



CONTENIDO

EDITORIAL

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El lenguaje digital de profesores y alumnos de educación primaria, el caso del ambiente enciclomedia en una escuela primaria en la ciudad de Durango (p. 4)

María del Consuelo Telles Contreras, Miguel Navarro Rodríguez y Víctor Manuel González Romero

Prevalencia del Síndrome de Burnout en estudiantes de nivel medio superior (p. 29)

Dolores Gutiérrez Rico

Autoconcepto académico y variables moduladoras.

Un primer estudio en alumnos de maestría (p. 39)

Arturo Barraza Macías

**Vulnerabilidad al estrés en estudiantes
del Instituto Tecnológico Superior de Cajeme (ITESCA) (p. 60)**

*Ernesto Carlos Alonso Martínez, Ángel Alberto Valdés Cuervo, Francisco Cabral Alcalá
y Luz Alicia Galván Parra*

Cultura digital de profesores y alumnos. Estudio de caso de una escuela primaria de la ciudad de Durango, considerando al ambiente enciclomedia (p. 88)

María del Consuelo Telles Contreras, Miguel Navarro Rodríguez y Víctor Manuel González Romero

ENSAYOS

**Eficacia de la educación superior ante los programas de intercambio
y movilidad académica internacionales (p. 17)**

Ana María Rodarte y Caroline Vanderve

**Alfabetización digital docente: el primer paso en la construcción
de una conciencia global escolar (p.52)**

Manuel Ortega Muñoz y Martha Pilar Méndez Bautista

Hacia la construcción de una Conciencia global (p. 77)

Flavio Ortega Muñoz

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Inventario de Características Institucionales Estresoras (ICIE) (p.99)

Arturo Barraza Macías

REVISTAS ELECTRÓNICAS DURANGUENSES

NORMAS PARA COLABORADORES

DIRECTORIO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

Vol. 5, No. 11, julio de 2009

DIRECTOR: *Dr. Arturo Barraza Macías*

COORDINADORA EDITORIAL: *Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna*

COMITÉ EDITORIAL: *Dra. Dolores Gutiérrez Rico* (Universidad Pedagógica de Durango); *Mtro. José C. Castañeda Delfín* (Sistema Universidad Virtual de la Universidad Juárez del Estado de Durango); *Mtra. Alicia Rivera Morales* (Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria) y *Mtro. Enrique Palomares Palacios* (Unidad Extensiva Gómez Palacio de la Universidad Pedagógica de Durango)

COMITÉ DE ARBITRAJE: *Dr. Miguel Navarro Rodríguez* (Universidad Pedagógica de Durango); *Dra. Adla Jaik Dipp* (Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional CIIDIR-IPN, Unidad Durango); *Mtro. Raymundo Carrasco Soto* (Universidad Juárez del Estado de Durango); *Dr. Enrique Ortega Rocha* (Instituto Universitario Anglo Español); *Mtro. Octavio González Vázquez* (Secretaría de Educación del Estado de Durango); *Dr. Héctor Manuel Alba Vidaña* (Unidad Extensiva Gómez Palacio de la Universidad Pedagógica de Durango) y *Dr. Juan José Rodríguez Lares* (Centro de Actualización del Magisterio).

LÍNEA EDITORIAL

La revista *Investigación Educativa Duranguense (INED)* se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa en nuestro estado, al poner en manos del gran público los trabajos realizados por los investigadores duranguenses. La política editorial de la revista reitera su compromiso con el pluralismo metodológico y teórico existente actualmente en el campo de la investigación educativa.

La revista *Investigación Educativa Duranguense (INED)* es una publicación semestral de la Universidad Pedagógica de Durango. ISSN: 2007-039X. Actualmente se encuentra indizada en Dialnet, Latindex y Clase. Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la UPD 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. La correspondencia dirigirla a la Universidad Pedagógica de Durango, Avenida 16 de septiembre No. 132, Col. Silvestre Dorador, Durango, Dgo, Tel. 128-44-07, e-mail: rplica@yahoo.com.mx

Se tiraron 500 ejemplares en julio de 2009

BIENVENIDA A LOS ALUMNOS DEL DOCTORADO INSTITUCIONAL

En el presente número damos la bienvenida a los alumnos del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje de la Universidad Pedagógica de Durango.

En el semestre II del año 2008 inicio su operación este programa académico que en este momento cuenta con una primera generación compuesta por 16 alumnos.

Como parte de sus estudios, los alumnos se han enfocado a la realización de una serie de ensayos que representan los productos de su trabajo en los diferentes espacios curriculares. Cabe destacar el trabajo realizado en el módulo denominado "Educación Internacional" coordinado por el Dr. Miguel Navarro Rodríguez, el cual dio origen a una serie de ensayos que, por su calidad, serán publicados en diferentes revistas arbitradas e indexadas.

En el caso de nuestra revista, tres artículos pasaron el proceso de dictaminación y fueron integrados al presente número nos referimos a los trabajos de: a) Ana María Rodarte y Caroline Vanderve, b) Manuel Ortega Muñoz y Martha Pilar Méndez Bautista, y c) Flavio Ortega Muñoz.

Esperamos que en un futuro no lejano podamos tener también colaboraciones en la sección *Investigación Educativa* de los alumnos del doctorado y con esto la vinculación entre los diferentes proyectos y programas académicos rinda los frutos requerido para el desarrollo institucional.

EL LENGUAJE DIGITAL DE PROFESORES Y ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EL CASO DEL AMBIENTE ENCICLOMEDIA EN UNA ESCUELA PRIMARIA EN LA CIUDAD DE DURANGO

Recibido: 12 de mayo de 2009

Aceptado: 27 de mayo de 2009

1.- *María del Consuelo Telles Contreras*

(maconste@yahoo.com.mx),

2.- *Miguel Navarro Rodríguez*

(narodmi@yahoo.com y mnavarro@upd.edu.mx), y

3.- *Víctor Manuel González Romero*

(vmgonzalezromero@gmail.com)

1.- Maestra en Educación: actualmente se desempeña como Profesora de Educación Primaria en la Secretaría de Educación del Estado de Durango.

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

3.- Doctor en Química; actualmente se desempeña como Investigador del Instituto de Estudios sobre el Aprendizaje del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara

Resumen

El presente trabajo, se orientó a indagar respecto de la presencia de un lenguaje actual, el lenguaje digital, en profesores y estudiantes de una escuela primaria en particular, permitiendo así, el abordaje inicial hacia los temas propios de un campo de estudios emergente: La confluencia del contexto sociocultural, económico y social que contrae la globalidad corporativa, con la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su expresión lingüística a través de diversas codificaciones en la forma de nuevas palabras y significados expresados por los niños y

profesores de la escuela primaria en que se constituye el caso de la investigación.

Palabras clave: Lenguaje digital, Estudiantes, Profesores, Ambiente enciclomedia

Abstract

In this document it is examined the presence of a new language in teachers and students of an elementary school: the digital language; we can explain this concept in this way; it is a field of treated and emergent study: the convergence of sociocultural context, economic and social system that gets the globalization, with the advent of Information Technologies and Communications and its linguistic expression through various encodings in the form of new words and meanings expressed by children and primary school teachers.

Palabras clave: Lenguaje digital, Estudiantes, Profesores, Ambiente enciclomedia

El lenguaje digital de los profesores, una aproximación a los antecedentes de la investigación

El lenguaje digital en los profesores es entendido como el espacio mental-profesional de los propios docentes en relación al medio, se trata de una convergencia interdisciplinaria de un contexto socio-cultural y económico de cara a la globalización, mismo que enfrenta a la emergencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's). Dicho encuentro se expresa a través de codificaciones y palabras propias de la nueva alfabetización, constituyendo a un nuevo lenguaje: el digital. Comuzzi (2002).

En la perspectiva cultural, Lemke (2002) afirmó que por fuerza la nueva alfabetización digital, la cual es múltiple y permanente, conlleva la imposición de estandarizaciones en las competencias tecnológicas y la adopción de formaciones culturales que se expresan en un nuevo lenguaje, el digital.

Desde un enfoque que considera al choque generacional entre jóvenes y adultos y que asume que, a diferencia de los adultos, los jóvenes de hoy crecieron junto a y fueron educados en un ambiente tecnológico (NCREL & Metri Group, 2003), se llama a la actual generación de jóvenes y adolescentes como la "generación de los juegos" (Stephens, 1996, Prensky, 2001b).

Con lo anterior se pretende decir que los jóvenes, adolescentes y niños hablan desde edades tempranas en "digital" ya que su cerebro ha sido sometido a una intensiva exposición a los medios tecnológicos, pantallas, computadoras,

controles de televisión, juegos y teléfonos celulares, entonces ellos están aprendiendo y aprenden de manera diferente a como lo hacen los adultos (Tapscott, 1998; Prensky, 2001a, 2002).

Estas diferentes formas de aprender, tienen importantes implicaciones para el trabajo docente de los profesores, (Lankshear, & Knobel, 2003), quienes tienen que favorecer aprendizajes -y algunas veces desde métodos tradicionales- hacia los aprendices quienes, muchos de ellos, ya poseen un lenguaje digital. Esto crea una contradicción y se convierte en un obstáculo hacia el proceso de aprender.

Corroborando lo anterior, un estudio de la Universidad Nacional del Litoral (2004), refiere que el lenguaje digital se comporta como un sistema de comunicaciones cerradas en su acceso por la propia tecnología -necesidad de login, password como procedimientos electrónicos de suscripción etc.- por lo cual está relacionado este lenguaje a comunidades virtuales "focus groups" comúnmente de jóvenes, cuyos códigos comunicantes, son sintéticos, e incomprensibles para las comunidades de adultos no tan familiarizados con la tecnología y con el argot de los "devices" y protocolos electrónicos vía diversos formatos de datos.

Expresiones como: ¿Qué cam 'usa? ¿Te B BB. Kin anda? Forman parte de un lenguaje digital, propio de los jóvenes, que chatean considerable parte de tiempo entre ellos, y cuyo lenguaje los aleja de los adultos, los acerca al argot tecnológico y cierra por tanto el acceso hacia sus comunidades virtuales a los hablantes y comunicantes no digitales del todo.

Avilez (2008), describe el surgimiento de todo un nuevo lenguaje digital, empleado para usarse "en las nuevas tecnologías", se llama *ideal nol*, consta de 23 letras y tiene su propio vocabulario y reglas gramaticales, los lingüistas y profesores estudian a este nuevo lenguaje que ha emergido desde la utilización masiva de las tecnologías y la internet, por parte de millones de jóvenes en todo el mundo; en el nuevo lenguaje se amalgaman, sintaxis, abreviaturas tecnológicas y dosis de rebeldía ante el lenguaje convencional presente en los idiomas estructurados de sus países de origen. Pareciera que los jóvenes a tono con la globalización, quieren comunicarse todos en un mismo lenguaje tecnológico, la clave de este lenguaje se encuentra en que "cuando escribes, lo haces de tal forma que cuando el otro lo lee, es como si lo estuviera escuchando". (En Avilez, 2008,s/p).

Un ejemplo del nuevo lenguaje digital denominado *ideal nol*, lo tenemos cuando entre jóvenes de secundaria chatean:

"_ - [kll@t3](#) n3n@ k13r3\$ y no!!! no t3 t3ngo 3nv1d1@ 4orqU3 t3n3rl3 3nv1d1@ @ un@ p3rr@ komo tu??? os3@

Traducción: _Cállate Nena, quieres y noiii no te tengo envidia, ¿Por qué tenerle envidia a una perra como tu ??? o sea.!”

Como puede apreciarse, los no iniciados requerirán cada vez más, para comunicarse con los jóvenes, de una traducción de las nuevas formas del habla y escritura digitales, empleados en e-mails y mensajes cortos de celulares, esto es parte de una división digital creciente entre jóvenes y adultos lo cual impacta cada vez más en una separación lingüística inter-generacional. Esta circunstancia asociada a la brecha digital que separa a los jóvenes de los adultos, contrae una situación problemática para con el lenguaje natural del hablante digital y para con sus comunicaciones hacia los adultos y la sociedad en la que vive. El problema se agrava cuando esos adultos son profesores, donde los estudiantes se comportan como hablantes del lenguaje digital y sus profesores como inmigrantes digitales (Rushkoff, 1997; Prensky, 2002).

Las preguntas de investigación

La revisión de la literatura respecto del campo de estudios abordado, y la situación problemática considerada en el análisis, permite considerar las siguientes preguntas que orienten el proceso de búsqueda y/o indagación de los resultados.

¿Cómo se presenta el lenguaje digital de profesores y estudiantes en la Escuela Primaria Estatal Elena Aguilar Medina, desde lo que demanda el uso del ambiente de aprendizaje Enciclomedia?

¿Cómo se manifiesta la presencia de determinada brecha digital entre profesores y estudiantes de 5º y 6º grados de la citada escuela primaria en que se constituye el caso de estudio?

¿Cómo está planteada la incomunicación de parte de los profesores hacia los códigos y significaciones que emplean los estudiantes como lenguaje digital?

¿Existen afectaciones hacia el trabajo docente, desde el lenguaje digital que es usado por profesores y aprendices?

El planteamiento metodológico

La presente investigación, por la naturaleza de los datos es de tipo mixto, es decir, se trata de un estudio cuali-cuantitativo, ya que interesa establecer cualificaciones y cuantificaciones sobre el objeto de indagación, a fin de interpretar y explicar a una serie de categorías obtenidas a través de la técnica de análisis de contenido.

En tanto el objeto de estudio es el lenguaje digital, se ha propuesto al análisis de contenido como una técnica idónea a fin de analizar los textos escritos y las comunicaciones electrónicas que son expresivas de dicho lenguaje.

El análisis de contenido ha sido definido tanto como método y como técnica. Al respecto se ha señalado en tanto método:

En términos generales, el análisis de contenido es un método que busca descubrir la significación de un mensaje, ya sea éste un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un texto escolar, un decreto ministerial, etc. Más concretamente, se trata de un método que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de la mejor manera el sentido (Gómez, 2000. s/p)

De igual forma, se ha denominado el análisis de contenido, como una técnica de análisis, al respecto se ha planteado:

Se suele llamar *análisis de contenido* al conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces *cuantitativas* (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces *cualitativas* (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. (Piñuel, 2002, p.1).

La estrategia metodológica trata por tanto, de analizar los textos discursivos fundamentalmente escritos por los sujetos de investigación, y que refieran a su lenguaje digital, a fin de develar el significado de tales textos, destacando primero y explicando después una serie de categorías que emerjan desde dicho análisis.

Los sujetos de la investigación

Serán consideradas para el análisis de los textos, las comunicaciones producidas por 6 grupos de niños de educación primaria, pertenecientes a los grados de 5º y 6º, así como de 10 profesores involucrados con el programa Enciclomedia, de la Escuela Primaria Estatal Profra. Elena Aguilar Medina, de la Ciudad de Durango, Dgo. Dichas comunicaciones asumirán la forma de diversos escritos: narrativas, escritos libres, correos y mensajes electrónicos,

etc. que serán analizados para determinar desde tales codificaciones a una serie de categorías consistentes con la teoría analizada.

Las categorías pre-existentes en el análisis, desde la teoría abordada

De acuerdo a la revisión teórica respecto del lenguaje digital, las siguientes pueden ser consideradas sus ejes de análisis o bien como categorías pre-existentes gracias a la dilucidación teórica:

Codificación tecnológica como apertura a realidades múltiples (Comuzzi, 2002). La hipertextualidad contenida en el lenguaje digital brinda un enlace que abarca a todos los contenidos posibles desde cualquier momento y lugar.

Encriptación como negación de acceso, motivando una mayor brecha digital (Rushkoff, 1997; Prensky, 2002). Los usos del lenguaje tecnificado, adoptando contracciones o abreviaturas tecnológicas que refieren a procedimientos en el manejo de software y diversas herramientas, estos usos de lenguaje apartan de la comprensión de los códigos lingüísticos a quienes no se han iniciado en el empleo de las TIC's.

Implicación en sus formas comunicantes hacia una lengua extranjera (Auld, 2002). Se refiere a la presencia, en los textos y habla digitales, de términos en el idioma inglés, el idioma de la globalización tecnológica, en ese sentido, el lenguaje digital se comporta como un medio de introducción de una lengua extranjera.

Potencialidad de comunicación analógica y de contenido (Pugliese, 2008). A la capacidad del lenguaje digital de transmitir determinada riqueza de contenidos, aún y a través de contracciones o abreviaturas tecnológicas, se agrega su potencialidad creciente de comunicar aspectos relacionales, emotivos, gestos y expresiones de admiración o enojo, mismas que son propias del lenguaje relacional o no verbal.

Presencia de trazas de Ideal mol, abreviaciones y usos del teclado para digitalizar el habla. (Avilez, 2008). Las abreviaturas y contracciones, además de los usos sustituyentes de ciertas teclas para determinadas grafías, hacen que el habla escrita se adapte a las posibilidades gráficas del teclado, en ese sentido se empieza por una constitución del habla digital que requiere cierta traducción para los no iniciados. Aun y cuando hay cercanía gráfica del habla escrita regular y el Ideal mol, su potencial dificultad de traducción para los no iniciados, puede abonar en el incremento de la brecha digital.

Los anteriores ejes de análisis se constituyeron en un tamiz a través del cual se filtraron las comunicaciones y textos digitales a fin de sustraer, mediante la revisión lingüística, la presencia de dichos ejes de significación, conformándose

así una categorización inducida por el análisis, misma que es ampliada en una explicativa que se apoya en la frecuencia de aparición en los textos de dicha categorización.

El dispositivo constituido para el análisis de contenido de los textos digitales se presenta, tan solo a manera de ejemplo, en la tabla No. 1.

Discusión de resultados

El análisis de contenido de los textos digitales, tanto de profesores como de alumnos, permitió integrar las siguientes categorías, mismas que se amplían en su explicativa a continuación:

No afectación en el lenguaje. En ésta categoría se presentan textos que guardan una total normalidad respecto del lenguaje natural, es decir, el lenguaje digital y el lenguaje cotidiano de los usuarios, no guardan diferencias entre sí, esto es son idénticos, por lo cual pareciera decirnos esta categorización que existe una nula incorporación de códigos tecnológicos e igual es nula la deformación del habla escrita a causa de lo digital.

Los estudiantes con un capital cultural más amplio (Hijos de profesionistas) y el total de los profesores, tienden a adscribirse de forma clara en esta clasificación categorial respecto de su lenguaje digital.

Predominancia de las emergentes formas lingüísticas digitales. En esta categoría se manifiestan el uso excesivo de las K, las contracciones en las expresiones idiomáticas, el empleo de extranjerismos y la incorporación a través de los medios digitales de íconos emotivos, así como determinadas trazas del lenguaje digital Ideal nol, las mismas como las características determinantes que se identifican en esta categoría y que corresponden a un tipo de estudiante, que cuestiona mediante este lenguaje, al habla escrita cotidiana.

Los aprendices adoptan la cultura digital. Una cultura frecuentemente asociada a los jóvenes, donde el nuevo lenguaje digital se comporta como un vehículo válido de su expresión. Los estudiantes que se adscriben a esta categoría, tienen fuertes habilidades y competencias digitales, por ejemplo, el enviar imágenes en celulares, grabar y tomar fotografías desde estos dispositivos e incorporarlos a sus computadoras para después compartirlos en forma de archivos con sus compañeros y amigos.

Implantación intermedia de las nuevas codificaciones tecnológicas. En los textos analizados que se mantienen dentro de esta categoría, existe una adopción de las nuevas codificaciones tecnológicas, se introducen nuevos términos y significaciones que guardan su consonancia con significados desde lo digital, sin embargo la base de interpretación sigue siendo el habla escrita

cotidiana, por lo cual podemos precisar que existe una implantación intermedia de elementos tecnológicos presentes en los textos escritos.

Se corresponde este tipo de lenguaje a estudiantes con fuertes nexos con la normalidad en el habla escrita, pero que al mismo tiempo comprenden y manifiestan empatía hacia los textos escritos más predominantemente “digitales” de sus colegas y amigos.

Por lo anterior, podemos precisar que hay, desde la perspectiva de esta categoría, una implantación intermedia en la adopción de un lenguaje digital.

Incorporación inicial de códigos tecnológicos. En esta categoría se incluyeron textos de los estudiantes, que conservan fundamentalmente el habla escrita normal, pero que de forma incipiente agregan elementos tecnológicos como el empleo de un ícono emotivo, la referencia a algún procedimiento digital etc. Los textos corresponden a estudiantes con orientaciones iniciales en el empleo de formas estilizadas de lo digital, por ejemplo el uso de cierta contracción, si bien es cierto que la totalidad de su texto se mantiene con mucha similitud al texto normal en el cual no hay afectaciones desde lo digital para el lenguaje cotidiano.

Este tipo de estudiantes y los que pertenecen por sus textos a la categoría de no afectación al lenguaje, son los dos grupos que por sus textos guardan total identificación con los textos escritos de los profesores, por lo cual puede apreciarse que entre estos 2 grupos y el grupo de profesores no existe la tan conocida brecha digital.

Vacío interpretativo, simulación de lo digital. En esta categoría se encontraron textos difíciles de interpretar, por cuanto existe poco contenido en las comunicaciones y no se alcanza a apreciar el sentido lingüístico de las palabras y expresiones empleadas. Pareciera desde la perspectiva de los investigadores, que este tipo de textos intentan aparentar un cierto dominio de la codificación lingüística, pero tan solo se hace para estar a tono con las nuevas expresiones del lenguaje.

El peso dado a cada categorización encontrada, el cual se refleja en la frecuencia de los textos analizados, es como sigue:

Hay más presencia de textos clasificados en la categoría: *No afectación en el lenguaje*, seguidos de aquellos que de forma inicial introducen codificaciones tecnológicas, posteriormente pocos textos se incluyeron en términos de la categoría implantación intermedia del lenguaje digital y muy pocos textos pudieron tener la característica de ser manifestaciones emergentes de un nuevo lenguaje digital, finalmente tan solo un texto pudo clasificarse como de un vacío interpretativo y de simulador del lenguaje digital.

De acuerdo a lo anterior, puede apreciarse, que la brecha digital y la incomunicación desde los alumnos con mayor lenguaje digital para con los maestros, es un fenómeno que aún es insignificante según arroja el presente estudio, esto debido a que la mayoría de los estudiantes, no tiene afectaciones a su lenguaje desde lo digital o bien apenas empiezan a emplear ciertos elementos digitales incorporados a su lenguaje.

Pudiéramos establecer entonces, que la brecha digital referida al lenguaje, si bien existe de forma natural entre los estudiantes más competentes y hábiles con respecto de sus profesores, por su magnitud apenas observable, aún no es un problema que afecte de forma determinante, en el caso de estudio analizado, el trabajo docente de profesores y estudiantes.

Referencias

- Auld, G. (2002). *¿Why should I present a thesis on computer assisted Ndjebbana on DVD?* En Eric database, Identificador N. 478 573. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/search> fecha de consulta: 9 de enero de 2008.
- Avilez, K. (2008). Crean lenguaje de uso para nuevas tecnologías; se denomina *ideal nol*. En *La Jornada Lunes 28 de enero de 2008*. En *sacción Sociedad y Justicia*.
- Comuzzi, I. (2002). Tecnologías de la comunicación en la formación docente. En *Comunicar* Octubre, NO. 019. pp. 152-155.
- Gómez, M.A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. En *Ciencias Humanas*. Revista No. 20. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/index.htm>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies changing knowledge and classroom learning*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Lemke, C. (2002). enGauge 21st Century Skills: Digital Literacies for a Digital Age *In Eric database* No. ED463753. USA.
- NCREL & Metri Group. (2003). enGauge 21st century s kills: Literacy in the digital age. Retrieved May 27, 2004, from www.ncrel.org/engague
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido en. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- Prensky, M. (2001a). *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon* (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001)
- Prensky, M. (2001b). *The Games Generation : How Learners' Have Changed*. Fecha de consulta: 10 e enero de 2008, Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Ch2-Digital%20Game-Based%20Learning.pdf>
- Pugliese, R. (2008). *Algunos axiomas exploratorios de la comunicación. Comunicación digital y análoga*. En Monografías.com Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos14/comunicacion->

- axiom/comunicacion-axiom.shtml#DIGITAL fecha de consulta 12 de febrero de 2008.
- Rushkoff, D. 1997 *Children of Chaos (Surviving the End of the World as We Know It)* London: HarperCollins.
- Stephens, M. (1996). *The rise of the image the fall of the word*. New York, Oxford University Press.
- Tapscott, D. (1998). *The digital economy: Promise and peril in the age of networked intelligence*. New York: McGraw Hill.
- UNL (2004). *Los adultos no entienden el nuevo lenguaje digital de los jóvenes*. En Joven informático. Portal educativo. Disponible en: <http://weblog.mendoza.edu.ar/jinformatico/archives/016713.html#more> fecha de acceso. 9 de enero de 2004.

Tabla No. 1, Análisis del contenido de los textos digitalizados en sesiones de chats, por los alumnos y profesores parte de la investigación (fragmento).

Decodificación: >= Presencia definida de... <= nula presencia de... X
 = Presencia de... pero a la vez de...
 & = Implicación apenas inicial de...

Textos digitales	Ejes de análisis					Categorización encontrada
	Apertura a realidades múltiples	Brecha digital	Implicación de lengua extranjera	Comunicación analógica y de contenido	Trazas de Ideal nol	
hola hija soy nancy te mando esta foto de mi gordita un rato mas te mando mas te quiero mucho te mando muchos muchos besitos	>	&	<	&	<	No afectación del lenguaje
hola maestra soy gustavo le mando este correo para avisarle que voy faltar mañana porque sigo todabia mal 🙄 y ando desganado y tambien para me mande por correo la lista de los que quieren la tabla	>	<	<	X	<	Incorporación inicial de códigos tecnológicos

Textos digitales	Ejes de análisis				Presencia de Trazas de Ideal nol	Categorización encontrada
	Apertura a realidades múltiples	Brecha digital	Implicación de lengua extranjera	Comunicación analógica y de contenido		
<p>***** olaz ****</p> <p>pz espero0o k esten bm compillas i aki ta un nueva pika</p> <p>..... pa` k me dejen su lindo0o okass pz ojala i si existiera ese lugar así nadie sufrir...</p>	>	>	>	X	>	Predominancia de las emergentes formas lingüísticas digitales
<p>JAJJA AKI LES DEJO UNA PICK BIEN CHIDA DE SYAORAN</p>	>	>	>	X	>	Implantación intermedia de las nuevas codificaciones tecnológicas
<p>- Ke onda mtra Ke beo lo k han puesto y no las puse io por k k gano en escribir....</p>	>	>	>	X	>	Implantación intermedia de las nuevas codificaciones tecnológicas
<p>EL VERDADERO</p> <p>BUENO HAY NOS VEMOS BYE</p> <p>TC...</p>	X	&	>	<	>	Vacío interpretativo, simulación en el habla digital

Textos digitales	Ejes de análisis				Presencia de Trazas de Ideal nol	Categorización encontrada
	Apertura a realidades múltiples	Brecha digital	Implicación de lengua extranjera	Comunicación analógica y de contenido		
hola maestra soy gustavo otra vez maestra le mando este mensaje para decirle que mañana no voy a ir a la escuela porque si no es una cosa es otra bueno esk ibamos mi ma y yo a buscar un señor y me mordio un perro.	>	<	<	X	<	Incorporación inicial de códigos tecnológicos

EFICACIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE LOS PROGRAMAS DE INTERCAMBIO Y MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONALES

Recibido: 01 de junio de 2009
Aceptado: 16 de junio de 2009

1.- Ana María Rodarte
(anlivingston@gmail.com)
2.- Caroline Vanderve

1.- Maestra en Educación con Campo en la Práctica Educativa; actualmente se desempeña como profesora y responsable del Departamento de Educación Continua de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango
2.- Estudiante del Programa de Intercambio y movilidad Académico de la Unión Europea ERASMUS

Resumen

Partiendo del reconocimiento de la importancia de la educación superior como generadora del desarrollo social en la inclusión de las naciones al actual contexto de globalización, en este trabajo se revisan los conceptos de eficacia y eficiencia de la educación, y los planteamientos de la internacionalización de la educación que, como proceso, impulsa a la educación superior permitiéndole, mediante la internacionalización del currículo y los programas de intercambio y movilidad académica, alcanzar el grado de Educación Internacional. A través de la experiencia de una estudiante que participó en el programa de intercambio académico ERASMUS, se recuperan, desde la perspectiva del estudiante internacional las bondades que representan este tipo de programas, así como las dificultades con las que se tropiezan y la forma de enfrentarse a ellos.

Palabras claves: Educación Superior, Educación Internacional, Eficacia y efectividad educativa y programas de intercambio.

Abstract

Starting from the recognition of the importance of higher education as a generator of social development in the inclusion of nations to the current context of globalization, this paper reviews the concepts of effectiveness and efficiency of education, and the premises about of the internationalization of it that as a process that impels higher education, allowing to this, through internationalization of curricula, exchange programs and academic mobility, reach the level of International Education. Through the experience of a student who participated in the ERASMUS academic exchange program, the virtues of such programs, as well as the difficulties they face and how to cope with them.

Key words: Higher education, International education, effectiveness and efficiency of education, academic exchange programs

La educación superior representa un papel muy importante, su misión es contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad, es a través de ella que se forman los recursos humanos quienes, mediante sus ideas y capacidades, contribuyen en el desarrollo sociocultural y económico necesarios en la construcción del futuro de las próximas generaciones.

La educación superior comprende "todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior" (UNESCO 1998 Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI) Aunque no todas las instituciones que ofrecen educación superior son llamadas Universidades, han sido las Universidades a las que más se asocia con la educación superior y se les reconoce como factor de desarrollo para incrementar la competitividad y la calidad de vida de las personas, de los pueblos y las naciones en todo el mundo.

Para que pueda decirse que hay eficacia en la educación superior, según Méndez, Ricardo (2000) la universidad deberá obtener los resultados que de ella se esperan; es decir, deberá haber congruencia entre las metas y objetivos que se propone y los resultados obtenidos en la formación profesional de sus egresados. Para alcanzar un nivel más alto en su desempeño, las Universidades tendrían que trazarse sus objetivos en términos de eficiencia, lo que significaría el logro de los objetivos propuestos, con el mínimo de recursos invertidos.

Méndez también dice que la coherencia entre los insumos, los procesos, los productos, los objetivos y metas, por un lado, y por otro, las expectativas y necesidades sociales definen a la calidad de la educación superior como *funcional*.

Siendo el objetivo de las universidades la formación de profesionales que respondan a las necesidades y expectativas económicas y sociales de los contextos donde se encuentran inmersas, podría hablarse de calidad de la educación universitaria cuando se establezca una adecuada relación entre funcionalidad, eficacia y eficiencia, con los componentes básicos de la educación superior, inserta en el actual contexto de la globalización.

Educación Superior Internacional

Aunque la educación superior en todos los países comparta intereses y aspiraciones comunes en la formación profesional de sus estudiantes, el papel de la educación superior en la sociedad, no es el mismo en todos lados, cambia de acuerdo a las propias culturas, intereses y sistema de creencias particulares. Un ejemplo de ello, lo encontramos en muchos países del sur de Europa: se entiende que el estudiante va a la universidad para obtener un diploma que le asegurará un buen trabajo, mientras que en varios países del norte de Europa el período de estudios a la universidad es también un momento en el que el estudiante aprende a ser autónomo emocional y económicamente, aprende a mezclarse con gente de diferentes orígenes, y se desarrolla como persona. En estos países, el estudiante estudia en una ciudad más bien lejos de su pueblo natal. (Wikipedia 2009)

En el entendido de este segundo papel que representa la educación superior para algunos países se inscribe el concepto de *educación internacional*, la educación traspasado las fronteras nacionales.

Puede hablarse de la existencia de educación internacional en todos los niveles educativos pero es en la educación superior donde cobra mayor importancia, dado que es donde se presenta un mayor intercambio de profesores y de estudiantes procedentes de otros países y donde se inscribe el mayor número de programas para atender la creciente demanda de los estudiantes.

En el discurso de educación internacional pueden encontrarse definiciones que van desde entenderla como al mero intercambio de alumnos para realizar estudios en el extranjero: Fernández y Andrade (2007) "el movimiento real o virtual de alumnos y maestros, la transferencia del conocimiento y el desplazamiento de los programas académicos de un país a otro" "un espacio en línea, en el que cientos de universidades ofertan sus programas en el extranjero" (*The internacional education site 2008*), hasta quienes dan a la educación internacional un significado más amplio: Irving Carol (2007) argumentando que ésta se ha extendido más allá de la cooperación y el

enrolamiento de estudiantes internacionales a un campo mucho más amplio de actividades, se refiere a los temas que emergen de estos intercambios, entre los cuales se encuentran factores de equidad en las asociaciones entre universidades; perspectivas culturales que se establecen entre ellas, y una amplia conexión a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, entre otros.

Por otra parte, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, al referirse a la misión y función de la educación superior, con relación a la educación internacional se proclama el poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes, bajo el principio de solidaridad y asociación entre las instituciones de educación superior de todo el mundo; se reconoce que este principio es fundamental para que la educación en todos los ámbitos ayude a entender mejor los problemas mundiales, el papel de la democracia y la necesidad de convivir con culturas y valores diferentes.

Por lo tanto, hablar diferentes lenguas, los programas de intercambio de docentes y estudiantes y el establecimiento de vínculos institucionales para promover la cooperación intelectual y científica debieran ser parte integral de todos los sistemas de educación superior.

Esta Declaración de la Educación Superior avala al concepto actual de la educación internacional, que puede entenderse como una nueva tendencia educativa que se propone formar a las personas en conocimientos, actitudes y destrezas; proveerles de las herramientas necesarias que les permitan conocer e interactuar de manera pertinente en un mundo económicamente interdependiente y tecnológicamente interconectado.

Internacionalización de la educación superior

Aunque muchos han tomado estos términos como sinónimos: educación internacional e internacionalización de la educación, tienen significados diferentes: la internacionalización se refiere a las intenciones, objetivos, planes y voluntades institucionales, dirigidos a lograr una educación internacional; la educación internacional, en tanto, es el producto de dichas intenciones o el resultado del proceso anterior.

La internacionalización de la educación superior es pues un proceso; Se le ha definido como "un concepto multifacético con muchas interpretaciones diferentes, énfasis y objetivos". (Dimmock y Chan 2008). En este sentido, Francis comenta que la internacionalización debería impulsar todas las facetas del sistema de educación superior, imprimiéndole una comprensión global y el desarrollo de técnicas para una vida más efectiva, trabajando en un mundo diverso, y la define como: "un proceso que prepara a la comunidad para su

participación exitosa en un creciente mundo interdependiente” (Francis, BCCIE 1993).

Otro concepto de internacionalización de la educación superior es el que presenta Tabugbo Nwufu (2007) quien lo entiende como una iniciativa que se ha creado para educar implicando a los estudiantes y darles a conocer los beneficios de adecuar la educación atendiendo a los cambios que afronta la comunidad global como: el desarrollo internacional, la cooperación mutua, la resolución de conflictos, la reducción del hambre, el mejoramiento de los sistemas políticos, la educación internacional e intercultural, el trabajo en materia ambiental y el acrecentar la calidad de vida de las personas y las comunidades.

El nuevo concepto de internacionalización de la educación, con todas sus interpretaciones, es pues más amplio e incluyente, al traspasar las fronteras de la educación superior a otros niveles educativos, en los que diferentes programas de intercambio han desarrollado metodologías que contemplan aspectos del desarrollo social y económico, del cuidado del medio ambiente, del intercambio tecnológico, del propio currículo y no sólo el traslado de los estudiantes a otros países.

Internacionalización del currículo

La internacionalización del currículo encuentra su fundamento en los principios de la cooperación internacional de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, donde se reconoce la importancia de poner en común los conocimientos teóricos y prácticos a nivel internacional, argumentando que éstos deberían regir las relaciones entre los establecimientos de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo, en particular en beneficio de los países menos adelantados y que la dimensión internacional debería estar presente en los planes de estudios y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El currículo es reconocido como uno de los aspectos clave en la internacionalización de la educación superior en busca de pertinencia en la era del conocimiento.

El currículo abarca más que el mero Plan de Estudios, se refiere a contenidos y formas de los programas de curso, métodos didácticos, sistemas evaluativos, investigación y extensión, criterios de calidad, concepto de pertinencia, cobertura y equidad.

Al hablar de la internacionalización del currículo, Inmaculada Madera (2005) reconoce los beneficios que aporta tanto al sujeto en formación como a la calidad y pertinencia de las instituciones y sus distintos productos académicos y le reconoce las bondades siguientes:

La utilización de varios niveles de análisis, al pasar de un pensamiento local a uno global, produce un cambio en las estructuras de pensamiento que favorece el desarrollo de las habilidades cognoscitivas necesarias para desenvolverse en un ambiente intercultural: pensamiento complejo, capacidad de comparación, diferenciación y adaptación, así como mayor agilidad en la resolución de problemas.

También se le reconoce a la aplicación de un currículo internacional en los planes de estudio, la promoción de diferentes tipos conocimiento basados en aspectos relativos al conocimiento de otras culturas y la reflexión sobre la propia cultura. (Inmaculada Madera 2005)

Programas de intercambio y movilidad académica

Lo que se puede observar en la primera década del Siglo XXI es una demanda de la educación superior sin precedentes, así como de una gran diversificación en los programas que ofrecen las universidades, en los que se incluyen los de educación internacional o de intercambio y movilidad académica.

Los programas de intercambio y movilidad académica o de educación internacional, de los que existe una gran cantidad y modalidades diferentes en todo el mundo, son promovidos tanto por las universidades como por oficinas gubernamentales y organizaciones particulares.

Un ejemplo de esto lo constituye el Instituto de Educación Internacional (IIE) en Estados Unidos. En esta organización están registrados alrededor de 250 programas en los que participan 18,000 hombres y mujeres de 175 naciones cada año. Los patrocinadores son, desde oficinas gubernamentales en los Estados Unidos hasta empresas internacionales, como: U.S. Department of State, U.S. Agency for International Development, World Bank, Ford Foundation, Freeman Foundation GE Foundation, Governments of Brazil, Chile, Japan and Spain, Levi Strauss Foundation, Lucent Technologies Foundation, MacArth Packard Foundation, entre otras. (Journal of Research in International Education...)

Para efectos de consulta de la oferta de educación internacional, se puede visitar, *The Oficial Website of Education Internacional*, de la Federación Global de Organizaciones Unidas, que cuenta con 30 millones de profesores y trabajadores de la educación inscritos, a través de 394 organizaciones miembro, en 171 países y territorios, lo que muestra una idea clara de la fuerte tendencia hacia la internacionalización de la educación a nivel mundial. En la Unión Europea uno de los programas de intercambio académico de mayor éxito es ERASMUS *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*, "Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios", éste es un plan de gestión de

diversas administraciones públicas por el que se apoya y facilita la movilidad académica de los estudiantes y profesores universitarios dentro de los Estados miembros de la Unión Europea así como de los tres países (Islandia, Liechtenstein y Noruega) del Espacio Económico Europeo y de Suiza y Turquía. El propósito de este programa orientado a la educación superior, es *mejorar la calidad y fortalecer la dimensión europea de la enseñanza superior fomentando la cooperación transnacional entre universidades, estimulando la movilidad en Europa y mejorando la transparencia y el pleno reconocimiento académico de los estudiantes y cualificaciones en toda la Unión*. Este programa se creó en 1987 por iniciativa de la asociación estudiantil *Aegea Europe*, posteriormente, en 1995 a un Programa de mayor envergadura llamado SOCRATES y desde el año 2000 se desarrolla en el plan Sócrates II.

A partir del 2007, y dada su gran demanda de aceptación, Sócrates II entró en su tercera fase denominada Aprendizaje para toda la Vida (*Lifelong Learning*), contando con un presupuesto de 700 millones de Euros para el periodo comprendido de 2007 a 2013, y Erasmus forma parte de este programa junto con otros tres: Comenius, Leonardo da Vinci y Grundtvig

Actualmente participan en el programa Erasmus 2.199 instituciones académicas de grado superior, pertenecientes a alguno de los 31 países involucrados en el programa Sócrates.

Experiencia de participar en el programa Erasmus

En este apartado se integran la información que sobre el programa Erasmus se ofrece con la experiencia que comparte Caroline Vanderve como usuaria del programa durante su estancia en Polonia.

Los requisitos previos de los estudiantes para participar en el programa Erasmus son: estar cursando una carrera universitaria de grado medio o superior y haber completado su primer año de formación académica.

C.- Hay lugares que son más populares que otros, por el idioma o por el clima. Pero aparte de eso no hay diferencias de nivel social de los estudiantes
Además, deben ser ciudadanos de uno de los países asociados al programa Sócrates.

C. - Erasmus existe para todos los estudiantes que son ciudadanos de la UUEE, pero funcione con colaboraciones de universidades. Eso quiere decir que un estudiante no puede ir a cualquier lugar de su gusto, solo a las universidades con las cuales su universidad tiene una colaboración. Y eso no es en todos los países.

Los estudiantes seleccionados para el programa Erasmus cursarán sus estudios durante un periodo de entre tres meses y un año en otro país europeo que

computarán y serán reconocidos en su universidad de origen cuando se reintegren nuevamente en ella.

C. - A veces los estudiantes ya miran esto antes de inscribirse en una universidad particular, porque saben que quieren hacer un Erasmus en el futuro, así que miran en qué universidad es mejor hacer sus estudios.

Los estudiantes pueden también solicitar una beca Erasmus como ayuda económica por el costo adicional de vivir en el extranjero.

C. - También hay la cuestión de número limitado de becas. Quiere decir que para cada lugar hay solo un cierto número de plazas, así que sólo los mejores estudiantes pueden ir, con los mejores puntos.

C. - Se puede obtener una beca para vivir en el extranjero, pero a veces eso no es suficiente para vivir. Lo que muchos estudiantes hacen es dar clases de idioma a otros estudiantes en el nuevo país. Yo lo hice también y gané un poco de dinero con esto.

En todos los países se ofrecen clases de apoyo en el idioma del país para facilitar al estudiante su integración en la nación de acogida.

C. - En general los estudiantes deben tomar clases de idioma obligatorios para poder tomar clases de su especialización en el idioma del país. A veces estas clases obligatorios ya empiezan antes del año académico, para poder prepararse

Para muchos universitarios europeos el programa Erasmus les ofrece la ocasión de vivir por primera vez en un país extranjero. Por esta razón se ha convertido en un fenómeno social y cultural, siendo enormemente popular entre los estudiantes.

C. - Yo tomé clases de polaco en Lodz, una ciudad a donde mandaron a todos los estudiantes Erasmus antes de empezar el año académico; luego todos se fueron a diferentes ciudades del país para seguir los 'verdaderos' estudios. Fuimos unas 35 personas de varios países y vivimos en una residencia universitaria.

Vivir esta experiencia se ha convertido incluso en tema de películas como en el film francés *Una casa de locos (L'Auberge espagnole)*, en el que se relata la experiencia de seis estudiantes Erasmus durante su estancia en Barcelona (España) en un piso compartido y cómo descubrirán hasta qué punto la identidad de Europa existe a través de una cierta heterogeneidad.

C. - Por la mañana teníamos clases de polaco, gramática, conversación, etc. Un curso bastante intensivo, 5 horas de clases de idioma por día. Por la tarde

organizaban salidas culturales para conocer más del país, de la cultura, los costumbres, etc. Fuimos a museos, al teatro, a diferentes ciudades en Polonia, fuimos hasta Auschwitz (campo de concentración) para conocer y entender la historia de Polonia. Todo eso fue muy interesante e hizo que nos sintiéramos como un grupo muy unido.

El programa fomenta no solamente el aprendizaje y entendimiento de la cultura y costumbres del país anfitrión, sino también el sentido de comunidad entre estudiantes de diversos países.

C. - Lo bueno fue que nos hicimos amigos y en los fines de semana siempre nos visitamos, y así conocimos aún más del país, las diferentes ciudades.

La experiencia de Erasmus se considera una época de aprendizaje y de fomento de la vida social. Las **"fiestas Erasmus"** que se celebran en las ciudades anfitrionas son conocidas en los ambientes universitarios de toda Europa por ser acontecimientos bulliciosos y multilingües.

C. - Al final de nuestro estado en la misma ciudad, tuvimos una clase sobre 'el choque cultural' y me gustó mucho. Nos explicaron que siempre cuando uno está afuera de su país, encuentra dificultades y eso es lo que vimos todos. Es decir que todos, no importa de donde venimos, en un momento u otro nos sentimos un poco mal, con males físicos también, sin saber por qué.

La importancia que tiene este programa ha desbordado el mundo académico europeo, siendo reconocido como un elemento importante para fomentar la cohesión y conocimiento de la Unión Europea entre la población joven.

C. - Con unos estudiantes Erasmus todavía tengo contacto y somos amigos de por vida, por supuesto no con todos. Lo bonito es que después de un año así en un país, uno tiene la posibilidad de conocer más países al visitar a sus compañeros de otros países. Y es cierto que eso fortalece el sentido de ser 'europeo' en cierto modo.

Esto ha hecho que se venga acuñando el término **"generación erasmus"** para distinguir a esos estudiantes universitarios que a través de esta experiencia han creado lazos de amistad transfronterizos, poseyendo una clara conciencia ciudadana europea. El programa de intercambio Erasmus de la Unión Europea ha sido galardonado con el *Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional 2004* por ser uno de los programas de intercambio cultural más importantes de la historia de la humanidad.

C. - Yo personalmente aprendí mucho de muchas culturas diferentes (comida, costumbres, cómo la gente se comunica, etc.) pero lo más importante de todo, fue esta lección: somos todos iguales. Claro, cada uno tiene su manera de hacer, su modo de vivir, pero al final tenemos todos las mismas emociones,

miedo, amor, amistad,... Y de eso se trató esa clase sobre el choque cultural también.

El haber tenido la experiencia de participar en Erasmus "*Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios*" me ha ayudado para abrir mi horizonte, mi mente y para entender que no todos tienen el mismo punto de vista que nosotros los holandeses, pero también que al final todos nos podemos entender si vamos más a la esencia de las cosas. Somos humanos. Eso no depende de idioma, de religión, o de dónde venimos,... Personalmente, yo creo que todos los estudiantes universitarios deberían tener una experiencia internacional, o al menos tener la posibilidad de tenerla. Creo que en Europa no estamos lejos de eso, muchos ya lo hacen, ya estudian unos meses fuera de su país, pero no sé si todos entiendan la riqueza de esta experiencia. Hay gente que no quiere ir, tiene miedo, piensa que es muy caro (no lo es si tienes una beca) o tiene miedo de faltar a clases en su propia universidad. Pero yo creo que ninguna clase en tu propia universidad puede tener el valor de una estadía de mínimo unos meses en otro país. Hay también parejas que tienen miedo de ir, y eso sí lo entiendo, porque no hay muchas parejas que sobrevivan esta experiencia. El hecho de estar lejos no es la única razón por la cual las parejas se rompen, también influye la fuerza de lo vivido en el otro país, la no-comprensión de la pareja cuando se regrese a su país. A veces un estudiante Erasmus tiene dificultades cuando regresa a su país para hacerse entender. Quiere compartir lo que ha vivido, lo que ha visto y a lo mejor quiere tener el mismo tipo de contacto intenso con los demás como el que tenía en su país Erasmus. Y una vez ahí, se da cuenta que la vida continuó normalmente durante su ausencia y que nadie está interesado por sus historias fantásticas sobre su experiencia Erasmus. Muchas parejas se dejan, durante o después del año fuera. Pero también hay muchas parejas que se forman en Erasmus! Parejas internacionales :-)

Conclusión

Para concluir con el planteamiento del título del trabajo acerca de la eficacia de la educación internacional ante los programas de intercambio y movilidad académica, y luego de la revisión de diversos escritos sobre el tema y tener la experiencia que amablemente ha compartido en este espacio Carolina, se puede concluir que dichos programas contribuyen en gran medida a eficientar la educación superior en todos los países que participan.

Hasta ahora no se puede hablar de un modelo específico para la educación internacional. Se puede decir que en cada acuerdo de colaboración entre instituciones y países se efectúan formas propias y específicas de trabajo que se adaptan a las necesidades de la colaboración acordada. Aunque por supuesto hay referentes de experiencias internacionales previas que pueden

ser tomados en cuenta al momento de llevar a cabo las actividades programadas.

Y como lo dijera Morey (2000), es el momento preciso para que las universidades encaren seriamente el desafío de educar para ir más allá de una identidad humana global, que ha de basarse en el conocimiento de la diversidad de culturas y de las relaciones integrales que unen los destinos de todas las personas en el mundo.

Referencias

- Berthrand Tabugbo Nwufo. (2007), *Analytical Framework for Institutional Relationships*. Canadian E Magazine for the Internacional Education, octubre de 2007, (on line)
- Clive Dimmock & Wendy W.Y. Chan (2008) Globalist, The internationalization of universities, Globalist, internationalist and translocalist models. University Toronto, Canada; *Journal of Research in International Education*, Vol. 7, No. 2, 184-204
DOI: 10.1177/1475240908091304
- Francis, BCCIE (1993). Task Force Report, A. The British Columbia Centre for International Education Washington, D.C.: AACRAO/NAFSA Task Force on Study Abroad (ANTFOSA). http://www.bccie.bc.ca/FSA/description_... Retrieved January 15, 2004 ...
- Madera, Inmaculada (2005) La Internacionalización del Currículo en la Era Global Ponencia presentada en el *Cuarto Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento* 6 al 8 de octubre de 2005 Santo Domingo, República Dominicana.
- Méndez, Ricardo (2000) *El trabajo es un extracto de una tesis de magister de la Universidad de Magallanes (Chile) y la Universidad de Alcalá de Henares (España)* año 2000, presentado en ENEFA-Chile. Correo de los autores: n.alarcon@ulagos.cl ricardo.mendez@umag.cl
- Manacia Fernández, Nelly y Alex Aguirre Andrade (2007) "Educación Virtual y Franquicia: factores decisivos para la Internacionalización de la Educación Superior.
- Irving Carol (2007) Global South Internationalization. Executive Editor de Canadian E Magazine for the Internacional Education.
- Morey (2000), en Madera, Inmaculada (2005) La Internacionalización del Currículo en la Era Global Ponencia presentada en el *Cuarto Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento* 6 al 8 de octubre de 2005 Santo Domingo, República Dominicana. *Journal of Research in International Education*, Vol. 7, No. 2, 184-204 (2008)
DOI: 10.1177/147524090809130
- The Oficial Website of Education International, www.er.ie.org/23k, en cache y otras similares. Consultado enero de 2009.

UNESCO (1998) Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Aprobado por Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior. 9 de Octubre de 1998.

Wikipedia, la enciclopedia libre en línea. Tema: Educación Superior. Consultado enero de 2009.

Wikipedia La enciclopedia libre en línea. Tema Programa ERASMUS . Actualizaciones enero 25 de 2009 y consultado en esa misma fecha.

PREVALENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

Recibido: 10 de mayo de 2009
Aceptado: 25 de mayo de 2009

Dolores Gutiérrez Rico
(lolitarico@hotmail.com)

Doctora en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Profesora Investigadora en la Universidad Pedagógica de Durango.

Resumen

El presente estudio tiene como objetivos:

- Establecer el nivel del Síndrome de Burnout que manifiestan los alumnos de preparatoria del Centro Universitario Promedac.
- Identificar las conductas del Síndrome de Burnout que presentan con mayor frecuencia los alumnos de preparatoria del Centro Universitario Promedac.
- Determinar si las variables: género, edad y semestre, establecen diferencias significativas en el Síndrome de Burnout presente en los alumnos de preparatoria del Centro Universitario Promedac.

El estudio es no experimental, descriptivo y transeccional. Para la recolección de la información se utilizó la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil. El universo del estudio fueron los estudiantes del CU Promedac del nivel medio superior, tomando una muestra representativa de 201 estudiantes. Los resultados obtenidos reflejan que en los estudiantes de preparatoria del CU Promedac, presentan un burnout leve, sin embargo de acuerdo a la media global que es de 1.81 se encuentra en los límites hacia lo moderado. Se encontró una diferencia significativa en la variable género siendo las mujeres las que presentan mayor burnout, en cuanto edad los estudiantes de 15-16 y 17 -18 son los más altos en este síndrome, y en cuanto a grado de estudio

presentaron diferencia significativo los estudiantes de segundo y cuarto semestre.

Palabras claves: Síndrome de Burnout, estudiantes.

Abstract

This study aims to:

- Establish the level of the burnout syndrome that show high school students of the University Center Promedac.
- Identify the behaviors of burnout syndrome presenting with increased frequency of high school students of the University Center Promedac.
- Determine whether the variables: gender, age and six months, significant differences in the burnout syndrome in the school students of the University Center Promedac.

The study is not experimental, descriptive and transectional. To collect information using the Student Burnout Unidimensional Scale. The universes of the study were students from the CU Promedac upper level, taking a representative sample of 201 students. The results show that high school students in the CU Promedac have a mild burnout, however, according to the overall average is 1.81 which is situated on the edge towards the moderate. There was a significant difference in gender with women showing higher burnout, as students age 15-16 and 17 -18 are the highest in this syndrome, and in terms of degree of the study showed significant difference students in second and fourth semester.

Key words: Burnout síndrome, students

Introducción

La importancia de esta investigación, radica en el sentido de que constantemente se mantiene a los alumnos sometidos a un conjunto de estresores que en algún momento pueden desencadenar reacciones de desánimo, desgastamiento emocional, enojo, frustración, etc.

En la actualidad se ha centrado el interés en diversos estudios relacionados a lo que se ha mencionado, es decir, a los generadores de estrés, o bien a un desgastamiento emocional o físico en los estudiantes y trabajadores. Esto pudiera ser por la sociedad tan caótica en que vivimos, ya que se tienen temores, o existe déficit económico, desempleo, problemas familiares, de autoestima en fin, el hombre está a merced de su propio equilibrio emocional y quiérase o no trasciende en la tranquilidad de las personas, sin importar edad, o función social.

Dentro de los autores que más han estudiado este síndrome está la psicóloga social Cristina Maslach (1981), quien calificó a las personas que sufrían agotamiento o pérdida progresiva de energía, como afectados de sobrecarga emocional o síndrome del Burnout. Esta autora lo describe como un síndrome que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas y que se manifiesta en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal:

- a) *El agotamiento emocional* hace hincapié a que el sujeto en un momento de su vida siente sensaciones de sobreesfuerzo físico y hastío emocional.
- b) La *despersonalización* hace referencia al desarrollo de actitudes que la persona puede presentar al verse sometido a una carga laboral o de estudio estresante y adopta actitudes y respuestas cínicas hacia las personas que les rodean, sean empleados, alumnos, maestros, etc.
- c) La *reducida realización personal* implica la pérdida de confianza en la realización personal y la presencia de un autoconcepto bajo.

En otra postura Cherniss (1980) enfatiza la importancia del trabajo, como antecedente, en la aparición de este síndrome, y lo define de la siguiente forma: son los cambios personales negativos que ocurren a lo largo del tiempo en trabajadores con actividades laborales frustrantes o con excesivas demandas; el concepto que presenta este autor estaría vinculado a un proceso triple siendo el estrés, la respuesta emocional a corto plazo, y los cambios en actitudes y conductas (enfrentamiento defensivo), los componentes de tal situación.

Otro de los enfoques que analiza este síndrome es el de Pines, Aronson y Kufry (1981) estos autores ubican como variable central el agotamiento ya sea físico, emocional y mental; por un lado, el agotamiento físico se caracteriza por fatiga, agotamiento corporal, sensación de destrucción y abatimiento. Por otra parte, se encuentra lo referente a lo emocional, y éste se compone de situaciones de sensación de depresión, agotamiento emocional, y en lo que respecta a lo mental, está formado por sentimientos de infelicidad, inutilidad y rechazo, falta de ilusión y resentimiento hacia las personas.

Este es el enfoque que se toma como base para la presente investigación.

El estudio del Síndrome de Burnout ha sido desarrollado mayormente en el ámbito laboral; entre los estudios realizados en este ámbito destacan los relacionados con la salud y el deporte ya que es ahí en donde dieron inicio los primeros estudios de este síndrome; ejemplos de este tipo de investigaciones son los estudios realizados por Martín, Campos, Jiménez y Martínez (2007) y Quiroz y Saco (2003).

El estudio realizado por Martín et. al. (2007) denominado *Calidad de vida y estrés laboral: la incidencia del Burnout en el deporte de alto rendimiento*

madrileño tenía como propósito evaluar la presencia del burnout en el colectivo de los profesionales del alto rendimiento deportivo. En la recolección de la información se utilizó el Maslach Burnout Inventory; entre sus principales resultados cabe destacar que el 37,25% de los encuestados manifiesta un alto nivel de burnout.

El trabajo de Quiroz y Saco (2003), denominado *Factores asociados al síndrome burnout en médicos y enfermeras del nacional sur este de salud del cusco* tenía como objetivos determinar la prevalencia del Síndrome Burnout y determinar si existe asociación entre el síndrome Burnout y los factores denominados: variables sociodemográfica, problemas familiares, motivación para el trabajo, satisfacción personal, insatisfacción laboral y auto percepción del desempeño laboral. Utilizaron como instrumentos de investigación diversos cuestionarios estructurados especialmente confeccionados para el presente estudio. Entre sus principales resultados destaca la prevalencia del burnout en un grado bajo en el 79.7% de médicos y en el 89% de enfermeras.

Es importante mencionar que también se detectó que existen estudios ubicados en el ámbito laboral educativo, como son:

Cordeiro, et. al. (2007), realizaron un estudio entre los docentes de la zona educativa de la Bahía de Cádiz. Las razones que impulsaron a la realización del estudio parten de la preocupación sobre qué está ocurriendo en la institución escolar y qué variables están interviniendo con unos resultados tan negativos en la salud laboral de los docentes, y como consecuencia en el medio escolar.

El estudio de Barraza, et. al. (2007) denominado *Síndrome de Burnout: un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango*; tiene como objetivo identificar el nivel del Síndrome de Burnout que presentan los profesores y los médicos de la ciudad de Durango; determinar las variables sociodemográficas que establecen una diferencia significativa en el nivel del Síndrome de Burnout que presentan los profesores y médicos de la ciudad de Durango; y establecer los aspectos del Síndrome de Burnout en que presentan similitudes y diferencias los profesores y los médicos de la ciudad de Durango. Las conclusiones que reportan son la presencia de un nivel leve de burnout en profesores y médicos de la ciudad de Durango. Las variables sociodemográficas estudiadas no marcan diferencias en el nivel de burnout que presentan profesores y médicos de la ciudad de Durango.

Como se puede observar, con los ejemplos descritos hasta ahora, la mayoría de los estudios sobre el Síndrome de Burnout se refieren al ámbito laboral, sin embargo, en lo referente al burnout en estudiantes se localizaron muy pocos, uno de ellos es el de Barraza, Carrasco y Arreola (2009) denominado *Burnout estudiantil. Un estudio exploratorio*; este estudio se convirtió en el principal antecedente de esta investigación ya que de él se tomó el instrumento diseñado por los investigadores, a partir de la perspectiva de Pines, Aronson y

Kufry (1981), el cual se centra exclusivamente en la dimensión del agotamiento emocional por lo que los autores lo denominaron Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil. Este instrumento consta de 15 ítems, presentó una confiabilidad en Alpha de Cronbach de .86 y fue sometido a validez de consistencia interna y de grupos contrastados, lo que permitió demostrar la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems.

Cano (2005) realiza el estudio Burnout en estudiantes universitarios; en donde tiene como objetivo el detectar la presencia del síndrome del burnout en los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. La recolección de los datos se obtiene mediante encuesta, basada en un cuestionario destinado a diagnosticar el síndrome en tres niveles: Agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

Obtuvieron como resultados que el 17% de la población estudiada padece de este síndrome, de cuyo total el 40% son mujeres y el 60% son hombres.

Otro estudio es el realizado por González y Landero (2007), Realizan un cuestionario que permita evaluar con confiabilidad el nivel de burnout en estudiantes universitarios. Por lo que a través de su estudio *Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas en una muestra de México*. Tuvieron como objetivo confirmar la estructura unifactorial de la Escala de Cansancio Emocional, en una muestra de estudiantes de México, así como valorar su asociación con estrés, autoestima y ansiedad. El estudio se realizó con una muestra de 506 estudiantes de psicología de dos universidades del norte de México. Los resultados confirman la estructura unifactorial de la escala, consistencia interna adecuada y correlaciones significativas con estrés, ansiedad y autoestima.

Como se puede ver, el campo de estudio sobre burnout tiene un fuerte impacto en el ámbito de la educación superior, por lo que el estudio de Borda et al (2006) *Síndrome de Burnout en estudiantes de internado del Hospital Universidad del Norte*, tuvieron como interés el establecer el comportamiento y los factores de riesgo asociados al Síndrome de Burnout en estudiantes de último año de medicina en el internado rotatorio I y II, en el Hospital Universidad del Norte. Se tomaron como muestra a 55 estudiantes, tomaron como técnica la encuesta autodiligencia anónima sobre características sociodemográficas, laborales y la escala Maslach.

Los resultados que obtuvieron es que el Burnout es bajo en los internos. Encontraron tendencia a la asociación entre las relaciones con el equipo de trabajo y los grados de agotamiento emocional y de realización personal.

Con lo anterior queda claro que en el ámbito de los estudiantes también se refleja el burnout; sin embargo los estudios que más se encontraron fueron en

el ámbito del nivel superior, lo que da como resultado que por edad y exigencias propias de una edad productiva puede generar desgaste emocional, estresores, entre otros. Sin embargo en el nivel de educación media superior no se ha encontrado estudio alguno que dé cuenta sobre la situación que prevalece en cuanto al burnout.

El antecedente más cercano es el estudio que se realizó en el nivel de secundaria por la autoría de quien desarrolla el presente estudio, el cual se encuentra en prensa, Gutiérrez (2009) *El burnout estudiantil en educación secundaria*. En el cual fue sorprendente encontrar que el burnout que presentan los estudiantes de segundo y tercer grado se encuentra en los límites de moderado, ya que la media de burnout moderado es de 2.0 encontrando la media general en los encuestados en un burnout de 1.90.

Los objetivos de investigación del presente estudio son:

- Establecer el nivel del Síndrome de Burnout que manifiestan los alumnos de preparatoria del Centro Universitario Promedac.
- Identificar las conductas del Síndrome de Burnout que presentan con mayor frecuencia los alumnos de preparatoria del Centro Universitario Promedac.
- Determinar si las variables: género, edad y semestre, establecen diferencias significativas en el Síndrome de Burnout presente en los alumnos de preparatoria del Centro Universitario Promedac.

Metodología

El tipo de estudio que se llevó a cabo fue:

- No experimental porque, de acuerdo a Briones (1982), son especialmente apropiados para investigaciones descriptivas y relacionales, es decir, investigaciones en las cuales se desea establecer las correlaciones y asociaciones que puede haber entre diversas variables.
- Transeccional con relación al tiempo en que se recolectó la información por que el instrumento se aplicó a la población por única vez.
- Descriptivo porque de acuerdo a Hernández (2003) este tipo de estudio tiene como propósito estudiar la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables.

Para la recolección de la información se utilizó la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil (Barraza et. al., 2009).

El universo del estudio fueron los estudiantes del CU Promedac del nivel medio superior, tomando una muestra representativa de 201 estudiantes.

Se sometió a un proceso estadístico, en el que se obtuvo una confiabilidad de .90 (alpha de cronbach). Es importante mencionar que en la investigación de Barraza et al, (2009) la confiabilidad del instrumento es de .84, de igual forma en el estudio de Gutiérrez (2009) la confiabilidad es de .84, se pudiera pensar que la confiabilidad en este estudio responde al hecho de que el número de estudiantes es de una mayor población, o tal vez por la edad y nivel de estudio en el que se encuentran.

En cuanto al análisis de las variables sociodemográficas, se desprende que el 41% son hombres y el 57% son mujeres. La edad que presentan está distribuida en un porcentaje del 50% de 15 y 16 años, un 47% en edad de 17 a 18 años, y un 2.5% de 19 y 20 años.

La distribución porcentual en cuanto a grado escolar es: 2º semestre la muestra fue del 37 %, en 4º semestre 34% y en 6º semestre 28%.

Resultado

Los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que comprende la escala son los siguientes:

De acuerdo al análisis descriptivo para obtener la media por variable empírica, dá como resultado que los ítems arriba de la media general fueron:

<i>El tener que asistir diariamente a clases me cansa</i>	2.16
<i>Durante las clases me siento somnoliento</i>	2.23
<i>Creo que estudiar hace que me sienta agotado</i>	1.92
<i>Cada vez me es más difícil concentrarme</i>	1.95
<i>Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado</i>	2.18
<i>El asistir a las clases se me hace aburrido</i>	1.99

Para el análisis de la media general descriptiva, se utilizaron los baremos:

No presenta	0 a 1
Leve	1.1 a 2
Moderado	2.1 a 3
Profundo	3.1 a 4

La media global de los resultados es de 1.81 lo cual indica que se encuentran en un nivel leve con tendencia a los límites del burnout moderado.

En cuanto al análisis de diferencias de grupo con la variable género resultó que existe diferencia significativa, siendo los ítems que obtuvieron menor al criterio .05 los siguientes:

*Mis problemas escolares me deprimen fácilmente.
Durante las clases me siento somnoliento.
Siento que estudiar me está desgastando físicamente.
Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio
Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente*

De acuerdo a la media descriptiva y en base a las variables empíricas, en donde se encontró diferencia significativa, se percibe que en el género femenino es donde se presenta con más intensidad el burnout.

En cuanto la variable edad, se detectó diferencia significativa en los siguientes ítems:

*El tener que asistir diariamente a clases me cansa .
Mis problemas escolares me deprimen fácilmente
Durante las clases me siento somnoliento
Creo que estudiar hace que me sienta agotado .
Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado
Siento que estudiar me está desgastando físicamente
Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela
Creo que estudiar me esta desgastando emocionalmente*

Tomando como análisis estadístico el subset del alpha, la variable edad marca diferencia significativa en los ítems arriba mencionados; los alumnos de 15-16 y 17-18 años presentan con mayor frecuencia esta conducta.

En lo referente a grado de estudio, se aplicó a los estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestre, obteniendo una diferencia significativa, como se presenta en seguida:

*Mis problemas escolares me deprimen fácilmente
Durante las clases me siento somnoliento
Creo que estudiar hace que me sienta agotado
Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado
No me interesa asistir a clases
Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro
El asistir a las clases se me hace aburrido
Siento que estudiar me esta desgastando físicamente
Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela
Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio
Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente*

De acuerdo al análisis estadístico, se evidencia que los alumnos de segundo y sexto semestre son los que presentan con mayor intensidad el burnout.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede concluir, que los estudiantes de preparatoria del CU Promedac, presentan un burnout leve, sin embargo la media global, que es de 1.81, se encuentra en los límites hacia lo moderado.

Esto permite mostrar como hallazgo que el burnout se encuentra presente en el ámbito estudiantil, pues anteriormente estaba circunscrito a lo laboral. Las mujeres presentan mayor burnout, y esto es importante porque se vuelve a confirmar el hecho de que la mujer tiene un menor manejo de estrés, ya que son varias las responsabilidades que posiblemente se les encomiendan, aunadas al estudio.

Aunque no hubo diferencia significativa en la variable edad, se evidenció que en los rangos de 15 – 16 a 17- 18 fue donde se detectó mayor burnout.

El presente estudio da pauta para realizar otras investigaciones que pudieran dirigirse a la explicación de los factores que influyen para la presencia del burnout entre los estudiantes.

Referencias

- Barraza, A. Carrasco, R. y Arreola G. (2007) Síndrome de Burnout: un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango. *Investigación Educativa*, 3, (8), 57-65
- Barraza, A. Carrasco, R. y Arreola G. (2009), Burnout estudiantil. Un estudio exploratorio. En *Alumnos y profesores en perspectiva*, de Barraza A., Gutiérrez D. y Cenicerros D. I., Durango, Universidad Pedagógica de Durango.
- Borda, P. M & Navarro, L. E & Aun, A. E & Berdejo. P. H (2006). *Síndrome de Burnout en estudiantes de internado del Hospital Universal del Norte*. En <http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf>.
- Briones, G. (1982) *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Cano, L. G (2005) *Burnout en estudiantes universitarios*. En <http://www.monografias.com/trabajos31/burnout-universitarios/burnout-universitarios.shtml>
- Cordeiro, J. Guillén. Gala, F. *Educación primaria y Síndrome de Burnout. Situación de riesgo en los y las docentes de la Bahía de Cádiz*. En <http://www.intersindical.org>
- González, R. M & Landeros, H. R. (2007) Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas en una muestra de México. *Anales de psicología*. 23, (2). En <http://dialnet.unirioja.es>.

- Gutiérrez, R. D. (2009) El síndrome de burnout en alumnos de educación secundaria. *Investigación Educativa Duranguense*, 5, (10), 26-35
- Martín M. Campos A., J. E. Jiménez y J. Martínez (2007) Calidad de vida y estrés laboral: la incidencia del Burnout en el deporte de alto rendimiento madrileño. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. En [http:// www. Cafyd.com/REVISTA/art5n607.pdf](http://www.Cafyd.com/REVISTA/art5n607.pdf)
- Maslach C, y Jackson S. (1981) *The measurement of experienced burnout*, *Journal of Social Issues*, (2), 99-113.
- Pines A., Aronson E. y Kufry D. (1981), *Burnout*, New York, USA, The Free Press.
- Quiroz, V. R, y Saco, M. S. (2003) *Factores asociados al síndrome burnout en médicos y enfermeras del nacional sur este de salud del cusco*. En [www. Sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/situa/2004_n23/factores.htm](http://www.Sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/situa/2004_n23/factores.htm).

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y VARIABLES MODULADORAS. UN PRIMER ESTUDIO EN ALUMNOS DE MAESTRÍA

Recibido: 15 de mayo de 2009
Aceptado: 30 de mayo de 2009

Arturo Barraza Macías
(tbarraza@terra.com.mx)

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

Resumen

La presente investigación se planteó como objetivos: a) Identificar el perfil descriptivo del autoconcepto académico que presentan los alumnos de maestría, b) Determinar el porcentaje de alumnos de maestría que presentan un autoconcepto académico alto, y c) Establecer si las variables sociodemográficas y situacionales estudiadas marcan una diferencia significativa en el autoconcepto académico de los alumnos de maestría. Para su estudio la variable autoconcepto académico se enmarcó teóricamente desde una perspectiva funcionalista.

Para el logro de los objetivos planteados se realizó un estudio correlacional, transversal y no experimental a través de la aplicación de un cuestionario a 75 alumnos de maestría que constituyen una muestra no probabilística de los alumnos de maestría en educación de la ciudad de Durango.

Sus principales resultados permiten afirmar que el 25% de los alumnos encuestados presentan un nivel alto del autoconcepto académico y que las variables edad, semestre que cursan e institución donde cursan su maestría ejercen un efecto modulador en la variable autoconcepto académico.

Palabras Claves: Autoconcepto académico, autoesquemas, estudiantes de maestría.

Abstract

This research was proposed as objectives: a) Identify the descriptive profile of academic self-presenting students master, b) Determine the percentage of students who master a high academic self, and c) establish whether the sociodemographic and situational variables studied make a significant difference in student self-master. To study the academic self-variable theory was made from a functionalist perspective.

To achieve the objectives we conducted a correlational study, experimental and non-cross through the application of a questionnaire to 75 students representing a master sample of students in master's degree in education from the city of Durango.

Their main results indicate that 25% of students surveyed have a high level of academic self and the variables of age, enrolled in semester courses and institutions where their expertise have a modulating effect on academic self variable

Key words: Self academic, auto schemes, masters students.

Introducción

En el trabajo que se realiza cotidianamente en las aulas de nuestras escuelas, es muy común que el profesor se encuentre con alumnos que manifiestan poseer un autoconcepto académico negativo; frases como "no soy bueno para las matemáticas" "se me olvida fácilmente lo que estudio" "me pongo muy nervioso cuando voy a presentar un examen", etc. son indicadores empíricos de este autoconcepto negativo. Sin embargo, también es posible encontrar en nuestras aulas, alumnos que manifiestan poseer un autoconcepto académico positivo; frases como "con solo ponerle atención al maestro puedo contestar sus exámenes sin problema", "A mí se me facilita hacer mapas conceptuales", "con una repasada a los apuntes la hago para el examen", etc. son indicadores empíricos de un autoconcepto positivo.

Más allá de si ese autoconcepto corresponde a un yo ideal, un yo real o a un yo público, el estudio del autoconcepto académico adquiere relevancia para la investigación educativa si se toma en cuenta el componente motivacional que involucra; esta situación conduce a reconocer que los alumnos que se ven a sí mismos de manera positiva se conducen e interpretan el mundo de diferente manera a los que se ven de forma negativa, hay entonces una relación directa

entre autoconcepto y conducta, pues en base al primero, las personas se forjan metas y estrategias.

En el caso del autoconcepto académico, el análisis de esta relación ha dado lugar a dos enfoques opuestos en el estudio del autoconcepto: el centrado en el desarrollo de habilidades y el centrado en la autopromoción académica (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999). El primer enfoque sostiene que los éxitos relacionados con el logro académico influyen el autoconcepto a través de varios mecanismos, en particular a través de la evaluación por parte de los otros significativos (padres, maestros, compañeros, etc.); el segundo enfoque afirma que el logro académico no depende del logro académico anterior, sino que el autoconcepto académico contribuye significativamente en su predicción.

Más allá de estos dos enfoques, la mayoría de los autores han decidido tomar con cautela la relación entre estas dos variables, lo que los ha conducido a afirmar que el autoconcepto académico tiene una relación de causalidad bidireccional con el logro académico (Hellin, 2007), por lo que se puede afirmar que el autoconcepto académico influye en el logro académico, pero al mismo tiempo el logro académico influye en el autoconcepto académico.

La importancia concedida al autoconcepto académico en la investigación educativa se ha concretado en múltiples estudios que enfatizan la idea de que no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y, en particular, de su propia competencia académica. Partidario de esta premisa es que en el presente estudio se constituye al autoconcepto académico en el objeto de investigación a abordar.

Para definir qué se entiende por autoconcepto académico se establece una sana distancia de aquellas definiciones que lo reducen a una imagen (p. ej. Arancibia, et. al. 1999) o a un conjunto de percepciones (p. ej. Musitu, García y Gutiérrez, 1997) y en contraparte se acepta la definición proporcionada por Markus y Sentis (1992) quienes definen al autoconcepto como un sistema de esquemas o generalizaciones sobre el yo; esta definición tiene la bondad de que se sitúa en lo que es la esencia del autoconcepto, esto es, la presunción de que es un concepto, lo cual implica una construcción más elaborada y proactiva que la construcción que implica una imagen o una percepción.

El aceptar esta definición conduce a asumir una perspectiva teórica funcionalista con relación al autoconcepto académico (González-Pianda, Núñez, González-Pumariiega y García, 1997). Bajo esta perspectiva, el autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos.

Desde esta perspectiva, el autoconcepto sería un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer e

interpretar la autoinformación relevante procedente del contexto social inmediato (Markus, Smith y Moreland, 1985).

Una vez que un individuo establece un autoesquema bien articulado en un dominio específico, como es el caso del académico, por lo general actúa para preservar dicha autopercepción. Una vez establecidos los autoesquemas, éstos se vuelven cada vez más resistentes a la información contradictoria. En ese sentido, se puede afirmar que la mayor parte de los individuos mantiene un yo consistente al buscar de manera activa información congruente con su autoconcepto y al ignorar deliberadamente la información que contradiga su autopercepción.

En algunas ocasiones los autoesquemas cambian como respuesta a la retroalimentación social, pero también pueden variar por acción del propio sujeto de acuerdo con una segunda forma, más proactiva e intencional que existe del propio autoconcepto. Bajo esta segunda forma, el cambio de autoesquema ocurre a través de un esfuerzo deliberado del yo presente por avanzar hacia un futuro posible y deseado.

Desde este punto de vista, se puede hablar de que el autoconocimiento, que sustenta el autoconcepto, se genera creativa y selectivamente ya que cada nueva información se selecciona, interpreta y asimila en función de los autoesquemas preexistentes y de los posibles yo, visualizados en escenarios futuros, que representan las ideas de un individuo acerca de lo que le gustaría llegar a ser o, en contraparte, de aquello en lo que pudiera transformarse y de lo que tiene miedo en convertirse (Markus y Nurius, 1986)

Dentro de los distintos modelos estructurales del autoconcepto, Winne y Marx (en González, Núñez, Álvarez y Vallejo, 1998) han logrado encontrar cierto consenso que permite afirmar que las autopercepciones más significativas para la formación del autoconcepto son la académica, social, física y emocional. La atención del presente trabajo está centrada en la académica.

La revisión de la literatura permitió identificar que el autoconcepto académico ha sido estudiado fundamentalmente en el nivel de educación básica (p. ej. Camacho 2002; Dörr 2005; Machargo, 1992; Moreno s/f; González-Pienda, Núñez, Álvarez, González-Pumariiega, Rocés, González, Muñiz y Bernardo, 2002; González-Pienda, García, González-Pumariiega, Rocés, Álvarez y González, 1998; y Valdez, Mondragón y Morelato, 2005). Así mismo, se encontró que su estudio ha sido abordado de manera directa, al ser el autoconcepto académico su variable de estudio, (p. ej. Machargo, 1992) o bien de manera indirecta, al ser el autoconcepto académico una dimensión del autoconcepto general (p. ej. Dörr 2005).

Estos antecedentes muestran que el estudio del autoconcepto académico en alumnos de educación superior, incluyendo postgrado, constituye un potencial

ámbito de estudio susceptible de indagación empírica; en ese sentido, la presente investigación aborda el estudio del autoconcepto académico en alumnos de maestría a través de los siguientes objetivos:

- Identificar el perfil descriptivo del autoconcepto académico que presentan los alumnos de maestría.
- Determinar el porcentaje de alumnos de maestría que presentan un autoconcepto académico alto.
- Establecer si las variables sociodemográficas y situacionales estudiadas marcan una diferencia significativa en el autoconcepto académico de los alumnos de maestría.

Metodología

El presente estudio puede ser caracterizado como correlacional, transversal y no experimental.

- En el primer caso el estudio, independientemente de la medición descriptiva del autoconcepto académico, busca relacionar dicha variable con dos variables sociodemográficas (género y edad) y dos variables situacionales (semestre que cursan e institución donde cursan la maestría).
- En el segundo caso se aplicó el instrumento diseñado, en este caso el Inventario de Autoconcepto Académico, en una sola ocasión durante los meses de mayo y junio del año 2009.
- En el tercer caso la aplicación del instrumento se realizó sin que mediara manipulación alguna de la variable y respetando cómo se presentaba ésta en la realidad.

Para la recolección de la información se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el *Inventario de Autoconcepto Académico* (IAA). El IAA consta de 18 afirmaciones que pueden ser contestadas mediante un escalamiento tipo lickert de cuatro valores: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, en acuerdo y totalmente de acuerdo (ver anexo uno). El análisis de las propiedades psicométricas del IAA condujo a los siguientes resultados:

- a) Presenta una confiabilidad de ,87 en alfa de cronbach y de .91 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman Brown en equal-length: este nivel de confiabilidad puede ser interpretado como muy bueno según los valores establecidos por De Vellis (en García, 2006). El hecho de que las dos medidas de confiabilidad obtenidas se basan en la consistencia interna del instrumento, permite afirmar que los ítems del IAA representan el mismo dominio empírico, que en este caso es el autoconcepto académico.
- b) Se obtuvo evidencia de validez basada en la estructura interna mediante el procedimiento denominado validez de consistencia

interna (Salkind, 1999), observándose que todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00 y .01) con el puntaje global obtenido por cada encuestado (ver anexo dos).

- c) Para complementar este procedimiento se utilizó el análisis de grupos contrastados (Anastasi y Urbina, 1998), observándose que todos los ítems (a excepción del uno que presenta un nivel de sig. de .04) permiten discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de autoconcepto académico (ver anexo tres)

A partir de los resultados obtenidos en los dos procedimientos, desarrollados para la obtención de evidencias de validez basadas en la estructura interna, se confirma la homogeneidad, y direccionalidad única de los ítems que componen el IAA.

El IAA se aplicó a una muestra no probabilística de 75 alumnos que cursan actualmente maestrías en educación en la ciudad de Durango: la distribución de estos alumnos según las variables sociodemográficas y situacionales estudiadas es la siguiente:

- El 29.3 % pertenecen al género masculino y el 70.7% al género femenino.
- El promedio de edad es de 35 años, siendo la edad mínima de 23 años y la máxima de 57 años.
- El 80% cursa actualmente el primero o segundo semestre de la maestría y el 20% el tercero o cuarto semestre.
- El 50.7 cursa actualmente su maestría en el Instituto Ascencio, el 10.7% en el Instituto Universitario Anglo Español y el 38.7% en la Universidad Pedagógica de Durango.

Resultados

A partir de los resultados mostrados en la tabla 1, y con la idea de identificar un perfil descriptivo se puede afirmar que las características del autoconcepto académico que presentan una mejor valoración entre los alumnos encuestados son "sé trabajar en equipo", "respeto los aspectos formales que se deben cuidar al entregar un trabajo", "utilizo diferentes estrategias para lograr un mejor aprendizaje" y "puedo seguir sin mayor problema las indicaciones o instrucciones del maestro" mientras que las características que presentan una menor valoración son: "puedo comprender, sin mayor esfuerzo, los conceptos o teorías que aborda el maestro durante la exposición" "puedo exponer una clase, sin ponerme nervioso, al resto de mis compañeros de grupo", "sé utilizar adecuadamente una biblioteca" y "recupero el significado central de una lectura y no me pierdo en los detalles".

Tabla 1. Estadística descriptiva de los ítems que constituyen el IAA

Item	Media	Desviación Estandar
1	2.35	.513
2	2.05	.459
3	2.27	.653
4	2.55	.563
5	1.92	.548
6	2.16	.706
7	2.03	.600
8	2.13	.665
9	2.02	1.008
10	2.11	.764
11	2.03	.567
12	2.17	.636
13	2.10	.712
14	1.90	.620
15	1.95	.556
16	1.87	.618
17	2.46	.618
18	1.81	.715

Para determinar el porcentaje de alumnos que presentaba un autoconcepto académico alto se tomó como base el siguiente baremo: nivel bajo (ubicados en el primer cuartil < 1.88), nivel medio (ubicados en el segundo y tercer cuartil > 1.88 y < 2.44) y nivel alto (ubicados en el cuarto cuartil > 2.44). Los resultados obtenidos permiten afirmar que el 31.7% de los alumnos encuestados presentan un nivel bajo de autoconcepto académico, el 42.9% presentan un nivel medio de autoconcepto académico, y el 25.4% presenta un nivel alto de autoconcepto académico.

Para establecer el papel que juegan las variables sociodemográficas y situacionales estudiadas se utilizaron los estadísticos T de Students (género y semestre), R de Pearson (edad) y ANOVA on way (institución donde cursa la maestría); en todos los casos la regla de decisión fue $p < .05$. El análisis se realizó exclusivamente con la variable general "autoconcepto académico" y los resultados obtenidos permiten afirmar que:

- La variable "género" no influye en el autoconcepto académico de los alumnos de maestría encuestados (sig. .49).
- La variable "edad" sí influye en el autoconcepto académico (sig. .02), lo que conduce a reconocer que a menor edad del alumno encuestado mayor será su nivel de autoconcepto académico.
- La variable "semestre que cursan de la maestría" sí influye en el autoconcepto académico (sig. .00), lo que conduce a reconocer que los

alumnos de maestría encuestados que cursan el tercero o cuarto semestre presentan un mayor nivel del autoconcepto académico.

- La variable "institución donde cursa su maestría" sí influye en el autoconcepto académico (sig. 00), lo que conduce a reconocer que los alumnos del Instituto Universitario Anglo Español presentan un mayor nivel de autoconcepto académico, mientras que los alumnos del Instituto Ascencio presentan el menor nivel,

Discusión de resultados/conclusiones

La presente investigación se inscribe en la tendencia personal del autor de constituir a los alumnos de postgrado en la población y/o muestra de diferentes estudios relacionados con el análisis de las variables cognitivas que influyen en el logro académico de los alumnos (p. ej. las expectativas de autoeficacia académica). La revisión de la literatura realizada en lo general para algunas de estas variables (vid. Barraza, 2007 y Barraza, Ortega y Ortega, 2009), o en lo particular para el caso del autoconcepto académico (vid introducción de la presente investigación), ha conducido a reconocer que una de las poblaciones menos estudiadas con relación a este tipo de variables son los alumnos de postgrado. Con base en este antecedente fue que en la presente investigación se tomó como población de estudio a alumnos de maestría.

Al no haber un estudio precedente en este tipo de población se tomó la decisión de iniciar estableciendo un perfil descriptivo del autoconcepto académico. El análisis realizado al respecto condujo a reconocer que los indicadores empíricos que son mejor valorados por los alumnos de maestría y que en esencia ilustran la fuerza de su autoconcepto son: "sé trabajar en equipo", "respeto los aspectos formales que se deben cuidar al entregar un trabajo" y "puedo seguir sin mayor problema las indicaciones o instrucciones del maestro", Cabe destacar que al igual que en el estudio de expectativas de autoeficacia académica (Barraza, et. al. 2009) se observa una tendencia donde los alumnos de maestría centran su fortaleza en actividades de apoyo al aprendizaje y en aquellas que son esencialmente reactivas, mientras que aquellas actividades que involucran un mayor compromiso con la comprensión o construcción del conocimiento son valoradas de manera negativa como es el caso de "puedo comprender, sin mayor esfuerzo, los conceptos o teorías que aborda el maestro durante la exposición" y "recupero el significado central de una lectura y no me pierdo en los detalles", constituyéndose en el punto débil de su autoconcepto académico.

Por otra parte, el hecho de que solamente el 25.4% de los alumnos encuestados presenten un nivel alto del autoconcepto académico parece indicar que los estudios de maestría suelen adolecer de acciones centrales que fortalecerían el autoconcepto académico como sería el caso del feedback de los docentes o la vivencia de experiencias exitosas. En este punto cabe

preguntarse si el rigor académico y las altas exigencias de trabajo, que implica necesariamente el estudiar una maestría, deben estar reñidas con una buena retroalimentación por parte del docente o el reconocimiento público de los logros obtenidos; particularmente creo que no y por lo tanto considero que estos son aspectos que se deben tomar en cuenta en la docencia que se desarrolla en este nivel educativo. Sin embargo, para no caer en confusiones, es necesario aclarar que no se está defendiendo una docencia altamente asertiva que, aplicada de manera indiscriminada, pierda su efectividad, sino de una docencia con rasgos asertivos que, de manera selectiva y pertinente, se aplique en el momento, el lugar y la persona adecuada.

Con relación a los resultados obtenidos en el análisis realizado con las variables sociodemográficas y situacionales estudiadas, es posible establecer el siguiente perfil de variables moduladoras:

- A menor edad del alumno de maestría encuestado mayor será su nivel de autoconcepto académico.
- Los alumnos de maestría encuestados que cursan el tercero o cuarto semestre presentan un mayor nivel del autoconcepto académico.
- Dependiendo de la institución donde se estudie la maestría los alumnos suelen presentar un nivel de autoconcepto académico diferente.

De estos tres resultados cabe destacar el tercero ya que conduce a la necesidad de identificar qué variables institucionales pueden estar afectando el autoconcepto académico del alumno. Una primera apuesta ya fue esbozada, en párrafos precedentes, con relación a ciertos rasgos que debe de poseer la docencia que se desarrolla en este nivel, aunque se hace necesario indagar más a este respecto.

Este perfil de variables moduladoras constituye un primer avance para iniciar la identificación de este tipo de variables que afectan el autoconcepto académico de los alumnos de maestría y abre la necesidad de desarrollar nuevas investigaciones al respecto para que en un futuro próximo se pueda comparar los resultados obtenidos con los alumnos de maestría con relación a los estudios realizados con alumnos de otros niveles y determinar si la variable nivel educativo justifica una aproximación teórica diferente o en contraparte sus hallazgos se integrarán al acervo empírico y teórico ya formulado al respecto.

Referencias

- Anastasi A. y Urbina S. (1998), *Test psicológicos*, México, Prentice Hall.
- Arancibia V., Herrera P. y Strasser K. (1999), *Psicología de la educación*, México, Alfaomega
- Barraza A. (2007a), Estrés académico. Un estado de la cuestión, *Revista Electrónica de Psicología Científica.com*

- Barraza A., Ortega F. y Ortega M. (2009), *Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de postgrado*, Memoria Electrónica del X Congreso nacional de Investigación Educativa,.
- Camacho I. (2002), *Relación entre autoconcepto y concepto del maestro en alumnos/as con rendimiento académico alto y bajo que cursan el sexto grado de educación primaria en el estado de Colima*, Tesis de Maestría de la Universidad de Colima (on line).
- Dörr A. (2005), *Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socioeconómico*, Tesis de Maestría de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.
- García C. H. (2006), "La medición en ciencias sociales y en la psicología", en *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, de Landeros R. y González M. (comp.), México, Trillas.
- González P., Núñez J. C., Álvarez L. y Vallejo G. (1998), Autoconcepto y su relación con la alineación de los ejes visuales, *Psicothema*, 10, (2), 413-422.
- González-Pianda, J. A., Núñez, J.C., González-Pumariiega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, (2), 271-289.
- González-Pianda J. A., Núñez J. C., Álvarez L., González-Pumariiega S., Rocés C., González P., Muñiz R. y Bernardo A. (2002), Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico, *Psicothema*, 14, (4), 853-860
- Hellin M. G. (2007), *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*, Tesis de la Universidad de Murcia.
- Machargo J. (1992), Eficacia del feedback en la modificación del autoconcepto académico, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, (1), 63-72.
- Markus H. & Sentis K. (1982), The self in social information processing, *Psychological perspectives on the self*, (1), 41-70.
- Markus, H., Smith, J. y Moreland, R.L. (1985): Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, (49), 1494-1512
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, (41), 954-969.
- Moreno C. M. (s/f), *El autoconcepto de estudiantes en Ciudad Juárez*, s/d.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1997). *Autoconcepto Forma A (A.F.A). Manual*. Madrid, España, TEA Ediciones
- Núñez J. C., González-Pianda J. A., García M., González-Pumariiega S., Rocés C., Álvarez L. y González M. C. (1998), Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico, *Psicothema*, 10, (1), 97-109
- Salkind N. J. (1999), *Métodos de Investigación*, México, Prentice Hall.
- Valdez J. L., Mondragón J. A. y Morelato J. S. (2005), El autoconcepto en niños mexicanos y argentinos, *Revista Interamericana de Psicología*, 39, (2), 253-258

Anexo uno

Inventario de Autoconcepto Académico (IAA)

Instrucciones: señala con una **X** el nivel de acuerdo que tengas, para tu caso personal, con cada una de las siguientes afirmaciones, tomando en consideración los siguientes valores: Totalmente en Desacuerdo (TD), en Desacuerdo (D), en Acuerdo (A), y Totalmente de Acuerdo (TA).

ITEM	TD	D	A	TA
1. Utilizo diferentes estrategias para lograr un mejor aprendizaje				
2. Analizo adecuadamente, sin distorsionar, los conceptos y teorías que abordamos en las clases				
3. Puedo seguir sin mayor problema las indicaciones o instrucciones del maestro				
4. Sé trabajar en equipo				
5. Recupero el significado central de una lectura y no me pierdo en los detalles				
6. Sé buscar información en internet				
7. Tengo control sobre mis estrategias de aprendizaje				
8. Puedo concentrarme en lo medular de la exposición del maestro				
9. Puedo organizar una buena presentación en power point				
10. Me organizo adecuadamente para cumplir a tiempo con mis labores escolares				
11. Sintetizo adecuadamente la información que se me proporciona, centrándome solamente en las ideas principales y desechando las ideas secundarias				
12. Sé cuando una estrategia de aprendizaje me es funcional				
13. Puedo tomar apuntes de las clases sin perder mucha información				
14. Sé utilizar adecuadamente una biblioteca				
15. He desarrollado habilidades metacognitivas que me ayudan a lograr un mejor uso de mis estrategias de aprendizaje				
16. Puedo comprender, sin mayor esfuerzo, los conceptos o teorías que aborda el maestro durante su exposición				
17. Respeto los aspectos formales que se deben cuidar al entregar un trabajo				
18. Puedo exponer una clase, sin ponerme nervioso, al resto de mis compañeros del grupo				

Anexo dos

Tabla 2. Resultados del análisis de consistencia interna

Item	Estadístico	Valores
1	Pearson	.314
	Sig.	.012
2	Pearson	.393
	Sig.	.002
3	Pearson	.626
	Sig.	.000
4	Pearson	.532
	Sig.	.000
5	Pearson	.520
	Sig.	.000
6	Pearson	.551
	Sig.	.000
7	Pearson	.642
	Sig.	.000
8	Pearson	.642
	Sig.	.000
9	Pearson	.663
	Sig.	.000
10	Pearson	.573
	Sig.	.000
11	Pearson	.576
	Sig.	.000
12	Pearson	.567
	Sig.	.000
13	Pearson	.631
	Sig.	.000
14	Pearson	.567
	Sig.	.000
15	Pearson	.649
	Sig.	.000
16	Pearson	.675
	Sig.	.000
17	Pearson	.576
	Sig.	.000
18	Pearson	.580
	Sig.	.000

Anexo tres

Tabla 3. Resultados del análisis de grupos contrastados

Item	Sig. (2-tailed)
1	.045
2	.005
3	.000
4	.000
5	.000
6	.003
7	.000
8	.000
9	.000
10	.000
11	.000
12	.000
13	.000
14	.001
15	.000
16	.000
17	.000
18	.000

ALFABETIZACIÓN DIGITAL DOCENTE: EL PRIMER PASO EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CONCIENCIA GLOBAL ESCOLAR

Recibido: 12 de junio de 2009
Aceptado: 27 de junio de 2009

- 1.- *Manuel Ortega Muñoz*
(manuelor2110@hotmail.com)
2.- *Martha Pilar Méndez Bautista*
(marthamendezb@gmail.com)

1.- Maestro en Administración y Educación, estudiante del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje de la U. P. D., actualmente se desempeña como director en una escuela primaria de la ciudad de Durango, México.

2.- Maestra en Didáctica del idioma ingles, actualmente se desempeña como docente de idiomas y tutora virtual de la Universidad De la Salle en la ciudad de Bogotá, Colombia

Resumen

El presente artículo desarrolla de forma clara y concreta dos aspectos fundamentales de nuestra actualidad social mundial: la Alfabetización Digital Docente y la Conciencia Global.

De la misma forma, este artículo está estructurado en tres partes: el desarrollo general de las ideas más relevantes referidas a la Alfabetización Digital Docente, a la exposición de lo que implica tener una Conciencia Global y finaliza con una serie de conclusiones donde se advierte que la Alfabetización Digital Docente representa el primer paso para la obtención de una Conciencia global dentro de las instituciones educativas.

Palabras clave: Alfabetización Digital y Conciencia Global.

Abstract

This article develops a clear and specific two fundamental aspects of our present social world: Teaching Digital Literacy and Global Awareness.

In the same way, this article is structured in three parts: the general development of ideas concerning revealing Teaching Digital Literacy, the exposure of what it means to have a global awareness and ends with a series of conclusions which warns that Teaching Digital Literacy is the first step to obtaining a global awareness in educational institutions.

Keywords: Digital Literacy and Global Awareness

Introducción

Los nuevos tiempos, en el auge de la globalización, mundialización, planetarización, etc., exigen de las sociedades su capacidad para conocer, entender, manejar y aplicar todo aquel implemento tecnológico, esa tecnología identificada y anclada como una dimensión fundamental del cambio social (Castells, 2000).

En esta Sociedad de la Información (CEPAL, 2003), donde cada nación se aferra a procesos de calidad, competitividad, desarrollo y crecimiento, la alfabetización digital surge como un impulso renovador del quehacer nacional y mundial.

Entonces, hay que ser muy claros en que estar alfabetizados digitalmente, será el primer paso, como el ponernos unos "lentes", para poder mirar más allá de lo que siempre hemos visto, al alcanzar nuevos aprendizajes, es decir, no sólo es pensar en el aquí y en el ahora, sino pensar también en el allá y en el futuro, es decir, abrir nuestra mente hacia una conciencia de lo global. Según Morin (1999, en Torralba, 2007 s/p), "la complejidad es la nota central de nuestro mundo y sólo el que está dispuesto a mirar más allá de lo que se manifiesta, se percatará de la urdimbre de conexiones que hay en el trasfondo de todo problema singular".

El presente artículo, pretende identificar a la alfabetización digital de los maestros como el primer paso en la construcción de una conciencia global escolar.

Alfabetización digital

En esa intención de aproximar el conocimiento digital a las futuras generaciones, los maestros requieren de la posesión de ciertos aprendizajes para un mejor y mayor quehacer educativo, en ese sentido, cabrían las interrogantes: los docentes, ¿están alfabetizados digitalmente?, ¿cuentan con

las destrezas básicas para facilitar el conocimiento, manejo y aplicación del mundo digital a sus alumnos?, porque si la respuesta es no, entonces estaríamos cayendo en meros intentos precarios y simulaciones de ofrecer esa verdadera alfabetización digital y concientización de lo global a nuestros estudiantes.

Para entender las diferentes connotaciones o tipologías del término alfabetización digital, a continuación se muestran diferentes ideas referidas a esto:

En su sentido general, nos dice McGarry (1993), alfabetizar es una capacidad del ser humano para utilizar un grupo de técnicas que den como resultado la producción de materiales escritos o impresos.

En este mismo sentido, la UNESCO (2000 en Levis, 2005 p. 4), expresa que "la alfabetización es la habilidad para leer con comprensión una oración simple relacionada con la vida cotidiana. Involucra un continuo de destrezas de lectura, escritura y, con frecuencia, también incluye destrezas aritméticas elementales..."

Por su parte Levis (2005 p. 4), especificando esta alfabetización al aspecto digital, nos dice que "el término alfabetización suele utilizarse metafóricamente en referencia a destrezas básicas en áreas no directamente vinculadas con el texto escrito, tales como la alfabetización orientada al uso de computadoras o a los medios de comunicación".

Profundizando en el tema, el mismo Levis (2005), nos da a conocer la conclusión a su idea referida a la alfabetización digital diciendo que:

La mayor parte de los gobiernos, instituciones y expertos consideran a la alfabetización digital, básicamente, como la capacidad para difundir, comprender y utilizar información en formatos múltiples a partir de fuentes de diversos orígenes, generada, tratada y recibida por medio de computadoras (p. 5).

Sobre lo mismo, Bawden (2002), nos expresa que la alfabetización digital es identificada como una habilidad para usar los símbolos gráficos del lenguaje hablado de forma que el conocimiento de un grupo cumpla con tres requisitos indispensables: se exteriorice, se establezca en el tiempo y en el espacio.

Y para finalizar con este recuento, Oxbrow (1998 p. 6), nos dice que la alfabetización digital es "el desarrollo de destrezas para el uso de las tecnologías".

Pero, algo que nunca hay que dejar de lado, es que el hablar de alfabetización digital no simplemente es hablar del manejo de diversas aplicaciones

tecnológicas o de la computadora, sino del desarrollo de competencias que permitan el entendimiento, manejo y aplicación de cada una de las diversas formas de los sistemas digitales y, con esto, darnos cuenta de que existe un inmenso mundo más allá de nuestra comunidad, de nuestro estado, de nuestro país y, no solo eso, sino estar concientes de que lo que hacen allá influye acá y viceversa.

Y como conclusión, puede afirmarse que el término alfabetización digital representa y se presume como un elemento sustancial del desarrollo de todo individuo, porque permite su inserción e interacción en la sociedad global mediante el conocimiento de medios para informarse (Ferreira, 2004; Graells, s/f; Salinas, 1999; Valenzuela 2000).

Entonces, después de este recuento de definiciones e ideas, estaríamos en la posibilidad de decir que más que una necesidad, la alfabetización digital, es un derecho que toda persona que vive en sociedad global merece. (Siles, 2003)

Es por eso que, los profesores deben estar alfabetizados digitalmente, ya que esto no solamente les estará abriendo la puerta a nuevas oportunidades de crecimiento docente, sino como un entreverado de problemas en el orden mundial de las competencias y saberes para el ejercicio de su profesión (De Moura, 2000), es decir, los maestros, deberán contar con un sinnúmero de competencias tecnológicas y actualización permanente dentro del lenguaje informático (Pasadas, 2003)

Conciencia global

Intentar revertir el proceso de globalización es absurdo. No obstante, nosotros como educadores, como personas, como miembros de la sociedad actual, podemos impactar de cierta manera en este proceso. Las responsabilidades con nuestro entorno no han aumentado como lo ha hecho la influencia que nuestra conducta diaria ejerce sobre la vida de gente aún más distante.

En específico, la Conciencia Global es la "comprensión y receptividad de las culturas ajenas, disponibilidad de ciertos conocimientos e información de índole socioeconómica y ecológica" (Oxford Dictionary, 1991).

Torralba (2007), nos dice que lo local y lo global están profundamente vinculados, de tal modo que uno de los rasgos que caracteriza nuestro mundo es el de la interdependencia de todos los factores. Es fundamental forjar la Conciencia Global, la plena y clara conciencia de formar parte de un mundo único, vulnerable y efímero, dotado de gran riqueza, pero amenazado por graves plagas.

Como personas inmersas en el campo educativo, tenemos la obligación moral de promover la Conciencia Global en nosotros mismos y en nuestros alumnos.

El reto consiste en romper nuestros paradigmas anclados en la mediocridad, en el no puedo, en el díganme qué hago y cómo lo hago, el papel de los docentes es reconocer que estamos en posición de ser esos potencializadores intelectuales y emocionales del desarrollo de ciudadanos del mundo global.

Hay dos posibilidades en este mundo globalizado de acuerdo a la metáfora de la casa: 1) si estás viviendo dentro de una casa sin techo y al construirse ese techo te sientes encerrado, entonces estarás limitando tu pensamiento y tu poder de acción; 2) pero si en cambio, al construirse ese techo, lo utilizas para subirte a él y mirar lo que hay más allá de tu propiedad, entonces estarás en la posibilidad de descubrir un campo fértil donde ampliar tus pensamientos, tus conocimientos y tus estrategias con el único y simple fin de satisfacer tus necesidades y, en consecuencia, las de los demás.

No basta con vigilar por los propios intereses, pues lo que va mal al otro lado del planeta, acaba teniendo efectos en mi jardín. Se requiere visión de conjunto, sentido de lo global y, naturalmente, amor a lo propio. El ciudadano común debe tener Conciencia Global, pero actuar localmente. No basta con sentirse miembro de una patria, de un terruño o de una determinada nación. La vinculación afectiva y emocional a lo concreto no debe ser una excusa para aislarse o refugiarse, sino una ocasión para abrirse a la totalidad del mundo. Los provincianismos y los nacionalismos endogámicos no tienen futuro en el mundo global, pues sólo la Conciencia Global puede redimirnos del naufragio colectivo (Torralba, 2007 s/p).

Somos parte de un mundo, donde las consecuencias de hechos históricos se están evidenciando en la actualidad y, de igual forma, lo que hagamos, cómo lo hagamos y lo que dejemos de hacer, será nuestra herencia para las futuras generaciones.

Ante esta posibilidad, estaríamos necesariamente en la coyuntura de cambiar nuestros estilos de vida, es decir, romper con una visión restringida del yo y los míos, por una visión de mundo.

Finalmente, la Conciencia Global representa un actuar responsable, honesto y comprometido con el bien propio, colectivo y mundial.

Conclusiones

Aunque la institución escolar tenga serios síntomas de atraso y conservadurismo (Ferreiro, 2004) y la integración de la tecnología a las escuelas implique grandes desafíos para los maestros (Gimbert y Cristol, 2005), los docentes siempre debemos sacar adelante a la escuela, es decir, echarnos al sistema educativo a cuestras y luchar por un ofrecimiento efectivo de calidad educativa.

“El sistema educativo debe acomodarse a los cambios sociales desde un cambio en sus concepciones más básicas, y replantearse el papel que hoy debe poseer el enseñante y sus prácticas en una sociedad de la información”.
(Cebrian, 1997)

La alfabetización de los docentes representa el comienzo de la concientización por lo global dentro de los salones, ya que dicha alfabetización abrirá y acercará el mundo exterior al desarrollo de una mejor práctica educativa por parte de los docentes y a una mejor obtención de aprendizajes significativos para los alumnos.

Los docentes deben ser capaces de darle sentido al uso de la computadora en el aula que les permita utilizarla como algo más que un pizarrón o un cuaderno electrónico, eficaz, rápido y prolijo. Para ello es imprescindible que la formación que reciban incorpore métodos pedagógicos que faciliten la integración de los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares dentro de un modelo renovado de educación que responda a los requerimientos de la sociedad contemporánea. Si no es así, no parece tener demasiado sentido gastar recursos económicos, siempre escasos, para equipar las aulas con computadoras (eventualmente conectadas a Internet). (Levis, 2005 p. 3)

El estar alfabetizados digitalmente (maestros, alumnos, directivos, autoridades, etc.) traerá consigo el tener un arma más para posibilitar el desarrollo y bienestar de nuestra sociedad local y, por ende, a la sociedad global.

Hoy más que nunca, la alfabetización digital, más que en una necesidad representa un derecho social para su bienestar y desarrollo.

Tener una conciencia global es mirar más allá de lo que somos y lo que tenemos, es pensar en lo que podremos ser, lo que podemos tener y lo que podemos hacer, además de pensar en que todo aquello que haga o deje de hacer repercutirá en lo que está fuera de mí.

Referencias

- Bawden, D. (2002). *Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital*. An Document. p. 361-408.
- Castells, M. (2000). *Internet y la sociedad red*. En *Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento* Disponible en <http://www.uoc.es/web/esp/articles/castells/print.html> consultado el 20 de enero de 2009.

- Cebrian, M. (1997). Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. Universidad de Malaga. *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 6. junio 1997. Disponible en: www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec6/revelec6.html consultado el 20 de octubre de 2008.
- CEPAL (2003). *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile. CEPAL.
- De Moura, C. R. M. (2000). *As novas tecnologias no desenvolvimento profissional do professor*. Congreso Internacional sobre Retos de la Alfabetización tecnológica en: un mundo en red, Vol. 1, 2000.
- Ferreira SMSP, Dudziak E A . *La alfabetización informacional para la ciudadanía en América Latina: el punto de vista del usuario final de programas nacionales de información y de inclusión digital*. Disponible en: <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/157s-Pinto.pdf>
- Ferreiro, E. (2004). *Bibliotecarios y maestros de educación básica en el contexto de la "alfabetización digital"*. World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council. Buenos Aires, Argentina.
- Gimbert, B. & Cristol, D. (2005). Learning to teach with technology: Designing and implementing technology-enhanced curriculum during teacher preparation. En Vrasidas, Ch. & Glass, G.V. (Ed.), *Preparing Teachers to Teach with Technology. Current Perspectives on Applied Information Technologies*, (pp. 205-223). Connecticut, EE.UU.: CARDET.
- Graells PM. *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital* (en línea). Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm#alfa>. Consultado el 22 de enero de 2009.
- Levis, D. (2005). *Alfabetización digital: entre proyecto educativo y estrategia político-comercial. El caso argentino*. Ponencia presentada en el Congreso REDCOM 2005 (Rosario, Argentina)
- McGarry, K. (1993). *The changing context of information*. 2 da ed. Londres: Library Association Publishing.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Paris, Francia. En Torralba, F. (2007). Conciencia global y acción local. Forum libertas. Disponible en [es.catholic.net/abogadoscatolicos/435/2862/articulo.php?id=32463 - 64k](http://es.catholic.net/abogadoscatolicos/435/2862/articulo.php?id=32463-64k) – consultado el 29 de noviembre de 2008.
- Oxbrow, N. (1998). Information literacy: the final key to information society. En: *The Electronic Library* 1998. p. 359-60.
- Oxford Dictionary of New Words (1991).
- Pasadas Ureña, C. (2003) *El Certificado Internacional de Alfabetización en Información: ¿un reto profesional global?*. IFLA Council and General Conference, No. 69, 2003.
- Salinas Ibáñez J. Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la información (en línea). *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (Edutec)* 1999; (10). Disponible en:

- <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec10/revelec10.html>
.Consultado 28 de enero de 2009
- Siles Rojas C, Reyes Rebollo MM. Formación a través de las nuevas tecnologías para el fomento de una sociedad más democrática [en línea]. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (Edutec)* 2003;16. Disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec16/siles.htm%20Consultado:> 18 de enero de 2009
- Torralba, F. (2007). *Conciencia global y acción local*. Forum libertas. Disponible en [es.catholic.net/abogadoscaticos/435/2862/articulo.php?id=32463 - 64k](http://es.catholic.net/abogadoscaticos/435/2862/articulo.php?id=32463-64k) – consultado el 29 de noviembre de 2008.
- UNESCO (2000). Educación para todos. En Levis, D. (2005). *Alfabetización digital: entre proyecto educativo y estrategia político-comercial. El caso argentino*". Ponencia presentada en el Congreso REDCOM 2005 (Rosario, Argentina). En Levis, D. (2005). *Alfabetización digital: entre proyecto educativo y estrategia político-comercial. El caso argentino*". Ponencia presentada en el Congreso REDCOM 2005 (Rosario, Argentina)
- Valenzuela Martínez J, Alfageme González MB, Solano Fernández IM. *La sociedad de la información, mutaciones de nuestra relación con la información y el conocimiento* [en línea]. PixelBit 2000;14. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n14/n14art/art145.htm>. Consultado el 28 de enero de 2009.

VULNERABILIDAD AL ESTRÉS EN ESTUDIANTES DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE CAJEME (ITESCA)

Recibido: 09 de junio de 2009
Aceptado: 24 de junio de 2009

- 1.- *Ernesto Carlos Alonso Martínez*
(ecarlos@itesca.edu.mx)
- 2.- *Ángel Alberto Valdés Cuervo*
(avaldes@itson.mx)
- 3.- *Francisco Cabral Alcala*
(fcabral@itesca.edu.mx)
- 4.- *Luz Alicia Galván Parra*
(lgalvan@itson.mx)

-
- 1.- Profesor Investigador. con grado de Doctor. adscrito al Centro de Estudios para la Calidad Educativa del Instituto Tecnológico Superior de Cajeme
 - 2.- Profesor Investigador Titular B, con grado de maestro, adscrito al Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora.
 - 3.- Profesor Investigador, con grado de maestro, adscrito Centro de Estudios para la Calidad Educativa del Instituto Tecnológico de Cajeme
 - 4.- Profesora Investigadora, con grado de maestra, adscrita al Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora
-

Resumen

Se realizó un estudio cuantitativo de tipo descriptivo donde se pretendió confiabilizar y validar un instrumento destinado a medir 'Vulnerabilidad al Estrés' en estudiantes del Instituto Superior de Cajeme (ITESCA). Respecto a la validez se encontró una solución factorial idónea con cuatro factores (Autorregulación, Optimismo y Apoyo Social, Sociabilidad y Acción y Tolerancia y Reactividad) independientes que logran explicar más del 40% de la varianza del constructo. Por otra parte los resultados del Alfa de Cronbach por encima de .70 permiten afirmar que los puntajes del instrumento son confiables. Se

concluyó que el instrumento puede ser una herramienta útil para la detección de estudiantes con vulnerabilidad al estrés.

Palabras clave: Vulnerabilidad, Validez, Confiabilidad.

Abstract

A quantitative study was made in a descriptive category where the paper intended to confide and validate an assessment designated to measure "Vulnerability to the Stress" in university students.

Respecting to the validity was found a suitable factorial solution with four independents factors (Self – regulation, Optimism and Social support, Sociability and Action and Tolerance and Reactivity) that are able to explain more than 40% of the construct variance. On the other hand the Cronbach Alfa results over .70 allow to claim that the grades of the assessment are reliable. The conclusion is that the assessment could be a useful tool to detect students with vulnerability to the stress.

Key Words: Vulnerability, Validity, Reliability

Introducción

Antecedentes

Durante la adolescencia y la juventud ocurren cambios rápidos en todos los ámbitos del desarrollo de los individuos; éstos ocasionan una mayor o menor inestabilidad emocional o social. Específicamente, la juventud se caracteriza por ser una etapa de la vida con grandes demandas en el ámbito personal, académico y laboral. Se espera que en esta edad los individuos establezcan relaciones interpersonales y de pareja más maduras y estables, que asuman nuevas obligaciones en el hogar, pero, sobre todo, que obtengan éxito en su vida académica.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2006 citado en el Observatorio Universitario de las Innovaciones, 2008) en el 2004, el 50% de los estudiantes en México se encontraban en riesgo de deserción. Ilustran este hecho los datos de la deserción escolar de tres de las licenciaturas con mayor matrícula del país: Medicina (40%), Derecho (48%), e Ingeniería (68%)

Aunque el fracaso escolar, se encuentra asociado a múltiples factores que pueden ser concernientes tanto al individuo como a la familia y a la propia escuela, se reconoce que dentro de los aspectos referidos al individuo, las habilidades sociales y la estabilidad emocional influyen en el éxito académico,

ya que permiten el enfrentamiento efectivo de las demandas, originadas tanto en el ámbito escolar como fuera de este (Valdés, Esquivel & Artiles, 2007).

A pesar de la importancia que tienen la estabilidad emocional y las habilidades sociales en el desarrollo de los jóvenes, especialmente en su desempeño académico, durante esta edad se presentan altos índices de problemas socio-afectivos, entre los cuales destacan: la ansiedad y la depresión. En una investigación realizada por Castro et al. (2007), encontraron que un 80% y 41% de los estudiantes, manifestaban algún síntoma de ansiedad y depresión, respectivamente. Incluso un 20% del primer grupo, presentaba síntomas de ansiedad de moderados a graves; mientras que de manera similar, un 6.5% del segundo grupo, manifestaron depresión de moderada a grave.

Otro dato que refleja los problemas de salud mental que se presentan en esta edad, es el consumo de sustancias adictivas. El Centro de Integración Juvenil A.C (CIJ, 2003), reportó que el 51% de los pacientes que asisten por primera vez a consulta debido al consumo de drogas, presentan entre 15 y 24 años. Otro estudio realizado por Quiroga y Mata (2003) en estudiantes universitarios, encontró que un 45% de estos, refería haber consumido drogas y un 73% reconocía consumo de tabaco alguna vez en la vida.

El concepto de vulnerabilidad al estrés, parte del hecho reconocido de la existencia de factores sociales, familiares y personales que hacen más probable en un individuo, la presencia de determinadas problemáticas de salud física o mental. Según Pandinha (1996), en estos términos se encuentran incluidas todas aquellas características, variables de personalidad y situaciones ambientales que hacen más propenso a un individuo a desarrollar un problema específico con respecto al resto de la población; en este caso a desarrollar síntomas asociados al estrés.

Aunado a los conceptos anteriores, en los últimos años, dentro de la psicología ha ganado terreno el estudio de la resiliencia, la cual ha sido definida como la habilidad que presentan algunos individuos de resistir y rehacerse ante situaciones difíciles, para mantener no sólo sus niveles de funcionamiento intelectual y social, sino incluso lograr un crecimiento personal (Manciaux, Vanistendael, Lecomte & Cyrulnik, 2001). La resiliencia es resultado de la interacción de factores personales, familiares y sociales.

Es importante señalar que tanto la vulnerabilidad como la resiliencia son estados que no se alcanzan de una vez para siempre, sino procesos que pueden variar en función de la relación del individuo con el medio.

La presencia de situaciones de estrés y las formas de afrontarlas, se relacionan con la existencia de problemas académicos, conductuales y emocionales (Suldo & Huebner, 2004) o bien, pueden transformarse en experiencias de crecimiento personal (Slaikeu, 1996).

Matheny, Roque-Tovar y Corlette (2008), encontraron en estudiantes universitarios mexicanos que la percepción de estrés y, las estrategias utilizadas para afrontarlo, predicen casi el 30% de los resultados en la escala de Satisfacción con la Vida. Además, el uso de estrategias adecuadas para el afrontamiento del estrés, se correlacionó en forma inversa con la percepción de estrés ($r=.69$) y, de manera directa con la satisfacción en la vida ($r=.514$).

En el contexto anterior, la detección oportuna de situaciones de estrés o ansiedad en jóvenes, se convierte en una tarea prioritaria dada la posibilidad de afrontarlas con éxito mediante el manejo adecuado de estrategias y habilidades. Sin embargo, a pesar de la probada influencia del estrés en el comportamiento de los jóvenes y de que se han desarrollado múltiples instrumentos para su medición y evaluación, en México no se cuenta todavía con un instrumento debidamente confiabilizado y validado, capaz de detectar los niveles de vulnerabilidad al estrés en estudiantes universitarios.

Establecimiento del problema

Según Lazarus (2000) las variables personales (optimismo, sentido del humor, autoestima positiva entre otros) influyen sobre lo que somos capaces e incapaces de hacer mientras buscamos la gratificación de las necesidades, el logro de objetivos y el manejo del estrés producido por las demandas, las limitaciones y las oportunidades.

Considerando que ciertas características vuelven a los sujetos más vulnerables al estrés, y que éste puede causar, entonces, afectaciones al desempeño intelectual, emocional y social de los individuos y el hecho de que no se cuenta en México con instrumentos debidamente confiabilizados y validados para evaluar vulnerabilidad al estrés en poblaciones universitarias, se pretendió confiabilizar y validar un instrumento para medir vulnerabilidad psicológica al estrés en estudiantes del ITESCA, con el supuesto de que esta vulnerabilidad se asocia con el manejo inadecuado de ciertas habilidades psico-sociales para enfrentar el estrés.

Objetivo general

Este estudio pretendió realizar la confiabilización y validación de un instrumento para medir la vulnerabilidad al estrés en estudiantes del ITESCA.

Objetivos específicos

1. Determinar la proporción de varianza que el instrumento es capaz de explicar de los datos originales a partir de un modelo factorial.
2. Determinar la validez del instrumento.
3. Determinar la confiabilidad del instrumento.

Referente teórico

Estrés

Definición y tipos

Según Sandín (2003) el estrés es una reacción del individuo que comprende respuestas fisiológicas, cognitivas, emocionales y volitivas a situaciones que implican un cambio de vida.

Las situaciones de estrés pueden estar asociadas a eventos circunstanciales tales como: ruptura de una relación sentimental, reprobación escolar, entre otros; o a eventos continuos que adquieren su poder para producir estrés por su carácter acumulativo, por ejemplo: cargas excesivas de estudio o trabajo, dificultades de comunicación cotidianas, entre otras.

Los mismos eventos no producen igual estrés en los individuos. Los efectos del estrés dependen de la evaluación que hace el individuo del estresor así como su capacidad para controlar y enfrentar la situación (Sandín, 2003).

Consecuencias del estrés

El estrés es parte inherente de nuestras vidas, incluso ciertas dosis del mismo son necesarias ya que impelen al individuo a ejercer control sobre los sucesos internos o externos. Sin embargo, cuando el nivel del estrés resulta ser alto, o aún sin ser tan alto, es continuo hasta volverse crónico, puede entonces constituirse en un riesgo para la salud física y emocional.

Diversos autores señalan la relación del estrés con una disminución del sistema inmunológico (Martín, 2003) y con cáncer y problemas cardiovasculares (González, 2002).

El estrés afecta al individuo desde el punto de vista emocional; esto se evidencia en un estudio realizado por Barra, Cancino, Lagos, Leal y San Martín (2005) quienes encontraron relación entre la cantidad de sucesos estresantes y el estado de ánimo depresivo. Otros autores señalan que un alto nivel de estrés percibido se asocia con el consumo de tabaco y alcohol (Martín, 2003; Khruuger & Chang, 2008).

El estrés puede producir efectos indirectos en la salud física y psicológica en el sentido de contribuir al incremento de hábitos nocivos como fumar, comer en exceso o el sedentarismo; también disminuye hábitos saludables entre los que destacan disfrutar el tiempo libre y hacer ejercicios, entre otros.

Teorías del estrés

Existen tres perspectivas teóricas que buscan explicar cómo se produce el estrés. La primera de ellas se conoce como la teoría de los eventos vitales; la segunda, como la perspectiva cognoscitiva y la tercera explica el estrés a través de las estrategias de afrontamiento.

La teoría de los eventos vitales sostiene que el estrés es originado por uno o varios sucesos específicos. Plantea que algunos sucesos parecen tener un carácter casi universal para producir estrés, entre los que destacan el divorcio y la pérdida del empleo. Existen sucesos que se convierten en estresantes solo en virtud del valor negativo que los individuos le otorgan a los mismos.

Novack (1978 citado en Slaikeu, 1996) sugiere que la potencialidad de un acontecimiento para producir estrés, depende del momento en que éste ocurra, su intensidad, duración y grado de interferencia en el desarrollo individual.

La teoría cognoscitiva, sostiene que un suceso adquiere la potencialidad para producir estrés en la medida en que el sujeto lo percibe como una afectación a su existencia. Es decir el suceso genera estrés si se evalúa como una amenaza a las necesidades físicas o emocionales; una pérdida o un reto que sobrepasa las capacidades del individuo (Slaikeu, 1996).

La teoría del afrontamiento, propone que el estrés se asocia con estrategias de afrontamiento inadecuadas para diversas situaciones, mismas que no permiten una solución efectiva; lo que hace que el sujeto se sienta indefenso ante éstas.

Según Lazarus (1980) cuando un individuo enfrenta un suceso estresante, realiza dos evaluaciones. La primera de ellas, se dirige a determinar si el suceso es amenazante o no y la segunda, se enfoca en cómo enfrentarlo. Esto último, conlleva al sujeto a cambiar la situación o a manejar los componentes subjetivos asociados a la misma (sentimientos, pensamientos, bienestar físico y emocional). Entonces el estrés ocurre cuando se percibe la solución del problema como algo imposible y/o existe dificultad para manejar los aspectos subjetivos asociados al problema.

Las personas no sólo perciben de forma diferente las amenazas de las situaciones estresantes, sino que también emplean diferentes habilidades, capacidades y recursos tanto personales como sociales para hacerles frente (Lazarus & Folkman, 1984).

El afrontamiento consiste en todos los esfuerzos cognitivos o conductuales empleados por el sujeto para superar las demandas estresantes y/o al malestar emocional asociado al estrés (Sandín, 1999). El afrontamiento puede

estar dirigido hacia los estresores para eliminarlos o modificarlos o a las respuestas físicas, psicológicas y sociales del individuo.

Cabe señalar que algunos individuos cuentan con mejores recursos de afrontamiento. Estos recursos consisten en características personales y sociales que permiten a las personas hacer frente de manera efectiva al estrés.

Vulnerabilidad y Resiliencia

A nivel individual, la vulnerabilidad se refiere a una mayor susceptibilidad de presentar problemas físicos y/o psicológicos como resultado de la interacción con el contexto. A su vez la resiliencia posibilita enfrentar con éxito situaciones adversas, e incluso alcanzar un mayor desarrollo personal como resultado de confrontarlas.

Factores sociales

La percepción de falta de apoyo social puede aumentar la vulnerabilidad al estrés. McWhirter, McWhirter, McWhirter y McWhirter (1993) reportan que los jóvenes vulnerables buscan con menos frecuencia las redes de ayuda social; mientras que los jóvenes resilientes hacen mayor uso de los servicios de apoyo de la comunidad tales como consejeros, ministros religiosos y otros; además los jóvenes tienden a involucrarse en actividades extracurriculares organizadas: equipos deportivos y artísticos por sólo mencionar algunas.

La familia es quizá el factor de más influencia en el desarrollo de los jóvenes. Dentro de las características de las familias funcionales se encuentran el establecimiento de roles claros y consistentes, un estilo de crianza democrático y la supervisión de las actividades de los hijos, solo por citar algunas. Estos factores evidencian el apoyo y el involucramiento de los padres en la educación de los hijos y son empleados en el desarrollo de la autonomía y la autorregulación, elementos fundamentales en la resiliencia (Garmezy, 1981).

En resumen, se puede afirmar que los individuos resilientes tienden a establecer relaciones más estrechas con los padres, maestros y otros pares, cuando se comparan con las personas que presentan mayor vulnerabilidad. Por lo general estos jóvenes están concientes del apoyo social y familiar con el que cuentan ante sus problemas.

Al respecto, Barra (2004) encontró que las personas que perciben menos apoyos, están más predispuestas a experimentar trastornos emocionales y físicos cuando experimentan estrés. Matheny et al. (2008), encontraron que la percepción de apoyo social resultó la estrategia de afrontamiento al estrés, con mayor valor explicativo de los resultados positivos en la escala de Satisfacción con la Vida, en estudiantes universitarios.

Factores personales

Se ha encontrado que los jóvenes resilientes cuentan con una serie de características de personalidad que les facilitan enfrentar el estrés de manera más efectiva. Dentro de éstas se mencionan: mejor comunicación verbal y habilidades sociales (Werner & Smith, 1982), locus de control interno, control de los impulsos y reflexión (Gazmery, 1981) y alta autoestima (Rutter, 1983).

Werner (1984) describe cuatro características que presentan los jóvenes resilientes: 1. Un enfoque activo ante los problemas de la vida, con la habilidad para manejar las experiencias emocionales impredecibles; 2. una tendencia a percibir el dolor, la frustración, y otras experiencias negativas constructivamente; 3. la habilidad para ganar de manera positiva la atención de otros y 4. confianza en una visión positiva y con sentido de la vida.

Metodología

Tipo de estudio

Se realizó un estudio descriptivo con un enfoque cuantitativo, ya que en el mismo, se pretendió confiabilizar y validar el cuestionario para medir 'Vulnerabilidad Psicológica al Estrés'.

Población

La población estuvo conformada por los 896 estudiantes de la Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas y la Licenciatura en Administración de Negocios Internacionales de un Instituto Tecnológico Superior del Norte de México.

Muestra

Se seleccionó una muestra probabilística para la cual se consideró un nivel de confianza del 95% con un error de estimación de 5%. Con estos criterios se incluyeron en la muestra 267 estudiantes de ambas carreras, al final contestaron el instrumento 238 sujetos (89.1%) del total de la muestra.

De éstos, 137 (51.3%) fueron mujeres y 101 (37.8%) hombres; sus edades oscilaban entre los 15 y 28 años con una media de 21 años.

Instrumento

El Cuestionario de 'Vulnerabilidad al Estrés' fue desarrollado por Quevedo, Amaro y Menéndez (2005). Tomó como base teórica el modelo de afrontamiento al estrés, el cual sostiene que hay individuos con características

personales y sociales que les dificultan el afrontamiento efectivo al estrés, lo cual los vuelve más vulnerables al mismo.

Este instrumento originalmente constó de 39 ítems divididos en tres factores: Riesgo en Enfermar (20 ítems), fortaleza del Sistema Nervioso (13 ítems) y reactividad social (6 ítems). Se reporta que esta conformación de las escalas fue confirmada a través de un análisis factorial por componentes principales y rotación varimax.

Los autores reportan que el instrumento presentó un alfa de Cronbach igual a .92.

Procedimiento para la recolección de la información

A través del programa SPSS v. 12, se realizó un muestreo probabilístico en el que se seleccionaron los estudiantes de acuerdo a su número de matrícula. Posteriormente se ubicó a los alumnos dentro de la escuela y se les pidió su cooperación voluntaria en la investigación para responder al cuestionario, garantizándoles la confidencialidad de los datos aportados por ellos.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados de la evaluación de las propiedades psicométricas del instrumento y cómo quedó constituido después de los análisis.

Validación

Validez de constructo

Se realizó una estimación de las comunalidades de las variables (ítems), mediante el método de extracción denominado componentes principales. Para efecto de este análisis se consideraron como ítems aceptables aquellos que presentaron comunalidades superiores a .3 (Pardo & Ruiz, 2002).

En total fueron 23 de los 39 ítems los que cumplieron esta condición. Se apreció que los ítems 7, 9 y 11 fueron explicados mejor por el modelo factorial obtenido, ya que los porcentajes de varianza explicadas por el modelo, fueron de 60.8%, 60.8% y 60.6% respectivamente; mientras que los ítems 10, 3 y 14 resultaron los menos explicados ya que el modelo factorial solo pudo reproducir el 29.5%, 32.5% y 32.5%, respectivamente, de sus varianzas (Ver tabla 1).

Tabla 1
Comunalidades por ítems.

Ítems	Inicial	Extraída
Puedo explicar con paciencia las cosas a las demás personas	1.00	.322
Me considero una persona paciente	1.00	.481
Soy una persona tranquila y serena	1.00	.325
Soy capaz de autocontrolarme si es necesario	1.00	.536
Me siento calmado y tranquilo	1.00	.395
Siempre estoy con un humor aceptable	1.00	.517
Me siento relajado	1.00	.608
Pienso que actúo inteligentemente	1.00	.447
Me gustan los chistes y las cosas que hacen reír	1.00	.608
Me siento apoyado por la gente que me rodea	1.00	.301
Me río con facilidad	1.00	.606
Soy una persona alegre	1.00	.458
Tengo a quien contarle un problema personal	1.00	.351
Soy una persona con grandes aspiraciones y muy esforzada	1.00	.325
Hago amistades con facilidad	1.00	.332
Me gusta hablar en público	1.00	.561
Soy una persona de acción	1.00	.413
Soy capaz de actuar con tranquilidad en una situación difícil	1.00	.496
Si algo no me sale como esperaba me recupero con facilidad	1.00	.496
Asumo grandes responsabilidades con gusto	1.00	.370
Después de un trabajo agotador me resulta suficiente un cortodescanso para reponerme	1.00	.475
Soy una persona de reacción rápida a las circunstancias	1.00	.445
Después de un fracaso me recupero fácilmente	1.00	.362

Los 4 factores extraídos, explican el 44.5% de la varianza total de los datos originales. Se observa que el primer componente explica por sí solo el 21.8% de la varianza, mientras que el resto de los componentes explican 22.7% de la varianza total (Ver tabla 2).

Tabla 2
Porcentaje de varianza explicada por el modelo factorial

Factores	Total	% de varianza	% de varianza acumulado
1	5.024	21.845	21.845
2	2.135	9.283	31.128
3	1.621	7.046	38.175
4	1.444	6.280	44.455

A continuación, se obtuvo la matriz de la estructura factorial en donde se agrupan los ítems en cada uno de los cuatro factores. Las variables se asociaron a los componentes de acuerdo a los siguientes criterios: cargas factoriales mayores o superiores a .3; en el caso de algunas variables que saturaran en dos o más factores, se agruparon en el factor con mayor carga factorial siempre y cuando correspondieran conceptualmente al componente (Ver tabla 3).

Tabla 3
Matriz de factores rotados

Ítems	Carga factorial			
	1	2	3	4
Puedo explicar con paciencia las cosas.	.514	.075	-.027	.230
Me considero una persona paciente.	.634	.180	.220	-.022
Soy una persona tranquila y serena.	.517	-.130	-.042	.200
Soy capaz de autocontrolarme si es necesario.	.729	.061	-.016	-.024
Me siento calmado y tranquilo.	.554	.174	.022	.240
Siempre estoy con un humor aceptable.	.665	.070	.047	.260
Me siento relajado.	.353	.290	.340	.150
Pienso que actúo inteligentemente.	.451	.400	.210	.079
Me gustan los chistes y las cosas que hacen reír.	.180	.524	-.070	.370
Me siento apoyado por la gente que me rodea.	-.022	.758	-.140	.108
Me río con facilidad.	.071	.643	.184	.075
Soy una persona alegre.	.021	.551	.150	-.089
Tengo a quien contarle un problema personal.	.160	.714	.140	.057
Soy una persona con grandes aspiraciones y muy esforzada.	.320	.359	.250	-.270
Hago amistades con facilidad.	.084	.140	.684	.040
Me gusta hablar en público.	-.083	.052	.701	.044
Soy una persona de acción.	-.069	.041	.650	.215
Asumo grandes responsabilidades con gusto.	.410	.049	.496	-.160
Soy capaz de actuar con tranquilidad en una situación difícil.	.179	.143	.070	.742
Si algo no me sale como esperaba me recupero con facilidad.	.212	.070	.177	.726
Después de un trabajo agotador me resulta suficiente un corto descanso para reponerme.	.277	-.181	-.149	.404
Soy una persona de reacción rápida a las circunstancias.	.045	.249	.313	.404
Después de un fracaso me recupero fácilmente.	.347	.040	.255	.418

Validez divergente

Con el fin de verificar empíricamente que los cuatro factores detectados en la matriz de la estructura factorial, son independientes unos de otros, se realizó una rotación factorial oblicua para analizar el grado de proximidad existente en el espacio, de los factores entre sí. Con el fin de garantizar la máxima oblicuidad entre los factores, se utilizó el método de rotación Direct Oblimin con Delta= 0.

El grado de correlación entre los factores, determina qué tan próximos se encuentran los factores en el espacio. A su vez, las correlaciones están estrechamente vinculadas con el ángulo que forman los factores ubicados en un sistema de coordenadas cartesianas; por ende, estas correlaciones equivalen al coseno del ángulo comprendidos entre ellos (Lévy & Varela, 2005); si los factores son ortogonales, los ángulos formados entre ellos deben ser iguales a 90 grados (la correlación entre ellos entonces sería igual a cero). Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 4.

Tabla 4.
Matriz de correlaciones y ángulos correspondientes entre los factores.

Factores	1	2	3	4
1	1.00 0°	.214 78°	.199 79°	.225 77°
2	.214 78°	1.00 0°	.269 74°	.046 87°
3	.199 79°	.269 74°	1.00 0°	.012 89°
4	.225 77°	.046 87°	.012 89°	1.00 0°

Los coeficientes de correlación entre los factores 2 y 4 así como el de 3 y 4, están muy cercanos al valor cero: .046 y .012, respectivamente; por este motivo los ángulos (87° y 89°, respectivamente) formados entre estos factores, pueden considerarse iguales a 90°, por lo que se evidencia la independencia entre ellos (Pardo & Ruiz, 2002).

Por otro lado, las correlaciones entre los factores: 1 y 2, 1 y 3, 1 y 4, 2 y 3 (.214, .199, .225, .269, respectivamente), son lo suficientemente bajas como para generar ángulos (78°, 79°, 77° y 74°, respectivamente) que aunque no pueden considerarse iguales a 90°, si sugieren ortogonalidad entre ellos. Si consideramos la validez divergente como las distintas dimensiones que deben medir cada uno de los cuatro factores resultantes, respecto al constructo

observado, entonces los resultados anteriores parecen constatarla (Pardo & Ruiz, 2002).

Validez de contenido

Una vez realizado el análisis factorial, el instrumento fue sometido a juicio de expertos y como resultado de este proceso, los factores se conceptualizaron de la siguiente manera: Autorregulación (F 1), optimismo y apoyo social (F 2), sociabilidad y acción (F 3) y tolerancia y reactividad (F 4). Después de analizar a través del juicio de expertos la validez de los ítems, el instrumento quedo de la siguiente manera (Ver tabla 4).

Tabla 5
Especificaciones del cuestionario para medir 'Vulnerabilidad al Estrés'

Factor	Definición	Indicadores
Autorregulación.	Habilidad para controlar los sentimientos y acciones propias y actuar reflexivo.	Puedo explicar con paciencia las cosas. Soy una persona paciente. Soy una persona tranquila. Soy capaz de autocontrolarme. Me siento calmado, tranquilo. Siempre estoy con un humor aceptable. Me siento relajado. Pienso que actúo inteligentemente.
Factor	Definición	Indicadores
Optimismo y apoyo social	Poseer una visión positiva de la vida y sentir que se cuenta con el apoyo de otras personas.	Me gustan los chistes y las cosas que hacen reír. Me siento apoyado por la gente que me rodea. Me río con facilidad. Soy una persona alegre. Tengo a quien contarle un problema personal. Soy una persona con grandes aspiraciones y esforzada.
Sociabilidad y acción.	Habilidad para establecer relaciones interpersonales y actuar ante las demandas del contexto.	Hago amistades con facilidad. Me gusta hablar en público Soy una persona de acción. Asumo responsabilidades con gusto.

Tabla 5
Especificaciones del cuestionario para medir 'Vulnerabilidad al Estrés' (Cont.)

Factor	Definición	Indicadores
Optimismo y apoyo social.	Poseer una visión positiva de la vida y sentir que se cuenta con el apoyo de otras personas.	Me gustan los chistes y las cosas que hacen reír. Me siento apoyado por la gente que me rodea Me río con facilidad. Soy una persona alegre. Tengo a quien contarle un problema personal. Soy una persona con grandes aspiraciones y esforzada.

Confiabilidad

Para determinar el grado de consistencia interna del instrumento, se utilizó el Alfa de Cronbach debido a su elevada sensibilidad para detectar fuentes de error de medición, atribuibles al muestreo de factores situacionales así como de contenido de los reactivos como es el caso del presente estudio (Nunnally & Bernstein, 1995).

La tabla 5 presentó los índices de confiabilidad correspondientes a cada uno de los cuatro factores principales. Estos cuatro índices de confiabilidad podemos decir que son aceptables según Hernández, Fernández y Baptista (2006).

Tabla 6
Medias, desviaciones estándar y confiabilidad por factor

Factores	M	DE	Alfa de Cronbach
1	1.98	.83	.76
2	1.57	.80	.69
3	2.05	.88	.59
4	1.96	.86	.63

Discusión y conclusiones

Respecto a la validez de constructo del instrumento, se determinó por parte de los autores, utilizar el criterio del número de componentes esperados con base

en el constructo y el diseño del instrumento (Landeró & González, 2006); se obtuvo una solución factorial idónea, con cuatro factores independientes que logran explicar hasta el 44.5% de la varianza del constructo medido, en este caso, la vulnerabilidad al estrés en estudiantes del ITESCA.

Este porcentaje de varianza explicada, aunque no puede ser considerado en sí mismo como satisfactorio, sí representa un importante avance en la validación de un instrumento de este tipo, dado lo novedoso del contexto en el que se aplicó (Sánchez & Ortiz, 1997). Estos resultados apuntan a la necesidad de realizar nuevos estudios para mejorar el nivel explicativo del instrumento.

Por otra parte se encontró que el instrumento presenta una validez divergente aceptable, lo cual permite afirmar que el instrumento realmente mide distintas dimensiones del constructo en estudio. Esto refuerza la idea de que las dimensiones estudiadas constituyen distintas estrategias de afrontamiento que disminuyen la vulnerabilidad al estrés.

La validez de contenido determinada por juicio de expertos, permitió apoyar los hallazgos empíricos al conceptualizar los factores que autores tales como Ellis y Abrahms (1983); Nezu (2006) consideran recursos personales importantes en el afrontamiento en el estrés.

Los resultados anteriores evidencian que el instrumento tiene la capacidad de medir realmente el constructo vulnerabilidad al estrés a través de las dimensiones ya mencionadas.

Los índices de confiabilidad de cada una de las dimensiones del cuestionario de vulnerabilidad al estrés en estudiantes universitarios, pueden considerarse lo suficientemente elevados como para afirmar que la consistencia interna del instrumento es satisfactoria.

Los resultados obtenidos evidencian que el cuestionario cuenta con propiedades psicométricas lo suficientemente robustas para ser utilizado como un instrumento para evaluar vulnerabilidad al estrés en estudiantes del ITESCA, sin embargo, se hacen necesarios otros estudios para robustecer las mismas a través de otros estudios y probarlo sus propiedades psicométricas con otras poblaciones de estudiantes universitarios con vistas a poder generalizar su uso.

Se puede afirmar que el cuestionario puede ser de utilidad evaluar vulnerabilidad al estrés en estudiantes de la institución en estudio.

Referencias

American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education (1985).

- Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Psychological Association.
- Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14, (1), 237-243.
- Barra, E.; Cancino, V.; Lagos, G.; Leal, P. y San Martín, J. (2005). Factores psicosociales y problemas de salud reportados por adolescentes. *Psicología y Salud*, 15, (2), 231-239.
- Castro, A., Carrillo, I., Vidaña, M., González, M., Vázquez, P. y González, G. (2007). *Convergencias entre ansiedad y depresión en universitarios*. Comité Universitario de Salud: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Centros de Integración Juvenil A.C. (2003). *Epidemiología del consumo de drogas en México*. México: Centros de Integración Juvenil A.C.
- Ellis, A. y Abrahms, E. (1983). *Terapia Racional-Emotiva (TRE)*. México: Pax-México.
- Gazmezy, N. (1981). *Children under stress: Perspectives on antecedents and correlates of vulnerability and resistance to psychopathology*. En Rabin, A., Aronoff, A., Barclay, M. y Zucker, R. (Eds.). Further explorations in personality (pp. 196-270). New York: Wiley.
- González, U. (2002). El concepto calidad de vida y la evolución de los paradigmas de las ciencias de la salud. *Revista Cubana de Salud Pública*, 28, (2), 1-19.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ta ed.). México: McGraw-Hill.
- Khrueger, P. y Chang, V. (2008). Being poor and coping with stress: health behaviors and the risk of death. *American Journal of Public Health*, 98, (5), 889-896.
- Landerio, H., R. y González, M. (2006). *Estadística con SPSS y Metodología de la Investigación*. México: Editorial Trillas.
- Lazarus, R. (1980). *The stress and coping paradigm*. En Bong, L. y Rosen, R. (Eds.). Competence and coping during adulthood. New Hampshire: University Press of New England.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España: Descleé De Brouwer
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lévy, M. Jean-Pierre. y Varela M. Jesús (2005). *Análisis Multivariante para las Ciencias Sociales*. España: Pearson-Prentice hall. 348-350.
- Martín, L. (2003). *Aplicaciones de la psicología en el proceso de salud*. *Revista Cubana de Salud Pública*, 29, (3), 275-281.
- Manciaux, M., Vanistendael, S.; Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2001). *La resiliencia: estado de la cuestión*. En Manciaux, M. (Ed.). La resiliencia: resistir y rehacerse. (pp 185-220). México: Gedisa.
- Matheny, K., Roque-Tovar, E. y Corlette, W. (2008). Perceived stress, coping resources, and life satisfaction among U.S and Mexican college students: A cross-cultural study. *Anales de Psicología*, 24, (1), 49-57.

- McWhirter, J.; McWhirter, B.; McWhirter, A. y McWhirter, F. (1993). *At risk youth a comprehensive response*. Estados Unidos: Brooks/Cole Publishing Company.
- Nezu, A. (2006). *Formulación de casos y diseño de tratamientos cognitivo-conductuales. Un enfoque basado en problemas*. México: Manual Moderno.
- Nunnally, J. y Bernstein, I. (1995). *Teoría psicométrica*. (3era ed.). México: McGraw-Hill.
- Observatorio Universitario de las Innovaciones. (2008). *La deserción en la educación superior*. México: Universidad de Colima.
- Pandinha, R. (1996). *Risk and protective factor model in adolescent drug use putting them to work for prevention*. Recuperado el 23 de Octubre de 2001 de www.nida.nih.gov
- Pardo, M. Antonio y Ruiz D. M.A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Edit. Mc Graw Hill. Madrid. Pp. 444-445.
- Quevedo, C.; Amaro, J. y Menéndez, J. (2005). *Construcción y validación del cuestionario de Vulnerabilidad al Estrés*. Revista Cubana de Medicina Militar, 34, (3), 1-6
- Quiroga, A. y Mata, M. (2003). *Diagnóstico del Consumo de Alcohol, Tabaco, y otras Drogas en Estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM*. México: UNAM.
- Rutter, M. (1983). *Stress, coping, and development: Some issues and some questions*. En Garnezy, N. & Rutter, M. (Eds.). *Stress, coping, and development in children* (pp. 1-42). New York: McGraw-Hill.
- Sánchez, M. Fco. Y Ortiz, S. Beatriz (1997). *Estructura Factorial de la Escala de Intensidad afectiva de Larsen*. En: Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Vol. 1 Número 0. ISSN-1138-493X.
- Sandín, B. (1999). *El estrés psicosocial*. Madrid: Klinik.
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3, (1), 141-157.
- Slaikeu, K. (1996). *Intervención en crisis. Manual para práctica e investigación*. (2da. Ed.). México: Manual Moderno.
- Suldo, S. y Huebner, S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19, (3), 93-105.
- Valdés, A., Esquivel, L. y Artiles, K. (2007). *Familia y desarrollo. Estrategias de intervención en terapia familiar*. México: Manual Moderno.
- Werner, E. (1984). Resilient children. *Young Children*, 40, (1), 68-72.
- Werner, E. y Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and young*. New York: McGraw-Hill.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CONCIENCIA GLOBAL

Recibido: 12 de junio de 2009
Aceptado: 27 de junio de 2009

Flavio Ortega Muñoz
(flavioaguilucho@hotmail.com)

Maestro en Educación Básica; actualmente se desempeña como profesor de educación primaria de la Secretaría de Educación del Estado de Durango y cursa el Doctorado en Ciencias del Aprendizaje en la Universidad Pedagógica de Durango.

Resumen

El presente escrito tiene el propósito de reseñar algunos aspectos relevantes sobre Conciencia Global contruidos a partir del estudio de diversos materiales bibliográficos y electrónicos, sin la intención de proponer verdades acabadas, pretendo brindar algunos elementos de discusión que permitan ampliar la comprensión de dicho concepto.

No es la globalización la que define la acción colectiva, sino que es la acción colectiva diferenciada la que configura y construye a ésta, cuando ha percibido un modo global de actuar sustentado en las relaciones sociales de los sujetos colectivos y en sus interacciones con lo global; este modo de entender lo global se opone a aquellos que reducen globalización a una condición impostergable de la actividad humana de los últimos años. En una palabra, se trata de un modo de actuar basado en una **Conciencia Global**.

Pero, ¿Cómo se forja la Conciencia Global? ¿Cómo podría contribuir a la Internacionalización de la Educación? ¿Cuáles son sus implicaciones? ¿Qué retos plantea? ¿Es posible promover la Conciencia Global en el contexto local? Estos y otros cuestionamientos son necesarios hacia la construcción de una Conciencia Global.

Palabras clave: Conciencia Global, Internacionalización de la Educación, Globalización.

Abstract

This letter is intended to outline some relevant aspects on Global Consciousness constructed from the study of various books and electronic materials, without the intention to propose truths finished, I intend to provide some elements of discussion that will expand understanding of the concept.

It is not globalization that defines the action, but collective action is the distinct built and configured it, when he earned a global action based on social relations of individuals and groups in their interactions with the global and this way of understanding the global objects to those which reduce to a condition unpostponable globalization of human activity in recent years. In short, this is a way of working based on a global consciousness.

But how do you forge Global Consciousness? How could contribute to the internationalization of education? What are its implications? What challenges arise? Is it possible to promote global awareness in the local context? These and other questions are necessary to establish a Global Consciousness

Key words: Global awareness, Internationalization in Education, Globalization.

Hacia la construcción de una conciencia global

Para entender el término Conciencia Global y todas sus implicaciones teórico-prácticas en el ámbito educativo, necesariamente tenemos que hacer referencia al fenómeno de la globalización y al de la Internacionalización de la Educación.

El término globalización proviene del inglés *globalization*, donde "global" equivale a "mundial". Por eso, hay quienes afirman que el concepto más adecuado en castellano sería mundialización, derivado del vocablo francés *mondialisation*. Consiste en un sistema de crecientes interdependencias materiales e interconexiones culturales.

La globalización representa un escenario de interdependencia global de los sistemas económicos, financieros, ambientales, políticos y tecnológicos; donde el capital, el conocimiento, la información, las materias primas, los bienes y servicios, son producidos, usados e intercambiados desafiando las fronteras nacionales.

Al respecto podemos encontrar posturas a favor y en contra. Por ejemplo, Giddens (1999) a pesar de que afirma que la globalización es un proceso

contradictorio, es bastante optimista, porque asegura que es un proceso de igualación, ya que les confiere a los grupos y a las naciones hasta ahora sin poder, el potencial para realizar sus fines en los ámbitos antes descritos. Por otro lado, desde una postura crítica interesante, Bauman (1999) sostiene que los procesos globalizadores incluyen una segregación, separación y marginación social progresiva, reafirmando aún más la brecha económica y social entre “globalizadores” y “globalizados”.

Como sea, todas las interpretaciones coinciden en un punto: la revolución científica y tecnológica han transformado a la sociedad en un grado y profundidad insospechada, el ámbito educativo no es la excepción. En este contexto, la educación y sus espacios precisan cambiar, movilizar su capacidad adaptativa y trascender. La Internacionalización de la Educación, de las funciones y currículum de las instituciones, así como de los patrones de comportamiento de sus actores, es una estrategia transversal que podría dar respuestas pertinentes y de calidad a las necesidades locales y regionales, desde una visión global.

Así pues, la Internacionalización es la respuesta social, cultural y educativa de los países al impacto de la globalización. A través de ella, el mundo académico pretende enfrentar de forma proactiva la globalización, salvaguardando las particularidades locales. La Internacionalización impulsa y apoya los procesos de cambio y adecuación de la educación y las instituciones educativas a la dinámica global, armonizando lo local, lo regional y lo mundial.

En este sentido, Knight y De Witt (1997) sostienen que la Internacionalización es una respuesta proactiva de las universidades, mediante la cual, un país responde a las condiciones de globalización al conocer y respetar la idiosincrasia de cada nación, representa un medio de promoción y reforzamiento de la identidad cultural, propicia el desarrollo de una perspectiva global en las instituciones educativas y muestra un compromiso de éstas en la construcción de una ciudadanía global.

Con la exposición realizada hasta aquí y de acuerdo con Gacel (1999), asumo que hay evidentes diferencias en esencia entre los fenómenos de globalización e Internacionalización: Mientras la globalización busca socavar las bases del Estado-Nación, la Internacionalización busca fortalecerlas; mientras la globalización aspira a la homogeneización, la Internacionalización promueve el reconocimiento de las diferencias y la identidad cultural; mientras la globalización presenta un flujo “natural” de personas, conocimiento y tecnología; la Internacionalización fomenta la cooperación internacional basada en una respetuosa interculturalidad.

No intento tomar postura en relación a que la globalización tiene fines perversos o en cuanto a que la Internacionalización es la panacea a todos nuestros problemas, pero sí considero necesario reflexionar acerca de los

efectos de ambos procesos y buscar alternativas viables a nuestro contexto real, porque, queramos o no, somos un país subdesarrollado con expectativas y condiciones distintas a las potencias mundiales.

Ahora bien, el argumento anterior no representa la imposibilidad de hacer frente de manera adecuada al fenómeno de la globalización. Se entiende que la globalización es la construcción de la realidad social colectiva mundial, afectada directamente por la globalidad; es decir, la globalización no es una condición abstracta concebida de manera natural y preexistente que somete todo a sus designios. Esta asunción me permite enlazar mi exposición al tema total de este escrito.

No es la globalización la que define la acción colectiva, sino que es la acción colectiva diferenciada la que la configura y la construye cuando ha percibido un modo global de actuar. Un modo de actuar sustentado en las relaciones sociales de los sujetos colectivos y en sus interacciones con lo global, este modo de entender lo global se opone a aquellos que reduce globalización a una condición impostergable de la actividad humana de los últimos años. Un modo de actuar basado en una **Conciencia Global**.

Pero, ¿Cómo se forja la Conciencia Global? ¿Cómo podría contribuir a la Internacionalización de la Educación? ¿Cuáles son sus implicaciones? ¿Qué retos plantea? ¿Es posible promover la Conciencia Global en el contexto local? En los siguientes apartados intentamos dar respuesta a estos cuestionamientos.

Conciencia Global, una aproximación conceptual

Enseguida, se hace una aproximación conceptual acerca de la Conciencia Global, qué es y qué representa en el mundo contemporáneo, lo que me permitirá emitir un juicio crítico sobre el tema en lo sucesivo.

Tener una Conciencia Global no sólo es pensar en el aquí y en el ahora, sino pensar también en el allá y en el futuro. La Conciencia Global es la “comprensión y receptividad de las culturas ajenas, disponibilidad de ciertos conocimientos e información de índole socioeconómica y ecológica” (Oxford Dictionary, 1991).

Según Morin (1999, en Torralba, 2007 s/p), “la complejidad es la nota central de nuestro mundo y sólo el que está dispuesto a mirar más allá de lo que se manifiesta, se percatará de la urdimbre de conexiones que hay en el trasfondo de todo problema singular”.

De la misma forma, Torralba (2007), nos dice que lo local y lo global están profundamente vinculados, de tal modo que uno de los rasgos que caracteriza nuestro mundo es el de la interdependencia de todos los factores. Es

fundamental forjar la Conciencia Global, la plena y clara conciencia de formar parte de un mundo único, vulnerable y efímero, dotado de gran riqueza, pero amenazado por graves plagas.

No basta con vigilar por los propios intereses, pues lo que va mal al otro lado del planeta, acaba teniendo efectos en mi jardín. Se requiere visión de conjunto, sentido de lo global y, naturalmente, amor a lo propio. El ciudadano común debe tener Conciencia Global, pero actuar localmente. No basta con sentirse miembro de una patria, de un terruño o de una determinada nación. La vinculación afectiva y emocional a lo concreto no debe ser una excusa para aislarse o refugiarse, sino una ocasión para abrirse a la totalidad del mundo. Los provincianismos y los nacionalismos endogámicos no tienen futuro en el mundo global, pues sólo la Conciencia Global puede redimirnos del naufragio colectivo (Torralba, 2007 s/p).

Somos parte de un mundo, donde las consecuencias de hechos históricos se están evidenciando en la actualidad y, de igual forma, lo que hagamos, cómo lo hagamos y lo que dejemos de hacer, será nuestra herencia para las futuras generaciones.

Ante esta posibilidad, estaríamos necesariamente en la coyuntura de cambiar nuestros estilos de vida, es decir, romper con una visión restringida del yo y los míos, por una visión de mundo. Y es aquí donde la Internacionalización de la Educación, que las nuevas sociedades construyan o se forjen, será la principal herramienta para el buen actuar local y global.

Finalmente, la Conciencia Global representa un actuar responsable, honesto y comprometido con el bien propio, colectivo y mundial.

Conciencia Global y Educación Internacional

Con lo antes expuesto asumo que la Conciencia Global y la Internacionalización de la Educación son un binomio inseparable, donde necesariamente la primera deberá ser inherente a la segunda. En este proceso, es menester que las instituciones educativas promuevan los cambios necesarios en su currículum y en sus prácticas; es decir, internacionalizar sus funciones prioritarias con una visión global con estricto apego y respeto al contexto local.

Un ejemplo claro que tiene el objetivo de construir una Conciencia Global mediante la Internacionalización de la Educación es el implementado por las universidades que conforman la Asociación Americana de Colegios y Universidades. En estas universidades, el currículum está basado en el desarrollo de cursos con una perspectiva global, esto queda evidenciado mediante el análisis de las publicaciones en la *Revista Diversity Digest* de dicha asociación, tal es el caso de los artículos "*Ciencia, Género y Medio Ambiente*"

(por Lori Bettison-Varga, profesora asociada de geología, y Charles Kammer, profesor de estudios religiosos. Colegio de Wooster) y "Ver el mundo a tu alrededor" (por Daniel Utley, estudiante del Colegio de Wooster).

En este par de artículos, dos profesores y un estudiante narran su experiencia en un curso sobre Conciencia Global denominado "Ciencia, Género y Medio Ambiente", llevado a cabo en el Colegio de Wooster, ubicado en Ohio, Estados Unidos. Lori Bettison-Varga y Charles Kammer describen las características y objetivos del curso desde su perspectiva como profesores y diseñadores del mismo, y Daniel Utley, desde su perspectiva como estudiante, expresa sus aprendizajes como profesional y como humano.

Bettison-Varga y Kammer establecen dos objetivos en su curso: 1) incrementar la conciencia ambiental y de género en los estudiantes mediante la literatura científica y, 2) promover una actitud activa para que los estudiantes asuman que no sólo los científicos son capaces de formular preguntas e implementar soluciones a los problemas ambientales. Consecuentemente, enfatizan la necesidad de que los científicos trabajen con historiadores, sociólogos, teólogos, economistas, artistas y con la sociedad en general en pos de una Conciencia Global.

Por su parte, Utley expone que mediante las discusiones en clase, el estudio de libros como *Refuge* (Terry Williams), *Radical Ecology: The Search For a Livable World* y *Earthcare: Women and the Environment* (Carolyn Merchant), así como las experiencias recuperadas en este estudio interdisciplinario, es hoy en día un científico "mejor educado" y mejor persona, y que además, aprendió cuatro lecciones (igualmente importantes para nosotros como doctorantes): 1) debatir lo que los "científicos expertos" dicen, 2) cuestionar las consecuencias ambientales de las industrias, 3) ser conciente de la comunidad, el medio ambiente y su seguridad, y 4) considerar las cuestiones ambientales desde la perspectiva de género.

Es evidente que en este ejemplo la construcción de una Conciencia Global está promovida desde una perspectiva ambiental, pero es necesario reconocer que ésta no representa una forma única, la Conciencia Global se puede conseguir a través del tratamiento integral de diversos ámbitos como el económico, el social, el político, el cultural y/o histórico.

Algunas implicaciones hacia una Conciencia Global

El concepto de Conciencia Global incluye el reconocimiento del mundo interconectado de hoy y la aceptación de la existencia de diversos sistemas morales y culturales. Pero además, la Conciencia Global está en la búsqueda constante de la unidad y no de las diferencias, se trata de tener un sentido de pertenencia a un todo mayor, pero sobre todo, de asumir la responsabilidad de tomar medidas en ese mundo global.

Hacia la toma de una Conciencia Global, debemos tener en cuenta las siguientes implicaciones:

1. Conocimiento y comprensión de la unificación de las condiciones de la vida humana en todo el mundo.

- Necesidades universales como la vivienda, el vestido, la alimentación.
- Derechos Humanos Universales como la libertad de expresión, la libertad de religión, la libertad de educación.
- Nuevos valores y normas de justicia compartidas.
- Nuevos modelos de cooperación internacional fundamentados en el respeto y la igualdad.

2. Toma de conciencia de las consecuencias mundiales de acciones locales.

- La tala inmoderada de bosques.
- Las consecuencias industriales para el calentamiento global.
- La petrolización de la economía.

3. Una perspectiva crítica sobre la diversidad de prácticas culturales alrededor del mundo.

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

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

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

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

Estas implicaciones demandan, a su vez, cambios en las prácticas de las instituciones educativas. Se requiere de una reconversión del quehacer docente, primeramente porque las necesidades de las nuevas generaciones son distintas, aspecto que debemos atender porque nuestra responsabilidad es cubrir las necesidades de aprendizaje y no las propias, de otra manera,

nuestra práctica resultaría obsoleta. En segunda instancia, porque contamos con nuevas tecnologías como un recurso valioso, reiterando el cuidado que debemos tener al usarlo como tal y no como un método o una finalidad.

Se requiere también de un cambio en las estructuras organizacionales de las escuelas, y no nos referimos sólo a los edificios escolares, sino al conjunto de instancias que conforman los sistemas educativos. Es decir, un sistema educativo que busca responder a las transformaciones sociales y a la apertura mundial, debe tener también una capacidad de adaptación desde sus estructuras administrativas, organizacionales y de gestión.

Los retos hacia una Conciencia Global

Intentar revertir el proceso de globalización es absurdo. No obstante, nosotros como educadores, como personas, como miembros de la sociedad actual, podemos impactar de cierta manera en este proceso. Las responsabilidades con nuestro entorno no han aumentado como lo ha hecho la influencia que nuestra conducta diaria ejerce sobre la vida de gente aún más distante.

Es cierto que ante este panorama de vertiginosos cambios pareciera cada vez menor nuestra influencia sobre ellos, pero no es así, hoy en día podemos establecer comunicación con personas al otro lado del mundo e intercambiar información en cuestión de segundos. Las distancias ya no representan para un sector de nuestra población un impedimento porque las tecnologías de la información están a nuestro alcance.

Considero que el problema radica en que nuestra imaginación para hacer frente a los procesos globalizadores no ha progresado demasiado. Ya no podemos seguir con una actitud inocente e ingenua acerca de las poblaciones en las que hay sufrimiento humano por dicha dinámica global. En relación a lo anterior, Bauman (2001) afirma que la globalización y la creciente interdependencia nos exigen revisar nuestra propia moralidad. La acción colectiva es necesaria y no podemos ignorar la responsabilidad individual dentro de esta campaña moral.

Como personas inmersas en el campo educativo, tenemos la obligación moral de promover la Conciencia Global en nosotros mismos y en nuestros alumnos. El reto consiste en romper nuestros paradigmas anclados en la mediocridad, en el no puedo, en el díganme qué hago y cómo lo hago, el papel de los docentes es reconocer que estamos en posición de ser esos potencializadores intelectuales y emocionales del desarrollo de ciudadanos del mundo global.

Hay dos posibilidades en este mundo globalizado de acuerdo a la metáfora de la casa: si estás viviendo dentro de una casa sin techo y al construirse ese techo te sientes encerrado, entonces estarás limitando tu pensamiento y tu poder de acción; pero si en cambio, al construirse ese techo, lo utilizas para

subirte a él y mirar lo que hay más allá de tu propiedad, entonces estarás en la posibilidad de descubrir un campo fértil donde ampliar tus pensamientos, tus conocimientos y tus estrategias, con el único y simple fin de satisfacer tus necesidades y, en consecuencia, las de los demás.

La construcción de una Conciencia Global en el contexto local

Como bases teóricas para la construcción de una Conciencia Global en nuestro sistema educativo local, estaría citando necesariamente dos aspectos fundamentales: las cinco dimensiones que Hanvey (1982) propone para la edificación de esta perspectiva global y la Internacionalización de la Educación identificada por Gacel (2004) como la estrategia idónea para crear en los estudiantes una Conciencia Global.

Sobre el primer aspecto, Hanvey (1982) identifica cinco dimensiones para la construcción de una perspectiva global:

- Dimensión 1: Conciencia de la perspectiva cultural. Esta se refiere a que la perspectiva propia no necesariamente es la perspectiva de los demás, además de reconocer que esta perspectiva ha sido influenciada y que habrá algunas otras totalmente diferentes a la nuestra.
- Dimensión 2: Conciencia del estado del planeta. Esta significa estar conciente de cómo es mi mundo y de lo que ocurre en él.
- Dimensión 3: Conciencia intercultural. En esta conciencia se reflejan la variedad de quehaceres y pensamientos humanos, cómo se comparan y cómo son entendidas por otras sociedades.
- Dimensión 4: Conciencia de la dinámica global. Ésta se refiere al conjunto de procesos, mecanismos o características que guían el sistema mundial que nos lleve a una conciencia inteligente de cambio global.
- Dimensión 5: Conciencia de las opciones humanas. Ésta entraña el campo de posibilidades que tenemos los hombres, gobiernos y sociedades en general frente al complejo conocimiento del sistema global.

Aunado a lo anterior, estaría de acuerdo con Gacel (2004), en que la Internacionalización de la Educación responde a esa estrategia necesaria para la creación en nuestros alumnos de una Conciencia Global.

“Se entiende como principal meta de la internacionalización la de propiciar en los estudiantes una Conciencia Global para la ciudadanía en la aldea global. En otras palabras, mediante la internacionalización se pretende promover la entronización de perspectivas culturales múltiples, tanto en el conocimiento generado, como en los métodos pedagógicos utilizados y en las prácticas organizativas. Ya que la educación internacional promueve la formación holística del individuo, se sugiere que descansa en una estructura curricular integral, humanista y socio-reconstructivista”.

En esta perspectiva, la internacionalización de los contenidos académicos constituye un recurso educativo clave para formar ciudadanos críticos y preparados para desempeñarse eficaz y exitosamente en un contexto globalizado. Representa una reforma educativa, cuyos ideales son el impulso del carácter político, ético e intercultural de las relaciones sociales en pro de la formación de una ciudadanía crítica, por medio del fomento en los egresados de una perspectiva y Conciencia Global, con la finalidad de que adquieran respeto a la diferencia y a la riqueza cultural de la humanidad, un sentido de responsabilidad política que les hagan defensores de los principios democráticos y de la sociedad en la cual viven y actúan, para ser verdaderos artífices de la transformación social (Gacel, 2002).

Finalmente, y atendiendo los principios de ambos autores, estoy en la posibilidad de ofrecer una propuesta concreta y realista sobre tres puntos torales urgentes de atención en nuestro sistema educativo local hacia la construcción de una Conciencia Global:

1. Reforma curricular. Planes y programas enfocados hacia una dimensión internacional y que además, planteen el desarrollo de competencias en los individuos para que se desarrollen exitosamente en el ámbito laboral y de vida dentro de una sociedad global. Cabe mencionar que esta reforma curricular deberá enfocarse hacia el desarrollo de contenidos mediante el uso significativo de las tecnologías de la información y la comunicación.
2. Transformación de las prácticas docentes. Cambio de esquemas tradicionales de enseñanza y aprendizaje por aquellos que respondan a los intereses ya no sólo locales, sino regionales, nacionales y mundiales. Esto implica que la formación inicial y la actualización de los docentes estarán enmarcadas en una visión global del aprendizaje y de su ejercicio educativo en general.
3. Visión planetaria. Estar conscientes de que las decisiones que tomemos aquí están necesariamente influenciadas por el exterior y que, a la vez, nuestras prácticas (efectivas o deficientes) repercutirán en el quehacer global.

Referencias

- Association of American Colleges and Universities (2006). "Science, Gender, and the Environment" y "Seeing the World Around You" en *Diversity Digest*. Vol. 9, Num. 3. AACU. United States.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Bauman, Z. (2001). El reto ético de la globalización en *New perspectives Quarterly*, Fall.

- Gacel-Avila, J. (1999). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y Lineamientos*. OUI. México.
- Gacel-Avila, J. (2002). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. Guadalajara, México. En *Educación Global* (6) AMPEI.
- Gacel-Avila, J. (2004). La perspectiva global en el currículum. Cuarto Congreso Nacional y Tercero Internacional: "Retos y Expectativas de la Universidad". Universidad Autónoma de Coahuila Febrero 25-28, 2004.
- Giddens, A. (1999). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus. España.
- Knight, J. & de Wit, H. (1997). Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries. European Association for International Education Publications. Netherland.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Paris, Francia.
- (1991). Oxford Dictionary of New Words.
- Torralba, F. (2007). *Conciencia global y acción local*. Forum libertas. Disponible en [es.catholic.net/abogadoscaticos/435/2862/articulo.php?id=32463 - 64k](http://es.catholic.net/abogadoscaticos/435/2862/articulo.php?id=32463-64k) – consultado el 29 de noviembre de 2008.

CULTURA DIGITAL DE PROFESORES Y ALUMNOS. ESTUDIO DE CASO DE UNA ESCUELA PRIMARIA DE LA CIUDAD DE DURANGO, CONSIDERANDO AL AMBIENTE ENCICLOMEDIA

Recibido: 12 de mayo de 2009

Aceptado: 27 de mayo de 2009

1.-María del Consuelo Telles Contreras

(maconste@yahoo.com.mx),

2.- Miguel Navarro Rodríguez

(narodmi@yahoo.com y mnavarro@upd.edu.mx), y

3.- Víctor Manuel González Romero

(vmgonzalezromero@gmail.com)

¹ Pasante del Doctorado en Ciencias para el Desarrollo Sustentable en la Universidad de Guadalajara, profesora de educación Primaria de la SEED, egresada de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa de la UPD.

² Dr. En Educación Internacional, Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango, Investigador SNI Nivel 1.

³ Dr. en Ingeniería Química por la Universidad de Minnesota, profesor investigador de la Universidad de Guadalajara, Investigador SNI, nivel 1.

Resumen

Desde un estudio de caso, se aborda una caracterización de la cultura digital de estudiantes y profesores de educación primaria, cuando éstos se involucran en el ambiente enciclopedia. Se estudiaron 10 entrevistas a profundidad, realizadas a profesores de quinto y sexto grados de una escuela primaria urbana de la ciudad de Durango, así como registros de informantes clave, en total 12 niños de quinto y sexto grados de educación primaria, dos por cada

grupo de un total de 6 grupos en la misma escuela puesta bajo estudio. Se obtuvieron dos documentos primarios, cuyos datos fueron analizados en el paquete ATLASTI 4.1 a fin de obtener determinadas categorizaciones que respondieran a las preguntas de investigación.

Los resultados muestran tres categorías que caracterizan a la cultura analizada: *Enciclomedia apoyo-herramienta, alfabetización digital y Analfabetismo digital*, desde las cuales se describe a las formaciones culturales sobre lo digital presentes en l@s profesores y se contrastan con aquellas que son manifestadas por los estudiantes.

Palabras clave: Enciclomedia, cultura digital, profesores, estudiantes, primarias

Abstract

The present paper describes the cultural characteristics of the digital paradigm in educators and learners in primary education, highlighting several categorizations in the form of habits, ways of working, ways of communication and media strategies for learning immersed in technology, the latter provided by the environment Enciclomedia.

We studied the implications that culture has to the digital divide and digital inequality, specifically all that is concerning to teachers of primary as subjects of research.

We studied 10 in-depth interviews conducted with teachers of fifth and sixth grades of an urban elementary school in the city of Durango, as well as registers of key informants, a total of 12 children in fifth and sixth grades, two from each group from a total of 6 groups in the same school put under review. The data were analyzed in the package ATLASTI 4.1.

The results show three categories that characterize the culture analyzed: enciclomedia support tools, digital literacy and illiteracy, from which also depicts the cultural formations on the digital in l @ s teachers and are contrasted with those that are expressed by students.

Palabras clave: Enciclomedia, cultura digital, profesores, estudiantes, primarias

Los profesores de educación básica ante la cultura digital

Los abordajes sobre cultura digital y los profesores han sido diversos, de entre ellos se destacan: Cultura como identidad digital construida socialmente en línea (Tettegah, 2002); La Cultura Digital como exclusión-equidad (Lemke, 2002; Laborda, 2004) y La Cultura Digital como facilitación-agobio desde su

empleo (Navarro, et al. 2005). Son coincidentes estos planteamientos en considerar a la Cultura Digital como un nuevo paradigma en la utilización de la internet y las telecomunicaciones, para innovar en la creación de conocimiento, arte y demás manifestaciones que el hombre realiza a través de dicha intermediación tecnológica.

Por otra parte, se han señalado algunos retos para el profesorado en cuanto al dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) y por ende de la cultura digital (Aundunson, 2003).

Se requiere lograr una política de Estado para que los profesores dominen y empleen las TIC's, mediante directrices y programas amplios que atañan a todas las aristas del sistema educativo, consistentemente se necesita que la cultura de lo digital mantenga una presencia uniforme en los planes y programas de estudio de educación básica, a la vez que también exista de forma previa dentro del propio currículo de formación de profesores y finalmente se requiere un programa educativo nacional que asegure el proceso de apropiación cultural de lo digital dentro de las aulas de clase, esto es, interesa constituir a una nueva práctica docente en la educación básica, integrada con las tecnologías y que se manifieste en cada actividad de aprendizaje.

Se impone rescatar algunas investigaciones sobre los profesores y sus competencias digitales (De Moura, 2000; Pasadas, 2003, Navarro et al, 2006) para aprender a superar los rezagos que imponen las competencias digitales deficitarias en el profesorado, también es importante abordar los retos que supone la digitalización de la realidad educativa en la educación básica de México (Bracho, 2001), se trata de formar y capacitar profesores, hábiles en el manejo y apropiación de esa nueva cultura, asesorados por una red de investigadores que faciliten los procesos de creación e integración tecnológica en las aulas de clase, a este tenor es importante considerar la experiencia actual que están teniendo los profesores de 5º. y 6º. grados en la educación primaria de México, mediante el Programa Enciclomedia.

El estudio amplio de algunas implicaciones problemáticas de este caso, como las que se señalan a continuación, podrán proporcionar algunos insumos a ser considerados en la literatura sobre cultura digital y profesores.

La subutilización de los equipos de cómputo en la educación primaria, lo sobrevendido y lo subusado.

Las escuelas primarias de organización completa de la ciudad de Durango, México y su periferia – las cuales constituyen el estudio del caso que estructura la presente investigación- cuentan con una sala de cómputo para uso de toda la población escolar, asimismo los grados de 5º. y 6º. Están equipados con una computadora y equipo audiovisual, mismos que constituyen al ambiente digital enciclomedia para la educación básica (Bracho, 2001). Sin embargo,

representa un problema el subempleo de los equipos de cómputo en la escuela primaria, así como la deficiente capacitación y actualización de los profesores en el campo computacional.

La anterior situación problemática, no es observable tan solo en México, sino que es un problema que también se presenta y ha sido estudiado en los planteles escolares de los Estados Unidos (Cuban, 2001), a este respecto, la investigación de Valdés (2008) abordó la serie de problemas que asume la utilización de las computadoras por parte de profesores y alumnos en escuelas primarias de la Región de Saltillo México y observó la misma característica del subempleo de los equipos de cómputo ya señalada por Cuban (2001). En nuestro estudio, interesa relacionar, el empleo de las TIC's por parte de profesores y estudiantes en la conformación de una determinada cultura digital.

La brecha digital entre profesores y estudiantes en la educación primaria, las implicaciones para el trabajo docente

En este apartado habría que considerar sobre todo las afectaciones al trabajo docente derivadas de la brecha digital entre los profesores y los estudiantes de educación primaria, toda vez que de acuerdo a otras investigaciones referidas al nivel de dominio de las competencias digitales de los profesores (Jennings et al, 2005), es el estrato de profesores de mayor edad el que mantiene los dominios más bajos en sus competencias digitales y de estar estos profesores ante alumnos de educación primaria de los grados superiores, podría presentarse el fenómeno de la brecha digital en detrimento de los propios profesores con relación a algunos de sus estudiantes.

Las preguntas de investigación

Las siguientes son las preguntas que emergen desde el proceso de construcción del presente objeto de estudio y que deberán responderse desde el campo de los datos:

¿Qué categorizaciones desde los datos aportados por los sujetos parte del estudio, explican a las formaciones culturales que conforman lo digital en profesores y estudiantes a partir del caso de una escuela primaria en particular y considerando el ambiente enciclomedia?

¿Qué características culturales, desde las categorizaciones encontradas, asume lo digital en profesores y estudiantes de la escuela primaria del caso, considerando el ambiente enciclomedia?

¿Qué implicaciones prácticas de la cultura digital puesta bajo análisis y desde la discusión de las categorías encontradas, pueden establecerse hacia el trabajo docente y el proceso educativo?

El marco metodológico

La investigación es de corte cualitativo, desde la perspectiva del estudio de caso, eligiendo a un estudio de caso interpretativo (Guba & Lincoln, 1981), ya que interesa destacar una serie de objetivos que predeterminan los tipos de datos que habrán de recolectarse de entre los sujetos parte del caso. De acuerdo con Stake (1999), se adopta un estudio de caso instrumental ya que el mismo sirve de instrumento para conocer las particularidades a profundidad del caso, para ponerlas en relación con la naturaleza del problema que se investiga.

A ese tenor, se busca en el presente estudio de caso, establecer relaciones de explicación no causal, sino que se presentan en el ámbito de la interpretación. Así el caso, servirá de elemento potenciador de nuevos conceptos y relaciones más que de medio de verificación de hipótesis preconcebidas al problema dentro del caso de estudio (Rodríguez, et al, 1996).

La definición del caso y los sujetos de investigación

El estudio de caso es representado por la Escuela Primaria Estatal Profesora Elena Aguilar Medina, ubicada en la Calle Independencia 725, de la Ciudad de Durango, Dgo. Delimitando de entre ella a seis grupos de niños estudiantes, tres de 5º. grado y tres de 6º. Grado, junto con sus seis profesores, dado que es en tales grupos de niños y profesores, en donde se cuenta con el ambiente digital Enciclomedia, en las seis aulas ya descritas.

Los instrumentos de la investigación y la reducción de los datos

Se consideró como instrumentos a 2 entrevistas semiestructuradas dirigidas tanto a profesores como estudiantes, quienes fueron clave, así mismo fue diseñado un cuestionario cualitativo para incluir en el análisis las respuestas de tipo abierto. Fueron considerados como parte del análisis de textos, los registros del diario del investigador, así como las observaciones participantes de la investigadora, quien es al mismo tiempo, profesora de uno de los grupos de estudiantes de educación primaria que fueron parte del estudio de caso. La reducción y sistematización de los datos se realizó utilizando una unidad de análisis cualitativo en el programa computacional ATLAS/ti, versión 4.1, posteriormente, se definieron las categorías parte del estudio, para encontrar de nuevo desde los textos y registros, nuevas relaciones y conceptos con fuerza interpretativa del fenómeno investigado.

Discusión de resultados

Las categorías finales de análisis

Las nueve familias o sub-categorías destacadas en la reducción y discusión de los datos, integraron a tres categorías finales de análisis, las cuales se constituyeron a partir de redes de familias por su cercanía de significados, dichas categorías se presentan a continuación:

La alfabetización digital

Esta red de 2 familias incluye a *la comunicación digital* y a *la fascinación y encanto*. Estas dos familias integran códigos que representan el uso pleno de las herramientas y recursos tecnológicos, su integración a la vida cotidiana en términos de una nueva cultura y paradigma.

De forma particular, la comunicación digital refleja a un usuario alfabetizado que posee las competencias informacionales requeridas por la nueva alfabetización y que es hablante del nuevo idioma tecnológico, el cual al hablarse a través de una serie de competencias, tiene la capacidad correspondiente de comunicarse con sus pares y colegas que comparten dicha cultura digital.

La comunicación digital se constituye por 12 códigos que representan el uso de las TIC's como medios para comunicar recursos y materiales u objetos de aprendizaje, se incluyen en dicha familia a dos subgrupos de códigos tales como:

Uso de tecnologías comunicaciones básicas.- Empleo del correo electrónico y envío de recursos o materiales por attachment.

Participación en foros y comunidades virtuales.- Representan a un usuario de las TIC's que se está conectando e integrando a una comunidad de pares intermediado por las tecnologías, se anexa la digitalización como característica cultural del usuario: empleo de celulares, envío de mensajes e imágenes por celular e ipods.

La familia o subcategoría *fascinación y encanto por las tecnologías*, se integra con 10 códigos que representan a profesores usuarios que están haciendo uso de las herramientas, recursos y objetos de aprendizaje desde el ambiente enciclomedia y que se encuentran agradados por dicho empleo, donde además existe una conexión entre la aceptación plena de las tecnologías con gran satisfacción de su uso en el aula (fascinación y encanto), con las habilidades tecnológicas y competencias digitales que se suponen en los usuarios que son partícipes de la comunicación digital: Empleo de celulares, ipods, controles

electrónicos, videojuegos, computadoras de mano y el propio ambiente enciclomedia.

Es importante realizar una contrastación entre las diversas categorías finales de análisis, por cuanto al número de sus códigos de significación con el cual fueron constituidas, por lo cual podemos establecer que la categoría final de análisis: Alfabetización digital, alcanzó a destacar en el proceso de reducción de datos a 22 códigos desde las dos subcategorías o familias ya descritas. La figura No. 1, representa la constitución en red de familias, de la categoría final de análisis: alfabetización digital. (Fuente: Atlas/ti 4.1 red de familias). Como puede apreciarse, la relación planteada en esta red, es la de una correspondencia proporcional: a mayor fascinación y encanto, se corresponden mayores habilidades y competencias hacia la comunicación digital, ello refleja el perfil propio de los usuarios profesores quienes ya presentan alfabetización digital.

Enciclomedia Apoyo- herramienta

Esta categoría final de análisis, incluyó 4 familias de códigos:

- El apoyo organizativo en las etapas de planeación y diseño de la evaluación que preceden a la clase, con 7 códigos.

- El empleo de la herramienta enciclomedia para la implementación de actividades interactivas en el transcurso de la clase, con 28 códigos.

- El uso y apoyo de enciclomedia para fomentar la iniciación literaria, esto es, el empleo del libro electrónico para leer piezas de la literatura, cuentos etc., con 3 códigos.

- El apoyo de las enciclomedia y sus recursos como un medio cultural en donde se conoce a otras culturas, costumbres, lugares, personas etc., con 8 códigos.

Como puede apreciarse, la orientación de esta categoría final de análisis se inclina a considerar el aspecto didáctico y favorecedor de las actividades de aprendizaje interactivas que son diseñadas para el transcurso de la clase; si reunimos los códigos de las cuatro familias de la categoría o red de familias, obtenemos 46 códigos de significación para esta categoría final de análisis que hemos denominado **Enciclomedia apoyo-herramienta**.

La figura No. 2, representa la red de familias o subcategorías y sus relaciones establecidas en la categoría final de análisis enciclomedia-apoyo herramienta. Podemos advertir en la anterior red de familias o categoría final de análisis, que la relación establecida entre el apoyo docente antes de la clase, es causa de la utilización de la herramienta enciclomedia como apoyo en el diseño de actividades interactivas durante el transcurso de la clase.

Ahora bien, tanto las familias iniciación artística, como medio cultural, mismas que se suponen a través del empleo de enciclomedia, establecen una relación con la familia herramienta apoyo interacción durante la clase de tipo asociada, lo cual significa que una no es causa de que se presente la otra, sino que las tres familias se presentan de forma asociada.

Analfabetismo digital

Esta categoría final de análisis constituida por una red de tres familias, incluye la aversión hacia las tecnologías con 6 códigos, el lado oscuro de las mismas con 20 códigos y la exclusión digital con 31 códigos, todos éstos códigos de estas tres familias se tocan y van desde la resistencia y el desagrado que provoca el empleo de los dispositivos tecnológicos, hasta las sensaciones de amenaza, inseguridad de no hablar el mismo idioma informacional, la baja autoestima y las falsas atribuciones hacia las tecnologías digitales, en este sentido la aversión digital se asocia con el lado oscuro del empleo de las tecnologías y ambos son causa de la exclusión digital, y finalmente en éste último siempre estará presente el analfabetismo informacional o digital.

Como ya se precisó, el nombre dado a esta categorización amplia o red de familias es el analfabetismo digital el cual comúnmente, -con excepción del abuso de las tecnologías dentro de su lado oscuro- está presente en la aversión, lado oscuro y exclusión digitales. Las incompetencias y la ignorancia digital son el centro del analfabetismo, al cual se llega – como ya se dijo- ya sea por exclusión cultural, por incompetencias manifiestas y finalmente por la aversión hacia las Tics.

La figura No. 3, muestra la red de familias encuadradas en la significación de analfabetismo digital.

La figura anterior nos permite apreciar que las familias aversión digital y lado oscuro de las tecnologías, se encuentran asociadas, en tanto que ambas mantienen como un efecto o son causa de la exclusión digital.

Por otra parte, encontramos que si reunimos el total de códigos de significación de esta categoría de análisis, mismos que desde las tres familias o sub-categorías la están constituyendo, encontramos a una vasta categorización formada por 57 códigos.

Ahora bien, si comparamos éstos 57 códigos encuadrados en la semántica del analfabetismo digital, con la suma en códigos de las dos categorías finales de análisis que ya han sido analizadas y que son convergentes con la alfabetización digital y la Enciclomedia uso-herramienta, encontramos que ambas categorías suman en total a 68 códigos de significación.

Desde esta contrastación podemos apreciar que, el número de significaciones presentes en los textos de los profesores parte del estudio del caso y que corresponden a su alfabetización digital y uso de enciclomedia como apoyo herramienta, apenas es superior por sobre el número de las significaciones convergentes al analfabetismo digital encontradas en los mismos textos, donde la diferencia a favor del alfabetismo digital es apenas observable (57 contra 68 códigos de significación). Lo anterior supone una serie de implicaciones prácticas para el proceso educativo y para la formación y actualización de los profesores, mismas que inciden en el campo de las recomendaciones del estudio.

Referencias

- Cuban, L. (2001) *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge Ma. Harvard University Press.
- De Moura, C. R. M. (2000). As novas tecnologias no desenvolvimento profissional do professor. Congreso Internacional sobre Retos de la Alfabetización tecnológica en: *un mundo en red*, Vol. 1, 2000.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jennings, Miranda E.; Holcomb, Lori B.; Lima, Clarisse O.; Brown, Scott W. (2005). Teacher's Perception of Their Classroom Technological Resources and the Perceived Feasibility of Implementation of Their Connecticut Teacher Technology Competencies: Level II Proposals. Paper presented at the Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association (Kerhonkson, NY, Oct 20, 2005).
- Laborda, G. X. (2004). Brecha digital y nuevas necesidades de alfabetización. *En Tecnologías, redes y comunicación interpersonal*, 2004. Disponible en: <http://www.freewebs.com/brechadigital/articulos.htm> Fecha de consulta: 12 de mayo de 2005.
- Lemke, C. (2002). enGauge 21st Century Skills: Digital Literacies for a Digital Age *In Eric database* No. ED463753. USA
- Navarro, M. Morfin, M. Telles, M.C & González Romero, V.M. (2005). The Process of Developing Group Identity: A Perception Study on a Graduate On-Line Course" 3ed International Conference on Education and Information Systems: Technologies and Applications, EISTA '05, Proceedings Orlando, Florida, USA. July 14-17, 2005
- Navarro, M. Morfín, M., Moreno, M. Martínez, L.M. (2006). Análisis factorial: competencias digitales de los profesores de educación básica de una región del Estado de Durango. En González Romero, V., Cabral, J., Navarro, M., y Aguilar, O. J. (2006). México: Universidad de Guadalajara.
- Navarro, M., Telles, M.C. Morfín, M. (2005). Cultura digital de los trabajadores universitarios. ¿Facilitación o agobio? Algunas reflexiones desde un

- centro universitario de la Universidad de Guadalajara. En Ayala, S. (Coord.) (2006). *Nuevos retos y derroteros para la educación superior en el siglo XXI*. México: Universidad de Guadalajara.
- Pasadas, C. (2003) El Certificado Internacional de Alfabetización en Información: ¿un reto profesional global? *IFLA Council and General Conference*, No. 69, 2003.
- Rodríguez G.; Gil Flores, J. & García E. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga, España. Aljibe.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. 2ª ed. Madrid. Ed. Morata.
- Tettegah, S. (2002). Self, visual Representation, Voice and Social Online Identity. En Justine, M. (2002). Diversity Equity. Proceedings of SITE 2002, Society for Information Technology & Teacher Education International Conference en Eric Database, Identificador No. IR 021353. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/search> fecha de consulta: 9 de enero de 2008.
- Valdez. G. I. (2008). *El docente de educación primaria y la computadora*. Documento no publicado. Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje. México: Universidad de Guadalajara.

Cuadros y esquemas

Figura No. 1. Red de familias de la categoría final de análisis: alfabetización digital.

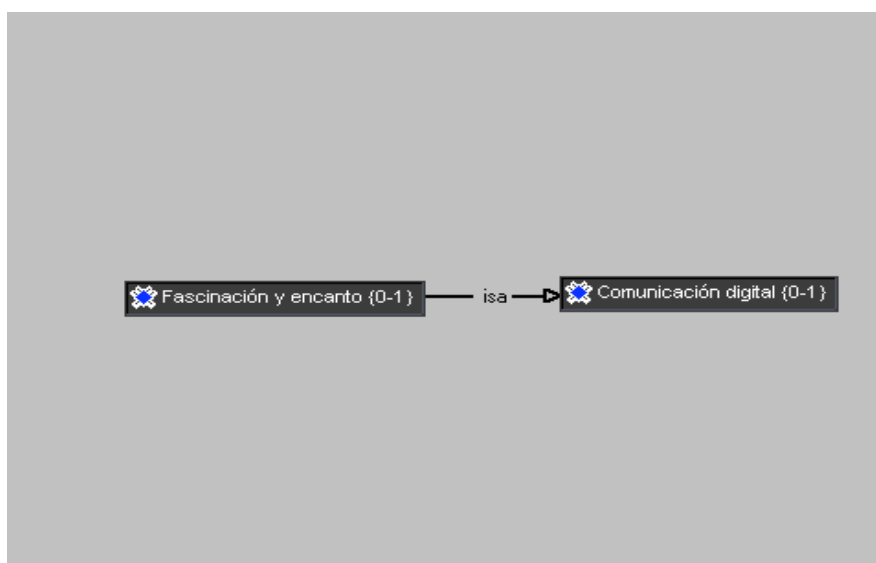


Figura No. 2. Red de familias de la categoría final de análisis: enciclomedia-apoyo herramienta.

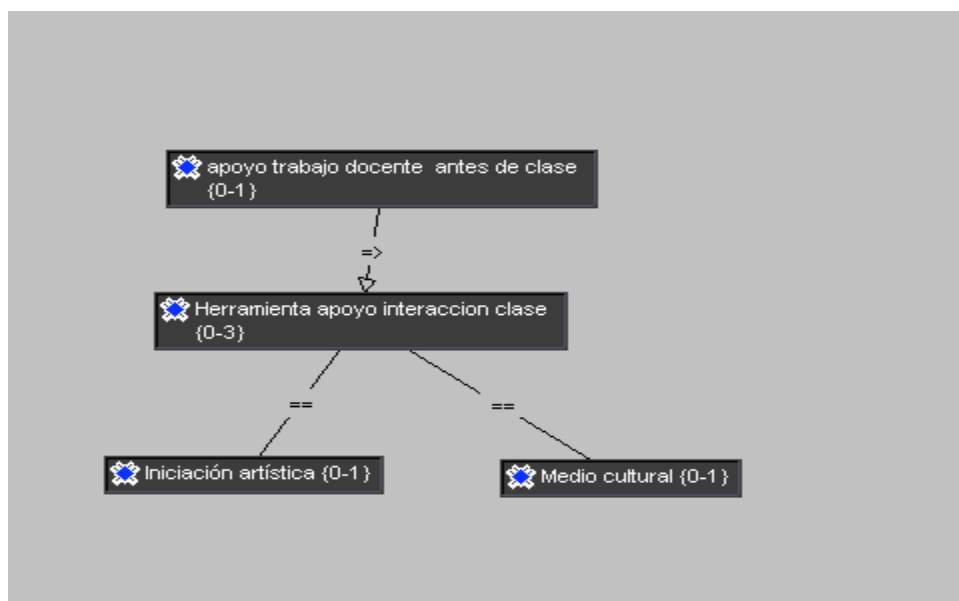
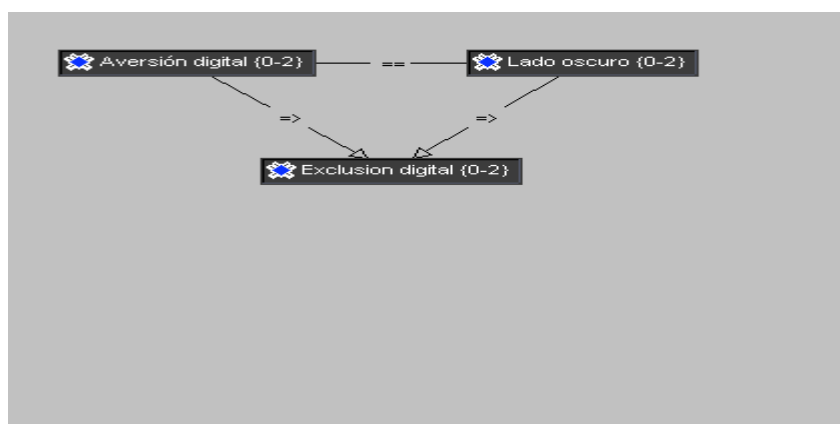


Figura No. 3, Red de familias en la significación de analfabetismo digital.



INVENTARIO DE CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES ESTRESORAS (ICIE)

Arturo Barraza Macías
(tbarraza@terra.com.mx)

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

Estructura

El ICIE se compone de 25 ítems que se responden en un escalamiento tipo lickert de cuatro valores (Totalmente de Acuerdo, De Acuerdo, En Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo): Estos ítems se agrupan en seis dimensiones identificadas con cada una de las características institucionales generadoras de estrés (Barraza, 2009):

- Entornos altamente demandantes (D): 1, 6, 10, 13, 18
- Entornos con demandas novedosas (DN): 3, 7, 9, 12,
- Entornos altamente impredecibles en sus demandas (I): 11, 16, 19, 24
- Entornos escasamente controlables en sus demandas (EC): 5, 15, 20, 23,
- Entornos con demandas de alta duración (AD): 2, 8, 21, 25.
- Entornos con demandas de elevada intensidad (IN): 4, 14, 17, 22

Propiedades psicométricas

El ICIE presenta una confiabilidad en alfa de cronbach de .93 y una confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown de .87 (Barraza, Ortega y Martínez, 2009); estos niveles de confiabilidad pueden ser valorados como elevados tomando como base la escala de valoración propuesta por Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004).

Se obtuvo evidencias de validez basadas en la estructura interna a partir de los procedimientos identificados como validez de consistencia interna y análisis de

grupos contrastados (vid tabla 1 y 2), lo que permitió reconocer que: a) todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado, y b) todos los ítems permiten discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de las características institucionales generadoras de estrés en la institución (Barraza, et. al. 2009).

Inventario

INSTRUCCIONES: Señale el nivel de acuerdo que tiene con las siguientes afirmaciones, pensando específicamente en sus maestros y en su institución, con base en la siguiente escala de valores: Totalmente de Acuerdo (TA), De Acuerdo (A), En Desacuerdo (D) y Totalmente en Desacuerdo (TD).

En su caso personal ¿qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?

ITEMS	TA	A	D	TD
1.- Los maestros suelen encargar muchas tareas escolares para que las realicemos en nuestras casas.				
2.- Durante todo el semestre los maestros nos encargaron mucho trabajo, al grado que no había tiempo para descansar.				
3.- El tipo de trabajo que nos piden los maestros es tan diferente a lo que hacía antes, que se me dificulta hacerlo.				
4.- Los maestros quieren que en poco tiempo hagamos actividades o tareas muy complejas y difíciles.				
5.- Los maestros deciden la forma de evaluación sin tomarnos en cuenta.				
6.- Cada uno de los maestros nos encarga mucho trabajo pensando que sólo tenemos que hacer las actividades referentes a su seminario.				
7.- La forma de evaluar en esta institución es diferente a la utilizada antes en otras instituciones.				
8.- Todo el semestre me sentí agobiado(a) por tanta tarea que nos encargaban.				
9.- Los maestros me exigen que haga trabajos que nunca antes había hecho.				
10.- Es tanta la tarea que me encargan que tengo que dedicar mi "tiempo libre" a hacerla.				
11.- Los maestros improvisan los trabajos que nos encargan, al inicio del seminario no nos dijeron que los íbamos a hacer.				

ITEMS	TA	A	D	TD
12.- En esta institución hay muchas situaciones nuevas a las que no estaba acostumbrado(a).				
13.- Son tantas las tareas escolares que debo realizar, que es necesario que me desvele para lograrlo.				
14.- Las actividades que nos encargan los maestros son tan complejas y difíciles que necesitamos invertir mucho tiempo para realizarlas.				
15.- Únicamente los maestros deciden el trabajo que tenemos que realizar.				
16.- Los maestros nunca nos dejan claro la forma de evaluar y hasta el último momento sabemos como lo van a hacer.				
17.- Son tan complicados y difíciles los trabajos que tengo que entregar cada semestre, que "ya no encuentro la salida".				
18.- Los trabajos que nos encargan los maestros son tan diferentes unos de otros que nos obligan a que trabajemos más tiempo en ellos.				
19.- Los maestros encargan trabajos sin dejar claro cómo los quieren o qué es lo que van a evaluar en ellos.				
20.- Los maestros deciden cuándo se deben entregar los trabajos que nos solicitan, sin tomar en cuenta el tiempo del que disponemos para hacerlos.				
21.- Los maestros, al terminar un trabajo, inmediatamente nos encargan otro.				
22.- El tipo de examen/evaluación que utilizan los maestros es tan complejo y difícil, que nos obligan a que le dediquemos más tiempo al estudio.				
23.- En esta institución todo lo deciden los maestros, los alumnos no tenemos ni voz, ni voto.				
24.- En esta institución cada maestro es tan diferente que no se puede saber con anterioridad cómo vamos a trabajar o cómo nos van a evaluar.				
25.- Esta institución se caracteriza porque los maestros encargan trabajos que requieren mucho tiempo para realizarse.				

Clave de corrección

Para determinar como válidos los resultados de cada cuestionario, y por lo tanto aceptarlos, se toma como base la regla de decisión $r > 70\%$ (respondido

en un porcentaje mayor al 70%). En ese sentido, se considera necesario que el cuestionario tenga contestados por lo menos 17 ítems de los 25 que lo componen, en caso contrario se anulará ese cuestionario en lo particular.

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

- A cada respuesta de la escala se le asigna los siguientes valores: 3 para Totalmente de Acuerdo, 2 para De Acuerdo, 1 para En Desacuerdo 0 para Totalmente en Desacuerdo.
- Se realiza la sumatoria de puntos obtenidos, sea como variable individual o variable colectiva.
- Se transforma el puntaje en porcentaje a través de regla de tres simple.
- Una vez obtenido el porcentaje se interpreta con el siguiente baremo: de 0 a 33%: escasamente estresante; de 34% a 66% estresante; y de 67% a 100% altamente estresante.

Referencias

- Barraza A. (2009), La relación persona-entorno como fuente generadora de estrés, *PsicologíaCientífica.com*
- Barraza A., Ortega F. Martínez L. M. (2009), *Instituciones generadoras de estrés. Un estudio exploratorio en la Universidad Pedagógica de Durango*, ponencia aceptada en el X. Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Hogan T. P. (2004), *Pruebas psicológicas*, México, El Manual Moderno.

REVISTA

VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Vol. 3, No. 7

<http://www.iunaes.com.mx/posgrado/images/stories/vision%20educativa%20enero%202009x.pdf>

¿Y las reformas? (*Adla Jaik Dipp*); **Estrés académico ¿femenino?**

(*Arturo Barraza Macías*); **La critica dentro del proceso educativo**

(*Raymundo Carrasco Soto*); **Educación inclusiva**

(*Fabiola de la Mora Alvarado*); y **Organizaciones que aprenden.**

Un acercamiento desde la gestión escolar (*Ignacio Ramírez*

Ibarra)

Los trabajos que se presenten podrán ser de cuatro tipos:

1. SECCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: a) avances de investigación y b) informes finales de investigación. Podrán ser escritos individual o colectivamente. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
2. SECCIÓN APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: Análisis y/o discusión de aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales de la investigación educativa. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
3. SECCIÓN INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN: Presentación de la ficha técnica del instrumento en mención.
4. SECCIÓN MAGÍSTER DIXIT: Estudios de opinión. La extensión de estos trabajos será de cinco a 10 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.

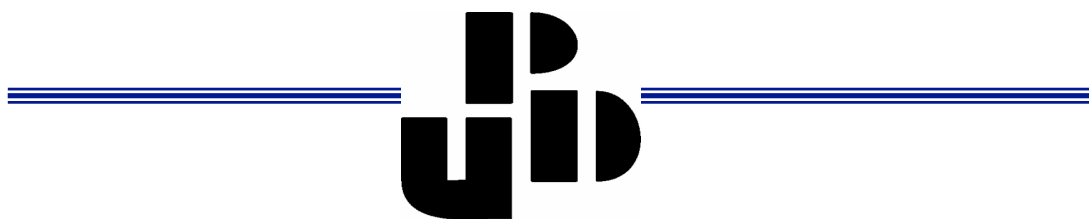
El trabajo se presentará en versión electrónica separado en tres archivos: 1) el primer archivo deberá contener una copia ciega del trabajo; 2) el segundo deberá contener el resumen entre 100 y 200 palabras del trabajo presentado, tanto en idioma español como en inglés, así mismo contendrá las palabras claves, no más de cinco, en los dos idiomas; y 3) el tercer archivo contendrá los datos personales del autor o autores especificando grado de formación y adscripción institucional así como su correo electrónico.

En su aspecto formal el trabajo se desarrollará con base en el estilo de publicación de la American Psychological Association (salvo donde se indique lo contrario, en estas mismas normas); el título del trabajo deberá ser lo más breve posible; entre 8 y 10 palabras. En caso necesario utilice mejor un subtítulo.

Las notas a pie de página deberán evitarse en todo lo posible e incorporar cualquier material explicativo en el mismo texto. Para las referencias en el texto se utilizará el estilo Harvard (Padilla, 1996, p. 132); todos los autores citados en el texto deberán aparecer al final del trabajo en las referencias. El trabajo deberá ser escrito en letra verdana del No. 11, en el caso del resumen y de los datos personales del autor deberán ser escritos en verdana No. 10. Para resaltar las palabras o frases que se consideren convenientes únicamente se utilizarán las negritas o cursiva. Los márgenes serán de 3 cm. en cada uno de los lados.

Los trabajos se entregarán en las instalaciones de la institución con el Director o el Coordinador Editorial de la Revista o en su defecto se pueden enviar los archivos al e-mail: rplica@yahoo.com.mx.

Una vez recibido el trabajo se realizará una primera dictaminación, por parte del Coordinador Editorial y/o algún miembro del Comité Editorial, para dictaminar si el trabajo reúne los criterios de calidad mínimos para aparecer en la revista y ser integrado en alguna de las secciones. En el caso de los trabajos ubicados en la sección **Investigación Educativa** se realizará un segundo proceso de dictaminación mediante un proceso de doble ciego, una vez que haya sido dictaminado favorablemente en el primero, a través de dos miembros del Comité de Arbitraje.



DIRECTORIO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE
DURANGO

Director General

Lic. Miguel Gerardo Rubalcava Álvarez

Secretario Académico

Lic. Gerardo Alberto Cosain Simental

Coordinador de Investigación

Mtro. Silvestre Flores de los Santos

Coordinador de Docencia

Lic. Martín Arredondo Guerrero

**Coordinador de Difusión y
Extensión Universitaria**

Lic. José Juan Romero Verdín

**Coordinadora de Servicios de
Apoyo Académico**

Profra. Martha Moreno