



Vol. 2 No. 3
Julio de 2010

MOTIVACIÓN
HACIA EL ESTUDIO EN
ALUMNOS DE
BACHILLERATO

AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

LIDERAZGO DOCENTE EN MAESTROS DE
EDUCACIÓN SUPERIOR

ESCALA DE EVALUACIÓN
DE **COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS**

C O N T E N I D O

EDITORIAL

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO EN ALUMNOS DE BACHILLERATO	6
<i>Ángel Alberto Valdés Cuervo, María Alejandra Terrazas Chávez, María Luisa Madueño Serrano, Ernesto Alonso Carlos Martínez, & Militza Lourdes Urías Martínez.</i>	

LA ENSEÑANZA CONSTRUCTIVISTA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR	15
<i>Enrique Ortega Rocha, Adla Jaik Dipp, & Arturo Guzmán Arredondo.</i>	

VALIDACIÓN DEL INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO Y ANÁLISIS COMPARATIVO EN ADULTOS JÓVENES DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER Y LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA, SECCIONAL BUCARAMANGA, COLOMBIA	26
<i>Diana Alejandra Malo Salavarieta, Guerty Shirley Cáceres Cáceres & Gimel Hadith Peña Ballesteros.</i>	

AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	43
<i>Claudia Leticia Hernández Vallejo, Mýyela del R. Rodríguez Garza, Francisca Sanmiguel Salazar, Luz María Galván Uriarte, Blas López Zavala, José María Guajardo Espinoza & Jorge Herrera Hernández</i>	

LIDERAZGO DOCENTE EN MAESTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR	55
<i>Flor de Liz Reza Luna, Adla Jaik Dipp & Arturo Barraza Macías.</i>	

ARTÍCULOS

LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA EN EDUCACIÓN INICIAL	64
<i>José Edgar Correa Terán</i>	

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

ESCALA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS	72
<i>Enrique Ortega Rocha & Adla Jaik Dipp</i>	

NORMAS PARA COLABORADORES



Desde 1998
en Internet...
Gracias
por acompañarnos.



Actualidad Iberoamericana
Indice Internacional de Revistas

REVISTA ELECTRÓNICA PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE
Vol. 2, No. 3; Julio de 2010

DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADOR EDITORIAL

Dr. Miguel Navarro Rodríguez

CONSEJO EDITORIAL

- **Dr. Julio Cabero Almenara**
(Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla: España-UE);
- **Dr. Lewis McAnally Salas**
(Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California);
- **Dr. Víctor Luís Porter Galetar**
(Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco);
- **Dr. José Antonio García Fernández**
(Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid);
- **Dra. Dolores Gutiérrez Rico**
(Universidad Pedagógica de Durango);
- **Dra. Zardel Jacobo Cupich**
(Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM);
- **Dr. Miguel Álvarez Gómez**
(Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara);
- **Dra. Delia Inés Ceniceros Cázares**
(Red Durango de Investigadores Educativos);
- **Dra. Alicia Rivera Morales**
(Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria);
- **Dr. Roberto González Villarreal**
(Universidad Pedagógica Nacional)

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna

DISEÑO GRÁFICO

Dr. Luís Manuel Martínez Hernández
L. D. G. P. Susana Ramírez Osorio

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

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) tiene una periodicidad semestral y se edita en los meses de enero y julio. ISSN en trámite. Actualmente se encuentra indizada en el Índice ARED, Latindex y Actualidad Iberoamericana y ha sido incorporada a Maestroteca y Google Académico. La política editorial de la revista se compromete de manera explícita con el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de la investigación educativa.

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

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

INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

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

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

En el presente número

- a) El 86% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 73% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se recibieron 7 trabajos en total; se aceptaron 6 y se rechazaron 1.

Acumulativo (tres números)

- a) El 76% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 73% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se han recibido 22 trabajos en total; se han aceptado 16 y se han rechazado 6.

EDITORIAL

SE INCORPORA LA REVISTA “INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE” A LA ALIANZA DE REVISTAS ELECTRÓNICAS DE DURANGO

La Revista “Investigación Educativa Duranguense” (*INED*), que es editada por la Universidad Pedagógica de Durango, se incorporó durante el primer semestre del presente año a la Alianza de Revistas Electrónicas Duranguenses (*ARED*).

La Revista *INED*, que como su nombre lo indica está orientada al campo de la investigación educativa, inició su publicación en el año 2003 y hasta el momento tiene 11 números publicados. Actualmente cuenta con su ISSN y se encuentra indizada en Latindex, Clase, Dialnet e IRESIE, por lo cual cubre los requisitos básicos para integrarse a la *ARED*, en lo general, y ser parte del *INDICE ARED*, en lo particular.

Esta revista tiene un tiraje de impresión de 500 ejemplares y su distribución es esencialmente regional, sin embargo, tiene una versión electrónica que es alojada en la página de la institución responsable de su edición. Esta versión es la que ha tenido hasta el momento mayor difusión y es la que se integra a la *ARED*.

MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO EN ALUMNOS DE BACHILLERATO

Ángel Alberto Valdés Cuervo (1); María Alejandra Terrazas Chávez (2);
María Luisa Madueño Serrano (3); Ernesto Alonso Carlos Martínez (4); &
Militza Lourdes Urías Martínez (5)

1.- Maestro en Investigación Educativa. Profesor Investigador. Departamento de Educación. Instituto Tecnológico de Sonora. avaldes@itson.mx

2.- Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesora de Bachillerato. Departamento de Educación. Instituto Tecnológico de Sonora. ale_tch85@hotmail.com

3.-Maestra en Educación. Profesora Investigadora. Departamento de Educación. Instituto Tecnológico de Sonora. mmadueno@itson.mx

4.- Doctor en Ciencias Sociales. Profesor Investigador. Instituto Tecnológico Superior de Cajeme. ecarlos@itesca.edu.mx

5.- Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Asistente de Investigación. Departamento de Educación. Instituto Tecnológico de Sonora. militza.urias@itson.edu.mx

Resumen

Se realizó un estudio descriptivo mediante una metodología cuantitativa con el propósito de identificar relaciones entre la motivación de logro y las atribuciones de estudiantes de bachillerato, con el promedio académico de los mismos. Se encontró que los estudiantes tienen una alta motivación de logro; ésta no se relaciona con los promedios de calificaciones. Respecto a las atribuciones, se evidenció que predomina el locus de control interno y que éste se relaciona de manera positiva con el promedio de calificaciones. Se concluyó que el tipo de atribución es el factor motivacional que más peso tiene en la explicación de los resultados académicos de los estudiantes de este nivel.

Palabras clave: motivación de logro, atribuciones, estudiantes, desempeño académico.

Abstract

A descriptive study was conducted using a quantitative methodology in order to identify relationships between motivation achievement and the attributions of baccalaureate students, with their average grade point. It found that students that have high motivation achievement; this one is not related to the average grade points. Regarding the powers was predominantly evident an internal locus of control and that it positively relates with the average grade point. It was concluded that the type of attribution is the motivational factor that has more heft in explaining the academic performance of students at this level.

Keywords: motivation achievement, attributions, students, academic performance.

Introducción

Aunque el desempeño escolar es un fenómeno plurimotivado, diversos autores sostienen que factores concernientes al alumno, específicamente los aspectos motivacionales, influyen con mayor fuerza en el logro académico (Martínez, 2004).

La influencia de la motivación en el desempeño académico se ha estudiado desde diferentes perspectivas. Destacan: a) Conductista, la cual hace énfasis en las recompensas y castigos que dirigen la conducta del estudiante; b) Cognitivista, se enfoca en explicar cómo las atribuciones, las percepciones de logro y autoeficacia influyen en la conducta hacia el estudio; c) Humanista, que hace énfasis en los motivos intrínsecos y el proyecto de vida como reguladores motivacionales.

Planteamiento del problema

Este estudio pretendió describir las características de la motivación de logro y las atribuciones de los estudiantes del segundo semestre de bachillerato de las escuelas preparatorias incorporadas al Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) y establecer si existe relación entre los puntajes en las diferentes escalas de motivación y el desempeño académico.

Justificación

Asumiendo que la motivación es un elemento que dirige la conducta hacia el logro, se pretendió determinar las características de la motivación de estudiantes de bachillerato y establecer si existe relación entre ésta y el desempeño académico de los mismos; estos resultados permitirán decidir si es necesario implementar acciones destinadas a incrementar la motivación de los estudiantes como una estrategia para favorecer sus logros educativos.

Marco teórico

Motivación de logro y desempeño académico

Según la teoría de motivación de logro, el impulso principal que dirige la conducta es la competencia, actuar manera exitosa y obtener un alto nivel de realización o estándar.

Estudios realizados en México han encontrado relación entre la motivación de logro y el desempeño de los estudiantes en las asignaturas. Dentro de ellos destaca el realizado por Edel (2003) en estudiantes de educación superior, donde halló una fuerte relación entre las dos variables ya mencionadas; asimismo el realizado por Colmenares y Delgado (2008) quienes encontraron también una relación fuerte entre motivación de logro y desempeño en estudiantes de nivel superior. Por último, cabe señalar el estudio realizado por Valdés, Ramírez y Pavón (2009) que la motivación de logro, en especial la relacionada con el dominio de la materia, diferenciaba a estudiantes con bajo y alto desempeño en la materia de Química.

Atribuciones y rendimiento académico

Esta teoría sostiene que la motivación guarda relación con la manera como los individuos explican sus éxitos y fracasos. Los alumnos con atribuciones internas que se comprometen más en la autorregulación de su aprendizaje (Jurisevic, Devetak, Pucko & Glazar, 2008), realizan un mayor esfuerzo por aprender y tienen un control de la comprensión de lo que se están aprendiendo (Archer, 1994; Archer & Scevak, 1998).

El locus de control interno se asocia con el incremento positivo del autoconcepto y la mejora del desempeño académico. Las atribuciones causales externas por otra parte, tienen una influencia negativa en el rendimiento de los estudiantes (Valle et. al., 2000)

Método

Tipo de estudio

Se realizó un estudio transversal descriptivo y correlacional con una metodología cuantitativa.

Población

La población estuvo constituida por todos los estudiantes que se encontraban cursando el segundo semestre de bachillerato en las preparatorias incorporadas al ITSON durante el periodo enero-mayo de 2009. En total fueron siete escuelas con una población acumulada de 405 estudiantes.

Muestra

Se utilizó un muestreo representativo no probabilístico proporcional al número de alumnos adscritos a cada una de las siete escuelas. En total se seleccionaron 204 estudiantes.

Instrumentos

En la recolección de la información se utilizó la Escala de Motivación de Logro. (Díaz, Andrade & La Rosa, 1989).

El instrumento se contestó en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta. Para fortalecer las propiedades psicométricas del instrumento se realizó un análisis factorial utilizando el método de rotación ortogonal de componentes de varimax. Se extrajeron tres factores que lograron explicar el 42.3% de la varianza total del constructo lo cual resulta aceptable para un instrumento de este tipo.

Para establecer la validez de contenido del instrumento, previamente se llevó a cabo un análisis por juicio de expertos (Ver tabla 1).

Para determinar la confiabilidad del instrumento aplicado se utilizó el Alfa de Cronbach la cual fue igual a 0.85 lo que la ubica como buena.

Escala I-E de Levenson adaptada por Esquivel y Pinto (1993). La escala I-E de Levenson adaptada consta de tres secciones: la Sección A evalúa la presencia de un locus de control interno modificable; la Sección B evalúa el locus de control externo no modificable y la Sección C se refiere al locus de control externo modificable.

Tabla 1 *Especificaciones del instrumento 'Motivación de Logro'*

Factor	Definición	Indicadores
Maestría	Preferencia por enfrentar tareas difíciles y buscar la perfección.	Soy estudioso(a) en las materias. Me esfuerzo por superarme en el estudio. Para mí es importante hacer las cosas cada vez mejor en las materias. Soy ordenado(a) en las actividades que realizo en las asignaturas. Soy responsable en las tareas. Quedo satisfecho hasta que mis tareas quedan bien hechas. No estoy tranquilo(a) hasta que mis trabajos queden bien hechos. Hago las cosas bien hechas en las clases. Me satisface hacer bien las tareas. Una vez que empiezo una tarea, persisto en terminarla. Soy exigente conmigo en el estudio Me es importante hacer las tareas lo mejor posible.
Factor	Definición	Indicadores
Competitividad	Deseo de ser el mejor en la realización de tareas académicas	Soy dedicado(a) en el estudio. No descanso hasta que queden terminadas mis tareas. Me gusta que lo que hago quede bien. Disfruto si el trabajo de los otros está mal. Ganar a otros es bueno tanto en la clase como en las tareas. Me enoja que trabajen mejor que yo. Es importante para mí hacer las cosas mejor que los demás. Me encanta competir en las materias. Con tal de ser el primero soy capaz de todo en clase. Disfruto cuando puedo vencer a otros en las clases. Me esfuerzo más cuando compito en clase.
Factor	Definición	Indicadores
Aceptación Social	Deseo de lograr la aprobación de los demás para sus acciones.	Cuando tengo éxito, lo comparto con mis compañeros. En asuntos controvertidos en el estudio, me uno a lo que la mayoría piensa. Me disgusta que otros sean mejores en las materias. Me hiere que otros desaprueben mis metas en el estudio.

Buscando fortalecer las propiedades psicométricas del instrumento se realizó un análisis factorial para determinar la validez de constructo del instrumento por el método de rotación ortogonal de componentes varimax. Se extrajeron dos factores que explican el 43.3% de la varianza total del constructo medido lo cual se puede considerar aceptable. El instrumento sometió al juicio de expertos para darle validez de contenido (Ver tabla 2).

Tabla 2 *Especificaciones de la escala de Atribuciones de Levenson*

Factor	Definición	Indicadores
Locus de control externo.	Tendencia a explicar las causas de su éxito y fracaso escolar por factores ubicados en otras personas, el contexto o incluso el azar.	No conseguiré un buen empleo a menos que me ayuden. Las personas que tienen poder sobre mí controlan mi vida como estudiante. Si me sale mal una tarea es por mala suerte. No vale mucho planear el estudio de las materias, las calificaciones resultan ser suerte. Si las tareas me salen mal, depende de otras personas, no de mí mismo. Estudiantes como yo tienen poco éxito. Si algo sucede en los exámenes, sucederá independientemente de lo que yo haga.

Tabla 2 *Especificaciones de la escala de Atribuciones de Levenson (Continuación)*

Factor	Definición	Indicadores
Locus de control interno	Tendencia a explicar las causas de su éxito y fracaso escolar por factores ubicados en ellos mismos.	Cuando logro lo que quiero en las materias, es porque he trabajado mucho en ello. El que yo llegue a ser buen estudiante dependerá de mis habilidades. En la mayoría de los casos mi calificación depende de mi esfuerzo. Cuando logro lo que quiero en las materias, es porque he trabajado mucho en ello. Mi rendimiento como estudiante, esta determinado por lo que hago. El ser bien evaluado depende de mí mismo

En lo referente a la consistencia interna del instrumento se obtuvo un Alfa de Cronbach igual 0.82, la cual se considera como buena.

Resultados

Análisis de los resultados de la motivación de logro

Para establecer los diferentes niveles de la motivación de logro en los alumnos, se realizó una prueba t simple en la que se comparó el puntaje promedio de cada factor con una media teórica ($\mu=2$). Se encontró que los factores correspondientes a: 'Maestría' y 'Aceptación Social' y 'Globales' son significativamente mayores que la media teórica, por lo cual se les ubica en un nivel de motivación alta; por otra parte, el factor 'Competitividad' no se diferencia significativamente de la media teórica por lo cual se le ubica en un nivel de motivación media (ver tabla 5).

Tabla 5 *Comparación de los puntajes por factor y globales con la media teórica.*

Factores	X	t	gl	p*
Maestría	2.90	2.18	194	.000
Competitividad	1.91	-1.20	193	.230
Aceptación social	2.24	4.88	192	.000
Global	2.36	8.77	191	.000

* $p \leq .05$

Asimismo se realizó una prueba Anova de Medidas Repetidas para determinar si existían diferencias significativas entre los puntajes promedios alcanzados por estudiantes en los diferentes factores. Los resultados muestran que sí existen diferencias significativas entre los puntajes (ver tabla 6).

Tabla 6 *Resultados de la comparación de los puntajes de los diferentes factores.*

Método	F	gl	p*
Traza de Pillai	11577	190	.000

* $p \leq .05$

Para determinarse con precisión entre cuáles factores específicos existen diferencias significativas y en qué dirección, se realizó una prueba Pos Hoc de Bonferroni. Se encontró

que el puntaje promedio del factor ‘Maestría’ es significativamente mayor a los puntajes promedios correspondientes a los factores ‘Competitividad’ y ‘Aceptación Social’, mientras que el puntaje promedio del factor ‘Competitividad’, resultó significativamente menor al promedio del factor ‘Aceptación Social’. Lo anterior quiere decir que el factor que más contribuye a la motivación de logro es el de ‘Maestría’ seguido del factor ‘Competitividad’ (Ver tabla 7).

Tabla 7 Resultados de la comparación múltiple entre los factores.

Factor	Competencia	Diferencia entre medias	p*
Maestría	Competitividad	.995*	.000
	Aceptación social	.668	.000
Competitividad	Aceptación social	-.327*	.000

* $p \leq .05$

También se llevó a cabo un análisis de regresión lineal simple para determinar la existencia de relación entre los puntajes globales de la motivación de logro con el promedio actual de los estudiantes. Se encontró que no existe relación entre la motivación de logro y el promedio actual de los estudiantes (Ver tabla 8).

Tabla 8 Relación entre promedio actual y los puntajes globales del instrumento para medir motivación de logro

Variable dependiente	Coefficiente Beta	p*
Promedio actual	.009	.902

* $p \leq .05$

Para establecer el tipo de atribuciones predominantes en el grupo de estudiantes se realizó una prueba t pareada. Los resultados evidencian que los puntajes de los factores que miden el locus de control interno, son significativamente mayores que los puntajes del locus de control externo lo cual significa que entre los estudiantes predominan las atribuciones internas (Ver tabla 9).

Tabla 9 Resultados de la comparación entre las escalas de locus de control interno y externo.

Factor	X	gl	t	p*
Locus de control externo	1.79	193	23.88	.003
Locus control interno	4.10	194	24.24	

* $p \leq .05$

Se utilizó una regresión lineal simple para determinar si existía relación entre los tipos de locus de control y los promedios de los niveles escolares Secundaria y Bachillerato. Los resultados evidencian que sí existe una relación positiva significativa entre las calificaciones de ambos niveles escolares y el locus de control interno; así pues, en la medida que los estudiantes poseen un locus de control interno sus calificaciones son más altas. En cambio, se encontró que entre el locus de control externo y las calificaciones, la relación es negativa o inversa, es decir, los estudiantes con mayor locus de control externo, tienden a obtener calificaciones más bajas.

No obstante, es pertinente señalarse que en ambos casos los coeficientes betas obtenidos son pequeños, lo cual sugiere la existencia de otros factores que también pueden estar relacionados de manera significativa con las calificaciones (Ver tabla 10).

Tabla 10 *Relación entre el locus de control interno y externo y los promedios de secundaria y bachillerato.*

Promedio	factor	Coeficiente beta	T	p*
Secundaria	Locus de control externo	-.219	-3.100	.002
	Locus de control interno	.166	2.349	.020
Bachillerato	Locus de control externo	-.138	- 2.002	.047
	Locus de control interno	.309	4.471	.000

* $p \leq .05$

Discusión de resultados

Los resultados evidencian que los estudiantes presentan un alto nivel de motivación de logro con relación al estudio. Muestran una alta preferencia por enfrentar tareas difíciles y buscar la perfección y por lograr la aprobación de los demás para sus acciones dentro del ámbito escolar; por otro lado muestran un nivel de motivación medio en lo relativo al deseo de ser el mejor en la realización de tareas académicas. Se evidenció además que los puntajes del factor de Maestría son significativamente mayores que los de los demás factores; lo cual muestra que la motivación logro se expresa de manera fundamental en estos estudiantes, en el interés por buscar tareas difíciles.

No se encontró relación estadística significativa entre la motivación de logro y el promedio académico de los estudiantes lo cual difiere con los hallazgos realizados por otros estudios (Valdés, et. al, 2009). Esto puede deberse a, entre otras cosas, el escaso valor regulatorio que tiene la motivación de logro en el comportamiento de los estudiantes; es decir, ésta no logra traducirse en conductas específicas de los estudiantes con relación al estudio quizás por competir con otras motivaciones igualmente fuertes o por la dificultad de asociarla a comportamientos concretos.

En los estudiantes investigados se observó el predominio del locus de control interno, lo cual significa que éstos tienden a explicar las causas de sus éxitos y fracasos escolares por factores ubicados en ellos mismos. Esto, desde una perspectiva teórica, resulta importante ya que se sostiene que los individuos que presentan un locus de control interno regulan de manera más efectiva su comportamiento. Al respecto autores como Serrano, Bojórquez y Vera (2009) sostienen que el éxito escolar manifiesto en la obtención de calificaciones altas se relaciona con un puntaje alto de locus de control interno, pues se trata de alumnos que asumen su éxito y fracaso desde sus habilidades, conocimientos y esfuerzos personales.

En concordancia con los hallazgos de otros estudios como los realizados por Valdés et al (2009); Serrano et al (2009); Bravo, González y Maytorena (2009); Sotelo, Echeverría y Ramos (2009), se encontró que existe una relación positiva entre el locus de control interno y las calificaciones tanto en secundaria como en bachillerato; así como, una relación negativa estadísticamente significativa entre el locus de control externo y las calificaciones en estos niveles.

Se puede afirmar que el hecho de que los estudiantes posean un locus de control interno es el aspecto motivacional que mayor peso explicativo tiene del logro académico en estudiantes de secundaria y bachillerato.

Conclusiones

Los resultados del estudio permiten sostener las conclusiones siguientes: a) Los estudiantes, presentan un nivel alto de motivación de logro. Ésta se relaciona especialmente con obtener dominio de los temas y enfrentar retos; aunque con poca motivación por competir y sobrepasar a sus compañeros de clase; b) No existe relación entre la motivación de logro y las calificaciones de los estudiantes; c) El hecho de que los estudiantes realicen atribuciones internas de sus resultados académicos en la escuela se relaciona de manera positiva con sus calificaciones tanto en secundaria como en bachillerato; d) El que los estudiantes asocien su éxito en la escuela a causas externas tiende a relacionarse de manera negativa con las calificaciones; e) El tipo de atribuciones especialmente la predominancia de un locus de control interno es lo que más se relaciona con el desempeño académico y esto resulta más importante en el bachillerato que en la secundaria y f) Los resultados del estudio demuestran que la relación de cualquier variable con el desempeño académico es compleja y que, por lo general, una variable por sí sola tiene poco valor explicativo de aquel.

Referencias

- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure in university student. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Archer, J. & Scevak, J. (1998). Enhancing students motivation to learn: Achievement goals in university classroom. *Education Psychology*, 18(2), 205-223.
- Bravo, A., González, D. & Maytorena M. (2009). *Motivación de logro en situaciones de éxito y fracaso académico de estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz: COMIE
- Colmenares, M. & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*. 5(3). Recuperado el 09 de Enero de 2010, de: <http://www.urbe.edu/publicaciones/redhecs/historico/pdf/>
- Díaz, R., Andrade, P. & La Rosa, J. (1989). Orientación al logro: desarrollo de una escala multidimensional (EOL) y su relación con aspectos sociales y de personalidad. *Revista Mexicana de Psicología*, 6(1), 21-26.
- Edel, R. (2003). Factores Asociados al Rendimiento Académico. *Revista Iberoamericana de Educación*. México. Recuperado el 10 de Enero de 2010, de: <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>
- Esquivel, L. & Pinto, J. (1993). Variables psicológicas relacionadas con el aprovechamiento escolar en alumnos de preparatoria. *Educación y Ciencia*, 2 (7), 15-20.
- Jiménez, M. & Macotela, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje en primaria. *RMIE*, 13(37), 599-623.
- Jurisevic, M., Devetak, I., Pucko, C. & Glazar, S. (2008). Intrinsic Motivation of Pre-service Primary School Teachers for Learning Chemistry in Relation Academic Achievement. *International Journal of Science Education*, 30(2), 221-231.
- IDEA (2008). *Educación*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2008, de http://www.fundacionidea.org.mx/tema_investigacion.php.
- Martínez, F. (2004). La educación, la investigación educativa y la psicología. En Castañeda. S. (ed.), *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (pp. 3-13). México: Manual Moderno
- Núñez, J. C. & González-Pumariega, S. (1996). *Motivación y aprendizaje escolar*. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. México, Distrito Federal.

- Serrano, D., Bojórquez, C. & Vera, J. (2009). Locus de control y rendimiento académico en la modalidad virtual. en Vales, J. (Ed.), *Nuevas Tecnologías para el aprendizaje* (pp. 93-107). México: Pearson
- Sotelo, M., Echeverría, S. & Ramos, Y. (2009). *Relaciones entre variables motivacionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Veracruz: COMIE.
- Valdés, A., Ramírez, C. & Martín, M. (2009). Motivación hacia el estudio de la química en estudiantes de Bachillerato Tecnológico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(3), 1-11.
- Valle, A., González, R., Núñez, J., Suárez, M., Piñero, I. & Rodríguez, S. (2000). Enfoque de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368.

Recibido: 04 de marzo de 2010
Aceptado: 15 de abril de 2010

LA ENSEÑANZA CONSTRUCTIVISTA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Enrique Ortega Rocha (1); Adla Jaik Dipp (2);
& Arturo Guzmán Arredondo (3).

1.- Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de posgrado. Instituto Universitario Anglo Español. enoro@hotmail.com
2.- Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora. CIIDIR IPN, Unidad Durango. adlajaik@hotmail.com
3.- Doctor en Educación Internacional. Coordinador de la Instancia de Actualización Docente y de la Cruzada Estatal para el Mejoramiento del Aprendizaje de Español y Matemáticas en Educación Básica. Secretaría de Educación del Estado de Durango. arguzar@prodigy.net.mx

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de la investigación realizada para indagar si una enseñanza de orientación constructivista hace posible obtener mejores niveles de rendimiento escolar. Se presenta una descripción de la perspectiva teórica constructivista, que es el marco que fundamenta la investigación. Con base en este marco se diseñó el instrumento de investigación cuya finalidad fue obtener información de los alumnos acerca de lo que observan en las clases con respecto al desempeño de sus docentes: estrategias de enseñanza, acciones y conductas. El instrumento diseñado superó las pruebas de validez y confiabilidad. El trabajo de campo fue desarrollado en un Plantel del Sistema CEBATIS ubicado en la ciudad de Durango; la muestra fue de 344 alumnos y 24 profesores; la investigación es de enfoque cuantitativo de tipo descriptivo; los datos fueron procesados con el paquete estadístico SPSS versión 12.0, realizándose el análisis con apoyo en la estadística descriptiva y el análisis de regresión. Los resultados permiten afirmar que hay una correlación positiva entre el *nivel* de enseñanza de orientación constructivista que posee el maestro y los resultados de rendimiento escolar de sus estudiantes; también se obtienen evidencias de que el enfoque teórico predominante es el aprendizaje por descubrimiento, seguido de la teoría de la asimilación.

Palabras clave: Enseñanza constructivista, rendimiento escolar

Abstract

In this work, a research has been held to investigate if the constructivist teaching and orientation make possible to obtain better levels in the scholar yield. We describe the theoretical constructivist perspective, the frame that supports this investigation. Based on this frame, the instrument of investigation was designed. The main interest was to obtain information about what the scholars observed on their professors' development: their teaching-learning strategies, their performance and conducts. The instrument designed beat the reliability and validity. The field work was done in a CEBATIS educational establishment, located in Durango City; this sample was performed on 344 students and 24 professors; the investigation has a quantitative approach on the descriptive type; data was processed with statistical package SPSS version 12.0. This analysis was supported by the descriptive statistic and regression analysis. The results affirm that a positive correlation between the teaching level and the constructivism orientation really exists.

Key Words: Constructivist Teaching, Scholar Yield.

Introducción

En el tiempo presente es necesario que la educación media superior y la superior contribuyan al conocimiento de los aspectos científicos y tecnológicos de la civilización actual en forma tal que sus alumnos y egresados puedan comprender, influir y preservar su ambiente, y, de igual manera, aportar a sus estudiantes la formación y educación que les permita hacerse dueños de un medio de vida justo y contribuyan a un desarrollo autosostenible de sus comunidades.

En atención a estos propósitos y a los resultados del diagnóstico que se llevó a cabo sobre la situación que guardaba la educación media superior y a los lineamientos de política educativa internacional y nacional, desde mediados del sexenio anterior (2000-2006), se evidenció la necesidad de llevar a cabo una reforma curricular en el nivel de educación media superior, particularmente en el sistema CEBATIS. Esta reforma dio paso a la creación de un nuevo modelo educativo, que en términos generales tiene por objetivo alcanzar mayores niveles de competencia y calidad educativa en los alumnos del sistema.

El nuevo modelo educativo promueve una enseñanza con orientación constructivista centrada en el alumno como vía para el logro de mejores aprendizajes. En este punto se ubica el interés de este trabajo de tesis, ya que la posibilidad de lograr mejores aprendizajes evitará o por lo menos atenuará el fracaso escolar en sus múltiples formas, que es uno de los más dramáticos problemas que enfrenta el sistema; si el alumno no adquiere aprendizajes significativos, el desarrollo de habilidades cognitivas, un sentido crítico y la capacidad de aprender, de poco servirá que transcurra por cualquier ciclo educativo.

La implementación de la perspectiva constructivista en la enseñanza de los CEBATIS implica un giro revolucionario y drástico que repercute en todo el sistema, especialmente en los docentes y en los alumnos. Al respecto Cesar Coll (en Betancourt, 2003) señala que este paradigma es uno de los que más ha influido en la psicología general y de los que más expectativas han generado en el campo de la educación, y al mismo tiempo, de los que más impacto ha causado en este ámbito.

Se parte de la hipótesis de que la orientación constructivista propicia mejores aprendizajes, ¿es esto cierto?

En la presente investigación se pretende conocer la relación que una enseñanza de orientación constructivista tiene con el rendimiento escolar, aun cuando se está consciente que el rendimiento escolar no es sinónimo del aprendizaje real obtenido, entre ambos existe una relación estrecha y por otra parte, es una variable disponible de fácil acceso que representa los resultados finales de aprendizaje.

Problema de estudio

Un importante problema vinculado con la calidad educativa, ya señalado, que se reconoce tanto en el PNE 2001-2006 como en el PND 2007-2012 es el de la baja eficiencia terminal y reprobación en el nivel medio superior, que en cifras gruesas se refleja en la siguiente forma:

La eficiencia terminal de la educación media superior se estima en 59% en el bachillerato y en 44% en la educación profesional técnica, el PND (2007-2012 pág. 179) señala que en este nivel educativo “la eficiencia terminal en 2006, fue de 60.1%”. Para el ciclo escolar 2000-2001 el abandono escolar en el bachillerato se estimó en 17% y en 24.9% para el profesional técnico, mientras que la reprobación alcanzó 39% y 23.6%, respectivamente; en el ciclo 2006-2007, la deserción en el bachillerato fue de 15.5% y la reprobación 32.9%; en la educación profesional media la deserción fue de 22.6 % y la reprobación de 24% (Dirección General de Planeación y Programación de la SEP, 2007).

La información estadística estatal de Durango (SEP, 2005) reporta para educación media superior un índice de reprobación del 31.9% y uno de deserción de 18.8 %; la eficiencia terminal se ubica alrededor del 56%. Si se considera la matrícula total de este nivel, que es de 56,469 alumnos en el estado, entonces puede afirmarse que existe un grave problema de rendimiento educativo y costo beneficio, que a la fecha (2009) no ha mejorado. En las llamadas materias básicas, los niveles de reprobación llegan a alcanzar porcentajes entre el 60 y 70%.

La reprobación es parte de un fenómeno más general conocido como fracaso escolar, el cual en los últimos años ha recibido una creciente atención. Se entiende como tal, la dificultad que manifiestan algunos alumnos para adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes que se enseñan en la escuela (Castro et al., 1988).

El síndrome de la reprobación, señala Rodríguez (2006), es un ámbito de estudio relevante en los campos de la psicología, la pedagogía y la sociología debido a su impacto negativo en el desarrollo individual y social. Baja autoestima, inseguridad, agresividad y marginación, son algunas de sus consecuencias.

A fin de operacionalizar el nuevo modelo educativo, el sistema CEBATIS imparte a su personal docente cursos de capacitación sobre la reforma curricular contenida en el nuevo modelo educativo y tiene en desarrollo, a partir del año 2004, un programa de formación docente a efecto de que sus maestros estén en posibilidad de abordar una enseñanza con orientación constructivista.

Es un hecho empírico irrefutable que el mismo grupo de estudiantes con maestros diferentes tiene comportamientos y resultados de aprovechamiento diferentes, ¿a qué se debe esto?, ¿por qué un maestro tiene mejores resultados que otro trabajando con los mismos alumnos? No es sencillo precisar una respuesta, sin embargo la experiencia lleva a pensar que esto tiene que ver con la manera personal con que cada maestro ejerce la función o práctica docente, la cual según Gómez (2003) depende de las teorías implícitas y las creencias pedagógicas del maestro.

Lo anterior nos lleva a adelantar una concreción tendiente a explicar la situación planteada, en el sentido de que *el comportamiento de orden pedagógico-didáctico*

manifestado por el docente al impartir clase está relacionado con el rendimiento escolar de los estudiantes.

La premisa del Nuevo Modelo de Enseñanza de los CEBATIS de que una enseñanza de calidad se logra mediante la adopción de un enfoque constructivista y hace posible obtener como resultado aprendizajes de calidad, lleva a considerar lo siguiente: Si el tipo o características de la enseñanza que el docente ejerce está relacionada con los resultados escolares de los alumnos, entonces, es de interés *indagar si una enseñanza de orientación constructivista hace posible obtener mejores rendimientos escolares en los alumnos de una escuela de nivel medio superior.*

En sí, esto es lo que se pretende investigar, es lo que se desea conocer y es lo que constituye el objeto de estudio del presente trabajo.

Ante este objeto de estudio, el cuestionamiento de investigación que se pretende responder es el siguiente: *¿El ejercicio de una enseñanza de orientación constructivista, hace posible obtener mejor rendimiento escolar en los alumnos? ¿Hay una relación positiva?*

Esta pregunta constituye el fin indagatorio de la investigación a realizar y se enmarca en el contexto de un plantel de educación media superior del sistema CEBATIS ubicado en la ciudad de Durango.

Las expectativas sobre los logros constructivistas son muy amplias. Ahora bien, los maestros del sistema a través del programa de formación están aprendiendo a aprender a ser constructivistas y paulatinamente incorporan en su práctica docente estos aprendizajes, pero los resultados se desconocen.

Es precisamente esta la razón que justifica la realización del presente trabajo, ya que es necesario conocer a nivel áulico qué es lo que está sucediendo con la enseñanza, ¿realmente los maestros ya utilizan algunas estrategias constructivistas o siguen en una práctica tradicional?

Orientación teórica

En principio, es necesario establecer que el constructivismo es una epistemología que intenta explicar la naturaleza del conocimiento, es decir, es una teoría acerca de cómo se adquiere el conocimiento, en ella confluyen aspectos de la psicología cognitiva, la antropología y la filosofía.

El planteamiento de base de este enfoque es que el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, externa o interna, que desarrollamos al respecto (Carretero, 1994).

Lo anterior significa que el aprendizaje no es un proceso pasivo, sino un proceso activo de parte del alumno para organizar, relacionar e interpretar la información que recibe para, en base a su experiencia, construir conocimiento.

En relación al enfoque constructivista García (2007) considera que la instrucción debe estructurarse para facilitar el aprendizaje desde un punto crítico que permita al participante construir significados y aprender cómo manejar, evaluar y actualizar realmente esas construcciones en contextos de aprendizaje reales.

Gallegos y Pérez (1994) plantearon que desde el punto de vista constructivista se busca ayudar a desarrollar en el alumno los sistemas de pensamiento que le permitan: plantearse problemas, discutir sus ideas, elaborar hipótesis, cometer errores y encontrar soluciones propias a problemas propios.

Cesar Coll (1996, en Díaz y Hernández, 2002), explica que el marco psicológico del constructivismo se alimenta de diversas corrientes cognitivas: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría ausubeliana de la asimilación, la psicología sociocultural vigotskiana y algunas teorías instruccionales como la del aprendizaje por descubrimiento de Bruner.

Metodología

Las preguntas de investigación y el objetivo general de investigación dejan claro que lo que se pretende encontrar es la relación y efectos entre variables, de aquí que el enfoque de la investigación propuesta es cuantitativo en el sentido de que se refleja una relación determinista entre las variables, lo que a su vez permite afirmar que en esta investigación está presente una concepción del conocimiento postpositivista.

La anterior afirmación se basa en que, según Creswell (2003), el postpositivismo refleja una filosofía determinista en la que las causas determinan los efectos o resultados y el conocimiento se basa en la observación y medición cuidadosa de la realidad objetiva. A su vez y siguiendo al mismo autor, puede decirse que el enfoque de la investigación en cuestión es cuantitativo, ya que este enfoque usa concepciones postpositivistas para generar conocimiento.

Dado que en la investigación se indagarán las características de la enseñanza que ejercen los maestros y se describirán los resultados del rendimiento escolar, determinándose características y haciendo comparaciones entre grupos, lo cual implica la obtención y clasificación de indicadores para ser interpretados, buscando precisamente las relaciones causa-efecto entre las variables que describen el objeto de estudio. Entonces, puede afirmarse que la investigación también se presenta como descriptiva.

Para la obtención de los datos requeridos para el presente trabajo, se utilizó como instrumento el cuestionario, ya que permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica, por lo general está relacionado con trabajos de investigación de corte cuantitativo.

Las preguntas formuladas en el cuestionario son de tipo cerrado ya que permiten ofrecer todas las alternativas que mejor responden a la situación que se desea conocer, para su registro se utilizará una escala cuantitativa de cinco valores relativa a la frecuencia con que se repite una acción determinada: Nunca (1), Casi Nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5)

Diseño del cuestionario. Dado que el objetivo general es indagar si una enseñanza de orientación constructivista hace posible obtener mejores rendimientos escolares en los alumnos de una escuela de nivel medio superior, y el constructivismo es el enfoque teórico que sustenta este trabajo, entonces es que de las teorías del aprendizaje constructivistas de la asimilación, la socio cultural, el aprendizaje por descubrimiento y la genética, se deriva la lógica para el diseño de la encuesta.

Así, la variable enseñanza de orientación constructivista está sustentada y constituida por las variables relativas a las teorías del aprendizaje señaladas y las dimensiones vienen a ser los elementos significativos de ellas, las cuales son operacionalizadas (Cuadro 1) a través de los indicadores y concretados en los ítems o afirmaciones sobre acciones y actitudes observables sobre el quehacer del maestro, resultando un cuestionario de 62 ítems.

Tabla 1. Operacionalización de la variable de estudio

<i>DIMENSIONES</i>	<i>SUBDIMENSIONES</i>	<i>INDICADORES</i>	<i>No ÍTEMS</i>
<p>Teoría de la asimilación</p> <p>Describe cómo el estudiante adquiere conceptos y conocimientos y cómo éstos se organizan en su estructura cognitiva. De acuerdo con esta teoría la nueva información se enlaza con los conceptos e información ya existente en la estructura cognoscitiva del aprendiz.</p>	Aprendizaje de conceptos	Definir con precisión y claridad los nuevos términos y conceptos antes de ser utilizados.	1 a 4
	Aprendizaje proposicional	Explicar con claridad y amplitud el significado de proposiciones conceptuales (estructuras de conceptos)	5 y 6
	Diferenciación progresiva y reconciliación integradora	Planear y desarrollar las actividades de aprendizaje en base a la experiencia y conocimientos previos de los alumnos. Las ideas más generales y sencillas se presentan primero.	7 a 9
	Organizadores previos	Activar los conceptos relevantes de la estructura cognitiva mediante la utilización de organizadores previos.	10 a 12
	Organización lógica, psicológica y predisposición	Los materiales que presente el maestro deben de estar organizados estableciendo las jerarquías conceptuales, de lo más simple a lo más complejo, cuidando siempre la organización y presentación lógica Propiciar un ambiente de aprendizaje agradable que genere en el alumno predisposición para el aprendizaje	13 a 20
<p>Teoría Sociocultural</p> <p>Se basa en el aprendizaje socio cultural de cada individuo y consecuentemente está determinado por el contexto en el cual se desarrolla. Este modelo de aprendizaje sostiene que la interacción social se convierte en el motor del desarrollo. No hay aprendizaje sin desarrollo previo como tampoco hay desarrollo sin aprendizaje.</p>	<p>Interiorización</p> <p>Toda función mental es primero social o interpsicológica y después individual o intrapsicológica, la transformación de las primeras en las segundas es la interiorización</p>	<p>Propiciar el desarrollo de las herramientas psicológicas del individuo a fin de favorecer la interiorización</p> <p>Propiciar la interacción social entre profesor, alumnos y sociedad</p>	21 a 25
	<p>Zona de desarrollo próximo</p> <p>Representa la posibilidad de los individuos de aprender en el ambiente social en la interacción con los demás. En esta zona y en colaboración con el adulto, el estudiante puede adquirir con mayor facilidad lo que sería incapaz de conseguir si se limitara a sus propias fuerzas</p>	<p>El aprendizaje se hace posible en un ambiente social, mediante la interacción con los demás, el conocimiento que tiene el individuo y la experiencia y conocimiento de los demás</p> <p>Ya que el conocimiento se construye a partir de la experiencia, es conveniente introducir en los procesos educativos el mayor número de éstas</p> <p>Propiciar el trabajo colaborativo, en grupos y equipos de trabajo</p>	26 a 33
<p>Aprendizaje por descubrimiento</p> <p>Es el proceso de reorganización y transformación de los datos de modo de poder ver más allá de ellos. Es una teoría prescriptiva ya que establece las condiciones para que el aprendizaje se produzca de la mejor manera posible.</p>	<p>La motivación a aprender</p> <p>Se requiere crear una predisposición favorable al aprendizaje, lograr la motivación intrínseca, propiciar el conflicto intelectual y la curiosidad epistémica. El aprendizaje depende de la exploración racional y atractiva de alternativas</p>	<p>El instructor debe motivar a los estudiantes a que ellos mismos descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones</p> <p>Captar la atención y el interés del alumno mediante actividades de realización reforzadora</p> <p>Debe de propiciarse que los propios alumnos “descubran” reglas, conceptos y principios</p>	34 a 40

<i>DIMENSIONES</i>	<i>SUBDIMENSIONES</i>	<i>INDICADORES</i>	<i>No ÍTEMS</i>
	La estructura y forma del conocimiento que se aprende se refiere a la forma en que se representa el conocimiento a los alumnos y que debe de ser lo suficientemente simple para que los estudiantes puedan comprenderlo	Se deben de utilizar diversas maneras y formas de representación de los contenidos	41 y 42
	La secuencia de presentación consiste en guiar al estudiante a través de una secuencia de forma tal que aumente su habilidad para comprender, transformar y aplicar lo que está aprendiendo	Los contenidos deben de tratarse con niveles de complejidad crecientes Debe de propiciarse que el alumno “descubra” la mejor secuencia en la solución de problemas Se deben de propiciar ejercicios en donde el alumno pueda transferir los conocimientos adquiridos	43 a 47
	Refuerzo al aprendizaje. Se refiere a que gran parte del aprendizaje depende de que el alumno pueda constatar los resultados obtenidos y corregir su desempeño		48 a 53
Teoría genética A partir de las bases constructivistas la teoría genética plantea que el conocimiento no se adquiere solamente por interiorización del entorno social, sino que predomina la construcción realizada por el sujeto. El punto central de esta teoría es la forma en que se construyen, organizan y funcionan las estructuras operacionales.	La asimilación. Este proceso se da cuando nueva información es incorporada a un esquema preexistente y que es adecuado para comprenderla	Los esquemas cognitivos existentes son la base para la comprensión de los nuevos Interacción entre los esquemas del alumno y el objeto de estudio	54 y 55
	La acomodación Este proceso ocurre cuando el esquema existente debe de modificarse de manera amplia para poder incorporar la información nueva ya que ésta no sería comprensible con la estructura anterior, generándose así un nuevo esquema	Los esquemas cognitivos existentes son modificados para poder incorporar la nueva información	56 y 57
	La equilibración. Es un factor de autorregulación tendiente a construir nuevos esquemas que permitan superar las contradicciones internas y las inconsistencias entre esquemas y datos; el equilibramiento reorganiza la estructura mental	Se reorganiza el conocimiento	58 a 62

La validez del cuestionario se hizo mediante la forma conocida como validación por expertos o jueceo, consistente en consultar a investigadores que conozcan del tema y la variable a medir, el cuestionario fue sometido a la revisión de cinco jueces a los cuales se les proporcionaron los objetivos de la investigación, el cuestionario y el Cuadro de operacionalización en el cual se incluyó una síntesis de las teorías constructivistas, la mayor parte de las observaciones que se hicieron fueron de forma.

Para medir el nivel de confiabilidad se llevó a cabo una prueba piloto en un grupo (3A), de 41 alumnos de tercer semestre del CEBATIS 110 turno matutino, ubicado en la ciudad de Durango, y se aplicó el estadístico Alpha de Cronbach, obteniéndose un valor de Alpha de .97, tomando en cuenta que en este indicador un valor de cero significa confiabilidad nula y 1 representa la máxima confiabilidad, el nivel de confiabilidad del instrumento es alto.

Los datos fueron procesados con el paquete estadístico SPSS versión 12.0, realizándose el análisis con apoyo en la estadística descriptiva y el análisis de regresión.

La escuela de nivel medio superior elegida para llevar a cabo la investigación se seleccionó de manera intencional de los planteles del sistema CEBATIS existentes en la ciudad de Durango, siendo ésta el CEBATIS 110, plantel que cuenta con una población de 1050 alumnos en el turno matutino y 57 maestros.

El plan de estudios del bachillerato técnico industrial y de servicios comprende tres componentes, el de formación básica integrada por 20 asignaturas, el de formación profesional, compuesto por cinco módulos (talleres) y el propedéutico constituido por seis materias.

En general se consideró más conveniente que el estudio se realizara con los maestros del componente de formación básica. El componente de formación básica para segundo semestre comprende las materias de Geometría y Trigonometría, Inglés II, Química II y Lectura, expresión oral y escrita; para tercer semestre las asignaturas de Cálculo, Inglés IV, Ecología y Física I.

Son 24 maestros los que cubren las asignaturas del módulo de formación básica en los grupos de segundo y cuarto semestres, mismos que vienen a constituir la población total de docentes en estudio. La encuesta fue contestada por 344 estudiantes de los cuales 205 (60%) son de segundo semestre y 139 (40%) de cuarto semestre. El número de estudiantes que por grupo contestaron la encuesta varía de 23 a 48 alumnos, distribuidos por especialidad.

Discusión de resultados

En este apartado se presentan los datos por maestro, lo que permite comparar los resultados obtenidos por cada uno de ellos con los del resto de sus colegas, lo que además hace posible determinar qué maestro o maestros ejercen una enseñanza de orientación más constructivista que otros, y a la vez esto permite relacionar estos resultados con el rendimiento escolar.

Los datos permiten observar que el grado de *constructivismo* de los maestros va desde una media aritmética de 2 hasta 4.3 lo cual permite afirmar que en los maestros del CEBATIS 110 su enseñanza va desde tener algunos rasgos de constructivismo hasta un nivel que puede considerarse como muy significativo. Las diferentes medias aritméticas del uso de acciones constructivistas dan una medida de las diferencias de nivel constructivista entre los maestros.

El análisis de los datos de la tabla en cuestión muestra que, en general, los promedios de calificaciones más altos corresponden a las medias más altas, y los más bajos corresponden a las medias más bajas, identificándose una relación positiva entre los valores de las medias y los promedios de calificaciones.

Se observa también que hay seis datos que se alejan en mayor medida de la tendencia general y representan el 25% del total de los datos, en los datos restantes, que vienen a ser el 75%, se presenta una sólida y definida tendencia positiva entre las medias aritméticas de las acciones de enseñanza de los maestros y los valores de rendimiento escolar, lo que permite concluir que existe una relación directa y positiva entre una enseñanza de orientación constructivista y el rendimiento escolar.

Tabla 1. Media Aritmética en las teorías constructivistas

Maestro	Sociocultural (SC)	Aprendizaje por descubrimiento (AD)	Teoría Genética (TG)	Teoría Asimilación (TA)	Teoría predominante
3	2.4 (.60)	2.8 (.72)	2.7 (.84)	2.7 (.58)	AD
6	2.7 (.73)	3.0 (.90)	2.7 (.79)	2.4 (.57)	AD
9	3.2 (.58)	3.3 (.56)	3.0 (.82)	3.0 (.90)	AD
10	2.8 (.89)	2.8 (.80)	2.3 (.78)	2.4 (.76)	AD
11	2.8 (.60)	2.8 (.63)	2.6 (.88)	2.6 (.70)	AD
13	2.8 (.64)	2.8 (.59)	2.7 (.82)	2.6 (.72)	AD
18	4.2 (.58)	4.2 (.59)	4.0 (.71)	4.2 (.56)	AD
19	3.6 (.51)	3.9 (.54)	3.5 (.81)	3.8 (.58)	AD
21	3.1 (.64)	3.4 (.48)	3.2 (.56)	3.3 (.58)	AD
22	3.4 (.61)	3.7 (.68)	3.3 (.83)	3.4 (.71)	AD
23	1.9 (.23)	2.2 (.45)	1.8 (.52)	2.0 (.41)	AD
24	3.2 (.63)	2.9 (.60)	2.8 (.83)	2.9 (.76)	AD
2	3.2 (.83)	3.1 (.75)	3.0 (.90)	3.0 (.63)	SC
5	2.7 (.81)	2.6 (.81)	2.2 (.95)	2.5 (.82)	SC
15	3.8 (.68)	3.7 (.73)	3.5 (.97)	3.5 (.89)	SC
4	3.7 (.67)	3.8 (.72)	3.7 (.68)	3.9 (.49)	TA
8	2.9 (.65)	3.1 (.66)	3.2 (.87)	3.4 (.65)	TA
25	3.6 (.41)	3.8 (.62)	3.8 (.67)	4.0 (.45)	TA
1	3.1 (.80)	3.3 (.88)	3.4 (.73)	3.2 (.78)	TG
7	3.9 (.56)	4.3 (.47)	4.3 (.52)	4.2 (.43)	TG
12	3.7 (.35)	4.2 (.31)	4.3 (.46)	4.1 (.35)	TG
14	3.9 (.54)	4.2 (.53)	4.2 (.62)	4.1 (.53)	TG
17	3.9 (.34)	3.9 (.41)	4.2 (.46)	4.1 (.47)	TG
20	4.1 (.39)	4.3 (.63)	4.4 (.80)	4.3 (.56)	TG

Tabla 2. Medias Aritméticas por maestro y promedio de calificaciones por grupo

Maestro	Estudiantes	Desviación estándar	Media	Calif.
20	13	.49	4.3	9.9
7	11	.45	4.2	9.7
18	11	.56	4.2	7.6
14	16	.50	4.1	7.7
12	16	.26	4.1	8.8
17	13	.37	4.0	8.1
25	15	.45	3.8	6.4
4	11	.60	3.8	6.2
19	15	.57	3.7	8.7
15	10	.75	3.6	7.1
22	16	.65	3.5	8.6
21	16	.49	3.3	7.6
1	17	.74	3.2	7.6
8	11	.62	3.2	7.8
9	20	.64	3.2	9.6
2	24	.69	3.1	7.4
24	15	.63	3.0	7.2
13	16	.62	2.7	9.1
11	13	.65	2.7	7.6
6	11	.67	2.7	7.1
3	13	.61	2.7	6.4
10	12	.76	2.6	7.2
5	14	.78	2.5	6.2
23	15	.33	2.0	6.5

Con el fin de verificar estadísticamente lo anterior, se procedió a realizar un análisis de correlación entre las medias de los maestros y los promedios de calificaciones de los alumnos, considerando la totalidad de los datos. Los resultados se presentan en la figura 1, en la que la variable independiente son las medias registradas en los docentes y se representan en el eje de las abscisas, y la dependiente son los promedios de calificaciones de los estudiantes, cuyos valores están representados por los círculos pequeños, la curva ajustada de estos valores es una línea con pendiente positiva que permite concluir con la existencia de una relación directa y positiva entre ambas variables, con un coeficiente de correlación de Pearson de .47 y un valor de significancia de .02.

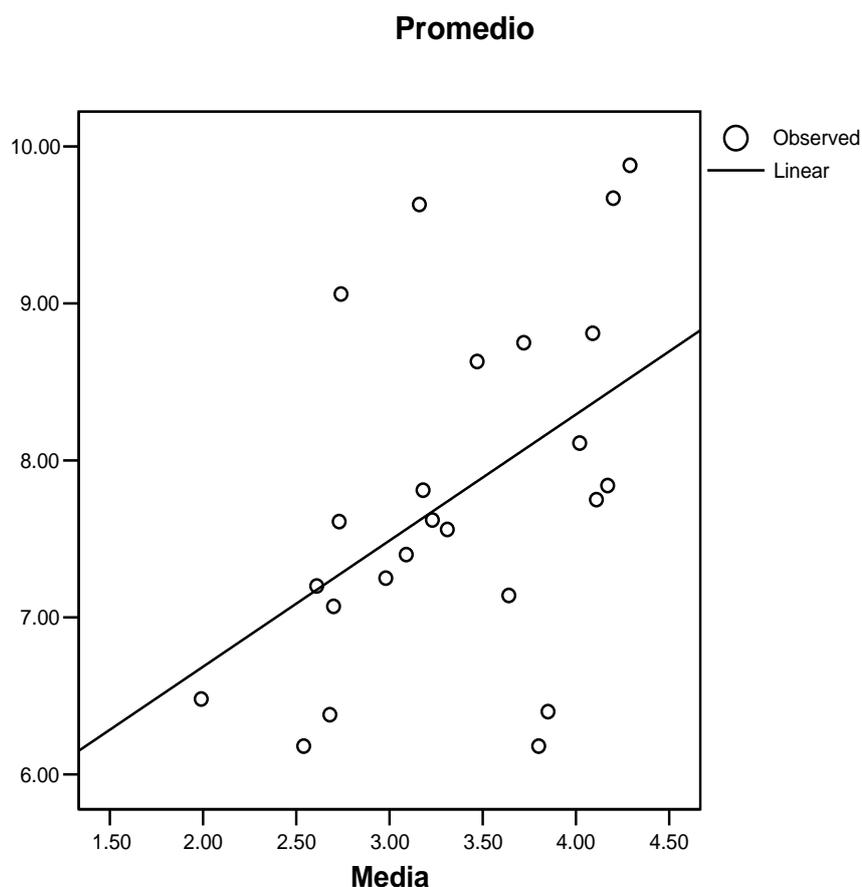


Figura 1. *Análisis de correlación entre medias y promedios*

Al cruzar los “niveles de constructivismo” de los maestros con las calificaciones obtenidas por sus alumnos, resultó evidente la relación entre una variable y otra, lo que permitió afirmar que una enseñanza de orientación constructivista sí tiene una relación directa y positiva con el rendimiento escolar; en otras palabras, la enseñanza orientada por los enfoque constructivistas sí logra resultados positivos en el rendimiento escolar de los alumnos. Los alumnos de los maestros más constructivistas lograron un promedio más alto de calificaciones que los menos constructivistas, resultado que concuerda con la teoría constructivista en el propósito de facilitar aprendizajes significativos a los alumnos.

Estos resultados son alentadores para profundizar y ampliar el esfuerzo de formación docente que lleva a cabo el sistema CEBATIS, y si bien, el resultado desde la perspectiva de

la teoría era el esperado, así como una hipótesis adelanta la explicación de un fenómeno y el método exige la comprobación, puede concluirse por las evidencias obtenidas que en el sistema CEBATIS de educación media superior, la enseñanza de orientación constructivista contemplada en su modelo de educación sí hace posible el logro de mejores aprendizajes y consecuentemente la obtención de mejor rendimiento escolar.

Derivado de la observación de los resultados obtenidos, se puede afirmar que el CEBATIS 110 ha obtenido un buen acercamiento de sus maestros hacia una enseñanza de enfoque constructivista que ya se refleja de manera significativa en el rendimiento escolar de sus alumnos; sin embargo, la meta no es quedar en un lugar intermedio en el proceso formativo, sino alcanzar un nivel óptimo en el cual todos sus docentes tengan una sólida formación y conocimiento de los postulados constructivistas, y adquieran las habilidades para llevarlos a la práctica del ejercicio docente.

Referencias

- Betancourt, D. A. (2003). El constructivismo, como paradigma educativo, una experiencia pedagógica. Universidad médica de Guantánamo, Cuba. Recuperado el 25 de junio del 2007 de www.someceorg.mx/virtual2003/ponencias/formacion/infomedica/informatica_medica.rtf
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approach*. California, USA: Sage Publications.
- Castro, M., Hoyos, C., Bravo, M. & Carbajose, D. (1988). El fracaso escolar: Análisis y Perspectivas. Cuadernos del CESU, 11.
- Carretero, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Edelvives.
- Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Gallegos, R. & Pérez, R. (1994). *Corrientes Constructivistas*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- García Cruz, R. & Guzmán Saldaña, R. (2004). Tres aristas de un triángulo: Bajo rendimiento académico, fracaso y deserción escolar, y un centro: el adolescente. *Revista científica electrónica de Psicología*, 2. Recuperado el 19 de febrero del 2008 de http://dgsa.reduaeh.mx/revista/psicología/IMG/pdf/No_2-1.pdf
- García, I. F. (2007). La Formación y el Asesoramiento Docente de la Modalidad a Distancia. Universidad Central de Venezuela. Recuperado el 19 de febrero del 2008 de www.fundacion-barcelo.com.ar/cread/Expositores/Garcia%Irama.pdf
- Gómez López, L. F. (2003). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. ITESO. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 21 de agosto del 2006 de www.eva.iteso.mx/trabajos/lgomez/ponenciateoriasimplicitas.pdf
- SEP. (2005). *Panorama Educativo de México*. Indicadores del sistema educativo nacional 2005.
- Rodríguez, L. (2006). Entre el conflicto y la conciliación. Circulo de escritores- Universidad Iberoamericana, recuperado el 18 de febrero del 2008 de <http://textoscirculo.blogspot.com/2006/09/entre-el-conflicto-y-la-conciliación.html>

Recibido: 15 de diciembre de 2009

Aceptado: 11 de febrero de 2010

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

VALIDACIÓN DEL INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO Y ANÁLISIS COMPARATIVO EN ADULTOS JÓVENES DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER Y LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA, SECCIONAL BUCARAMANGA, COLOMBIA

Diana Alejandra Malo Salavarieta (1); Guerty Shirley Cáceres Cáceres (2); & Gimel Hadith Peña Ballesteros (3).

-
- 1.- Doctora en Ciencias. Coordinadora Investigaciones Psicología Universidad del SINU Elías Berchara Zainun. Magistrada Vicepresidente Tribunal de Deontología de Santander. diana_malo@yahoo.es
 - 2.- Estudiante de pregrado de psicología de la Universidad de Santander UDES
 - 3.- Estudiante de pregrado de psicología de la Universidad de Santander UDES.
-

Resumen

La investigación titulada: “Validación del Inventario SISCO del Estrés Académico y análisis comparativo en adultos jóvenes de la Universidad Industrial de Santander UIS y la Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga” tuvo como objetivo principal Validar el Inventario SISCO de Estrés Académico y realizar un análisis comparativo en adultos jóvenes de la UIS y la UPB Seccional Bucaramanga. La muestra fue de 300 estudiantes de pregrado de la UIS, hombres y mujeres con edades entre los 18 y 22 años, que cursan de primero a tercer semestre en diversas carreras profesionales en la Universidad Pública UIS. La metodología empleada fue de corte instrumental. Para el análisis estadístico los autores utilizaron el programa SPSS 10, en donde básicamente se examinó el Inventario SISCO a través de una consistencia interna calculado por medio de Alfa de Cronbach, Análisis Factorial, realizado con la rotación Varimax. Estos valores estadísticos indicaron una buena fiabilidad del instrumento para futuras aplicaciones. En cuanto al estudio descriptivo comparativo se tuvieron en cuenta tres aspectos: los indicadores empíricos del estrés académico; las dimensiones (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) y el estrés académico como variable teórica. Encontrándose una diferencia significativa de sig < 0,05.).

Palabras Claves: Estrés Académico, estudiantes universitarios, análisis comparativo

Abstract

The qualified investigation (research): " Validation of the Inventory SISCO of the Academic Stress and comparative analysis in young adults from the Universidad Industrial de Santander UIS and the Universidad Pontificia Bolivariana, Sectional Bucaramanga ". It had like primary target to validate SISCO Inventory of Academic Stress and to realise a comparative analysis in young adults in the UIS and the UPB, Sectional Bucaramanga. The sample was constituted by 300 students from predegree in the UIS, men and women with ages between 18 and 22 years old, which they study from first to third semester in diverse professional careers in Public University UIS.

The used methodology was of instrumental type. For the statistical analysis the authors used the program SPSS 10, where basically the SISCO Inventory it was examined through an internal consistency calculated by means Cronbach's Alpha, Analysis Factorial, realized with Varimax rotation. These statistical values was indicated a good reliability of the instrument for future applications. As far as the comparative descriptive study, three aspects were born in mind: the empirical indicators of the academic stress; the dimensions (stressors, symptoms and confrontation strategies) and the academic stress like theoretical variable. Being a significant difference of sig <, 05.).

Key words: Academic Stress, university students, comparative analysis

Justificación

La época universitaria puede ser una etapa de búsqueda intelectual y crecimiento personal. Ésta ofrece la posibilidad de moldear una nueva identidad personal y en general fomenta un desarrollo saludable ya que los retos sociales e intelectuales de la universidad conducen a un crecimiento moral y cognitivo en el individuo, sin embargo, por el agite de los tiempos modernos los jóvenes se enfrentan a distintos problemas relacionados con el área de la salud mental, es decir, factores que afectan el funcionamiento normal de las actividades cotidianas que realizan dentro de la sociedad.

Estos jóvenes pueden presentar a lo largo de su vida universitaria crisis de identidad que originan serios problemas que van desde el ausentismo académico, el abuso de drogas y alcohol, los desórdenes alimenticios, e inclusive pueden llegar al suicidio, si no saben afrontarlas.

Una de las variables que más inciden en estas crisis de identidad de los universitarios lo constituye el estrés al que se ven enfrentados una vez inician su vida universitaria. Definir el estrés es una tarea compleja debido a que las percepciones individuales del mismo difieren considerablemente. La definición que goza de mayor aceptación, es la propuesta desde el punto de vista de la psicología: "es la respuesta del sistema nervioso a un acontecimiento o una situación que se percibe como una amenaza. Esta respuesta se conoce informalmente como mecanismo de lucha o huida, ya que las hormonas (como la adrenalina) que el organismo secreta al sentir miedo proporcionan al cuerpo la potencia física para enfrentarse al peligro o bien huir."

La respuesta del estrés es automática en el organismo ante cualquier cambio ambiental, externo o interno, mediante la cual se prepara para hacer frente a las posibles demandas que se generan como consecuencia de una nueva situación, por tanto, ello no es

malo en sí mismo, al contrario; facilita disponer de los recursos para enfrentarse a situaciones que se suponen excepcionales. (Labrador, Crespo, Cruzado & Vallejo, 1995).

Entre las situaciones catalogadas como excepcionales están las que se viven en el ambiente universitario donde el rendimiento académico y el estrés están directamente relacionados. Existen factores tales como finalizar con éxito el semestre académico, estados emocionales derivados de la necesidad de aprobación y aceptación, cursar o no la carrera deseada, las expectativas que se tengan acerca de la universidad, el grado de madurez del estudiante, por mencionar algunos; aspectos que serían detonantes de situaciones estresantes, que pueden provocar en el alumno, por un lado trastornos psicossomáticos, por ejemplo, amenorrea, dolor de espalda, disfunciones sexuales, trastornos gástricos, salpullidos y picores en la piel, y emocionales como la ansiedad, angustia, depresión, entre otros; y por otro lado, pueden contribuir a deteriorar el funcionamiento cognitivo del organismo ocasionando déficit de atención y concentración, dificultad para memorizar o para resolver problemas, disminución de las habilidades de estudio, reducción en la toma de decisiones efectivas, escasa productividad y por supuesto bajo rendimiento académico, por mencionar algunas. (Labrador, et al. 1995)

El estrés es un complejo fenómeno que implica la consideración de variables interrelacionadas; estresores académicos, experiencias subjetivas de estrés, moderadores y efectos del estrés académico. Todos estos factores aparecen en el entorno universitario, el cual ofrece al estudiante un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, - transitoriamente-, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último termino, potencial generador- junto con otros factores- del fracaso académico universitario.

Sobre el tema, a nivel internacional, existen muy pocos trabajos relacionados, específicamente los que tienen que ver con la validación de instrumentos psicotécnicos y/o la comparación de muestras como estrategia para validar los mismos, siendo aplicados reiterativamente a diferentes muestras para obtener así la información que permita estandarizarlos y a través de ellos construir nuevas teorías.

Alguna de las investigaciones más relevantes que, abordan el tema, han sido realizadas por el *Dr. Arturo Barraza Macías* (Barraza, 2005, 2007a y 2007b; y Barraza & Silerio, 2007) en el marco de los trabajos del Grupo de Investigación denominado “El estrés en los agentes educativos” con sede en la ciudad de Durango, en México.

A nivel Nacional, cabe mencionar que la Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga actualmente esta implementando un macro proyecto titulado “Validación del Inventario SISCO de Estrés Académico en adultos jóvenes en la ciudad de Bucaramanga” del cual ya se llevó a cabo la primera fase. Esta fue realizada por la estudiante Jaimés (2008) y tuvo por objetivo general Validar el Inventario SISCO de Estrés Académico en la población universitaria de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga, etapa que ya culminó. Una segunda fase es la adelantada en la presente investigación cuyo objetivo principal es la comparación de las dos muestras -Universidad pública Universidad Industrial de Santander con la Universidad privada Universidad Pontificia Bolivariana- y la tercera fase se encuentra en proyecto. La tres fases tienen por objetivo final validar el instrumento en el contexto Colombiano, como fue la propuesta inicial de Barraza (2007a)

Teniendo en cuenta que actualmente en Colombia existen muy pocos trabajos relacionados sobre el tema, se hace pertinente el desarrollo e implementación de esta macro-propuesta con el fin de contextualizar el inventario SISCO de estrés académico en la población Universitaria de la ciudad de Bucaramanga.

De igual manera, se estima relevante realizar un análisis comparativo entre los resultados hallados en la primera fase- institución privada- con los arrojados en esta segunda

fase de validación donde se aplicó el Inventario SISCO a una institución pública como lo es la UIS, ya que este ofrecerá información que permitirá construir nuevas teorías.

Con la aplicación del Inventario SISCO del estrés académico a estudiantes adultos jóvenes de diversas facultades se pretende que los datos arrojados, así como las conclusiones del análisis comparativo entre las dos instituciones –UPB-UIS- sean útiles, en primera instancia, a los mismos estudiantes a través del departamento de Bienestar Universitario y además se proyecta alcanzar otras instancias educativas tanto al interior de la misma universidad como en universidades similares en Bucaramanga y en otras ciudades del país.

Así mismo, se sabe que contribuirá a fortalecer el grupo de Clínica y Salud que se está implementando en la Universidad Pontificia Bolivariana en la actualidad. Con esta investigación se les brinda, además, a los diversos profesionales una herramienta para actualizar y perfeccionar los procedimientos de diagnóstico y tratamiento, de igual forma, facilitará al profesional el diseño de estrategias de intervención, fortaleciendo el área de interés. Este proceso de validación constituye un aporte conceptual y forma parte de los registros de instrumentos contextualizados y actuales en el área de psicología para la intervención en adultos jóvenes. La Validación del Inventario SISCO del Estrés Académico, favorecerá el abordaje y la detección precisa de esta sintomatología en la población universitaria adulta joven, ya que es evidente la necesidad de difundir una batería que sea efectiva para la comunidad clínica y escolar Bumanguesa y lograr incentivar a los profesionales de la salud y de las ciencias sociales

Objetivos

Objetivo General

Implementar la segunda Fase del proceso de validación del inventario SISCO de Estrés Académico aplicando el instrumento en adultos jóvenes de la Universidad Industrial de Santander UIS seccional Bucaramanga.

Realizar un análisis comparativo en adultos jóvenes de la Universidad Industrial de Santander UIS y la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga.

Objetivos Específicos

Realizar la segunda Fase de la validación del Inventario SISCO de estrés académico en adultos jóvenes de la Universidad Industrial de Santander UIS, seccional Bucaramanga.

Establecer un análisis comparativo entre la UPB, como entidad educativa privada, y la UIS, como Institución pública, para la unificación de los conceptos.

Método

Diseño

El diseño de este estudio es de corte Instrumental, de acuerdo con la clasificación propuesta por Montero y León (2005).

Participantes

En la investigación participaron 300 estudiantes de pregrado de la UIS, hombres y mujeres en edades de 18 a 22 años, estudiantes de primero a tercer semestre de diversas carreras.

La edad media de esta población es de 18,9 años, en un rango de edad que va de los 17 a los 22 años. Casi la mitad de la población se concentró en el rango que va entre los 17 y 18 años (49,7%); seguido, con menor frecuencia, de aquellos que tienen entre 19 y 20 años (38,3%) y los que tienen entre 21 y 22 años (12,0%). El proceso de selección se llevó a cabo de manera aleatoria simple.

Para la elección de la muestra no se aplicó ningún instrumento previo, se seleccionó siguiendo criterios similares a los escogidos en la primera fase en la Universidad Pontificia Bolivariana, es decir, estudiantes promedio, que estuvieron cursando de primero a tercer semestre que pertenecieran a programas académicos como se muestra en la tabla 1

Tabla 1: Descripción Demográfica

Programa Académico	Frecuencia	Porcentaje
Ing. Civil	30	10,0
Ing. Electrónica	30	10,0
Ing. Mecánica	30	10,0
Ing. Industrial	30	10,0
Ing. Sistemas	30	10,0
Ing. Petróleos	30	10,0
Ing. Metalúrgica	30	10,0
Ing. Química	30	10,0
Geología	30	10,0
Derecho	300	100,0

Tabla 2: Descripción por Sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	200	67,3
Mujer	97	32,7
Total	297	100,0

Tabla 3: Descripción por Edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
17-18	149	49,7
19-20	115	38,3
21-22	36	12,0
Total	300	100,0

Instrumento

Para el proceso de validación, se empleó el Inventario SISCO del Estrés Académico. Barraza (2007a), validó y construyó el inventario destinado a reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de postgrados durante sus estudios, compuesto por 31 ítems. Para la elaboración del inventario Barraza (2007a), recolectó la información a través de encuestas, ya que el uso de éstas, permitió la recabación y cuantificación de datos que se convierten en fuentes permanentes de información.

El cuestionario utilizado se diseñó a partir de las variables de estudio relacionadas con el estrés: nivel de estrés autopercebido, estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. De las variables se derivaron los indicadores y de éstos los ítems, lo que condujo a la elaboración de un cuestionario con cinco cuestionamientos. El modelo de preguntas diseñadas fue de tres tipos: cerrada simple, cerrada con múltiples respuestas y abierta con respuesta breve. (Barraza, 2007a). El análisis de los resultados se realizó de manera estadística: en un primer momento se utilizaron medidas de tendencia central y de dispersión para elaborar un perfil de las características del estrés académico que presentan los alumnos de postgrado de la UPD, y en un segundo momento se realizó un análisis correlacional para determinar la relación o no de las variables independientes con las variables dependientes.

Para la creación del Inventario, el autor inicialmente llevó a cabo una minuciosa revisión teórica, dando como resultado, según Barraza (2006) que el desarrollo teórico del campo de estudio del estrés ha transitado del esquema mecanicista estímulo-respuesta, al esquema dinámico persona-entorno. Considerando que esta transición han generado, entre los estudiosos e investigadores del campo, la necesidad de construir modelos teóricos que le otorguen unidad y coherencia a la base empírica y referencial existente en el campo. Esta necesidad de modelización se considera más apremiante en campos como el del estrés académico donde hasta la fecha no se ha construido un solo modelo, a diferencia de campos como el del estrés laboral donde se pueden encontrar múltiples modelos. Esta necesidad, generalizada en el campo, se particulariza en el autor, al constituir al estrés académico en objeto de investigación, por lo que se orientó a la construcción de un modelo conceptual (sistémico-cognoscitivista), procedimentalmente hablando, a partir de la teoría de la modelización sistémica (Colle, 2002) y se fundamentó, teóricamente hablando, en la Teoría General de Sistemas (Bertalanfy, 1991) y en el modelo transaccional del estrés (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus y Folkman, 1986 y Lazarus, 2000).

Estructura de la Escala

El inventario Sisco del Estrés Académico, fue construido y validado por Barraza (2007a), en la ciudad de Durango, en México para reconocer las características del estrés que suelen acompañar a los estudiantes. Esta escala, tipo Likert, consta de una frecuencia de cinco valores, entre los cuales se encuentra; nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre. Los ítems se distribuyen según las dimensiones; reacciones físicas, psicológicas, comportamentales y estrategias para enfrentar la situación. Esta versión de la escala fue aplicada a una muestra no probabilística de 239 estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado. Obteniendo una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de .90. Estos niveles de confiabilidad pueden ser valorados como muy buenos según de Vellis (2006, citado por Barraza, 2007a)

Tabla 4: Estructura de la Escala Original

Factores a Evaluar	Dominio	Sub-dominio	Número de Ítems
Estrés Académico	Estresores		8
	Síntomas	Reacciones Físicas	15
		Reacciones Psicológicas	
		Reacciones Comportamentales	
	Estrategias Afrontamiento		6

La estructura de este instrumento se compone por cinco apartados con 31 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 académico.

Ocho ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.

15 ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.

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

Resultados

Análisis de grupos contrastados

Para poder examinar el poder discriminativo de los ítems, se utilizó el estadístico *t* de Student, que se basa en la diferencia de medias; en ese sentido se pretendió dar a conocer si los sujetos con mayor presencia del estrés académico (25% superior) mostraban diferencias significativas en el modo de responder a cada uno de los ítems en comparación con aquellos que tienen una menor presencia del estrés académico (25% inferior).

En el caso de la presente investigación, el inventario que se utilizó fue el validado en la primera fase del actual macro-proyecto y se orientó a obtener evidencias de validez encontradas en la muestra de la Universidad Privada. Para la interpretación de los resultados se utilizó la tabla de baremos que se construyó en la primera fase.

De igual manera, esta fase de Investigación permitió hacer una comparación entre los resultados hallados en la primera aplicación del instrumento en estudiantes universitarios de la UPB, como institución privada y los resultados de esta segunda muestra, que como ya se dijo, se aplicó a estudiantes de la Universidad Pública UIS.

La contrastación de los resultados se realizó mediante un análisis de diferencias en la presencia de las variables intermedias (o dimensiones del estrés académico) y la variable teórica estrés académico en los grupos constituidos por las variables de segmentación universidad, edad, sexo y programa académico.

El análisis de la diferencia de grupos se realizó mediante los estadísticos *t* para muestras independientes.

Todo el proceso se adelantó con el Programa estadístico SPSS versión 12.

Proceso de Validación del Inventario Prueba de Confiabilidad

Esta fase se realizó a través del alfa de Cronbach y el Coeficiente de dos Mitades, para determinar la medición de la consistencia interna u homogénea del Inventario.

Tabla 5: Confiabilidad por Mitades

Confiabilidad por Mitades	Universidad Pública	Universidad Privada
Confiabilidad Alfa de Cronbach Primera parte	0,838	0,814
Confiabilidad Alfa de Cronbach Segunda parte	0,766	0,763
Confiabilidad por mitades Spearman-Brown	0,750	0,710

Este coeficiente divide la escala en dos partes iguales, determinando el Alfa de Cronbach para cada parte, con base a esto, es determinante que el inventario en sus partes contiene una buena confiabilidad (0,838 y 0,766). Seguido de ello, brinda información sobre el coeficiente de dos mitades (0,750) evalúa la fiabilidad de la escala en su totalidad. Estos valores indican que el Inventario conforma una adecuada estimación del coeficiente. Al compararlo con la información arrojada en la fase uno (Universidad Privada), es determinante que los valores son similares y se encuentran dentro del rango planteado por Sánchez y Echeverry (2004, citado por Jaimes, 2008)

Tabla 6: Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Universidad Pública	Universidad Privada
Confiabilidad Alfa de Cronbach (General)	0,874	0.861
Confiabilidad por mitades (Dimensión Estresores)	0,763	0.703
Confiabilidad por mitades (Dimensión Síntomas)	0,873	0.879
Confiabilidad por mitades (Dimensión Estrategias de afrontamiento)	0,7	0.7

A nivel general el inventario obtuvo un nivel de fiabilidad de 0,874, de igual forma al evaluar las tres dimensiones de manera aislada, éstas demostraron una consistencia Interna bastante estable, la mayor confiabilidad se presentó en Síntomas (0,873) seguido de una confiabilidad de Estresores (0,763) y Estrategias de afrontamiento (0,7). Al comparar estos datos con la fase uno (universidad Privada), los resultados son similares y se encuentran dentro del rango establecido por Sánchez y Echeverri (citados por Jaimes, 2008). A través de este análisis fue posible conocer la consistencia interna y la homogeneidad del Inventario por dimensiones y en su totalidad.

El análisis de los ítems. Acorde a los resultados, los ítems tuvieron respuesta en cada una de las opciones del cuestionario: mínimo 1, máximo 5 y rango de 4; ello refleja la capacidad de los ítems para discriminar a los sujetos y no centrarse hacia un tipo de respuesta, mostrando de esta manera, buenos niveles de variabilidad en el cuestionario. La media de los ítems oscila entre 1.71 y 3.72, lo cual da cuenta de un comportamiento adecuado de los ítems. La desviación típica (0.928 y 1.336) muestra ser amplia y por tanto indica que la escala presenta rangos favorables de discriminación; finalmente, en lo que se refiere a la correlación- ítems total, este procedimiento permitió conocer la correlación de los mismos, indicando la correlación que poseen o no alguno de los ítems, según los valores planteados (0.25) por Carretero y Pérez, (2005).

Prueba de Validez

Esta fase se realizó a través de Análisis Factorial (rotación Varimax), de grupos Contrastados (T de Student) y Análisis de consistencia interna.

Las dimensiones Estresores, Síntomas y Estrategias de Afrontamiento presentan saturaciones mayores a 0,25, lo cual indica según Carretero (2005), que los ítems representan de forma adecuada los factores.

Estos tres componentes explican el 34,35% de la Varianza total.

En la correlación del puntaje total de la prueba con cada ítem, se encontró que en todos los casos la correlación es significativa (Sig. < 0,05). En lo referente a la correlación entre el puntaje de cada dimensión y sus respectivos ítems, se encontró que en 6 casos en las dimensiones Estresores y Síntomas la correlación no es significativa, y en 14 casos en la dimensión Estrategias de afrontamiento la correlación no es significativa.

Los resultados señalados arriba se complementaron correlacionando mediante el estadístico r de Pearson el puntaje global proporcionado por el instrumento con el puntaje específico obtenido en cada una de las dimensiones del inventario.

Tabla7: Correlaciones para consistencia Interna por Dimensiones

Dimensiones		Estadísticos
Estresores	r	0,736
	Sig	0,000
Síntomas	r	0,897
	Sig	0,000
Estrategias de Afrontamiento	r	0,465
	Sig	0,000

Tal y como se puede observar, la correlación entre el puntaje global proporcionado por el Inventario y los puntajes específicos correspondientes a cada dimensión, arrojan correlaciones significativas en todos los casos (Sig. < 0,05), lo cual indica que por los factores el inventario se encuentra dentro del rango señalado por Carretero.

Estudio Descriptivo y Comparativo

La presentación de resultados del estudio descriptivo y comparativo se realiza sobre tres aspectos: a) los indicadores empíricos del estrés académico (ítems), b) las dimensiones del estrés académico (Estresores, Síntomas y Estrategias de afrontamiento), c) Estrés académico (variable teórica).

Los resultados se expresan en porcentajes. Para la interpretación de los resultados se utiliza una tabla de baremos, cuyos rangos y valores se pueden ver en la tabla 8.

Tabla 8. Baremo para frecuencia del estrés académico

Rango	Categoría
0 a 20	Nunca
21 a 40	Rara vez
41 a 60	Algunas veces
61 a 80	Casi siempre
81 a 100	Siempre

En el estudio comparativo se realizó una diferenciación de grupos con base en la variable Institución de donde proviene la muestra. Para el estudio se utilizó la prueba T de igualdad de

medias. El criterio para aceptar que la variable Institución de donde proviene la muestra sí establece una diferencia significativa en el Estrés académico de los alumnos, fue Sig. < 0,05.

Estudio descriptivo

Tabla 9: Análisis Estadístico por Dimensiones

	Universidad Pública	Universidad Privada
Media General	92.56	89,35
Dimensión Estresores	30.32	25,86
Dimensión Síntomas	39.91	38,30
Dimensión Estrategias de Afrontamiento	20.11	19,25

La media general de la dimensión estresores, es de 30.32%; lo que viene a indicar que en algunas ocasiones los estudiantes de la Universidad pública valoran las demandas del entorno como Estresores.

La media general de la dimensión Síntomas, es de 39.91%; lo cual indica que los síntomas del Estrés Académico se presentan con mayor frecuencia entre los estudiantes de la Universidad pública.

La media general de la dimensión Estrategias de Afrontamiento, es de 20.11%; indicando que las Estrategias de Afrontamiento son utilizadas por los estudiantes de la Universidad Pública sólo algunas veces.

Al contrastar estos antecedentes con los de la Universidad privada, es evidente la similitud en cuanto a la selección de las dimensiones que asumen los individuos.

Tabla 10 Estadísticos Descriptivos para Dimensión Estresores

Ítems	Porcentaje
Competencia académica con los compañeros de grupo	52
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	69
La personalidad del profesor	51
Evaluación de los profesores	74
El tipo de trabajo que piden los profesores	60
“No” entender los temas que se abordan en clase	63
Temor a equivocarse en las respuestas	67
Participación en clase	54
Tiempo limitado para hacer el trabajo	65
Olvidar completamente la información sobre un tema específico.	58

Las demandas del entorno que los estudiantes valoran casi siempre como Estresores son: Sobrecarga de tareas y trabajos escolares (69%), Evaluaciones de los profesores (74%), No entender los temas que se abordan en clase (63%), Temor a equivocarse en las respuestas (67%) y Tiempo limitado para hacer el trabajo (65%).

Tabla 11 Estadístico descriptivo para Dimensión Síntomas

Ítems	Porcentaje
Trastornos en el sueño	46
Fatiga Crónica	47
Dolores de cabeza	51
Problemas digestivos	40
Rascar la piel, morder las uñas, frotar las manos o los brazos.	47
Mayor necesidad de dormir	60
Incapacidad de relajarse	55
Ansiedad	57
Desesperación	49
Problemas de concentración	53
Sentimientos de agresividad	39
Aumento de irritabilidad	44
Aumento de conflictos	39
Aislamiento social	37
Desgano para realizar las actividades académicas	52
Aumento o disminución del consumo de alimentos	48
Aumento en el consumo de cafeína	34
Morder objetos	48

Los Síntomas del Estrés Académico que con mayor frecuencia se presenta entre los estudiantes de la Universidad Pública son: Mayor necesidad de dormir (60%), Ansiedad (57%), Incapacidad de relajarse (55%), Problemas de concentración (53%), Desgano para realizar las labores académicas (52%).

Tabla 12. Estadísticos descriptivos para Dimensión Estrategias de Afrontamiento

Ítems	Porcentaje
Defender sus ideas sin dañar a otros.	68
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	62
Elogios a sí mismo	56
La religiosidad	50
Búsqueda de información sobre la situación	59
Hablar sobre la situación que preocupa	59
Búsqueda de ayuda profesional	42
Cambio de Actividades	54

Las Estrategias de Afrontamiento que con mayor frecuencia son utilizadas por los estudiantes de la Universidad Pública son: Defender sus ideas sin dañar a otros (68%), Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas (62%), Búsqueda de información sobre la situación (59%), Hablar sobre la situación que preocupa (59%).

Tabla 13 Descriptivo de Estrés Académico

Ítems	Porcentaje
Presencia del Estrés Académico	98
Frecuencia del Estrés Académico	52

Con base en la tabla 13, puede señalarse que el 98,3% de los estudiantes de la Universidad Pública reportar haber presentado Estrés Académico. Este Estrés Académico se da solo algunas veces (52%).

Estudio comparativo

Como ya se señaló, el estudio comparativo se realiza sobre tres aspectos: Indicadores empíricos del Estrés Académico, Dimensiones del Estrés Académico y el Estrés académico como variable teórica.

Indicadores empíricos del Estrés Académico

Resultados obtenidos en los indicadores empíricos del Estrés Académico a partir de la variable de segmentación Universidad de donde proviene la muestra:

En 11 indicadores empíricos del Estrés Académico, la variable Universidad de donde proviene la muestra determina diferencias estadísticamente significativas (Sig. < 0,05). 8 de los indicadores corresponden a la dimensión Estresores: Competencia académica con los compañeros del grupo, Sobrecarga de tareas y trabajos Escolares, La personalidad del profesor, Evaluaciones de los profesores, El tipo de trabajo que piden los profesores, Temor a equivocarse en las respuestas, Participación en clase, Tiempo limitado para hacer el trabajo; 1 corresponde a la dimensión Síntomas: Mayor necesidad de dormir y 2, a la dimensión Estrategias de Afrontamiento: Defender sus ideas sin dañar a otros y Hablar sobre la situación que preocupa.

Dimensiones del Estrés Académico

Los resultados obtenidos en las dimensiones del Estrés Académico a partir de la variable de segmentación Universidad de donde proviene la muestra. son los que se presentan en la tabla 14:

Tabla 14. Prueba de muestras Independientes par dimensiones del Estrés Académico.

Dimensiones	Prueba T para la igualdad De medias stg (bilateral)
Estresores	0,000
Síntomas	0,959
Estrategias de Afrontamiento	0,065

Como puede observarse en la tabla 18, en una de las dimensiones del Estrés Académico, la variable Universidad de donde proviene la muestra, determina diferencias significativas: Estresores (Sig. 0,00).

Estrés Académico. Los resultados obtenidos para el Estrés Académico a partir de la variable de segmentación Universidad de donde proviene la muestra se presentan conforme se indica en la tabla 15:

Tabla 15. Prueba de muestras Independientes Estrés Académico

Variable	Prueba T para la igualdad De medias stg (bilateral)
Estrés Académico	0,072

Tal como puede observarse, la variable Universidad de donde proviene la muestra, no determina diferencias significativas para el Estrés Académico (Sig. > 0,05).

Discusión

El actual proyecto dio cumplimiento a los objetivos propuestos al inicio del mismo, teniendo en cuenta que se logró implementar la segunda fase del proceso de validación de la prueba SISCO de Estrés Académico por medio de la aplicación del instrumento en adultos jóvenes de la Universidad Industrial de Santander seccional Bucaramanga y a su vez se realizó el análisis comparativo entre los dos entes educativos, uno privado (UPB) y otro público (UIS).

Este proyecto constituye la segunda fase del macro-proyecto que busca como objetivo principal la validación del Inventario SISCO de estrés académico. En la primera fase se trabajó en la validación del Inventario siguiendo el rigor científico necesario en un contexto académico universitario privado como lo es la Universidad Pontificia Bolivariana. En esta segunda fase se continuó el proceso de Validación del Inventario SISCO de Estrés Académico a través de la aplicación del instrumento en un ambiente universitario público como lo es la Universidad Industrial de Santander, además, se realizó un análisis comparativo entre los resultados obtenidos en los adultos jóvenes de la UIS y los de la UPB, seccional Bucaramanga. Lo anterior, se llevó a cabo con el propósito de aportar instrumentos validados para ser aplicados en el contexto universitario Bumangués y, a la vez, recolectar la información necesaria que contribuya a alcanzar estándares que conlleven a construir nuevas teorías y así dar respuesta a los objetivos propuestos al inicio del macro-proyecto.

Con relación al proceso de Validación del Inventario SISCO, éste se realizó cualitativa y cuantitativamente. En la primera fase de la validación, cualitativa, se expusieron las estrategias encaminadas a valorar la conveniencia y adecuación del Inventario SISCO (ítems) en el contexto Bumangués y la segunda fase de la validación, cuantitativa, buscó realizar una comparación con el fin de establecer parámetros que permitan contextualizar la prueba destacando las características socio-demográficas de la población, objeto de estudio.

En esta fase para la muestra se contó con la participación de 300 sujetos, de los cuales el 80% pertenecían a carreras profesionales de Ingeniería, 10% eran estudiantes de Geología y 10% cursaban de primero a tercer semestre de derecho. El 67.3% de los estudiantes eran del sexo masculino y la edad promedio fue de 18,9 en un rango que va desde los 17 a los 22 años, lo que representa un 49,7% de la población total a quienes se aplicó. Siguiendo con la descripción del procedimiento, éste se inició con la justificación del estudio, la delimitación conceptual y la aplicación del inventario SISCO a la población participante, para lo cual se implementó el respectivo análisis estadístico del instrumento para esta nueva muestra.

Una vez aplicada la prueba, se procedió al análisis exhaustivo de los resultados, para lo cual se contó con la confiabilidad y validez del Inventario SISCO de estrés académico. Inicialmente se tuvo en cuenta la Confiabilidad, (Sánchez & Echeverry 2004, en Jaimes, 2008) partiendo del Coeficiente de dos mitades –Sperman-Brawn- en este análisis la prueba arrojó una confiabilidad del 0,750 para las puntuaciones referidas al estrés académico en general. En cuanto a las dimensiones, presentó la mayor confiabilidad en la dimensión de síntomas (0,790) seguida de Estresores (0,668) y la puntuación más baja la obtuvo estrategias de afrontamiento (,0470), (Ver resultados tabla No. 4) lo que permite inferir que los jóvenes universitarios poco recurren a estas estrategias. Mientras que confiabilidad de Alfa de Cronbach (Ruiz (1998) arrojó una confiabilidad de 0,873 para el estrés académico. La dimensión que alcanzó mayor confiabilidad fue síntomas con 0,873; seguida de Estresores con 0,763 y la menor puntuación fue para estrategias de afrontamiento con 0,654.

Al comparar las puntuaciones obtenidas en la investigación realizada por Jaimes (2008) en la ciudad de Bucaramanga, las puntuaciones, en las dimensiones tanto en la investigación de Jaimes (2008) como en la actual, evidenciaron que los estudiantes de pregrado de las Universidades tanto privada como pública presentan o han presentado, con bastante frecuencia, síntomas producto del estrés académico seguidos de la valoración que éstos hacen a las demandas del entorno y, definitivamente prestan menor importancia y/o utilizan muy poco las estrategias de afrontamiento con que cuentan para este caso.

Siendo ésta la segunda fase del macroproyecto que actualmente adelanta la Universidad Pontificia Bolivariana, se tuvo en cuenta la revisión de ítems, los cambios y modificaciones que se le realizaron al instrumento realizados por Jaimes, (2008).

Con las pruebas de validez se recolectó evidencia en relación a la estructura interna del Inventario, así como del constructo evaluado, para lo que se recurrió a dos estrategias: el análisis factorial y el análisis de consistencia. En el análisis factorial se utilizó el método de componentes principales con rotación Varimax, siguiendo los mismos criterios de Barraza (2007) donde se tuvieron en cuenta los ítems cuya saturación era igual o superior a 0,35. Se encontró que la dimensión síntomas presentó un sólo ítem (2.6 mayor necesidad de dormir) con saturación ambigua, siendo a la vez significativa en el segundo componente (Estresores); el segundo componente de la dimensión Estresores presentó un ítem (1.3 La personalidad del profesor) con saturación inferior a 0,35. Finalmente, el tercer componente de la dimensión estrategias de afrontamiento mostró novedades. Los tres componentes explican el 34,35% de la varianza total. Para el análisis de consistencia interna se empleó el estadístico r de Pearson lo cual arrojó como resultados que en todos los casos la correlación es significativa ($\text{sig} < 0,05$). En cuanto a la correlación entre el puntaje de cada dimensión y sus respectivos ítems se encontró que en las dimensiones Estresores y síntomas, en seis casos la correlación no es significativa y en la dimensión estrategia de afrontamiento la correlación no es significativa para ninguno de los casos. Sin embargo, la correlación entre el puntaje global proporcionado por el inventario SISCO y los puntajes específicos correspondientes a cada dimensión, arrojan una correlación significativa para todos los casos. Estos resultados son consistentes con los encontrados en la primera fase del macro proyecto (Jaimes, 2008), lo cual indica que en el contexto Bumangués se muestra bastante homogénea la consistencia interna.

El proceso de validación del Inventario SISCO, continúa con el análisis de los grupos contrastados. Para este análisis se relacionaron los ajustes que realizó Jaimes (2008) por el hecho de enfrentar un escalamiento tipo Lickert y no a una prueba de aprovechamiento con respuestas dicotómicas: acierto-error (Barraza, 2007a). Para lo cual se utilizó el estadístico t de Student el cual busca diferencias significativas entre las puntuaciones medias que se están comparando haciendo énfasis en el sujeto con mayor presencia de estrés académico (25% superior) y menor estrés académico (25% inferior). Los resultados obtenidos evidenciaron que todos los ítems presentan un nivel de discriminación significativo del ($\text{sig} < 0,05$).

A fin de dar cumplimiento al segundo objetivo, el cual consistía en realizar un análisis comparativo entre los estudiantes de pregrado tanto de la universidad privada UPB como de la universidad pública UIS, se siguió el siguiente procedimiento: Se dio inicio con un estudio descriptivo y comparativo realizado desde tres aspectos fundamentales: 1) Los indicadores empíricos del estrés académico (Ítems), 2) Las dimensiones del estrés académico (Estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento), 3) estrés académico como variable teórica.

En el estudio comparativo se utilizó la T de igualdad de medidas arrojando una diferencia significativa en el estrés académico del alumno de ($\text{sig} < ,05$). En cuanto a las dimensiones, se encontró que en los *Estresores* los resultados obtenidos de los indicadores empíricos en la medida general de esta dimensión es de 61% lo cual evidencia que, la mayoría de los estudiantes encuestados valoran las demandas del entorno como Estresores,

sobresaliendo la sobrecarga de tareas y trabajos escolares (69%), lo que coincide con evaluaciones de los profesores (74%), el no entender los temas que se abordan en clase (63%), el temor a equivocarse en las respuestas (67%) y el tiempo limitado para hacer el trabajo (65%). En cuanto a la media general de la *dimensión Síntomas*, es de 47%; esto evidencia que los síntomas del Estrés Académico se presentan solo algunas veces en los estudiantes de la Universidad pública. Los Síntomas que se presentan con mayor frecuencia son: Mayor necesidad de dormir (60%), Ansiedad (57%), Incapacidad de relajarse (55%), Problemas de concentración (53%), Desgano para realizar las labores académicas (52%).

Finalmente, en relación a los resultados obtenidos en los indicadores empíricos en la dimensión de afrontamiento de estrategias son de 56% indicando que estas estrategias son utilizadas por los estudiantes sólo algunas veces. Las más sobresalientes son: Defender sus ideas sin dañar a otros (68%), Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas (62%), Búsqueda de información sobre la situación (59%), Hablar sobre la situación que preocupa (59%). Lo anterior, se contrasta con los resultados encontrados en la primera fase donde la dimensión Síntomas fue la más predominante con 39,74; seguida de la dimensión Estresores con 25,86 y finalizando con la dimensión Estrategias de Afrontamiento con 19,25 lo cual demuestra que los jóvenes universitarios de la UIS desconocen o no utilizan las herramientas de afrontamiento con que cuentan cuando se encuentran en situaciones de estrés o presentan síntomas producto del mismo.

En razón al estrés académico, se encontró que un 98.3% de los estudiantes de la UIS reportan presentar o haber presentado estrés académico. La frecuencia es de algunas veces en un 52%. El estrés académico señala 11 indicadores empíricos, la variable Universidad de donde proviene la muestra determina diferencias estadísticamente significativas (Sig. < 0,05); en 8 de los indicadores corresponden a la *dimensión Estresores*: Competencia académica con los compañeros del grupo, sobrecarga de tareas y trabajos Escolares, La personalidad del profesor, Evaluaciones de los profesores, El tipo de trabajo que piden los profesores, Temor a equivocarse en las respuestas, Participación en clase, Tiempo limitado para hacer el trabajo; la *dimensión Síntomas*: Mayor necesidad de dormir y 2 a la dimensión Estrategias de Afrontamiento: Defender sus ideas sin dañar a otros y Hablar sobre la situación que preocupa.

Al contrastar estos resultados con los arrojados en la primera fase (Jaimes 2008) se pueden observar que los indicadores que obtuvieron más altos puntajes son: la personalidad del profesor (0,66), evaluaciones de los profesores (0,62) y la menor puntuación fue: "No" entender los temas que se abordan en clase (0,35), esto en cuanto a la dimensión estresores. La dimensión síntomas fue la más relevante con Aumento en la irritabilidad (0,72); sentimientos de agresividad (0,72); problemas de concentración (0,71). Evidenciándose como síntomas menores los trastornos del sueño (0,50) y aumento en el consumo de cafeína (0,50), siendo estos los indicadores más altos, lo que coinciden con la actual investigación, donde los jóvenes universitarios manifiestan presentar o haber presentado en forma significativa síntomas producto del estrés académico. Finalmente, defender sus ideas sin dañar a otros (0,73) fue el indicador más sobresaliente de la dimensión estrategias de afrontamiento. En relación a las dimensiones del estrés académico, la variable Universidad de donde proviene la muestra, determina diferencias significativas: Estresores (Sig. 0,00). Lo anterior coincide con los resultados hallados en los estudiantes de la universidad pública.

En síntesis, los resultados fueron los siguientes: a) Una confiabilidad por mitades de 0,750 para las puntuaciones referidas al estrés académico la confiabilidad Alfa de Cronbach, donde la confiabilidad general es de 0,874; primera parte 0,838 y segunda parte 0,766. Estos niveles de confiabilidad pueden ser valorados como muy buenos según Devellis (2006, citado por Barraza, 2007a); b) Una estructura tridimensional confirmada a través del análisis factorial donde la dimensión estresores puntuó 0,763; dimensión síntomas 0,873 mayor

confiabilidad y menos confiabilidad en las estrategias de afrontamiento 0,654 lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado por Barraza (2006) para el estrés académico desde la perspectiva sistémico-cognoscitivista. c) Los ítems presentan homogeneidad, la cual fue establecida por el análisis de consistencia interna y de grupos contrastados encontrándose que la correlación es significativa (Sig. > 0,05), lo que se asemeja con la obtenida por Jaimes (2008). d) La dimensión síntomas presenta los más altos niveles a lo largo de la investigación mientras que la dimensión estrategias de afrontamiento reporta niveles de confiabilidad bajos. e) En el análisis de consistencia interna y grupos contrastados algunos ítems puntuaron por debajo de 0,000, lo que indica que se hace necesario vigilar su comportamiento en fases e investigaciones posteriores para determinar su continuidad en el inventario o si hay que reformar el instrumento.

Vale la pena mencionar, que tanto en esta fase como en la primera, en la determinación de la utilidad del inventario, se confirmaron aspectos tales como escenario de aplicación, diligenciamiento del inventario, tiempo de diligenciamiento, evaluadores y calificación.

El inventario SISCO de estrés académico constituye una herramienta de alta confiabilidad y validez en el contexto bumangués.

Referencias

- Barraza A. (2005), Características del estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior. *Investigación Educativa Duranguense*, 1(4), 15-20
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Científica.com*, s/d.
- Barraza, A (2007a). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Científica.com*, s/d.
- Barraza, A (2007b). *El estrés académico de los alumnos de las maestrías en educación de la Región Laguna (Durango-Coahuila) México*. Disponible en MONOGRAFÍAS.COM (Recuperado el 15 de agosto de 2008)
- Barraza, A. & Silerio, J. (2007). El estrés académico en los alumnos de educación media superior. Un estudio comparativo. *Investigación Educativa Duranguense*, 2(7), 48-65
- Cohen, S. & Lazarus, R. S. (1979). Coping with the stresses of illness. En: Stone G. C., Cohen, S. y Adler, N. E. (Eds). *Health Psychology: a handbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Colle, R. (2002) *¿Qué es la teoría cognitiva sistémica de la comunicación?* Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Jaimes, R. (2008). *Validación del Inventario Sisco del Estrés Académico en Adultos Jóvenes de la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga*. Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga. Trabajo de grado.
- Labrador J, Crespo M, Cruzado, A & Vallejo, A. (1995). Evaluación y tratamiento de los problemas de estrés. En J.M. Buceta y A.M. Bueno (Eds.), *Psicología y salud: Control del estrés y trastornos asociados*; (pp. 75-127). Madrid: Dykinson.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao, España: Biblioteca de Psicología - Editorial Desclee De Brouwer.
- Montero, I. & León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.

Ruiz, C. (1998). *Instrumentos de Investigación Educativa*. CIDEG. Barquisimeto. Lara, Venezuela.

Recibido: 06 de mayo de 2010
Aceptado: 13 de junio de 2010

AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

**Claudia Leticia Hernández Vallejo (1); Máyela del R. Rodríguez Garza (2);
Francisca Sanmiguel Salazar (3); Luz María Galván Uriarte (4); Blas
López Zavala (5); José María Guajardo Espinoza (6); & Jorge Herrera
Hernández (7).**

1.- Maestra en Ciencias de la Educación. Profesora. Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón. clvallejo@hotmail.com

2.- Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Investigadora. Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón. mayelarodriguez1231@hotmail.com

3.- Maestra en Ciencias de la Educación. Profesora. Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón

4.- Maestra en Educación. Profesora. Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón

5.- Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor investigador. Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal "General Lázaro Cárdenas del Río".

6.- Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Investigador. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila.

7.- Ex alumno de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón

Resumen

La presente investigación tiene por finalidad identificar la relación existente entre la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Médico Cirujano en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Coahuila Unidad Torreón (U. A. de C. U.T.). La muestra estuvo conformada por 180 alumnos de ambos sexos. Se diseñó un instrumento para recabar información y conocer el nivel de autoestima y rendimiento académico. Se aplicó y se procesó mediante programas estadísticos NCSS y Statistica para conocer el nivel de explicación desde la perspectiva: univariable, comparativa y correlacional.

Se encontró que los hombres a diferencia de las mujeres, se caracterizan por tener más seguridad en sí mismos y por discriminar más que sus compañeras, además de consumir más alcohol. En cuanto a las mujeres, se observó que se caracterizan por ser más respetuosas que los hombres, más serviciales, amables, bondadosas, aceptan a las personas y tienden a solucionar los problemas de los demás. Se evidencia también que los factores de autoestima que intervienen en el buen desempeño académico de los estudiantes son la seguridad en sí mismos, la facilidad para socializar, inspirar confianza y el respeto de los demás, estar conformes consigo mismos, ser alegres, amables, reflejándose en la satisfacción que tienen con la carrera que eligieron, en su participación activa y cumplimiento eficiente y eficaz de

sus tareas y proyectos. Todo esto indica que los alumnos de medicina se caracterizan en su forma de ser por mantener un nivel adecuado de autoestima que se vincula en su desempeño académico. Así mismo una autoestima baja repercute en el deficiente desempeño académico de los alumnos, es decir muestran poca motivación, no son organizados, ni dedican el tiempo suficiente para estudiar. Por lo tanto se acepta la hipótesis de trabajo afirmándose que la autoestima del alumno se encuentra significativamente relacionada con su rendimiento académico.

A partir de lo anterior se propone, mediante esta investigación, difundir los resultados obtenidos para que sirvan de base en futuras investigaciones, incluir en el programa de la carrera de Médico Cirujano talleres de autoestima que permitan elevar y mantener su nivel en el alumno, mejorando su desarrollo personal, de tal forma que logre un adecuado rendimiento académico y éxito profesional.

Palabras clave: autoestima, rendimiento académico

Abstract

The research identified the relationship between self-esteem and the academic performance of students in the career of Surgeon in the Faculty of Medicine of the University of Coahuila, Torreon. Mexico (U. A. de C. U.T.). The sample comprised 180 students of both sexes. Tool were designed to collect information and study the level of self-esteem and academic performance. This was applied and analyzed with statistical software, Statistica, NCSS to understand the level of explanation from the perspective: univariate, comparison and correlation.

It was found that men unlike women, have more confidence in themselves and discriminate more than their female partners, in addition they consume more alcohol. In women, we observed that are characterized by being more respectful than men, more helpful, courteous, kind, accept people and tend to solve the problems of others. Is also evident that self-esteem factors involved in the academic success of students are self-confidence, the ease to socialize, to inspire confidence and respect of others, to be satisfied with themselves, to be cheerful, courteous, reflecting satisfaction with the career they chose, in their active participation and efficient and effective fulfillment of their tasks and projects. All this suggests that medical students are characterized in their way of being, maintaining an adequate level of self esteem that is associated in academic performance. Likewise, low self-esteem impacts in poor academic performance of students, that is: they show little motivation, they are not organized, nor devote enough time to study. Therefore we accept the working hypothesis asserting that the student's self-esteem is significantly related to their academic performance

From the above it is proposed, to disseminate the results as a basis for future research, to include in the program of the Surgeon, career self-esteem workshops that help to raise and maintain their level in the student, improving their personal development in such a manner that achieves an appropriate academic and professional success

Key words: self-esteem, academic performance.

Introducción

La autoestima es el conocimiento que cada persona tiene de sí misma, de sus semejantes y del medio que lo rodea. Se basa en los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias

que recoge durante su vida. Esto puede conjugarse en un sentimiento positivo hacia sí mismo, o por el contrario, en un incómodo sentimiento negativo.

La autoestima alude a una actitud hacia uno mismo que se expresa en la forma habitual de pensar, amar, sentir, trabajar, estudiar y de comportarse, (Branden, 1995).

La autoestima se desarrolla gradualmente durante toda la vida, empezando en la infancia y pasando por diversas y complejas etapas. Cada etapa aporta impresiones, sentimientos e incluso, complicados razonamientos sobre uno mismo. El resultado es un sentimiento generalizado de valía. En general, las experiencias positivas y relaciones plenas ayudan a aumentar la autoestima, por el contrario las experiencias negativas y las relaciones problemáticas pueden incluso, afectarla gravemente.

Hoy día, la presión social que existe en la familia, escuela y ambiente, hace que los alumnos estén envueltos por la obsesión de la competencia académica, por el buen logro académico. Parte del nivel de la autoestima del joven escolar se genera en las aprobaciones o reprobaciones de sus logros escolares, dadas por sus referentes significativos, especialmente los padres, profesores y los propios compañeros de estudio. Cuanto mejores calificaciones y más premios obtengan, mayores aprobaciones y mayor nivel de autoestima tendrán.

Justificación

La autoestima es importante porque muestra la manera en que un individuo se percibe y se valora. El concepto que cada persona tiene de sus capacidades y su potencial no se basa sólo en su forma de ser, sino también en las propias experiencias a lo largo de la vida. Lo que le ha pasado, las relaciones que ha tenido con los demás (familia, amigos, etcétera), las sensaciones que ha experimentado, éxitos, logros y fracasos, todo repercute en su carácter y conducta, en la forma en que se evalúa a sí mismo y, por tanto, en todas las áreas de su entorno, tales como el desarrollo social, emocional, conductual y académico.

Es relevante para la educación actual preparar seres humanos integrales, es decir personas que, mediante la formación de aptitudes y la promoción de actitudes, sean capaces de desarrollar habilidades que a nivel profesional les permitan resolver con éxito los diferentes problemas sociales a que se enfrenten y/o detecte, a la vez que les posibilite tener una vida profesional más plena.

Objetivo general

Determinar si la autoestima de los estudiantes de la Facultad de Medicina interviene en su rendimiento académico.

Objetivos específicos

1. Identificar el nivel de autoestima en los estudiantes de Medicina de Universidad autónoma de Coahuila Unidad Torreón.
2. Identificar el rendimiento escolar en los estudiantes de Medicina de Universidad autónoma de Coahuila Unidad Torreón
3. Encontrar la relación de la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Medicina de Universidad autónoma de Coahuila Unidad Torreón

Material y método

La presente investigación es *descriptiva* ya que reseña como es y se manifiesta el fenómeno estudiado; *transversal* ya que se realiza en un período de tiempo determinado y se analiza ese momento con detalle; *diagnóstico*, ya que refiere integradamente y con sentido comprensivo los acontecimientos en la sucesividad o secuencialidad temporal.

La muestra fue calculada mediante el programa SPSS con un nivel de confianza de 95% y esta integrada por 180 alumnos, que forman una muestra representativa de la población total (379 alumnos) de la Facultad de Medicina en el año 2005.

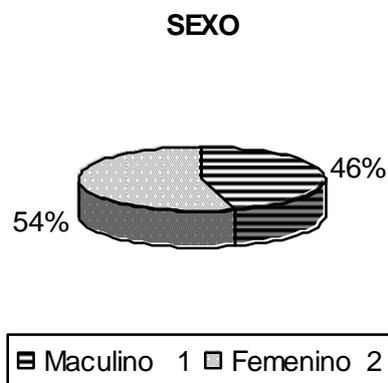
Se diseñó un instrumento y se aplicó una prueba piloto de 30 alumnos, se validó empleando el análisis de ítems, y se obtuvo un nivel de confianza de 0.91.

Posteriormente se aplicó a la muestra, se capturaron los datos, se organizaron y se procesaron mediante los programas estadísticos Statistica y NCSS. Se obtuvieron resultados y se realizaron las conclusiones.

Se exploraron un total de 89 variables, de las cuales 86 se miden con escala del 0 al 10, son de tipo intervalar, se organizaron en dos ejes o categorías, el primero corresponde a Autoestima y el segundo al Rendimiento Escolar. El resto de variables pertenecen a los datos signalíticos de los sujetos de los cuales: edad, grado escolar son de medición continua; y sexo es de medición nominal.

Resultados

De los sujetos encuestados más de la mitad corresponde al sexo femenino y un porcentaje más bajo representa a los sujetos de sexo masculino.



Caracterización

De acuerdo con las pruebas de normalidad en las variables ordinales no hay evidencia de una distribución normal. Se establecen límites de normalidad empleando las medias para hacer un análisis más fino y \pm una desviación estándar para discriminar entre los valores de las variables con error probable del 5%.

Tomando en cuenta el análisis de media de medias ($\bar{\bar{x}} = 6.70$) de la tabla 1 se observa que en los alumnos de medicina es notable que sean personas confiables y leales.

Tabla 1. Análisis de medias para Autoestima. Límites de Normalidad

Variable	n	\bar{x}	Md	Min	Max	S	Sg	K	CV	Z
Ser leal	180	9.6	10	5	10	0.8	-2.59	8.5	8.28	12.1
Ser confiable	180	9.45	10	2	10	1	-3.37	18.14	10.6	9.41
Ser agradecido	180	9.27	10	4	10	1.09	-1.98	4.87	11.7	8.53
Satisfacción con la carrera	180	9.16	10	0	10	1.43	-3.13	13.11	15.7	6.39
Amable	179	9.12	9	4	10	1.12	-1.73	3.93	12.3	8.15
Dirigirse a las personas con respeto	180	9.11	10	2	10	1.35	-2.28	6.47	14.9	6.73
Auténtico	180	9.11	9	5	10	1.06	-1.12	1.14	11.6	8.62
Considerarse una persona con credibilidad	180	8.99	9	0	10	1.52	-3.28	15.21	16.8	5.94
Seguridad en sí mismo	180	8.58	9	3	10	1.37	-1.12	1.41	16	6.25
Ser afectuoso	180	8.56	9	0	10	2.03	-2.09	4.92	23.7	4.22
Colaborar con los compañeros	180	8.48	9	4	10	1.4	-1.07	0.91	16.6	6.04
Ser entusiasta	180	8.48	9	0	10	1.69	-1.72	4.21	20	5.01
Ser divertido	179	8.36	9	0	10	1.91	-2	5.15	22.8	4.38
Tener afectación ante la humillación	180	5.52	6	0	10	3.35	-0.39	-1.14	60.6	1.65
Preocuparse demasiado	180	5.41	5	0	10	3.1	-0.25	-0.97	57.3	1.75
Ser tímido	180	4.87	5	0	10	3.41	-0.14	-1.35	70	1.43
Angustiar fácilmente	180	4.79	5	0	10	3.19	0.03	-1.17	66.5	1.5
Sentir miedo a establecer relaciones sociales	180	4.26	4.5	0	10	3.46	0.06	-1.52	81.3	1.23
Deprimirse a menudo	180	3.96	3	0	10	3.32	0.31	-1.29	84	1.19
Sentir que los demás son más valiosos	180	3.85	3	0	10	3.64	0.31	-1.44	94.6	1.06
Desanimarse frente a los obstáculos	179	3.11	3	0	9	2.74	0.51	-0.85	88.3	1.13
Presión familiar	180	2.64	1	0	10	3.05	0.72	-0.93	116	0.87
Cultivar resentimiento contra quien le critica	180	2.5	1.5	0	10	2.94	1.04	-0.04	117	0.85
Tener miedo al éxito	179	1.85	0	0	10	3.1	1.47	0.65	168	0.6
Aparentar ser otra persona ante los demás	179	1.69	0	0	10	2.58	1.51	1.2	153	0.65
Abusar del alcohol	180	1.55	0	0	10	2.5	1.5	1.19	161	0.62

$$\bar{X} \bar{x} = 6.7; S_x = 2.67; N^- = 4.03; N^+ = 9.37$$

Se obtuvo evidencia de que el alumno de medicina se caracteriza en su forma de ser por tener seguridad en sí mismo, estar satisfecho con su carrera, ser amable, alegre, agradecido, solidario, bondadoso, equitativo, entusiasta; pero también se tiene al alumno que se angustia fácilmente y actúa con timidez.

En menor medida el alumno de medicina tiende deprimirse, abusar del alcohol, sufrir de presión familiar, desanimarse ante cualquier obstáculo que se le presente, ser resentidos, culpar a los demás por sus fracasos vivir en un ambiente de violencia intrafamiliar, sentirse menos valioso que los demás y aparentar ser otra persona.

En la tabla 2 se observa que la totalidad de las variables son predictoras y existe homogeneidad en las respuestas de los sujetos, en los cuales se observa la tendencia hacia los valores más altos de la escala lo que refiere en ellos un rendimiento académico adecuado.

No existe evidencia de una distribución normal ya que el sesgo es negativo en la totalidad de las respuestas de los sujetos.

Tabla 2. Análisis de Medias para Rendimiento académico.

Variable	n	\bar{x}	Md	Min	Max	S	Sg	K	CV	Z
Emplear video proyectores para dar clase	180	9.28	10	0	10	1.38	-3.14	13.5	14.8	6.75
Asistir a clases	180	9.18	9	3	10	1.07	-2	6.57	11.7	8.55
Utilizar Internet para realizar tareas y trabajos de investigación	180	9.09	10	2	10	1.35	-2.29	6.83	14.9	6.71
Cumplir con las tareas y proyectos	180	9.07	10	1	10	1.32	-2.5	9.9	14.5	6.89
Ser eficiente	180	8.71	9	0	10	1.39	-2.59	11.7	16	6.26
Integrarse bien en los trabajos de equipo	179	8.67	9	0	10	1.59	-2.05	6.15	18.4	5.44
Actuar responsablemente	180	8.59	9	0	10	1.6	-1.92	5.8	18.7	5.36
Tener habilidad para comprender lecturas	180	8.52	9	3	10	1.19	-1.24	3.08	14	7.14
Promedio académico	180	8.52	8.5	6.4	9.8	0.65	-0.35	-0.12	7.64	13.1
Objetivo al emitir juicios	179	8.51	9	0	10	1.43	-2.05	7.96	16.8	5.96
Ser creativo	180	8.38	9	2	10	1.55	-1.26	2.25	18.5	5.39
Orientar las acciones a mejorar el desempeño en los estudios	180	8.32	9	0	10	1.72	-2.21	7.75	20.6	4.85
Tener habilidad para buscar y seleccionar información	180	8.28	8.5	0	10	1.54	-1.68	5.41	18.6	5.39
Disciplinado	180	8.18	9	0	10	1.95	-1.63	3.54	23.8	4.2
Motivación para estudiar	180	8.16	8.5	2	10	1.71	-1.19	1.29	21	4.77
Terminar lo que se propone sin importar los medios	180	8.11	8	0	10	1.9	-1.94	5.49	23.4	4.27
Cumplir con los objetivos de las materias	180	8.07	8	2	10	1.36	-1.62	5.06	16.9	5.91
Aplicar el pensamiento lógico matemático	180	8.03	8	0	10	1.97	-1.58	2.79	24.5	4.09
Organizado	180	7.39	8	0	10	2.36	-1.28	1.51	31.9	3.13
Ser autodisciplinado	180	7.38	8	0	10	2.31	-1.23	1.5	31.2	3.2
Estudiar diariamente	180	7.12	8	0	10	2.43	-1.22	1.35	34.2	2.93
Llevar el mando en las acciones colectivas	180	6.74	7.5	0	10	2.64	-1.19	0.85	39.2	2.55

$$\bar{X} \bar{x} = 8.21; Sx = 0.75; N- = 7.45; N+ = 8.97$$

De acuerdo con los resultados, los alumnos de Medicina expresan que, en relación con su rendimiento escolar, se caracterizan en mayor medida por emplear el Internet para realizar sus tareas, utilizar video y proyectores para sus presentaciones en clase y por asistir a clase. Es común en ellos que muestren disciplina, que sean creativos, que tengan habilidades de comprensión de lecturas, que sean objetivos, eficaces y puntuales, desde una perspectiva del alumno (Pizarro, R; 1985).

Reportan que, en menor medida, se caracterizan en su Rendimiento Académico por obtener el mando en las acciones colectivas, por ser organizados, dedicar el tiempo suficiente para estudiar, trabajar en equipo, ser autodisciplinados y estudiosos.

Es decir, en los alumnos de medicina es común que se caractericen por emplear herramientas tecnológicas didácticas para su desempeño escolar entre las se encuentran el Internet, aplicaciones de procesadores de texto y presentaciones que posteriormente presentan en video-proyectores.

Comparación

En la siguiente tabla se muestran las variables que muestran diferencias estadísticamente significativas, con un error probable ≤ 0.05 en la prueba *t de Student*, donde X1 corresponde a los hombres y X2 corresponde a las mujeres.

Tabla 3 Variables de autoestima con igualdades y diferencias en relación al sexo

Variable	Media X1	Media X2	t	df	P
Culpar a los demás por los fracasos propios	0.85	0.80	0.24	178	0.81
Cultivar resentimiento contra quien le critica	2.57	2.44	0.31	178	0.76
Satisfacción con la carrera	9.20	9.12	0.34	177	0.74
Conforme consigo mismo	7.80	7.96	-0.42	177	0.67
Establecer con facilidad relaciones sociales	8.21	8.10	0.43	178	0.67
Ser divertido	8.44	8.29	0.52	178	0.60
Ser popular	5.57	5.86	-0.73	178	0.47
Sentir que los demás son más valiosos	4.13	3.61	0.96	178	0.34
Auténtico	9.02	9.18	-1.01	178	0.32
Ser afectuoso	8.37	8.72	-1.18	178	0.24
Ser solidario	8.46	8.80	-1.28	177	0.20
Confiar en las personas	7.27	7.71	-1.37	178	0.17
Sentir miedo al establecer una relación con otra persona	4.67	3.91	1.48	178	0.14
Ser entusiasta	8.24	8.68	-1.75	178	0.08
Aceptar a las personas	8.44	8.96	-2.15	178	0.03
Aparentar ser otra persona ante los demás	2.17	1.28	2.34	178	0.02
Solucionar los problemas de los demás	6.78	7.59	-2.41	178	0.02
Seguridad en sí mismo	8.85	8.36	2.45	178	0.02
Bondadoso	8.45	8.97	-2.47	178	0.01
Decepcionarse cuando las cosas no salen como esperaba	6.06	7.03	-2.50	178	0.01
Angustarse fácilmente	4.13	5.35	-2.58	177	0.01
Comprometido con lo que hace	8.49	9.02	-2.72	178	0.01
Tener afectación ante la humillación	4.79	6.13	-2.72	177	0.01
Amable	8.88	9.33	-2.74	178	0.01
Ser servicial	8.50	9.05	-2.74	178	0.01
Abusar del alcohol	2.17	1.03	3.13	178	0.00
Desanimarse frente a los obstáculos	2.41	3.69	-3.18	178	0.00
Discriminar a las personas	2.24	0.91	3.53	178	0.00
Sentir compasión y ternura por las personas	7.57	8.93	-4.17	178	0.00
Dirigirse a las personas con respeto	8.67	9.48	-4.17	178	0.00

De las 54 variables exploradas en los alumnos de Medicina solamente 17 variables (31.48 %) muestran diferencias significativas. Se destaca que en la mayoría de esas variables las alumnas las reportan como características de su manera de ser.

Se puede observar que los hombres (X1) se caracterizan por tener más seguridad en sí mismos y consumir más alcohol que las mujeres, aparentan y discriminan más que sus compañeras.

Se observa que las mujeres (X2) se caracterizan por ser más respetuosas que los hombres, mas serviciales, amables, bondadosas, aceptan a las personas, tienden a solucionar los problemas de los demás, se decepcionan y se desaniman fácilmente ante cualquier

obstáculo y se angustian pero a pesar de esto suelen comprometerse a terminar lo que realizan.

Por lo tanto las alumnas de Medicina muestran ser más sensibles que los hombres, sin embargo no hay evidencia de diferencias entre ambos sexos en cuanto a actitudes de alegría, lealtad, afecto, confianza, solidaridad y colaboración con sus compañeros.

Tabla 4 Variables de rendimiento académico con igualdades y diferencias en relación al sexo

Variables	Media X1	Media X2	t	df	p
Llegar puntualmente a clases	7.88	7.91	-0.08	178	0.93
Tener habilidad para comprender lecturas	8.59	8.47	0.65	178	0.52
Enfrentar los retos y tareas difíciles que se le presentan	8.59	8.73	-0.72	178	0.47
Integrarse bien en los trabajos de equipo	8.57	8.75	-0.75	178	0.45
Disfrutar de prestigio escolar	7.72	8.01	-0.82	178	0.41
Asistir a clases	9.10	9.24	-0.92	178	0.36
Considerarse una persona inteligente	8.78	8.57	0.93	178	0.35
Tener habilidad para buscar y seleccionar información	8.16	8.38	-0.95	178	0.34
Motivación para estudiar	8.02	8.28	-0.98	178	0.33
Aplicar pensamiento lógico matemático	8.20	7.90	1.01	178	0.31
Participar en forma activa en clase	7.20	7.50	-1.02	178	0.31
Organizado	7.11	7.62	-1.46	178	0.15
Dedicar el tiempo suficiente a estudiar	6.46	6.94	-1.50	178	0.13
Ser autodisciplinado	7.09	7.63	-1.59	178	0.11
Ser eficiente	8.50	8.89	-1.87	178	0.06
Utilizar Internet para realizar tareas y trabajos de investigación	8.88	9.27	-1.92	178	0.06
Promedio académico	8.41	8.62	-2.16	177	0.03
Cumplir con los objetivos de las materias	7.82	8.28	-2.27	177	0.02
Orientar las acciones a mejorar el desempeño en los estudios	8.00	8.58	-2.29	178	0.02
Cumplir con las tareas y proyectos	8.80	9.30	-2.53	177	0.01
Reconocer los meritos o virtudes de los demás	8.90	9.40	-2.54	178	0.01
Estudiar diariamente	6.57	7.57	-2.79	178	0.01
Disciplinado	7.72	8.56	-2.95	178	0.00
Emplear video proyectores para dar clase	8.94	9.57	-3.15	178	0.00

Se observan en la tabla 4, variables de rendimiento académico con igualdades y diferencias en relación al sexo y que de las 32 variables exploradas en los alumnos de Medicina, solamente 8 (25 %) muestran diferencias significativas. Se destaca que en la totalidad de esas variables las alumnas las reportan como características de su rendimiento académico.

Se evidencia que las mujeres (X2) orientan sus acciones a mejorar su desempeño en estudios, son disciplinadas, estudiosas, y cumplen con sus tareas y con los objetivos de sus materias, y al mismo tiempo obtienen mayor promedio que los hombres, la media reportada para esta variable fue de 8.62 y 8.41 respectivamente.

Por lo tanto se infiere que las alumnas de Medicina muestran tener un mejor rendimiento académico que sus compañeros, sin embargo no hay evidencia de diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a habilidades de búsqueda de información y de lectura, eficiencia, puntualidad, motivación para el estudio, creatividad y trabajo en equipo.

Se encontró que los hombres, a diferencia de las mujeres, se caracterizan por aparentar tener más seguridad en sí mismos y por discriminar más que sus compañeras, además de consumir más alcohol.

En cuanto a las mujeres, se observó que se caracterizan por ser más respetuosas que los hombres, más serviciales, amables, bondadosas, aceptan a las personas, tienden a solucionar los problemas de los demás, se desaniman fácilmente ante cualquier obstáculo y se angustian pero a pesar de esto suelen comprometerse a terminar lo que realizan. Por lo tanto las alumnas de Medicina muestran ser más sensibles que los hombres, sin embargo no hay evidencia de diferencias entre ambos sexos en cuanto a actitudes de alegría, lealtad, afecto, confianza, solidaridad y colaboración con sus compañeros.

Relación

En este nivel se emplea un análisis de correlación Producto Momento *Pearson*, por ser más robusta (Nunally 1991) que la prueba Spearman, se utiliza un procesamiento Pairwise. Considerándose las correlaciones significativas que presenten un valor $r \geq .302$ y un error probable ≤ 0.00001

Tabla 7. Relaciones de autoestima con rendimiento académico (3)

Variables	V55	V56	V57	V58	V59	V60	V61
Seguridad en sí mismo	0.33	0.35	0.34				0.43
Establecer con facilidad relaciones sociales	0.35						
Ser afectuoso	0.33						
Ser agradecido		0.32		0.34			
Alegre	0.38	0.32	0.32				0.33
Amable				0.32			
Comprometido con lo que hace		0.49	0.43	0.41	0.31	0.31	
Ser confiable		0.41	0.32	0.46			
Cumplir con lo que se propone		0.45	0.48	0.44			
Ser entusiasta	0.36	0.43	0.33				
Hablar con la verdad				0.31		0.34	

V55 Llevar el mando en las acciones colectivas

V56 Enfrentar los retos y tareas difíciles que se le presentan

V57 Orientar las acciones a mejorar el desempeño en los estudios

V58 Objetivo al emitir juicios

V59 Organizado

V60 Tener habilidad para buscar y seleccionar información

V61 Tener habilidad para comprender lecturas

En la medida en que los alumnos toman el mando en las acciones colectivas adquieren seguridad en sí mismos, lo que les permite enfrentar los retos en tareas difíciles orientando sus acciones a mejorar su desempeño en clase.

Los sujetos que refieren tener seguridad en sí mismos muestran tener facilidad para socializar, ser afectuosos, alegres, divertidos ya que se consideran personas valiosas. Se muestran conformes con ellos mismos y satisfechos con la carrera elegida por lo que se comprometen a cumplir con sus propósitos.

Los alumnos que tienden a desanimarse y preocuparse se deprimen a menudo y se angustian fácilmente dejando ver sujetos que cultivan resentimiento y culpan a los demás de sus propios fracasos.

En la medida que se muestran sociables colaboran amablemente con sus compañeros lo que lo hace ser populares entre sus amigos.

Para cumplir con los objetivos de las materias se organizan de manera eficiente dedicando el tiempo suficiente para estudiar. Cumplen de manera objetiva con sus tareas y proyectos de investigación.

En la medida que enfrentan los retos y tareas difíciles se apoyan con sus habilidades de comprensión de lecturas, estudio, asistencia y disciplina mejoran su desempeño en clase. Participan activamente en clase en la medida que cumplen con sus tareas de manera eficaz y eficiente lo que repercute en su promedio.

Los alumnos exponen que actuar con responsabilidad, llegar puntualmente a clases, ser dedicado y disciplinado los hace desarrollar habilidades para comprender las lecturas así como cumplir con los objetivos de las materias, por consiguiente su rendimiento escolar aumenta; cumplen con el logro de objetivos (Andrade, G; 2003).

Los sujetos refieren que para incrementar el rendimiento académico es importante hacer uso de la tecnología como el Internet, pero también mostrar actitudes de responsabilidad y motivación.

Saben reconocer sus limitaciones y capacidades pero también los méritos y virtudes de los demás lo que les permite integrarse adecuadamente en equipos para realizar trabajos de manera eficiente.

En la medida que se muestran responsables, estudiando y asistiendo a clase pueden enfrentar cualquier reto, lo que le permite cumplir con los objetivos de las materias, realizar sus tareas para lo cual emplean Internet y los proyectores mejorando su desempeño escolar y su promedio.

Conclusión y discusión

El análisis de medias de autoestima evidencia la tendencia en los alumnos de medicina a manifestar valores de autoestima positivos entre los que se encuentra la seguridad en sí mismos, ser auténticos, afectuosos, entusiastas, respetuosos.

La autoestima es un factor que debe ser desarrollado, puesto que influye en la formación académica de los alumnos universitarios, así afirma Manassero (1995), “el nivel de autoestima es responsable de muchos éxitos y fracasos académicos”.

Por otro lado, en lo que respecta al rendimiento, se caracterizan por emplear la tecnología de comunicaciones e informática (Internet, videoproyectores) para el desarrollo de sus trabajos e investigaciones y por la asiduidad a sus clases.

Los resultados de la prueba comparativa (error probable ≤ 0.05) *t de Student*, muestra que existen diferencias significativas entre los alumnos de sexo femenino y masculino.

Las mujeres muestran un nivel mayor de autoestima que los hombres y esto se evidencia en su rendimiento, ya que se orientan a mejorar su desempeño en sus estudios, y muestran un mayor promedio académico que los hombres ($x_2=8.62 > x_1= 8.41$).

El presente estudio a través de los resultados obtenidos mediante la correlación ($r = .302$ y error probable ≤ 0.00001) permite determinar que la autoestima y el rendimiento se encuentran relacionados significativamente, a medida que los alumnos reportan más variables de autoestima positiva reportan más variables de rendimiento académico ya que los alumnos de la Facultad de Medicina de Universidad Autónoma de Coahuila Unidad Torreón muestran un buen nivel de autoestima y, en consecuencia, presentan un buen rendimiento académico.

En la medida en que los alumnos toman el mando en las acciones colectivas adquieren seguridad en sí mismos lo que les permite enfrentar los retos en tareas difíciles orientando sus acciones a mejorar su desempeño en clase, lo que establece una relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico (Vildoso,J;20029

Por lo tanto, la autoestima positiva del alumno de medicina influye en su buen desempeño académico. El desarrollo de la autoestima hace crecer a la gente, provoca cambios y superación personal en toda la extensión de la palabra. Por consiguiente para un óptimo aprendizaje y praxis del conocimiento es indispensable una actitud reflexiva y una autoestima positiva, Ramírez (1993).

La propuesta es apoyada por la investigadora Santín (1997) quien señala que la autoestima y el rendimiento académico son dos fenómenos estrechamente relacionados, en tanto el alumno adquiera confianza en sí mismo dedicará mayor esfuerzo y dominará los trabajos académicos, así una autoestima inadecuada provoca un bajo rendimiento académico, falta de motivación para el estudio, falta de organización, tiempo insuficiente para estudiar, pasividad.

Otra aportación importante según Díaz (1997), los alumnos que presentan un nivel bajo de autoestima tienen desinterés por los trabajos académicos, no trabajan a gusto en forma individual ni grupal, se dan por vencidos fácilmente, no son competitivos y alcanzan rendimientos muy por debajo de lo esperado.

Un elemento de gran importancia para lograr un adecuado rendimiento académico, es la autoestima, según Haeussler (1996) “la dimensión académica de la autoestima es la autopercepción de la capacidad para enfrentar con éxito las situaciones de la vida académica y específicamente la capacidad de rendir y ajustarse a las exigencias sociales.

López (1996) afirma que la autoestima es una de las variables fundamentales del desarrollo personal y social de los individuos; de tal forma, que niveles significativamente bajos en autoestima llevan a generar problemas en las relaciones con los demás, problemas tales como el rendimiento escolar, genera sentimientos de incompetencia para realizar determinadas actividades de la vida cotidiana y finalmente un sentimiento de infelicidad y autodesprecio que invade a toda la persona.

La relación positiva significativa entre todas las medidas de autoestima y logro académico, es el mejor pronosticador del logro académico (Díaz Aguado et al.; 1992)

Propuesta

Se propone ampliar y profundizar la investigación aquí expuesta en otros contextos, empleando los mismos parámetros puesto que las variables consideradas son importantes para el desarrollo personal y el éxito académico.

Se propone diseñar y aplicar estrategias para elevar y fortalecer la autoestima mediante talleres que le permitan un desarrollo pleno y profesional. Integrando en la formación del alumno de medicina, como actividad extracurricular asesoría psicológica que facilite los procesos de crecimiento personal y fomente la estabilidad emocional de los estudiantes.

Se considera necesario que los docentes universitarios mantengan un clima afectivo positivo y de respeto dentro del aula, y que establezcan una relación de empatía y asertividad con los alumnos.

Se propone poner en práctica la oficina de asesoría y orientación al estudiante y mantener al docente actualizado en su labor tutorial mediante cursos y talleres en colaboración con instituciones como el centro de integración juvenil con temas como: desarrollo de habilidades para la vida, temas de drogadicción, etc.

Referencias

- Andrade, G; Miranda, C. & Freixas. (2003). *Rendimiento académico y variables modificables en alumnos de 2do. Medio de liceos municipales de la comuna de Santiago*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe /UNESCO: Santiago Chile.
- Branden, N. (1995). *Seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Bravo, L. (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Díaz Aguado, M. J., Martínez, R. & Baraja, A. (1992), *Educación y desarrollo de la tolerancia, Programas para favorecer la integración educativa en contextos étnicamente heterogéneos. I, II y III. Teoría*. Madrid: M. E. C.
- Díaz, B. (1997). *Inventario de autoestima original de Coopersmith*. Arequipa: Facultad de Psicología Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional San Agustín.
- Haeussler, I. & Milicic (1996). *Confíar en uno mismo: Programa de autoestima*. Santiago: ediciones Dolmen.
- López, F. (1996). *Desarrollo personal-social en el ámbito familiar*. En Educación en Valores. Cáceres: AIDEX.
- Manassero, A. (1995). Dimensionalidad de las causas percibidas en situaciones de éxito y fracaso escolar, España. *Revista de psicología social*, 10(2), 129-256.
- Nunnally, J. (1991). *Teoría psicométrica*. México: Mac Graw Hill.
- Pizarro, R. (1985), *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Pontificia Universidad Católica de Lima.
- Ramírez, J. & Gago, L. (1993). *Guía práctica del profesor tutor en Educación primaria y secundaria*. Madrid: Narcea.
- Rosenberg, M., Schooler, C. & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*.
- Santin, L. (1997). Autoestima y fracaso escolar. *Revista Psicología Contemporánea*, 4 (2).
- Vildoso, J. (2002). *Influencia de la autoestima, satisfacción con la profesión elegida y la formación profesional en el coeficiente intelectual de los estudiantes del 3er año de la Facultad de Educación*. Lima Perú.

Recibido: 24 de febrero de 2010
Aceptado: 07 de junio de 2010

LIDERAZGO DOCENTE EN MAESTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Flor de Liz Reza Luna (1); Adla Jaik Dipp (2);
& Arturo Barraza Macías (3).

-
- 1.- Maestra en Educación. Docente. Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos. lizrel_06@yahoo.com.mx
2.- Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora. CIIDIR-IPN Durango e Instituto Universitario Anglo Español. adlajaik@hotmail.com
3.- Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Investigador. Universidad Pedagógica de Durango. tbarraza@terra.com.mx
-

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue Identificar el nivel de liderazgo docente que ejercen los maestros del Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos. El estudio se abordó desde el enfoque cuantitativo, siendo un estudio descriptivo, diseñándose un cuestionario a partir de la perspectiva teórica. El cuestionario superó las pruebas de validez y confiabilidad a través de un jueceo y la aplicación de una prueba piloto. Los resultados obtenidos y de acuerdo a la escala establecida permiten concluir que el nivel de liderazgo docente que ejercen en sus alumnos, los maestros del Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos, es de nivel medio.

Palabras clave: liderazgo docente, motivación, empatía, toma de decisiones, estrategias didácticas, comunicación.

Abstract

This current investigation objective was to identify professor's leadership level that teachers experience at Instituto Tecnológico Superior de la Region de los Llanos. This study was taken from quantitative approach, being a descriptive study. A questionnaire was designed from the theoretical perspective, the one that beat the reliability and validity throughout monitoring, and performing a previous test. According the established scale, the obtained results conclude that the leadership level professor's from Instituto Tecnológico Superior de la Region de los Llanos have towards their students, is quantified in a medium level.

Key Words: professor's leadership, motivation, empathy, decision making, didactic strategies, communication.

Introducción

El ejercicio del liderazgo en cualquier organización es factor detonante en el logro de metas; en el ámbito educativo el papel que desempeña el docente juega un rol de gran importancia al ejercer el liderazgo propio de su tarea, al comprometerse en el ejercicio de su profesión, al estar en un constante aprendizaje y desarrollo de nuevas habilidades, compartiendo una meta en común con sus estudiantes y su institución, logrando inspirar a los estudiantes con su ejemplo de vida.

El tema de liderazgo ha sido ampliamente estudiado en el ámbito de la administración de empresas, particularmente en el campo del comportamiento organizacional desde finales de la década de 1940, adoptando principalmente dos formas: liderazgo formal, que ejercen las personas nombradas o elegidas para ocupar puestos de autoridad formal dentro de las organizaciones, y liderazgo informal, que ejercen las personas que llegan a tener influencia debido a que poseen habilidades especiales que satisfacen las necesidades de recursos de otros. Aplicado al sector educativo, es un tema con escasas referencias en investigaciones (Chiavenato, 2002).

El estudio del liderazgo docente en educación es relevante, ya que es un campo de la investigación que ha sido poco estudiado en México, y considerando que los estudios que se realicen acerca del docente en educación superior, contribuirán a perfeccionar su labor en todos los sentidos, en el presente trabajo se pretende investigar sobre cualidades del liderazgo docente en los maestros del Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos, ubicado en Guadalupe Victoria, Dgo., persiguiendo los siguientes objetivos:

- Identificar las características con mayor o menor presencia en el liderazgo docente que ejercen los maestros del Instituto.
- Identificar el nivel de liderazgo docente que ejercen los maestros del Instituto.
- Señalar el grado de motivación que ejercen en el alumnado, en el ejercicio del liderazgo docente los maestros del Instituto.
- Definir el nivel de comunicación maestro-alumno, en el ejercicio del liderazgo docente, en los maestros del Instituto.
- Identificar el nivel de empatía entre maestro-alumno, en el ejercicio del liderazgo docente en los maestros del Instituto.
- Señalar el nivel de toma de decisiones que se presenta en el ejercicio de liderazgo docente en los maestros del Instituto.
- Definir el grado en que utilizan las estrategias didácticas en el ejercicio de liderazgo docente los maestros del Instituto.

Acercamiento al campo

En la revisión de literatura que se realizó para efectos de la presente investigación se centra en 3 aspectos como líneas de investigación en el ámbito educativo: los estilos de liderazgo en la supervisión educativa, liderazgo directivo y la importancia del liderazgo en el ejercicio de la autoridad.

Rubio (2001) sostiene que la práctica autoritaria de liderazgo afecta las relaciones laborales entre los trabajadores y origina resultados impropios en educación, para elevar la calidad de la educación es primordial impulsar el liderazgo académico de supervisores escolares por ser el aspecto técnico pedagógico más importante de su función.

Morales (2002) considera que: el director es un agente de cambio que tiene a su cargo seres humanos vulnerables, sensibles, críticos, detallistas por lo que para realizar la función requiere ejercer un liderazgo adecuado a las circunstancias para propiciar un ambiente armonioso, de relaciones interpersonales positivas y un colectivo integrado y motivado constantemente. Madinaveitia (2002) manifiesta en su investigación que ejercer la función directiva puede ser producto de una decisión política pero ejerciéndola con liderazgo convierte este hecho estructural en estratégico.

En el tema de liderazgo docente se encontraron pocas investigaciones realizadas en México; en Latinoamérica, destaca principalmente Venezuela por los esfuerzos realizados en la búsqueda de impulsar la labor docente a través del ejercicio del liderazgo. Atencio & Arrieta (2005) de la Universidad de Zulia en Venezuela, encontraron como resultados de su investigación que los académicos universitarios de los colegios de Venezuela se ubicaron en su mayoría de acuerdo con el estilo de liderazgo centrado en la gente y emergente (transaccional y transformacional).

Camacho (1997) de la Universidad de los Andes, de la Facultad de Humanidades y Educación, en Mérida, Venezuela, determinaron que los atributos más valorados de los docentes de la unidad educativa son: honestidad (92.85%) e inteligencia (85.71%).

Por su parte Uribe (2005), describe en “El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior”, una selección de referencias bibliográficas fundamentales que pretenden orientar en los conceptos claves a reconocer los aspectos o ámbitos que posibilitan el desarrollo del liderazgo de los docentes.

Marco conceptual

A partir de las aportaciones que se han realizado al tema de liderazgo, se elaboró un marco conceptual a fin de realizar un recorrido por los diversos conceptos que cobran importancia en el estudio:

El liderazgo en el presente estudio será entendido como: el proceso de influencia interpersonal ejercida por el docente a fin de incentivar, motivar, promover y evaluar el trabajo del grupo de estudiantes, buscando el logro de objetivos comunes.

La comunicación (Bunge, 2001) es la transmisión de una señal o mensaje cognitivamente significativo, esto es, que incluye un conocimiento, ya sea datos, conjeturas, preguntas, instrucciones o mandatos, considerando así mismo que la puesta en marcha del proceso de comunicación, implica la interacción de sujetos, utilizando el lenguaje adecuado que les permita un nivel de entendimiento mutuo.

La empatía (Dupuy, 1995) se concibe como un proceso que abarca actividades cognitivas, afectivas y conductuales del docente y que se va desarrollando en la medida que transcurre el encuentro con el estudiante, siendo sensible a los cambios que se producen en la relación.

En relación a las estrategias didácticas, Díaz Barriga & Hernández Rojas (1998, p. 284) mencionan que “consisten en realizar manipulaciones o modificaciones en el contenido o estructura de los materiales de aprendizaje, o por extensión dentro de un

recurso o una clase, con el objeto de facilitar el aprendizaje y comprensión de los alumnos, son planeadas por el agente de enseñanza (docente o diseñador de materiales y deben utilizarse en forma inteligente y creativa”.

La motivación se entenderá como el conjunto de fuerzas que despierten el interés de los estudiantes por la realización de la tarea, el logro de objetivos y el proceso de aprendizaje.

Koontz & Weihrich (2002) definen la toma de decisiones como “la selección de un curso de acción entre varias alternativas” (p. 192).

En el presente estudio se entenderá el liderazgo docente como el proceso de dirigir las actividades pedagógicas de un grupo de alumnos y de influir en ellas con la finalidad de lograr el aprendizaje.

Estrategia metodológica

La investigación se realizó bajo el paradigma cuantitativo, con un enfoque metodológico hipotético deductivo, el diseño es de corte no experimental, transversal, de tipo descriptivo. Se utilizó la técnica de la encuesta y el instrumento utilizado fue el cuestionario.

Se realizó la operacionalización de las variables y se construyeron 27 ítems. El cuestionario se validó en dos aspectos: validez de contenido mediante un juicio de 5 expertos; y confiabilidad a través de la aplicación de una prueba piloto, los resultados se analizaron con el programa estadístico SPSS (versión 17) y se obtuvo un índice de confiabilidad de $\alpha = .89$.

La población estudiada fue de 400 alumnos del Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos, que cursaban tercero, quinto, séptimo y noveno semestre de las cuatro carreras que ofrece el Instituto: Ingeniería Industrial, Licenciatura en Informática, Ingeniería en Industrias Alimentarias e Ingeniería Mecatrónica.

Análisis y discusión de resultados

Caracterización de la muestra. - El 56% son hombres y el 44% mujeres, la edad de mayor frecuencia (92%) fue en el rango de 18 y 23 años, la edad de menor frecuencia (1.6%) es de 30 años o más. El 66% de los alumnos se encontraban estudiando tercero y quinto semestre, el 34% estaba cursando el séptimo y noveno semestre. En relación a la matrícula en las carreras que se ofrecen en el Instituto, el 69% se ubica en Ingeniería Industrial y Licenciatura en Informática.

Análisis de ítems. - El análisis estadístico de los datos se realizó con el programa SPSS (versión 17), arrojando los siguientes resultados:

Los ítems que presentan los valores más altos y más bajos de la media aritmética, y que responden a una pregunta general de investigación del presente estudio, como aquellas características con mayor o menor presencia en el liderazgo docente en los maestros del Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos, son los siguientes:

Los ítems con las medias más altas fueron dos: el ítem 13 y el 21. El ítem 13 “Los docentes reconocen la dignidad de cada alumno y respetan sus derechos”, obtuvo una media de 2.1 ($s = .78$), y corresponde a la dimensión de empatía.

A este respecto, Rogers (1969, en González, 1991) en su teoría centrada en el alumno, propone que el educador debe de concentrar su atención no en enseñar sino en crear condiciones que promuevan el aprendizaje significativo, Rogers define las condiciones fundamentales para el aprendizaje:

- Ser auténtico, el educador debe de ser lo que es, congruente consigo mismo, lo que sólo se puede lograr si éste se acepta y se comprende.
- Lograr la aceptación incondicional del alumno, aceptar al alumno tal cual es, sin juicios de valor, sin condiciones, sin reservas.
- Tener empatía, entrar en la piel del estudiante, permaneciendo fuera. Sólo así el educador comprende los sentimientos del alumno y le puede comunicar que está siendo comprendido.

El otro ítem de alto valor alto es el número 21 “Los docentes favorecen el trabajo equipo” con una media de 2.1 ($s = .62$). En este sentido, Pérez (2002) señala que es función del profesor identificar el potencial y capacidad de cada individuo del grupo y conjugar sus capacidades para lograr una mayor cooperación en el trabajo, un docente está convencido de antemano que la clase se desarrolla con la participación de varias personas y que en su conjunto logran resultados que no es posible obtener de otra manera, el docente por lo tanto debe de fomentar un ambiente de cooperación, así como integrar la energía, conocimientos y experiencia de cada uno de sus estudiantes.

Los ítems que presentan los valores más bajos en la media son: el ítem 14, el 16 y el 25. El ítem 14 “Los docentes equilibran la cantidad de trabajo a las capacidades del alumno” con una media de 1.4 ($s = .84$), corresponde también a la dimensión de empatía. Cárdenas y Caffarel (2002) señalan en su investigación “*El papel de profesores y alumnos en el desarrollo de una cultura de honestidad -una perspectiva de los alumnos-*” que el exceso de actividades se convierten en retos difíciles de superar para los estudiantes con el fin de lograr una actitud y comportamiento que les permita obtener resultados adecuados, representan las principales “razones” o “excusas” que los estudiantes encuentran para dar explicación a un comportamiento de incumplimiento de tareas, nivel de stress alto y frenos significativos en el proceso de su aprendizaje.

El ítem 16 “Aplican diferentes formas de evaluación (coevaluación, autoevaluación, etc.)” el cual se encuentra dentro de la dimensión de empatía, tuvo una media baja de 1.5 ($s = .90$). La evaluación del alumnado, considerada por distintos modelos pedagógicos, tiene más de una dimensión y considera por una parte, modos diversos de recoger información de los estudiantes: apuntes, anecdotario, lista de cotejo, observación directa, registro de indicadores de logro, registro auxiliar de evaluación y por la otra, diversos momentos para llevarla a cabo: evaluación inicial, evaluación formativa, evaluación sumativa.

El ítem 25 “Los docentes enseñan a sus estudiantes a solucionar conflictos mediante el diálogo” resultó con un valor de la media bajo 1.5 ($s = .83$) de la dimensión de comunicación. Molinar y Velázquez, (2007, p. 81) señalan que una de las características más importantes de un profesor líder es su habilidad para comunicar sus ideas, para lo cual debe de tener en cuenta: Aprender a escuchar, dar valor a las palabras, utilizar un lenguaje claro y apropiado, usar ejemplos, considerar los sentimientos y emociones al interactuar con los alumnos, preocuparse por que la otra persona entienda, practicar los valores desarrollándolos sobre todo como formas de hacer en el marco del curriculum, diálogo, tolerancia, respeto a la diversidad, etc.

En la Tabla 1 se muestra la media y desviación estándar por ítem, de cada dimensión que integra el instrumento empleado.

A fin de determinar el nivel de liderazgo docente que ejercen los maestros del Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos, se establece la siguiente escala de valor:

- 0 a 1.0 Nivel bajo de liderazgo docente
- 1.1 a 2.0 Nivel medio de liderazgo docente
- 2.1 a 3.0 Nivel alto de de liderazgo docente

Acorde con esta escala y remitiéndose al promedio general de los ítems (1.83) (Tabla 1) se puede determinar que el nivel liderazgo docente que ejercen en sus alumnos, los maestros del Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos, es de nivel medio.

Tabla 1. Medias por ítem

No.	Nombre	Dimensión	\bar{X}	s
1	Presentan su clase en forma amena.	Motivación	1.8	.70
2	Despiertan el interés de los alumnos por realizar las tareas.	Motivación	1.7	.74
3	Consiguen los objetivos establecidos en clase.	Motivación	1.8	.61
4	Reconocen los esfuerzos que realizan los alumnos.	Motivación	1.7	.79
5	Reconocen los avances tanto individuales como grupales.	Motivación	1.7	.75
6	Toman las decisiones al interior del grupo en consenso.	Toma de decisiones	1.7	.78
7	Delegan actividades a los alumnos fomentando su creatividad y crecimiento personal.	Toma de decisiones	1.8	.78
8	Asignan las tareas y deciden qué tipo de evidencia de aprendizaje se debe de realizar.	Toma de decisiones	1.9	.76
9	Permiten elegir por consenso que tipo de actividad grupal o proyecto realizan los alumnos.	Toma de decisiones	1.7	.84
10	Propician un clima de colaboración y compañerismo en el grupo.	Empatía	2.0	.66
11	Muestran una actitud de apertura, al tratar de conocer más a sus estudiantes.	Empatía	1.6	.78
12	Ayudan a los alumnos a superar las limitaciones que tengan.	Empatía	1.6	.83
13	Reconocen la dignidad de cada alumno y respetan sus derechos.	Empatía	2.1	.78
14	Equilibran la cantidad de trabajo a las capacidades del alumno.	Empatía	1.4	.84
15	Utilizan formas de evaluación adecuadas para los alumnos.	Empatía	1.8	.84
16	Aplican diferentes formas de evaluación (coevaluación, autoevaluación, etc.).	Empatía	1.5	.90
17	Utilizan metodologías participativas que promueven en el alumno la construcción de conocimientos.	Estrat. Didácticas	1.8	.68
18	Logran que los alumnos comprendan los temas abordados.	Estrat. Didácticas	1.7	.64
19	Resuelven todas las dudas que tienen los alumnos respecto a la temática abordada.	Estrat. Didácticas	1.9	.78
20	Vinculan la teoría con la práctica promoviendo la utilidad de conocimientos.	Estrat. Didácticas	1.8	.70
21	Favorecen el trabajo en equipo.	Estrat. Didácticas	2.1	.62
22	Emplea diferentes formas de enseñanza (debates, exposiciones, foros, etc.).	Estrat. Didácticas	1.8	.88
23	Usan diversos recursos de enseñanza acordes a las necesidades de los alumnos (dinámicas, medios audiovisuales, y didácticos).	Estrat. Didácticas	1.8	.82
24	Fomentan una comunicación efectiva entre maestro-alumno.	Comunicación	1.8	.78
25	Enseñan a los estudiantes a solucionar conflictos por medio del diálogo.	Comunicación	1.5	.83
26	Favorecen al interior del aula un orden adecuado para el uso de la palabra.	Comunicación	1.9	.69
27	Favorecen la práctica de valores al interior del grupo.	Práctica de valores	2.0	.80
Promedio General			1.83	

Análisis de las dimensiones.- Del análisis de las dimensiones propuestas, referentes al liderazgo docente que ejercen los docentes del Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos (Tabla 2), se observa que todas ellas presentan valores de la media ubicadas en la opción “en desacuerdo”.

Tabla 2. Frecuencias de las dimensiones

	Motivación	Comunicación	Empatía	Toma de decisiones	Estrategias Didácticas
\bar{X}	1.79	1.85	1.77	1.86	1.88
s	.50	.57	.55	.54	.49

El análisis de las dimensiones permite dar respuesta a las preguntas específicas del presente estudio, con respecto al grado de motivación ($\bar{X} = 1.79$, $s = .50$) que ejercen en el alumnado los maestros del Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos, se tiene que, según los alumnos encuestados, el grado de motivación corresponde a un 59%, expresado en que los docentes presentan su clase en forma amena, despiertan el interés de los alumnos por realizar las tareas, reconocen sus esfuerzos y avances individuales y grupales.

En lo que se refiere al nivel de comunicación ($\bar{X} = 1.85$, $s = .57$) maestro-alumno en el ejercicio del liderazgo docente en los maestros del Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos, los alumnos consideran que dicho nivel corresponde al 61%, manifestado a través de un entendimiento mutuo, entre docentes y estudiantes, en el hecho de que existe una comunicación efectiva entre maestro-alumno y que los docentes enseñan a los estudiantes a solucionar conflictos por medio del diálogo, favoreciendo al interior del aula un orden adecuado en el uso de la palabra.

En cuanto a la identificación del nivel de empatía ($\bar{X} = 1.77$, $s = .55$) entre maestro-alumno, en el ejercicio del liderazgo docente en los maestros del Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos, los resultados muestran que corresponde a un 58%, la empatía se describe con los siguientes características: los docentes muestran una actitud de apertura por tratar de conocer más a sus estudiantes, propician un clima de colaboración y compañerismo en el grupo, ayudan a sus estudiantes a superar las limitaciones que tengan, equilibran la cantidad de trabajo a las capacidades de los alumnos y utilizan formas de evaluación diversas y adecuadas para los alumnos.

En cuanto al nivel de toma de decisiones ($\bar{X} = 1.86$, $s = .54$) en el ejercicio del liderazgo docente, los alumnos opinaron que corresponde a un 61%, manifestado a través de las siguientes características: los docentes, toman las decisiones al interior del grupo, delegan las actividades a los alumnos, asignan las tareas y el tipo de evidencia de aprendizaje que se debe realizar.

Al indagar sobre el grado en que utilizan las Estrategias didácticas ($\bar{X} = 1.88$, $s = .49$) en el ejercicio del liderazgo docente los maestros del Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos, los encuestados opinan que corresponde a un 62%, considerando que los docentes: utilizan metodologías participativas que promueven en los alumnos la construcción de conocimientos, logran la comprensión de los temas abordados, resuelven todas las dudas que se presenten, hacen una vinculación de la teoría con la práctica y emplean diversas formas de enseñanza acordes a las necesidades de los alumnos.

Conclusiones

El presente trabajo busca con los resultados obtenidos ser un medio que propicie la reflexión de los docentes, respecto a su trabajo, a fin de que se logre concientizar que los maestros son líderes en el aula, y para lograr la efectividad del liderazgo docente es necesaria la conjunción de múltiples aspectos inmersos de forma implícita o explícita en todas y cada una de las acciones que realiza en los grupos con quienes interactúa.

El nivel liderazgo docente que ejercen en sus alumnos, los maestros del Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos, es de nivel medio.

En cuanto a las dimensiones, se concluye que desde las perspectivas de los alumnos:

El nivel de empatía se ubica en un 58%

El grado de motivación en un 59%

El nivel de comunicación y el de toma de decisiones en un 61%

El grado en que utilizan las estrategias didácticas es de 62%

Estas conclusiones constituyen una primera aportación al estudio del liderazgo docente en maestros de nivel superior, por lo que pretende ser un parteaguas en el estudio de un aspecto que, aunque ampliamente desarrollado en otras ciencias de la conducta, en el ámbito educativo ha sido relegado, al menos en México, convirtiéndose en una alternativa de investigación para futuros estudios.

Referencias

- Atencio de P. L. & Arrieta de M. B. (2005). El liderazgo y la toma de decisiones en las organizaciones de educación superior. *Omnia* No. 001, año 1, Vol. 11, pp.1-24.
- Bunge, M. (2001). *Diccionario de Filosofía*. México: Siglo XXI, 221 pp.
- Camacho, A. C. R. (1997). *Rasgos frecuentes del liderazgo transformador en docentes de la unidad educativa señor de la buena esperanza, dependiente de las obras sociales granjas infantiles de San Jacinto Mérida Venezuela*. Recuperado en agosto de 2009, de <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=37657426>
- Cárdenas, A. R. y Caffarel, G. (2002). *El papel de profesores y alumnos en el desarrollo de una cultura de honestidad - una perspectiva de los alumnos - ITESM, Campus Monterrey, México*. Recuperado en agosto de 2009, de <http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/word-files/1A->
- Chiavenato, A. (2002). *Introducción a la teoría general de la administración*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, A. F. & Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Dupuy, J. (1995). Recuperado en agosto de 2009, de www.foroaps.org/hitalba-pagina-articulo.php/040924182324.html
- González Garza, A. M. (1991). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. 2ª edición. México: Ed. Trillas.
- Koontz, H. & Weihrich, H. (2000). *Administración una perspectiva Global*, 11ª edición. México: McGraw-Hill.
- Madinaveitia, R. V. M. (2002). *La importancia del liderazgo en el ejercicio de la autoridad*. Tesina Modalidad Ensayo de la Universidad Pedagógica de Durango, Dgo.
- Molinar, V. M. & Velásquez, S. L. M. (2007). *Liderazgo en la labor docente*. México: Editorial Trillas.
- Morales, C. L. (2002). *Liderazgo Educativo. Una nueva perspectiva*, Tesina Modalidad Ensayo de la Universidad Pedagógica de Durango, Dgo.
- Pérez, L. J. E. (2002). *Importancia del liderazgo directivo en el desempeño docente en la I y II etapa de educación básica*. Caracas, Venezuela. Recuperado en julio de 2009, de <http://monografias.com/trabajos13/lider/lider2.shtml>
- Rubio, N. M. (2001). *Estilos de liderazgo en la supervisión educativa*, Tesina Modalidad Ensayo de la Universidad Pedagógica de Durango, Dgo.

Uribe, B. M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. *OREALC UNESCO*, No. 1.

Recibido: 17 de mayo de 2010
Aceptado: 15 de junio de 2010

ARTÍCULO

LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA EN EDUCACIÓN INICIAL

José Edgar Correa Terán

Maestro en Metodología de la Enseñanza. Profesor de Tiempo Completo. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 144 de Ciudad Guzmán, Jalisco. edgarcorrea21@hotmail.com

Resumen

La intención del presente ensayo es motivar al uso de la evaluación psicológica para profundizar en el conocimiento de los niños(as) de educación inicial (aproximadamente de 0 a 4 años de edad cronológica), identificar sus necesidades de desarrollo y los indicadores de un posible trastorno psicológico. Es la punta de lanza para la intervención educativa.

Comúnmente a la evaluación se le concibe como el proceso de recabar información para emitir juicios respecto a la situación o caso analizado; no obstante al pretender implementarse en ámbitos específicos, por ejemplo, la educación inicial debe considerar elementos de diferentes disciplinas tales como psicología, pedagogía, sociología, entre otras. Esto no representa que al profesional de educación inicial se le demande especializarse en dichas disciplinas, sino contemplar en su evaluación herramientas prácticas de evaluación e intervención para ejercer una labor más completa e integral; sin demeritar que en determinado momento consulte o recurra a profesionales de otras áreas para mejorar su labor.

El profesional en educación inicial generalmente aplica instrumentos comunes tales como observaciones, entrevistas y listas de cotejo; sin embargo por la población con que trabaja pudiera considerar instrumentos alternativos derivados de la psicología: test proyectivos, test psicométricos y pruebas neuropsicológicas. Éstos requieren de capacitación y tratamiento más especializado. Los fines de aplicación pueden ser preventivos, o en su defecto, correctivos o remediales.

Palabras clave: Educación inicial, evaluación psicológica, instrumentos, desarrollo integral, test.

Abstract

The intention of this essay is to encourage the use of psychological assessment to deepen the knowledge of children in early education (about 0-4 years old), to identify their development needs and indicators of a possible psychological disorder. It is the spearhead for the education.

Usually the assessment is conceived as the process of gathering information to make judgments about the situation or case in question, yet to pretend implemented in specific areas, for example, education must consider elements of different disciplines such as psychology, pedagogy, sociology, among others. This does not represent that the initial education professional demands will specialize in these disciplines, but look at its assessment tools for assessment and intervention practices to pursue a more complete and comprehensive work, without underestimating that at some point see or resort to other professionals areas to improve their work.

Professional from initial education generally applies common tools such as observations, interviews and checklists, but by the population whereupon he works, he could consider alternative instruments from psychology: projective tests, psychometric and neuropsychological test. They require training and more specialized treatment. The purposes of use can be preventive, or failing that, corrective or remedial.

Keywords: Early education, psychological evaluation, tools, integral development, test.

Introducción

Con el presente trabajo se trata de concientizar a los estudiantes y profesionales de educación inicial acerca de la importancia de la evaluación psicológica del niño(a), dando a conocer el papel que desempeña en su realización dentro de una institución o estancia infantil, así como algunas problemáticas que pueden ser detectadas y analizadas bajo la perspectiva psicológica. Se busca la motivación e inquietud por conocerla más a fondo para aplicarla en prácticas profesionales, servicio social y en el ejercicio laboral en diversos ámbitos de intervención, enfatizando y promoviendo el trabajo multi e interdisciplinario para resolver las principales problemáticas de educación inicial.

El trabajo está estructurado por tres apartados: consideraciones previas, ¿qué es la evaluación psicológica? y procedimiento de evaluación psicológica. El primero refiere la importancia de evaluar la conducta, pensamientos, emociones, etc., para conocer la situación de desarrollo y aprendizaje del menor, argumentando que no se necesita tener la formación especial en psicología para efectuarla. El segundo integra diferentes posturas y definiciones de evaluación psicológica, llegando al acuerdo que se trata de un método de intervención para recabar información por diferentes medios para estar en la posibilidad de emitir juicios sobre la situación o necesidad que deriva la exploración. Finalmente, en el tercero se mencionan y describen brevemente las fases a seguir y los tipos de instrumentos que pueden facilitar una evaluación integral.

Consideraciones previas

Para conocer la situación personal del niño es importante contar no solamente con el fundamento acerca de teorías de desarrollo humano o evolutivas, también se hace

necesario disponer de herramientas metodológicas de intervención directa e indirecta con las cuales se pueda efectuar un abordaje más personalizado, confiable y válido. La intervención en educación inicial pretende ser integral buscando ante todo favorecer el desarrollo de todas las áreas del niño(a) <cognoscitiva, afectiva-emocional, psicomotora, conductual, de personalidad, etc.>; en consecuencia, las estrategias de evaluación, diagnóstico, estudio, exploración, tratamiento, estimulación, etc.; deben ser muy diversas. Lo anterior demanda una preparación inter y multidisciplinaria en el profesional de educación inicial.

Por ejemplo, la evaluación psicológica como tal, en el supuesto siempre debería ser realizada por un profesional de psicología, incluso hasta con especialidad en psicodiagnóstico infantil o psicoterapia infantil, al ser los profesionales con mayor preparación para explicar, interpretar y dar tratamiento a cualquier problemática de naturaleza emocional, cognoscitiva, social, madurativa, etc. del niño(a). No obstante, en un número limitado de instituciones escolares se tienen psicólogos, lo que hace todavía más necesario brindar capacitación a puericultoras, encargadas de salas, trabajadoras sociales, educadoras, profesores de educación física, pedagogos, etc. para realizar (en la medida de lo posible) una evaluación psicológica a los niños y niñas con quienes interactúan a diario. Con esto se pretende dejar en claro que la evaluación psicológica siempre será un requerimiento para iniciar el trayecto educativo del niño(a) en determinada institución, integrando la información en expedientes, historias clínicas, fichas psicopedagógicas, entre otros documentos de registro; con la finalidad de conocer aspectos básicos sobre la personalidad, emociones, conducta y desarrollo cognoscitivo; las cuales representan las áreas psicológicas más relevantes en los primeros años de vida.

Es importante señalar que la evaluación psicológica requiere una constante actualización, lo que implica considerarla como una herramienta que al ser combinada con otras evaluaciones (de habilidades, de rendimiento, de desarrollo físico, etc.), da muestras de los avances educativos del niño(a), así como pone en relieve las debilidades, facilidades y potencialidades del mismo respecto a los contenidos de aprendizaje y competencias establecidas en la currícula formal de educación inicial, o en su caso, en la planeación de actividades de guarderías y estancias infantiles (Banús, 2009).

¿Qué es la evaluación psicológica?

La evaluación psicológica es una tarea fundamental del profesional en educación inicial, ya que evaluar al niño y su ambiente familiar y escolar, ayuda a determinar las posibles causas que han motivado la aparición de la alteración, y a actuar sobre ellas para su eliminación, al mismo tiempo que realiza el trabajo preventivo mediante la orientación sistemática a padres y educadores (Universidad de Guadalajara, 1999). Otros factores importantes de estudiar son los traumáticos de diversa índole (perinatal, infeccioso, hereditario, postnatales, etc.), que han incidido en el transcurso de su desarrollo.

Realizar una evaluación psicológica en niños no es una tarea fácil, pues a diferencia de los adultos, los niños en edad prematura no verbalizan sus síntomas o malestares psicológicos, tampoco su personalidad está totalmente estructurada y no tienen conciencia real de su “problemática”. En muchos casos, sus síntomas no son más que una inadecuada formación de hábitos de normas de vida por parte de los adultos de su entorno, o son acciones que a éstos últimos molestan; por ejemplo, mojar la cama, la intranquilidad excesiva, la agresividad, la desobediencia o las dificultades con la nueva pareja, etc. (Universidad de Guadalajara, 1999).

Por ello es importante que los profesionales en educación inicial conozcan las aportaciones de teóricos del desarrollo humano (Piaget, Vygotsky, Erikson, Allport, etc.) para identificar si las manifestaciones comportamentales de niños(as) consideradas “incómodas” por sus padres, son propias de su edad o forman parte de algún cuadro o trastorno psicológico que necesita de una urgente intervención. Entre los más comunes se encuentran deficiencia mental, trastorno de aprendizaje, trastorno de habilidades motoras, trastornos de déficit de atención y conducta indisciplinada, trastornos de la eliminación, trastornos de comunicación, etc. (Phares, 1999). Estos trastornos no pueden ser diagnosticados por simples suposiciones o sin evidencias contundentes, deben corresponder a determinadas manifestaciones y criterios previamente establecidos por sistemas de diagnósticos como el DSM-IV (en español se traduce como Manual Estadístico de Trastornos Psicológicos) ó el CIE 10 (en español se traduce como Clasificación Internacional de Enfermedades), avalados por instituciones u organismos internacionales especializados en evaluación psicológica (para el primero la Asociación Americana de Psiquiatría y para el segundo la Organización Mundial de la Salud) (Psicoméd, 2009).

Por ejemplo, un niño puede ser diagnosticado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad cuando tiene más de tres meses mostrando de manera constante y continua los siguientes síntomas: inquietud excesiva, no poder mantener la atención realizando alguna actividad intelectual durante más de cinco minutos, mostrar poca tolerancia ante la frustración por no concluir determinada tarea de aprendizaje, dispersar la atención por cualquier estímulo, cambiarse constantemente de lugar de trabajo, bajo aprovechamiento escolar derivado de las conductas anteriormente señaladas, etc.

Los diagnósticos basados en los sistemas DSM-IV y CIE 10 difícilmente pueden ser realizados por los y las educadoras en el nivel inicial, ya que para ser avalados en ámbitos profesionales se necesita tener la formación en ciencias de la conducta (psicología, psiquiatría, neurología, neuropsicología, etc.) y tener una licencia profesional, que obliga a ser expertos (dominio teórico y metodológico) y regirse por un código ético para efectuar intervenciones psicológicas (evaluación, diagnóstico, tratamiento, etc.).

No obstante, los y las profesionales en educación inicial pueden tomar como referencia los síntomas mencionados en dichos sistemas para la construcción de instrumentos de diagnóstico y evaluación (escalas estimativas, guías de observación, cuestionarios, guiones de entrevista, etc.), y con ello facilitar la identificación de algunas problemáticas psicológicas que manifiestan niños(as) del entorno en donde ejercen su práctica. Este aspecto formativo se complementa con los aprendizajes y competencias adquiridas en las materias de tronco común y de la línea específica, caracterizadas por la revisión exhaustiva de teorías sobre el desarrollo de la personalidad del niño(a), problemáticas infantiles y estrategias para la estimulación temprana de las áreas biopsicosociales.

Procedimientos de evaluación psicológica

En la mayoría de las instituciones escolares, estancias infantiles y guarderías se tienen previamente establecidos formatos para registrar información personal y sobre las diversas áreas de desarrollo del niño(a), aunque generalmente la información derivada suele ser escueta, lo que obstaculiza tener a priori un conocimiento profundo sobre la

situación personal y necesidades educativas reales del niño(a). Lo primero que debe plantearse al evaluar, como profesional de educación inicial, es el objetivo de esta tarea, es decir, por qué y para qué se hace, así como qué es lo que se pretende con ella. (Esquivel, 1999). Esto conlleva la realización de evaluaciones diagnósticas, continuas y sumativas; con la finalidad de no solamente conocer aspectos relevantes de la personalidad del niño(a); sino también identificar sus avances educativos; determinar sus dificultades, facilidades y potencialidades para desempeñar tareas de aprendizaje; prevenir problemáticas que puedan alterar su desarrollo integral; conocer su ambiente familiar y entorno social; así como definir qué orientaciones se les darán a los padres u otros profesionales para ayudar al niño(a) a enfrentar las demandas surgidas en sus ámbitos de interacción (escuela, amigos, familia, sociedad, manejo del tiempo libre y ocio, etc.).

Por otro lado, en un proceso de evaluación psicológica siempre deben ser considerados los siguientes factores percibidos como potencialmente generadores de alteraciones psicológicas:

- La edad del niño. Algunas problemáticas psicológicas tienen mayor incidencia dependiendo de la edad del niño(a); por ejemplo, las experiencias de separación afectan mucho más al niño entre uno y casi seis años de edad que otro en edad escolar (entre seis y doce años).
- Las condiciones biológicas del sistema nervioso. Del grado de fortaleza o no del sistema nervioso del niño(a), depende el grado en que alguno de estos factores afecte al mismo; por ejemplo, cuando tiene un defecto neurofisiológico, puede afectarse mucho más si los padres plantean exigencias por encima de sus posibilidades reales.
- La personalidad premórbida. Manifestación de una personalidad incipiente en la interacción con agentes educativos; por ejemplo, cuando el niño es tímido le afectará mucho más la relación con una educadora demasiado autoritaria que a un niño que no presenta este problema (Universidad de Guadalajara, 1999; Banús, 2009).

Lo anterior hace necesario diseñar un plan de evaluación pertinente, confiable, válido, diverso y sobre todo personalizado; para hacer un análisis de la información conforme a la situación personal del niño y con criterios de interpretación evolutivos, biológicos y contextuales, para determinar la funcionalidad del niño(a) en sus diversas áreas de desarrollo y la influencia de sus padres y personas de su entorno respecto a la aparición y manifestación de cualquiera de las alteraciones psicológicas previamente mencionadas (déficit de atención, agresividad, ansiedad, depresión, dificultades de lenguaje, etc.).

El motivo de evaluación psicológica será la pauta para el diseño metodológico de la misma; por ejemplo, la ficha psicopedagógica frecuentemente se utiliza como instrumento de registro cuando el(la) niño(a) inicia su trayecto en la estancia infantil, pero cuando transcurridos dos meses comienza a mostrar conductas negativas hacia el trabajo escolar (apatía, indiferencia, molestar a otros compañeros, etc.), se recurre a un registro anecdótico en donde se anotarán detalladamente las conductas indeseables, la frecuencia y los momentos en que se dan las mismas, los problemas de socialización y aprendizaje, etc.

Entonces, no se pueden definir metodologías estandarizadas de evaluación para abordar todas las problemáticas, sin embargo, si es oportuno dar a conocer una serie de

técnicas e instrumentos con los cuales el (la) profesional de educación inicial puede llevar a cabo evaluaciones psicológicas.

Instrumentos más comunes:

- Entrevista a padres. Sirve para obtener información del niño(a) sobre sus datos de identificación, área familiar, actividades, socialización, autoconcepto, escolaridad, independencia, aspectos sensoriales, aspecto emocional, desarrollo, futuro, día típico, etc.
- Entrevista al niño. Este instrumento es utilizado cuando el niño está en la posibilidad de verbalizar información acerca de sí mismo. Se pregunta sobre sus datos de identificación, área familiar, área afectiva – emocional, socialización, manejo del tiempo libre, escuela, etc.
- Observación libre del niño. Se aplica para registrar las conductas, actitudes, reacciones, formas de comunicación, expresión de emociones, entre otras manifestaciones del niño(a); ante actividades de aprendizaje, recreativas y lúdicas, socialización con compañeros(as) y familia, etc. Deben emprenderse en la escuela y en el hogar.
- Pruebas de inteligencia, de rendimiento y de habilidades especiales. Tienen sentido académico para determinar el grado de adquisición de las competencias previamente definidas en el plan y programa escolar; por ejemplo, en las áreas de matemáticas, lingüística, musical, educación cívica, psicomotriz, etc.
- Cuestionarios y listas de verificación. Se aplican a adultos que tienen relación directa con el (la) niño(a). Responden en términos de sus observaciones e inferencias acerca de la conducta y problemas del niño. Ejemplos de éstos instrumentos son la lista de verificación de la conducta infantil, el test de la relación madre – hijo, etc.

Instrumentos complementarios o alternativos:

- Guía de observación del juego. De preferencia se aplica cuando el (la) niño(a) realiza actividades lúdicas en un marco libre o no directivo, es decir, cuando no existe una consigna formal y de contenido por parte de la educadora para jugar. Se analizan los siguientes indicadores: ansiedad de separación; tendencia a utilizar juguetes masculinos, femeninos o neutros; actividad (hiper, hipo, normal); estructuración del juego y juguetes preferidos; concentración; comunicación; adaptación a la situación del juego, etc.
- Pruebas proyectivas. La proyección es un mecanismo de defensa con el cual el niño de manera indirecta e inconsciente refleja su situación en las esferas de personalidad, social y familiar. Las estrategias más utilizadas para esta técnica son la realización de dibujos de figuras humanas (personas), familias imaginarias y dibujos libres. Su interpretación se fundamenta en la teoría psicoanalítica y grafológica, señalando que mediante las expresiones gráficas los(as) niños(as) manifiestan su inconsciente en relación a traumas, deseos, conflictos emocionales y de socialización, neurosis infantiles (estrés, ansiedad, depresión, etc.); pero también sirve para tener una noción acerca del grado de desarrollo de las estructuras formales o inteligencia del niño, considerando su perfección para trazar líneas, curvas, figuras geométricas o en general del estímulo o modelo que genera la producción gráfica. Una variante de estas pruebas es la construcción de historietas o cuentos en los cuales los(as) niños(as) no solamente expresan habilidades lingüísticas y creativas, sino también

aspectos emocionales que pueden evidenciar el estado anímico en que se encuentra al momento de contestar la prueba.

- Pruebas neuropsicológicas. El sistema nervioso central y periférico representan componentes prioritarios para el desarrollo y funcionamiento de los(as) niños(as). Esto se hace evidente cuando actúan con base a una necesidad fisiológica, conductual, social, académica, etc. De manera voluntaria o involuntaria reaccionan a ello, el nivel de desempeño es lo que interesará a los educadores. La neuropsicología enfatiza en analizar las funciones cerebrales superiores, llámese lenguaje, memoria, percepción, razonamiento, entre otras que serán fundamentales en la vida cotidiana del niño(a) (Pérez y Ramón, 2001). Mediante diversos ejercicios y tareas escritas, lúdicas, físicas, reflejas y motoras; demostrarán el estado en que se encuentran dichas funciones.

Los instrumentos más comunes son aquellos que los y las estudiantes universitarios de educación inicial comienzan a revisar desde las primeras materias de tronco común relacionadas con investigación cuantitativa y cualitativa, y a su vez, se fortalecen con diversos espacios curriculares de la línea específica; lo cual facilita su dominio teórico y metodológico. Los instrumentos complementarios o alternativos generalmente se tienen considerados para ser revisados de manera escueta y poco profunda, pues las personas adecuadas para utilizarlos son los profesionales en ciencias de la conducta (psicólogos, psiquiatras, terapeutas infantiles, etc.). Su uso es restringido, aunque de acuerdo a lo que plantea el perfil de egreso de educación inicial, éstos profesionales pueden utilizar dichas herramientas sólo como referentes (siempre y cuando conozcan sus formas de aplicación y tengan nociones claras y suficientes sobre su interpretación), pero no como determinantes en los resultados de procesos de diagnóstico y evaluación psicológica. Aproximadamente la aplicación de los instrumentos más comunes se recomienda que constituya un 70% del diagnóstico y los instrumentos complementarios o alternativos sólo el 30% restante. Una acción viable es apoyarse y asesorarse con algún profesional en psicología para utilizar de mejor manera el análisis del juego y las pruebas proyectivas (expresiones gráficas, dibujos y cuentos).

Conclusiones

La evaluación psicológica para los profesionales en educación inicial representa una tarea fundamental porque les ayuda a conocer, explicar, describir y comprender la situación personal y necesidades educativas de los(as) niños(as), desde los primeros meses de nacidos hasta los cuatro años de edad. En un primer momento será fundamental para determinar su accesibilidad a la currícula institucional; posteriormente para registrar su grado de adquisición de competencias académicas y las manifestaciones emocionales, conductuales y rasgos de personalidad que expresa en el contexto escolar (en las salas de trabajo escolar, canchas deportivas, patio cívico, áreas de juego y recreación, etc.); y finalmente, para definir algunas recomendaciones que deben tomar en cuenta padres de familia y futuros educadores para actuar en beneficio del desarrollo integral del niño(a).

En cualquier momento será importante detectar oportunamente alguna alteración psicológica que impida la funcionalidad y desenvolvimiento de éste(a) en las áreas escolares, sociales y familiares. Cuando sucede esto, se deberá canalizar al niño(a) con un psicólogo para aplicarle una evaluación a profundidad y con instrumentos especializados. Por ello se hace cada vez más necesario que los (las) profesionales en

educación inicial se apoyen en instrumentos alternativos o de otras áreas de estudio para realizar evaluaciones integrales (en todo el sentido de la palabra).

Referencias

- Asociación Corazón y Vida (2009). *Aspectos a considerar en la exploración y evaluación psicológica en niños y adolescentes*. España. Recuperado el 30 de octubre de 2009 en http://www.corazonyvida.org/Aspectos-a-considerar-en-la-exploracion-y-evaluacion-psicologica-en-ninos-y-adolescentes_a134.html
- Banús, S. (2009). *Psicología clínica infanto–juvenil: una aproximación a su conocimiento*. España. Recuperado el 30 de octubre de 2009 en <http://www.psicodiagnosis.es/areaespecializada/instrumentosdeevaluacion/index.php>
- Esquivel, F. (1999). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. Manual Moderno. México.
- Pérez, C., L., et al. (2001). *Valoración neuropsicológica en niños y adolescentes*. Revista psiquiátrica del niño y del adolescente. España. Recuperado el 30 de octubre de 2009 en <http://www.paidopsiquiatria.com/trabajos/test.pdf>
- Phares, E. (1999). *Psicología Clínica. Conceptos, métodos y práctica*. Tr. Gloria Padilla Sierra. Manual Moderno. México.
- Psicomed (2009). *Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades*. España. Recuperado el 30 de octubre de 2009 en http://personal.telefonica.terra.es/web/psico/cie_10/cie10_indice.html
- Psicomed (2009). *DSM IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. España. Recuperado el 30 de octubre de 2009 en <http://personal.telefonica.terra.es/web/psico/dsmiv.html>
- Universidad de Guadalajara (1999). *Compilación. Técnicas de evaluación de la personalidad infantil*. Centro de evaluación psicológica. Universidad de Guadalajara. México.

Recibido: 29 de mayo de 2010
Aceptado: 18 de junio de 2010

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

ESCALA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

Enrique Ortega Rocha (1); & Adla Jaik Dipp (2)

1.- Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de Posgrado. Instituto Universitario Anglo Español. enoro@hotmail.com
2.- Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora. CIIDIR-IPN Durango. adlajaik@hotmail.com

Nombre: Escala de evaluación de competencias investigativas

Nombre Abreviado: EECI

Autores: Enrique Ortega Rocha y Adla Jaik Dipp

Estructura: El cuestionario EECI S está dividido en dos partes, las competencias metodológicas que contienen 47 ítems y las competencias genéricas con 14 ítems, dando un total de 61 ítems, todos ellos con un formato de respuesta de escalamiento tipo Lickert de cinco valores numéricos del 0 al 4, donde el cero es ninguno y cuatro es muy alto.

Objetivo: El presente instrumento tiene el propósito de conocer la percepción de los estudiantes acerca del nivel de desarrollo de sus competencias para realizar un trabajo de investigación.

Propiedades Psicométricas:

- a) Validez: a fin de asegurar la validez de contenido, se realizó una consulta a 4 expertos, a quienes se les proporcionó la información necesaria a fin de que tuvieran elementos para emitir sus observaciones con respecto al instrumento.
- b) Confiabilidad: El instrumento se sometió a una prueba piloto para determinar su confiabilidad. El piloteo se realizó con 20 alumnos con características similares a los integrantes de la población elegida para el estudio. El criterio de confiabilidad del instrumento se determinó mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach, que requiere de una sola aplicación y permite evaluar la consistencia interna del instrumento. Se registró un nivel de confiabilidad de .98 con el Programa SPSS V. 17.

Administración: El cuestionario es autoadministrado y puede ser aplicado de manera individual o grupal.

Duración: Sin tiempo limitado, si embargo su aplicación dura entre 10 y 15 minutos.

Aplicación: La población a la que está destinado el EECI está constituida por los alumnos de nivel superior.

ESCALA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación educativa, tiene el propósito de conocer la percepción de los estudiantes acerca de sus competencias para realizar un trabajo de investigación. La información que proporciones se manejará de manera anónima y confidencial. Se te agradece considerar lo siguiente: responder a la totalidad de los planteamientos; elegir sólo una opción de las 5 alternativas y responder en forma individual.

Instrucciones: Señale en una escala de 0 a 4, donde 0 es nada y 4 muy alto, el nivel de desarrollo que has alcanzado en cada una de las siguientes competencias:

Competencia		Nivel Alcanzado				
		0	1	2	3	4
1.	Percibir situaciones deficientes en el entorno profesional susceptibles de ser investigadas					
2.	Seleccionar un tema de estudio					
3.	Identificar los elementos del contexto de un problema de investigación					
4.	Relacionar entre sí los factores que se encuentran en el contexto de un problema					
5.	Identificar qué es lo que se va a investigar					
6.	Describir de manera concreta el problema de investigación					
7.	Identificar en el problema las variables a medir					
8.	Establecer claramente en forma de pregunta lo que se desea indagar					
9.	Definir claramente el objetivo de investigación					
10.	Definir los objetivos específicos como parte del general y desde términos más operacionales					
11.	Expresar por qué se desarrolla el tema de estudio					
12.	Expresar a quiénes se beneficia con la investigación					

		0	1	2	3	4
13.	Poner límites temporales a la investigación					
14.	Poner límites espaciales a la investigación					
15.	Poner límites teóricos a la investigación					
16.	Identificar las limitaciones externas a la investigación					
17.	Encontrar el conocimiento previamente construido que tiene relación con la investigación					
18.	Relacionar los antecedentes de investigación con el trabajo de investigación que se realiza					
19.	Definir las variables de investigación					
20.	Definir conceptos involucrados en las variables de investigación					
21.	Precisar en qué corriente del pensamiento se inscribe el objeto de estudio					
22.	Describir los elementos teóricos que fundamentan el proceso de investigación					
23.	Identificar la relación entre hipótesis, preguntas de investigación y objetivos.					
24.	Construir hipótesis que sean observables y medibles					
25.	Diferenciar entre hipótesis de trabajo, nula y alternativa					
26.	Operacionanalizar las variables inmersas en el objetivo e hipótesis de investigación					
27.	Caracterizar los tipos de investigación en cuanto a su alcance (exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa)					
28.	Saber cuándo hay manipulación de variables en el proceso de investigación					
29.	Elegir el tipo de investigación experimental					
30.	Elegir entre una investigación transversal y una longitudinal					
31.	Diferenciar lo que es una muestra probabilística y una no probabilística					
32.	Calcular el tamaño de muestra de una población					
33.	Seleccionar una muestra probabilística					
34.	Seleccionar una muestra no probabilística					
35.	Elegir el método de investigación					
36.	Elegir la técnica de investigación					

		0	1	2	3	4
37.	Diseñar un cuestionario					
38.	Aplicar un cuestionario					
39.	Llevar a cabo una entrevista					
40.	Construir gráficas					
41.	Construir tablas					
42.	Construir cuadros de doble entrada					
43.	Manejar medidas de tendencia central					
44.	Realizar análisis de frecuencias					
45.	Calcular correlaciones de datos					
46.	Interpretar datos estadísticos					
47.	Identificar los resultados relevantes					
48.	Comprender una idea					
49.	Realizar el análisis de un concepto					
50.	Sintetizar un concepto					
51.	Comunicarse en forma oral					
52.	Comunicarse en forma escrita					
53.	Comprender textos escritos					
54.	Producir textos escritos					
55.	Manejar la computadora					
56.	Buscar información en Internet					
57.	Usar programas estadísticos					
58.	Analizar información de fuentes diversas					
59.	Integrar datos de varias fuentes de información					
60.	Elaborar una referencia bibliográfica					
61.	Traducir textos en idioma inglés					

NORMAS PARA COLABORADORES

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

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

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

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

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

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