METACOGNITIVAS QUE UTILIZAN LOS  
ESTUDIANTES DE POSGRADO PARA LA  
ELABORACIÓN DE SU TRABAJO DE GRADO**

**Dra. Dolores Gutiérrez Rico**  
(Universidad Pedagógica de Durango)

**RESUMEN**

La presente investigación tiene como objetivos: a) conocer las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por los tesistas en el proceso de trabajo de investigación de grado y b) determinar si existe diferencia significativa entre los tesistas que se titulan y los que no se titulan en cuanto a las estrategias cognitivas y metacognitivas que emplean en su elaboración de trabajo de grado. El universo de estudio se ubica en la Universidad Pedagógica de Durango, dentro de sus programas de postgrado como son: Maestría en Educación: Campo Práctica Educativa y Maestría en Educación Básica. La presente investigación se realiza bajo un enfoque cuantitativo. El diseño es no experimental, y se desarrolló mediante un estudio correlacional. Se aplicó el cuestionario Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, el cual presentó una confiabilidad de .91; en total se aplicaron 102 cuestionarios a egresados de ambas maestrías, sin embargo solamente se recolectaron y procesaron 80 cuestionarios. En cuanto a los resultados obtenidos se detectó que en el proceso cognitivo de adquisición las estrategias que obtuvieron la media más alta fueron las de subrayado lineal con una



media de 3.02, siguiéndole con un 2.97 las de repaso reiterado. En cuanto al proceso cognitivo de codificación las estrategias más utilizadas por los tesistas fueron los mapas conceptuales con una media de 2.97. En cuanto al proceso de recuperación las estrategias más utilizadas por los tesistas fueron las de planificación de respuesta con un 2.97, finalmente en el proceso cognitivo de apoyo las más utilizadas fueron las de autoinstrucciones con una media de 3.03, siguiéndoles las de interacciones sociales, con una media de 2.99. Se realizó el análisis inferencial obteniendo como resultado que la variable titulado y no titulado no marca diferencias significativas en la frecuencia de uso de los procesos cognitivos que realizan los egresados de las maestrías que oferta la Universidad Pedagógica de Durango.

**Palabras claves:** estrategias, cognición, metacognición, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas.

### ABSTRACT

This research aims to: a) know the cognitive and metacognitive strategies used by tesistas in the process of research work degree and b) whether there is significant difference between tesistas who are entitled and which are not entitled on cognitive and metacognitive strategies they employ in their development work degree. The universe of study is located at the Pedagogical University of Durango, within their postgraduate programs such as: Master's in education: educational practices and Field Masters in basic education. This research was conducted under a quantitative approach. The design is not experimental, and was developed through a correlational study. The questionnaire was applied Scale of Learning Strategies ACRA, which presented a reliability of .91; altogether 102 questionnaires were applied to graduates of two masters, however only 80 were collected and processed questionnaires. As for the results that were detected in the cognitive process of acquisition strategies which received the highest average were underscore linear with an average of 3.02, followed with a 2.97 reiterated the refresher. As for the cognitive process of codifying the strategies used by tesistas were concept maps with an average of 2.97. With regard to the process of recovery strategies used by

more tesistas were planning to respond with a 2.97 finally in the process of cognitive support the most commonly used were self-study with an average of 3.03, followed the social interactions, an average of 2.99. Inferential analysis was conducted which resulted in the variable and not entitled entitled not mark significant differences in the frequency of use of cognitive processes carried out by graduates of teachers who offer the Pedagogical University of Durango.

**Key words:** mental strategies, cognition, metacognition, strategies metacognition.

## **CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

En las universidades extranjeras, nacionales y estatales se ha detectado durante largo tiempo que el número de egresados de las mismas es bajo en relación con el número de estudiantes que ingresan; lo anterior es común tanto en instituciones particulares como públicas. En lo concerniente al nivel de postgrado esta situación es más acentuada, a pesar del interés originado por los estudios de postgrado en el país, demostrado por la explosión de cursos de esta categoría que se administran en las diferentes instituciones de educación superior; el número de estudiantes que se gradúan es bajo si se compara con el número de cursantes que completan los créditos por asignaturas establecidos en el plan de estudios y presentan sus trabajos de grado.

Es preocupante ver que la pirámide de eficiencia terminal en este nivel es mínima, quedando un número excesivo de estudiantes sin llegar a culminar sus estudios satisfactoriamente.

Algunas de las estrategias a las que han recurrido algunas instituciones son asignar un tutor a cada alumno y realizar a fin de semestre foros de discusión en donde los tesistas den a conocer los avances de sus trabajos de investigación; a través de mesas de trabajo en donde los acompaña un experto que tiene la función de hacer sugerencias y recomendaciones; estos foros se realizan dos veces por año.

En el caso de la Universidad Pedagógica de Durango se tienen actualmente dos programas de maestría. Desde 1994 se desarrolla la Maestría en Educación: Campo Práctica Educativa con un número de 402 egresados, con 12 generaciones a la fecha (2007) el número de titulados es de 57 personas y en proceso de lectoría 15. La Maestría en Educación Básica actualmente tiene dos generaciones de egresados con 40 alumnos, de los cuales 10 se han titulado y 5 están en proceso de lectoría. Anteriormente se desarrollaba en la Universidad la Maestría en Desarrollo Educativo, siendo un programa de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes permitían que esta universidad la llevara a cabo (actualmente ya no se lleva); en este programa se dieron 2 generaciones con un número de egresados de 26 de los cuales 14 están titulados y 12 están en proceso de lectoría; es importante mencionar que estos últimos después de tantos años han desistido en el intento de titulación.

Ante esta situación se han puesto alternativas para eficientar la tutoría de tesis, como sería dar facilidades de tiempos y espacios pero, aún así, persiste el bajo nivel de titulación. Más allá de estas estrategias, una de las problemáticas que se perciben constantemente es la gran dificultad por parte de los tesisistas por procesar adecuadamente la información que reciben o que detectan en las revisiones realizadas; esta situación se considera puede ser un problema sustancial que impacta en la poca eficiencia terminal ya que se descartan otras variables como lo es el elemento económico, pues la Universidad es pública y los costos son bajos, por otro lado los estudiantes están bajo el sistema de becarios, por lo que tiempo y espacio lo tienen. Es también importante mencionar que a partir del segundo semestre de estudios se les asigna un asesor de tesis para el acompañamiento de su trabajo; a partir de estas reflexiones surgen las siguientes preguntas de investigación.

## **Preguntas de investigación**

- ¿Cuáles son las estrategias cognitivas y metacognitivas más utilizadas por los tesistas en el proceso de trabajo de investigación de grado?

De esta pregunta se derivan otras secundarias:

- ¿Qué diferencia significativa existe entre los tesistas que se titulan y los que no se titulan en cuanto a las estrategias cognitivas y metacognitivas que emplean en su elaboración de trabajo de grado?
- ¿Qué procesos cognitivos intervienen en el proceso de información de los tesistas en la elaboración de trabajo de grado?
- ¿Cuáles son las estrategias que utilizan con mayor frecuencia los tesistas en la elaboración de trabajo de grado?

### **El objetivo general que se plantea el presente estudio es:**

- Conocer las estrategias cognitivas y metacognitivas más utilizadas por los tesistas en el proceso de trabajo de investigación de grado
- A partir del objetivo central se derivan los siguientes específicos:
- Conocer si existe diferencia significativa entre los tesistas que se titulan y los que no se titulan en cuanto a las estrategias cognitivas y metacognitivas que emplean en su elaboración de trabajo de grado.
- Identificar los procesos cognitivos que intervienen en el proceso de información de los tesistas en la elaboración de trabajo de grado.
- Determinar las estrategias que utilizan con mayor frecuencia los tesistas en la elaboración de trabajo de grado.

La necesidad de realizar un estudio donde se describan las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los tesistas en su

elaboración de trabajo de grado en la Universidad Pedagógica de Durango se justifica debido a que:

- No se han realizado en esta universidad estudios previos que den a conocer las estrategias que permiten la adquisición de los fundamentos teóricos epistemológicos, de la metodología de la investigación, que utilizan los tesisistas durante el proceso de investigación y que están inmersos en el trabajo de grado.
- Permitirá conocer e identificar las estrategias por las que el tesisista autorregula el uso de estos fundamentos (metacognición), es decir, que den a conocer las estrategias que le permiten planificar controlar y evaluar el proceso de desarrollo del trabajo de grado.
- Permitirá conocer el proceso de construcción de los tesisistas y la representación que hacen de este, para que los tutores tomen en cuenta esta situación, y diseñen estrategias adecuadas que posibiliten un adecuado proceso cognitivo.

### **Antecedentes**

La revisión de la literatura permite tener un acercamiento real sobre lo que existe en el estado del conocimiento, el cual se analizó desde los ámbitos internacional, nacional y estatal.

Se pudo constatar que a nivel internacional existe mayor investigación en el campo de la cognición, algunos estudios son: de Colmenarez (2004) de la UPEL de Maracay, la cual se titula “*Descripción de las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los tesisistas en el desarrollo del trabajo de grado en el postgrado de la UPEL Maracay.*” El estudio realizado por Bolívar (2001) *Enfoque estratégico en la tutoría de tesis de grado: un modelo alternativo para aprender a investigar en el postgrado.* Correa, Castro y Lira (2003), *Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y meta cognitivas de los alumnos y alumnas del*

*primer año de pedagogía en enseñanza media de la Universidad del Bio-Bío. Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias* de Maturano, Soliveres y Macías (2002). Por mencionar algunas. En cuanto al ámbito nacional se encontraron menos estudios, algunos de ellos son de catedráticos investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), como es el caso de Hernández Rojas y Díaz Barriga; algunas investigaciones realizadas son: el *desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento* de Amestroy (2002), Ugartetxea (2005) escribe un artículo sobre *Motivación y metacognición, más que una relación*.

Díaz (2001) presenta un estudio bajo un método cuasiexperimental, realizando un pretest y postest con base a dos modelos explicativos de pensamiento crítico (evaluación de argumentos y alfabetización crítica), se condujo un estudio con tres docentes y seis grupos (190 alumnos) de historia universal del bachillerato CCH de la UNAM. Díaz (2003), presenta una ponencia como conferencia magistral en el Tercer Congreso Internacional de Educación “*Evolución, transformación y desarrollo de la educación en la sociedad del conocimiento*”. Estévez (1999) describe un modelo de diseño didáctico basado en el empleo de estrategias cognitivas como medios y como contenidos de enseñanza, bajo el doble supuesto de que el aprendizaje de estrategias mejora y estimula el aprendizaje de contenidos y de que mediante el aprendizaje de contenidos el estudiante aprende a usar estrategias cognitivas que lo motivan y forman para aprender a aprender. Gaspar, Molina y Molina (1997) analizan la estructuración cognoscitiva, según el género, de conceptos científicos en estudiantes de licenciatura de la carrera de biología de la facultad de Ciencias de la UNAM. Hernández y Díaz (2002) en su texto *estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo*, describen la importancia de la función del docente como mediador, y la necesidad de volverse un mediador estratégico a través del uso de estrategias de enseñanza, y estrategias de aprendizaje, para facilitar por un lado que los alumnos desarrollen una habilidad en sus

procesos mentales para tener el dominio de procesar información selectiva, organizada, planeada y sobre todo integrada.

En el ámbito estatal se encontraron muy pocas investigaciones como la de Gutiérrez (2000), un estudio descriptivo mediante método cuantitativo, el objetivo central es conocer las estrategias de enseñanza que utilizan los formadores de docentes en su práctica pedagógica. Se utilizó un cuestionario y posteriormente se realizó estudio estadístico. Gutiérrez (2003), es una sistematización de experiencia la cual tiene por objetivo desarrollar estrategias cognitivas en los estudiantes de psicología, el estudio se realizó durante un año, aplicando diversas estrategias centradas en la atención, integración, organización, etc. mental del estudiante, cada una de las estrategias aplicadas se fue registrando. Rosales (2005) realiza una sistematización de experiencia sobre *Estrategias cognitivas para la enseñanza de la biología*, estudio realizado en el Colegio de Bachilleres “Lomas” de la ciudad de Durango, Dgo. Hagen (2007) realiza un estudio mediante el método de investigación acción, donde desarrolla una propuesta de enseñanza- aprendizaje para los estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial #130. El estudio lo titula *Toxicología de los alimentos, estrategias para su aprendizaje significativo*.

Los campos de estudio donde se sitúan las investigaciones revisadas predominan más, aquellos que indagan más sobre el uso y aplicación de habilidades cognitivas, otro campo de estudio es el de comprensión de textos, y le siguen los que refieren a la resolución de problemas y procesos de enseñanza. Cabe mencionar que a través de la búsqueda de información se localizaron instrumentos interesantes que dieron pauta a la realización de la presente investigación; tal es el caso del instrumento denominado escala de estrategias de aprendizaje, cuyas siglas son: ACRA, elaborado por Sánchez y Gallego (1994). Esta escala describe y evalúa las estrategias que utiliza el estudiante en su proceso de información. ACRA significa, A

adquisición, C codificación, R recuperación – evocación y A apoyo al uso de estrategias.

Otra situación de análisis por demás importante, es la referente al hecho de que el enfoque metodológico más utilizado por los investigadores es el cualitativo, ya que a través de estudios descriptivos interpretaban las formas de procesar la información por parte de los estudiantes, sin embargo se encontraron once estudios con un enfoque sociocrítico, que partían de la necesidad de elaborar un diagnóstico para posterior diseñar modelos o programas que subsanara las necesidades detectadas. En lo referente a los estudios cuantitativos estos fueron menores y la mayoría se situaba más en estudios experimentales, sometiendo grupo a control para detectar si el uso de estrategias realmente posibilitaba un mejor procesamiento de información.

## **MARCO TEÓRICO**

El paradigma cognitivo ha tomado alcances impactantes en el ámbito educativo, la perspectiva cognoscitiva se centra en los procesos de pensamiento y en la conducta que refleja estos procesos, es importante mencionar que a partir de la década de los setenta comenzó a desarrollarse un movimiento en psicología y educación, denominado enfoque cognoscitivo. En el marco de este enfoque se han llevado a cabo numerosas investigaciones dirigidas a analizar y comprender cómo la información que recibimos, la procesamos y la estructuramos en nuestro sistema de memoria. En otras palabras, cómo aprendemos. Este enfoque ha modificado la concepción del aprendizaje ya que, en vez de concebirlo como un proceso pasivo y externo a nosotros, lo concibe como un proceso activo, que se da en nosotros y en el cual podemos influir. A diferencia de las propuestas de los enfoques asociacionistas, los resultados del aprendizaje no dependen de elementos externos presentes en el ambiente, sino del tipo de información



que recibimos o que se nos presenta y las actividades que realizamos para lograr que esa información sea almacenada en nuestra memoria. Los supuestos que sustentan el enfoque cognoscitivo en relación con el aprendizaje son los siguientes:

- a) El aprendizaje es un proceso activo, que ocurre en nuestras mentes, que está determinado por nosotros, y que consiste en construir estructuras mentales o modificar o transformar las ya existentes a partir de las actividades mentales que realizamos, basadas en la activación y el uso de nuestro conocimiento previo.
- b) Los resultados del aprendizaje dependen del tipo de información recibida y de cómo la procesamos y la organizamos en nuestro sistema de memoria, no de elementos externos presentes en el ambiente (docente, objetivos, contenidos).
- c) El conocimiento está organizado en bloques de estructuras mentales y procedimientos.
- d) El estudiante es concebido como un organismo activo que realiza un conjunto de operaciones mentales con el propósito de codificar la información que recibe y almacenarla en la memoria para luego recuperarla o evocarla cuando la necesita.

Como se puede percibir, el papel que tienen los procesos de transformación y organización de la información, que ocurren en nuestras mentes, ha cobrado mucha importancia y, en consecuencia la atención de los investigadores se ha dirigido a analizar las actividades que realizamos para aprender, retener y evocar.

Existen varios enfoques dentro del paradigma de la cognición que tienen en común el haberse situado en una o más de las dimensiones de lo cognitivo (atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje, pensamiento, etc.), aunque también es necesario subrayar que existen diferencias de distinta índole entre ellos.

El estar dentro de la era de la gran ciencia cognitiva permite centrar que el objetivo es recuperar la mente, sin embargo ¿de qué forma?, ¿Qué procesos conlleva el estudio?, ¿Qué nivel de análisis presenta cada teoría que se enmarca en esta ciencia?, para situar el por qué se sustenta como marco explicativo la psicología cognitiva estructural dentro de una gama de teorías que explican la cognición es necesario el hacer un análisis de los mismos.

Para la explicación de esta ciencia y sus diversas tendencias, así como la lógica necesaria para sustentar el presente estudio se hace el siguiente análisis: Se parte de la ciencia cognitiva para analizar el procesamiento de la información básica y el procesamiento de la información compleja, se une a la psicología cognitiva, la cual para su estudio se desprende el conductismo cognitivo y el constructivismo cognitivo, en este último se analizan las teorías clásicas y las derivadas de ellas, por lo que se desglosan para su explicación las teorías gestáltico cognitiva, sociocognitivas, cognitivas estructurales, y de estas últimas se desprenden: Teoría de la asimilación, Teoría de la modificabilidad cognitiva, y Teoría de la metacognición, ya que de estas se desprende la explicación de la adquisición codificación, recuperación y apoyo, que son elementos analizados desde estas últimas teorías estructurales cognitivas.

### **Cognición y estructura: un análisis de la asimilación a la autorregulación**

El planteamiento de Feuerstein (en Martínez, 1998) considera como requisito o condición básica del ser humano la capacidad que tiene para cambiar; ya que el individuo es capaz de experimentar modificaciones significativas en sus patrones cognitivos o estructuras cognitivas, pero a su vez éste tiene también la capacidad de modificar a su mismo entorno, situándolo de otra forma, el sujeto es modificable y a la vez modifica.. A

estas modificaciones significativas Feuerstein, las denomina modificabilidad básica cognitiva, la cual es definida por él como un cambio de carácter estructural que se produce en las estructuras cognitivas del individuo.

Para Feuerstein (en Román y Díez, 2000) esta postura teórica considera al individuo y al sujeto que aprende como un sistema abierto al cambio y a la modificación. Esta modificabilidad se orienta al cambio de estructuras que alteran el curso y la dirección del desarrollo *“cambios que no sólo se refieren a sucesos aislados, sino más bien, a la forma de interaccionar, actuar y responder del organismo a las diferentes fuentes de información, procedentes del medio ambiente”* (Prieto, 1996:29)

Se puede considerar que la pretensión fundamental es saber cómo utilizar las diversas modalidades de pensamiento humano, ya que en la práctica nos encontramos con amplios grupos de estudiantes que crecen de las modalidades mínimas de actuación inteligente, lo que impide beneficiarse de la información y del aprendizaje.

Sin duda en la actualidad cada vez más se recurren a diversos tecnicismos, esto por parte de los docentes, pero que en realidad los estudiantes no saben como utilizarlos o para que sirven, con esto es importante no tanto enseñar una serie de técnicas, sino un sistema de necesidades, es mejor crear la necesidad de utilizar adecuadamente los prerrequisitos del funcionamiento cognitivo oportuno.

El hecho de que los tesisistas sientan la necesidad de utilizar una serie de herramientas para un adecuado proceso de la información que recaban, relacionan, organizan, etc., permitiría una congruencia acertada a sus propias construcciones, sin embargo en el mismo aprendizaje se producen bloqueos de tipo cognitivo, por la situación de no saber usar esas herramientas.

Lo anterior permite afirmar que la estructura de la inteligencia es modificable por medio de la intervención oportuna de los docentes y tutores y la mediación adecuada en el aprendizaje de los estudiantes.

Esta mediación implica el desarrollo sistemático de determinadas capacidades y destrezas que facilitan la modificación de estructuras de la inteligencia, al modificar alguno de sus elementos.

El hacer referencia a la modificabilidad cognitiva, permite como ya se ha mencionado con anterioridad lograr un alto grado de permanencia del conocimiento y sobre todo de penetrabilidad, alto grado de profundidad en la información que se está aprendiendo, para que finalmente se de un significado del mismo, para que se puedan concretar estas características es necesario tener en cuenta los siguientes elementos que menciona Feuerstein (en Román y Diez, 2000):

Por un lado la **impregnación**, esto refiere a que en todo cambio estructural cognitivo existe una fuerte dependencia entre la parte y el todo al cual pertenece aquella. Esta interdependencia implica que los cambios producidos en una parte de la estructura cognitiva afectan al todo de la misma. Cuando modificamos cognitivamente, no lo podemos hacer de forma parcializada ya que los conocimientos se van integrando en un todo y esto da claridad a lo que el sujeto va aprendiendo. De otro modo se puede decir que un cambio en una función mental impregna y satura la totalidad de la inteligencia y contribuye a su mejora.

Otro elemento importante es la **transformación**, ya que esta la realiza el propio sujeto que aprende a través de diversas operaciones y procesos mentales que afectan a numerosas destrezas y habilidades. Sin embargo la transformación solo será viable si se tiene una adecuada mediación en los procesos de aprendizajes por parte de los adultos, en este caso de los asesores o tutores. La transformación de los procesos y funciones mentales implica un adecuado conocimiento de los proceso de aprendizaje de u n aprendiz por parte de un asesor o tutor como un

mediador del aprendizaje que son observables a partir de la metacognición dejando a los estudiantes pensar en voz alta, reflexionar sobre una lectura, trabajar en equipo discutiendo la forma en que están construyendo su objeto de estudio o como están analizando la teoría en fin todo aquello que permita al estudiante ser consciente de ese proceso de aprender. Esta transformación en los procesos cognitivos es importante a través de la impregnación que los asesores o tutores den a los estudiantes, mostrando la habilidad, conocimiento y sobre todo herramientas que pueden aportar al estudiante para que este las haga suyas.

Un último elemento es la **continuidad y autoperpetuación**, como se mencionó en líneas anteriores el sujeto transforma el conocimiento con sus propias estrategias, y sin duda todo cambio y modificación en la estructura cognitiva de la inteligencia llega a instaurarse y autoperpetuarse en la misma cuando este cambio se interioriza. Esto supone que el estudiante dentro de un proceso de absorción de nuevos procesos cognitivos y mentales que están disponibles para ser utilizados y transferidos a nuevas situaciones. Los cambios producidos forman parte de la nueva estructura de la inteligencia y permanecen en el tiempo, por lo tanto, un estudiante que está realizando un análisis teórico, desarrolla esta modificabilidad no solo en periodos críticos, sino a lo largo de toda la vida. El conocimiento que se establece, se interioriza queda sin duda autoperpetua, claro está, hasta que viene otra información que tiende a modificar la anterior.

Este autor propone un nuevo concepto de inteligencia, ya que refiere que esta es un *“set de habilidades y procesos cognitivos que permiten hacernos un sentido del mundo y usar la información creativamente para enfrentar nuevos desafíos, es decir la habilidad para aprender de las experiencias”* Feuerstein, (en Pueyo, 1996: 38).

Esto da pauta a señalar que si las habilidades mentales que se necesitan para aprender efectivamente están ausentes, pueden ser remediadas.

Cuando un tesista presenta dificultad de procesar adecuadamente la información que esta recibiendo, se puede decir que, desde la perspectiva de este autor, sufre de deficiencias cognitivas, pues no ha aprendido a pensar coherentemente. No tiene, digamos un aparato, con el cual organizar, guardar y rehusar la información masiva que le bombardea. En vez de considerar nuevos problemas y pensarlos y aplicar lecciones pasadas, reaccionan impulsivamente, o bien inerte frente a la enseñanza, sin tener medios para resolver o procesar

En este sentido las habilidades de pensamiento son ganadas a través de la experiencia de un mediador adecuado, en este caso el asesor de metodología, de las otras líneas que componen el currículo del programa, pero sobre todo del tutor, ya que deben instalar los medios para la comprensión y apreciación de los contenidos presentados y de la lógica de una investigación

Por tanto estas personas se ubican dentro de una función mediadora, entendiendo la mediación, a la que produce la estructura mental en un interjuego entre cultura, condiciones, historia del profesor estudiante. No es bombardear con estímulos, es que los mediadores seleccionen ordenen enfaticen y expliquen algunos estímulos.

Los mediadores, en su rol, construyen las habilidades intelectuales básicas a través de lo que Feuerstein llama experiencias de aprendizaje mediado, para diferenciarlo de estimulación pura o condicionamiento. Con esto los tesistas adquieren estructuras operacionales que necesitan para organizar, procesar y actuar sobre la información que reciben de fuentes internas y externas.

Unido a los planteamientos de este autor, existe otra postura teórica, que con algunas diferencias de análisis, coinciden en el sentido de que se han centrado en gran parte en el estudio de la estructura, en este caso, se hace referencia a David Ausubel, quien dentro de su teoría de la asimilación, ha referido que la estructura cognoscitiva del individuo constituye la idea

central de su estudio, en la cual, según este autor, es fundamental que las personas posean las ideas previas que les permitan llegar a comprender los nuevos materiales que se le suministran; como también es básico la madurez biológica, en la cual está implicada la dotación genética. Estos dos aspectos son considerados como fundamentales dentro de la teoría del aprendizaje significativo, siendo el estudiante quien decide relacionar o vincular el nuevo material con las ideas previas, e incluirlo en su estructura mental (cognoscitiva); es en este momento cuando el aprendizaje es significativo, es decir, es el estudiante el que decide lo qué va a aprender y cuándo lo aprende.

Ausubel, Novak y Hanesian (1990) consideran fundamental organizar el conocimiento en estructuras para así lograr un aprendizaje significativo. La organización del conocimiento en estructuras ocurre mediante las continuas reestructuraciones que ocurren por la interacción entre las estructuras cognitivas existentes y el nuevo material que se desea aprender.

Además, estos autores consideran, que todo aprendizaje es significativo en la medida en que se enlace el nuevo contenido o información con la estructura de conocimiento preexistente en el estudiante.

Para estos autores el aprendizaje significativo se puede dar de dos maneras, por recepción y por descubrimiento. El aprendizaje por recepción, involucra la adquisición de nuevos significados, y dentro de este se distinguen tres tipos de aprendizaje: el primero denominado aprendizaje de representaciones, en el cual se igualan en significados, símbolos arbitrarios con sus relacionados; el segundo denominado aprendizaje de conceptos, el cual se representan los conceptos mediante una simbología particular; y el tercero denominado aprendizaje de proposiciones, a través del cual se aprenden las ideas expresadas en una proposición, las cuales constituyen a su vez un concepto.

Según estos autores, el aprendizaje de proposiciones puede ser: a) subordinado o inclusivo, el cual ocurre mediante la inclusión de proposiciones en ideas más generales dentro de la estructura cognoscitiva; este aprendizaje conduce a la diferenciación progresiva, al modificarse el concepto integrador mediante la inclusión del nuevo concepto; b) superordinado, que ocurre cuando una nueva proposición se integra a las ideas ya establecidas; y c) combinatorio, el cual ocurre cuando la nueva información no guarda relación subordinada ni superordinada con la estructura cognoscitiva existente en el estudiante, pero si se puede relacionar con los contenidos relevantes de su estructura cognoscitiva.

Tanto en el aprendizaje superordinado como en el combinatorio, se produce la reconciliación integradora, lo que ocurre cuando las nuevas informaciones son adquiridas y las viejas se reorganizan adquiriendo nuevos significados y nuevas estructuras mentales (estructuras cognoscitivas).

Ausubel et al. (1990) consideran que para que se logre el aprendizaje significativo se debe dar una interacción entre las ideas previas y las nuevas ideas adquiridas, ocurriendo así una transformación del significado lógico, ligado directamente a la individualidad del ser humano; siendo conveniente la enseñanza de materiales que puedan ser incorporados significativamente a las estructuras cognoscitivas del estudiante.

Además, estos autores señalan, que existe diferencia entre el material significativo y el aprendizaje significativo, ya que el material se considera solo potencialmente significativo. Según esta afirmación, para que todo aprendizaje sea significativo, depende de dos factores: (a) la naturaleza del material a aprender y (b) la estructura cognoscitiva del estudiante. El primero, la naturaleza del material, debe tener un significado lógico para que pueda ser relacionado intencionalmente y sustancialmente con las ideas pertinentes y correspondientes que se hallan dentro del dominio de la capacidad humana. El segundo factor se refiere a la



disponibilidad y a otras propiedades importantes de los contenidos pertinentes en la estructura cognoscitiva. En esta disponibilidad influyen, los conocimientos que posee el estudiante a partir de sus experiencias personales, las cuales van a actuar para facilitar el aprendizaje a lo largo del proceso.

Fundamentado en lo hasta ahora expuesto en esta investigación sobre la teoría del aprendizaje significativo, y tomando en cuenta que el objetivo del estudio es el de describir las estrategias cognitivas y metacognitivas que fueron utilizadas por los tesisistas en el desarrollo de su respectivo trabajo de grado, concebido este último como ejercicio metodológico de enseñanza-aprendizaje destinado a fomentar en los tesisistas un aprendizaje significativo sobre contenidos relacionados con metodología de la investigación; se considera, que las orientaciones que brinda la teoría de Ausubel son de gran importancia para la comprensión de los procesos mentales que ocurren en el tesisista cuando realiza el trabajo de grado.

Según la teoría de Ausubel (1981), el tesisista solo adquiere un aprendizaje significativo cuando éste, en función de sus conocimientos previos de metodología, decide qué información incorporar y mediante qué estrategias incorpora la nueva información a su esquema conceptual preexistente, reorganizando así, su estructura mental, permitiéndole de esta manera tener una nueva perspectiva bajo la cual abordar la investigación que está realizando. La interacción de los conocimientos sobre metodología de investigación con los nuevos conocimientos adquiridos por el tesisista, permiten que la investigación adquiera un significado y desarrollo lógico, monitoreada por la actitud consciente del tesisista, que está atento sobre las necesidades cognitivas y metacognitivas que se le presentan durante el proceso de investigación.

Ausubel considera que si la estructura cognoscitiva es clara, estable y convenientemente organizada, surgen significados precisos que tienden a retener su fuerza de asociabilidad y disponibilidad. Si por otra parte, la

estructura cognoscitiva es inestable, ambigua y desorganizada, tenderá a inhibir el aprendizaje y la retención significativa.

Por lo tanto, como menciona Ausubel (1981: 156) “lo que más contribuye a facilitar el aprendizaje y la retención es el fortalecimiento de los aspectos esenciales de la estructura cognoscitiva”

En este estudio se centra como conceptos base a la metacognición, se puede afirmar que en los primeros planteamientos podrían ubicarse los trabajos de Tulving y Madigan (en Ausubel, 1981); la segunda correspondería a los estudios llevados a cabo por Flavell, y los trabajos interesados en los problemas de la generalización y la transferencia de lo aprendido y en el estudio de la capacidad del ser humano para supervisar su propio funcionamiento intelectual; finalmente, la tercera edad correspondería a la etapa actual en la que la metacognición es un constructo tridimensional que integra los resultados de las tres vertientes por las que ha discurrido la investigación que tiene a la cognición humana como su objeto de estudio.

Es importante señalar que ha existido hasta cierto punto confusión en el uso y empleo del término cognitivo y metacognitivo, por lo que es necesario hacer mención que analizar de forma consciente los conceptos de una teoría, es un ejemplo claro de un proceso metacognitivo, mientras que el procedimiento empleado para buscar la forma de entender los conceptos de esa teoría o bien los planteamientos constituye una actividad cognitiva.

El tesista requiere de analizar un sin fin de teoría, o bien de construir un objeto de estudio, para lo cual es necesario el hacer una revisión de literatura, el hecho de leer, analizar, seleccionar, organizar, relacionar, y hacer uso de referentes previos requieren por un lado ser consciente de su forma de aprender y sobre todo que herramientas tienen o deben tener para hacer todo el proceso.

Algunos estudios han mostrado que el hecho de conocer que se pueden aplicar estrategias organizativas no tiene gran incidencia sobre la

calidad de la memorización. En otros casos, otras investigaciones muestran que los conocimientos que regulan la actividad memorística tienen una clara incidencia en dicha actividad. En ambos casos estaremos hablando tanto de actividad cognoscitiva como de metacognoscitiva.

En sí, para poder hacer una clara diferenciación entre cognición y metacognición, diremos que en el dominio cognitivo el sujeto emplea un proceso de pensamiento que le permitirá llevar a cabo una tarea determinada. Poder reflexionar y pensar acerca de los pasos realizados y las estrategias utilizadas significa poner en funcionamiento un proceso cognitivo.

El proceso metacognitivo está íntimamente relacionado con la conciencia del sujeto y acerca de su propio conocimiento y de su propio proceso de aprendizaje. Es absolutamente importante implementar el trabajo metacognitivo, ya que permite al estudiante realizar un pormenorizado autocontrol, y además, un trabajo de autorregulación.

Existe un cierto acuerdo en que la metacognición enfatiza dos aspectos. Por un lado, el conocimiento sobre estados cognitivos y procesos y, por otro, la importancia de los procesos ejecutivos o de control, la metacognición acostumbra ligarse a los siguientes procesos, que para ellos serían los más representativos: la auto apreciación y la auto dirección.

Por un lado la autoapreciación hace referencia a las reflexiones, que en este caso los tesisas hacen sobre los estados de conocimiento y las habilidades para conseguir un objetivo concreto, o también el análisis de las dificultades de cada tarea y a la valoración de las estrategias cognitivas de que se disponen para afrontarla. Se puede decir que muchos estudiantes utilizan poco y mal este proceso; en el caso de la misma universidad, es necesario mencionar que no todos los asesores otorgan herramientas a los estudiantes, y los mismos estudiantes no han desarrollado estrategias para afrontar situaciones de ejecución de tarea, más por su formación y por

desconocimiento, esto en un sentido especulativo, ya que el mismo instrumento que se aplicará de estrategias darán la respuesta.

La autodirección por su parte se refiere a como la metacognición ayuda a organizar los aspectos cognitivos involucrados en una resolución de problemas, es decir, describe las acciones ejecutivas de planificar, evaluar y regular. Además del conocimiento declarativo (el qué) y de procedimiento (cómo), en el caso de estos autores agregan a la metacognición el conocimiento condicional, es decir, cuándo y por qué aplicar determinadas estrategias.

Esta parte es interesante, ya que si como estudiantes se tuvieran estas herramientas, tal vez la situación de aprendizaje sería diferente, hoy en día existen cambios a nivel de enseñanza, de modelo de aprendizaje, todo a favor de implementar un estilo más estratégico, en donde aprendices y docentes desarrollen habilidades diferentes para aprender, por lo que han implementado una serie de cambios a favor de un pensamiento más avanzado, reflexivo y estratégico.

Dentro de los estudios sobre estos planteamientos Poggioli, Puente y Navarro (1989), analizan que dentro de este campo las escuelas tienen un largo camino que recorrer, ya que para algunos profesores, es más fácil dar todo al aprendiz, pues de esta manera él no es conciente de su forma de aprender y actuar; únicamente operará las indicaciones del enseñante, sin embargo cuando se utilizan estrategias adecuadas por parte del docente dando énfasis a un sistema de enseñanza estratégico, permite que el aprendiz desarrolle habilidades concientes que permitirán acceder con satisfacción los contenidos curriculares, como ejemplo estarían las estrategias de ensayo, estos autores plantean que ensayar consiste hacer un uso práctico y de repetición de la información que el aprendiz recibe, con la finalidad de codificarla y registrarla. Es de suponerse que cuando el maestro concentra una visión estratégica, estaría dándole realmente una significación a los contenidos curriculares.

Dentro del mismo tenor, es importante mencionar que durante mucho tiempo, prevalecieron discusiones acerca de si se debe implementar un currículo basado en contenidos o uno basado en habilidades de pensamiento. Aquellos que apostaban a la primera de las teorías suponían que la función educativa debía estar centrada en el conocimiento, mientras que aquellos que defendían la segunda postura manifestaban que solo el trabajo con habilidades de pensamiento permitirían apropiarse de cualquier contenido.

Sin dudas ambas teorías tienen un lugar fundamental en el proceso de aprendizaje, y si unimos las mismas, se puede decir que es primordial enseñar los contenidos curriculares determinados para cada nivel, pero a partir de diferentes habilidades y procesos de pensamiento. De esta manera el sujeto cognoscente podrá incorporar dichos conocimientos de manera comprensiva y hacer un uso apropiado y transitivo de los conocimientos ya logrados.

### **CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA**

Esta investigación se sitúa en un enfoque cuantitativo, ya que de acuerdo a lo que se pretende investigar y a la naturaleza del estudio, este enfoque utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar las preguntas de investigación. El diseño de la investigación es no experimental. En relación con el tiempo es un estudio transversal, ya que el instrumento se sometió al universo por única vez.

El tipo de estudio es descriptivo, ya que tuvo como propósito evaluar la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables dentro de un contexto particular, como lo es la Universidad Pedagógica de Durango.

Se tomó como universo de estudio a los estudiantes de los programas de maestría de la Universidad Pedagógica de Durango, tanto a los que ya

están titulados, como a los no titulados. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento aplicado fue la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, la cual hace referencia en su diseño, al tipo de estrategias que se utilizan mentalmente, para el procesamiento de información. Esta escala fue sometida a validez de experto y demostró que: a) mide realmente las estrategias cognitivas y metacognitivas y b) puede ser aplicada en la población duranguense. El grado de confiabilidad a través del Alpha de Crombach, una vez piloteado el instrumento a la población elegida, fue de .91. Se aplicó a 102 egresados, y se recogieron 80 encuestas.

## **RESULTADOS**

### **Análisis descriptivo**

La Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA está constituida por cuatro escalas: a) la primera proporciona información sobre la frecuencia de uso de las estrategias comprendidas en el proceso cognitivo de adquisición, b) la segunda permite identificar la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizajes referidas al proceso cognitivo de codificación, c) la tercera ofrece información referida a la frecuencia de utilización de las estrategias de aprendizaje del proceso cognitivo de recuperación, y d) la cuarta posibilita reconocer la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje integradas al proceso cognitivo de apoyo.

Esta estructura conduce a que el análisis de datos lo realice a partir de cada una de las escalas, sea en el nivel descriptivo o en el nivel inferencial. A continuación se aborda, en primer lugar, el análisis descriptivo a partir de tres niveles: ítems (de aquí en adelante estrategias), factores (de aquí en adelante tipos de estrategias) y escala (de aquí en adelante proceso cognitivo).

Las estrategias de aprendizaje, referidas al **proceso cognitivo de adquisición**, que más fueron utilizadas por los participantes en la investigación son seis, algunas de ellas:

- Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender
- En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.
- Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio

En contraparte la estrategia de aprendizaje menos utilizada es:

- Hago que me pregunten los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos al estudiar un tema.

El proceso cognitivo de adquisición comprende siete tipos de estrategias de aprendizaje diferentes. Los resultados obtenidos en cada uno de estos tipos es el siguiente:

Tabla No. 1 Medias obtenidas en cada una de las estrategias del proceso cognitivo de adquisición

TIPO DE ESTRATEGIAS	MEDIA
Exploración	2.75
Subrayado lineal	3.02
Subrayado idiosincrásico	2.59
Epigrafiado	2.52
Repaso en voz alta	2.22
Repaso mental	2.66
Repaso reiterado.	2.97

Como se puede observar, el tipo de estrategias referidas al proceso cognitivo de adquisición que es más utilizado por los egresados de las

maestrías que oferta la Universidad Pedagógica de Durango es el de subrayado lineal, mientras que el menos utilizado es el repaso en voz alta.

Proceso cognitivo de codificación

- Las estrategias de aprendizaje, referidas al proceso cognitivo de codificación, más utilizadas son cuatro, entre las que sobresalen:
- Cuando leo diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios
- Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular o social.

Tabla No. 2 Medias obtenidas en cada una de las estrategias del proceso cognitivo de codificación

TIPO DE ESTRATEGIAS	MEDIA
<i>Nemotécnicas</i>	2.13
Relaciones intracontenido	2.85
Relaciones compartidas	2.70
Imágenes	2.61
Metáforas	2.60
Aplicaciones	2.95
Autopreguntas	2.67
Paráfrasis	2.72
Agrupamientos	2.68
Secuencias	2.77
<i>Mapas conceptuales</i>	2.97
Diagramas	2.47

En contraparte, las estrategias de aprendizaje menos utilizadas son seis, entre las que sobresalen:

- Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar



- Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes, bien en hojas aparte
- Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, semejanzas o diferencias de contenidos de estudio utilizo los diagramas cartesianos
- Al estudiar algunas cuestiones (ciencias, matemáticas, etc) empleo diagramas en V para organizar las cuestiones clave de un problema, los métodos para resolverlo y las soluciones.

El proceso cognitivo de codificación comprende 12 tipos de estrategias de aprendizaje diferentes. Los resultados obtenidos en cada uno de estos tipos es el siguiente:

Como se puede observar, el tipo de estrategias referidas al proceso cognitivo de codificación que es más utilizado por los egresados de las maestrías que oferta la Universidad Pedagógica de Durango es el de mapas conceptuales, mientras que el menos utilizado es el nemotecnias.

Las estrategias de aprendizaje, referidas al **proceso cognitivo de recuperación**, que son más utilizadas son cinco, sobresalen:

- Antes de empezar a hablar o escribir pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.
- Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.
- Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden limpieza, márgenes.

En contraparte, las estrategias de aprendizajes menos utilizados son:

- Previamente a hablar o escribir evoco nemotecnias (rimas, acrónimos, acrósticos, muletillas, u otros) que utilicé para codificar la información durante el estudio
- Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.

El proceso cognitivo de recuperación comprende cuatro tipos de estrategias de aprendizaje diferentes. Los resultados obtenidos en cada uno de estos tipos se muestra en la tabla 3.

Como se puede observar, el tipo de estrategias referidas al proceso cognitivo de recuperación que es más utilizado por los egresados de las maestrías que oferta la Universidad Pedagógica de Durango es el de planificación de respuesta, mientras que el menos utilizado es el búsqueda de codificaciones.

Tabla No. 3 Medias obtenidas en cada una de las estrategias del proceso cognitivo de recuperación

TIPOS DE ESTRATEGIAS	MEDIA
<i>Búsqueda de codificaciones</i>	2.63
Búsqueda de indicios	2,73
<i>Planificación de respuesta</i>	2.97
Respuesta escrita	2.90

Las estrategias de aprendizaje, referidas al **proceso cognitivo de apoyo**, que son más utilizadas son once, destacando:

- He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.
- Voy reforzando o sigo aplicando aquellas estrategias que me han funcionado bien para recordar información en un examen, y elimino o modifico las que no me han servido.
- Me digo a mi mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.
- Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valores positivamente mi trabajo.

- Animo y ayuda a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.

En contraparte, las estrategias de aprendizajes menos utilizados son cinco, sobresaliendo:

- He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y nemotecnias
- En los primeros momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que pienso me van a ayudar a "recordar" mejor lo aprendido
- Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender

El proceso cognitivo de apoyo comprende nueve tipos de estrategias de aprendizaje diferentes. Los resultados obtenidos en cada uno de estos tipos se presentan en la tabla No. 4.

Tabla No. 4 Medias obtenidas en cada una de las estrategias del proceso cognitivo de apoyo

TIPOS DE ESTRATEGIAS	MEDIA
Autoconocimiento	2.87
Automanejo/Planificación	2.75
Automanejo/Regulación y Evaluación	2.83
<i>Autoinstrucciones</i>	<i>3.03</i>
Autocontrol	2.65
Contradistractoras	2.70
Interacciones Sociales	2.99
Motivación Intrínseca y Extrínseca	2.74
<i>Motivación de Escape</i>	<i>2.22</i>

Como se puede observar, el tipo de estrategias referidas al proceso cognitivo de apoyo que es más utilizado por los egresados de las maestrías

que oferta la Universidad Pedagógica de Durango es el de autoinstrucciones, mientras que el menos utilizado es el de motivación de escape.

*Análisis global por medias de procesos cognitivos*

- El proceso cognitivo de adquisición presenta una media de: 2.6
- El proceso cognitivo de codificación presenta una media de: 2.6
- El proceso cognitivo de recuperación presenta una media de: 2.8
- El proceso cognitivo de apoyo presenta una media de: 2.9

**Análisis inferencial**

El análisis inferencial se realizó entre la variable titulado o no titulado y cada una de las estrategias de aprendizaje, en lo particular, y cada uno de los procesos cognitivos, en lo general; para el análisis se utilizó la t de Student y se tomó como regla de decisión que el nivel de significación fuera menor a .05. A continuación se presentan los resultados.

- En seis estrategias los alumnos titulados de las maestrías que oferta la Universidad Pedagógica de Durango mostraron una mayor frecuencia de uso que los no titulados

Tabla No. 5 Nivel de significación de la t de Students realizada entre los alumnos titulados y no titulados y cada uno de los procesos cognitivos

PROCESO COGNITIVO	SIG.
Adquisición	.079
Codificación	.539
Recuperación	.400
Apoyo	.198

La aplicación de la t de Student a los procesos cognitivos tomando como variable de agrupación a la variable estar titulado o no estar titulado arrojó los resultados que se muestran en la tabla 5.

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

- La escala ACRA permitió conocer con confiabilidad las estrategias cognitivas y metacognitivas de los egresados de postgrado.
- Los hallazgos empíricos permitieron confirmar que las estrategias de apoyo socioafectivo tuvieron mayor nivel de utilidad en los sujetos participantes.
- No se manifestaron diferencias significativas entre el grupo de titulados con respecto al grupo de no titulados, referente al manejo de estrategias.
- El proceso cognitivo de apoyo es el que más interviene en el procesamiento de información, en ambos grupos estudiados.
- La presente investigación constituye la base teórica a partir de la cual desarrollar investigaciones en torno a las estrategias cognitivas y metacognitivas.
- La contribución teórica de este estudio pretende conformar una conciencia docente de atención a las necesidades cognitivas de los estudiantes.

### **REFERENCIAS**

- Amestroy, M. (2002). *El desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento*. Revista electrónica de investigación educativa, 4(1).
- Ausubel, P. D. y Sullivan E. V (1989) *El desarrollo infantil (III) Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. México, D.F: Paidós Psicología Evolutiva.

- Ausubel, D., Novak, J & Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Colmenarez, J. Edgar (2004) *Descripción de las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los tesisistas en el desarrollo del trabajo de grado en el postgrado de la UPEL maracay*. En <http://www.paginadigital.com.ar>.
- Correa, M. E, Castro R. Fancy & Lira R. H (2003) *Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de Pedagogía en Enseñanza Media de la Universidad del Bío-Bío*. En Revista Iberoamericana de Educación Vol. 6 No. 3. Madrid.
- Díaz, Barriga F. (2003) *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. En Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 5, Num. 2, 2003.
- Díaz, Barriga Frida.(2001) *Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. V. 6 No.13. Septiembre – diciembre 2001.
- Estévez Nájera, E (1999). *La enseñanza basada en el uso de estrategias cognitivas. Modelo innovador para el diseño de cursos*, Hermosillo: UNISON. En Sánchez E. Pedro (coord..) (2003). *Aprendizaje y desarrollo, La Investigación Educativa en México, 1992 – 2002*. México: ideograma
- Gaspar, S. & Molina, A. & Molina, A. (1997) *Reestructuración cognoscitivas de conceptos científicos, un estudio de género*, IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida; COMIE – Universidad Autónoma de Yucatán. En Sánchez E. Pedro (coord..) (2003). *Aprendizaje y desarrollo, La Investigación Educativa en México, 1992 – 2002*. México: ideograma.

- Gutiérrez Rico, D. (2003). *Desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes de la carrera de psicología: una sistematización de experiencia en el CU Promedac*. En <http://www.ilustrados.com>. Buscado el 12 de mayo de 2006.
- Gutiérrez, Rico. D. (2000) *Las estrategias de enseñanza en la práctica pedagógica de los formadores de docentes de la BYCENED*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Hagen, Aguirre. J. D. (2007) *Toxicología de los alimentos: estrategias para su aprendizaje significativo*. Instituto Universitario Anglo Español. Durango.
- Hernández, G. & Díaz Barriga, F. (2002) *Estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo*. México, D.F: Mc Graw Hill.
- Martínez, J. M (1998) *Metodología de la mediación en el PEI*. Madrid: Bruño
- Maturano, Soliveres & Macias. (2002) *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias*. 10-04-05. en <http://www.bib.uab.es> . Recuperado el 13 de abril 2006.
- Poggioli, L. & Puente, A. y Navarro, A. (1989). *Psicología cognoscitiva. Desarrollo y perspectivas*. Caracas: McGraw – Hill.
- Prieto, M.D y Pérez, L. (1996) *Programas para la mejora de la inteligencia, Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid, Síntesis
- Pueyo, A. (1996) *Inteligencia y cognición*. Barcelona: Paidós
- Román, Sánchez J. M & Gallego Rico, S (1994) *Escala de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Román, J. y Diez, E. (2000) *Aprendizaje y currículo: Diseños curriculares aplicados*. México: Novedades educativas.
- Rosales, Espinosa E. (2005) *Estrategias cognitivas para la enseñanza de la biología*. Tesis de Maestría. Instituto Universitario Angloespañol. Durango.

Ugartetxea, J. (2005) *Motivación y metacognición más que una relación*. En [http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm). Recuperado el 16 de marzo 2006.



**LA CALIDAD DE LA INTERACCIÓN ES LA CALIDAD  
DEL APRENDIZAJE EN LÍNEA: UNA MIRADA  
CUALITATIVA A LOS PROCESOS COLABORATIVOS  
EN RED: LOS CASOS DE DOS CURSOS EN LÍNEA EN  
LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA**

Dr. Miguel Navarro Rodríguez (Universidad Pedagógica de Durango), Dr.  
Víctor Manuel González Romero (Instituto de Estudios Sobre el  
Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara) y Mtro. Luis Manuel  
Martínez (Universidad Pedagógica de Durango)

**RESUMEN**

Se analizan, desde la técnica de análisis de contenido, las interacciones logradas en dos cursos en línea en la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara, se intenta confrontar desde el análisis, a una serie de dimensiones teóricas que ubican "calidad" para un curso en línea, con los temas que emergen desde los datos y que son significativos también de "calidad de aprendizajes", esto desde el punto de vista de los propios actores. En esta confrontación, las confluencias y disonancias, son mostradas por el análisis y señalan pautas que podrán ser tomadas en cuenta por futuros diseños pedagógicos.

**Palabras clave:** calidad de un curso en línea, interacción

## **ABSTRACT**

We analyze, in this work, from the content analysis technique, the interactions achieved in two online courses at the Master in Technology for Learning at the University of Guadalajara México, we are trying to confront from the analysis, a several dimensions that the theory identify as "quality" for an online course, with the themes that emerge from the data and who are also significant for "the quality learning", this from the standpoint of the students and teachers. In this confrontation, confluences and dissonance, are displayed in the analysis and identify patterns that may be taken into account in future teaching designs.

## **LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN LÍNEA**

Si bien es difícil hablar de calidad de los aprendizajes, por la dificultad que representa la definición de calidad en educación, entre otras muchas causas, por la polisemia que esto implica (Murillo, 2002), y la multi-causalidad del fenómeno de calidad que obliga a explicarla mediante abordajes complejos y holistas (Carballo, 2005), que eviten los reduccionismos y las visiones parciales de calidad en la educación, y por ende en los aprendizajes.

La anterior discusión de calidad la podemos trasladar a los aprendizajes en línea, con ello nos preguntaríamos ¿Qué es lo que hace que un aprendizaje en línea sea de calidad?

Como ya se ha dicho aunque es difícil una definición de calidad de aprendizaje en línea, de acuerdo con Wang (2006), existen una serie de instituciones en la búsqueda de sistemas de calidad para el aprendizaje en línea y como ejemplo de esto cita al Sloam Consortium, el cual propone cinco dimensiones clave que aseguran la calidad de un programa en línea:

aprendizaje efectivo, acceso, satisfacción de los estudiantes, satisfacción de los profesores y costeabilidad de los programas en línea.

Adicionalmente a estas dimensiones propuestas Moffett (2005), realizó un estudio sobre la percepción de calidad de los cursos en línea con un grupo de estudiantes de posgrado en Florida y encontró que la percepción de satisfacción se relacionó con el liderazgo del programa y las mejores prácticas administrativas y pedagógicas (Benchmarking), para involucrar a los estudiantes en aprendizajes de calidad en cada uno de los cursos.

Por otra parte Reonieri (2006), en su investigación se preguntó, si era significativo el aprendizaje que se podía obtener desde la discusión en cursos en línea y enfatizó acerca de cual era el número óptimo de estudiantes de un curso en línea para que la interacción y el aprendizaje fueran de calidad.

Haciendo toda una delimitación de las prácticas administrativas, las cuales como es entendible, impactan en la satisfacción de estudiantes y profesores y en la costeabilidad de los programas, centrando nuestra atención en lo pedagógico, Shen (2005), propone profundizar en el nivel del aprendizaje en línea mediante las conversaciones reflexivas, en tanto que, Puntambekar (2006), nos propone alcanzar esa profundidad de aprendizaje en línea mediante un enfoque pedagógico, dinámico, centrado en el aprendizaje colaborativo y el pensamiento creativo en donde exista una compartición de perspectivas y una construcción horizontal de conocimientos.

Ingram et al, (2003), estudió al ambiente de aprendizaje, el uso de la tecnología, y como esta media en las interacciones grupales, encontró que los aprendices en lo individual así como en grupo, seleccionan las formas acertadas, así como los métodos y herramientas que les permitan la interacción de calidad; Por su parte Whiteman, (2002), en su estudio encontró que la interacción es comunicación interpersonal en busca de

realimentación activa y que esto afecta el desempeño del que aprende, esto es que interacción y aprendizaje efectivo están relacionados.

La articulación precisa entre calidad de aprendizaje en línea y calidad de la interacción, nos es presentada cuando se define a la interacción como el compromiso profundo hacia el aprendizaje efectivo propio con motivación y autonomía (Lee, 2001; Northrup et al, 2002).

Por tanto, la interacción es tomar contacto con el ambiente virtual de aprendizaje, impregnarse e impregnar, construir en y dentro del ambiente, y volver al yo sujeto aprendiente, a reflexionar sobre mi proceso, ajustando la acción como resultado del auto-monitoreo con motivación constante enfocada hacia objetivos de aprendizaje predeterminados en la autonomía y la ruta individual trazada (Garrison, 1997,p. 28-33)

La propuesta central de este trabajo apunta a considerar que la calidad del aprendizaje en línea, si bien puede ser explicada en forma multidimensional por uno o más modelos sistémicos u holistas, la dimensión central de cada modelo, tendrá que sintetizarse en el aprendizaje efectivo logrado en la interacción del aprendiz hacia el ambiente virtual, donde la clave de dicho aprendizaje efectivo es la interacción misma (Gómez y Gewerc, 2002).

### **Planteamiento de preguntas de investigación**

Se plantearon para la investigación, las siguientes interrogantes para orientar el proceso de indagatoria:

Desde las reflexiones de los aprendices vertidas en diversos foros electrónicos, ¿Que es lo que hace que un curso en línea sea de calidad?

A partir de los textos significativos de los aprendices, identificados en el análisis de contenido y encontrados en diversos foros electrónicos. --  
¿Que lugar tiene la interacción en la calidad de los aprendizajes de un curso en línea?

## **Objetivo General**

- Describir e interpretar mediante el análisis de contenido, los textos que los aprendices expresan en foros electrónicos de dos cursos en línea, acerca de los elementos que hacen que un curso en línea tenga calidad.

## **Objetivos específicos:**

- Analizar el contenido de textos producidos por los participantes de una muestra de foros electrónicos de dos cursos en línea, por su carga de significación para con las categorizaciones realizadas acerca de los componentes de calidad de un curso en línea.
- Describir mediante el análisis de contenido de los textos de diversos foros electrónicos, el lugar que ocupa la interacción en la calidad de los aprendizajes de un curso en línea.

## **El contexto y los participantes**

Se analizaron 2 cursos en línea impartidos en el Instituto de Estudios para el Aprendizaje (IDEA), del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara (CUC-UdG), se seleccionaron dichos cursos tanto por la disponibilidad de acceso de los investigadores a los mismos, como por sus contenidos pedagógicos y su orientación a privilegiar los procesos de aprendizaje.

Los 2 cursos seleccionados pertenecen a la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje, los cursos fueron: Investigación y Desarrollo III, orientación en docencia y Evaluación de los procesos de aprendizaje en la educación a distancia y en línea, en ambos cursos se contó con 16

participantes, quienes solo avanzaron de segundo a tercer semestre en el programa de maestría, al concluir el primer curso para tomar el segundo.

Sobre las características de los 16 participantes de los cursos, se establece que: todos son profesionistas jóvenes, en su mayoría egresados de la Universidad de Guadalajara, aunque cuatro estudiantes provinieron de distintas universidades públicas, 13 son mujeres y tres hombres, 14 de ellos son profesores de educación superior desempeñándose como profesores de asignatura, un profesor es funcionario de una escuela preparatoria y una profesora se desempeña como docente de educación secundaria.

La experiencia de formarse y aprender en línea en la Maestría en Tecnologías para el aprendizaje (META), es resumida por una de las estudiantes cuando afirma: “La META es un nuevo reto para mi, debido a la oportunidad que implica el aprender de cada uno de los que conformamos el grupo de META, que de alguna u otra forma tenemos objetivos comunes y expectativas similares” (Ma1 c1) y efectivamente lo que identifica a todos los participantes es el empleo de las tecnologías en el ámbito laboral y en su tarea docente, por lo cual están profundizando en dicho campo mediante sus estudios de postgrado.

## LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para analizar y sistematizar los datos en la presente investigación, se ha seleccionado al análisis de contenido; a éste se le ha definido como una técnica de análisis de datos mixta que refiere ..

“al conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces *cuantitativas* (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces *cualitativas* (lógicas, basadas en la combinación de categorías)

tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre a condiciones que puedan darse para su empleo posterior”. (Piñuel, 2002, p.1).

El proceso seguido en la técnica de análisis de contenido, exigió seleccionar las comunicaciones bajo estudio y las categorías a utilizarse en el análisis, además de identificar las unidades de estudio y los criterios del sistema de medida utilizado.

En la presente investigación, en tanto comunicaciones definidas, fueron analizados textos de dos cursos en línea, para ello se utilizó una muestra de 11 foros electrónicos en tanto unidades de análisis, dicha muestra provino de los 24 foros electrónicos de aprendizaje y los dos foros generales existentes en los citados cursos, todo esto en la plataforma Moodle.

El análisis de contenido permitió establecer categorizaciones en los textos analizados, para destacar así las cargas de significación desde los datos de los participantes, entendidas éstas no como las opiniones lineales vertidas sobre los componentes de calidad de un curso en línea, sino lo que el análisis de dichos textos mostró en tanto orientación del contenido percibido y significados por el investigador.

La revisión de literatura permitió predeterminar a las siguientes categorías a considerarse en el análisis de los textos, siempre pensando en qué componentes hacen a la calidad de un curso en línea:

*El nivel de interacción logrado.* Entendido como un compromiso efectivo, dinámico y constante identificado con la autonomía y la centralidad consciente del aprendizaje en el estudiante, donde dicha interacción partió de los aprendices hacia el ambiente virtual de aprendizaje, es decir hacia los contenidos, el diseño instruccional, la plataforma tecnológica, los pares y el propio facilitador.

*Las atribuciones de multicausalidad.* Esta categoría se presentó cuando se percibió un balance necesario para la calidad de un curso en línea y no se declaró un mayor peso de los componentes, todos puestos en equilibrio.

*Las atribuciones de calidad centradas en el tutor o facilitador.* Ésta categoría apareció cuando en los textos, los estudiantes atribuyeron gran parte de la responsabilidad de la calidad de un curso en línea en el rol del tutor, se incluyó en la misma, tanto a la preparación del facilitador, su cercanía y acompañamiento, como sus habilidades puestas en juego en el diseño instruccional del curso y/o la propuesta programática y materiales de estudio presentados.

*Atribuciones centradas en el estudiante.* Se define en esta categoría, a las percepciones de responsabilidad propia como aprendiz, tenidas que ver para lograr a un curso en línea de calidad.

*El prestigio de la universidad y liderazgo del programa.* En ésta categoría se incluyen las percepciones de calidad para un curso en línea dependiendo de la eficiencia en la gestión institucional del programa, los servicios universitarios de apoyo y en general tanto el prestigio de la universidad como el liderazgo nacional e internacional del programa de postgrado.

Respecto del análisis y su medida, se establecieron al menos tres criterios:

- Las significaciones débiles o periféricas para con las categorizaciones teóricas de la presente investigación, fueron consideradas si aparecieron al menos tres veces en una misma unidad de análisis (textos de un foro electrónico).
- Las significaciones de fuerte consistencia con la teoría, son consideradas si aparecen al menos una vez en los textos de uno de los foros analizados.



-Las significaciones de contenido originales y que escapan al marco de las categorizaciones, no importando su número, serán consideradas para contrastarlas en los resultados del análisis.

## **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Según se aprecia en la tabla 1, para el primer curso, Investigación y desarrollo III, los textos analizados de cuatro foros electrónicos, dieron una preponderancia en ese orden, de las interacciones formales logradas –sin importar la calidad de ellas- por sobre el rol del tutor y las atribuciones centradas en el estudiante, la multi-causalidad de factores de calidad, y el componente institucional, como bien se expresa en uno de los foros:

Gracias por ampliarnos la información sobre las tradiciones cualitativas, al igual que Rosa María, leí, ya realice mi cuadro pero aun no aterrizo en la tradición que utilizaré para mi proyecto.....¿Me podría ayudar a enfocarme en la tradición correcta? (IDEA, 2006, IDIII\_D T1 F1 s/p).

La respuesta puntual del tutor, no da lugar a dudas de una interacción pronta entre tutor y aprendiz y del rol reconocido del tutor, por el propio estudiante:

Estimada Monica: después de que ayer no te contesté en la plataforma, si lo hice a tu correo particular, te decía que tu problema tal como lo veo me parece más bien asunto de una fenomenología ya que tratará de la revisión crítica de la experiencia de los alumnos ante x curso o programa televisivo... (IDEA, 2006, IDIII\_D T2 F1, s/p).

Sin embargo, aún y cuando la interacción es exitosa para con los materiales bajo estudio, las actividades en la plataforma o con el propio tutor del curso, su punto más débil es la interacción hacia los propios pares, como lo muestra la invitación del propio tutor:

Todos pueden abrir temas para preguntar y también para contestar dudas, por favor pregúntense y respóndanse entre ustedes, no dejen que el profe "de clase" entonces abran temas por favor, yo los voy a dejar con estas mis primeras opiniones, solo hay una consideración previa: lean por favor y no solamente opinen; eso ayuda a todos; (IDEA, 2006, IDIII\_D T3F1 s/p).

Una de las respuestas promedio y supuestamente interactivas, nos dice de una interacción fallida y de escaso compromiso: al menos en este foro del curso analizado:

Leí tu trabajo, me parece bien estructurado. Además manejaste diferentes conceptos de las tradiciones. Saludos. (IDEA, 2006, IDIII\_D T4 F1 s/p).

Significa por tanto, que una interacción limitada y reducida, provee poca oportunidad para el aprendizaje en línea (Lee, 2001; Northrup et al, 2002), sin embargo, se rescatan atisbos de una interactividad fuerte que se sostiene gracias a la cercanía del tutor, quien guía las actividades:

En cuanto a la tarea 3 creo que la mayoría no tuvimos mayores problemas de comprensión, aunque sobre la tarea 4 reconozco haberlos tenido y considero muy útiles los comentarios que me hizo al respecto. Solo para coincidir y agradecerle. (IDEA, 2006, IDIII\_D T5 F3 s/p).

Sobre la tarea 7 creo que me hizo falta detallar el segundo apartado o cuartilla. Una de las virtudes en nuestra plataforma de trabajo, Moodle, es que nosotros los alumnos recibimos valiosa retroalimentación a partir de las observaciones hechas por Usted hacia mis envíos a Portafolio, pero no podemos responderle en esa misma sección como por ejemplo en AVA,

producto del desarrollo interno de la UdeG. (IDEA, 2006, IDIII\_D T6 F4 s/p).

En el anterior registro, se pueden apreciar cuatro categorías: tanto la interactividad implícita en el texto, como la atribución hacia el estudiante, el rol del tutor y el componente de calidad institucional.

La tabla No. 2, presenta a una muestra de 10 foros del curso Evaluación de Procesos de Aprendizaje, donde el número de foros electrónicos fue cinco veces mayor respecto de los abiertos en Investigación y Desarrollo III Docencia, (solo 4 foros), ya que se tuvieron 21 foros de aprendizaje y un foro general, de esos 22 Foros, se encontró mayor presencia en los textos, de componentes de interactividad efectiva, con registros que superan a la centralidad del estudiante y al rol del tutor, los registros menores son para la multi-causalidad en la calidad del curso en línea y para el componente institucional.

La interacción superficial y reducida se ve disminuida por una verdadera dinámica de participación entre los pares, como cuando se realimenta la actividad evaluadora de un equipo hacia la actividad general del grupo, en donde a mayor interactividad real, mayor juego dado a las emociones y por supuesto al aprendizaje:

Para mi, tu "radiografía" no es apropiada porque aun no termina la actividad y se me hace de mal gusto, porque creo no es una forma de motivación, al contrario, como dice el maestro, "sacas el látigo", te sugiero sigas con la técnica que usa Claudia y a lo mejor te funciona. Pediste opinión, ahí va la mía. Ojalá no hiera susceptibilidades y tu sabes, no es nada personal. (IDEA, 2007, EPAEDyL T1 F1 s/p).

La respuesta, da cuenta de la concentración puesta en la tarea de apoyar al equipo, y de no “caer” en el juego emocional..

Como todos los comentarios de los compañeros del grupo, los agradecemos debido a que tienen la intención de mejorar la actividad que se viene desarrollando, solo una aclaración al respecto, no estoy desarrollando una actividad a título personal sino que somos un equipo de apoyo para lo que estamos realizando, por lo tanto ten la certeza de que estamos en constante comunicación todos los integrantes del mismo a fin de ser un apoyo real para ustedes, en todo momento es esa la intención. (IDEA, 2007, EPAEDyL T2 F1 s/p).

La interacción real, toma lugar cuando entre los pares se observan, se comentan los trabajos leídos, si bien hay una cuidada tendencia a no ser demasiado críticos.

Mónica, excelente tu aportación sobre los ABP, información tan interesante como toda la que han presentado los compañeros, de por sí este tema es tan medular en el aprendizaje significativo, puntualizas de una manera muy exacta los conceptos, métodos y características de esta estrategia, pero me gustaría que expresaras tu postura sobre el tema en cuestión, además de debatir o reafirmar la postura de algunos autores, saludos y adelante. (IDEA, 2007, EPAEDyL T3 F1 s/p).

Otros 2 componentes de calidad de un curso en línea. La centralidad del estudiante y el rol del tutor, también giraron en torno a la interactividad real, donde a mayor interactividad, se presentó una mayor centralidad del estudiante en los textos, así como una consecuente disminución del rol del tutor, si bien este componente se mantiene en un fuerte tercer término:

Mi universidad y yo somos nuevas en el área tecnológica... Tenemos poco utilizando BlackBoard y yo soy la única (por lo menos en mi Facultad) que implementa Moodle en sus clases... entonces no es común encontrar claramente los lineamientos a seguir en esto de la evaluación en línea y sobre todo en cómo ser un evaluador en línea o bien, un tutor en esta modalidad... Y coincido con usted cuando menciona que el hecho de ser facilitador y/o tutor no te exime del conocimiento, de hecho sería una gran incongruencia ya que si no conocemos hacia dónde guiamos? que brindamos? con que apoyamos?... (IDEA, 2007, EPAEDyL T4 F6 s/p).

Por otra parte, la motivación y la autonomía están implícitas en la interacción, cuando se reconoce lo que se está aportando, el nivel de compromiso logrado y lo que aún falta por hacer, en todo esto la centralidad del estudiante no ofrece lugar a dudas:

Pero en general me quedo con una grata experiencia de aprendizaje, en estos 3 meses, aprendí a desaprender (sobre todo con el marco lógico), a reaprender (con el apoyo de mis compañeros y la técnica ABP) y a aprender (identificando mi propio nivel de conocimientos, colaborando con mis compañeros y con la asesoría permanente del profesor) ello me permitió confiar en mi propio proceso de aprendizaje, el cuál creo que es una forma de mejorar mi práctica como docente, vivenciando y haciendo vivenciar los procesos. (IDEA, 2007, EPAEDyL T4 F22 s/p).

Finalmente, no podía faltar ante la presencia de interactividad real entre pares, el desencuentro y el libre juego de las emociones que dan lugar a conflictos.

Nadie se esta quejando de que llevemos solo dos materias, la verdad yo le estoy echando ganas como si llevara diez, y si no llevaste las otras materias es tu problema, ni quien lleve mas, o lleve menos o tengas mas o menos carga, eso es lo de menos, y gracias por tu puntuación, señor sabe lo todo, creo que si eres tan bueno, porque no haces tu propio trabajo, asi te quitas de gente infantil y de pensamiento o aportaciones poco pertinentes. (IDEA, 2007, EPAEDyL T4 F9 s/p).

Con esta breve aproximación de los textos analizados, con respecto de las preguntas de investigación se pueden establecer las siguientes conclusiones:

Un curso es de calidad, cuando así es reflejado a través de interacciones reales desde los aprendices hacia el entorno del curso, los materiales, la guía instruccional, el tutor y sobre todo hacia los propios pares. Ante esto, el presente análisis mostró que a medida que la interactividad se hace más intensa, suceden los procesos de aprendizaje, se aumenta la percepción de centralidad en los estudiantes al tiempo que disminuye el fuerte rol del tutor, si bien las atribuciones a múltiples factores pueden estar presentes en menor medida al igual que el prestigio y reconocimiento de la institución que ofrece el curso en línea.

Por otra parte, la interacción puede estar presente en un curso en línea de forma reducida, sin un compromiso efectivo, solo cuando ésta aumenta su frecuencia y nivel de complejidad, pueden estarse presentando procesos de aprendizaje desde los pares y hacia los pares, con los contenidos puestos en el curso o con propuestas desde los propios estudiantes, en este punto, la figura del tutor empieza a desdibujarse para dar lugar a la auténtica facilitación y el andamiaje pedagógico (Ehuleche y Banno, 2003).

La interactividad intensa, también da lugar a conflictos que tendrán que tener un cuidadoso abordaje pedagógico para aprender de ellos y cumplir con la tarea del curso en línea.

Tabla No. 1 Análisis de contenido, No. de registros por categorías en los foros electrónicos primera unidad o comunicación bajo análisis: componentes de calidad de un curso en línea

Comunicaciones bajo análisis	Foros electrónicos/ No. de registros	Entradas/réplicas	C a t e g o r í a s/No. de registros				
			Nivel de interacción logrado	Atribuciones centradas en el estudiante	Atribuciones centradas en el rol del tutor	Multi-causalidad de factores	Prestigio universidad liderazgo del programa-eficiencia administración
Curso en línea Investigación y desarrollo III	Foro general	13/96	15	3	7	2	2
	Foro de consultas tareas 1 y 2	9/41	12	2	3	2	1
	Foro de consultas tareas 3 y 4	12/38	16	2	9	2	2
	Foro para las tareas 7 y 8	1/30	18	2	9	1	1

Tabla No. 2 Análisis de contenido, No. de registros por categorías en los foros electrónicos segunda unidad o comunicación bajo análisis: componentes de calidad de un curso en línea

Comunicación bajo análisis	Foros electrónicos/ No. de registros	Entradas/ réplicas	C a t e g o r í a s/No. de registros				
			Nivel de interacción logrado	Atribuciones centradas en el estudiante	Atribuciones centradas en el rol del tutor	Multi-causalidad de factores	Prestigio universidad liderazgo del programa-eficiencia administración
Curso en línea: Evaluación de procesos de aprendizaje	Foro general	18/99	22	16	18	4	3
	Actividad previa. Contextualización ABP	20/122	25	21	26	6	2
	Foro de discusión sobre el problema 1	6/41	22	14	16	4	4
	Foro de discusión sobre el problema No.2	2/49	20	12	8	2	1
	Foro de discusión sobre el problema No.3	5/40	18	12	6	1	1
	Foro Abriendo las llaves del acompañamiento	8/17	6	5	15	2	2
	Foro de planificación 1	1/13	8	3	6	-	-
	Foro de planificación 2	4/69	21	7	12	3	2
	Foro de planificación 3	4/41	14	6	4	1	-



	Foro Motivación Mantenimiento de la llama...	15/63	16	18	12	2	1
--	--	-------	----	----	----	---	---

## REFERENCIAS

- Carvallo, M. (2006). Factores que afectan el desempeño académico en alumnos de educación secundaria. Tesis Doctoral, México: Universidad de Guadalajara.
- Chen, C. E. (2005). Experience-Based Language Learning through Asynchronous Discussion. Paper presented at the 22nd International Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, Taipei, June 5, 2005. En ERIC DATABASE Identificador No. ID490012.
- Ehuleche A. Banno, B.G. De Stéfano, A. (2003). Construcción del proceso de andamiaje para un curso regular de grado con modalidad mediada por computadora. Dispositivos previos. SOMECE, 2003. Aguascalientes México. Disponible en:  
<http://www.somece.org.mx/virtual2003/ponencias/modelos/andamiaje/andamiaje.htm> accedido el 10 de febrero de 2007.
- Garrison, D.R. (1997). Self-directed learning. Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly* (48) 1, pp. 18-33.
- Gómez, S. y Gewerc, S.(2002). Interacciones entre tutores y alumnos en el contexto de comunidades virtuales de aprendizaje. Comunicación presentada en la II Conferencia Europea de TI en la Educación y la Ciudadanía. Una visión crítica. Barcelona, 2002. Disponible en <http://web.udg.es/tiec/orals/c96.pdf> Fecha de consulta 15 de febrero de 2007.

- IDEA IyDIII\_D, (2006). Instituto de Estudios para el Aprendizaje. Curso Investigación y Desarrollo III Docencia. Textos numerados según el foro electrónico. (T1 F1, T2, F1) Disponible en:  
<http://eduline.cencar.udg.mx/moodle/mod/forum/index.php?id=523>  
accedido el 10 de febrero de 2007. Universidad de Guadalajara.
- IDEA EPAEDyL\_07A (2007). Instituto de Estudios para el Aprendizaje. Curso Evaluación de Procesos de Aprendizaje para la educación a distancia y en Línea. Textos numerados según el Foro Electrónico (T1, F2, T2, F9 etc.). Disponible en:  
<http://eduline.cencar.udg.mx/moodle/mod/forum/index.php?id=1343>  
accedido el 6 de abril de 2007. Universidad de Guadalajara.
- Ingram, K. W.; Conley, C.; McDonald S.; Parker, V.; Rivers, J. (2003). What Factors Affect the Way Teams Interact in an On-Line Graduate Course? En Eric Database. Identificador No. ED482681. Consultado el 12 de enero de 2007.
- Lee, J. (2001). Facilitating Self-Direction in Computer Conferency. paper presented at the *National Convention of the Association for Educational Communications and Technology*. Atlanta GA Nov. 8-12 2001. Vol. 1-2 see IR021504.
- Moffet, D. (2005). A Study of Participant-Perceived Quality of Courses and FELE Relevance in a Florida Graduate Educational Leadership Program. Refereed Paper Presentation Florida Educational Research Association Annual Meeting November 16-18, 2005 Miami, Florida U.S.A.
- Murillo F. J. (2003) El movimiento de investigación de Eficacia Escolar, en Murillo (ed) La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica, revisión internacional del estado del arte, CIDE, Bogotá.

- Northrup, P., Lee, R., Burgess, V. (2002). Learner perceptions of Online Interaction. En Eric Database. No. ED 477075. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/> Consultado el 2 de diciembre de 2005.
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido en. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 2002, pp. 1-42.
- Puntambekar, S. (2006). Analyzing Collaborative Interactions: Divergence, Shared Understanding and Construction of Knowledge En Eric Database. Identificador No. EJ738994. Consultado el 12 de enero de 2007.
- Wang, Q. (2006). Quality Assurance--Best Practices for Assessing Online Programs. En: *International Journal on E-Learning*, v5 n2 p265-274 Apr 2006.
- Whiteman, J. (2002). Interpersonal Communication in Computer Mediated Learning. En Eric Database. Identificador No. ED465997. Consultado el 12 de enero de 2007.

## **BURNOUT ESTUDIANTIL. UN ESTUDIO EXPLORATORIO**

*Arturo Barraza Macías* (Universidad Pedagógica de Durango); *Raymundo Carrasco Soto* (Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Juárez del Estado de Durango); y *Martha Graciela Arreola Corral* (Secretaría de Salud del Estado de Durango)

### **RESUMEN**

La presente investigación tiene por objetivo central establecer el perfil descriptivo del burnout estudiantil presente en los alumnos de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Teóricamente se abordó su estudio desde el enfoque conceptual unidimensional que llevó a centrarse esencialmente en el agotamiento emocional. Para el logro del objetivo planteado se realizó un estudio exploratorio mediante la aplicación de la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil a 51 alumnos. Los resultados obtenidos permiten afirmar que todos los alumnos encuestados presentan este síndrome aunque mayoritariamente lo presentan con un nivel leve.

**Palabras claves:** Síndrome de Burnout, Estudiantes y Enfermería.

### **ABSTRACT**

The present study aims to establish the Central descriptive profile of this student burnout on the students of the School of Nursing and Obstetrics of the University

Juarez of Estate de Durango. The theory behind the study from the conceptual approach that led to one-dimensional focus primarily on the emotional exhaustion. To achieve the objective raised an exploratory study was conducted by applying the Scale of Unidimensional Burnout Student to 51 students. The results show that all students surveyed presented this syndrome but mostly present him with a mild level.

**Key Word:** Burnout Syndrome, Students and Nursing

## INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación media superior y superior suelen ser lugares altamente estresantes; en dichas instituciones los alumnos no solamente construyen aprendizajes, sino que se enfrentan de manera cotidiana a una serie de demandas (p. ej. evaluación del maestro, la sobrecarga de trabajo, etc.) que, bajo su propia valoración, se constituyen en estresores al considerar que dichas demandas desbordan sus posibilidades de respuesta. Esta situación, cuando es prolongada, puede conducir al Síndrome de Burnout.

El término burnout fue acuñado originalmente por Freudenberger (1974); este autor comenzó por observar una serie de manifestaciones de agotamiento, y síntomas de ansiedad y depresión, en los asistentes voluntarios de una clínica para toxicómanos y describió como estas personas iban modificando progresivamente su conducta y se volvían insensibles, poco comprensivos y, en algunos casos, hasta agresivos con los pacientes.

En 1981, el aún incipiente desarrollo teórico de este síndrome se bifurca en dos enfoques conceptuales diferentes: el primer enfoque se origina en el trabajo de Maslach y Jackson y su difusión permitió definir este síndrome a través de un constructo tridimensional (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal); el segundo

enfoque se inicia con el trabajo de Pines, Aronson y Kufry y su desarrollo proporcionó una definición de este síndrome mediante un constructo unidimensional (agotamiento emocional),

La conceptualización que se adopta en la presente investigación se adscribe al segundo enfoque conceptual que conduce a considerarlo un constructo unidimensional; esta forma de conceptualizarlo recibió un fuerte impulso con el trabajo de Shirom (en Appels, 2006), quien realizó una revisión de todos los estudios de validación del Maslach Burnout Inventory, lo que le permitió observar que, de las tres escalas de las que se compone este inventario, es la escala de agotamiento emocional la que se correlaciona mejor con las variables relacionadas con el trabajo y con las observaciones hechas por los cónyuges y los jefes.

A partir de dicho estudio, este autor, pudo concluir que el contenido central del burnout tiene que ver con una pérdida de las fuentes de energía del sujeto por lo que se puede definir el burnout como una combinación de fatiga física, cansancio emocional y cansancio cognitivo. Esta forma de conceptualización evita que este constructo se solape con otros conceptos establecidos ya en la psicología.

Bajo este enfoque conceptual se puede definir al Síndrome de Burnout *como un estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo producido por el involucramiento prolongado en situaciones generadoras de estrés.*

Paralela a esta bifurcación conceptual, en este campo de estudio se dio, de manera subordinada, otra división referente al sujeto que padece el Síndrome de Burnout. Una primera línea de discusión, identificada con el enfoque conceptual derivado del trabajo de Maslach y Jackson (1981), ubica este síndrome específicamente en trabajadores, inicialmente en aquellos que tienen contacto con otras personas, y posteriormente en cualquier otro tipo de profesión, mientras que una segunda línea de discusión, identificada con el enfoque conceptual originado en el trabajo de Pines, et. al. (1981), ubica

este síndrome tanto en trabajadores como en personas que no son trabajadores.

En la presente investigación se adopta esta segunda línea de discusión por lo que *se considera que tanto los trabajadores como las personas que no son trabajadores, en este caso los estudiantes, pueden llegar a padecer el síndrome de burnout.*

El adoptar en ambos casos el enfoque teórico-conceptual de Pines, et. al. (1981) conduce a que en la presente investigación se considere el Síndrome de Burnout desde una perspectiva unidimensional y se identifique a los estudiantes como sujetos que pueden llegar a manifestar este síndrome.

El primer trabajo que abordó el Síndrome de Burnout Estudiantil fue el de Balogum (1995, en Pineiro, 2006); sin embargo, no se tiene conocimiento de que este estudio fuera continuado por otros, por lo que no sería sino hasta el año 2003 en que este síndrome fue estudiado nuevamente en estudiantes. Actualmente la revisión de la literatura permitió identificar seis investigaciones que toman como sujeto de investigación a los estudiantes: Aranda, Pando, Velásquez, Acosta y Pérez (2003); Borda, Navarro, Aun, Berdejo, Racedo y Ruiz (2007); Cano y Martín (2005); Carlotto, Goncalves y Borges (2005); Extremera, Rey y Durán (2005); y Martínez y Marques (2005).

Aranda et. al. (2003) realizaron un estudio correlacional con 54 alumnos de posgrado del Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara mediante la aplicación del Maslach Burnout Inventory (MBI). Los resultados obtenidos les permitieron afirmar que existe una prevalencia de 56.9% del Síndrome de Burnout en estos estudiantes y que las diferencias estadísticas significativas se observaron sobre todo entre los datos sociodemográficos con la presencia de factores psicosociales negativos en el trabajo, así como con el área que evalúa la presencia de factores psicosociales “dependientes del sistema de trabajo” con la dimensión “agotamiento emocional” del MBI.

Borda, et. al. (2007), llevaron a cabo un estudio descriptivo, con 55 alumnos del último año de medicina en el internado rotatorio I y II en el Hospital Universidad del Norte, mediante la aplicación del Maslach Burnout Inventory Health Services Survey (MBI-HSS) que los llevó a concluir que el Síndrome de Burnout es bajo en los internos. Así mismo encontraron una tendencia a la asociación entre las relaciones con el equipo de trabajo y los grados de agotamiento emocional y de realización personal.

Cano y Martín (2005) desarrollaron un estudio descriptivo con 30 alumnos de una Facultad de Ciencias Económicas y de Administración mediante un cuestionario que respetaba la estructura tridimensional del Síndrome de Burnout y que los condujo a concluir que el 17% de la población encuestada padecía este síndrome.

Carlotto et. al. (2005) llevaron a cabo un estudio correlacional, con 255 estudiantes de un curso técnico de enfermería, mediante la aplicación Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS) que les permitió concluir que el estrés percibido respecto a conciliar la actividad laboral con el curso, el conciliar el estudio con las actividades de ocio, el realizar exámenes y trabajos, la edad, el nivel expectativas y el tener una actividad profesional pueden ser considerados predictores de los índices de agotamiento.

Extremera et. al. (2005) realizaron un estudio correlacional, con 373 estudiantes universitarios de dos universidades andaluzas (Universidad de Huelva y Universidad de Málaga), mediante la aplicación del Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS) que los llevó a concluir que existen relaciones significativas entre la Inteligencia Emocional de los estudiantes universitarios y las dimensiones del burnout.

Martínez y Marques (2005) realizaron un estudio correlacional, con 1988 estudiantes universitarios, mediante la aplicación del Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS); sus resultados los llevaron a concluir que existen diferencias significativas en las dimensiones de burnout



relacionadas con variables sociodemográficas. Así mismo se pudo establecer que las dimensiones del Síndrome de Burnout se muestran como predictores del desempeño, las expectativas de éxito y la tendencia al abandono.

Todas estas investigaciones parten de una conceptualización tridimensional del burnout que las identifica con el enfoque conceptual originado en el trabajo de Maslach y Jackson (1981) por lo que se puede afirmar, con la información disponible hasta el momento, que el Síndrome de Burnout en estudiantes no ha sido abordado desde una perspectiva unidimensional.

Esta situación conduce a que la presente investigación se formule en términos exploratorios y se oriente al lograr los siguientes objetivos:

#### Objetivo general

- *Establecer el perfil descriptivo del burnout estudiantil presente en los alumnos de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Juárez del Estado de Durango*

#### Objetivos específicos

- *Determinar cuales son las características con mayor y menor presencia del Síndrome de Burnout Estudiantil entre los alumnos de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Juárez del Estado de Durango.*
- *Especificar el nivel del Síndrome de Burnout Estudiantil presente en los alumnos de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Juárez del Estado de Durango.*
- *Determinar si las variables género y edad establecen diferencias significativas en del Síndrome de Burnout Estudiantil presente en los alumnos de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Juárez del Estado de Durango.*

## METODOLOGÍA

La revisión de la literatura ha permitido reconocer que la investigación sobre el Síndrome de Burnout Estudiantil es aún incipiente y esto ocasiona que no existan líneas claras de investigación; esta situación, aunada al hecho de que no se conocen trabajos que lo aborden desde una perspectiva unidimensional que puedan servir de antecedentes para el presente estudio, plantea la necesidad de realizar un estudio de tipo:

- a) exploratorio (por su nivel de estructuración y sus objetivos inmediatos)
- b) correlacional (por medir la relación entre variables).
- c) transeccional o transversal (por medirse una sola vez la variable).

De estas tres características, que definen el tipo de estudio al que se adscribe la presente investigación, se considera necesario profundizar en la primera, al ser la característica central que define al presente trabajo.

“Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Hernández, Fernández y Baptista, 1998; p. 58); este tipo de estudios pueden servir para los siguientes propósitos:

- “Formular problemas para estudios más precisos.
- Establecer prioridades para futuras investigaciones.
- Recopilar información acerca de un problema que luego se dedica a un estudio especializado.
- Aumentar el conocimiento respecto al problema.
- Aclarar conceptos”.(Namakforoosh, 2002; p. 90)

Estos cinco propósitos son pertinentes y necesarios en el caso del presente objeto de estudio. Para la recolección de la información se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario; al no existir un cuestionario que aborde el Síndrome de Burnout Estudiantil, desde una

perspectiva unidimensional, se elaboró la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil (ver anexo uno).

Esta escala consta de 15 ítems y reportó un nivel de confiabilidad de .86 en alfa de cronbach y de .90 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown; así mismo se obtuvo evidencia basada en la estructura interna a partir de los procedimientos identificado como validez de consistencia interna (Salkind, 1999) y análisis de grupos contrastados (Anastasi y Urbina, 1998), lo que permitió reconocer que: a) todos los ítems se correlacionan de manera positiva (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global de la escala y b) todos los ítems permiten discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que presentan un alto y bajo nivel de burnout estudiantil. Estos resultados permiten afirmar que todos los ítems corresponden al constructo establecido y son unidireccionales.

Esta Escala se aplicó durante el mes de noviembre del año 2007 a una muestra no probabilística de 51 alumnos de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Juárez del Estado de Durango. La distribución de estos alumnos, según las dos variables sociodemográficas abordadas, es la siguiente:

El 9.8 % corresponden al género masculino y el 90.2% al género femenino.

El 70.6% presentan una edad que oscila entre 18 y 21 años; el 13.7% presenta una edad que oscila entre los 22 y 25 años; y el 15.7% presenta una edad que oscila entre 26 y 29 años.

El análisis de resultados se realizó con el programa SPSS versión 12. En un primer momento se efectuó un análisis descriptivo a través de medidas de tendencia central y de dispersión; en un segundo momento se realizó un análisis de diferencia de grupos a través de los estadísticos T de Students y ANOVA de un solo factor, en ambos casos se tomó como base la regla de decisión:  $p < .05$ .

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que comprende la escala se presentan en la tabla No. 1.

Como se puede observar, las características del Síndrome de Burnout Estudiantil que más se presentan en los alumnos encuestados son:

- El tener que asistir diariamente a clases me cansa
- Durante las clases me siento somnoliento
- Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado

Cuadro No. 1 Media obtenida en cada uno de los ítems

Items	Media
<b>1.- El tener que asistir diariamente a clases me cansa</b>	<b>1.86</b>
2.- Mis problemas escolares me deprimen fácilmente	1.76
<b>3.- Durante las clases me siento somnoliento</b>	<b>1.92</b>
4.- Creo que estudiar hace que me sienta agotado	1.59
5.- Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases	1.71
6.- Me desilusionan mis estudios	1.35
<b>7.- Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado</b>	<b>1.92</b>
8.- No me interesa asistir a clases	1.24
9.- Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro	1.76
10.- El asistir a clases se me hace aburrido	1.65
11.- Siento que estudiar me está desgastando físicamente	1.53
12.- Cada vez me siento más frustrado por ir escuela	1.29
13.- No creo terminar con éxito mis estudios	1.20
14.- Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio	1.73
15.- Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente	1.47

Por su parte, las características que menos se presentan en los alumnos encuestados son las siguientes:

- No me interesa asistir a clases
- Cada vez me siento más frustrado por ir escuela
- No creo terminar con éxito mis estudios

Para determinar el nivel del Síndrome de Burnout presente en los alumnos encuestados se utilizó el baremo que aparece a continuación:

Cuadro No. 2 Baremo utilizado para determinar el nivel de burnout

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

Utilizando este baremo, y viendo al burnout estudiantil como variable individual, se puede determinar el porcentaje de alumnos que se ubican en cada uno de los niveles del burnout (ver clave de corrección en anexo dos) como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 3 Porcentaje de alumnos que presentan cada uno de los niveles del Síndrome de Burnout

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Leve</b>	43	84.3
<b>Moderado</b>	7	13.7
<b>Profundo</b>	1	2.0
<b>Total</b>	51	100.0

Como se puede observar, mayoritariamente los alumnos encuestados presentan un nivel leve de burnout, aunque cabe destacar el hecho de que, con base en el baremo utilizado, no se encontró ningún alumno que no presentara este síndrome; este resultado difiere del informado por Aranda et. al. (2003) y Cano y Martín (2005); por su parte, el hecho de que mayoritariamente se observe un nivel leve de burnout hace coincidir este resultado con el presentado por Borda, et. al. (2007).

En el caso del análisis de diferencia de grupos con la variable género se obtuvieron los siguientes resultados en cada uno de los ítems que constituyen la escala utilizada.

Cuadro No. 4 Nivel de significación del análisis de diferencia de grupos con la variable género

<b>Ítems</b>	<b>Sig.</b>
1.- El tener que asistir diariamente a clases me cansa	.247
<b>2.- Mis problemas escolares me deprimen fácilmente</b>	<b>.007</b>
3.- Durante las clases me siento somnoliento	.150
4.- Creo que estudiar hace que me sienta agotado	.444
5.- Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases	.090
6.- Me desilusionan mis estudios	.210
7.- Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado	.668
8.- No me interesa asistir a clases	.320
9.- Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro	.537
10.- El asistir a clases se me hace aburrido	.059
11.- Siento que estudiar me está desgastando físicamente	.274
12.- Cada vez me siento más frustrado por ir escuela	.720
13.- No creo terminar con éxito mis estudios	.389
<b>14.- Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio</b>	<b>.039</b>
15.- Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente	.623

Como se puede observar solamente en dos ítems la variable género establece diferencias significativas, por lo que con base en esos resultados se puede afirmar que las alumnas encuestadas consideran, con mayor frecuencia, que sus problemas escolares las deprimen fácilmente, así mismo sienten que tienen más problemas para recordar lo que estudian que sus compañeros varones.

En el caso del análisis de diferencia de grupos con la variable edad se obtuvieron los siguientes resultados en cada uno de los ítems que constituyen la escala utilizada.

Cuadro No. 5 Nivel de significación del análisis de diferencia de grupos con la variable edad

Ítems	Sig.
1.- El tener que asistir diariamente a clases me cansa	.293
2.- Mis problemas escolares me deprimen fácilmente	.794
3.- Durante las clases me siento somnoliento	.794
4.- Creo que estudiar hace que me sienta agotado	.561
5.- Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases	.808
6.- Me desilusionan mis estudios	.428
7.- Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado	.101
8.- No me interesa asistir a clases	.213
9.- Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro	.665
10.- El asistir a clases se me hace aburrido	.470
11.- Siento que estudiar me está desgastando físicamente	.893
12.- Cada vez me siento más frustrado por ir escuela	.625
13.- No creo terminar con éxito mis estudios	.847
14.- Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio	.378
15.- Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente	.379

Como se puede observar la variable edad no establece diferencias significativas en los ítems que constituyen la escala utilizada.

### **A MANERA DE CIERRE**

Los resultados obtenidos permiten ofrecer el siguiente perfil descriptivo del burnout estudiantil:

*Todos los alumnos encuestados presentan el Síndrome de Burnout Estudiantil, aunque, mayoritariamente éste se presenta con un nivel leve; así mismo, las características que se presentan con mayor frecuencia entre ellos son:*

- *El tener que asistir diariamente a clases me cansa*
- *Durante las clases me siento somnoliento*
- *Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado*

*El análisis de deferencia de grupos permitió reconocer que las alumnas encuestadas consideran, con una mayor frecuencia, que sus problemas escolares las deprimen fácilmente, así mismo afirman tener más problemas para recordar lo que estudian que sus compañeros varones. Por su parte la variable edad no establece diferencias significativas en los ítems que componen la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil.*

Estos resultados permiten afirmar que se logró el objetivo propuesto para el presente trabajo, con lo cual se dan por iniciados los trabajos sobre el Síndrome de Burnout Estudiantil desde una perspectiva unidimensional y se proponen para estudios posteriores los siguientes temas de investigación:

- El papel modulador de las variables sociodemográficas y/o situacionales en el burnout estudiantil.
- El estrés académico como predictor del burnout estudiantil.
- El papel modulador del apoyo social percibido en el burnout estudiantil.



## REFERENCIAS

- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998), *Test psicológicos*, México: Prentice Hall.
- Aranda, C., Pando, M., Velásquez I., Acosta, M. y Pérez, M. (2003), Síndrome de Burnout y factores psicosociales, en estudiantes de posgrado del Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara, México, *Revista Psiquiatría Facultad de Medicina Barna, Vol. 30, No. 4, pp.193-199.*
- Appels A. (2006), Estrés laboral, agotamiento y enfermedad, en *Estrés laboral y salud* de José Buendía (Ed.), Madrid, Ed. Biblioteca Nueva.
- Borda, M., Navarro E., Aun, E., Berdejo, H., Racedo, K. y Ruíz, J. (2007), Síndrome de Burnout en estudiantes de internado del Hospital Universidad del Norte, *Revista Salud Uninorte, Vol. 23, No. 1,*
- Cano, G. y Martín, A. (2005), *Burnout en estudiantes universitarios*, disponible en MONOGRAFÍAS.COM (recuperado en diciembre de 2007)
- Carlotto, M., Goncalvez, S. y Borges A. (2005), Predoctrines del síndrome de burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermería, *Diversitas, Año 1, No. 2, pp. 195-204.*
- Extremera, N., Rey, L. y Durán, A. (2005), *El papel de la inteligencia emocional percibida en los niveles de estrés académico (burnout) y engagement: un estudio en dos universidades andaluzas*, Congreso Universitario de Psicología y Logopedia (on line) (recuperado en diciembre de 2007)
- Freudenberguer, HJ. (1974), Staff burnout, *Journal of Social Issues, No. 30, pp. 159-165.*
- Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos y Baptista Lucio Pilar (1998), *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill.

- Maslach, C, y Jackson, S.(1981), The measurement of experienced burnout, *Journal of Social Issues*, No. 2, pp. 99-113.
- Namakforoosh N. (2002), *Metodología de la investigación*, México, Limusa.
- Pines, A., Aronson, E. y Kufry, D. (1981), *Burnout*, New York, The Free Press.
- Piñeiro, N. et. al. (2006), *Estudio sobre la presencia del Síndrome del Burnout en los profesores de la secundaria básica "José Martí" del municipio Cotorro*, en ILUSTRADOS. COM disponible en <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEuAlyAAEAwLXVikpV.php#superior>
- Salkind N. J. (1999), *Métodos de Investigación*, México, Prentice Hall.

## ANEXO UNO

### ESCALA UNIDIMENSIONAL DEL BURNOUT ESTUDIANTIL

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer la presencia del Síndrome de Burnout en los destinatarios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para el estudio. La información que se proporcione será totalmente confidencial y sólo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria y usted está en su derecho de contestarlo o no contestarlo.

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

	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. El tener que asistir diariamente a clases me cansa				
2. Mis problemas escolares me deprimen fácilmente				

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

**ANEXO DOS**  
**CLAVE DE CORRECCIÓN DE LA ESCALA UNIDIMENSIONAL**  
**DEL BURNOUT ESTUDIANTIL**

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

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

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

## **MANTENIENDO LA LLAMA: EL PROCESO DE MOTIVACIÓN EN LÍNEA, EL LUGAR DE LA INTERACCIÓN EN EL APRENDIZAJE EN RED**

**Dr. Miguel Navarro Rodríguez** (Universidad Pedagógica de Durango)

### **RESUMEN**

En el presente trabajo, se abordan algunas tendencias cognitivas que explican a la motivación hacia el aprendizaje y se hacen confluir las mismas hacia la modalidad en línea. Se hace referencia posteriormente a un modelo para la motivación interactiva y social en línea, desde el cual se establecen implicaciones prácticas con los procesos de interacción, motivación y aprendizaje ocurridos en un ambiente virtual específico, si bien el recuento de resultados desde el campo empírico en cuanto a interacciones motivación y aprendizajes logrados en dicho curso en línea es satisfactorio, la pregunta que el presente trabajo lanza es. ¿Qué deberá ocurrir cuando el modelo motivacional no descansa de manera tan definida en las características personales favorables del facilitador?

**Palabras clave:** Motivación en línea, interacción, aprendizaje.

### **ABSTRACT**

In this paper, some cognitive trends that explain the motivation towards learning are analyzed, and makes them contrast into the online mode. After a model for

motivation and social interactive on-line is referred, from which sets out practical implications to the processes of interaction, motivation and learning occurred in a virtual environment specific.

Although the counting of results from the empirical field, such as: interactions motivation and learning, achieved in this online course are satisfactory, the question that is launched by this work is: What will happen, when the motivational model does not rely in so defined way, by the personal favourable characteristics facilitator?

**Key words:** online motivation, interaction, learning.

## **UN BREVE ESBOZO SOBRE LA MOTIVACIÓN, SUS TENDENCIAS Y ORIENTACIONES**

La motivación de los estudiantes de cursos en línea, es un tema actual y recurrente de estudios, por la importancia que conlleva establecer comparaciones con el tipo de motivación que presentan estudiantes pares en los campus físicos de las universidades, es decir, estudiantes de cursos presenciales, así como –desde esta contrastación inicial- establecer algunas implicaciones relativas a los mayores índices de deserción que aún mantiene la educación en línea con relación a la de tipo presencial (Qureschi et. al., 2002; Chen Yuan, 2000). Si queremos saber porqué los estudiantes abandonan un curso en línea, una de las explicaciones necesarias que habrá que hacernos partirá desde el campo de la motivación para el aprendizaje en línea.

Para Brophy (1998), la motivación se define como un conjunto de razones que los individuos interiorizan y adscriben hacia su compromiso en la realización de una tarea específica. Palmero (2005), identifica en el concepto motivación, al menos tres tendencias: la primera, describe a las fuerzas que actúan en o sobre un organismo para iniciar y dirigir la conducta de este, en la segunda el término remite a considerar diferencias en la

intensidad de una conducta, estableciendo diversos niveles de motivación y correspondientemente con qué factores están asociados, y la tercera, la motivación indica hacia qué dirección debe encaminarse la acción o conducta, es decir la motivación direcciona selectivamente determinado tipo de conducta (Birch, Atkinson y Bongort, 1974).

Munro (1997), ha establecido dos grandes tendencias interactuantes en los estudios motivacionales: la tendencia biológica, esto es, la que determina qué patrones de conducta se modifican y en qué medida lo hacen cuando se estudia a un individuo ante la satisfacción de sus necesidades, por lo cual esta tendencia focaliza la sobrevivencia de los seres. La otra tendencia es la de tipo cultural, en la cual se establece que la motivación es el resultado de la interacción de múltiples variables sociales y culturales, de forma que la cultura y lo aprendido socialmente influyen determinadamente en la motivación (Geary et al, 1998).

Como ha sido establecido por Biner et al. (1998), a la tendencia biológica y cultural de los estudios motivacionales se les han agregado dos explicativas más: la orientación cognitiva (que incluye variables personales, genéticas y su relación con los procesos de conocimiento desde el pensamiento y la percepción, hasta la organización y la elección) y la orientación del aprendizaje (La motivación como resultado de un aprendizaje social), de esta forma para entender qué tipo de componentes posee la motivación, se debería necesariamente incluir a componentes biológicos, psicológicos o cognitivos, social-culturales y pedagógicos.

A este respecto, es coincidente el planteamiento de Petri (2005), quien señala que existen cuatro componentes que explican el proceso motivacional: biología, ambiente, cognición y emoción, que los cuatro interactúan entre sí, que luego entonces cada uno de ellos contribuye para producir la conducta motivada. Particularmente, en este estudio, abordaré tan solo algunas aproximaciones cognitivas y después de ellas, a un enfoque

motivacional específico que explique la motivación para el aprendizaje en línea y finalmente contrastar tal abordaje con el campo empírico.

### **ENTRE MÚLTIPLES ENFOQUES COGNITIVOS DE MOTIVACIÓN, LOS QUE SE UTILIZAN PARA EXPLICAR LA MOTIVACIÓN EN LÍNEA**

Existen múltiples enfoques cognitivos que explican cómo ocurre el proceso de la motivación, donde cada enfoque despliega a una teoría y ésta se representa con un modelo determinado, para ello se señalan los más destacados que potencialmente podrían explicar al proceso de motivación para realizar actividades de estudio en línea: *Motivación de logro: Atkinson y Birch (1978), McClelland (1972)*. Bajo este enfoque, se explica a la motivación de logro como un esfuerzo que el individuo despliega hacia el logro de altos estándares de calidad y excelencia en una tarea o proyecto, que en sí mismos le proporcionan, un satisfactor interior respecto de su competencia personal, este satisfactor gratificante fincado en el éxito, mueve a realimentar el esfuerzo constante por el logro, en esta línea sería consonante el estudio sobre expectativas de logro de acuerdo a la formulación general de Atkinson, en el sentido de que cuanto menos se espera un logro, mayor tendrá que ser el incentivo (inversión motivante) para alcanzarlo (Atkinson, 1983).

De forma general la orientación de las teorías motivacionales con base al logro, de acuerdo a las aportaciones clásicas de McClelland y Atkinson, señalaría que los individuos se motivan con una fuerza interior que se desprende entre dos impulsores: el motivo hacia el éxito y la evitación hacia el fracaso.

Este tipo de motivación, pre-configura las características personales de los individuos involucrados, los cuales están centrados en la motivación de logro, en síntesis, son emprendedores:



Individuos con alta capacidad de concentración en el trabajo, competitivos, centran sus pensamientos y acciones en los modos de mejorar el trabajo, se comprometen a ejecutar sus objetivos, tienen alta potencialidad de dirección y son proactivos y por lo tanto considerados como líderes potenciales transformacionales (Luna, 2002, p.5)

Desde esta perspectiva, nos encontramos con un perfil “ideal” excluyente, que no siempre estará presente en los estudiantes en línea, además podríamos considerar que esa energía interior de motivación de logro se orienta a la realización de actividades centradas en los productos, los cuales a su término y entrega proveen de una recompensa o logro que en sí mismo como ya se dijo es un resorte motivante o impulsor.

Sin embargo, en las actividades de aprendizaje en línea es frecuente y ardua la tarea de proceso, de “obra negra”, que no mantiene en sí misma una recompensa inmediata de logro: selección y búsqueda de información, interacción con los materiales de estudios, realización de ejercicios compartidos con los pares, tales como foros y wikis, integración de fuentes, redacción de las primeras aproximaciones conceptuales etc., por lo cual en tanto está más orientada una tarea hacia el proceso, el logro se diluye como gratificación inmediata.

Este hecho implica un constante retardamiento de la recompensa o logro, de forma que contra la idea de una motivación por la consecución de lo inmediato, pareciera que para la educación en línea es más significativo el potencial y la capacidad de aceptar el retardamiento de la recompensa y aún a pesar de ello continuar realizando las actividades de aprendizaje y seguir motivado ante la pantalla de un ordenador, con un mar de datos por sistematizar y obtener de ellos algo significativo y con sentido en lo posterior.

A este respecto, Bembenutti (2007), encontró que algunos estudiantes de cursos en línea, estuvieron más altamente motivados en tanto

presentaron correlaciones positivas y altas hacia el nivel de aceptación de la retardación de sus recompensas académicas.

*El planteamiento activo de metas, o motivación por el logro de metas.* (Austin y Vancouver 1996; Covington, 2000; Self-Brown y Mathews, 2003). Desde esta orientación de los estudios motivacionales, la cual es una continuación de la perspectiva clásica de la motivación de logro, se ha encontrado que las metas en sí mismas, mantienen una relación diferenciada hacia su resultante motivante, por tanto, existen diferentes metas según su contenido, su estructura, sus fines, ello impacta en la forma de seleccionarlas y darles un valor a las mismas.

Por ejemplo: un individuo se plantea una meta cuyo contenido es el dominio superficial de x competencia, y cuyo fin sería mostrarla socialmente, su impulsor es externo ya que su meta es de actuación y no de aprendizaje (Gaviría y Fernández, 2006).

Por el contrario, x individuo, selecciona una meta de contenido que implica conocer y adquirir determinado saber –meta con un contenido de aprendizaje- para (fines de la meta), aplicar y apoyar a sus compañeros y/o transformar favorablemente su entorno, en este sentido las metas orientadas hacia el aprendizaje, se inclinan más por el desarrollo de competencias personales y en el aprendizaje mismo por ser mejores, que por considerar que el logro de x dominio, saber y aprendizaje nos lleve a una meta material posterior: *a tener mas*, en este sentido, se critica a las metas de dominio de competencias, por cuanto solo nos lleven a aumentar las ganancias (Lucas, 2007).

En este punto, pareciera que las metas que se dirigen hacia la actuación, se enfocan a lograr un incentivo externo, el motor de la motivación extrínseca, vale para ese caso la prevención que señala que la sobreestimación de los incentivos pervierten los fines, ya que luego entonces, lo que interesa es el propio incentivo y no la tarea sustantiva que

se realiza y mucho menos el para qué se hace, solo importa entonces la recompensa. (Ryan y Deci, 2000; Sprenger. 2005).

La motivación por el logro de metas, por cuanto a su selección, contenidos y fines orientados hacia el aprendizaje, conecta con lo que en la educación en línea se llama *aprendizaje autodirigido*, en dicha modalidad, se recupera la llamada centralidad del estudiante, por cuanto ésta modalidad educativa reconoce como fundamentales a la automotivación, a la autorregulación y al esfuerzo personal, como factores clave de éxito y que son significativos para el desarrollo profesional e intelectual (Lim y Wong, 2007). En Navarro et. al. (2006), se define a la centralidad del estudiante como aquella concepción presente en los profesores, que le asume a los estudiantes una autonomía e independencia en su proceso de aprender bajo nuevas formas, por igual se destaca a un estudiante motivado y comprometido en el proceso de interacción en línea.

Desde esta perspectiva, la motivación de logro intrínseca, generada por el planteamiento activo de metas orientadas hacia el aprendizaje, explica algunas de las vertientes de la centralidad de los estudiantes de los cursos en línea, sin embargo, habrá que revisar nuevas y más certeras aproximaciones.

*Auto-eficacia y locus de control: Bandura (1986, 1993); Rotter (1990, 1992).* La aproximación cognitiva que explica a la motivación como una resultante fuertemente impactada por la percepción de auto-eficacia, ha sido propuesta por Bandura, quien consideró que la auto-eficacia refuerza la confianza individual en el dominio pleno de una habilidad específica para el éxito de una tarea, particularmente se encontró, que los estudiantes con alta percepción de auto-eficacia han presentado un incremento sustancial de su rendimiento académico (Pajares & Graham., 1999).

Tocó a Rotter (1990, 1992), demostrar la relación entre la percepción de auto-eficacia y la llamada variable “Locus de control”, la cual refiere al lugar que el sujeto asume se sitúa la fuente predominante de su motivación, sea interna o externa (dentro o fuera del individuo) y

corresponde precisamente a la expresión de esta variable la tipificación de las dos clases de motivación presentes en el sujeto: la motivación intrínseca (locus de control interno) y la motivación extrínseca (locus de control externo).

Particularmente, Roblyer (1999), y Dutton & Perry (2002), encontraron que los estudiantes en línea poseen un alto nivel de motivación intrínseca debido a su característica de autonomía versus los estudiantes de cursos presenciales con locus de control externo, quienes son dependientes de las instrucciones paso a paso y de la aprobación de sus profesores, de esta forma los estudiantes de cursos en línea, mostraron en algunos estudios, altos niveles de curiosidad e interés y presentaron un activo proceso de autorregulación ( Bembenutty, 2007; Stevens & Switzer, 2006; Yassir, 2006).

En oposición al planteamiento de las investigaciones anteriores, vale la prevención de Qureshi et. al. (2002), quienes demostraron que si no se atiende el estilo motivacional de los estudiantes, en el diseño de los cursos en línea, los participantes de estos cursos pueden presentar un menor nivel de motivación que sus pares de cursos presenciales . A este último respecto, es conveniente considerar que así como existen diferentes estilos de aprendizaje, habrá también diferentes estilos motivacionales en los estudiantes y el diseño de cursos en línea debe atender a distintos focos de interés y formas de incentivarlos. (Delialioglu, 2005).

*La teoría motivacional de las atribuciones* (Weiner, 1972, 1974; Weiner, Russell, & Lerman, 1978). Esta teoría explica que cuando se realizan expectativas acerca de nuestro futuro desempeño en una tarea, a menudo solemos analizar un desempeño en pasado, para de ahí desprender la expectativa de éxito o fracaso en el futuro, afectando entonces las atribuciones de éxito o fracaso, el nivel motivacional puesto en el ejercicio de una tarea.

Comúnmente, los estudiantes se expresan: ¿para qué lo hago, si voy a perder? O bien: ¡¡ Lo voy a hacer y voy a ganar!! desde este juego de

atribuciones de éxito o fracaso, se activa o no la conducta, es decir hay o no motivación hacia una tarea, las investigaciones relacionadas a esta teoría, encontraron que los estudiantes optimistas, con un nivel de atribución alto hacia el éxito, frecuentemente poseían también alta autoestima y estuvieron fuertemente motivados desde sus atribuciones (Frieze, 1976; Weiner, 1974).

Con relación a la teoría de las atribuciones como componente motivacional, en la educación en línea, el estudio de Miltiadiou y Savenye (2003), realizado con estudiantes de cursos a distancia, reveló que el componente atribucional no se presenta aislado de la presencia de la autorregulación, orientación a las metas, locus de control y percepción de autoeficacia.

De acuerdo a la anterior revisión, estaríamos ya presentando algunas de las más importantes explicativas de la conducta motivada desde los enfoques cognitivos, sin embargo, hay una naturaleza particular en el ambiente de aprendizaje en línea denominado virtualidad, (La simulación de la presencia de diversos objetos en la plataforma tecnológica en la cual se desarrollan los cursos), la cual acarrea la conformación de todo un ambiente virtual de aprendizaje en el cual confluyen los componentes del proceso motivacional.

Este hecho obliga a realizar una nueva exploración acerca de si hay alguna explicativa adicional y específica de la motivación en los ambientes virtuales de aprendizaje.

*La interacción en comunidad virtual de aprendizaje y la motivación social en línea. Gómez y Gewerc. (2002); Baquero (1996).* Desde esta perspectiva, la interacción en línea de los aprendices hacia el diseño instruccional, los contenidos, la plataforma tecnológica, los propios pares, y el tutor, constituyen a una red de intercambios que atrapa, apoya, sostiene, realimenta, mueve y articula prácticas orientándolas hacia los objetivos de formación de la propia comunidad virtual de aprendizaje.

En este sentido, los pares y el tutor mismo, “jalan” a quienes inician a dar muestras de desgano, el tutor estimula, orienta y pone el ejemplo al abordar cada nuevo ejercicio, provee de ayudas y dispone de afectos, lo cognitivo confluye con lo emotivo, las emociones despliegan su fuerza motivante, la informalidad permea en más de algún sentido al ambiente y los aprendices hacen “suyo” su espacio virtual dentro del curso, manteniendo la llama de la motivación en línea.

Este tipo de motivación para las actividades en línea, tiene un fuerte acento social y no desarticula el componente cognitivo de la motivación con la característica emocional de quienes se ven involucrados (Petri, 2005). Se agrega a esta ecuación el ambiente informal que va invadiendo las interacciones dentro de la plataforma, disponiéndose así, de relaciones de confianza que van abonando el clima motivante y grato hacia el aprendizaje.

Contrario a un ambiente relajado y falto de rigor por el desempeño, el ambiente de aprendizaje en línea, con este tipo de motivación, se orienta hacia el desarrollo de procesos de aprendizaje culminados con verdaderos esfuerzos por desarrollar productos académicos tangibles y susceptibles de entrega parcial y sumaria, a un ritmo no siempre benevolente, pero no inflexible o rígido.

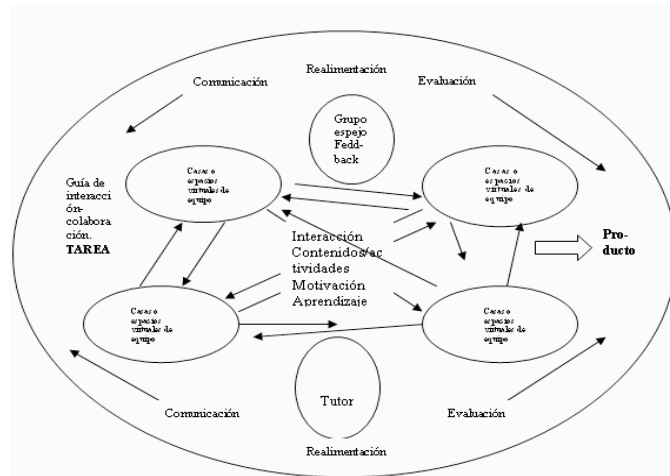
En forma general la propuesta interactiva de motivación en la comunidad virtual de aprendizaje se expresaría bajo el siguiente modelo, el cual se representa mediante la figura No. 1:

Según se observa, en el esquema de la figura 1, se han constituido 5 grupos de aprendices en el curso en línea, cuatro de ellos organizados en grupos colaborativos, denominados “casas”, las cuales son en realidad foros de aprendizaje en la plataforma tecnológica Moodle, cada “casa” tiene responsables dentro de la misma, que tienen a su cargo discutir en forma colaborativa la temática académica encargada al equipo, ellos son los anfitriones de la casa, pero a la vez pueden ir a realizar “visitas” a las casas

vecinas, (los otros foros de aprendizaje), llevando aportes en las temáticas académicas de los restantes equipos colaborativos, en la medida en que ellos dan aportaciones, en esa medida también las reciben, favoreciéndose con esto un alto nivel de interacción.

El tutor interviene motivando y destacando las comunicaciones efectivas, realimentando los procesos de aprendizaje, a la vez evalúa junto con un equipo de aprendices que realizan a modo de espejo las actividades de seguimiento y evaluación que realiza el propio tutor. Dicho equipo de acompañamiento se denomina equipo Feedback el cual apoya y evalúa, como ya se estableció, junto con el tutor, a los restantes equipos colaborativos.

Fig. No. 1. Propuesta interactiva de motivación para el aprendizaje en comunidad virtual de aprendizaje para un curso en línea



Fuente: Curso Evaluación de Procesos de Aprendizaje en la Educación Abierta y a Distancia. Universidad de Guadalajara, Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje. Cucosta/IDEA disponible en: <http://eduline.cencar.udg.mx/moodle>

## **MOSTRANDO AL MODELO DE MOTIVACIÓN-INTERACCIÓN EN MARCHA, EN EL CONTEXTO DE UN CURSO EN LÍNEA EN PARTICULAR**

Bajo este modelo ya descrito, se desarrolló el curso en línea: Evaluación de los procesos de aprendizaje en la educación abierta y a distancia (EPA07A), en la Universidad de Guadalajara, México, en la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje del Centro Universitario de la Costa y en el semestre “A” del año de 2007, fueron en total 16 participantes, en lo general alumnos-profesores a la vez, tanto de educación superior, como del nivel medio superior y educación básica. Se desarrollaron en el curso, 20 foros de aprendizaje, además de un foro general y tres ejercicios de wiki a lo largo de las tres unidades de estudios, el curso demandó la realización de 7 tareas parciales y un producto final de semestre. La duración total del curso fue de 17 semanas.

Un foro especial de aprendizaje fue diseñado para recuperar las reflexiones de los aprendices acerca de la motivación para realizar las actividades en línea que presentaba el propio curso. El resumen del foro sobre la motivación en línea del Curso EPA07A, se presenta mediante la tabla No. 1.

Como se puede apreciar, habiendo estado abierto el foro durante una semana, puede establecerse un alto nivel de participación e interacción entre los aprendices y el ambiente virtual de aprendizaje, sin embargo tan solo inferimos desde la tabla No. 1, que la satisfacción de los aprendices por el nivel de motivación e interacción de dicho curso fue satisfactoria, que en una menor medida, si estuvieron presentes también la desmotivación, el cansancio y algunos síntomas de fastidio por el curso, los cuales fueron expresados por las posiciones críticas.



Lo que no logramos apreciar, desde la tabla que se muestra, son los significados y reflexiones vertidos por los estudiantes durante el proceso sobre la motivación en línea, y de qué forma las mismas podrían o no adscribirse a determinadas teorías u enfoques para la motivación hacia el aprendizaje en línea de los ya analizados. Para mostrar tales concordancias o discordancias, se hace necesario darle la palabra escrita a los estudiantes.

Tabla No. 1 Resumen de la participación del Foro “Manteniendo la llama, la motivación para el aprendizaje en línea” Curso EPA07A

Estadísticas del foro	Participaciones “afirmativas” que perciben un nivel de motivación satisfactorio en el curso: 6		Participaciones “críticas” que perciben un nivel no satisfactorio de motivación en el curso: 5	
	Réplicas afirmativas:	Réplicas críticas:	Replicas afirmativas que son opuestas:	Réplicas críticas que apoyan a la participación crítica:
No. de participantes en el grupo: 16	31	0	27	3
No. de participantes del Foro: 15				
No. de temas de motivación: 11				
No. de réplicas: 61	Total de participaciones y replicas positivas sobre el nivel de motivación del curso: 64		Total de Participaciones y replicas críticas sobre el nivel de motivación del curso: 8	

### **LO QUE EXPRESAN ALGUNOS ESTUDIANTES SOBRE LA MOTIVACIÓN EN LÍNEA, CASI AL TÉRMINO DE UN ARDUO CURSO DESARROLLADO EN LA PLATAFORMA MOODLE**

A continuación se muestran las reflexiones vertidas por los estudiantes, en ellas, se toman a modo intencional, una muestra de ellas que abarca, tanto participaciones críticas como aportes que aprueban el nivel de motivación presente en el curso, empezamos por una participación crítica,

de quien no está de acuerdo con el nivel de actividad dentro del curso y con el tipo de motivación que recibe del tutor:

Hola a todos, pues mas que nada mi sentir es que ya me canse, el curso ya no lo tomo con la misma motivación de inicio, la motivación que había para mi punto de vista no es igual por parte del Dr. Además de que como en todo siempre hay un punto en el que ya no quiere uno seguir, pues a veces son mas los errores que los aciertos y termina por cansar esa situación (Pc1).

Este tipo de aportaciones al Foro sobre la motivación en línea, encontró de parte del equipo Feedback, una andanada de refuerzos positivos, que diluyeron la crítica y el desgano:

\_Hola Julieta! Mencionas que estas cansada y que ya no tienes la misma motivación, quiero que sepas que te comprendo puesto que las circunstancias personales no siempre son las mejores.... (R1c1).

\_Hola Julieta: Ya casi salimos adelante de este proceso de aprendizaje, animo¡¡.... (R2c1).

El tutor, como respuesta reprende en parte por la inacción, pero incentiva a la vez:

Lo que te sugiero es que te relajés, ten calma, y tratemos de sacar el compromiso un poquitito más ya falta muy muy poco.. Seamos corteses amables, si se puede hasta alegres... No hay que tomarnos tan en serio lo que hacemos. Este es solo un curso. (R5C1).

Como se puede apreciar, las interacciones, pueden llegar a tener una cierta dosis de emotividad, la cual es vehículo para la expresión de insatisfacciones, violencia simbólica y desmotivación, sin embargo finalmente la red interactiva atrapa y conecta hacia el compromiso y el aprendizaje (Gómez y Gewerc, 2002).

Una segunda participación crítica que somete a consideración de todos los participantes del curso los desempeños “evaluadores” del equipo Feedback y que de alguna manera cuestiona al diseño del curso y su nexa motivante, se mostró de la siguiente forma:

Tengo varias inquietudes con respecto al equipo feedback: ¿Cuál es tu sentir hacia este equipo? ¿Nos atreveríamos sinceramente a decir que hizo un buen o mal papel? ¿Tendríamos que opinar cada uno sobre nuestros acompañantes, hicieron su función? .....

Con respecto a nuestras participaciones individuales, en lo personal sentí que sólo se dedicaron a contar cuantas veces entramos al foro y se pusieron a graficar, pero no tomaron en cuenta el contenido de nuestra participación. Si evaluamos esto, vamos a concluir que hubo quienes solo escribían por escribir y a eso el equipo feedback dijo felicidades, bastante interacción. (PC2).

La respuesta es interesante observarla tanto desde el equipo feedback, como desde los otros pares evaluados, dicha respuesta somete a prueba al propio diseño del curso y al tipo de motivación puesto en juego desde las interacciones logradas:

-En el caso de nuestro equipo hemos tenido excelente desempeño por parte de nuestro asesor feedback, inclusive también de la compañera Carla, que no es su responsabilidad. Por otra parte te comento que nosotros mismos los elegimos y creo que al hacerlo vimos en ellos ciertas cualidades para desempeñar su papel. Los 4 feedback son capaces y más bien creo que hubo razones muy personales para evitar que se cumpliera al 100. Saludos... (R1C2).

-Creo, tienes razón en dos puntos importantes, la primera que el trabajo del equipo feedback comenzó fuerte, con un seguimiento de nuestras actividades y nos ventanearon si no habíamos

participado, pero conforme pasaron las semanas el apoyo disminuyó (no de todos, aclaro). (R2PC2).

Ante las críticas, el integrante del equipo Feedback más directamente aludido se defiende y pone en claro las interacciones tomadas en cuenta:

-Quiero recalcar que en cuanto a las participaciones de "Enterada nos vemos en la noche" o "me equivoque les mando de nuevo el documento..." etc., no se tomaron en cuenta como participaciones de interacción... Por lo tanto no se media el número de entradas a los foros si no de la "interacción" y llámese interacción al discutir o apoyar o fundamentar lo que han ido aportando. Es por eso que sí! Sí tomamos en cuenta la calidad y la cantidad las dos cosas, porque van de la mano... Pero ¿Cuál es nuestro trabajo como equipo feedback? bueno ya lo dije, darles seguimiento, apoyarlos y encaminarlos. Pero no hacerles la tarea!!! (R3C2).

Otro miembro del equipo secunda y clarifica las funciones de esta forma:

Recordemos que nosotros solo damos el 20% de la evaluación, y lo demás es la suma de la evaluación del doctor (otro 20%, por eso yo publico el 40%), su auto evaluación, la co-evaluación (de pares) y el resultado de su tarea... Su evaluación es pues un cúmulo de factores, del cual nosotros lanzamos solamente la quinta parte...

Sobre si es objetivo o no la cuantificación de participaciones y la graficada... cada sesión se publican informes sobre esto y somos claros y detallados en ciertos aspectos: Participación, Interacción, Motivación, Desempeño y hasta agregamos observaciones... (R4C2).

Finalmente, el consenso de los pares llega y concilia, concediendo que se están logrando las cosas, que la interacción va funcionando y que la motivación es buena:

-Hola a todos ¡¡

En mi experiencia personal, toda esta mecánica de evaluación me ha parecido por demás desafiante ya que no solo tienes que conformarte con hacer tu aportación sino que debes convencer sobre la calidad de tu trabajo porque son muchos los elementos en juego, primero están tus compañeros de equipo, el equipo feedback, el facilitador y pues uno mismo.

Todos estos elementos nos han permitido exigirnos más que en otras ocasiones por lo que creo que si, la estrategia ha funcionado, a lo mejor en algunas ocasiones ha dado pie a controversia o discrepancias con respecto a la calificación obtenida, pero que va?? De eso se trata todo esto... sino... ¿que chiste tendría? (R5C2).

¿Y el facilitador?... ¿Cual es su posición, también colateralmente cuestionada?.. Deja pasar un poco e interviene conciliando:

Miren, hay un punto en que estoy totalmente de acuerdo¡¡¡ bienvenida la crítica hacia nuestro trabajo y estoy de acuerdo en que los evaluados nos cuestionen a los evaluadores... Sin embargo, considero que el equipo Feedback aun está trabajando, el resultado lo veremos en su seguimiento total y en la investigación evaluativa que de este curso presentarán en el próximo CAPTE (R6C2).

Este asomo a su función conciliatoria y de enlace, no sería suficiente para definir de forma exacta, qué proceso siguió la facilitación del curso, por lo cual, es necesario incluir la percepción de los aprendices sobre el rol del facilitador con respecto de articular las interacciones durante el curso en línea, su función de apoyo y

acompañamiento y esencialmente su papel orientado al impulso de los niveles de motivación.

Esta percepción ya se ha expresado por parte de los aprendices, desde la crítica abierta señalada inicialmente (pc1) y realizada por quien no se sintió satisfecha por el desarrollo del curso y las demandas de desempeño requeridas, hasta los casos de varios estudiantes especialmente motivados por la propuesta y compromiso del facilitador del curso:

-Los compañeros, han tocado puntos importantes sobre su labor, bien dijo cuando contesto de quién lo evalúa a usted y respondió que nosotros, y así es, el reconocimiento es general, de que a diferencia de otros facilitadores, usted esta haciendo su trabajo como debe ser y la satisfacción es ésta, el reconocimiento de sus alumnos de que ésta haciendo bien su papel. ME UNO A LA PORRA, jiji hurra!!!!!!! P.D. Otra para los feedback. (R8PA6).

- Sin duda el conocimiento se impone y una persona que sabe hacer las cosas, conoce el camino y sobre todo tiene una idea clara de a donde quiere llegar, es indudable que oriente, guíe y mantiene integrado al grupo hacia los objetivos de aprendizaje planteados en el curso. Me uno, a los comentarios realizados por todos ustedes compañeros, ha sido de los mejores maestros que hemos tenido la oportunidad de conocer, nos ha dejado verdaderos aprendizajes y sobre todo una actitud de acompañamiento hacia los procesos. (R11PA6).

Este atisbo, tanto al diseño instruccional de un curso en línea, como a los procesos de aprendizaje y niveles de motivación de los aprendices del curso gracias a la serie de interacciones logradas, ponen de manifiesto la convergencia ya citada por Petri (2005), de los distintos factores motivacionales: el ambiente logrado y la cohesión de grupo puestas en juego en más de una vez cuando se discute sobre aprendizaje y calidad de los procesos, en donde la red de intercambios dispuesta en

comunidad virtual de aprendizaje, ha resistido una ardua prueba, que a decir de Bembenutti (2007), ha retardado un tanto la recompensa inmediata favoreciendo el impulso motivador intrínseco.

Finalmente, el estudiante que es consciente de sus logros en su proceso interactivo de formación, aporta la evidencia de la fuerza del enfoque motivacional social:

Pero en general me quedo con una grata experiencia de aprendizaje, en estos 3 meses, aprendí a desaprender (sobre todo con el marco lógico), a reaprender (con el apoyo de mis compañeros y la técnica ABP) y a aprender (identificando mi propio nivel de conocimientos, colaborando con mis compañeros y con la asesoría permanente del profesor), ello me permitió confiar en mi propio proceso de aprendizaje, el cuál creo que es una forma de mejorar mi práctica como docente, vivenciando y haciendo vivenciar los procesos. (R7C2).

En esta última aportación, podemos darnos cuenta de niveles aceptables de percepción de auto-eficacia (Bandura, 1993), de autorregulación y autonomía (Stevens & Switzer, 2006) y de como la colaboración de los pares y el acompañamiento del facilitador, han provisto dentro de un curso en línea de una forma (modelo motivacional) para mantener a las personas juntas (Kfourri, & Ann, 2006).

### **A MANERA DE CONCLUSIÓN**

Como bien se señala respecto a que el fracaso de todo tipo de logros es huérfano, a ese tenor, el enfoque motivacional que por sí mismo no ha logrado resultados de aprendizaje y niveles de motivación satisfactorios, estaría a discusión el considerar si tan solo ese enfoque en solitario es el responsable de un resultado no deseado.

Por el contrario, cuando se ha logrado un nivel motivacional aceptable y fluyen apropiadamente los procesos de aprendizaje, ya sea en la modalidad presencial o en línea, aparecen todos los elementos responsables del éxito y así convergen hacia un buen resultado todos los factores motivacionales (Petri, 2005; Miltiadiou y Savenye, 2003), por lo tanto, el presente trabajo llama a investigar más respecto de qué es lo que ocurre cuando los factores motivacionales no confluyen adecuadamente y el logro motivacional y de aprendizaje no se obtiene.

Por otra parte se pudo advertir la forma estrecha en que el modelo interactivo-social-motivacional depende en fuerte medida de las características personales del facilitador como articulador de la red de interacciones-aprendizaje, por lo cual en el mismo sentido de la reflexión anterior, valdría el indagar lo siguiente: ¿Qué es lo que ocurre con este enfoque, cuando la facilitación no articula apropiadamente las características personales del tutor al entorno grupal de la red de interacciones? El contestar a esta pregunta, mediante futuras indagatorias, posibilitará destacar la fuerza de cualquier modelo motivacional involucrado, así como cuales serían los pesos por destacarse para la función del tutor así como de los distintos factores motivacionales puestos en juego.

Anexo 1 Tabla No. 2 Cifrado cualitativo utilizado en el texto. Foro analizado: Manteniendo la llama con 72 participaciones.

<b>Código</b>	<b>Descifrado</b>	<b>Título de la Participación y fecha/hora</b>
Pc1	Participación crítica No.1	Mi punto de vista...22 de marzo de 2007/23:05
R1C1	Réplica 1 Crítica 1	Re...Mi punto de vista. 23 de marzo (1:24)
R2C1	Réplica 2 Crítica 1	Re...Mi punto de vista. 23 de marzo (21:00)
R5C1	Réplica 5 Crítica 1	Re...Mi punto de vista. 24 de marzo (13:30)



PC2	Participación Crítica No. 2	La estrategia del equipo feedback, realmente funcionó? 23 de marzo (20:25).
R1C2	Réplica 1 Crítica No. 2	Re... La estrategia del equipo feedback, realmente funcionó?... 23 de marzo (21:58).
R2C2	Réplica 2 Crítica No. 2	Re... La estrategia del equipo feedback, realmente funcionó?... 23 de marzo (01:32).
R3C2	Replica 3 Crítica No. 2	Re... La estrategia del equipo feedback, realmente funcionó?... 24 de marzo (12:25).
R4C2	Réplica 4 Crítica No. 2	Re... La estrategia del equipo feedback, realmente funcionó?... 24 de marzo (16:42).
R5C2	Réplica 5 Crítica No.2	Re... La estrategia del equipo feedback, realmente funcionó?... 25 de marzo (16:15).
<b>Código</b>	<b>Descifrado</b>	<b>Título de la Participación y fecha/hora</b>
R6C2	Réplica 6 Crítica No. 2	Re... La estrategia del equipo feedback, realmente funcionó?... 26 de marzo (08:22).
R8PA6	Réplica 8 Participación afirmativa No. 6	Re...tan solo es cumplimiento. 26 de marzo. (14:12)
R11PA6	Réplica 11 Participación Afirmativa No. 6	Re...Motivación para aprender a través de problemas. 27 de marzo (22:56)
R7C2	Réplica 7 Crítica No. 2	Re... La estrategia del equipo feedback, realmente funcionó?... 26 de marzo (19:00).

Fuente: Curso Evaluación de Procesos de Aprendizaje en la Educación Abierta y a Distancia. 2007A Universidad de Guadalajara, Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje. Cucosta/IDEA disponible en: <http://eduline.cencar.udg.mx/moodle>

## REFERENCIAS

- Atkinson, J.W. y Birch, D. (1978). *An Introduction to Motivation*. Nueva York: Van Nostrand.
- Atkinson, J.W. (1983). Motivational determinants of risk-taking behavior. En J. Atkinson (ed.): *Personality, Motivation, and Action: Selected Papers* (pp. 101-119). Nueva York: Praeger.
- Austin, J.T. y Vancouver, J.B. (1996). Goal constructs in psychology: structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120, 338-375.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- \_\_\_\_\_ (1993). Perceived self-efficacy in Cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28: 117-148.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Biner, P.M.; Huffman, M.L.; Curran, M.A. y Long, K.L. (1998). Illusory control as a function of motivation for a specific outcome in a chance-based situation. *Motivation and Emotion*, 22, 277-291.
- Birch, D.; Atkinson, J.W. y Bongort, K. (1974). Cognitive control of action. En B. Weiner (ed.): *Cognitive Views of Human Motivation*. Nueva York: Academic Press.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Chen Yuan, L. (2000). Student Motivation in the Online Learning Environment en: *Journal of Educational Media and Library Sciences* Vol. 37 No. 4, Pages 367 - 375, 2000.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Delialioglu, O. (2005). Investigation of Source of Motivation in a Hybrid Course paper presented at: *Association for Educational*

- Communications and Technology, 27th, Chicago, IL, October 19-23, 2004.*
- Frieze, I. H. (1976). Causal attributions and information seeking to explain success and failure. *Journal of Research in Personality, 10*, 293–305.
- Gaviria, E. y Fernández, I. (2006). *La motivación social*. En A. Gómez, E. Gaviria y Fernández, I. (Coords.), *Psicología Social*, 35-81. Madrid: Sanz y Torres.
- Geary, D.C.; Hamson, C.O., Chen, G.P., Liu, F. y Hoard, M.K. (1998). A biocultural model of academic development. En S.G. Paris y H.M. Wellman (eds.): *Global Prospects for Education: Development, Culture, and Schooling* (pp. 13-43). Washington: American Psychological Association.
- Gómez, S. Gewerc. A. (2002). *Interacciones entre tutores y alumnos en el contexto de comunidades virtuales de aprendizaje*. Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <http://web2.udg.edu/tiec/orals/c96.pdf> Fecha de Consulta: 8 de octubre de 2007.
- Goff-Kfour, Carol Ann (2006). On-Line Learning: One Way to Bring People Together En *ERIC Database* Identificador No. (ED491937). Disponible en: <http://www.eric.ed.gov./search> Fecha de consulta: 1 de octubre de 2007.
- Lim, K, T., Wong, W. (2007). Asynchronous Electronic Discussion Group: Analysis of Postings and Perception of In-Service Teachers. En *Journal of Distance Education--TOJDE* v8 n1 p33-42 Jan 2007.
- Lucas, M. S. (2007). Desarrollo de las competencias “Preocupación por la Calidad” y “Motivación de Logro” desde la docencia universitaria. En: *Revista de Docencia Universitaria*. Universidad de Valencia. Año 1 No. 2, Septiembre de 2007.

- Luna, A.R. (2002). Análisis del concepto multidimensional de la motivación de logro de Cassidy y Lynn. En *Cuadernos de Estudios Empresariales* Año 2002 vol. 12, 113-127.
- McClelland, D. (1972). *Estudio de la motivación humana*. Editorial Diana. México.
- Miltiadou, M., Savenye, W. C. (2003). Applying Social Cognitive Constructs of Motivation To Enhance Student Success in Online Distance Education. (EJ673507). En: *Educational Technology Review*, v11 n1 2003
- Munro, D. (1997). Levels and processes in motivation and culture. En D. Munro, J.E. Schumaker y S.C. Carr (eds.): *Motivation and Culture* (pp. 3-15). Nueva York: Routledge.
- Navarro, M., González Romero, V., Telles, M.C. (2006). Historias contadas por profesores de cursos a distancia: Experiencias de aprendizaje mediadas por la tecnología ¿Centralidad del estudiante o disminución del rol de facilitación?", en: *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* (On-line courses; E-learning), Volumen 5, Numero 2, pags.: 283-500, Editorial RELATEC.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24: 124-139.
- Palmero, F., (2005). Motivación, conducta y proceso . En *Motivación y Emoción* Vol. VIII NO. 20,21.
- Petri, H. (2005). Four Motivational Components of Behavior. En *Motivación y Emoción* Vol. VIII NO. 20,21.
- Qureshi, E., Morton, L.L., & Antosz, E. (2002). An interesting profile - University students- ¿who take distance education courses show weaker motivation than on-campus students? *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5.

- Rotter, J.B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489-493.
- Roblyer, M.D. (1999). Is choice important in distance learning? A study of student motives for taking Internet-based courses at the high school and community college levels. *Journal of Research on Computing in Education*, 32:157.
- Rotter, J.B. (1992). "Cognates of personal control: Locus of control, self-efficacy, and explanatory style": Comment. *Applied and Preventive Psychology*, 1, 127-129.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. En C. Sansone y J.M. Harackiewicz (eds.): *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance* (pp. 13-54). San Diego, CA: Academic Press.
- Self-Brown, S.R. y Mathews, S.II. (2003). Effects of classroom structure on student achievement goal orientation. *Journal of Educational Research*, vol. 97(2), pp. 106-111.
- Sprenger, R. K. (2005). *El mito de la motivación. Cómo escapar de un callejón sin salida*. Madrid: Díaz de Santos.
- Stevens, T. Switzer, C. (2006). Differences between Online and Traditional Students: A Study of Motivational Orientation, Self-Efficacy, and Attitudes. *Turkish Online Journal of Distance Education--TOJDE* v7 n2 p90-100 Apr 2006.
- Yassir, S. 2006). Adult Learners and Academic Achievement: The Roles of Self-Efficacy, Self-Regulation, and Motivation en *ERIC DATABASE* Identificador No. ED491441, Disponible en: <http://www.eric.ed.gov./search> Fecha de consulta: 1 de octubre de 2007.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Markham.

- Weiner, B. (1974). An attributional interpretation of expectancy-value theory. In B. Weiner (Ed.), *Cognitive views of human motivation*. New York: Academic Press.
- Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. In J. H. Harvey et al. (Eds.), *New directions in attribution research (Vol. 2)*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

## **EL PAPEL DE LA RED DE APOYO SOCIAL EN EL ESTRÉS DE EXAMEN DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

Dr. Arturo Barraza Macías (Universidad Pedagógica de Durango), Mtra. Magdalena Acosta Chávez (Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango) y Mtro. Fernando Ramírez Ramírez (Colegio de Ciencias y Humanidades y Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango)

### **RESUMEN**

El presente trabajo de investigación se planteó como objetivos: a) establecer el perfil descriptivo del estrés de examen en los alumnos de educación media superior. b) determinar las características de la red de apoyo social en que se encuentran inmersos los alumnos de educación media superior y c) especificar la relación que existe entre la red de apoyo social y el estrés de examen en sus tres niveles de análisis: variable teórica, variables intermedias y variables empíricas. La indagación empírica alrededor de estos objetivos se fundamentó en el modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico y en la perspectiva estructuralista del apoyo social. Para la recolección de la información se utilizaron dos cuestionarios los cuales fueron aplicados a una muestra probabilística de 296 alumnos de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Su principal resultado permite afirmar que la red de apoyo social no influye en el estrés de examen.

**Palabras claves:** apoyo social, estrés de examen, alumnos de educación media superior.

### **ABSTRACT**

This research has outlined the following objectives: a) establishing the profile of stress descriptive examination of students in higher education. b) determine the characteristics of the social support network in which they find themselves immersed students in higher education and c) specify the relationship between social support network and stress in their examination of three levels of analysis: variable theoretical, intermediate variables and empirical variables. The empirical inquiry about these goals was based on the model of systemic cognitivism academic stress and the structuralist perspective of social support. For data collection were used two questionnaires which were applied to a probability sample of 296 students at the High School Day at the University of Juarez Durango. Its main result shows that the social support network has no bearing on the stress test.

**Key words:** social support, stress test, students in higher education

### **INTRODUCCIÓN**

La cultura de la evaluación que impulsa desde la última década el gobierno mexicano ha convertido a los exámenes en un actor principal del proceso educativo. Sin embargo, los tecnócratas insertados en el sistema educativo, vía la Secretaría de Educación Pública, la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior o el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, han concentrado exclusivamente su atención en el diseño de exámenes, preocupándose por su estandarización y criterios de calidad, sin interesarse por lo que sucede con los alumnos.



Este olvido deliberado no hace más que volverse eco de una larga tradición que ve en los exámenes la forma ideal de evaluar el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, y más allá de la discusión sobre la pertinencia de este tipo de evaluación, en el presente trabajo el interés se encuentra concentrado en uno de los principales efectos que tiene en los alumnos su aplicación: el estrés.

Cuando un alumno se enfrenta a un examen, y sabe que se juega una calificación que puede impacta en su aprobación o no de un curso y por consecuencia en su permanencia o no en una institución, suele presentar un alto nivel de estrés que en mayor o menor medida impacta los resultados que pueda conseguir, esto es, en mayor o menor medida ese estrés va a afectar su calificación.

Esta situación ha justificado el interés en este tema, el cual se ha concretado en los trabajos previos que se han realizado sobre el estrés de examen, no obstante, es de reconocer que estos estudios han sido básicamente descriptivos y no ofrecen elementos para transitar a una teoría explicativa que a su vez permita posteriormente transitar a una teoría prescriptiva que defina formas de prevención e intervención.

Con la idea clara de avanzar por este camino se ha considerado necesario iniciar con estudios que definan de manera más clara las variables causa o moduladoras del estrés de examen y la apuesta en este primer trabajo es a buscar la relación entre el apoyo social y el estrés de examen.

En años recientes el apoyo social ha emergido como una variable clave en el estudio psicosocial de la salud. En ese sentido, se le ha vinculado a otras variables relacionadas con el bienestar físico y mental de las personas. Una de estas variables es el estrés, el cual se ha considerado durante largo tiempo como un factor con importantes efectos negativos en la salud física y mental.

La relación entre ambas variables se ha sintetizado en la afirmación de que el apoyo social puede proteger o reducir los efectos negativos del

estrés. Sin embargo cabe precisar que los estudios que soportan, o respaldan, esta afirmación se han realizado en el campo del estrés laboral y no se conocen estudios que hayan relacionado el apoyo social con el estrés académico, en lo general, o con el estrés de examen, en lo particular.

Esta situación orientó el interés por realizar el presente trabajo donde se relaciona el estrés de examen con el apoyo social, sin embargo, para llevar a cabo su estudio se vio la necesidad de realizar una precisión al respecto ya que el apoyo social puede ser abordado desde cuatro perspectivas teóricas y empíricas que definen cuatro diferentes formas de entender el concepto de apoyo social, en ese sentido, el apoyo social puede ser entendido a) como integración social, b) como relaciones de calidad, c) como ayuda percibida y d) como actualización de las conductas de apoyo (Pérez y Martín, 1997).

De estas cuatro perspectivas teóricas se eligió la primera para el desarrollo del presente trabajo; en esta perspectiva, que algunos consideran representa la idea más básica de lo que es el apoyo social, el interés se centra en las características estructurales de la red social de una persona, por lo que el concepto clave para el estudio del apoyo social desde esta perspectiva es la *red de apoyo social*.

A partir de esta precisión es posible formular el tema de la presente investigación como: *el papel que juega la red de apoyo social en el estrés de examen de los alumnos de educación media superior*. Este tema se traduce en los siguientes objetivos:

### **Objetivos**

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

Determinar las características de la red de apoyo social en que se encuentran inmersos los alumnos de educación media superior.

Especificar la relación que existe entre la red de apoyo social y el estrés de examen en sus tres niveles de análisis: variable teórica, variables intermedias y variables empíricas.

## **REFERENTES TEÓRICOS**

### **Conceptualización del estrés de examen**

Con base en el Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico (Barraza, 2006) es posible conceptualizar el estrés de examen en los siguientes términos:

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

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

Esta conceptualización implica aceptar de manera explícita las hipótesis constituyentes de este modelo: hipótesis de los componentes sistémicos-procesuales del estrés de examen, hipótesis del estrés de examen como estado psicológico, hipótesis de los indicadores del desequilibrio

sistémico que implica el estrés de examen y la hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico.

### **Líneas de investigación del estrés de examen**

En consonancia con las líneas de investigación planteadas para el estrés académico, el estrés de examen puede ser abordado a través de las siguientes líneas de investigación:

- El papel modulador de las variables sociodemográficas y situacionales.
- El papel modulador de la variable personalidad estudiantil tipo A y apoyo social.
- La autoeficacia y las atribuciones causales como variables causa, de carácter cognoscitivo.
- Las características contextuales (v. gr. impredecibilidad) como variables causa.
- El bienestar académico, el rendimiento escolar y la reprobación escolar como variables efecto.

### **Antecedentes**

Los antecedentes inmediatos del presente trabajo son dos investigaciones desarrolladas previamente en el estado de Durango. La primera investigación realizada (Barraza y Acosta, 2007) abordó el estudio del estrés de examen en una institución de educación media superior de carácter universitario. El cuestionario se aplicó a 351 estudiantes y entre sus principales resultados se encuentran los siguientes:

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

La segunda investigación desarrollada (Barraza y Rodríguez, en prensa) abordó el estudio del estrés de examen en una institución de educación media superior del Sistema Colegio de Bachilleres. El cuestionario se aplicó a 343 estudiantes y entre sus principales resultados se encuentran los siguientes:

- El 96.8 % de los estudiantes reportan haber presentado estrés durante el periodo de exámenes.
- Las demandas del entorno que son consideradas estresores con mayor nivel de frecuencia son: la calificación que pudiera obtenerse y el tipo de preguntas, ejercicios o problemas que se encuentran en el examen.

- Se observó el predominio absoluto de los síntomas psicológicos, entre los diferentes tipos de síntomas, entre los que cabe destacar a los problemas de concentración,
- Las estrategias de afrontamiento utilizadas con mayor frecuencia fueron: platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia, o el maestro) y volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen.
- La materia que más estresa a los alumnos a la hora de presentar un examen es Matemáticas, seguida por Cálculo que es una materia con una carga esencialmente matemática; por lo que se puede afirmar que la matemática preocupa al más del 50% de los alumnos.
- El análisis de diferencia de grupos permitió reconocer que las variables género y semestre presentan un papel modulador en este tipo de estrés, mientras que las variables edad y turno son las que menos influencia tienen en el estrés de examen.
- El análisis correlacional permite afirmar que a mayor número de materias reprobadas el estrés de examen se presenta con mayor frecuencia.

En lo general los dos resultados muestran la misma tendencia: alto porcentaje de alumnos presentan estrés de examen, los estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento que se presentan con mayor frecuencia coinciden en los dos casos y el análisis de diferencia de grupos, en ambos casos, reafirma a las variables género y semestre como variables moduladoras del estrés de examen. En el caso de las materias que más estresan a los alumnos se coincide con Campos, Ocampo, Padilla, Corrales y Colindres (2005).

## **Perspectivas teóricas del estudio del apoyo social**

Desde comienzos de los años 70, se ha producido un inusitado desarrollo en el interés por el concepto de apoyo social y sus efectos en la salud y el bienestar psicológico y social. Este interés se refleja en una explosión de trabajos de investigación, así como en un importante crecimiento en el número de programas de prevención y de intervención que incorporan la utilización del apoyo social.

Este llamativo incremento en el interés por el concepto de apoyo social puede atribuirse a diversos factores. Uno de ellos es su posible rol en la etiología de enfermedades y problemáticas psicosociales. Los vínculos sociales, la integración social y las relaciones interpersonales han sido consideradas como un elemento central en la calidad de vida individual. La evidencia procedente del estudio de los efectos negativos del aislamiento social, refuerza la conclusión de que las relaciones sociales son elemento crítico en el bienestar.

Otra razón que explica este incremento de la atención de que es objeto el apoyo social es el rol que puede desempeñar en programas de prevención, tratamiento y rehabilitación. De acuerdo con la propuesta teórica pionera de Caplan (1974), los sistemas de apoyo social suministran a las personas las "provisiones psicosociales" necesarias para mantener la integridad física y psicológica a lo largo de su desarrollo evolutivo.

No obstante este interés se debe reconocer que el término apoyo social es de carácter multidimensional y su conceptualización depende de la perspectiva teórica que se aborde, por lo que es necesario precisar en el presente trabajo las perspectivas teóricas para su estudio.

De acuerdo con Pérez y Martín (1997) las cuatro perspectivas principales, teóricas y empíricas, que sobre el apoyo social se ha desarrollado son las que explican el apoyo social como a) integración social,

b) relaciones de calidad, c) ayuda percibida y d) actualización de las conductas de apoyo. Estas perspectivas o aproximaciones han de considerarse no como excluyentes sino como complementarias: cada perspectiva representa diversos niveles de análisis y se presenta como una precondition para el estudio del siguiente nivel.

a) Nivel I: el apoyo social como integración social

El nivel más básico en la conceptualización del apoyo social es aquel que lo aborda como Integración social. Este nivel de análisis se centra en el número y fuerza de las asociaciones de una persona con los otros significativos. No se hace relación a la calidad de las relaciones sino a las características estructurales de la red social de una persona (número de contactos, clase de los mismos; matrimonio, amistad...).

b) Nivel II: el apoyo social como relaciones de calidad

La perspectiva del apoyo social como "relaciones de calidad" añade una importante cuestión al nivel anterior. Desde este punto de vista se atiende a la calidad de las relaciones aunque éstas no sean muy numerosas. Son varias las vías por las que pueden influir unas relaciones de calidad sobre la salud y bienestar psicológico: contribuyen a satisfacer las necesidades de afiliación, cubren las necesidades de afecto, proporcionan un sentimiento de identidad y pertenencia, son fuente de evaluación positiva, proporcionan sentimientos de control de la situación, etc.

c) Nivel III: el apoyo social como ayuda percibida

Un tercer nivel es el apoyo social como "ayuda percibida". En este caso se hace referencia a la percepción de que en situaciones problemáticas



hay en quien confiar y a quien pedir apoyo. La percepción de que existe ayuda disponible por parte de otros, puede hacer que la magnitud estresora de un evento aversivo se perciba reducida.

d) Nivel IV: el apoyo social como actualización de las conductas de apoyo

El último nivel consistiría, no ya en tener asociaciones con otros o que sean de calidad o que se perciba la posibilidad de ayuda, sino en la "actualización de tales conductas de apoyo". Es decir, se hace referencia en las conductas reales, al despliegue efectivo y concreto de tal apoyo.

Estas cuatro perspectivas, que los autores citados, definen como niveles de análisis nos conducen a aceptar que por ser este un primer estudio en el campo del estrés de examen es necesario iniciar con el primer nivel de análisis y por lo tanto comprometernos con la perspectiva que ve al apoyo social como integración social.

### **La red de apoyo social**

Cuando se habla de redes sociales se suelen referir, los diferentes autores, a las estructuras del sistema que prestan apoyo a una persona (número de personas disponibles, instituciones, organizaciones etc.), así como a la índole de su relación y a su accesibilidad.

Las redes sociales pueden variar en su composición y presentarse de tres formas diferentes (Lamas, Lamas y Lamas, 2007):

a. Asociadas a la vida cotidiana, son las que ayudan a llevar adelante nuestras vidas. Se trata de las personas con quienes se conversa, trabaja, o se comparten tareas domésticas.

b. Como "grupo terapéutico", conjunto de personas que acompañan; por ejemplo, en el proceso de embarazo de la mujer.

c. La red que se activa en la crisis y que tiene un propósito, acceder a todos los recursos posibles que pueden ayudar a salvar la situación.

La forma de red social que nos interesa en la presente investigación es la asociada a la vida cotidiana. Esta red social se encuentra constituida normalmente por familia nuclear, familia de origen, amigos, vecinos, etc.

Entre las características más relevantes de la red de apoyo social se encuentran las siguientes (García, 2003):

- Tamaño (número de personas con las que el individuo tiene contacto).
- La fuerza de los vínculos (frecuencia e intensidad de las relaciones).
- Densidad (conocimiento y contacto que entre ellos tienen los individuos que constituyen la red de apoyo social, independientemente del sujeto).
- Homogeneidad (similitud demográfica y social de los miembros de la red).
- Dispersión (facilidad de contacto entre los miembros de la red)

De estas cinco dimensiones son de interés para el presente trabajo las dos primeras: tamaño y la fuerza del vínculo; sin embargo, para su estudio se desglosa la segunda en sus dos componentes: frecuencia e intensidad, por lo que en realidad se estarían estudiando tres dimensiones.

Estas tres dimensiones de análisis de la red de apoyo social: tamaño, frecuencia de contacto e intensidad de contacto, junto con las fuentes de apoyo social que normalmente se le atribuyen a las redes asociadas a la vida cotidiana, constituyen el insumo central de la Escala que he construido para el estudio de la Red de Apoyo Social.

## **Apoyo social y estrés: el modelo de efecto amortiguador**

En la actualidad se han construido dos modelos que permiten explicar la asociación entre apoyo social y salud. Por una parte, el modelo del *efecto directo*, que postula que el apoyo social favorece los niveles de salud, independientemente de los niveles de estrés del individuo; por otra parte, el modelo del *efecto amortiguador*, que postula que el apoyo social protege a los individuos de los efectos patogénicos de los eventos estresantes (Castro, Campero y Hernández, 1997). Estos modelos resultan de conceptualizar al apoyo social como variable antecedente o simultánea (modelo del efecto directo), o como una variable interviniente en la relación estrés-enfermedad (modelo amortiguador).

La atención en el presente trabajo se sitúa en el modelo de *efecto amortiguador*. Bajo este modelo se postula que el apoyo social interviene como variable "mediadora" en la relación entre estrés y enfermedad. Esto puede ocurrir de dos maneras. En la primera, el apoyo social permite a los individuos redefinir la situación estresante y enfrentarla mediante estrategias no estresantes, o bien inhibe los procesos psicopatológicos que podrían desencadenarse en la ausencia de apoyo social. La segunda forma en la que el apoyo social amortigua los efectos del estrés es evitando que los individuos definan una situación como estresante. La certeza de un individuo de que dispone de muchos recursos materiales y emocionales puede evitar que dicho individuo defina como estresante la que, típicamente, otros individuos definirían en esos términos. Esta no-definición evita que se genere la respuesta o situación estresante que a su vez repercute en la salud.

## METODOLOGÍA

El método que se utilizó en la presente investigación es el hipotético deductivo que se caracteriza por postular la participación inicial de elementos teóricos o hipótesis en la investigación científica, que anteceden y determinan a las observaciones (Pérez, 2000).

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

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

La investigación que se llevó a cabo puede ser caracterizada como no experimental, correlacional y transeccional. Se considera:

- No experimental por que no se manipularon variables y se midió la realidad tal como se presentaba.
- Correlacional por que se relacionaron las variables red de apoyo social y estrés de examen (Bernal, 2000).
- Transeccional por que solamente se midió en una sola ocasión las variables. (Namakforoosh, 2002).

Para la recolección de la información se utilizó como técnica la encuesta (Babbie, 1988) y como instrumentos el Inventario del Estrés de Examen y la Escala Tridimensional para el Estudio de la Red Social

El inventario de estrés de examen se encuentra conformado por 29 ítems distribuidos de la siguiente manera:

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

Este Inventario presenta las siguientes propiedades psicométricas:

- a) Una confiabilidad en alfa de Cronbach de .88.
- b) Una estructura tridimensional que se confirma a través de la estructura factorial obtenida en el análisis correspondiente, lo cual coincide

con el modelo conceptual sistémico cognoscitivista adoptado para el estudio del estrés de examen.

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

La Escala Tridimensional para el Estudio de la Red de Apoyo Social se encuentra constituida por 15 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Cinco ítems que, en un escalamiento tipo lickert de cuatro valores categoriales (nunca, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con que la persona tiene contacto con los demás miembros que constituyen su red de apoyo social.
- Cinco ítems que, en un escalamiento de cuatro valores ordinales (De uno/a a tres, De cuatro a seis, De siete a nueve y De 10 en adelante), permiten identificar el tamaño de la red de apoyo social.
- Cinco ítems que, en un escalamiento tipo lickert de cuatro valores ordinales (donde uno y dos son grados identificados con poco y tres y cuatro son grados identificados con mucho), permiten identificar la intensidad de la relación que la persona guarda con los demás miembros que constituyen su red de apoyo social.

En las tres dimensiones abordadas las fuentes de apoyo social a indagar son las mismas: familia de origen, parientes cercanos, compañeros del grupo, vecinos y amigos. La confiabilidad reportada por la Escala es de .82 en alfa de cronbach.

La encuesta, constituida por los dos instrumentos, se aplicó los días 10, 11 y 13 de diciembre del 2007 durante el período de exámenes ordinarios, la aplicación se realizaba a la salida de los exámenes.

La población de estudio estuvo constituida por 1,163 alumnos inscritos en semestre B del 2007 de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango. A esta población se le obtuvo una muestra a través del Programa STAT'S V. 2 con los siguientes valores:

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

La muestra quedó establecida en 288 alumnos. La selección de los alumnos constituyentes de la muestra se realizó mediante el muestreo por conglomerado que condujo a recuperar 296 encuestas en total. La distribución de los alumnos encuestados según las variables sociodemográficas abordadas es la siguiente:

El 49.7% de los alumnos encuestados pertenecen al género masculino, mientras que el restante 50.3% corresponden al género femenino.

El 28.7% de los alumnos encuestados tienen 15 años de edad, el 18.2% tienen 16 años, el 47.6% tienen 17 años y el 5.4% tienen 18 años de edad.

El 39.2% de los alumnos encuestados cursaban en ese momento el primer semestre, el 18.6% cursaban el tercer semestre y el 42.2 % el quinto semestre.

## **RESULTADOS**

La presentación y análisis de resultados se presenta en tres momentos: en un primer momento se realiza un análisis descriptivo de la

variable estrés de examen, en un segundo momento se realiza un análisis descriptivo de la variable la red de apoyo social y en un tercer momento se realiza un análisis correlacional entre las dos variables.

### **El perfil descriptivo del estrés de examen**

El 89% de los alumnos encuestados de educación media superior manifiestan haber presentado algunas veces estrés de examen (54%) con una intensidad medianamente alta (64%).

Las demandas del entorno que valoran con mayor frecuencia como estresores son: La calificación que pudieras obtener (74%) y El tipo de preguntas, ejercicios, o problemas que se encuentran en el examen (66%), mientras que las que son valoradas con menor frecuencia como estresores son: La vigilancia que hiciera el profesor para que pudieras copiar (46%) y La falta de tiempo para terminar el examen (54%).

Los síntomas que se presentan con mayor frecuencia son: Problemas de concentración (56%) y Sensación de tener la mente vacía (bloqueo mental) (52%), mientras que los que se presentan con menor frecuencia son: Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea (32%) y Conflictos o discusiones con mis compañeros (34%).

Las estrategias de afrontamiento más utilizadas son: Platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia, o el maestro) (68%) y Volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen (66%), mientras que las que se utilizan con menor frecuencia son: Distracción evasiva (salir a caminar, comprar, saludar a alguien, etc.) (54%) y La religiosidad (realizar oraciones) (46%).



## **El perfil descriptivo de la red de apoyo social**

Los alumnos de educación media superior encuestados casi siempre mantienen contacto con su familia de origen (83%) y con sus Amigos/as (81%), mientras que el grupo social con el que menos mantienen contacto, sólo algunas veces, es con el de los/as vecinos/as (49%).

Los grupos sociales de mayor tamaño, que conforman la red de apoyo social de los alumnos de educación media superior encuestados, son el de los/as compañeros/as del grupo o de la escuela (74%) y el de los/as amigos/as (73%) que en promedio se encuentran constituidos por siete o nueve personas. Por su parte los grupos sociales de menor tamaño, que conforman la red de apoyo social de los alumnos de educación media superior encuestados, son el de la familia de origen (46%) y el de los/as vecinos/as (44%) que en promedio se encuentran constituidos por cuatro o seis personas.

Los grupos sociales con los que, los alumnos de educación media superior encuestados, mantienen una relación de mayor intensidad son la familia de origen (79%) y los/as amigos/as (82%) con los que su relación es de mucha confianza, intimidad y cercanía. Mientras que con los grupos sociales con los que mantiene una relación de menor intensidad es el de los/as vecinos/as (43%) con los que su relación es de poca confianza, intimidad y cercanía.

En lo general, los alumnos de educación media superior encuestados casi siempre (70%) mantienen contacto con los miembros de los grupos sociales que conforman su red de apoyo social; el tamaño de cada uno de estos grupos sociales, en promedio, es de cuatro a seis personas (60%) y la relación que sostienen con ellos, en promedio, es de mucha confianza o intimidad (65%).

## **Análisis correlacional**

El análisis correlacional se realiza en tres momentos: entre las variables empíricas (indicadores del estrés de examen) y las dimensiones de la red de apoyo social; entre las variables intermedias (componentes sistémico-procesuales del estrés de examen) y las dimensiones de la red de apoyo social y entre la variable teórica (el estrés de examen) y la red de apoyo social. En todos los casos se utilizó el coeficiente  $r$  de Pearson con una regla de decisión de  $p < .05$ .

La dimensión frecuencia de contacto, de la Escala Tridimensional para el Estudio de la Red de Apoyo Social, se correlacionó de manera positiva con tres estrategias de afrontamiento, mientras que la dimensión tamaño de la red de apoyo social se correlacionó con un síntoma y una estrategia de afrontamiento y la dimensión intensidad del contacto se correlacionó con dos síntomas y dos estrategias de afrontamiento.

En el caso de la relación entre las dimensiones de estudio que aborda la Escala Tridimensional para el Estudio de la Red de Apoyo Social y los componentes sistémico-procesuales del estrés de examen se encontró solamente una correlación positiva débil entre las estrategias de afrontamiento y la frecuencia e intensidad del contacto.

Por su parte, ninguno de los dos aspectos del estrés de examen que se indagan (frecuencia e intensidad) se correlaciona con la red de apoyo social, en lo general.

## **CONCLUSIONES**

El perfil descriptivo del estrés de examen, que fue posible construir a partir del análisis de la información recolectada, permite observar una tendencia con relación a: a) las demandas que son valoradas con mayor frecuencia como estresores, b) los síntomas que se presentan con mayor

frecuencia, y c) las estrategias de afrontamiento que se utilizan con mayor frecuencia, entre los alumnos de educación media superior, ya que los datos obtenidos coinciden con los trabajos previos elaborados hasta ahora; la única diferencia substancial se refiere al porcentaje de presencia del estrés de examen reportado por los alumnos encuestados para la presente investigación, ya que el 89% informado se ubica en un término medio puesto que Barraza y Acosta (2007) manejan un porcentaje de 81%, mientras que Barraza y Rodríguez (en prensa) informan de un porcentaje de 96%.

El perfil descriptivo de la red de apoyo social de los alumnos encuestados es altamente ilustrativo ya que permitió ubicar a sus dos principales fuentes de apoyo social; la familia de origen y los amigos. Solamente se hace necesario destacar que mientras que los alumnos reportan tener mayor frecuencia de contacto con los miembros de su familia de origen, informan, en contraparte, que es con los amigos con los que tienen mayor intensidad en el contacto.

El análisis correlacional realizado permite afirmar que el apoyo social, visto desde una perspectiva estructuralista y centrado en tres dimensiones de la red de apoyo social, no influye de manera decisiva en el estrés de examen, por lo que dichos resultados difieren del modelo de efecto amortiguador. Este último resultado deja abierta la posibilidad de estudiar la relación entre el estrés de examen y el apoyo social percibido lo que ubicaría la discusión del apoyo social en una perspectiva funcional.

## REFERENCIAS

- Babbie Earl (2000), *Fundamentos de la investigación social*, México, International Thomson Editores
- Barraza Macías Arturo (2006), Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico, *Revista Electrónica Psicología Científica.com*

- Barraza Macías Arturo y Acosta Chávez Magdalena (2007), El estrés de examen en educación media superior. Caso Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango, *Innovación Educativa*, Vol. 7, No. 37, pp.17-37
- Barraza Macías Arturo y Rodríguez Oscar (en prensa), *Estrés de examen, variables moduladoras y reprobación escolar*.
- Bernal César Augusto (2000), *Metodología de la investigación para la administración y la economía*, Bogotá, Colombia, Prentice Hall.
- Campos Vargas Jasón David, Ocampo Solís José Alberto, Padilla Vindas Juan José, Corrales Araya María Antonieta y Colindres Molina Dilia (2005), Estrategias del afrontamiento del estrés y rendimiento académico en adolescentes, *Boletín Salud Integral y Movimiento Humano*, No. 10.
- Caplan G. (1974), "Support Systems", en *Support systems and community mental health*, de G. Caplan (Ed.), Nueva York, USA, Basic Books
- Castro Roberto, Campero Lourdes y Hernández Bernardo (1997), La investigación sobre apoyo social en salud: situación actual y nuevos desafíos, *Revista de Saúde Pública*, Vol. 31, No. 4, pp.
- García H. Á. (2003), El apoyo social, *Hojas informativas de l@s Psicólog@s de las palmas*, No. 53.
- Lamas Rojas Héctor, Lamas Lara Héctor y Lamas Lara Víctor (2007), *Sobre el apoyo social*, Disponible en ILUSTRADOS.COM
- Magee Bryan (1994), *Popper*, México, Colofón.
- Namakforoosh Mohammad Naghi (2002), *Metodología de la investigación*, México, Limusa
- Pérez Bilbao Jesús y Martín Daza Félix (1997), *El apoyo social*, Nota Técnica de Prevención, No. 439, del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo del Ministerio de Trabajo y asuntos Sociales de España.

Pérez Tamayo Ruy (2000), *¿Existe el método científico?*, México, Fondo de Cultura Económica.

## **EL COMPROMISO ORGANIZACIONAL DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA Y TERAPIA DE LA COMUNICACIÓN HUMANA DE LA UJED**

Lic. Arturo López Soto (Universidad Pedagógica de Durango)

### **INTRODUCCIÓN**

Actualmente, las organizaciones enfrentan cambios constantes del entorno a los cuales tienen que adaptarse para sobrevivir. Asimismo con la globalización de los mercados y el desarrollo de la tecnología y las comunicaciones, las organizaciones tienen que identificar y desarrollar ventajas competitivas y brindar servicios y/o productos de alta calidad.

Para ello, es necesario que las organizaciones se encuentren en óptimas condiciones desde su interior, en donde exista satisfacción de los trabajadores que impacte en la productividad de las mismas.

Hoy en día, aún existen organizaciones que no le dan la suficiente importancia al tema del compromiso organizacional, y en realidad es un aspecto fundamental en el desarrollo estratégico de cualquier institución.

Si todas las organizaciones fijarán la suficiente atención al tema se evitarían muchísimos problemas en los departamentos y áreas de toda institución, de ahí surgen muchos de los problemas que actualmente adolecen la mayoría de los organismos educativos.

Toda organización tiene un ambiente o personalidad propia que la distingue de otras organizaciones y que influye en la conducta de sus miembros. Los líderes por lo tanto deben esforzarse para crear el ambiente ideal que permita alcanzar los objetivos de la organización y al mismo tiempo, satisfacer las necesidades psicológicas y sociales de su personal.

Lechuga (1998), estima que cuando los colaboradores se encuentran en un ambiente de trabajo apropiado tratarán de dar lo mejor de sí mismos, utilizando al máximo su potencial. Las mejores empresas se destacan por obtener resultados beneficiosos de su personal.

Para Arias, (1991) el compromiso institucional, tiene que ser entendido como el deber moral adquirido hacia una persona o institución, por tal motivo desde hace tiempo se ha establecido una distinción entre el contrato legal y el psicológico. Mientras una persona puede estar obligada formalmente a desempeñar una labor dentro de una organización, no necesariamente se liga afectivamente a la misma. Puede trabajar con disgusto y sentir desprecio hacia la organización.

Por tal razón, la siguiente investigación, en términos generales tuvo como propósito estudiar la percepción de la actitud de compromiso institucional, la cual se desarrolló en la Universidad Juárez del Estado de Durango con el personal docente de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana.

No obstante, si las personas son generadoras de los resultados organizacionales, entonces los empleados comprometidos constituyen una ventaja competitiva. Así, resulta trascendente para las organizaciones conocer cuáles son algunos de los factores sobre los cuales pueden influir para favorecer este compromiso.

En este sentido, y citando a Lagomarsino (2000), una vez que los empleados desarrollan altos niveles de compromiso se convierten en una fuente de innovación, asumen la iniciativa, tienen espíritu emprendedor, actúan proactivamente para mejorar la organización, asumen

responsabilidades, transformándose de esa manera en una poderosa ventaja competitiva. Y dada la intensa competencia en la economía global, el compromiso personal hacia sus organizaciones es crucial en la toma de decisiones dentro de las empresas. Igualmente, el Compromiso Afectivo pesa sobre la Satisfacción General en el Trabajo, la cual tiene influencia sobre la intención de Permanencia.

El compromiso organizacional se ha estudiado como un constructo relacionado con las personas en su trabajo. Dependiendo del investigador serán las formas en que se operacionalizan los enfoques. Estas formas reciben el nombre de predictores; y uno de estos predictores que se abordaran en el presente estudio es el **compromiso laboral docente**.

Recientemente las instituciones de educación superior han estado involucradas en cambios, esto debido a las políticas que ha implementado la Secretaría de Educación Pública de nuestro país. Dentro de dichas políticas la evaluación esta considerada como una herramienta que va a permitir que se eleve la calidad de los servicios educativos.

Desgraciadamente no se cuenta con un enfoque y una definición única de lo que puede ser visto como evaluación partiendo de una idea general que la considera como un juicio de valor, pero se ha demostrado que no existe una evaluación fácil y confiable que permita concretar criterios e indicadores para evaluar instituciones educativas, planes curriculares, rendimiento de los alumnos o bien la práctica docente.

### **Problema de Investigación**

La educación se ha visto afectada por una serie de cambios significativos, que han obligado a las organizaciones educativas a realizar mejoramientos para lograr la calidad en sus programas. Para esto se han implementado conceptos y esquemas teóricos novedosos que buscan la reestructuración de sus funciones y la implementación de estrategias que



favorezcan el uso de los recursos materiales y sobre todo el de los recursos humanos.

Esto ha llevado a los directivos de las universidades a enfrentar el reto de cambiar las estrategias de liderazgo e influir así en los profesores, para que estos a su vez se comprometan más con la institución educativa a la que pertenecen, creyéndose con esto que se obtendrán mejores niveles dentro de la labor docente.

Para que las universidades tengan éxito se requiere de un compromiso organizacional mutuo entre directivos y profesores (Arias, 2001). Esto demanda de destreza social, sensibilidad y reciprocidad. También se hacen necesarias la confluencia de objetivos y la persecución de propósitos que marquen la posibilidad de llevar a las organizaciones educativas a mejores niveles de excelencia.

La principal dificultad parte del hecho de que las universidades son las instituciones que más se encuentran inmersas en el contexto social, y para dar cumplimiento a su misión deben implementar relaciones laborales que contemplen la cultura de los profesores, proporcionar recursos y basar su comunicación en valores que se desprenden de la organización. Así mismo necesitan desarrollar programas de capacitación e inspirar confianza. De tal forma que con todo lo anterior se busque dotar a los docentes de los elementos que les permitan cumplir con las necesidades sociales de la institución. A cambio estos deben responder a su papel con un mejor desempeño, llevando a la institución al logro de sus objetivos.

De esto se desprende que la actitud que se tome puede cambiar con el transcurso del tiempo, esto implica que los docentes al estar concientes de la importancia de su compromiso, este puede convertirse en una forma de intercambio en la relación laboral con la universidad, de tal forma que esta pide y el profesor da; lográndose así cambiar la actitud, el desempeño y la calidad cuantas veces se requiera, permitiendo a la universidad no alejarse de sus niveles de excelencia.

El compromiso así obtenido le atribuye un nuevo valor al docente, estimulándolo para que por si solo capte la dinámica de la universidad y se inmiscuya en un ambiente de competencia y constante cambio. Pero esto también revaloriza a la universidad que se vuelve capaz de llevar al docente a ser fiel a la misión de la institución. De esta manera la profesión se vincula con la organización lo que hace que el maestro invierta la energía necesaria para la enseñanza y se esfuerce en clase, desarrollando mejor labor con sus alumnos.

Hablar de organizaciones en la sociedad actual no sólo es reconocer su existencia, también es afirmar que la sociedad es una sociedad organizada, en la medida que ordena las funciones que debe realizar, se apoya de la multiplicidad de organizaciones y depende de ellas y su evolución.

El término organización ha sido definido por muchos estudiosos del tema, uno de ellos ha sido Robbins (1998), el cual define a la organización como una unidad social rigurosamente coordinada, compuesta por dos o más personas, que funcionan en forma relativamente constante para alcanzar una meta o conjunto de metas comunes, en este sentido, existen organizaciones económicas, políticas, sociales y otras. Las instituciones educativas son consideradas organizaciones, por estar formadas por un conjunto de personas que dirigen su conducta al logro de metas y objetivos determinados.

En todo tipo de organizaciones existen según Hicks y Gallet, (citados por Chiavenato, 1994), dos tipos de elementos comunes a todas las organizaciones: el elemento básico y los elementos de trabajo. El elemento básico lo constituyen las personas cuyas interacciones influyen en el éxito de las organizaciones, sus miembros pueden cambiar, aunque las personas siempre están cobijadas en sus relaciones a través de alguna estructura que determina la existencia de la organización. Una organización existe cuando dos o más personas interactúan con miras a alcanzar objetivos que

solamente puedan ser logrados con éxito con la contribución de sus capacidades y sus recursos personales. De allí, que la condición necesaria para la existencia de una organización sea la interacción entre las personas, la calidad de las interacciones desarrolladas por sus miembros determinará el éxito o fracaso de la misma.

Bajo esa lógica el éxito de una organización depende de las relaciones humanas y éstas a su vez dependen de variables actitudinales como sería el caso del compromiso organizacional, sin embargo, en el campo educativo este término se vuelve huido y, hasta cierta medida, tramposo, ya que realmente se desconoce como esta variable suele presentarse en el caso de los docentes.

Cuando una persona se encuentra satisfecha laboralmente y por lo tanto, se compromete con su organización, suele presentar alguna de las siguientes conductas.

- Ejecuta puntualmente su trabajo
- Termina su trabajo sin hacer caso del tiempo que se requiere
- Ejecuta sus tareas sin importar si los demás lo hacen
- Termina los trabajos incompletos de otras personas
- Termina completamente su trabajo sin dejar asuntos inconclusos.
- Ejecuta gran parte de su trabajo al nivel máximo utilizando sus habilidades.
- Habla favorablemente de su profesión
- Habla favorablemente de sus trabajos bien ejecutados (Mager, 1990).

Estas conductas se convierten en indicadores de calidad, pero de una calidad que va más allá de las acreditaciones y de las normas preestablecidas, de una calidad que en términos reales si repercute en la labor que se desarrolla.

La creencia, en el sentido de que no es posible extrapolar discursos organizacionales y administrativos al campo educativo sin investigaciones previas, hace que se desconfíe endémicamente de este tipo de discurso, sin

embargo, y de manera particular se cree en la heurística de este campo y en esa línea el propósito es indagar que sucede con el compromiso organizacional entre los docentes

Los antecedentes inmediatos de este estudio son las investigaciones desarrolladas por Barraza (2008) y Barraza y Acosta (2008) en nuestro estado.

### **Objetivos**

La presente investigación pretende lograr los siguientes objetivos:

a) Objetivo General:

IDENTIFICAR las características que presenta el compromiso organizacional de los docentes de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana.

b) Objetivos Específicos:

ESTABLECER el nivel de compromiso organizacional de los docentes de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana.

DETERMINAR las dimensiones del compromiso organizacional que presentan una menor presencia entre los docentes de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana.

ESTABLECER los indicadores empíricos que reflejan la mayor o menor presencia del compromiso organizacional en los docentes de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana.

DETERMINAR el papel que juegan las variables sociodemográficas en el compromiso organizacional de los docentes de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana.

Esto es lo que justifica que al investigar se busque indagar este tema, personalmente el elaborador de este proyecto considera que el compromiso organizacional se debe constituir en un objeto de estudio que permita

reivindicar, más allá de los modelos tecnocráticos de control y evaluación, el papel central de los verdaderos agentes del quehacer educativo.

## **METODOLOGÍA**

La pertinencia del presente trabajo se da desde el momento en que en México no existen investigaciones suficientes que aborden el estudio del compromiso organizacional. A este respecto el estudio del compromiso organizacional es un tema de actualidad y necesario de abordar, como una forma de coadyuvar en el desarrollo de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana por un lado y por el otro a la propia Universidad Juárez del Estado de Durango.

### **Planteamiento Metodológico**

Para el logro de cualquier tipo de conocimiento el método que se elija se vuelve un factor importante, ya que es a partir de la adecuada selección del método que se logra conocer la realidad estudiada. Dado el diseño, las técnicas y los instrumentos empleados, puede decirse que la presente investigación es de corte cualitativo, ya que tiende a establecer una relación dialéctica entre las relaciones sociales, también se parte de una serie de preguntas que guían la investigación; en otras palabras se hace un análisis de las relaciones entre los sujetos y se le da un sentido en función de los contextos que los envuelven.

Aunque los resultados que se obtuvieron en la presente investigación son números, no se debe de pensar que estos son neutrales, ya que pueden ser interpretados y darles un sentido; los números pueden ser usados como una forma de lenguaje que permita construir información sobre la realidad que rodea a los sujetos investigados y la manera en que se encuentran

inmersos dentro de esa realidad, y eso es investigar cualitativamente. (Hernández Sampieri, 2003).

Para la medición de cualquier objeto de estudio se requiere de una escala de medida. Debido a que no es posible el observar de forma directa a las actitudes, estas deben ser medidas a través de las opiniones de las personas.

Para medir las actitudes de los sujetos respecto al compromiso organizacional, se utilizó una escala tipo Likert. Esta escala indica la actitud más favorable que se tiene hacia cierto indicador.

En la presente investigación se ha asumido una perspectiva integradora, abordando al compromiso organizacional como un constructo multidimensional que abarca las tres dimensiones. Se entiende que las personas pueden sentir con diferente intensidad y simultáneamente las diferentes formas de compromiso. Esto debido a que cada persona desarrolla el compromiso en función de sus experiencias propias y en relación con distintos aspectos de la organización.

### **Población empleada para este estudio**

La población utilizada para la presente investigación, corresponde a los maestros que laboran en la escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED).

El personal docente cuenta con una carrera profesional, y un sector mayoritario con posgrado, con un nivel socioeconómico medio. La clasificación del personal académico comprende varias categorías, para efectos de este estudio el personal académico se clasificó en docente tiempo completo, docente de hora/semana/mes y docente eventual y/o suplente.

## Selección de la Muestra

La selección de los profesores y la aplicación del instrumento se realizó en el transcurso del semestre “B” de 2007 que comprendió los meses de agosto a diciembre de 2007 se pretendió aplicar el instrumento a la totalidad de la planta docente de la escuela (68 profesores registrados para ese semestre), pero debido a dificultades diversas no fue posible lograr este fin obteniéndose solamente la participación de 20 docentes. La muestra para este estudio es no probabilística de sujetos voluntarios. Las muestras de sujetos voluntarios son frecuentes en ciencias sociales y en ciencias de la conducta.

La muestra para la aplicación de cuestionarios fue de 20 personas, aproximadamente el 30% de la población; los sujetos de la muestra son tanto del turno matutino como vespertino. Estuvo integrada por siete hombres y 13 mujeres. Como puntualiza Hernández Sampieri et al (2003) es importante señalar que tanto en estudios cuantitativos como cualitativos, o en la mezcla de ambos enfoques, se recolectan datos de una muestra.

En toda investigación se encuentran algunas limitaciones que es necesario tomar en consideración para identificar el alcance de la misma, y buscar alternativas que nos ayuden al logro de los objetivos.

Las limitaciones en este estudio son las siguientes:

1. La falta de disposición de los docentes para colaborar en la investigación al negarse a participar.
2. El que los docentes no contesten el instrumento por temor a comprometerse. Esto como consecuencia de pensar que eso los obligaría a tomar alguna postura política.
3. El tiempo con el que disponen los docentes para contestar los instrumentos. Ya que se argumentó que en ese momento no tenían tiempo
4. El no regresar los instrumentos a tiempo o definitivamente no regresarlos.
5. el olvido del instrumento en otros sitios, lo que impidió la entrega.

En general estas fueron algunas de las causas por las que no se logro recuperar la totalidad de los instrumentos aplicados, ocasionando con esto el no poder obtener información mas completa por parte de los docentes.

### **Tipo de estudio**

La no existencia de trabajos sobre este tema, que puedan servir de antecedentes para el presente estudio, plantea la necesidad de realizar un estudio de tipo:

- d) exploratorio (por su nivel de estructuración y sus objetivos inmediatos)
- e) correlacional (por la naturaleza de relación entre las variables). Y
- f) transeccional (por medirse una sola vez la variable).

“Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Hernández, Fernández y Baptista, 1998; p. 58)

Los estudios exploratorios pueden servir para los siguientes propósitos:

- Formular problemas para estudios más precisos.
- Establecer prioridades para futuras investigaciones.
- Recopilar información acerca de un problema que luego se dedica a un estudio especializado.
- Aumentar el conocimiento respecto al problema.
- Aclarar conceptos. (Namakforoosh, 2002; p. 90)

Estos cinco aspectos son pertinentes y necesarios en el caso del presente objeto de estudio: **el compromiso organizacional y la satisfacción laboral docente.**

Con la idea de avanzar en el estudio de este campo y superar una visión eminentemente descriptiva, se decidió que el estudio fuera



correlacional, “este tipo de estudios tienen como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables (en un contexto particular)” (Hernández, Fernández y Baptista, 1998; p. 62). La utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales es conocer el comportamiento de una variable a partir del conocimiento de otras variables que se relacionan con ella. Por su parte los estudios transversales, transeccionales, o simplemente seccionales, centran su atención en obtener información del objeto de estudio en una única vez y en un momento dado. (Bernal, 2000).

### **Procedimiento para la obtención de datos**

Durante la presente investigación se utilizó la técnica de la encuesta, ya que “una encuesta pretende, entonces, suscitar un conjunto de discursos individuales, interpretarlos y generalizarlos.” (Ghiglione y Matalon, 1989; p. 8). El uso de la encuesta permite la recolección y cuantificación de datos que se convierten en fuentes permanentes de información; en ese sentido, la encuesta constituye un recurso de investigación idóneo cuando el investigador inicia el estudio de un tema particular (Babbie, 1988). Por tal motivo se considero su viabilidad para el trabajo que se desarrollaría en esta investigación.

El instrumento que se utilizará será el cuestionario validado por De Frutos, Ruiz y San Martín (1998), quienes parten de reconocer al constructo “compromiso organizacional” como un concepto multidimensional, para esto toman como punto de partida las tres perspectivas teóricas desde las que tradicionalmente se estudia el compromiso: la afectiva, la normativa y la de continuidad.

La escala que se adopto para la presente investigación es la desarrollada por el modelo de Meyers y Allen. Estos autores aportan evidencia de la validez discriminante de las tres dimensiones de su escala,

llevaron a cabo un análisis factorial exploratorio encontrando tres estructuras factoriales que coinciden con las tres dimensiones propuestas a continuación. Este meta-estudio permitió validar el instrumento que se aplicó en este trabajo de investigación.

En su versión anglosajona (original) el instrumento reporta los siguientes coeficientes de confiabilidad:

- 0.87 para la escala de *compromiso afectivo*,
- 0.75 para la escala de *compromiso de continuidad*.
- 0.79 para la escala de *compromiso normativo*.

Meyer y Allen consideran las tres dimensiones del compromiso organizacional como tres variables dependientes por separado, y precisan que estas deben medirse y relacionarse de manera independiente, ya que su construcción se ha desarrollado bajo esa perspectiva y poder dar una adecuada interpretación y que esta sea viable.

### **Estructura y diseño del instrumento**

El cuestionario para medir el compromiso organizacional está dividido en tres secciones bien identificables. En la primera, las preguntas están encaminadas a responder sobre aspectos que tienen que ver con la dimensión de compromiso afectivo. Abarcan los aspectos de la familia, las emociones, la significancia, el sentido de pertenencia, la lealtad, el orgullo, la felicidad, la solidaridad y la satisfacción.

Las preguntas encaminadas a responder sobre el compromiso de continuidad, abordan aspectos como: la indiferencia hacia la organización, la conveniencia personal para seguir laborando, las posibles consecuencias de abandonar la organización, el costo económico, si su apego es por mera necesidad económica, por comodidad, por obtener beneficios económicos o por haber invertido tiempo.

Finalmente se aborda la dimensión del compromiso normativo que va encaminada al deber y la lealtad, respondiendo a aspectos como: sentir una obligación moral para seguir en la institución, el hacer lo correcto, sentirse culpable por abandonar a la organización y la reciprocidad con la institución.

El cuestionario de compromiso organizacional se ha aplicado en poblaciones mexicanas con resultados robustos en estudios efectuados por Arias (2001), Belausteguigoitia (2000) y Uribe (2001). (citados por Edel, García, y Casiano 2007). El cuestionario que se empleó para medir el compromiso organizacional se compone de 21 reactivos, con 5 opciones, teniendo como referencia las dimensiones compromiso afectivo, compromiso de continuidad, y compromiso normativo.

Tabla No. 1 Opciones de respuesta:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

El cuestionario consta de 21 items (ver anexo), del 1 al 7 corresponden a la perspectiva afectiva, del 8 al 13 a la perspectiva normativa, y del 14 al 21 a la perspectiva de continuidad.

La administración de cuestionarios, se realizó de la siguiente manera; se obtuvo el horario de la planta docente, por día de la semana. De acuerdo al horario establecido se buscó a los docentes en su salón de clases, y se les abordó al momento de entrar o al salir de las mismas, o bien, en los pasillos, para comentarles sobre la investigación, y su apoyo en la misma, por ello, se hace referencia a una muestra no probabilística de sujetos voluntarios. Algunos de los docentes en ese momento, lo respondían, y otros, por cuestiones de tiempo, se les confiaba para entregar después. Una vez,

obtenido el total de la muestra de los cuestionarios, se procedió a realizar el procesamiento de los datos.

En primer lugar, se realizó la sumatoria por dimensión en cada uno de cuestionarios, en este punto cabe señalar que algunos reactivos estaban expresados en forma inversa, por lo cual fue necesario invertirlos antes de la calificación. Después se hizo la sumatoria general por cuestionario. Posteriormente, se obtuvieron los siguientes resultados estadísticos; la media, desviación estándar y t de Students.

## **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

### **Análisis descriptivo**

La presentación y el análisis descriptivo de los resultados se realiza en tres niveles: a) variables empíricas, indicadores o ítems, que a partir de este momento serán considerados como indicadores empíricos del compromiso organizacional, b) variables intermedias, dimensiones o componentes, que de aquí en adelante abordaremos como dimensiones del compromiso organizacional y c) variables teóricas, las cuales serán abordadas de aquí en adelante como compromiso organizacional. En la interpretación de los resultados se utilizó el siguiente baremo de intensidad expresado en términos porcentuales:

Tabla No. 2 Baremo de Intensidad

<b>Rango</b>	<b>Categoría</b>
0 a 33	Débil
34 a 66	Moderado
67 a 100	Fuerte

a) Dimensión afectiva

Los resultados obtenidos en los indicadores empíricos de la dimensión afectiva del compromiso organizacional se presentan en la tabla No. 3

Estos resultados nos permiten identificar los indicadores empíricos de la dimensión afectiva del compromiso organizacional que se presentan con mayor intensidad y a los que se presentan con menor intensidad.

Tabla No. 3 Media de los indicadores de la dimensión afectiva

<b>Indicadores empíricos</b>	<b>Media</b>
Me gustaría continuar el resto de mi carrera profesional en esta institución	,45
Siento de verdad, que cualquier problema en esta institución es también mi problema	4,10
Trabajar en esta institución significa mucho para mi	,60
En esta institución me siento como en familia	3,80
Estoy orgulloso de trabajar en esta institución	,35
No me siento emocionalmente unido a esta institución	3,85
Me siento parte integrante de esta institución	,20

El indicador empírico de la dimensión afectiva del compromiso organizacional que se presentan con mayor intensidad es:

<b>Indicadores empíricos</b>	<b>Media</b>
Trabajar en esta institución significa mucho para mi	,60

El indicador empírico de la dimensión afectiva del compromiso organizacional que se presenta con menor intensidad es:

<b>Indicadores empíricos</b>	<b>Media</b>
En esta institución me siento como en familia	,80

La dimensión afectiva del compromiso organizacional reporta una media general de 4.2 que transformada en porcentaje nos da un valor de 84% que interpretado con el baremo mencionado nos permite afirmar que los docentes de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana presentan un fuerte compromiso organizacional en su dimensión afectiva.

b) Dimensión normativa

Los resultados obtenidos en los indicadores empíricos de la dimensión normativa del compromiso organizacional se presentan en la siguiente tabla:

Tabla No. 4 Media de los indicadores de la dimensión normativa

<b>Indicadores empíricos</b>	<b>Media</b>
Creo que no estaría bien dejar esta institución aunque me vaya a beneficiar el cambio	3,20
Creo que debo mucho a esta institución	3,80
Esta institución se merece mi lealtad	4,60
No siento ninguna obligación de tener que seguir trabajando para esta institución	4,10
Me sentiría culpable si ahora dejara esta institución	2,45
Creo que no podría dejar esa institución porque siento que tengo una obligación con la gente de aquí	3,10

Estos resultados nos permiten identificar que el indicador empírico de la dimensión normativa del compromiso organizacional que se presenta con mayor intensidad es:

<b>Indicadores empíricos</b>	<b>Media</b>
Esta institución se merece mi lealtad	,60

El indicador empírico de la dimensión normativa del compromiso organizacional que se presenta con menor intensidad es:

<b>Indicadores empíricos</b>	<b>Media</b>
Me sentiría culpable si ahora dejara esta institución	2,45

La dimensión normativa del compromiso organizacional reporta una media general de 3.5 que transformada en porcentaje nos da un valor de 70% que interpretado a partir del baremo ya mencionado nos permite afirmar que los docentes de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana presentan un fuerte compromiso organizacional en su dimensión normativa.

Tabla No. 5 Media de los indicadores de la dimensión de continuidad

<b>Indicadores empíricos</b>	<b>Media</b>
Si continúo en esta institución es porque en otra no tendría las mismas ventajas y beneficios que recibo aquí	2,40
Aunque quisiera sería muy difícil para mi dejar este trabajo ahora mismo	2,30
Una de las desventajas de dejar esta institución es que hay pocas posibilidades de encontrar otro empleo	2,40
Si ahora decidiera dejar esta institución muchas cosas en mi vida personal se verían interrumpidas	2,65
En este momento dejar esta institución supondría un gran coste para mi	2,75
Creo que si dejara esta institución no tendría muchas opciones de encontrar otro trabajo	1,90
Ahora mismo trabajo en esta institución, más porque lo necesito que porque yo quiera	1,70
Podría dejar este trabajo aunque no tenga otro a la vista	2,50

c) Dimensión de continuidad

Los resultados obtenidos en los indicadores empíricos de la dimensión de continuidad del compromiso organizacional se presentan en la tabla 5.

Los indicadores empíricos de la dimensión de continuidad del compromiso organizacional que se presentan con mayor intensidad son:

<b>Indicadores empíricos</b>	<b>Media</b>
En este momento dejar esta institución supondría un gran coste para mi	2,7
Si ahora decidiera dejar esta institución muchas cosas en mi vida personal se verían interrumpidas	2,65

El indicador empírico de la dimensión de continuidad del compromiso organizacional que se presenta con menor intensidad es:

<b>Indicadores empíricos</b>	<b>Media</b>
Ahora mismo trabajo en esta institución, más porque lo necesito que porque yo quiera	1,70

La dimensión de continuidad del compromiso organizacional reporta una media general de 2,3 que transformada en porcentaje nos da un valor de 46% que interpretado en función del baremo ya mencionado nos permite afirmar que los docentes de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana presentan un moderado compromiso organizacional en su dimensión de continuidad o calculada.

g) Compromiso organizacional

Partiendo de los resultados anteriormente descritos se puede afirmar que:



- Las dimensiones afectiva y normativa del compromiso organizacional son las que se presentan con mayor intensidad entre los docentes de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana
- La dimensión de continuidad es la que se presenta con menor intensidad de las tres, por lo que se considera que los docentes de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana presentan un débil compromiso en este sentido.

Por su parte la media general que reporta el compromiso organizacional es de 3.3 que transformada en porcentaje nos da un valor de 66% que interpretado a partir del baremo establecido nos permite afirmar que los docentes de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana presentan un compromiso organizacional moderado.

### **Análisis de diferencia de grupos sin atribución causal**

La presentación del análisis de diferencia de grupos sin atribución causal se realiza en relación al nivel de las variables empíricas, indicadores o ítems. En el análisis de las variables se realizó un análisis de diferencias de grupos, con las seis variables sociodemográficas que son abordadas en el presente estudio, a través de los estadísticos t de students o ANOVA de un solo factor, según correspondiera.

El orden en que se presentaran los resultados será por cada una de las dimensiones, pero solo se hará el análisis de aquellas dimensiones que presenten valores menores a .05. Los valores obtenidos se presentan en las tablas 6, 7 y 8:

Con base en estos resultados podemos afirmar que:

- Los docentes casados tanto hombres como mujeres, consideran que
- No se sienten parte de los problemas de la institución en la que laboran.

- No consideran a la institución parte de su familia, por lo que tienden a dejar el aspecto institucional en segundo plano.

Tabla No. 6 Nivel de significación del análisis de diferencia de grupos con relación a los indicadores de la dimensión afectiva

	Genero	Edad	Edo. Civil	Núm. hijos	Nivel Estudios	Antigüedad
Me gustaría continuar el resto de mi carrera profesional en esta institución	<u>,927</u>	,837	,592	,382	,728	,215
Siento de verdad, que cualquier problema en esta institución, es también mi problema	<u>,877</u>	,403	<b>,031</b>	,249	,560	,711
Trabajar en esta institución significa mucho para mí.	,462	<u>,903</u>	,608	,658	,745	,895
En esta institución me siento como en familia.	,173	<u>,533</u>	<b>,007</b>	,149	,512	,342
Estoy orgulloso de trabajar en esta institución.	,803	,470	,205	<u>,962</u>	,602	,386
No me siento emocionalmente unido a esta institución.	,395	<u>,659</u>	,493	,265	,416	,081
Me siento parte integrante de esta institución.	,114	<u>,884</u>	,260	,879	,382	,725

Tabla No. 7 Nivel de significación del análisis de diferencia de grupos con relación a los indicadores de la dimensión normativa

	Genero	Edad	Edo. Civil	Núm. hijos	Nivel Estudios	Antigüedad
Creo que no estaría bien dejar esta institución aunque me vaya a beneficiar en el cambio	,339	,316	,341	,063	,186	<u>,827</u>
Creo que debo mucho a esta institución.	,261	,372	,014	,122	,234	<u>,850</u>
Esta institución se merece mi lealtad.	,595	,712	,237	,005	,745	,595
No siento ninguna obligación de tener que seguir trabajando para esta institución.	,367	,437	,566	,543	,635	<u>,908</u>
Me sentiría culpable si ahora dejara esta institución.	,717	,754	,254	,601	,606	<u>,962</u>
Creo que no podría dejar esta institución porque siento que tengo una obligación con la gente de aquí.	,297	,270	,110	,857	,426	<u>,926</u>

Con base en estos resultados podemos afirmar que:

- Los docentes casados sin distinción entre hombres y mujeres, consideran que no se sienten comprometidos con la institución debido a que no se visualizan como parte de ella.
- Existe una tendencia entre los docentes que tienen dos hijos, principalmente, a no sentir ningún tipo de lealtad hacia la institución.

Tabla No. 8 Nivel de significación del análisis de diferencia de grupos con relación a los indicadores de la dimensión de continuidad

	Genero	Edad	Edo. Civil	Núm. hijos	Nivel Estudios	Antigüedad
Si continúo en esta institución es porque en otra no tendría las mismas ventajas y beneficios que recibo aquí	,564	<u>,872</u>	,308	,135	,270	,564
Aunque quisiera, sería muy difícil para mi dejar este trabajo ahora mismo	,309	,617	,584	<u>,926</u>	,613	,509
Una de las desventajas de dejar esta institución es que hay pocas posibilidades de encontrar otro empleo	,215	,396	,424	,502	,504	<u>,761</u>
Si ahora decidiera dejar esta institución muchas cosas en mi vida personal se verían interrumpidas	,144	,429	,503	<u>,842</u>	,164	,267
En este momento, dejar esta institución supondría un gran coste para mi	,145	,385	,428	<u>,602</u>	,308	,361
Creo que si dejara esta institución no tendría muchas opciones de encontrar otro trabajo	,238	,117	<u>,617</u>	,220	,280	,171
Ahora mismo, trabajo en esta institución más porque lo necesito que porque yo quiera	,378	<u>,794</u>	,737	,618	,376	,377
Podría dejar este trabajo aunque no tenga otro a la vista	<u>,839</u>	,382	,397	,427	,376	,537

## CONCLUSIONES

En la presente investigación nos planteamos cinco objetivos que fueron alcanzados durante el transcurso del trabajo desarrollado.

En el primer objetivo: establecer el nivel de compromiso organizacional de los docentes de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, podemos afirmar, con base en los resultados obtenidos, que los docentes presentan un compromiso organizacional moderado (66%). Este resultado coincide con los reportados por Regnault

(1995) y Loli (2006), quienes reconocen la existencia de un compromiso moderado o la tendencia favorable a un mayor compromiso, y difieren con los reportados por Cedeño (2003) quien afirma que los docentes no se sienten comprometidos y se muestran apáticos.

En el segundo objetivo: determinar las dimensiones del compromiso organizacional que presentan una mayor o menor presencia entre los docentes de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, podemos afirmar, con base en los resultados obtenidos, que la dimensión afectiva del compromiso organizacional es la que se presenta con mayor intensidad (84%) entre los docentes, mientras que la que se presenta con menor intensidad es la dimensión calculada (46%). La primera nos habla de un fuerte compromiso organizacional, mientras que la segunda se puede identificar como un compromiso organizacional moderado.

En el tercer objetivo: establecer los indicadores empíricos que reflejan la mayor o menor presencia del compromiso organizacional en los docentes de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, podemos afirmar que los indicadores empíricos de mayor presencia son los siguientes:

Indicadores empíricos	Media
Trabajar en esta institución significa mucho para mi	<b>4,60</b>
Esta institución se merece mi lealtad	4,60
Me gustaría continuar el resto de mi carrera profesional en esta institución	<b>4,45</b>
Estoy orgulloso de trabajar en esta institución	<b>4,35</b>
Me siento parte integrante de esta institución	<b>4,20</b>

Mientras que los indicadores empíricos del compromiso organizacional con menor presencia son los siguientes:

Indicadores empíricos	Media
Aunque quisiera sería muy difícil para mí dejar este trabajo ahora mismo	2,30
Creo que si dejara esta institución no tendría muchas opciones de encontrar otro trabajo	1,90
Ahora mismo trabajo en esta institución, más porque lo necesito que porque yo quiera	1,70

En el cuarto objetivo: determinar el papel que juegan las variables sociodemográficas en el compromiso organizacional de los docentes de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, podemos afirmar, con base en los resultados obtenidos, que

- En la dimensión afectiva solo la variable estado civil establece una diferencia significativa en el nivel de compromiso organizacional autoinformado.
- En la dimensión normativa las variables estado civil y número de hijos establecen una diferencia significativa en el nivel de compromiso organizacional autoinformado.
- En la dimensión calculada ninguna de las variables establecen una diferencia significativa en el nivel de compromiso organizacional autoinformado. Estos resultados difieren con los reportados por Castañón (2001) quien afirma que las variables individuales como la edad y la antigüedad suelen tener un efecto importante sobre la dimensión calculada.

Para concluir el presente trabajo de investigación se hace necesario el destacar un aspecto que debe ser considerado como importante, y es el hecho de que dentro del cuestionario dos de los ítems están redactados en forma negativa, lo que hace obligatorio el tener que cambiar el orden de las cinco categorías de respuesta para ajustarlas a la dirección general de los

demás ítems, sin embargo, a pesar de este cambio se pueden observar problemas en el comportamiento de estos ítems, por lo que valdría la pena realizar un análisis de consistencia interna, de discriminación o factorial de los ítems para determinar su pertinencia dentro de la escala.

## REFERENCIAS

- Aranda Romero Agustín L. y Ormeño Ortiz Alejandro (2003), *Satisfacción laboral y compromiso organizacional en profesores básicos de escuelas municipalizadas en la comuna de independencia*, Tesis de grado de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile (on line; recuperada en octubre de 2006)
- Arias, G.F. (1991). *Actitudes, opiniones y creencias*. México. Trillas.
- Arias, G.F. (2001). *El compromiso personal hacia la organización y la intención de permanencia: algunos factores para su incremento*. México. Trillas.
- Babbie Earl R. (1988), *Método de investigación por encuesta*, México, FCE.
- Barraza Macías Arturo (2008), Compromiso organizacional docente. Un estudio exploratorio, en *Avances en Supervisión Educativa*, No. 8
- Barraza Macías Arturo y Acosta Chávez Magdalena (2008), Compromiso organizacional de los docentes de una institución de educación media superior, en *Innovación Educativa*, Vol. 8, No. 45, pp.21-35
- Bayona Cristina, Goñi Salomé y Madorrán Cristina, (2000). *Compromiso Organizacional: Implicaciones para la gestión estratégica de los Recursos Humanos*, Documentos de trabajo de la Universidad Pública de Navarra, disponible en URL: <http://www.unavarra.es/organiza/gempresa/wkpaper/dt33-99.pdf> (recuperado en octubre de 2006)
- Bernal T. César Augusto (2000), *Metodología de la investigación para administración y economía*, México, Prentice Hall.

- Castañón Borunda Arturo (2001), *Medir el compromiso y la satisfacción de los equipos de trabajo*, disponible en URL: lagente.com (recuperado en octubre de 2006)
- Cedeño H. Haidée (2003), *Compromiso organizacional de los docentes que laboran en el decanato de ciencias y tecnología de la Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado" en Barquisimeto*, disponible en la Base de Información BIBCYT (on line; recuperada en octubre de 2006)
- Chiavenato, Idalberto (1994). *Administración de Recursos Humanos*, México, McGraw Hill.
- Cohen, A., Lowenberg, G. (1990): "A re-examination of the Side-Bet theory as applied to Organizational Commitment: a meta-analysis", en Human Relations, Vol. 43, N° 10, pág. 1,015-1,050.
- D' Anello, S. y Salón de Bustamante, C. (1996). *Motivación de Logro. Actitud hacia el Trabajo, Satisfacción Laboral Compromiso Organizacional*. Memorias Evemo 4, Sección Industria. Mérida. Universidad de los Andes. Laboratorio de Psicología.
- Dali, W. (1991). *El Comportamiento Humano en el Trabajo*. Madrid, España, Paidós.
- Davis, K. y Newstrom, J. (1994). *El Comportamiento Humano en el Trabajo*, México, Mc Graw Hill.
- De Frutos Belinda, Ruiz Miguel A. y San Martín Rafael (1998), *Análisis factorial confirmatorio de las dimensiones del compromiso con la organización*, en la Revista Psicológica, No. 19, pp.345-366.
- Edel, R. García, A. Casiano, R. (2007). *Clima y compromiso organizacional. Volumen 1.* versión electrónica gratuita en <http://eumed.net/libros/2007c/>
- Ghiglione Rodolfo y Benjamin Matalon (1989), *Las encuestas sociológicas*, México, Trillas.
- Gordon, J. (1997). *Comportamiento organizacional*. México. Prentice Hall.



- Hellriegel, D. Slocum, J.W. (1999). *Comportamiento organizacional*. México. Thompson editores.
- Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos y Baptista Lucio Pilar (1998), *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill.
- Katz, D. (1990). *Psicología social de las organizaciones*. México. Trillas.
- Lagomarsino Raúl (2003) *Compromiso organizacional*, en la Revista de Antiguos Alumnos, Año VI, No. 2, No. pp. 79-83
- Lechuga, E. (1998). *Estrategias para la optimización de los recursos humanos*. México. Ediciones Fiscales ISEF. s.a.
- Littlewood Z. Herman (2000), *Compromiso organizacional: un estudio comparativo entre seis universidades*, en la Revista Proyecciones. Año 1, No. 6.
- Loli Pineda Alejandro E. (2006), *Compromiso organizacional de los trabajadores de una universidad pública de Lima y su relación con algunas variables demográficas*, en Revista de Investigación en Psicología, Vol. 9, No. 1, pp.37-67.
- López, M.E. Bernal, B.E. Ojeda, M.E. (s/a). *Implicaciones que la violación al contrato psicológico tiene en las actitudes que adoptan los trabajadores al interior de la organización*. Disponible en URL: [http://www.friugto.org/fri/vcio/mesa3/implicaciones que la violación al contrato.....](http://www.friugto.org/fri/vcio/mesa3/implicaciones%20que%20la%20violaci%C3%B3n%20al%20contrato)
- Mager F. Robert (1990), *Análisis de metas*, México, Trillas.
- Namakforoosh Mamad Naghi (2002), *Metodología de la investigación*, México, Limusa.
- Ramos Madrigal Abel (2005), *El compromiso organizacional y su relación con el desempeño docente de los profesores del programa universitario de inglés de la Universidad de Colima*, Tesis de Maestría de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima,

- disponible en [http://digeset.ucol.mx/tesis\\_posgrado/Pdf/Abel\\_Ramos\\_Madrigal.PDF](http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Abel_Ramos_Madrigal.PDF) (recuperada en octubre de 2006)
- Regnault C. Zoybel (1995), *Compromiso organizacional de los docentes que laboran en el programa de posgrado de la UPEL-IPB*, disponible en el Centro de Información y Documentación del Instituto Pedagógico de Barquisimeto (CIPIPB) (on line; recuperad en octubre de 2006)
- Robbins, S.P. (1998) *Comportamiento Organizacional*. México: Prentice Hall.
- Rodríguez, J. (1998). *Psicología de las Organizaciones*. México, Editorial Trillas.
- Sánchez, J.C. Lanero, A. Yurrebaso, A. Tejero, B. (s/a). *Implicaciones de la cultura de los equipos de trabajo para el desarrollo del compromiso organizacional*. Disponible en URL.  
[http://www.Infocop.es/view\\_article.asp](http://www.Infocop.es/view_article.asp)
- Varona Madrid Federico (1993), *Conceptualización y supervisión de la comunicación y el compromiso organizacional*, en DIA-LOGOS de la comunicación, No. 35, pp. 68-77.
- Villalba, O. (2001). *Incremento de la satisfacción y del compromiso organizacional de los empleados a través del liderazgo efectivo*. Revista Latinoamericana de Administración. Número 26. Bogota.

## NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA, UNA APROXIMACIÓN CUANTITATIVA: EL CASO DE LA FACULTAD DE DERECHO

Dra. Dolores Gutiérrez Rico (Universidad Pedagógica de Durango),  
Lic. Mireya Bayona Santillán (Facultad de Derecho y Ciencias  
Políticas de la Universidad Juárez del Estado de Durango), Lic. Juan  
Nájera Vizárraga (Universidad Pedagógica de Durango) y Ing.  
Fernando Ruiz Reyes (Sistema Estatal de Telesecundaria)

### RESUMEN

Este artículo, es el resultado de la investigación que se realizó con el objetivo de identificar, a partir de una encuesta con la planta docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (FADER y CP) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), cuáles son las necesidades de formación que los docentes advierten a partir de un proceso de innovación que se expresa con la puesta en marcha de un Nuevo Plan de Estudios (NPE), en la FADER y CP, que responde a la implementación de un Nuevo Modelo Educativo (NME), en la UJED. Para el presente estudio se utilizó una metodología con un **enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y en base a un estudio correlacional**, se hizo uso de la **Encuesta**, como técnica y se elaboró como instrumento para la recogida de datos, un **cuestionario autodeterminado con formato de escala, tipo Likert**, para la identificación del grado de las diferentes necesidades de formación de los

encuestados. Para la construcción del marco teórico se efectuó la revisión de diversas posturas teóricas relacionadas con nuestro objeto de estudio: La formación docente es definida como una valoración de determinados procedimientos o fines educativos, identificándola con usos y determinaciones de índole filosófico, teórico y pedagógico, destacándose las características de finalidad, intencionalidad, dirección, orientación y sentido para su definición.

**Palabras clave:** Nuevo Modelo Educativo, Nuevo Plan de Estudios, Innovación, Necesidades de Formación.

### **ABSTRACT**

This article is the result of a research project conducted with the purpose of identifying, from a survey conducted among the teachers of the Faculty of Law and Political Science at the Juarez University of Durango (UJED), the professional development needs that teachers identify as a result of the implementation of a new study plan and a new educative model at UJED. The methodology used for this study was quantitative and non experimental with a correlational study. The instrument used to collect data was an autodetermined questionnaire with a Likert-like scale and a survey technique. A revision of different theoretical postures related to the purpose of this study was conducted to construct the theoretical frame: Professional development for teaching is defined as a valuation of certain procedures or educative aims, identifying it with uses and determinations of philosophical, theoretical and pedagogical nature, standing out the characteristics of purpose, intentionality, direction, orientation and sense for its definition.

**Key words:** New educative model, new study plan, innovation, professional development needs.

### **INTRODUCCIÓN:**

Esta investigación toma como insumo el primer acercamiento a la situación que caracteriza a la citada Institución, el estudio de corte

cualitativo, reflejado en un estudio de caso intrínseco que intenta describir las necesidades de formación docente, frente a un proceso de innovación planteado en el NME de la UJED, reflejado en consecuencia en el NPE de la FADER y CP, realizado de marzo a mayo del 2008, por los Lics. Mireya Bayona Santillán y Juan Nájera Vizárraga, denominado “NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE ANTE LA IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO EN LA UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO: EL CASO DE LA FACULTAD DE DERECHO”.

La Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (FADER y CP) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) al igual que otras facultades de esta Institución, iniciaron las modificaciones de sus Planes de Estudio de conformidad con el Nuevo Modelo Educativo (NME), creado y aprobado en el año de 2006.

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

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

La formación de los docentes en procesos de cambio respecto del NME y NPE, de la UJED y FADERyCP, respectivamente, es un asunto de

suma importancia en la medida en que se llegue a una reflexión de todos los aspectos en que se hace consistir el concepto de formación docente, así como a las estrategias para dotarlos de las competencias y habilidades para el desarrollo de su actividad, no sólo de los aspectos cognitivos, sino también de los actitudinales, ya que aquí se considera el concepto de formación docente, desde su perspectiva integral, que implica los contenidos y las prácticas que sustentan su aprehensión en el acto educativo. Los procesos de innovación educativa se insertan en los proyectos modernizadores, originados en un marco contextual globalizador, planteados en los requerimientos de los organismos internacionales, así como en los documentos normativos del sistema educativo mexicano, comprendidos en el artículo tercero Constitucional y en la Ley General de Educación y disposiciones reglamentarias aplicables que se concretan en el NME y en el NPE.

Considerando que:

*La innovación no es un acto que produce de manera directa determinadas consecuencias, la innovación es un proceso, y como tal, supone la conjunción de hechos, personas, situaciones e instituciones, actuando en un período de tiempo en el que se suceden diversas acciones, no necesariamente en un orden determinado, para hacer posible el logro de la finalidad propuesta...*

*...Ciertamente, a medida que se reflexiona más profundamente sobre el proceso de innovación y sus características, se va descubriendo que la innovación no es algo fácil, ni instantáneo, que no puede ocurrir al azar o por decreto, y que si así ocurre, sus resultados, en lugar de constituir una mejora, producen reacciones de rechazo, que perjudican más que favorecen el logro de los objetivos propuestos. (MORENO, 2008.)*

## **Objetivo General**

Identificar las necesidades de formación docente y su grado, que surgen a partir de la implementación del Nuevo Plan de Estudios de la FADER y CP.

## **Objetivos Específicos**

a).- Describir la relación significativa existente en los elementos sociodemográficos (Sexo, Nivel Académico, Distribución de Carga Horaria y Antigüedad en la UJED) con las necesidades formativas.

b).- Identificar la mayor necesidad formativa que presentan los docentes de la FADER y CP.

## **MARCO TEÓRICO:**

La formación del docente es una constante en el ritmo de los cambios dados por las reformas educativas que se viven a través de las decisiones derivadas por las políticas públicas. Situación más cercana es la que está sufriendo la Universidad Juárez del Estado de Durango, donde a través de los cambios implementados tanto a nivel curricular como de formación, se pretende que los académicos promuevan una nueva cultura profesional en las diferentes instituciones que la componen.

El nuevo modelo educativo que aplica actualmente en la mencionada universidad, requiere de cambios sustantivos en sus docentes, cambios que a través de la formación constante de los mismos, facilitarían los cometidos de este modelo. Por lo que es de suma importancia clarificar que el hablar sobre formación significa un aprendizaje continuo, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional. El propio

docente reconoce a lo largo de su práctica que requiere de nuevas herramientas para enfrentar los retos que se aparecen, es reflexionar desde su propia cotidianidad, mediante un análisis de la realidad educativa y la comprensión, e interpretación sobre ella. Todo cambio en el docente es de beneficio para la población escolar por lo que se busca la mejora constante.

Sin embargo es necesario mirar en retrospectiva y recordar que tradicionalmente, la tarea de enseñar era considerada como una misión más que una profesión; el trabajo del docente se asociaba a un apostolado y se desdibujaba su condición de trabajador. El maestro era un transmisor de la ética, y la función técnica de desarrollar aprendizaje quedó relegada a un segundo lugar. Se fueron dando una serie de sucesos, en donde la figura del docente tomaba los matices que requerían las políticas de ese momento, por lo que en la actualidad se sigue buscando los modelos de docentes que sean más competentes a las necesidades sociales y contextuales.

El nuevo modelo educativo exige un docente estratégico, diseñador creativo de su actividad pedagógica, un actor que se mueva en metodologías críticas que busquen la formación de estudiantes reflexivos, innovadores, con competencias básicas que les permitan competir con las problemáticas actuales, en él, subyacen elementos teóricos sustentados en el constructivismo y en los planteamientos de la psicología cognitiva, que conllevan a formar un aprendiz capaz de construir y generar conocimiento.

El modelo del profesor que se requiere es el del profesor reflexivo y crítico que desde la visión de Pérez Gómez (1987: 205) define que este tipo de profesor es un sujeto que organiza, dirige y desarrolla su comportamiento preactivo (programación) interactivo (actuación) en la enseñanza.

Toman dos supuestos que son:



El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias para su desarrollo profesional. Desde esta concepción el docente es concebido como un constructivista que continuamente construye, elabora y comprueba su teoría personal del mundo. Sus pensamientos no se producen en el vacío, sino que hacen referencia a un contexto psicológico.

En este sentido se exige que los profesores desarrollen de forma activa sus propias construcciones mentales sobre la educación y estas guían las percepciones de los sucesos y acciones que tienen lugar en el aula.

De este modo toman decisiones y procesan la información que reciben. El profesor define (procesa) una situación de enseñanza y esta definición afecta a su conducta en el aula (toma decisiones)

El modelo curricular subyacente es definido como un currículo abierto y flexible, por lo que la didáctica orientada a este modelo es entendida como una forma de prever la acción en el aula. Y esta conceptualización debe ser significativa desde la experiencia del alumno y los conceptos que posee. Por lo que el nuevo docente requiere partir del desarrollo de habilidades y estrategias básicas que el alumno domina y de los modelos conceptuales que posee.

En base a lo anterior, el docente frente al nuevo modelo educativo requiere de una formación que lo lleve a situar aprendizajes altamente significativos, en donde se perciba una aplicación en el campo y se le encuentre sentido al mismo. Como se puede observar, realmente es un tanto complicado que los docentes se adapten a las nuevas exigencias, cuando durante un largo tiempo su trayectoria en el ejercicio de la docencia estaba más ubicada a lo tradicional.

Hoy existen retos hacia el uso de tecnologías, a elaborar planeaciones adecuadas, a diseñar estrategias acordes a los contenidos, a tomar metodologías críticas y sobre todo a desarrollar habilidades de pensamiento.

Por ello la formación de los docentes es un reto, primero enfrentarse a los esquemas propios de tantos años de servicio y por otro al desconocimiento de todo lo que implica adentrarse al planteamiento teórico de la reforma.

Se puede afirmar que de los docentes se espera mucho en el contexto de las reformas: por un lado que logren hacer cambios en sus estilos de enseñanzas, según las visiones propuestas, y que por otro lado manejen los problemas de su práctica cotidiana. Avalos (1996) plantean que es necesario documentar aquellas experiencias que sean verdidas por los propios docentes sobre que necesidades sienten para poder adentrarse a las exigencias de los cambios, aquellas necesidades que tanto partan de la propia institución, como de las propias (sentidas), aquellas que el docente sufre y requiere de apoyo para enfrentarse a situaciones que tal vez no había vivido.

## METODOLOGÍA

La presente investigación se trabajó con un **enfoque cuantitativo, de tipo no experimental:**

*Podemos definir la investigación no experimental como la «búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa, de la variación concomitante de las variables independiente y dependiente». (Kerlinger, 2002, como se cita en Albert Gómez, 2007.p.91), y en base a un estudio correlacional.*

El universo de población en la presente investigación es de 139 maestros y su formación académica es como sigue: 44 cuentan con estudios de posgrado en derecho (con derivación en docencia), 6

con posgrado en educación y la población restante cuenta con una formación básica de Licenciatura en Derecho. En cuanto a carga horaria, conviene destacar que dicha población se distribuye de la siguiente manera: 113 catedráticos, son de hsm (87 hombres y 26 mujeres) y 26 de tiempo completo (10 mujeres y 16 hombres), habiéndose seleccionado para este fin, 10 de ellos, de los cuales sólo 3 son tiempos completos, uno medio tiempo y los seis restantes son maestros de hora-semana-mes (hsm).

Del universo poblacional, se aplicaron 95 cuestionarios, de los cuales 76 fueron contestados, 13 catedráticos se negaron a contestarlos, por no sentirse obligados a ello, toda vez que consideraban no ser una acción institucional, 5 instrumentos no fueron regresados oportunamente y uno de ellos se consideró como dato perdido, ya que el catedrático empleó su propia respuesta. De donde se deduce que a la aplicación de los 95 cuestionarios, le corresponde un 68%. Con respecto al universo poblacional, se logró recuperar un total de 76 cuestionarios, que vendrían a representar el 100% de población seleccionada para esta investigación.

Es importante mencionar que para la recogida de información se diseñó **un cuestionario Autodeterminado**, toda vez que se les proporcionó directamente a los respondientes, quienes lo contestaron sin intermediarios, marcando ellos mismos las respuestas, (ALBERT GÓMEZ.2007, p.120), al cual se le dio un **formato de escala tipo Likert**, destacando en su diseño **cuatro dimensiones**: *Uso de nuevas tecnologías, Estrategias Metodológicas, Tipos de Evaluación y Teorías del Aprendizaje*, **variando el número de ítems en cada una de ellas**, (ver en Fig.B, la tabla de dimensiones, con sus respectivos ítems). Cabe destacar a este respecto que el programa SPSS 11.0, arroja después del proceso de construcción, un valor de significancia del 0.05, este valor es comparado con el valor de significancia de los ítems (mismo que debe ser menor al antes indicado) y se

procede a la extracción y selección de los ítems. Es conveniente mencionar que la aplicación del instrumento diseñado, se llevó a cabo en el período comprendido del 30 de mayo al 12 de junio del 2008, y del que se presenta su diseño definitivo, como (Fig. 1), en el apartado de Resultados.

Para el análisis estadístico, se utilizó el programa SPSS 11.0, con apoyo de una tabla de datos generada en Excel, destacando que *el Nivel de Fiabilidad* que tiene esta investigación, se presenta de manera general y por dimensiones, las cuales fueron obtenidas a través del Alfa de Cronbach ( estos valores se pueden apreciar en la tabla: Fig. B), que se presenta en el siguiente apartado.

## **RESULTADOS**

En este apartado inicia el Análisis Estadístico, propiamente dicho, para el cual se utilizó el programa estadístico, con el apoyo de la tabla de datos ya mencionados, mismos que permitieron dar cuenta de los siguientes hallazgos:

### **CUESTIONARIO:**

El presente instrumento tiene como objetivo principal identificar las necesidades de formación sentidas por la población docente de esta Facultad, como consecuencia de la reciente implementación tanto del Nuevo Modelo Educativo como del Nuevo Plan de Estudios. La información que Usted nos proporcione será confidencial y sus resultados se presentarán de manera general como parte de un estudio de corte cuantitativo.

<b>Sexo:</b>	<b>Nivel Académico</b>	<b>Distribución de Carga Horaria</b>	<b>Antigüedad en la UJED</b>
Masculino <input type="radio"/>	Licenciatura <input type="radio"/>	hora-sem-mes <input type="radio"/>	De 0 a 5 años. <input type="radio"/>
Femenino <input type="radio"/>	Especialidad <input type="radio"/>	1/2 Tiempo <input type="radio"/>	De 5 a 10 años. <input type="radio"/>
	Maestría:	Tiempo Completo <input type="radio"/>	De 10 a 15 años. <input type="radio"/>
	En Educación <input type="radio"/>		De 15 a 20 años <input type="radio"/>
	En Derecho <input type="radio"/>		De 20 a 25 años. <input type="radio"/>
	Doctorado <input type="radio"/>		Más de 25 años <input type="radio"/>

INSTRUCCIONES: En una escala del uno al cinco (donde uno es poco y cinco mucho) señale su nivel de necesidad formativa para cada uno de los ámbitos presentados.

<b>ÁMBITO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN SENTIDAS POR EL PERSONAL DOCENTE</b>	1	2	3	4	5
<b>1.- Uso de Nuevas Tecnologías</b>					
La conexión de los elementos que tiene una computadora					
La utilización de cañón electrónico					
Manejo del pizarrón interactivo (electrónico)					
La elaboración de presentaciones gráficas (power point)					
Manejo de Excel					
<b>ÁMBITO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN SENTIDAS POR EL PERSONAL DOCENTE</b>	1	2	3	4	5
Utilización del Messenger					
Uso de Internet					
<b>2.- Estrategias Metodológicas</b>					
Aprendizaje Basado en Problemas					
Estrategias de Enseñanza/Aprendizaje (mapas conceptuales, diagramas y organizadores gráficos)					
Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Crítico					
Estrategias para la Comprensión de Textos					
Aprendizaje Colaborativo					
Aprendizaje Basado en Estudio de Casos.					
<b>3.- Tipos de Evaluación</b>					
Evaluación Diagnóstica					

Evaluación Formativa					
Evaluación Sumativa					
<b>4- Teorías del Aprendizaje</b>					
Constructivismo					
Aprendizaje Significativo					
Aprendizaje Social					
Psicogenética					
Cognoscitivista					

Para la interpretación del nivel de necesidad de formación docente, se hizo uso de una escala con cinco parámetros.

Tabla No.1 Escala de valores

POCO	REGULAR	NECESARIO	MAS QUE NECESARIO	VITAL
0.5 – 1.49	1.5 – 2.49	2.5 – 3.49	3.5- 4.49	4.5 – 5.0

I.- Para la realización del análisis de los resultados obtenidos, se citan en la siguiente tabla, las dimensiones contempladas en el cuestionario que se diseñó, y que sirvió para la recogida e interpretación de datos, (ver Fig.1); así mismo, es importante señalar que el análisis que aquí se realiza es por dimensiones y que se rescatan los datos más significativos que arroja el programa SPSS 11.0 después de cada proceso de construcción y que deben de estar por debajo del valor de significancia del 0.05 para la extracción y selección de los ítems.

Tabla No.2 Dimensiones

DIMENSIÓN UNO	DIMENSIÓN DOS	DIMENSIÓN TRES	DIMENSIÓN CUATRO
<b>Uso de Nuevas Tecnologías</b>	<b>Estrategias Metodológicas</b>	<b>Tipos de Evaluación</b>	<b>Teorías del Aprendizaje</b>
La conexión de los elementos que tiene una computadora	Aprendizaje Basado en Problemas	Evaluación Diagnóstica	Constructivismo
La utilización del cañón electrónico	Estrategias de Enseñanza/Aprendizaje (mapas conceptuales, diagramas y organizadores gráficos)	Evaluación Formativa	Aprendizaje Significativo
Manejo del pizarrón interactivo (electrónico)	Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Crítico	Evaluación Sumativa	Aprendizaje Social
La elaboración de presentaciones gráficas (power point)	Estrategias para la Comprensión de Textos		Psicogenética
Manejo de Excel	Aprendizaje Colaborativo		Cognoscitivista
Utilización del Messenger	Aprendizaje Basado en Estudio de Casos		
Uso de Internet			

II.- En seguida, se esquematiza *el Nivel de Fiabilidad* que tiene esta investigación, de manera general y por dimensiones, las cuales fueron obtenidas a través del Alfa de Cronbach; estos valores se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla No.3 Nivel de fiabilidad

Concentrado del nivel de fiabilidad de la presente investigación	
<b>Dimensión</b>	<b>Nivel de fiabilidad</b>
General	.9549
Dimensión 1	.8763
Dimensión 2	.9534
Dimensión 3	.8272
Dimensión 4	.8629

Por otra parte, se refleja también que existe una homogeneidad en las dimensiones planteadas hacia el punto central de la general, la cual es de .95.

III.- La tabla siguiente muestra una comparación entre la media general, o de todos los ítems (21), con respecto a cada una de las dimensiones, en este caso no se contemplan ninguno de los elementos sociodemográficos, y como puede apreciarse, se observa que las medias de las dimensiones están cercanas a la media general; sin embargo, destacamos también que la dimensión que presenta un mayor grado de necesidad de formación docente, es la tercera, definida como Tipos de Evaluación, subsiguiéndola la dimensión cuarta (Teorías de Aprendizaje), que son las que priorizan las necesidades que presentan a nivel formativo los catedráticos de la FADER y CP. Al mismo tiempo podemos concluir que de acuerdo a la tabla en mención, se percibe que hay un nivel considerable de necesidad de formación en las dimensiones planteadas, es decir, existe una necesidad sentida y vertida por los encuestados.



Tabla No.4 Concentrado de medias

<b>CONCENTRADO PARA APRECIAR EL GRADO DE NECESIDAD DE FORMACIÓN DOCENTE, SEGÚN LA ENCUESTA APLICADA</b>		
<b>Dimensión</b>	<b>Media</b>	<b>En Porcentaje</b>
General	3.304792001	63%
Dimensión 1	3.16468734	60%
Dimensión 2	3.27256714	62%
Dimensión 3	3.42416121	65%
Dimensión 4	3.357752314	64%

Analizando con mayor profundidad, cada uno de los ítems comprendidos en las dimensiones, se observa que el ítem que presenta mayor grado de necesidad de formación docente es: La Evaluación Formativa, comprendida en la tercera dimensión, que a su vez fue la que presentó también el más alto grado de necesidad de formación. Cabe mencionar que destacan tres ítems, de la cuarta dimensión (Teorías del Aprendizaje: Constructivismo, Aprendizaje Significativo y Aprendizaje Social) y un ítem de la tercera dimensión (Tipos de Evaluación: Evaluación Sumativa) que se aproximan al señalado con mayor grado de necesidad de formación.

En contraparte, los docentes que participaron en este proceso señalan el manejo de Excel y uso del Messenger, en la escala de medición empleada con el grado de “poco”, refiriéndose a su necesidad formativa.

IV.- En seguida se procedió a realizar el **Análisis de los Elementos Sociodemográficos**: Sexo, Nivel Académico, Distribución de Carga Horaria y Antigüedad en la UJED, relacionándolos con cada una de las dimensiones que se están trabajando en esta investigación, a fin de obtener, el grado de significatividad en que inciden, los elementos sociodemográficos con las dimensiones expuestas.

- a) Después de haber realizado el proceso de selección de datos más significativos del elemento sociodemográfico, **Sexo**, con respecto a cada una de las dimensiones, y seleccionando los datos más relevantes en Sig. (2-tailed), podemos citar lo siguiente:

Tabla No.5 Nivel de significación de la t de Students

t-test for Equality of Means	Sexo	Sig. (2-tailed)
Estrategias de Enseñanza/Aprendizaje		<b>.009</b>
Estrategias para la Comprensión de Textos		<b>.031</b>
Aprendizaje Colaborativo		<b>.043</b>

El sexo femenino presenta una demanda de nivel “más que necesario” como expresión de su grado de necesidad formativa, en cuanto a la segunda dimensión (Estrategias Metodológicas), expresada en los siguientes ítems: Estrategias de Enseñanza/Aprendizaje, Estrategias para la Comprensión de Textos y Aprendizaje Colaborativo; presentando una media de 3.772 en los tres casos; mientras que los hombres ubican su grado de necesidad formativa como “necesario”.y con una media respectiva entre 3.0 y 3.153.

b).- En seguida pasamos a realizar el análisis con ONE WAY NOVA, dado que ésta se utiliza para valores de tipo ordinal, y los primeros datos que procesamos en una comparación, fue Nivel Académico, con respecto a cada una de las dimensiones antes citadas, de las cuales arrojaron las siguientes relevancias: En cuanto a la segunda dimensión (Estrategias Metodológicas) existen tres casos: En el primero podemos afirmar que el Nivel académico de Doctorado presenta un grado de necesidad de formación considerado como “necesario”, mientras que los que tienen maestría en educación, consideran un nivel “vital” en cuanto a las Estrategias de Enseñanza/Aprendizaje; una vez realizado este análisis,

pasamos a realizar el de correlación, mismo que nos indica: Que a mayor nivel académico, menor necesidad de Formación en Estrategias de Enseñanza/Aprendizaje.

En un segundo caso: La Maestría en Derecho y el Doctorado presentan un grado de necesidad de formación “necesario”, a diferencia de la Maestría en Educación, la cual considera al ítem: Estrategias para la Comprensión de Textos como:”vital”; así mismo se efectuó la prueba de correlación en la que, una vez interpretada, nos dice: Que a mayor nivel de formación, menor necesidad de formación en Estrategias para la Comprensión de Textos.

Finalmente, en un tercer caso: Teniendo como base el Nivel Académico y con relación al ítem de Aprendizaje Colaborativo, podemos apreciar que los resultados que arroja son similares a los arrojados en el punto anterior, dado que sólo varían en unos cuantos decimales, pero conservan los niveles de “necesario” para el doctorado y “vital” para el caso de la Maestría en educación. Los valores de significatividad que ilustran estos tres casos, pueden ser apreciados en la siguiente tabla:

Tabla No.6 Nivel de significación de la ANOVA

Ítems	Sig.
Estrategias de Enseñanza/Aprendizaje	<b>.026</b>
Estrategias para la Comprensión de Textos	<b>.014</b>
Aprendizaje Colaborativo	<b>.007</b>

b.1).- En otra comparación del Nivel Académico, con respecto a la cuarta dimensión (Teorías del Aprendizaje), éste nos dio datos relevantes para esta investigación. Dichos datos corresponden a los ítems: Aprendizaje Significativo y Aprendizaje Social, dando como resultado, después de aplicar el estudio de correlación a ambos ítems, una mayor importancia, el

ítem denominado Aprendizaje Significativo, interpretándose como sigue: A mayor Nivel Académico, menos grado de necesidad formativa en este ítem.

La siguiente tabla esquematiza la necesidad de analizar estos ítems en esta investigación, por su nivel de significancia:

Tabla No.7 Ítems relevantes

Ítems	Sig.
Aprendizaje significativo	<b>.010</b>
Aprendizaje social	<b>.008</b>

c).- En cuanto a la Distribución de Carga Horaria, que es el tercer elemento sociodemográfico, resulta interesante que: A medida que va incrementando la carga de horas a los docentes que trabajan en la UJED; éstos consideran que debe de ir disminuyendo la necesidad de formación en el Manejo del pizarrón interactivo (electrónico) y La utilización del cañón electrónico. Dado que en ambos casos se manifiesta una relación de la siguiente manera: Los docentes de Tiempo completo manifiestan una necesidad de formación de tipo: “regular”, mientras, que los que son de hora-semana-mes, su necesidad de formación es: “más que necesaria”.

Así mismo, en un posterior análisis con la segunda dimensión, se tiene que los docentes que son de Tiempo Completo tienen una necesidad “regular” de formación en cuanto al Aprendizaje Basado en Estudio de Casos, a diferencia de aquellos que tienen ½ Tiempo y su necesidad es de tipo: “más que necesario”. Por lo tanto, hay una diferencia marcada en cuanto a necesidad de formación entre el docente de Tiempo Completo y el de ½ Tiempo; y al parecer aquellos que tienen menos de Medio Tiempo, tienen noción sobre lo que es trabajar con Estudio de Casos, esto podríamos atribuírselo a que en este NPE de la FADER y CP, está incluido el trabajo con este ítem y los maestros con menor antigüedad en el plantel, tienen más contacto con este tipo de Estrategia Metodológica.

El nivel de significatividad de las variables que anteriormente fueron nombradas en relación con la Distribución de Carga Horaria se muestra en la siguiente tabla:

Tabla No.8 Nivel de significación de la ANOVA

Items	Sig.
La utilización del cañón electrónico	<b>.020</b>
Manejo de pizarrón interactivo	<b>.046</b>
Aprendizaje basado en estudios de casos	<b>.009</b>

Por último, el programa SPSS nos muestra unos datos muy interesantes en cuanto a la antigüedad de los docentes, en relación con la cuarta dimensión y con sus ítems, a cerca de las Teorías del Aprendizaje Significativo y Cognoscitivista: Indican, que en la medida en que el docente de este plantel cuenta con más antigüedad, presenta una menor necesidad de formación en estos ítems. Los niveles de significatividad los podemos apreciar en la siguiente tabla:

Tabla No.9 Ítems relevantes

Ítems	Sig.
Aprendizaje significativo	<b>.036</b>
Cognoscitivista	<b>.008</b>

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación explican sólo la realidad expuesta por los participantes, representando un intento por

penetrar en la realidad educativa de la FADER y CP a través de una descripción e interpretación de los hallazgos.

El alcance y grado de profundidad por tanto, que podemos establecer, tratándose del estudio de una institución, resulta de validez únicamente para los sujetos y la institución objeto de la investigación y las relaciones que se pudieran derivar en circunstancias parecidas, sólo podrán establecerse como una mera posibilidad.

Las necesidades de formación y su tratamiento, percibidos como un imperativo para los docentes, paso por un entrecruzamiento entre el Nivel Académico, Antigüedad en la UJED y Distribución de Carga Horaria, advirtiéndose una variación respecto de la apreciación del grado de necesidad formativa, de acuerdo con estos elementos sociodemográficos que se contemplaron en el instrumento aplicado.

Del análisis e interpretación de los resultados, también es posible inferir que se presenta un 65% de necesidad de formación, respecto de los Tipos de Evaluación (Diagnóstica, Formativa y Sumativa), lo que representa un nivel “más que necesario”, en la escala de medición empleada para tal efecto, destacando que es ésta la que presenta el más alto grado de necesidad formativa.

El sexo de los docentes, resulta significativo para determinar un grado mayor de necesidades de formación en relación con el dominio de las Teorías del Aprendizaje, siendo el femenino, el que presenta un grado mayor de necesidades formativas.

Del presente estudio puede inferirse que a mayor Nivel Académico de los docentes participantes en esta investigación, es menor su grado de necesidad formativa respecto de las Estrategias Metodológicas y Teorías del Aprendizaje.

También de los datos analizados puede establecerse que, aquellos maestros con una Carga Horaria de hora-semana-mes, presentan un grado de necesidad formativa “más que necesario”, con relación a los docentes de

Tiempo Completo, cuya necesidad se ubica en el nivel de “regular”, respecto al Uso de Nuevas Tecnologías, así como de las Estrategias Metodológicas.

Igualmente, puede concluirse que del total de la población participante en la presente investigación, a mayor Antigüedad en la UJED, corresponde un menor grado de necesidad respecto del dominio de las Teorías del Aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Albert Gómez, M.J. (2007). *La Investigación Educativa*. Aravaca, Madrid: McGraw Hill.
- Moreno Bayardo, M.G. (2008). En Revista: *La tarea*. *Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho y Ciencias Políticas*. Durango, Méx.2007 FADER y CP. UJED.
- Pérez Gómez, A. (1987) Reforma curricular y formación del profesorado. En A. Álvarez, *Psicología y educación*, Madrid: Visor.u
- Universidad Juárez del Estado de Durango, (2006). *Modelo Educativo*. Durango, Mex.: Autor.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Antología de documentos normativos para el profesor de educación básica: TME. 2007.
- Ley General de Educación. Antología de documentos normativos para el profesor de educación básica: TME.2007.

## **ACTITUDES DE LOS ACADÉMICOS DE LA UJED HACIA LA POSIBILIDAD DE IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO ACADÉMICO 2006**

Dra. Delia Inés Ceniceros Cázares  
(Universidad Pedagógica de Durango)

### **RESUMEN**

Con esta investigación se pretende conocer las actitudes que tienen los académicos de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) hacia la implementación del Modelo Académico 2006, desde la Teoría de la Conducta Planeada (Ajzen, 1988). La investigación se realiza desde el enfoque metodológico cuantitativo, con el método de encuesta y mediante la aplicación de un cuestionario estructurado en escala de diferencial semántico. Los participantes fueron 169 académicos. Entre los principales hallazgos de esta investigación se destaca la confirmación de los principales postulados teóricos de la Teoría de la Conducta Planeada (TCP), en lo que se refiere a las relaciones entre las variables: intención, actitud, norma subjetiva, control conductual percibido y creencias. Se registra una fuerte vinculación entre la intención de aplicar el Modelo Académico 2006 y la asistencia de los académicos a cursos de capacitación relacionados con este Modelo. Algunos hallazgos importantes que no se derivan directamente de la TCP sino de los discursos de los propios participantes tienen que ver con la identidad universitaria, los asuntos de género y opinión, y las posibilidades de éxito que los académicos le anticipan a la implementación del Modelo Académico en el corto y largo plazos.



**Palabras clave:** Creencias, Actitudes, Intención, Modelo, Académico

## INTRODUCCIÓN

Tomando como sustento la Teoría de la Conducta Planeada (Ajzen, 1988), el propósito de esta investigación es explicar la intención, la actitud, la norma subjetiva y el control conductual percibido de los académicos de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) hacia la implementación del Modelo Académico 2006 en su práctica profesional, tomando como base sus creencias conductuales, normativas y de control.

Desde el año 2006 se presentó al personal de la UJED la propuesta de Modelo Educativo que habrá de regir los destinos de la Universidad (UJED, 2006). Se plantea la reforma universitaria en el Plan Institucional de Desarrollo (UJED, 2005) y se cristaliza en el Modelo Educativo 2006, el cual se ve materializado en el Modelo Académico 2006.

En el campo de la psicología, a lo largo del tiempo, las definiciones de actitud podrían agruparse en tres bloques:

- a) De carácter social. Los autores más característicos son Thomas y Znaniecki (1918, como se cita en Ajzen, 1980) para quienes las actitudes reflejan a nivel individual los valores sociales del grupo a que se pertenece.
- b) Conductuales. La actitud es la predisposición a actuar o responder de una forma determinada ante un estímulo u objeto actitudinal.
- c) Cognitivas. Aparecen hacia la década de los 50's, coincidiendo con el cambio de paradigma del conductismo al cognitivismo. Ajzen y Fishbein (1980) son autores destacados de esta corriente. La actitud se define como un conjunto de predisposiciones para

la acción que está organizado y relacionado en torno a un objeto o situación.

La Teoría de la conducta Planeada (TCP), en el campo de la Psicología Social, encuentra sus bosquejos en los cuerpos explicativos propuestos en 1975, pero su consolidación como teoría explicativa de la conducta se da en el año de 1980, cuando Ajzen y Fishbein (1980) plantean la Teoría de la Acción Razonada (Ajzen & Fishbein, 1980) constituye el antecedente directo de la Teoría de la Conducta Planeada (TCP), cuando Ajzen (1988) y Madden (Ajzen & Madden, 1986) analizan las limitaciones de la Teoría de la Acción Razonada para explicar aquellas conductas sobre las cuales los individuos tienen un control volitivo incompleto y para aquellas que se producen en contextos específicos. Para subsanar dicha debilidad, la TCP agrega la variable del control conductual percibido (ver figura 1). En el marco de la TCP, se consideraron las siguientes variables de estudio:

- a) *Intención*: Componente inmediato anterior a la conducta y que la influye de manera determinante.
- b) *Actitud*: Si el juicio de la persona que realiza la conducta es bueno o malo, si la persona está a favor o en contra de realizar la acción.
- c) *Creencias conductuales*: Fundamentan la actitud de una persona hacia la conducta.
- d) *Evaluación de los resultados*: Apreciación de una persona respecto de los posibles efectos (positivos o negativos) de llevar a cabo una acción.
- e) *Norma subjetiva*: Percepción de la persona respecto a las presiones sociales de que es objeto para realizar o no la conducta en cuestión.

- f) *Creencias normativas*: Creencias de la persona acerca de lo que piensan grupos o individuos específicos sobre si debe o no realizar la conducta.
- g) *Referentes de importancia*. Están constituidos por los grupos de personas que resultan significativos en cuanto a la toma de decisiones de una persona.
- h) *Control conductual percibido*. Percepción que tiene el sujeto acerca de su capacidad para hacer o dejar de hacer ciertas cosas.
- i) *Creencias de control interno*. Creencias del sujeto acerca de sus propias capacidades específicas para hacer frente a determinada situación.
- j) *Creencias de control externo*. Creencias individuales respecto a lo que el entorno de referencia posee como fortaleza o debilidad para hacer frente a determinada situación.

Dos hipótesis que guiaron la presente investigación se derivan de la Teoría de la Conducta Planeada y una tercera es producto de la revisión de investigaciones previas:

- a) Las creencias de los académicos de la UJED influyen en su actitud, en su norma subjetiva y en su control conductual percibido acerca de aplicar el Modelo Académico 2006 en su práctica profesional.
- b) La actitud, la norma subjetiva y el control conductual percibido de los académicos de la UJED influyen en su intención de aplicar el Modelo Académico 2006 en su práctica profesional.
- c) Las creencias y actitudes de los académicos de la UJED son favorables para la potencial aplicación del Modelo Académico 2006 en su práctica profesional.

## MÉTODO

En esta investigación se ha asumido como enfoque investigativo el cuantitativo, con una concepción postpositivista del conocimiento. Los hallazgos se analizan desde la perspectiva de lo medible (Creswell, 2003).

El método de investigación elegido es la encuesta, porque el tipo de información que se busca de parte de los sujetos informantes se localiza en un nivel consciente subsuperficial. La encuesta estudia poblaciones grandes y pequeñas seleccionando y analizando muestras elegidas de la población para descubrir la incidencia relativa, la distribución y las interacciones de las variables sociológicas y psicológicas.

Se diseñó un cuestionario que atrapar la información suficiente para realizar el análisis del fenómeno objeto de estudio. El cuestionario se construyó a partir de la operacionalización del modelo teórico así como de la revisión sistemática y a profundidad del modelo académico de la Universidad Juárez del Estado de Durango. El cuestionario se integró por 49 ítems en una escala de diferencial semántico con siete opciones de respuesta.

Para garantizar la validez y confiabilidad del instrumento diseñado se recurrió al jueceo de seis expertos teórico-metodológicos, a una prueba de piloteo con 30 participantes, y a un análisis de confiabilidad (Alpha de Cronbach), obteniendo un nivel de confiabilidad de .96. Una vez concluido el proceso de evaluación, se procedió a la aplicación del cuestionario en 14 de las 15 unidades académicas de nivel superior de la UJED, ubicadas en la localidad de Durango, Dgo., previa determinación de la muestra participante.

La población está conformada por 1768 académicos de la UJED (337 de tiempo completo, 45 de medio tiempo y 1386 de hora/semana/mes) en la ciudad de Durango, Dgo. El proceso de recogida de información, tuvo una duración de seis semanas, durante las cuales se realizaron varias visitas (desde dos hasta ocho, dependiendo del éxito que se tuviera en la

recuperación de los instrumentos entregados) a las diferentes unidades. Se logró rescatar un total de 172 cuestionarios, de los cuales se desecharon tres cuestionarios por no reunir los requisitos de respuesta aceptables para proceder a su análisis; por tanto, la muestra productora de datos estuvo integrada por 169 académicos.

## HALLAZGOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Las unidades académicas de mayor participación (con un 100% de tasa de retorno) fueron: la Facultad de Derecho; la Facultad de Medicina, Veterinaria y Zootecnia; y la Facultad de Trabajo Social.

La distribución por género de los académicos es homogénea (52% mujeres). Los años al servicio de la UJED varían de 1 a 36. La mayoría de los académicos cuentan con estudios de posgrado (desde maestría incompleta, el 20%, a doctorado completo, el 10%), frente a una minoría (22%) que cuentan exclusivamente con licenciatura. El 91% se desempeña en el nivel de licenciatura.

El 61% de los académicos participantes respondieron haber recibido algún tipo de capacitación relacionada con el Modelo Académico 2006.

Creencias conductuales. Los resultados fueron halagüeños, la mayoría de los participantes (71%) se ubican en la opción de respuesta 6 (en escala de 1 a 7), “muy probable”, con respecto a las ventajas que perciben al aplicar el Modelo Académico 2006.

Las creencias conductuales más favorables se relacionan con la apreciación de los docentes respecto a que el Modelo Académico 2006 favorece que las Unidades Académicas compartan propósitos académicos (media 5.9 y  $s = 1.1$ ). El 59% de los académicos consideraron que es muy probable (opción 6) que se favorezca un trabajo con propósitos comunes entre las diferentes unidades académicas de la UJED.

La creencia relacionada con la consolidación de la figura del tutor como apoyo al estudiante, a partir de la implementación del modelo, obtuvo una media alta (5.8 y  $s = 1.1$ ). La variable “creencias conductuales” en su conjunto presenta un valor promedio de 5.4.

Creencias normativas. Se analizaron como posibles referentes de importancia a los colegas, el jefe de carrera o departamento, los alumnos y los amigos cercanos. Esta variable arrojó valores más bajos (no necesariamente negativos). El 48% se ubica en las opciones 1 a la 4 de la escala.

El referente considerado como menos importante en cuanto a la posibilidad de aplicar el Modelo Académico 2006 es el conformado por los amigos cercanos (media 4.1 y  $s = 1.8$ ). El referente que obtuvo una valoración más alta (media 5.1 y  $s = 1.6$ ) es el Coordinador de Carrera o Jefe de Departamento. Quienes tienen contrato parcial (media 4.7 y  $s = 1.4$ ) muestran una tendencia a considerar como un referente de mayor peso al Coordinador de Carrera o Jefe de Departamento que quienes tienen un Contrato de Tiempo completo (media 4.4 y  $s = 1.6$ ).

Creencias de control. Las creencias de control interno obtuvieron una media de 5.3 ( $s = 1.0$ ), en tanto que las creencias de control externo obtuvieron una media de 5.0 ( $s = 1.2$ ). Estos resultados muestran lo altamente positivas de las creencias de control de los participantes, respecto tanto a sus propias capacidades para responder al reto de la implementación del Modelo Académico 2006, como del control externo que le adjudica a la UJED para este mismo efecto.

Las creencias de control interno más favorables son: dominio de los métodos de enseñanza apropiados para la formación para el trabajo (media 5.4 y  $s = 1.1$ ), uso de estrategias de tutoría (media 5.4 y  $s = 1.3$ ) y manejo de contenidos del área propedéutica (media 5.1 y  $s = 1.2$ ).

La creencia de control externo más positivamente valorada se refiere a las posibilidades que ofrece la institución para que los profesores puedan

prepararse para la aplicación del Modelo Académico 2006 (media 5.3 y  $s = 1.3$ ); en tanto que la creencia más negativamente valorada es la disponibilidad de recursos suficientes para la aplicación del Modelo (media 4.6 y  $s = 1.7$ ).

La actitud. La actitud de los académicos hacia la posibilidad de implementación del Modelo Académico 2006 arroja resultados positivos (media 5.4 y  $s = .9$ ), lo cual indica una valoración optimista de rasgos tales como: lo interesante (media 5.9 y  $s = .9$ ), apropiado (media 5.7 y  $s = 1.2$ ), creativo (media 5.7 y  $s = 1.1$ ), fructífero (media 5.7 y  $s = 1.0$ ) y útil (media 5.9 y  $s = 1.0$ ) que puede resultar la implementación del modelo.

La norma subjetiva. Los académicos no consideran de forma determinante aquello que la mayoría de las personas involucradas en educación superior piensan respecto a si él debería o no aplicar el Modelo Académico 2006 (media 4.9 y  $s = 1.5$ ). Este resultado está fuertemente relacionado con los hallazgos en las variables directamente asociadas: creencias normativas (media 4.5 y  $s = 1.5$ ) y motivación para cumplir (media 4.3 y  $s = 1.5$ ).

El control conductual percibido. Ubicado entre las creencias de control interno y externo, y la intención, el control conductual percibido conforma la aportación más importante de la TCP. En esta variable se registra una media de 4.8 ( $s = 1.5$ ).

Correlación entre actitud, norma subjetiva y control conductual percibido. Estos tres componentes de la TCP influyen en la intención (Guzmán Arredondo, 2003). Las correlaciones ( $r$  de Pearson) entre la intención y estas variables son altamente significativas ( $\alpha < 0.01$ ), lo que pone de manifiesto la consistencia de la TCP.

La intención. La media aritmética de la intención es 5.6 ( $s = 1.3$ ), que indica una intención muy favorable hacia la aplicación del modelo por parte de los participantes. El 73% se ubica en las dos opciones de respuesta más altas (6 y 7). La opción “intermedia” de respuesta obtuvo poca

frecuencia de respuesta (6%), lo cual indica que los académicos han asumido una postura (a favor o en contra) respecto de la implementación del Modelo Académico 2006.

Las variables de la teoría de la conducta planeada, en función de algunas características de los participantes. Se encuentra una correlación significativa de la experiencia como docente con el control conductual percibido ( $r = .26$ ) y con las creencias de control interno (.19). Esto indica una tendencia a la aplicación del modelo más positiva entre los académicos que tienen mayor experiencia como docentes.

En cuanto al tipo de contrato se observan diferencias significativas en la norma subjetiva: los valores más altos corresponden a los académicos de tiempo parcial (media 5.2 y  $s = 1.3$ ) (los docentes de tiempo completo registran una media de 4.6 y  $s = 1.6$ ).

Se encuentra una diferencia significativa en lo referente a intención, creencias conductuales, evaluación de resultados, control conductual percibido, creencias de control interno y creencias de control externo, considerablemente más favorables en quienes han participado en procesos de capacitación.

La contrastación de las hipótesis con fundamento en la información obtenida. A partir de la aplicación de los estadísticos correspondientes y una vez elaborado el análisis de los resultados obtenidos, no se rechaza ninguna de las tres hipótesis planteadas en el trabajo de investigación.

En la primera hipótesis se confirma lo planteado en la TCP: las creencias conductuales se correlacionan fuertemente con la actitud (.72); las creencias normativas son un fuerte antecedente para explicar la norma subjetiva (.84); y el valor  $r = .50$  que relaciona las creencias de control y el control conductual percibido es alto.

En la segunda hipótesis, mediante un análisis de regresión, no se rechaza la influencia de la actitud ( $W = .29$ ), la norma subjetiva ( $W = .20$ ) y el control conductual percibido ( $W = .20$ ) en la intención.



Los resultados obtenidos para la tercera hipótesis son considerablemente altos, en general se agrupan en el valor de 6 (en escala de 1 a 7), por lo que se afirma que la actitud de los académicos de la UJED es positiva para poner en práctica el Modelo Académico 2006.

## CONCLUSIONES

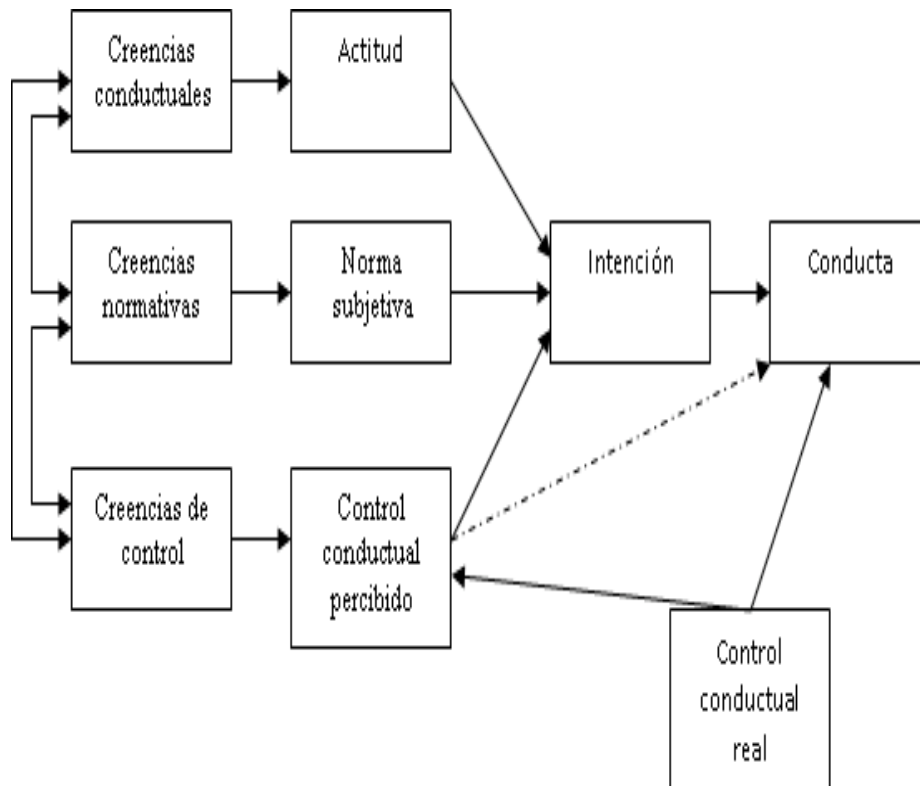
Se destacan algunas situaciones determinantes para la consolidación del Modelo Académico 2006 en la UJED: La participación de la mujer como agente crítico en la vida universitaria; la importancia de la capacitación para garantizar el éxito de cualquier empresa institucional; la confirmación de la solidez del marco teórico elegido para desarrollar la investigación; y el rasgo “identidad institucional” como un componente presente y determinante de la vida universitaria.

Las situaciones que quedaron sin resolverse en el presente trabajo son fundamentalmente: Un acercamiento cualitativo al objeto de investigación, con la idea de recuperar de forma profunda las apreciaciones, los sentires y las creencias de los académicos como actores principales en esta reforma universitaria; y realizar un acercamiento personal a los directivos, para llevar a cabo un análisis comparativo de los procesos de implementación del Modelo Académico 2006 en cada unidad académica de la UJED.

La fortaleza de la TCP comparativamente con los cuerpos teóricos que la preceden en el estudio de las actitudes, radica fundamentalmente en la connotación científica que le da a dicho estudio. La incorporación de la variable “control conductual percibido” para darle mayor certeza a la predicción conductual.

## REFERENCIAS

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality, and Behavior*. Milton-Keynes, England: Open University Press & Chicago, IL: Dorsey Press.
- Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, California, U.S.A.: Sage Publications.
- Espí Guerola, V. (2005). *Variables conductuales y psicológicas relacionadas con la intención y la conducta del ejercicio*. Universidad de Valencia: España. (Tesis doctoral).
- Guzmán Arredondo, A. (2003). *Creencias y actitudes de los Profesores de Educación Superior hacia la Educación a Distancia por Internet* (Tesis doctoral). México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- UJED. (2005). *Plan de Desarrollo Institucional 2005-2010*. México: Autor.
- UJED. (2006). *Modelo Educativo*. Durango, México: Autor.



**FiFigura 1:** *Modelo de la Teoría de la Conducta Planeada*



Correspondencia dirigirla a la  
Universidad Pedagógica de  
Durango, Avenida 16 de  
Septiembre No, 132, Col. Silvestre  
Dorador, Durango, Dgo,  
Tel. 128-44-07,  
E-mail: [rplica@yahoo.com](mailto:rplica@yahoo.com)