

RESUMEN

FACTORES INTRÍNSECOS, EXTRÍNSECOS Y DEMOGRÁFICOS
QUE SON PREDICTORES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE
UNA REFORMA EDUCATIVA EN LOS DOCENTES DE
ESCUELAS SECUNDARIAS

por

Humbertino Reyes Ramos

Asesor principal: Jaime Rodríguez Gómez

RESUMEN DE TESIS DOCTORAL

Universidad de Morelos

Facultad de Educación

Título: FACTORES INTRÍNSECOS, EXTRÍNSECOS Y DEMOGRÁFICOS QUE SON PREDICTORES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA REFORMA EDUCATIVA EN LOS DOCENTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS

Nombre del Investigador: Humbertino Reyes Ramos

Nombre y título del asesor principal: Jaime Rodríguez Gómez, Doctor en Educación

Fecha de terminación: Julio de 2020

Problema

Dentro de la educación secundaria actual, la transformación curricular ha causado un sin número de opiniones contrapuestas con referencia a la conveniencia de la aplicación de la reforma curricular en las aulas escolares mexicanas, en particular en el estado de Nuevo León y, de manera específica, en la región citrícola del mismo estado; esta disyuntiva es el motivo de estudio de esta investigación, de tal manera que se pretende encontrar los factores extrínsecos, intrínsecos y demográficos que obstaculizan la implementación de la reforma educativa en los docentes de educación secundaria en este nivel.

Método

Este trabajo es un estudio ex post facto basado en la administración de un instrumento a 334 docentes de 40 escuelas públicas, privadas, estatales, federales y técnicas ubicadas en los municipios de Allende, General Terán, Montemorelos, Rayones, Santiago, Linares y Hualahuises. El instrumento estuvo configurado por 142 reactivos o afirmaciones, tomando en cuenta como variable dependiente la implementación de la reforma educativa y como variable independiente, dosificada en los rubros de variables intrínsecas: actitud ante el cambio, motivación docente y desgaste profesional docente y variables extrínsecas: clima escolar, condiciones escolares y liderazgo transformacional y demográficas, como género de los encuestados, preparación y antigüedad laboral.

Resultados

Los niveles de validez y confiabilidad fueron aceptables y los factores predictores significativos de la implementación de la reforma educativa en curso, de mayor a menor influencia predictiva, según los coeficientes beta estandarizados, fueron los siguientes: actitud hacia el cambio, liderazgo transformacional y motivación docente.

Conclusiones

En la actualidad, el docente se enfrenta a una realidad educativa en la que queda expuesto ante la implementación de una reforma curricular en proceso. La manera y la forma en que los docentes estén dispuestos a aceptar las nuevas orientaciones, a recibir la información actualizada a través de sus superiores y a centrar todos sus esfuerzos, sin distractores externos y trasladar los contenidos teóricos innovadores al aula de clases es lo que asegura el éxito de la transformación educativa que se tiene contemplada.

Universidad de Morelos

Facultad de Educación

FACTORES INTRÍNSECOS, EXTRÍNSECOS Y DEMOGRÁFICOS
QUE SON PREDICTORES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE
UNA REFORMA EDUCATIVA EN LOS DOCENTES DE
ESCUELAS SECUNDARIAS

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Doctorado en Educación

por

Humbertino Reyes Ramos


Julio de 2020


FACTORES INTRÍNSECOS, EXTRÍNSECOS Y DEMOGRÁFICOS
QUE SON PREDICTORES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE
UNA REFORMA EDUCATIVA EN LOS DOCENTES
DE ESCUELAS SECUNDARIAS

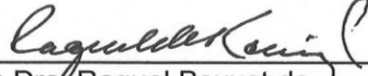
Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Doctorado en Gestión
Curricular

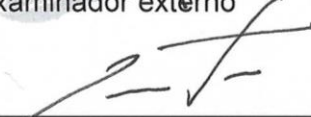
por
Humbertino Reyes Ramos

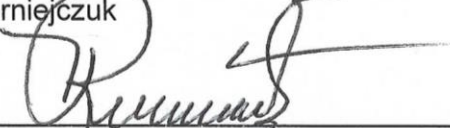
APROBADA POR LA COMISIÓN:


Asesor principal: Dr. Jaime Rodríguez
Gómez


Dr. Omar Garza Marroquín,
Examinador externo


Miembro: Dra. Raquel Bouvet de
Korniejczuk


Dr. Ramón Andrés Díaz Valladares
Director de Posgrado e Investigación


Miembro: Dra. Ruth Hernández Vital

14 de julio de 2020
Fecha de aprobación

DEDICATORIA

A mi Dios todopoderoso, creador y sustentador, quien en su infinita misericordia dirigió esta investigación y puso los medios necesarios para su realización.

En memoria de mis padres Rogelia Ramos Soto y Santiago Reyes Silva, quienes sembraron las bases de mi formación.

A mis hermanos Arinda del Carmen, Mario, María Magdalena, Dionicio, Antonio y Miriam.

A mi esposa Consuelo Margarita Ventura García y nuestras hijas Mónica Abigail y Alondra Marisol, quienes en todo momento me impulsan a seguir adelante y estuvieron a mi lado motivándome constantemente.

Y de una manera especial a mi asesor, el doctor Jaime Rodríguez Gómez, por su apoyo incondicional.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE TABLAS	ix
RECONOCIMIENTOS	xi
Capítulo	
I. NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA	1
Antecedentes del problema	1
Planteamiento del problema	5
Pregunta de investigación	6
Hipótesis	8
Propósitos de la investigación	9
Justificación de la investigación	9
Importancia de la investigación	10
Limitaciones	11
Delimitaciones	11
Trasfondo filosófico	12
Definición de términos	13
II. MARCO TEÓRICO	18
Introducción	18
La necesidad de una reforma educativa en México	18
Implicaciones de cambio, innovación y reforma	21
El docente, el eslabón excluido	23
Los rasgos distintivos de la reforma educativa	27
Contenido de la reforma educativa	27
Gestión para el desarrollo de habilidades digitales	29
Favorecer la inclusión para atender la diversidad	31
Evaluación cualitativa	34
Los predictores intrínsecos en una reforma educativa	38
La actitud hacia el cambio	39
La actitud hacia el cambio y su relación con otras variables	42
Algunos instrumentos para medir la actitud hacia el cambio	44

La motivación docente.....	47
La motivación y su relación con otras variables.....	52
Algunos instrumentos para medir la motivación docente	55
El desgaste profesional docente.....	57
El desgaste docente y su relación con otras variables..	59
Algunos instrumentos para medir el desgaste docente.	61
Factores extrínsecos de la reforma educativa	65
El clima laboral	65
El clima laboral y su relación con otras variables.....	67
Algunos instrumentos para medir el clima laboral.....	70
Las condiciones laborales	73
Las condiciones laborales y su relación con otras	
variables	74
Algunos instrumentos para medir condiciones laborales	76
El liderazgo escolar	78
El liderazgo y su relación con otras variables	83
Algunos instrumentos para medir el liderazgo	86
III. MARCO METODOLÓGICO	89
Introducción	89
Tipo de investigación	89
Población y muestra	90
Variables.....	92
La implementación de la reforma educativa	92
Definición conceptual	93
Definición instrumental.....	93
Definición operacional.....	95
La actitud hacia el cambio	96
Definición conceptual	96
Definición instrumental.....	96
Definición operacional.....	97
La motivación docente.....	98
Definición conceptual	98
Definición instrumental.....	98
Definición operacional.....	99
El desgaste docente	99
Definición conceptual	100
Definición instrumental.....	100
Definición operacional.....	101
Clima laboral.....	102
Definición conceptual	102
Definición instrumental.....	103
Definición operacional.....	104
Condiciones laborales	104
Definición conceptual	104

	Definición instrumental.....	105
	Definición operacional.....	106
	Liderazgo transformacional	106
	Definición conceptual.....	107
	Definición instrumental.....	107
	Definición operacional.....	108
	Prueba de hipótesis	108
	Recolección de datos.....	109
IV.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	111
	Introducción	111
	Descripción de la muestra	112
	Validez de instrumentos.....	114
	Descripción de variables.....	119
	Implementación de la reforma	119
	Actitud hacia el cambio.....	123
	Motivación docente.....	125
	Desgaste profesional docente	129
	El clima laboral	131
	Condiciones laborales	134
	Liderazgo transformacional	137
	Prueba de hipótesis	139
V.	RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	143
	Introducción	143
	Resumen.....	144
	Discusión	147
	Conclusiones	155
	Actitud hacia el cambio.....	156
	Motivación docente.....	156
	Liderazgo transformacional	157
	Generales.....	157
	Recomendaciones	158
Apéndice		
A.	ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA REGIÓN	160
B.	DEFINICIÓN CONCEPTUAL, INSTRUMENTAL Y OPERACIONAL	163
C.	INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN	174
D.	SALIDAS ESTADÍSTICAS	182
E.	PERMISO PARA ADMINISTRAR INSTRUMENTOS	185

REFERENCIAS	187
CURRÍCULUM VITAE.....	204

LISTA DE FIGURAS

1. Histograma con curva normal de la variable implementación de la reforma .	120
2. Histograma con curva normal de la variable actitud hacia el cambio.....	124
3. Histograma con curva normal de la variable motivación docente	126
4. Histograma con curva normal del desgaste profesional docente	130
5. Histograma con curva normal del clima laboral.....	132
6. Histograma con curva normal para las condiciones laborales	135
7. Histograma con curva normal del liderazgo transformacional.....	137

LISTA DE TABLAS

1. Evolución de las reformas educativas a nivel secundario en México.....	3
2. Descriptivos de los factores de la implementación de la reforma.....	120
3. Descriptivos de los ítems asociados a la implementación del contenido en la reforma	121
4. Descriptivos de los ítems asociados a la implementación de la evaluación..	121
5. Descriptivos de los ítems asociados a la implementación de la inclusión para atender la diversidad	122
6. Descriptivos de los ítems asociados a la implementación de la gestión para el desarrollo de las habilidades digitales	123
7. Descriptivos de los factores de la actitud hacia el cambio	124
8. Descriptivos de los ítems asociados a la dimensión afectiva de la actitud hacia el cambio.....	124
9. Descriptivos de los ítems asociados al factor cognitivo de la actitud hacia el cambio	125
10. Descriptivos de los ítems asociados al factor conductual de la actitud hacia el cambio	126
11. Descriptivos de los factores de la motivación docente	127
12. Descriptivos de los ítems asociados al factor intrínseco de la motivación docente.....	127
13. Descriptivos de los ítems asociados al factor reglamento identificado de la motivación docente.....	128
14. Descriptivos de los ítems asociados al factor reglamento introyectado de la motivación docente.....	128
15. Descriptivos de los ítems asociados al factor reglamento externo de la motivación docente.....	129

16. Descriptivos para los ítems asociados al factor desmotivación de la motivación docente.....	129
17. Descriptivos de los componentes del desgaste profesional docente	130
18. Descriptivos para los ítems del agotamiento.....	131
19. Descriptivos para los componentes de clima laboral	133
20. Descriptivos para los ítems de clima laboral	134
21. Descriptivos de los factores de condiciones laborales	135
22. Descriptivos para los ítems de condiciones laborales.....	136
23. Descriptivos para las dimensiones del liderazgo transformacional	138
24. Descriptivos para los ítems de liderazgo transformacional	138

RECONOCIMIENTOS

A Dios, por la oportunidad que me concedió para finalizar este estudio.

A mis asesores, doctor Jaime Rodríguez Gómez, doctora Raquel Bouvet de Korniejczuk y doctora Ruth Hernández Vital, por sus oportunas aportaciones durante la asesoría de esta investigación.

Al personal administrativo y a los directores y directoras de la región citrícola. De manera especial, a los docentes, quienes de manera amable y desinteresada participaron en este trabajo.

CAPÍTULO I

NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA

Antecedentes del problema

Los cambios, las innovaciones y las reformas siempre son argumentos que causan interés, admiración, aceptación o rechazo por parte de una sociedad que se encuentra a la expectativa del desarrollo y el descubrimiento. En la actualidad se han manifestado en el aspecto educativo un sinnúmero de modificaciones curriculares aparentemente inconclusas, todas ellas orientadas hacia la educación en general y de manera abrupta en el nivel básico, las cuales originan muchas interrogantes en toda la comunidad social. Indagar los “porqués” del estancamiento de las reformas educativas es la cuestión que motiva a esta investigación.

Las reformas educativas en América Latina responden a tendencias mundiales en donde las exigencias van desde responder a nuevas tecnologías, hasta utilizar otros estándares de evaluación y características homogéneas de inserción; de forma lamentable, esto conlleva a pasar por alto las necesidades regionales de los países, su democracia educativa, su justicia social y la igualdad de género (Gorostiaga y Tello, 2011). Esta idea es compartida por Martinic (2010), pero este agrega que la adaptabilidad a lo global intenta relacionar escuela y sociedad, al mismo tiempo que su prioridad son los resultados del aprendizaje más que las estrategias o metodologías; esto hace, según el autor, que las autoridades se vuelvan exigentes al aplicar los instrumentos de

evaluación en las escuelas.

México, como integrante de los países latinoamericanos, se ve obligado a ajustarse a las demandas globales al modificar su estructura educativa mediante reformas. Miranda López (2010) destaca las últimas dos reformas como encaminadas al beneficio de la calidad de la educación y al desarrollo por competencias; la primera, en 1993 y la segunda, en 2006. Santibáñez (2008) expresa que los países latinoamericanos, entre ellos México, alteran su sistema educativo debido a la presión ejercida por la OCDE al aplicar el examen PISA y jerarquizarlos por sus puntajes; añade que a México le corresponde el lugar 48 de los 65 evaluados.

Dentro del nivel básico obligatorio, le corresponde a la educación secundaria el último tramo. Zorrilla Fierro (2004) especifica que este nivel educativo surgió casi al unísono con los demás países latinoamericanos en el siglo XIX y que se organizó como tal en los años posteriores a la Revolución Mexicana, pero su obligatoriedad fue hasta los últimos años del siglo XX.

Después de varios esfuerzos por establecer una organización de la educación en México, al comenzar la época independiente, Meneses Morales (1998) comenta que se conforma un plan educativo uniforme tras varios intentos de ensayos en 1823, 1826 y 1827 en la educación elemental (primaria) y superior. La educación secundaria en manos de los jesuitas (se conjuntaba con la preparatoria) no presentaba un plan de estudios establecido; fue hasta 1865 que empieza a conformarse en el gobierno de Maximiliano de Habsburgo por Francisco Artigas. Con la intención de presentar una breve mirada histórica acerca de la evolución de las reformas educativas y sus planes y programas de estudio en el nivel de secundaria, se presenta la Tabla 1.

Tabla 1

Evolución de las reformas educativas a nivel secundario en México

Nombre del documento	Fecha	Ideas claves
Plan de 1865 Maximiliano de Habsburgo	9 de diciembre de 1865	Se dividió la instrucción pública en secundaria elemental, superior y profesional. Para todas partes, municipalidades y cabeceras de partido respectivamente. Obligatoria y gratuita. Su plan de estudios original se centraba en lenguas clásicas y vivas y las ciencias naturales (Meneses, 1998).
Plan de 1865	27 de diciembre de 1865	Se distinguen dos tipos de establecimientos públicos, los liceos 4 primeros años y colegio de artes los restantes 8 años. Se basaba en traducciones de lenguas, solución de problemas matemáticos, física, filosofía, historia y geografía. Tendencias educativas oficiales de México 1821-1911 (Meneses, 1998).
Ley de Educación Popular del Estado, Francisco Lagos Cházaro Morteo	4 de octubre de 1915	La educación secundaria se desliga de la educación preparatoria. El plan de estudios se planteó para tres años y se propuso impartir conocimientos relativos a los medios de comunicación intelectual, de matemáticas, física, química y biología (Zorrilla Fierro, 2004).
Decreto 1848, Plutarco Elías Calles	29 de agosto 1925	Por el cual se autorizaba a la Secretaría de Educación Pública (SEP) para crear escuelas secundarias y darles la organización que fuese pertinente (Zorrilla Fierro, 2004).
Decreto 1849	22 de diciembre de 1925	A través del cual se facultó a la SEP para que creara la dirección general de escuelas secundarias, mediante la cual se realizaría la administración y organización del nivel.
Ideas del Maestro Moisés Sáenz	1926	Se apostó fundamentalmente a la educación pública, elevar su nivel medio a todas las clases sociales, para hacer posible un régimen institucional y positivamente democrático (Zorrilla Fierro, 2004).
Asamblea General de Estudios y Problemas de la Educación Secundaria	1926	Los planes y programas deben ajustarse de manera que sean útiles y aplicables. La secundaria debe incluir en sus programas de estudio contenidos vocacionales de acuerdo con el medio en que funcione cada escuela, así se establecerá un vínculo entre la secundaria y la enseñanza técnica (Zorrilla Fierro, 2004).
Periodo presidencial Lázaro Cárdenas	13 de diciembre de 1934	Ideas centrales: Educación socialista, excluir toda doctrina religiosa, combatir el fanatismo y los prejuicios, concepto racional y exacto del universo y de la vida social. Educación primaria obligatoria. Regularizar planteles educativos particulares (Gamboa Araya y Castillo Sánchez, 2013).

Instituto de Preparación de Profesorado de Enseñanza Secundaria	1936	Propósito de atender la formación del personal docente. Se acordó que la secundaria fuese gratuita y una vez más se modificó su plan de estudios (Zorrilla Fierro, 2004).
De Jaime Torres Bodet		Modificó el plan de estudios de 1936 con el fin de eliminar las reformas socialistas. Pretendían fomentar la formación más que la información, buscando que el conocimiento se presentara más acorde a las necesidades de los alumnos (Gamboa Araya y Castillo Sánchez, 2013).
De Miguel Alemán Valdés	30 de diciembre de 1946	Educación contra la ignorancia, servidumbre, fanatismo, y los prejuicios. Democrática, nacional, convivencia humana, gratuita, excluir toda doctrina religiosa, apoyo a particulares (Gamboa Araya y Castillo Sánchez, 2013).
De Luis Echeverría	1968	Se acordó que la secundaria al igual que la primaria se organizara por áreas de conocimiento en vez de asignaturas: matemáticas, español, ciencias naturales –que agrupaba biología, física y química–, ciencias sociales –historia, civismo y geografía–, y además estaban las materias de tecnología, educación física y educación artística (Gamboa Araya y Castillo Sánchez, 2013).
De Luis Echeverría Álvarez	17 de agosto de 1974*	Se formula por medio de objetivos claros y precisos y en términos de conducta observable. Áreas de conocimiento (Gamboa Araya y Castillo Sánchez, 2013).
De Carlos Salinas de Gortari	28 de enero de 1992	Artículo 24, la libertad de creencias. El Ejecutivo Federal determina los planes y programas de estudio. Impartir la educación preescolar, primaria, secundaria (Gamboa Araya y Castillo Sánchez, 2013).
De Carlos Salinas de Gortari	5 de marzo de 1993	Secundaria obligatoria. Educación laica. Democracia. Relaciones laborales, artículo 123. Congreso de la Unión coordina descentralización (Gamboa Araya y Castillo Sánchez, 2013).
De Vicente Fox Quesada	12 de noviembre de 2002	Ejecutivo Federal hará los planes y programas de estudio. Apoyo a particulares (Gamboa Araya y Castillo Sánchez, 2013).
De Felipe Calderón Hinojosa	19 de agosto de 2011	Competencias para la vida. Perfil de egreso de la Educación Básica. Mapa Curricular de la Educación Básica. Estándares curriculares. Campos de Formación para la Educación Básica. Diversificación y contextualización curricular. Parámetros curriculares para la educación indígena. Gestión para el desarrollo de habilidades digitales. La gestión educativa y los aprendizajes. Estándares curriculares y aprendizajes esperados. Articular los tres niveles de educación básica (Gamboa Araya y Castillo Sánchez, 2013).

En la actualidad, para lograr la articulación en los tres niveles de la educación básica, la reforma integral pretende vincular una estrecha relación entre los diferentes planes y programas en tres elementos que son los principios de la reformulación del currículo, los rasgos del perfil de egreso y las necesidades básicas de aprendizaje en las competencias para la vida (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2011a). Para ello, se definen cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal para la convivencia. Se requiere la transversalidad de todas las asignaturas y propuestas didácticas.

Al respecto, Nuevo León, en comparación con los demás estados, tiene una eficiencia terminal alta y una deserción baja (SEP, 2011b). Desde este aspecto se encuentra que el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 9.8, lo que equivale a prácticamente el primer año de educación media superior.

El contexto geográfico de esta investigación se localiza en la región citrícola y abarca seis municipios del estado de Nuevo León: Linares, Montemorelos, Allende, Hualahuises, General Terán y Rayones. Los municipios antes mencionados reflejan los efectos de una reforma educativa continua y tendiente a aplicarse de una manera progresiva.

Planteamiento del problema

Como se ha observado, en México la educación a nivel secundaria ha venido experimentando una transformación paulatina y progresiva en lo que concierne a su contexto curricular de los planes y programas de estudio, de tal manera que llega a conformarse como la reforma educativa que hoy pretende abarcar a las aulas educativas escolares.

Los efectos, consecuencias y resultados que se desprenden del accionar de la reforma educativa actual son prioridades y expectativas de una sociedad exigente y que cada día demanda educación basada en la calidad. De tal forma, indagar los factores que intervienen en la implementación de una reforma educativa es la finalidad de este trabajo de investigación.

El presente trabajo se orienta hacia la indagación de algunos factores que podrían ser predictores importantes en el ejercicio docente respecto de la aplicación de la reforma integral en el sistema educativo mexicano, en las escuelas secundarias públicas y privadas, tanto federales como estatales, ubicadas en la zona citrícola del estado de Nuevo León, en el tiempo de aplicación de la misma en el año 2014.

Pregunta de investigación

Con base en las necesidades expresadas en esta investigación, la pregunta central queda de la siguiente manera: ¿cuáles son los factores intrínsecos, extrínsecos y demográficos que son predictores a la implementación de una reforma educativa en los docentes de las escuelas secundarias de la región citrícola, durante el año escolar 2014?

En la pregunta anterior se consideran como factores intrínsecos la actitud hacia el cambio, la motivación docente y el desgaste profesional. Como factores extrínsecos, el clima laboral, las condiciones laborales y el liderazgo transformacional. Los factores demográficos que se consideran son género, preparación docente y años de antigüedad docente.

Para dar respuesta de una manera más amplia a la anterior pregunta central, se exponen las siguientes preguntas subordinadas:

1. ¿Cuál es el nivel de actitud hacia el cambio en los docentes de las escuelas

secundarias de la zona citrícola, durante el año escolar 2014?

2. ¿Cuál es el nivel de motivación en los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año escolar 2014?

3. ¿Cuál es el nivel de desgaste profesional en los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año escolar 2014?

4. ¿Cómo consideran el clima laboral los docentes en las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014?

5. ¿Cómo consideran las condiciones laborales los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014?

6. ¿Cuál es la percepción del liderazgo transformacional en los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014?

7. ¿Existe relación entre el liderazgo transformacional y las condiciones laborales según los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014?

8. ¿Existe relación entre la motivación y el desgaste profesional en los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014?

9. ¿Existe relación entre el liderazgo transformacional y el clima laboral en los docentes de las secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014?

10. ¿Existe relación entre el desgaste profesional y las condiciones laborales en los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014?

11. ¿Existe relación entre la actitud hacia el cambio y la antigüedad laboral de los docentes en las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el curso escolar 2014?

12. ¿Existe diferencia en la actitud hacia el cambio según el género de los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014?

Hipótesis

A continuación se presenta la hipótesis principal de investigación planteada para este estudio:

Hi. Los factores intrínsecos (actitud hacia el cambio, motivación docente y el desgaste profesional docente), extrínsecos (clima laboral, condiciones laborales y el liderazgo transformacional) y demográficos (preparación docente, antigüedad laboral docente-directiva y género) son predictores para la implementación de la reforma educativa en el año 2014, en la zona citrícola de Nuevo León.

Las hipótesis complementarias responden a las preguntas de la 7 a la 12 mencionadas anteriormente y son las que a continuación se describen:

H₁. Existe relación entre el liderazgo transformacional y las condiciones laborales en los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014.

H₂: Existe relación entre la motivación y el desgaste profesional en los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014.

H₃. Existe relación entre el liderazgo transformacional y el clima laboral en los docentes de las secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014.

H₄. Existe relación entre el desgaste profesional y las condiciones laborales en los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014.

H₅. Existe relación entre actitud hacia el cambio y la antigüedad laboral de los docentes en las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el grado escolar

2014.

H₆. Existe diferencia en la actitud hacia el cambio según el género de los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014.

Propósitos de la investigación

Es posible definir las siguientes ambiciones, al concluir esta investigación.

Si bien un fin práctico es cubrir un requisito para la titulación de un grado doctoral, es necesario especificar que no es el anhelo más importante; la intención va más allá de un trámite por lo que se manifiesta el humilde deseo de que los hallazgos encontrados en este documento exploratorio sean una base para estudios posteriores y sirvan de apoyo al conocimiento científico en el ámbito educativo en general.

Con el conocimiento adquirido en este trabajo de investigación, se pretende redactar artículos de divulgación al público en general y de especialización al medio docente, sobre todo a los involucrados en la indagación de reformas educativas.

Otra de las pretensiones a largo plazo a la que se aspira con los resultados de este proyecto de investigación es exponerlos en forma de congresos de actualización docente en lo referente a la aplicación de reformas y propuestas curriculares.

Justificación de la investigación

Se considera que esta investigación de campo tiene una trascendencia fundamental, ya que pretende apreciar de manera objetiva la realidad en la aplicación de la reforma integral de educación en su modalidad de aplicación en el proceso educativo. Si no se perciben los factores que intervienen en el proceso de implementación de una reforma, es posible que se oriente hacia un fracaso y las repercusiones que involucra

este hecho afectan enormemente no solo al nivel económico y social, sino también al proceso de aprendizaje en el estudiante mexicano.

Investigar sobre los elementos que intervienen en cualquier movimiento curricular es un paso imprescindible en la transición de una reforma educativa. Su omisión o menoscabo trae consigo consecuencias negativas, tanto al desviarse su desarrollo a una evolución incompleta, como al convertirse en un proceso tedioso y sin resultados satisfactorios a corto plazo.

Al mismo tiempo de que se detectan los factores como condicionantes a la aplicación de una reforma, es fundamental analizarlos, ya que si no se realiza, el transcurso de implementación se torna en una imposición de las autoridades educativas, lo cual origina un conflicto entre diseñadores y aplicadores, obstaculizando así el progreso general de una reforma educativa.

Importancia de la investigación

Esta investigación tendrá un alto valor en cuanto a contribuciones de estudio de campo en lo referente a los indicadores que afectan la aplicación de una reforma en la educación en general y de forma específica a la educación secundaria, pero su costo económico, tomando en cuenta la magnitud del estudio, será bajo.

Este trabajo de investigación beneficiará de una manera directa a las personas involucradas en el desarrollo de la misma, así como a quienes buscan la satisfacción de la excelencia educativa a través de la superación y actualización personal en cuanto a la implementación de una reforma educativa en el nivel básico.

De forma indirecta, favorecerá a los docentes que con interés crítico y analítico examinen este documento para que, al leerlo, y junto con su experiencia magisterial

realicen posteriores aportaciones a su vida pedagógica. También beneficiará a todas aquellas personas interesadas en el quehacer educativo con intenciones de entender la reforma en el contexto de innovación curricular, olvidando las propuestas laborales o los tintes políticos con los que se la ha etiquetado últimamente.

Será un auxilio puntual a los padres de familia que deseen conocer y entender la continuidad e importancia de una reforma, así como los impedimentos a los que se tiene que enfrentar la educación de sus hijos.

Se ambiciona que este trabajo llegue a manos de inspectores, directivos y autoridades educativas, para que sean ellos quienes, aprovechando su posición técnica pedagógica, intervengan en el proceso de la reforma educativa en bienestar general de la educación mexicana.

Limitaciones

Este trabajo se verá afectado por elementos externos, como grado, tiempos y formas de aplicación de la reforma 2014, ya que la actual reforma educativa en la región citrícola se está llevando a cabo de una manera sistemática y pausada.

La aplicación de instrumentos de medición en el presente trabajo de investigación se efectuará en la zona citrícola con docentes de nivel secundaria; se pretenderá rescatar las percepciones acerca de la implementación de la reforma educativa y los factores predictores que intervienen en la misma, pero que en ocasiones es posible que existan tendencias políticas o de rencor personal en las repuestas que ellos den.

Delimitaciones

La presenta investigación se realizará en el año escolar 2013-2014 bajo un

estudio no experimental al aplicar un instrumento de medición en las escuelas secundarias estatales, transferidas y particulares de la región citrícola del estado de Nuevo León.

Los factores, como predictores a una reforma, que se seleccionaron como elementos de estudio fueron factores intrínsecos: la actitud frente al cambio, la motivación docente y el desgaste profesional docente; extrínsecos: el clima laboral, condiciones laborales y el liderazgo transformacional y demográficos: preparación docente, antigüedad laboral docente y género. Y como variable central, la implementación de la reforma educativa en sus dimensiones: contenido curricular, gestión para el desarrollo de habilidades digitales, la inclusión para atender la diversidad y la evaluación cualitativa.

Se considera conveniente para fines del presente estudio el análisis de la última reforma solo en el nivel secundaria en los sistemas estatales, federales y particulares, excluyendo las telesecundarias, comunitarias y rurales. El estudio se realizó en forma exclusiva en la región citrícola en los municipios ya mencionados. Del mismo modo, no se consideraron los temas específicos de la evaluación del desempeño docente, escuelas de tiempo completo, escuelas de medio tiempo, escuelas de jornada ampliada, campos formativos, campos de formación, nutrición escolar y política sindical.

La muestra para esta investigación comprende a los docentes de grupo (ambos géneros) que laboran en las escuelas secundarias de la región citrícola.

Trasfondo filosófico

En esta investigación se abordarán y se llevarán a cabo los procesos de su operatividad bajo una cosmovisión cristiana. Se le dará un contexto de objetividad, honestidad y humildad al reconocer la intervención divina desde su diseño protocolario hasta la presentación y discusión de resultados.

Se reconoce la acción intercesora y salvadora de un Creador que busca a su creación para proveerle de los beneficios físicos, mentales, espirituales y sociales. En lo social, se identifica al trabajo como una bendición para que el ser humano desarrolle todas sus facultades y las ponga al servicio de los demás.

Desde antes de los orígenes del ser humano, el Creador interviene también como un diseñador; un ser superior que con amor premeditado preparó todo para que sus criaturas sobrevivieran en un medio natural, social, emocional y espiritual.

Desde esta perspectiva, se acepta que la cohesión de los elementos del ajuste perfecto del universo indican la intervención de un diseñador inteligente, y no obra de la casualidad, como lo han hecho creer por mucho tiempo los científicos en las escuelas; la intervención divina también se prolonga hacia las actividades educacionales del ser humano.

Dado que existe un diseñador divino y que se interesa por su creación, esta investigación se realiza con base en esta perspectiva.

Definición de términos

Con la finalidad de lograr una mejor comprensión del contenido de este trabajo, se definen algunos conceptos:

Acreditación: es el juicio mediante el cual se establece que un alumno cuenta con los conocimientos y habilidades necesarios en una asignatura, grado escolar o nivel educativo (SEP, 2011b).

Aprendizajes esperados: son los conocimientos, actitudes y valores observables y medibles en los estudiantes después de un tiempo determinado en el proceso de enseñanza y que tienen la función de referentes para la toma de decisiones

curriculares y de evaluación (SEP, 2011b).

Articulación curricular: es la organización consecutiva y consciente de los planes y programas de estudio que corresponden a los niveles de preescolar, primaria y secundaria que integran la educación básica (SEP, 2011a).

Autoevaluación: es el proceso de valoración para que los alumnos por sí mismos conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y sus actuaciones, y cuenten con bases para mejorar su desempeño (SEP, 2011b).

Calidad educativa: son los procesos que la sociedad valora como positivos y factibles en la formación cultural de sus integrantes.

Certificación: es la acción que permite a una autoridad legalmente facultada dar testimonio, por medio de un documento oficial, de que se acreditó total o parcialmente una unidad de aprendizaje, asignatura, grado escolar, nivel o tipo educativo (SEP, 2012b).

Competencia: es la capacidad de un individuo para demostrar sus habilidades, conocimientos, valores y actitudes aprendidas en situaciones determinadas (SEP, 2011b).

Currículo: es la estructuración de los procesos y procedimientos generales que intervienen en la práctica educativa; el conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades (Real Academia Española, 2018).

Educación básica: según Saavedra R. (2001), la educación básica “constituye la base de todo sistema educativo y consiste en la enseñanza de los contenidos mínimos que se consideran fundamentales para la educación de una persona: conocimientos,

habilidades, destrezas, actitudes y valores indispensables para desempeñarse en la sociedad” (p. 57).

Educación inclusiva: se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes (SEP, 2010).

Educación secundaria: para Saavedra R. (2001), la educación secundaria es el “nivel educativo que continúa el de educación primaria y previo al bachillerato. Existe la tendencia mundial y por recomendación de la UNESCO de considerarse como parte de la educación básica, obligatoria y gratuita, con duración de tres años” (p. 62).

Estándares curriculares: son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura grado bloque (SEP, 2012b).

Evaluación de los aprendizajes: es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje (SEP, 2011b).

Mapa curricular de la educación básica: se representa por espacios organizados en cuatro campos de formación, que permiten visualizar de manera gráfica la articulación curricular. Además, los campos de formación organizan otros espacios curriculares, estableciendo relaciones entre sí (SEP, 2011a).

Objetos de aprendizaje (OA): son materiales digitales concebidos para que alumnos y maestros se acerquen a los contenidos de los programas de estudio de

educación básica, para promover la interacción y el desarrollo de las habilidades digitales, el aprendizaje continuo y para que los estudiantes logren su autonomía (SEP, 2012b).

Perfil de egreso: define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) (SEP, 2012b).

Plataformas tecnológicas: son bancos de materiales digitales, que ofrecen herramientas para construir contenidos y propician el trabajo colaborativo dentro y fuera del aula; utilizan redes de aprendizaje y generan la integración de comunidades de aprendizaje (SEP, 2012a).

Programa: según Saavedra R. (2001), un programa educativo “es la organización sistematizada de los objetivos, contenidos y actividades de una determinada disciplina, que han de desarrollar educando y educador mediante el proceso enseñanza-aprendizaje, en un determinado lapso” (p. 136).

Promoción: es la decisión del docente, sustentada en la evaluación sistemática o de la autoridad educativa competente en materia de acreditación y certificación, que permite a un alumno continuar sus estudios en el grado o nivel educativo siguiente (SEP, 2012b).

Promoción anticipada: se destina para alumnos con aptitudes sobresalientes que cumplan con los requisitos establecidos en la normativa aplicable para la acreditación, promoción y certificación adelantada, por la que podrán ser admitidos a la educación primaria o secundaria a una edad más temprana de la establecida, o bien, omitir el grado escolar inmediato que les corresponda, en el mismo nivel educativo (SEP,

2011b).

Tutoría: se concibe como el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico (SEP, 2012a).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Introducción

Después de inferir los elementos preliminares del estudio, enseguida se presenta el sustento teórico a esta investigación. En primer lugar, se describe la reforma educativa bajo estos cuatro contextos: contenidos curriculares de la misma, gestión para el desarrollo de habilidades digitales, favorecer la inclusión para atender la diversidad y evaluación cualitativa. Enseguida, se les da espacio a diversas acepciones a los términos actitud hacia el cambio, motivación docente, desgaste profesional, clima laboral, condición laboral y liderazgo, los cuales quedan como factores predictores a la implementación de la reforma educativa, intrínsecos los primeros tres y extrínsecos los últimos. Para cada uno de los factores, se hace una reflexión sobre sus conceptos y su relación con otras variables, así como la presentación de algunos instrumentos para medirlos.

La necesidad de una reforma educativa en México

En México, durante los últimos años, las reformas educativas en sus perspectivas teóricas han manifestado un proceso continuo y progresivo de innovación curricular, tanto al nivel de sistema educativo en general como en lo que concierne a la educación básica, todas ellas con la finalidad de responder a la calidad de la educación y al enfoque central por competencias (Ruiz Cuéllar, 2012). Pero al momento de llevarlas

a la práctica, existe un abismo entre el “currículo prescrito” y el realizado en el ámbito escolar: mientras que en el primero cambian las connotaciones teóricas con mayor rapidez, en el segundo se logra de manera lenta y condicionada a políticas educativas en donde intervienen los saberes y prácticas de los docentes, la institución escolar, su micropolítica y organización, enfrentando así a una serie de fenómenos restrictivos que obstaculizan su implementación en el aula de clases (Cox, 2008).

Tedesco (2011) atribuye los actuales cambios del sistema educativo mundial a la vigente insatisfacción de la oferta educativa. Realiza sus observaciones de los cambios curriculares por medio de dos enfoques: la formación y el desempeño docente, así como la organización institucional de la actividad escolar

En torno a esto, Acevedo et al. (2008) externan que diseñar un currículo para el nivel básico exige reconocer la diversidad cultural del país; de esta forma, se protege la igualdad y la calidad educativa. Estos autores agregan que los maestros intentan adecuar los materiales de infraestructura y didácticos a las necesidades de la población que atienden, por la razón de que existe incongruencia entre las perspectivas teóricas de los programas curriculares y la realidad educativa mexicana.

Ante los avances inconclusos y moderados de la educación básica en México, el gobierno solicitó la participación de la OCDE para adecuar las experiencias en reformas educativas de otros países (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, 2012). Las recomendaciones de la OCDE fueron redactadas en dos informes: “Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México” (OCDE, 2010) y “Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: consideraciones para México” (OCDE, 2011). El primer informe marca las pautas para

optimizar la docencia, el liderazgo y la gestión escolar. El segundo puntualiza formas y procedimientos para medir y reconocer la función docente.

El 19 de agosto de 2011, en el Diario Oficial de Federación, las autoridades mexicanas dan a conocer el documento titulado Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, en donde se puntualiza la trayectoria curricular educativa.

En el acuerdo 592 se precisa que

la Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión. (SEP, 2011a, p. 9)

Este proceso de reforma educativa responde también a presiones de puntuaciones comparativas de pruebas estandarizadas internacionales, como PISA. En la obra de Kotthoff y Pereyra (2009) se menciona que los resultados del examen internacional de PISA han puesto en evidencia no solo “el profesionalismo del profesorado”, es decir sus competencias y la calidad de su formación a nivel casi mundial, sino también al sistema educativo. Para ello, recomiendan que los planes de trabajo docente sean apoyados con nuevas competencias metodológicas, teorías integradas con las prácticas y una formación continua en el servicio pedagógico con grados académicos de estudios de posgrado.

En el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se destaca la necesidad de elevar la calidad en los procesos y los resultados de la educación básica, a través de su operatividad y de la revisión de sus propósitos y supuestos, los cuales han sido fortalecidos con el paso del tiempo en la medida en que se aplican y

se transforman, pero además deben de ser revisados continuamente (SEP, 2012b).

En su obra documental, Rodríguez Cortés y Salgado Fernández (2009) explican la problemática por la que pasa la comunidad educativa mexicana desde preescolar hasta la universidad, al centrar su contexto curricular en las presiones internacionales de las competencias. Después de realizar una descripción específica en cada nivel educativo sobre este enfoque, los autores subrayan que el punto crítico se encuentra en la profesionalización del trabajo docente y la implementación del diseño curricular de las instituciones educativas.

Acevedo et al. (2008) destacan que para articular los tres niveles de la educación básica es fundamental tomar en cuenta evaluaciones sobre aspectos centrales de los modelos curriculares y emprender investigaciones sobre los aspectos no evaluados, considerando tanto su calidad y coherencia interna de los programas como sus fases de implementación. De esta manera, se externarían las bases para fortalecer las reformas anteriores y sobreponerse a las limitaciones identificadas en el trayecto de las investigaciones.

Implicaciones de cambio, innovación y reforma

Dentro de la naturaleza del dinamismo social se aprecia la complejidad por entender tres aspectos que en su trasfondo general parece que tienen connotaciones iguales, como son cambio, innovación y reforma.

Cambio es el término más general y se refiere a cualquier modificación de la realidad. Innovación es un proceso intencional y con objetivos específicos y reforma es una modificación desde el punto de vista educativo. Al respecto, Martinic (2010) comenta que la atención de la sociedad actual se centra en los procesos educativos y

en la calidad de resultados, como evidencias de una reorganización institucional de los sistemas y de la fase de cobertura. Por lo tanto, las reformas educativas modernas experimentan una evolución de fases.

Murillo y Krichesky (2012) enumeran una serie de momentos o etapas por los que atraviesa un cambio educativo escolar. Se citan a continuación.

Etapa 1: De iniciación. Entendida como el lapso cuando se emprende la intención de infundir un hecho, después de un estudio de análisis. García Quintanilla (2007) le da un sentido de arranque a esta etapa, donde se justifica la necesidad de la transformación.

Etapa 2: De planificación. Es la etapa de estimación de lo puesto en práctica y la toma de decisiones para reestructurar o ajustar el progreso, la misma autora García le da una orientación de sistematización.

Etapa 3: De implementación. Ocurre al momento de aplicar las estrategias de la reforma.

Etapa 4: De evaluación. Implica un juicio para la toma de decisiones.

Etapa 5: De institucionalización. Está basada en la aprobación y respaldo por la comunidad educativa de la reforma. A estas etapas, García, le añade la comunicación de sus beneficios y la disposición de los involucrados.

Por otro lado, Reynoso Jurado (2008) expresa que la innovación curricular comienza con una planeación, pero debe llegar hasta el aula, estableciendo cambios que sean favorables a la formación de los nuevos profesionistas. Sobre algunas reflexiones acerca de los problemas por los que pasa la reforma secundaria, Sandoval Flores (2007) expresa que lo más urgente es atender aspectos como organización, gestión,

concepción educativa y pedagógica, así como condiciones laborales. Enfatiza que transformar la educación secundaria va más allá de un cambio a nivel curricular; son imprescindibles para la autora las actualizaciones a maestros y directivos sobre la reforma y la factibilidad de recursos materiales, económicos y humanos. Finaliza agregando que un cambio educativo es un proceso lento que requiere la participación de los sujetos y la conjunción de múltiples voluntades, y no una imposición de las autoridades.

Canales Rodríguez y Bezies Cruz (2009) complementan que el nivel educativo que más conflictos ha suscitado es la secundaria, por los inconvenientes de responder a los intereses y necesidades que los jóvenes de 12 a 15 años presentan, como los índices de reprobación y deserción más altos y los de eficiencia terminal más bajos. Destaca que una misión específica que sufre la educación básica es la formación y preparación de sus directores y supervisores, por la razón de ser ellos quienes se convierten en el motor o el entorpecimiento de las reformas educativas.

El docente, el eslabón excluido

Al llevar al aula de clases una reforma educativa como la que se desea aplicar por autoridades educativas en forma progresiva a lo largo y ancho en México, es imprescindible destacar la función medular que el docente tiene como agente que convierte la letra muerta de los documentos legales en actividades de aprendizaje. De acuerdo con esto, algunos autores coinciden en que el papel del docente queda restringido a ejecutor de la reforma educativa, cuando debería estar como personaje central desde su inicio hasta su institucionalización.

La nota de Estévez Nenninger (2013) sobre “el potencial de la reforma educativa”,

pone en duda y de forma categórica la reforma educativa impuesta por el gobierno y hace notar los obstáculos que le impedirán su implementación: modificaciones a la ley reglamentaria del artículo tercero constitucional, a la Ley General de Educación y a otros marcos normativos, en los que se establezcan los procedimientos para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, específicamente, lo que se refiere a la evaluación vinculada al Servicio Profesional Docente. Esto incluye procedimientos e instrumentos de evaluación para los aspirantes a plazas y maestros en servicio, así como el proceso de su aplicación, el procesamiento de los resultados, los criterios de clasificación en la presentación de los resultados y la difusión de los mismos. Externa una diferencia entre calidad educativa y evaluación, al enfatizar las finalidades de los resultados de las evaluaciones; si son para control o para la toma de decisiones, ya sea en la asignación de las plazas o en otros rubros.

En el Acuerdo 592, documento rector de la actual reforma educativa, se compromete al docente con su práctica educativa, así como también lo responsabiliza de instituir un ambiente idóneo en su quehacer pedagógico diario por medio del cual se concreten de una manera eficaz y efectiva los contenidos de los planes y programas de estudio.

Sobre la percepción docente, Carrera Hernández, Maldonado Payán y Gutiérrez Holguín (2013) entrevistaron a 114 profesores de educación básica con la intención de conocer sus puntos de vista sobre la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y los procesos de capacitación. Los maestros entrevistados reconocieron que la actual reforma educativa es una recopilación de anteriores reformas. La capacitación que se ha dado sobre la misma tiene un efecto cascada, lo cual permite además de

una distorsión de la información, también responder a situaciones administrativas más que pedagógicas. Las actualizaciones son más teóricas que prácticas y no toman en cuenta la experiencia del docente y la necesidad imperante de investigaciones realizadas por docentes acerca de la implementación de la RIEB.

Cruz Rubio (2010) toma del texto “Desarrollo de competencias en el aula” (SEP 2010) la idea para justificar que el docente es el motor principal para alcanzar el éxito de una reforma. Ruiz Cuéllar (2012) apoya esta idea, por lo cual plantea que el maestro es apto para perfeccionar competencias creativas en sus estrategias pedagógicas, en intuición al interpretar desafíos sociales y sensibles para formar ciudadanos con un compromiso personal, social y profesional. De lo contrario, finaliza diciendo que, si no tiene la anterior formación, el mentor de la educación presentará una actitud desfavorable a la aplicación de cualquier intento de reforma.

Rodríguez Cortés y Salgado Fernández (2009) fundamentan la idea de que los docentes, al recibir una gran cantidad de información mal procesada acerca de las competencias y su aplicación en la reforma educativa, no logran identificar la manera y forma de llevarla al aula de clases y terminan por percibirlas como un discurso oficial gubernamental. Pantano (2011) y Cruz Ramos (2011) comparten esta idea derivada de sus investigaciones, tanto a nivel primario, en Argentina como en el secundario, en México. Cruz Ramos insiste en que el fracaso de una reforma no se debe en forma exclusiva a la falta de preparación o disposición de los agentes, sino a las formas en las que estos perciben y aprecian las reformas.

La función docente, desde el punto de vista ético y de valoración social, es tratada en el trabajo reflexivo de Ibarra Russi (2006), en el cual se resalta la necesidad

de situar la profesionalidad dentro de un determinado contexto de conocimientos y al mismo tiempo de valores por su definida función sociocultural, pero que se envuelve en una crisis permanente entre el estado, el mercado y la sociedad, lo que conlleva a la falta de reconocimiento, promoviendo la pérdida de su identidad profesional. Sobre este tema, Larrosa Martínez (2010), en el sentido de vocación y profesión docente, concluye que la enseñanza es una actividad en un ambiente de pluralismo ético y moral.

García Horta (2009) insiste en que las reformas de gobierno no han sido implementadas como se planearon y que sus resultados serán inesperados cuando al docente se le impongan las iniciativas de cambio. Domínguez Castillo (2011) añade que, para que exista un real progreso y una calidad escolar, es necesario que el docente deje de verse como un mero ejecutor de programas. También añade que se le debe proporcionar el poder sobre sus instrumentos básicos de trabajo, sobre su propia persona y sobre sus métodos de enseñanza. Lo que edifica al maestro es la interrelación, las retroacciones, las interacciones y la dinámica relacional. Uribe Briceño (2005) destaca que las intenciones de las reformas educativas anteriores se han perdido en prioridades técnicas, como el fortalecimiento de las capacidades de gestión, la evaluación de resultados, la legislación (modelo directivo basado en rendición de cuentas), los contenidos, las metodologías, el modelo de financiamiento y la administración de los sistemas educativos.

La problemática de las reformas educativas actuales se refleja en una especie de fractura que existe a nivel de autoridades del sistema educativo y las instituciones.

A continuación se destacan cuatro componentes de la reforma educativa en donde las escuelas de educación básica y sus docentes se encuentran inmersos,

quedando como los actores directos de los cambios o innovaciones educativos.

Los rasgos distintivos de la reforma educativa

Las últimas reformas educativas se han caracterizado por una metamorfosis en su estructura curricular, desde programas apoyados en áreas de conocimiento basadas en objetivos, hasta planes de estudio sustentados en asignaturas y contenidos.

La última reforma educativa se distingue por un trayecto formativo de los estudiantes que inicia en la educación preescolar y concluye con la educación secundaria, conformando así la educación básica en México. Se les da especial importancia a las competencias para la vida, al perfil de egreso, a los estándares curriculares y a los aprendizajes esperados, que son los aspectos particulares del plan de estudios 2011.

Contenido de la reforma educativa

La reforma educativa en la educación básica articula los tres niveles de educación, se basa en la calidad educativa, en donde pretende que los alumnos perfeccionen las competencias que les permitan desarrollarse a lo largo de su vida. Para ello, la calidad antes mencionada queda fundamentada en su sentido de mejora en los planes y programas de estudio 2011 descrito como contenido curricular. Los principales cambios que sustenta el documento son los estándares curriculares, los campos de formación, las competencias por campo de formación y el perfil de egreso general y los aprendizajes esperados (SEP, 2011a).

Existen cuatro campos de formación, que son los que organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; el cuarto le corresponde a la educación secundaria. En secundaria corresponden a las siguientes asignaturas, nueve en total: primero,

lenguaje y comunicación: español y segunda lengua (inglés) en los tres grados. Segundo, pensamiento matemático: matemáticas en los tres grados. Tercero, la exploración y comprensión del mundo natural y social: ciencias (énfasis en biología para primer grado); en física, para segundo y en química, para tercero; tecnología en los tres grados; geografía de México y del mundo, primer grado, historia, segundo y tercero, asignatura estatal para tercer grado. Por último, el desarrollo personal y para la convivencia: formación cívica y ética, tutoría, educación física y artes en todos los grados.

Entre los rasgos distintivos más notables se encuentran la transversalidad de las asignaturas, los estándares de habilidades digitales, la gestión escolar que fundamenta la creación de un sistema de asesorías académicas, la escuela de tiempo completo, la articulación con los niveles anteriores de educación básica, la interculturalidad, la disminución del número de asignaturas que se cursan por grado, la mayor flexibilidad en los libros de texto y en los materiales de apoyo.

Las competencias también son definidas dentro del Acuerdo 592 como “la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP 2011a, p. 22).

Al respecto, Guzmán (2011) infiere que la educación basada en competencias es una tendencia educativa actual en México desde el preescolar hasta la educación superior. Resalta que su aplicación se ha dado de manera apresurada y vertical, sin acondicionar los recursos que un cambio requiere; este hecho lo relaciona con las presiones políticas. Señala las consecuencias que conllevan estas incongruencias como un efecto de incomprensión teórico-práctico y de evaluación del proceso por

parte de los docentes.

Los aprendizajes esperados también son descritos en el Acuerdo 592 como el logro por alumno, después de la aplicación de los programas de estudio durante un lapso de tiempo en términos de saber, saber hacer y saber ser. Constituyen un referente para el docente para la toma de decisiones respecto de la planificación y la evaluación (SEP, 2011a).

Los resultados a largo plazo, en específico al término de la escolaridad básica en el proceso de aleación de los tres niveles, se denomina perfil de egreso, en donde se toma en cuenta el tipo de ciudadano que se desea (SEP, 2011a).

Gestión para el desarrollo de habilidades digitales

Valdés Cuervo, Arreola Olivarría, Angulo Armenta, Carlos Martínez y García López (2011) afirman que los docentes tienen un ministerio fundamental en los resultados de una reforma educativa, acorde con los alcances propuestos en el desarrollo práctico de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Para ello, necesitan una serie de competencias y de actitudes favorables a la implementación de una reforma. Al realizar un estudio en las actitudes de los docentes en México hacia las TIC, Valdés Cuervo et al. (2011) las encuentran positivas para los maestros, principalmente para los hombres, pero en el rubro de facilidad y disponibilidad existe una respuesta menos favorable. Este hallazgo lo asocian a la deficiencia de los programas de capacitación docente existentes en México y, de manera más específica, en lo que respecta al uso de las TIC en el proceso pedagógico.

La SEP (2011b) contempla una desventaja importante respecto de la ausencia

de las tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas públicas, por la razón de que aumentan las desigualdades de los países y las personas. Considera a las TIC como fundamento para el desarrollo económico, político y social de los países. Da a conocer que los estándares de habilidades digitales desarrollan competencias y favorecen la inserción de los estudiantes a la sociedad. Justifica la operatividad de las TIC en la educación básica apoyada en los objetivos de desarrollo del milenio de la UNESCO, que son los siguientes: (a) acceso universal a la información, (b) libertad de expresión, (c) diversidad cultural y lingüística y (d) educación para todos.

En otra parte del mismo documento, se enlistan los siguientes indicadores para los docentes en el uso de las TIC: apoyar la comprensión de conocimientos y conceptos; aplicar conceptos adquiridos en la generación de nuevas ideas; planificar y manejar investigaciones; utilizar el pensamiento creativo en herramientas de colaboración y comunicación, como correo electrónico, blogs, foros y servicios de mensajería instantánea para trabajar de manera colaborativa; utilizar modelos y simulaciones (solución de problemas basados en situaciones de la vida real); utilizar las redes sociales y participar en redes de aprendizaje; hacer uso responsable y ético de software y hardware, ya sea trabajando de manera individual, por parejas o en equipo (SEP, 2011b). Agrega los componentes pedagógicos (materiales educativos), de gestión (práctica), acompañamiento (asesorías) y conectividad e infraestructura (recursos materiales).

Dentro de los materiales educativos para favorecer el aprendizaje que la SEP sugiere, se encuentran los materiales audiovisuales, multimedia e Internet, materiales y recursos educativos informáticos, objetos de aprendizaje, plataformas tecnológicas y software educativo. Los últimos se ofrecen como herramientas para intercambiar

contenidos y estrategias de aprendizaje por medio de un trabajo colaborativo en línea directa dentro y fuera del aula de clases (SEP, 2011b).

En un estudio hecho en España, Álvarez et al. (2011) aprecian que, para integrar las tecnologías a las prácticas docentes, no solo es fundamental la competencia que exista en los maestros; también es necesario contar con los recursos materiales aptos para efectos de la experiencia cibernética. Tedesco (2011) enfatiza que de nada sirve la investigación pedagógica si los profesores no identifican su contexto práctico y que si los alumnos no tienen un acceso significativo con la información que se les desea ofrecer en los materiales computacionales, habrá una brecha de desigualdad social y del conocimiento.

Favorecer la inclusión para atender la diversidad

Las autoridades educativas reconocen la educación como un medio para favorecer las relaciones interculturales, lograr la equidad, disminuir las disparidades entre los grupos sociales y valorar la diversidad a través del desarrollo curricular en la educación pertinente al apreciar, proteger y amplificar las culturas y en la educación inclusiva evitar a toda costa la discriminación. Ven en los docentes los agentes activos para lograr estos propósitos al convertir el ambiente escolar en una forma de convivencia cotidiana (SEP, 2011a). El Acuerdo 592 fomenta la idea de omitir la discriminación en las aulas escolares por medio de la atención a los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), a través de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciada; en donde se les dé espacio a las oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza

en sí mismos. En lo que respecta a los estudiantes con un desempeño intelectual sobresaliente al resto de sus compañeros, en el mismo texto se hace énfasis a considerarlos con modelos de enriquecimiento escolar y extraescolar; al ser tomados en cuenta, si así lo amerita, con una promoción anticipada. Detalla que la educación que se le ofrezca al alumno debe de ser inclusiva por la razón de que se reduzca al máximo la desigualdad y todo tipo de discriminación entre los jóvenes.

Es así como la SEP (2010) ofrece una guía a docentes y directivos para orientar, informar, sensibilizar y proveer herramientas para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad visual, intelectual, motriz y auditiva a las escuelas de instrucción pública. Este documento da a conocer enlaces electrónicos, sitios y direcciones a todos los involucrados en la misión educativa para vincular la comunicación y el intercambio de experiencias y métodos al convivir con personas con capacidades diferentes.

Sobre esto, Parra Martínez, Pérez y Pérez, Torrejón Becerril y Mateos Papis (2010) destacan que, para que existan las condiciones básicas para favorecer la diversidad e incluir en la educación a todos los estudiantes, es fundamental asesorar la formación docente en aspectos que abarquen capacitaciones como agente de cambio, apoyos para disminuir el estrés en la innovación, evaluación, reflexión de la práctica docente, acompañamiento de expertos y trabajo conjunto.

Barraza Macías (2010) analiza el término diversidad y sus líneas de desarrollo para tomar una decisión sobre la educación inclusiva (adaptar las circunstancias para integrar a las personas con aptitudes diferentes a la educación) enfocada a la escuela integradora (inserción de las personas con capacidades diferentes a la escuela regular). El autor antes mencionado comenta que la diversidad puede ser asimilada desde

dos vertientes analíticas: taxonómicas y de singularidad. Cuando se utiliza un criterio para clasificar a las personas y, de esa manera formar grupos de sujetos, se utiliza la primera. Tomar como referencia condiciones particulares de cada sujeto, se refiere a la segunda. Para el autor hay que evitar a toda costa la exclusión.

Díaz Haydar y Franco Mejía (2008) describen la discriminación como “una serie de actividades que descalifican a los miembros de un grupo respecto a las oportunidades abiertas a otros” (p. 79); añaden que puede llegar a transformarse en exclusión, un condicionante negativo en la atención educativa a la diversidad, o en dogmatismo, intransigencia, odio y conductas de aniquilación del otro; agrega que “la vida es un diez por ciento lo que nos sucede y un noventa por ciento como reaccionamos ante ello” (p. 79), añaden que puede llegar a transformarse en exclusión, un condicionante negativo en la atención educativa a la diversidad, o en dogmatismo, intransigencia, odio y conductas de aniquilación del otro; agrega que “la vida es un diez por ciento lo que no sucede y un noventa por ciento como reaccionamos ante ello” (p. 79). Cita los prejuicios como “las opiniones o actitudes mantenidas por los miembros de un grupo respecto de otro, generalmente sosteniendo puntos de vista preconcebidos” (p. 78). Al referirse a la preparación docente, explican que los temas prioritarios en la formación del magisterio son algunas dificultades de aprendizaje o trastornos específicos, como el déficit de atención y la hiperactividad.

En el mismo trabajo de investigación, Díaz Haydar y Franco Mejía (2008) apoyan la idea de la formación continua de los docentes en cuanto a la educación inclusiva, por diversas razones; algunas de ellas son estas: medio de capacitación para aceptar los cambios, para evaluar las necesidades de la institución y para la reflexión de la práctica

docente; agregan que esto implica la participación de expertos y del trabajo en equipo.

En un estudio realizado en Alemania, Kotthoff y Pereyra (2009) destacan que los infantes y los jóvenes con discapacidad en esa región asisten a escuelas especiales (las que se dividen en ocho tipos diferentes) y al mismo tiempo estos alumnos se integran a centros escolares regulares, sin importar los esfuerzos que las autoridades educativas realicen por retenerlos en la escolarización regular.

En cuanto a los alumnos con capacidades sobresalientes, la SEP (2011a) ofrece las normas y procesos para acreditar o promover de manera anticipada por medio de la atención educativa a los alumnos con aptitudes sobresalientes, realizadas en un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades y satisfacer sus necesidades e intereses en beneficio propio y el de la sociedad. La SEP denomina a los alumnos sobresalientes como aquellos estudiantes que destacan del resto del grupo al que pertenecen en uno o más de los campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o de acción motriz. La Subsecretaría de Educación Básica considera los siguientes tipos de talentos: lingüístico, matemático, científico, artístico, artesanal y deportivo.

Evaluación cualitativa

El gobierno federal mexicano tiene la intención de dar a conocer y describir las propuestas de la reforma educativa por medio de documentos legales impresos publicados en el Diario Oficial de la Federación. El Acuerdo 592 corresponde a la educación en general, al describir los planes y programas, donde se indica la necesidad de permutar la tradicional boleta de evaluación por documentos que tomen en cuenta percepciones cualitativas y cuantitativas de los estudiantes. De esta manera, surgen los

Acuerdos 648, el 14 de agosto de 2012; el Acuerdo 685, el 2 de abril de 2013 y, por último, el Acuerdo 696, publicado el 11 de septiembre de 2013.

El Acuerdo 696 afirma que “la información registrada en el Reporte de Evaluación será responsabilidad del docente o director de la institución educativa pública o particular con autorización, así como, en su caso, de las autoridades educativas competentes en materia de acreditación y certificación” (SEP, 2012b, p. 2). Es necesario destacar que en el anterior acuerdo, la escala de evaluación va de 5 a 10, pero en el instructivo de llenado precisa hacerlo con decimales.

El acuerdo mencionado considera un modelo de evaluación cualitativo-cuantitativo al tomar en cuenta los logros y las dificultades de los alumnos, a la vez que se registra una calificación numérica. Se describen los momentos (noviembre, marzo y julio) en los que el docente ha de informar a los padres de familia o tutores sobre el apoyo que necesita su hijo(a) cuando presente evidencia de rendimiento académico bajo, pero precisa que esto no limita su derecho a informarse que puede ser en cualquier lapso del año escolar.

Así mismo, en el Acuerdo 592 se especifica el rol del docente como gestor principal del proceso evaluativo de los aprendizajes desde un enfoque formativo al compartir con sus alumnos y los padres de familia los criterios evaluativos, donde los resultados de los instrumentos aplicados le ayuden a la toma de decisiones en su trayectoria de enseñanza. Describe los tipos de evaluación específica cuando los resultados no son los esperados, responsabilizando al sistema educativo para crear acciones de tutoría u otros apoyos educativos. Al mismo tiempo, se destaca la permanencia formativa de la evaluación en la educación básica, se sugiere tener evidencias y dar retroalimentación

a lo largo de su formación en donde se le permita mejorar en su desempeño y aprendizaje.

Gamboa Araya y Castillo Sánchez (2013) muestran los beneficios de utilizar los enfoques cuantitativos y cualitativos como complementarios al evaluar las realidades sociales y culturales, como medios para acercarse a lo cotidiano, a las interacciones, a las comunidades y a las negociaciones. Afirman que los investigadores, al igual que los evaluadores, deben de conocer las debilidades y fortalezas del uso de los enfoques cualitativos y cuantitativos.

Por su parte, Román y Murillo (2009) dan a conocer una antología de estudios de diversos autores para discutir la efectividad y eficacia de la medición y evaluación estandarizada. Comentan los autores que existen por lo menos tres exigencias que es necesario hacerle a la evaluación de los aprendizajes y resultados escolares: (a) el evaluador ha de conocer lo que evalúa, en todos los casos, el desarrollo integral de la persona; (b) contextualizar los aprendizajes medidos y hacer lo posible para que los estudiantes logren aprendizajes significativos, relevantes y estables; (c) una buena evaluación será la que ofrezca criterios y estrategias para mejorar su uso en la práctica educativa diaria.

Carbajosa (2011) realiza en su trabajo un debate sobre la forma más adecuada de realizar la evaluación educativa: la cualitativa o la cuantitativa. Comenta que la finalidad de la evaluación no es evidenciar un conocimiento universal, sino apropiarse de las situaciones particulares y sus características y que con la evaluación cualitativa se aprende a asimilar la realidad en forma organizada, de una manera consciente y sistemática de la forma como se logró el aprendizaje. Agrega que este tipo de evaluación

tiene que ser independiente, o sea, no estar condicionada por ningún tipo de presión externa.

Al respecto, Moreno Olivos (2009) llevó a cabo una investigación en una universidad pública mexicana para conocer la práctica de la evaluación cualitativa de la docencia universitaria. Se dio cuenta de una disparidad entre la parte teórica y la realidad, ya que la mayoría del profesorado universitario efectúa la evaluación tradicional basada en la experiencia y en la intuición del docente, conclusión equivalente a la del autor Rentería Castro (2010). En un estudio similar, pero en el nivel de secundaria, Zamora Hernández y Moreno Olivos (2009) averiguaron que los docentes siguen evaluando casi de la misma manera que lo hacían antes de la reforma, por la razón de que la usan para controlar la conducta de sus alumnos. La preocupación del docente son los productos y no el aprendizaje. Ruiz Ortega (2007), al igual que Ponce Grima (2004), comparte estas opiniones en las reflexiones analíticas de su trabajo.

Por su parte, Aboites Aguilar (2012) comenta sobre la evaluación externa que se hace por organismos reconocidos, la cual es estandarizada con enfoques cuantitativos, clasificando a las instituciones como deficientes, regulares, buenas o muy buenas y, en algunos casos, clasifican también a los alumnos y maestros. Desde su perspectiva, no están diseñadas para explicar por qué no hay avances, ni para buscar las causas de la falla o indagar sobre las posibles soluciones. Alega que la evaluación universal en donde se califica al maestro en dos vertientes sustentadas por los resultados de la prueba ENLACE de sus alumnos y su examen individual, no hace más que proporcionar datos estadísticos y clasificarlo, pero no orienta su posición educativa. Por ejemplo, Ponce Grima (2004) y Canales Sánchez y Solís González (2009), aparte

de dar justificaciones para no reprobar a los estudiantes en secundaria, dan a conocer que existe un nivel bajo en los resultados del examen PISA.

Chahuán-Jiménez (2009), después de realizar una revisión de autores sobre el tema de evaluación cualitativa aplicada a las estrategias de enseñanza y aprendizaje bajo el enfoque de gestión del conocimiento, reconoce las corrientes de este tipo de evaluación: artística, democrática, responsiva, iluminada e integrada. En esta última se refiere a los procesos educativos y afirma que las corrientes pueden ser aplicadas en forma conjunta o complementaria.

Como una forma de responder a las exigencias evaluativas actuales, García Cabrero, Mejía Montenegro y Meza Meza (2009) proyectan una propuesta de evaluación a través de una boleta de calificaciones, tomando en cuenta el enfoque por competencias al considerar elementos como la calidad de los aprendizajes, los aspectos metodológicos de la evaluación, el reporte de la evaluación de los aprendizajes y un análisis de congruencia.

Los predictores intrínsecos en una reforma educativa

La finalidad de esta investigación documental es indagar los condicionantes que intervienen en la implementación de una reforma educativa. Para tal objetivo, se dividen los factores que intervienen en este proceso, en intrínsecos y extrínsecos. Los primeros son características propias de los docentes que afectan en forma directa su decisión de implementar de manera eficiente una reforma educativa. Entre los factores intrínsecos se discuten la actitud hacia el cambio, la motivación docente y el desgaste profesional docente. A continuación se hace un análisis de cada uno.

La actitud hacia el cambio

Pérez Vega, Pérez Ferra y Quijano López (2009) coinciden en la idea de que definir actitud hacia el cambio es un proceso complejo y que, por consiguiente, existen una multitud de teorías, entre las que destacan conductistas, funcionalistas, del juicio social y de la consistencia. Los conductistas la expresan como disposiciones conductuales precisadas por un condicionamiento operante. En las funcionalistas, se reconoce la función de las fuentes motivacionales en la conducta. En las del juicio social, se determinan por los efectos de polarización de la conducta. En la de la consistencia, se le da importancia a la posición que tiene el individuo respecto de la información por la cual emite juicios para evaluar situaciones y tomar decisiones, siendo la afectividad la que procesa esa información. Los autores agregan que, para entender la conducta del individuo, hay que conocer la actitud hacia la conducta y la presión social que el individuo percibe.

Reynoso Jurado (2008) precisa que conocer la actitud hacia el cambio de los docentes y su pensamiento permite diseñar innovaciones curriculares con un gran éxito en el aula. Añade que el docente puede percibir el cambio como positivo para su práctica docente o simplemente ignorarlo y desecharlo. Si lo acepta, empieza por poner en su planeación los cambios que interpretó, para luego modificar toda su práctica.

En su estudio por conocer las actitudes frente al cambio en trabajadores de edad avanzada, Pérez Bilbao y Nogareda Cuixart (1996) las observan desde el punto de vista de resistencia y afirman que el hecho de no implicar al trabajador en la estrategia de cambio desde su inicio genera visiones negativas del mismo y son percibidas como una seria amenaza, lo que genera una gran ansiedad.

Cruz Rubio (2010) externa que, cuando existe un cambio potencial, los protagonistas pueden aceptar (tomar parte) de forma proactiva o reactiva, rechazar (no tomar parte) de manera voluntaria e involuntaria, lo que trae consigo tres tipos de actitud manifiesta: a favor, en contra o simplemente no determinada (conocida). Agrega que, si participan de forma reactiva, cooperan a favor, en contra con resistencia reactiva y no determinada. En el segundo grupo, los que no participan de modo voluntario permiten el cambio por auto-inhibición, van en contra del cambio, desvinculándolo o no determinado por apatía. Los que no participan de modo involuntario ignoran todo el proceso. Sobre esta idea, Reynoso Jurado (2008) afirma que las actitudes hacia el cambio son predisposiciones del individuo para evaluar un objeto de forma favorable o desfavorable.

Pérez Bilbao y Nogareda Cuixart (1996) mencionan que es necesario no solo darle importancia al contenido de un cambio y a las destrezas y habilidades, sino a los fenómenos que afectan en forma directa al clima laboral u organizacional del trabajo en su tiempo y procedimientos de integración. Los autores están a favor de la implementación de nuevas tecnologías en una organización, por la razón de que casi siempre se producen cambios en las tareas, en el entorno, en las herramientas, en las conductas individuales, en las actitudes de trabajadores y gestores y en la organización del trabajo. Clasifican la resistencia al cambio en diversas manifestaciones que categorizan en estos tres tipos: (a) manifestaciones externas: destrucción, sabotaje, huelgas, rotación, problemas laborales, (b) manifestaciones internas: estrés, problemas emocionales y comportamentales y (c) manifestaciones difusas: baja motivación, insatisfacción, poca implicación, decremento de la productividad. Este último tipo de

manifestación suele tener efectos insidiosos que a menudo pasan sin ser conocidos.

Las actitudes afectan la forma de conducirse y de relacionarse con las demás personas, con los materiales y con los hechos, según Peinado, Bolívar y Briceño (2011). Estos autores agregan que, por tal motivo, las actitudes tienen una función esencial en las relaciones humanas y son el objeto de estudio en la investigación social actual. Por su parte, Díaz Haydar y Franco Mejía (2008) hacen una diferencia entre conducta y actitud. La primera se refiere a comportamientos observables; la segunda es la de las intenciones internas no observables; para identificarlas, recomienda someter al individuo a preguntas específicas. Añaden que las actitudes son aprendidas y que influyen en la conducta de una persona y que, si es posible identificar problemáticas a tiempo, es posible modificarlas.

García Rubiano, Rojas y Díaz (2011) apoyan la idea de que las actitudes hacia el cambio son aprendidas; no se nace con ellas; el individuo se apropia de ellas en el transcurso de su vida en que recibe una influencia, una observación o al imitar a otros. Berkovich (2011) externa que los docentes aprenden a resistirse al cambio porque en su experiencia culpan a los dirigentes por ser malos reformistas y por utilizarlos como los 'campeones de la educación' para un uso de drama político.

Por su parte, Monereo Font (2010) encontró tres motivos por los que los docentes se resisten a instaurar cambios educativos en sus aulas de clases: los de índole personal, que se relacionan con las emociones en donde adoptar un cambio pone en desventaja al individuo, haciéndolo sentir vulnerable; los de carácter profesional, en que se manifiestan sus decisiones y prácticas frente al cambio y los que tienen que ver con la comunidad educativa, en cuya etapa es posible que se desvalore el conocimiento

profesional docente reduciéndolo a técnico transmisor de lecciones.

En su trabajo expositivo documental, Navarro Gallegos (2009) presenta una crítica a la Alianza por la Calidad de la Educación, aprobada en el 2008, antecedente de la actual reforma educativa. Menciona que los involucrados externan una resistencia a este hecho, por la razón de llegar a ser una imposición por parte de las autoridades educativas y del sindicato, hasta tal grado que se ha convertido en protestas silenciosas y, en otras ocasiones, en manifestaciones públicas. En el apartado de modernización de los centros escolares, yuxtapone las acciones de la propuesta sindical avalada por el gobierno (mejoramiento y rehabilitación de escuelas, abastecimiento de equipo de cómputo, extensión de horarios, enseñanza en fines de semana) como ambiciones políticas paradójicas.

La actitud hacia el cambio y su relación con otras variables

En cuanto a las actitudes hacia el cambio, Briñol, Horcajo, Becerra, Falces y Sierra (2002) evidencian la necesidad de enfrentar dichas resistencias mediante mensajes persuasivos. Enfatizan que para ello se requieren dos condiciones: que los mensajes sean fuertemente convincentes y que las personas procesen detenidamente la información que contienen. Este resultado se puede considerar como un indicador que sugiere el fortalecimiento de las relaciones entre el objeto de actitud y los conceptos positivos de la red semántica o percepción del cambio, así como un debilitamiento de las asociaciones con los conceptos negativos.

Annakodi e Indu (2013) realizan un estudio sobre la actitud de los docentes hacia el cambio educacional en la India y encuentran que la mayoría de los profesores

(70.87%) tenían una actitud moderada hacia la realización de la educación equitativa mientras que el 18.5% de profesores tenía un nivel inferior y el 10.63% de profesores tenía el nivel más alto. El análisis diferencial mostró que el género no influyó en la actitud de los profesores.

García Rubiano et al. (2011), en su investigación para encontrar la relación entre el cambio organizacional y la actitud frente al cambio, concretan que en el momento en que los empleados demuestran una actitud positiva hacia el cambio, su conducta es persistente hasta el grado de apoyar y facilitar la iniciativa de cambio que se está aplicando, pero en el momento en que sea negativa, los empleados se tornan resistentes, en donde demuestran conductas de desprecio, frustración y hasta sabotaje a las propuestas de alternancia. Encontraron que la mayoría de los participantes responden al cambio con una actitud de cinismo alto y con temor bajo.

Reynoso Jurado (2008), al buscar la relación entre la actitud y la innovación curricular, encontró que los docentes presentan una actitud neutral ante las innovaciones curriculares, no definen una tendencia y muestran indecisión ante las declaraciones de los cuestionarios. Los docentes encuestados consideraron al sistema educativo como el único responsable de los cambios, deslindándose de su participación directa al momento de la implementación curricular.

Verdugo (2005) manifiesta que existen tres razones por las que no se aprovecha el área ejecutiva o los equipos computacionales y materiales en las escuelas: la conceptual, la operativa y la afectiva. Las dos primeras les corresponden a las autoridades educativas y la última al docente, por lo que es fundamental, según el autor, una actitud positiva hacia el uso de las computadoras como herramientas docentes

personales. Los resultados arrojaron que los docentes jóvenes ofrecen menos resistencia al uso de equipos computacionales, o sea, una actitud favorable ante el cambio. En cuanto al género, existe una leve tendencia varonil hacia el uso de las computadoras. Explica la razón por la que los maestros no utilizan las aulas computacionales como área operativa, ya que depende de su disposición por participar en cursos y actualizaciones computacionales.

Al relacionar actitud con edad, Pérez Bilbao y Nogareda Cuixart (1996) dicen que los trabajadores adultos son los más expuestos al riesgo de no aceptar las transformaciones, enfrentando ciertas dificultades, como percepción de amenaza, esfuerzo cognitivo de aprendizaje, cuestionamiento de la propia capacidad, miedo al fracaso, pérdida del control sobre el trabajo y sistema de creencias asociadas al cambio tecnológico.

Algunos instrumentos para medir la actitud hacia el cambio

Annakodi e Indu (2013) hacen un estudio sobre la actitud de los docentes hacia el cambio (educación equitativa implementada en la India recientemente); trabajaron con 254 maestros de primaria y de secundaria (72 varones, 182 mujeres) de la ciudad de Coimbatore, en Tamil Nadu, India. Los datos fueron obtenidos en 22 reactivos, con una escala Likert de cinco puntos, en los límites *totalmente en desacuerdo* a los *totalmente de acuerdo*, bajo un nivel de confiabilidad de .76

García Rubiano et al. (2011) utilizaron un instrumento diseñado por Rabelo Neiva, Ros García y Torres da Paz (2004), mediante la descripción de las creencias, comportamientos y sentimientos desarrollados por los individuos. La categoría principal

es actitud frente al cambio, que cuenta con 50 ítems distribuidos en tres subcategorías: actitud de cinismo ante el cambio, actitudes de temor ante el cambio y actitud de aceptación ante el cambio. Usaron una escala Likert de 0 a 4, donde 0 es *desacuerdo total* y 4 *acuerdo total*. El estudio fue realizado con 409 trabajadores de dos organizaciones brasileñas; su validez fue confirmada por un análisis factorial con el uso del modelado por ecuaciones. La confiabilidad fue de .95 en actitud de cinismo ante el cambio, .88 en actitudes de temor ante el cambio y .83 en actitud de aceptación ante el cambio.

En su investigación realizada en España, Álvarez et al. (2011) emplearon un instrumento de medición de actitudes docentes hacia el cambio en recursos tecnológicos, donde participaron 25 catedráticos de una universidad; el cuestionario se compone por 30 ítems valorados en una escala tipo Likert, dentro de un rango de respuesta que va desde *muy de acuerdo* hasta *muy en desacuerdo*. Las dimensiones para agrupar los ítems fueron: posición personal general frente a las TIC aplicadas a la educación, aplicación de las TIC a la docencia en concreto, valoraciones relativas a las repercusiones del uso docente de las TIC en el proceso de aprendizaje y percepciones relacionadas con las necesidades implicadas por las TIC: infraestructuras.

Avidov-Ungar y Eshet-Alkarakay (2011), al estudiar las actitudes de los profesores hacia la implementación de tecnologías innovadoras en las escuelas, exploraron las interrelaciones entre los tres factores principales: contenido del conocimiento tecnológico pedagógico, percepción de los docentes al clima laboral y actitudes de los profesores hacia el cambio. Participaron un centenar de profesores de ocho escuelas primarias en el sur de Israel. En la escala para conocer las actitudes de los profesores hacia cambio, usó 16 ítems en tres dimensiones: cognitivas, emocionales y conductuales, con un nivel

de confiabilidad de 0.94.

Sarafidou y Nikolaidis (2009) midieron el liderazgo escolar y las actitudes de los profesores hacia el cambio en escuelas secundarias en Grecia. Usó una muestra de 318 profesores de secundaria (51% varones), que trabajan en las zonas urbanas (55%) y en las zonas rurales (45%). El instrumento utilizado se basó en el Inventario de Actitudes hacia el Cambio (Dunham, Grube, Gardner, Cummings y Pierce, 1989) y en la Respuesta Multidimensional de Cambio Planificado (Szabla, 2007). Comprendía 29 ítems, en una escala Likert de seis puntos, en relación con los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales de las actitudes hacia el cambio de escuela.

Reynoso Jurado (2008) explora las actitudes de los docentes ante la innovación curricular y el currículo por competencias. Para ello, utilizó un cuestionario que consta de tres partes; una para datos generales y dos para una escala que mide actitudes hacia la innovación curricular y actitudes hacia el currículo por competencias. En cuanto a la escala de actitudes ante la innovación curricular construida por la investigadora, está formada por enunciados que deben valorarse según una escala Likert que toma en cuenta los siguientes rubros: *muy en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *indeciso*, *de acuerdo* y *muy de acuerdo*. La anterior escala se divide en las siguientes dimensiones: necesidad de la innovación, importancia de la innovación y la innovación como mejora.

Con la intención de medir la actitud hacia el cambio, Mason (2007) aprovechó el instrumento diseñado y validado por Dunham et al. (1989), en una secundaria en el estado de Lousiana, con 15 directores y 37 asistentes, a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuestas que van desde *totalmente en desacuerdo* (1) hasta *totalmente de acuerdo* (4). El instrumento toma en cuenta tres factores referentes:

afectivo, cognitivo y conductual, con un coeficiente alfa de Cronbach de .817, .822 y .811 en cada uno de ellos. En general, el coeficiente fue de .915.

Con la finalidad de encontrar la relación entre los factores de riesgo psicosocial y la resistencia al cambio, García Rubiano, Rubio y Bravo (2007) llevaron a cabo un estudio, utilizando dos instrumentos que administraron a 199 empleados de seguridad. Uno de los instrumentos se enfocó en el riesgo psicolaboral y el otro en la resistencia al cambio. En este último, utilizaron 55 ítems en tres niveles, con las siguientes variables: (a) nivel individual: adaptabilidad y capacidad de innovación; (b) nivel grupal: participación (integración), comunicación y trabajo en equipo y (c) nivel organizacional: aceptación activa, aceptación pasiva, resistencia activa, resistencia pasiva, conocimiento de la organización y cultura de cambio. Las opciones de respuestas fueron desde *totalmente de acuerdo* hasta *totalmente en desacuerdo* y el índice de confiabilidad del alfa de Cronbach fue de .84.

Traver Martí y García López (2007) diseñaron un instrumento para medir la actitud docente frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo. Lo aplicaron a 86 docentes no universitarios elegidos al azar en la provincia de Castellón (España), en una escala de respuesta Likert, que va desde *totalmente de acuerdo* hasta *totalmente en desacuerdo*. Se obtuvo un instrumento final de 25 ítems, con un índice en alfa de Cronbach de .938.

La motivación docente

Para Chóliz Montanés (2004), la motivación en sí misma no puede ser estudiada, pero la conducta motivada del individuo sí. Además, menciona que es difícil establecer un planteamiento teórico que agrupe un modelo integrado que explique la

motivación. El mismo autor externa que dentro del proceso motivacional existen dos dimensiones de la conducta motivada, la dirección y la intensidad; la primera se refiere a la disposición de acercarse o evitar algo y la segunda, a la capacidad de la persona para realizarlo. Agrega que el concepto de necesidad es el que precisa estas dos dimensiones y que no todas las necesidades tienen igual poder motivador, por lo que autores como Maslow establecen jerarquía entre ellas; para complementar, añade que existen ocasiones en que una persona realiza con gran interés y esfuerzo alguna actividad sin que exista alguna necesidad aparente por obtener algo; esta es denominada motivación intrínseca.

García Bacete y Doménech Betoret (2002) destacan que la motivación intrínseca es la que proviene del sujeto, quien la puede controlar y tiene la capacidad de autorreforzarla; resaltan que, al momento de disfrutar realizando alguna actividad, se estimula una motivación intrínseca. Refuerzan la idea diciendo que las emociones negativas afectan en dos maneras esta dimensión motivacional; una, al reducir el placer laboral y la segunda, al producir una conducta de evitación. En contraposición, la motivación extrínseca es la que proviene del exterior, en la que el individuo ejecuta una acción con el objetivo de alcanzar efectos positivos o evitar los negativos. Agregan que el desánimo puede provocar el abandono por obtener resultados.

Deci, Kasser y Ryan (2004) definen la motivación extrínseca como “cualquier situación en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de ella, ya sea dispensada por otros o autoadministrada” (p. 39). Deci y Ryan (2008) explican que las actividades intrínsecamente motivadas son aquellas que los sujetos consideran hacer independientemente de las consecuencias.

González Torres (2003) comenta que una necesidad básica de las personas es sentir que su gestión nace de su propia voluntad y que las presiones externas no influyen en su convicción personal de accionar y que, de lo contrario, debe aceptar la imposición como algo suyo; a esto se denomina motivación intrínseca. También enfatiza que el principal motivador de los docentes son los alumnos, lo cual favorece a la motivación intrínseca. Agrega que los docentes con un alto sentido de vocación tienen tanto sentido de identidad personal escolar como un compromiso moral de enseñanza; pero que, al ser puestos bajo presiones externas, llegan a actuar en forma contraria a sus valores.

Naranjo Pereira (2009) enuncia tres aspectos motivacionales: conductista, humanista y cognitiva. La primera, según el autor, se refiere a que las recompensas motivan la conducta y orientan a los individuos hacia acciones adecuadas al alejarlo de las que no lo son; la segunda enfatiza la capacidad de la persona para crecer en cualidades personales y en libertad de elección; la última se refiere a lo que la persona piensa que puede ocurrir y es importante porque determina lo que ocurre. También da a conocer tres aspectos relevantes para la motivación en el ámbito educativo: las expectativas de la población estudiantil, el valor otorgado a las metas educativas y las consecuencias afectivo-emocionales resultantes del éxito o del fracaso académico.

Para Añez (2006), la motivación en general se refiere al esfuerzo para lograr cualquier meta; en lo específico, se relaciona con el plano laboral y tiene mucho que ver con el esfuerzo por alcanzar las metas organizacionales, pero después de haber alcanzado satisfacer sus necesidades individuales. Asimismo, continúa señalando que la motivación es un factor interno, propio de la persona, que influye en su comportamiento y

que las personas son distintas y sus necesidades varían de unas a otras.

Velasco Lince, Bautista Santos, Sánchez Galván y Cruz Rivero (2012) conceptualizan la motivación laboral como la cantidad de esfuerzos que una persona emplea para lograr una meta o realizar una tarea. Destacan que un estudio a tiempo como diagnóstico revela todas aquellas variables que dificultan el logro de metas de una actividad, así como también influye en el desempeño de las personas y ayuda a mejorar el clima organizacional.

Rodríguez Guzmán (2012) y Romero Barea (2009) comentan que la motivación que el docente manifiesta en la escuela ha aumentado por razón de que cuenta con una variedad de recursos disponibles, y que tanto su estado interno como sus sentimientos y su motivación concretarán su conducta y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes. Rodríguez Guzmán (2012), además, advierte que los requerimientos de los tiempos actuales exigen el desarrollo de nuevas habilidades, desafíos e impulsos que establecen una fuente de dinamismo para continuar su práctica docente a mentores educativos jóvenes, en contraparte con los enseñantes que tienen cerca su jubilación, quienes manifiestan inconformidad por situaciones nuevas, contrario a lo que apreciaron Lobato y Madinabeitia (2011). Rodríguez Guzmán propone encontrar una armonía entre la formación lingüística y psicopedagógica y profundizar en cuestiones de motivación, psicología educativa, didáctica y estilos de enseñanza.

Por su parte, Martín Cruz, Martín Pérez y Trevilla Cantero (2009) enfatizan que, para transmitir un conocimiento, es fundamental una vinculación entre la motivación extrínseca y la transmisión del conocimiento y que la institución educativa sea la que proporcione algo completo y valioso, que reditúe en su calidad de vida y no simplemente

en pertinencia y reconocimiento.

En su investigación, Lobato y Madinabeitia (2011) encuentran que los docentes que fueron objeto de su estudio están intrínsecamente muy motivados. Al iniciar un proceso formativo en el ámbito de la innovación, los maestros enuncian tener más de un tipo de motivación al comprometerse en sentir entusiasmo docente, promocionarse profesionalmente, tener razones utilitaristas, crear redes docentes y sentirse acompañados. Hallaron que las maestras muestran un mayor entusiasmo docente, frente a los profesores varones.

En la obra de Romero Barea (2009) se acentúa que un profesor de enseñanza secundaria obligatoria debe de pensar, por lo menos, en que además de impartir clases de su asignatura, también será tutor de un grupo de alumnos, jefe del departamento de disciplina del alumno y/o formar parte del equipo directivo. Por otra parte, es imprescindible que el docente esté al día en todos los avances que se producen en su materia; es decir, que posea una formación permanente, lo que implica diversas actividades extra en su investigación didáctica. Para la autora del artículo, una de las razones del fracaso escolar en las aulas es la desmotivación por parte del profesorado; un profesorado motivado propiciaría que el fracaso escolar fuera muy inferior.

Sobre las causas que influyen de manera positiva en la motivación docente, García Castro (2011) menciona dos como las más destacadas: la adaptación de los conocimientos con la actividad desarrollada y los medios disponibles. A la primera la clasifica como endógena y a la segunda, como exógena. En contraparte, la causa que la debilita es la poca valoración que se le da a la labor docente y es catalogada como exógena. El mismo autor encuentra una causa común que concierne a todos

los ámbitos de la motivación docente y es el referente al estado de ánimo del maestro. Concluye que las funciones multidisciplinares que se le exige tener deben de estar asociadas a motivaciones específicas y sustentadas en una vocación genuina.

La motivación y su relación con otras variables

Al investigar sobre la relación que existe entre la autoeficacia docente y los diversos tipos de motivación, las estrategias y la autoestima docente en universidades españolas, Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009) hallaron una alta relación, por la razón de tener una buena confianza en la autoeficiencia de los mentores de la educación, afectando el compromiso y la motivación docente.

Velasco Lince et al. (2012) efectuaron una investigación en un instituto tecnológico de ciencias básicas sobre el grado de motivación laboral en los docentes y su repercusión en su desempeño. Para esto, se utilizó la teoría de Maslow en donde se sugiere que las necesidades inferiores (seguridad, salario y necesidades fisiológicas) deben de ser satisfechas para estar en condiciones de lograr las superiores (destrezas, habilidades y potencialidades). Los autores consideran que la motivación comienza en cada persona (intrínseca) y que esta mantiene motivados a otros (extrínseca). Observaron que los docentes tienen cubiertas sus necesidades básicas y, además, poseen alta autoestima. Define la motivación docente como “el conjunto de actividades en las cuales el docente participa de forma activa que contribuyan a la superación profesional y académica que fortalezcan su actividad laboral y su posición dentro de la institución en la cual se labora” (p. 55).

Tayyab Alam y Farid (2011) concluyeron que los maestros no estaban satisfechos

con su condición socioeconómica ni con la elección de la profesión, el comportamiento de los estudiantes y el estrés de los exámenes. Varios docentes sentían que no se les pagaba de acuerdo con sus capacidades. Se recomendó que los profesores debían recibir la formación docente, se les debían dar respeto y debían ser pagados de acuerdo con sus calificaciones y habilidades. Como factores que influyen en la motivación de los docentes se investigaron los siguientes: (a) nivel de ingresos, (b) importancia en la sociedad, (c) confianza en sí mismo y (d) incentivos y recompensas que muestran buenos resultados.

En el trabajo de investigación de Velasco Lince et al. (2012), los resultados arrojaron las siguientes afirmaciones: la mayoría de los docentes sienten la necesidad de ser aceptados como miembro de un grupo organizado, así como también de participar de forma activa en los grupos de trabajo a los cuales pertenecen y en donde comparten objetivos en común con otros miembros dentro de una misma organización

Por su parte, Martínez Méndez y Ramírez Domínguez (2010) desarrollaron un estudio para relacionar la motivación y el clima laboral en una facultad de Puebla, en México. Notaron que los factores motivacionales que determinan el perfil de motivación se encuentran condicionados a factores económicos (salarios y retribuciones), sociales (grupos de trabajo y ambiente organizacional) y psicológicos (logro, poder y autoestima), por lo que recomiendan que sean utilizados para lograr motivar a sus docentes, por lo que es preciso que conozcan sus necesidades como persona. Concluyen que la motivación no es rasgo personal, sino el producto de la interacción de la persona con la situación. Añez (2006) obtuvo resultados similares en un estudio paralelo al anterior. Para Caballero Cavazos (2003), los factores que inciden en la motivación

docente son la remuneración económica y la seguridad de permanencia en el trabajo. Los que inciden menos son las condiciones físicas del centro de trabajo, la ascendencia de puestos en el escalafón y el reconocimiento como persona importante y necesaria.

La motivación docente, según Martínez García (2008), se vincula con las actividades escolares y con su entorno social. Este autor advierte que, para prevenir el desánimo, se necesita aceptar los retos, las relaciones positivas interpersonales, el deseo de superación, la adaptación a los cambios y la satisfacción laboral.

Hernández Herrera (2006), en su trabajo de investigación por encontrar la relación entre la motivación y la satisfacción laboral, halló que las variables que impactan de manera significativa la práctica docente en la enseñanza media superior son la alta rotación del personal, la apatía, el desinterés y la desmotivación. Sugiere que a los docentes se les deben de reconocer las labores académicas que los motive, así como individuos que necesitan apoyo y que merecen condiciones laborales dignas.

Silvero Miramón (2007), en su investigación en psicología sobre la problemática que enfrenta el profesorado de educación secundaria, encontró una estrecha relación entre el desgaste (profesor quemado en su trabajo) y la desmotivación magisterial provocada por la autoeficacia negativa. Menciona que las denuncias judiciales en donde se involucra al docente y al alumno joven en cuanto a agresiones son cada vez más frecuentes en los noticieros; a esto se le denomina “crisis de la autoridad docente”, lo cual obstruye el clima escolar y, al mismo tiempo, se enuncia una serie de probables causas, como la violencia escolar, el escaso contacto entre las familias y la escuela y la ausencia de modelos educativos sólidos.

Algunos instrumentos para medir la motivación docente

Para medir la motivación docente, Recepoglu (2013) analizó el nivel motivacional en 375 maestros de preparatorias en Karabük y Sinop, Turquía. El instrumento contó con 14 ítems en cuatro dimensiones: armonía del equipo, integración al trabajo, compromiso con el trabajo y desarrollo personal, con un rango de respuesta de *totalmente insatisfecho* hasta *totalmente satisfecho*. La confiabilidad fue de .87.

Tayyab Alam y Farid (2011) elaboraron un instrumento de 58 ítems para examinar los factores que afectan el nivel de motivación de los profesores en secundarias de la ciudad de Rawalpindi, Pakistán en 80 docentes. El instrumento estuvo dividido en seis secciones: elección profesional docente, situación socio-económica, autoconfianza, ansiedad en el aula, relación de los maestros con sus colegas y estrés de los exámenes y las recompensas.

Para observar la motivación docente en dos proyectos de innovación escolar, Schellenbach-Zell y Gräsel (2010) tomaron en cuenta la motivación autodeterminada y la controlada. Utilizaron un instrumento de nueve dimensiones y 46 ítems para medir ambas con 128 docentes, para proyecto contextual en química y 216 docentes, para proyecto transferencia 21. Las escalas mostraron una confiabilidad de .77 y .91, respectivamente.

Bernaus, Wilson y Gardner (2009) investigaron la relación que existe entre la motivación docente y la de los estudiantes en sus logros educativos en la materia de inglés. Para el estudio participaron 31 docentes y 694 alumnos en Cataluña, España. Para ello, utilizaron dos instrumentos uno para maestros y el otro para estudiantes. El primero lo dividieron en dos partes: una para estrategias de enseñanza, con 26 ítems (12 para innovadoras y 14 para tradicionales) y otra para valorar la motivación docente,

en las que usaron 12 ítems: seis redactados en forma positiva y seis en forma negativa. El coeficiente alfa de Cronbach fue de .62.

Bernaus et al. (2009) emplearon un instrumento para valorar la motivación docente y las repercusiones en los logros educativos de sus estudiantes dentro de las estrategias de enseñanza de una segunda lengua, Los participantes en este trabajo de investigación eran 31 profesores y 694 estudiantes de sus clases, en Cataluña.

Fernet, Senécal, Guay, Marsh y Dowson (2008) desarrollaron y validaron un instrumento para apreciar la motivación docente en cinco constructos (dimensiones) para seis deberes educativos, dando un total de 90 ítems y usando como opciones de respuesta desde 1. *no me corresponde* hasta 7. *me corresponde totalmente*. Lo aplicaron a 42 docentes como estudio preliminar y a 609 como muestra principal en tres consejos escolares localizados en la ciudad de Quebec, en Canadá. En los constructos se obtuvieron los siguientes rangos en el alfa de Cronbach: .92 en motivación intrínseca, .82 en regulación identificada, .85 en regulación introyectada, .76 en regulación externa y .77 en desmotivación. El instrumento para medir la motivación docente en seis tareas específicas quedó en 15 ítems.

Hernández Herrera (2006) realizó un estudio que se dirigió a docentes, para determinar la relación de la motivación y la satisfacción laboral docente del nivel medio superior. El cuestionario se elaboró tomando en cuenta siete dimensiones: información de carácter general y cómo se siente en su trabajo actual (15 reactivos), supervisión (10 reactivos), identificación con la organización (cuatro reactivos), compañeros de trabajo (cuatro reactivos), condiciones de trabajo (ocho reactivos) y futuro profesional y recompensa (nueve reactivos), dando un total de 50 reactivos.

El desgaste profesional docente

Una de las problemáticas actuales más complejas en la función docente en el medio escolar son las de tipo emocional. Algunos autores llegan a coincidir en que, en situaciones graves, el docente puede llegar a padecer una depresión alta y puede llegar a pensar en abandonar su función pedagógica y hasta a pensar en el suicidio.

Mena Miranda (2010) justifica la presencia del desgaste en los docentes por la razón de que su profesión se encuentra profundamente influida por los cambios científicos, tecnológicos, sociales, económicos y culturales en la sociedad actual, idea similar en Escalante Izeta (2010). Mena Miranda menciona que los docentes se ven exigidos por alumnos, padres de familia, fuerzas sociales y por la administración de diversas demandas que en la mayoría de las veces son incompatibles entre sí. En su estudio le da importancia a la necesidad de incluir el desgaste profesional docente a las variables sociodemográficas referidas a las características personales de los docentes y a las de clima escolar. El autor también destaca las consecuencias negativas del desgaste profesional docente que afectan tanto al individuo que padece este síndrome como a la organizacional escolar; enlista también los aspectos relacionados con la insatisfacción laboral, problemas de salud, inclinación hacia el absentismo e, incluso, el abandono a la organización.

López Campos, Limones Aguilar, Valdés López y Valdés-Perezgasga (2010) declaran que el desgaste profesional (síndrome de burnout) es una expresión diseñada en el campo de la psicología para referirse a la sensación de agotamiento, decepción y pérdida de interés por la función profesional como consecuencia del desgaste diario.

Explican que el término se intercambia con síndrome de burnout, agotamiento laboral, estrés laboral, síndrome de desgaste profesional o simplemente desgaste profesional.

Olivares Faúndez y Gil-Monte (2007, citados en Mercado Salas y Ramírez Gordillo, 2009) denominan al desgaste profesional docente como “una respuesta al estrés laboral crónico de carácter interpersonal y emocional que se presenta en profesionales prestadores de servicios y aparece cuando las estrategias de afrontamiento no son suficientes o fallan” (p. 3). Estos autores fundamentan su trabajo al decir que el término desgaste profesional (burnout) lo utilizó por vez primera Herbert Freudenberger, en 1974, fue complementado con las aportaciones de Maslach (1982) y de Olivares Faúndez y Gil-Monte (2007). Se llama a este fenómeno “síndrome de quemarse por el trabajo”.

Farfán Manrique (2009) define el desgaste profesional docente como el síndrome del quemado y conlleva los síntomas de agotamiento emocional y despersonalización. Es decir, al establecimiento de una relación fría, distante e impersonal con el usuario y disminución de la realización personal, que pueden aparecer principalmente en profesiones que trabajan con personas, como los profesores.

Para Escalante Izeta (2010), la idea de desgaste profesional docente se relaciona con la idea de Maslach, Schaufeli y Leiter (2001), quienes lo definen como una etapa de estar “quemado”, donde el trabajador se encuentra emocionalmente exhausto, perdiendo la capacidad de involucrarse con su quehacer profesional. En su trabajo de investigación, Escalante Izeta (2010) les da importancia a las siguientes tres consecuencias: (a) alteraciones emocionales, (b) crisis de identidad de los profesores y (c) problemas de salud física.

El desgaste docente y su relación con otras variables

Mena Miranda (2010) encontró que existen correlaciones positivas entre el desgaste profesional y el clima laboral en los docentes encuestados; no así con el desgaste y las variables sociodemográficas. Concluye que, del conjunto de variables demográficas, tanto individuales como de carrera, ninguna de ellas tiene una incidencia significativa en los niveles de desgaste profesional docente en los académicos de los planteles tanto privados como los que no los son.

Con la intención de examinar si el clima laboral pronostica los niveles de agotamiento y de síntomas psicosomáticos laborales, se realizó una investigación en la zona costera de la provincia de Tarragona por Boada i Grau, de Diego Vallejo y Agulló Tomás (2004), quienes encontraron que los niveles excesivos de información sobre la eficacia laboral y una alta diversidad incrementan el agotamiento, al que lo asocian con falta de autonomía y de participación en la toma de decisiones. Aclaran que el clima laboral no afecta los problemas psicosomáticos, pero sí el desgaste individual. Concluyen que los cambios laborales producen altos niveles de frustración.

Farfán Manrique (2009) indaga sobre la relación entre el clima laboral y el desgaste en docentes de secundarias estatales y particulares. Encontró niveles bajos de desgaste docente, pero altos en percepción de la planificación y realización de tareas. En ambos sistemas se encuentra un nivel alto de clima laboral favorable. En la correlación del clima laboral con el desgaste en la muestra total de estudio, se observa que el grado de estimulación a la autonomía en los centros educativos tiene una correlación positiva estadísticamente significativa pero baja con la dimensión cansancio emocional en los profesores de educación secundaria. La autora no percibió una correlación

estadísticamente significativa entre la planificación y la eficacia en la terminación de las tareas de los centros educativos con el agotamiento emocional, despersonalización y realización personal del desgaste. En los colegios particulares se observa que los profesores de educación secundaria tienen puntajes más elevados en realización personal, en comparación con los profesores de educación secundaria de los colegios estatales.

Becerra Peña y Flores Cantero (2010) llevaron a cabo su investigación en la región de la Araucanía con la finalidad de apreciar la presencia del desgaste docente y la influencia del prejuicio étnico como componentes causantes del desgaste en los maestros. Averiguaron que realizar adecuaciones de enseñanza a las necesidades de los alumnos con necesidades étnicas especiales aumenta el desgaste en los docentes, el cual se acentúa más al laborar en escuelas indígenas donde se padece de discriminación y pobreza.

Mercado Salas y Ramírez Gordillo (2009), en un estudio elaborado en algunas escuelas secundarias en las que trabajan los profesores de este nivel, en la ciudad de Aguascalientes, México, encontraron que los hombres presentan el mayor porcentaje que experimenta esas sintomatologías, incluso para el desgaste profesional en su conjunto. En el caso de desgaste psíquico, los profesores que presentan esta sintomatología en su mayoría son mujeres. La prevalencia de la sintomatología en el caso del desgaste psíquico (28.6% de los profesores) es un indicio de que algo en el entorno laboral de los profesores no se encuentra bien, lo que puede estar alterando o tensiionando a este grupo de profesionales, los cuales pueden comenzar a presentar niveles más altos en su sintomatología hasta desembocar en desgaste, lo cual debe ser prevenido desde este momento.

Farfán Manrique (2009), en cuanto a la correlación de la dimensión autorrealización del clima laboral con el síndrome de burnout en la muestra total de estudio, observó que la variable autonomía tiene una correlación positiva pero baja con la dimensión agotamiento emocional y con la dimensión despersonalización del síndrome de burnout. La variable presión del clima laboral tampoco correlacionó con cansancio emocional y despersonalización del síndrome de burnout, pero sí correlacionó en forma negativa con la dimensión realización personal. En cuanto a la comparación del clima laboral entre los colegios estatales y particulares, no se encontraron diferencias significativas en las variables autonomía, organización y presión. En cambio, en el síndrome de burnout, los profesores de colegios estatales obtuvieron un puntaje alto en cansancio emocional y despersonalización en comparación con los colegios particulares. En los resultados obtenidos se observaron niveles medios de burnout en los colegios estatales y particulares.

Algunos instrumentos para medir el desgaste docente

López Campos et al. (2010) realizaron un estudio para intuir estrategias que permitan enfrentar situaciones de desgaste profesional en 51 docentes del bachillerato del Tecnológico de Monterrey, Campus Laguna, México, mediante un cuestionario de necesidades formativas en donde se implementa una situación observada y una situación deseada. La primera se aplicó con un rango de respuestas que, en una escala ordinal tipo Likert del 1 al 5, se indica como sigue: *sin conocimiento* (1), *poco conocimiento* (2), *conocimiento considerable* (3), *experiencia* (4) y *experiencia amplia* (5). En la segunda, se presenta como sigue: *no deseo formación* (1), *deseo formación* (2),

deseo formación básica (3), *deseo formación intermedia* (4) y *deseo formación avanzada* (5). La confiabilidad de este instrumento fue de .9539.

Mena Miranda (2010) aplicó dos instrumentos de medición, uno para el desgaste profesional docente y otro para el clima organizacional. Una adaptación realizada por Moreno Jiménez, Garrosa Hernández y González Gutiérrez (2000) evalúa estrés y desgaste, así como clima organizacional. El instrumento estuvo compuesto por 66 ítems que deben de ser contestados mediante una escala tipo Likert en donde las puntuaciones mayores se relacionan con problemáticas severas de desgaste. Compuestas por tres dimensiones, que a la vez, se dividen en las siguientes subescalas: (a) estrés y burnout, que incluye estrés de rol, agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización; (b) desorganización, que consta de supervisión y condiciones organizacionales; (c) problemática administrativa, que incluye preocupaciones profesionales y falta de reconocimiento profesional. La escala queda de la siguiente manera: agotamiento emocional, con los ítems 16, 17, 27, 42,43, 47, 51 y 54; despersonalización, con los ítems 18, 28, 29 y 46; falta de realización, con los ítems 21, 22, 36, 40, 44, 50 y 61. La población a la que se dirigió esta investigación fueron cuatro universidades de la ciudad de Santiago de Chile: Universidad de Chile y de Santiago de Chile y las particulares Diego Portales y Central de Chile. Se utilizó una muestra de 132 participantes elegidos al azar (técnica de muestreo no probabilístico de tipo incidental).

Farfán Manrique (2009) realizó un estudio de relación entre el clima laboral y el desgaste docente en las escuelas estatales y particulares con 367 docentes de la zona Metropolitana de Lima, usando instrumentos de medición de variables como la Escala

de Clima Social de R. H. Moos y el Inventario Burnout de Maslach (citados en Escalante Izeta, 2010) en escuelas públicas de México. El instrumento estuvo conformado por 22 ítems que se valoran con una escala tipo Likert, mediante un rango de cinco opciones que van así: “*nunca*” hasta “*todos los días*”. La escala se dividió en tres factores que son denominados agotamiento emocional, despersonalización (o cinismo) y realización personal. Utilizó índices para cada una de las subescalas a partir de las sumatorias de cada uno de los reactivos, dividió los puntajes continuos en terciles para asignar un grado de burnout en cada subescala. Consideró *bajo* en donde el agotamiento emocional puntualizó de 11 a 22, la despersonalización, de 5 a 10 y la falta de realización en el trabajo de 6 a 13 puntos. Consideró *medio* en donde el agotamiento emocional fue de 23 a 24, la despersonalización, de 11 a 16 y la falta de realización en el trabajo, de 14 a 22 puntos. Estimó nivel *alto* de agotamiento emocional cuando fue un puntaje de 35 a 47; la despersonalización, de 17 a 22 y la falta de realización en el trabajo, de 23 a 30 puntos.

E. M. Skaalvik y Skaalvik (2009) midieron las relaciones que existen entre la percepción del contexto escolar docente, la autoeficacia docente, la eficacia colectiva del profesor, el desgaste del maestro, la satisfacción en el trabajo docente y las creencias de los profesores. Para el desgaste docente, utilizaron la escala Maslach Burnout Inventory en las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización. En su investigación, realizada en Noruega, con 2,249 docentes de escuelas primarias y secundarias, modificaron la escala de respuesta a *falso* (1), *en su mayoría falso* (2), *más falso que verdadero* (3), *más verdadero que falso* (4), *muy cierto* (5) y *verdadero* (6). Los coeficientes alfa de Cronbach para el agotamiento emocional y la despersonalización

fueron de .88 y .70, respectivamente.

Gómez Restrepo, Rodríguez, Padilla M. y Avella García (2009) utilizaron una versión adaptada a profesores del Inventario de Maslach para Burnout. Así mismo, incorporaron nuevas preguntas, y así se culminó en un cuestionario de 39 afirmaciones (ítems) tipo Likert, con la variación de *en total desacuerdo*, *en desacuerdo*, *de acuerdo* y *en total acuerdo*. El estudio se llevó a cabo en tres colegios públicos (Agustín Fernández, Divino Maestro y Toberín), en donde se indagó el programa de salud en el colegio de la localidad de Usaquén, en Bogotá. Se determinó aplicarlo autodilucidado de forma voluntaria, confidencial y anónima a todos los 343 docentes en las sedes de cada colegio. Los factores descritos son entorno laboral, satisfacción personal, dificultades laborales, relación con estudiantes con dificultades y autoconocimiento.

Mercado Salas y Ramírez Gordillo (2009) realizaron un estudio cuantitativo tipo encuesta, a una muestra aleatoria estratificada por régimen de financiamiento (público y privado) de las escuelas secundarias en la que trabajan los profesores de este nivel, en la ciudad de Aguascalientes. Este instrumento contiene 20 ítems. Las dimensiones que conforman el desgaste profesional docente son ilusión por el trabajo, indolencia y desgaste psíquico, además de una cuarta dimensión relacionada con el síndrome que es la culpa. Esta escala mide cinco grados que van de *nunca* (0) a *muy frecuentemente* (4). Mediante el muestreo aleatorio estratificado por régimen de financiamiento, se obtuvo una muestra de 686 maestros en 26 diferentes instituciones (11 privadas y 15 públicas), de los cuales se recuperó el 74% (502 encuestas).

Olivares Faúndez y Gil-Monte (2007) investigaron el desgaste profesional en 393 trabajadores en Chile, con un instrumento conformado por 20 ítems, distribuidos

en las cuatro dimensiones siguientes: ilusión por el trabajo, en cinco ítems ($\alpha = .82$), desgaste psíquico, en cuatro ítems ($\alpha = .83$), indolencia, en seis ítems ($\alpha = .75$) y culpa, en cinco ítems ($\alpha = .73$).

Factores extrínsecos de la reforma educativa

Los condicionantes o factores extrínsecos son características del contorno escolar donde el docente se desenvuelve y que puedan influir en él al aplicarse una reforma educativa. Se toman como factores extrínsecos el clima laboral, las condiciones laborales y el liderazgo escolar.

El clima laboral

En una transformación permanente, Gairín Sallán, Armengol Asparó y Muñoz Moreno (2010) destacan que el clima laboral es fundamental para la capacidad práctica de individuos competentes en una sociedad cada vez más exigente. Agregan que es necesario recurrir al trabajo colaborativo y a la empatía grupal, lo que interpretan como un clima laboral adecuado. Identifican tres tareas necesarias a nivel de clima laboral para implementar con éxito una reforma educativa: apoyar a los profesores con programas continuos y específicos de capacitación, formar líderes para esa capacitación y favorecer la acción colaborativa entre los diferentes entes educativos, a lo que denomina las tres dimensiones de interacción educativa individual, curricular y de liderazgo.

Para los autores anteriores, como para Canales Rodríguez y Bezies Cruz (2009), el director es el agente principal en la organización de una reforma educativa en la escuela, pero no es el único; su trascendencia del éxito en una reforma se refleja en el trabajo colaborativo de todo el personal escolar.

Clerc A., Saldivia B. y Serrano G. (2006) entienden por clima laboral el conjunto de cualidades, atributos o propiedades relativamente permanentes de un ambiente de trabajo concreto que son percibidas, sentidas o experimentadas por las personas que componen la organización y que influyen sobre su conducta.

Para San Fabián Maroto (2011), en su trabajo sobre reforma educativa en España, el clima laboral es un tema abandonado por los procesos de reforma educativa, sin prestarles una atención adecuada que obliga al docente a tener dos posiciones extremas: los que se apegan a las normatividades institucionales, mostrándose insensibles para tratar a sus compañeros como personas y, por otro lado, los maestros que muestran un desinterés imperante hacia el proceso de reforma, añadiendo que todo esto desemboca en el entorno escolar.

Sobre esto, Pareja Fernández de la Reguera (2007) afirma que en un entorno escolar el clima laboral debe de estar regido por una comunicación mediática y democrática, evitando a toda costa los conflictos de organización social, que en ocasiones es imposible evitar. Dopico Rodríguez (2011) lo llama lucha por el poder.

En otro estudio realizado en la ciudad de Temuco, Chile, en instituciones educativas municipales, particulares y subvencionadas, Murillo Estepa y Becerra Peña (2009) indagan los elementos obstaculizadores del clima laboral en estas escuelas ante los tiempos de cambios a los que se están sometiendo como instituciones educativas. Encontraron que el personal docente relaciona el clima laboral con las relaciones interpersonales como organización, mientras que los estudiantes vinculan al clima laboral con el aprendizaje. En lo que respecta a los factores restrictivos, se mencionan en el ámbito institucional los problemas de comunicación y el estilo de liderazgo

ejercido; en el ámbito personal (conductual), la envidia, la intolerancia, el egoísmo y la irresponsabilidad. La irresponsabilidad y la falta de cooperación son los que tienen mayor peso y efecto.

Por su parte, Galarsi y Marrau (2007) analizan la manera en que el entorno laboral intercede en el desempeño del trabajo del personal no docente de la Universidad Nacional de San Luis. Revelan que el 51% de la muestra manifestaron sentir malestar por los engaños y la distorsión de la información. Desde los niveles jerárquicos, el 42.9% de los administrativos expresó no sentirse cómodo en su lugar de trabajo, sintiéndose apretujado con los miembros que comparten la oficina y el material de trabajo, pero el 48.6% de la muestra total expresó recibir apoyo, sentirse cómodo y conforme en el lugar de trabajo. Mencionan que el personal encuestado, observado y entrevistado compartió sus datos temerosos y presionados.

García Hernández et al. (2011) valoraron el clima laboral (clima organizacional para ellos) con la intención de diagnosticar la percepción del ambiente de trabajo que presentan los profesores del Instituto Tecnológico de Sonora en la Facultad de Ciencias Económico-Administrativas. Los factores más altos como productos de la investigación fueron la percepción que tienen los profesores de sí mismos en cuanto a su contribución personal para la mejora de clima, así como para la generación de un clima de respeto y cordialidad entre los compañeros. Recomiendan reuniones laborales donde se refuercen el nivel de comunicación y sentido de pertenencia docente.

El clima laboral y su relación con otras variables

Con el objetivo de investigar la relación entre el clima laboral y la motivación, se

llevó a efecto el estudio en una escuela secundaria de la ciudad de Jojutla, en el estado de Morelos por Prisco Cortés y Salaiza Lizárraga (2012). Se tomó en cuenta la teoría motivacional de McClelland, quien clasifica la motivación en tres tipos: de logro, de afiliación y de poder. Se demostró la relación al declarar que las malas relaciones interpersonales manifestadas en la medición del clima laboral afectan en forma directa los factores de motivación del personal y, además, el aprendizaje de los alumnos.

Prisco Cortés y Salaiza Lizárraga (2012) mencionan también que para mejorar la calidad educativa es importante investigar el clima laboral de las escuelas y los factores que motivan al personal docente para realizar un trabajo óptimo; insisten en la idea de que son temas a los que no se les ha dado la importancia que deberían tener para lograr una implementación curricular propicia y fértil. Pero más allá de los susten- tos teóricos, para que exista una verdadera innovación educativa en todos los aspectos, Rodríguez Miranda, Pozuelos Estrada y García Prieto (2012) comentan que es necesario hacerlo de manera premeditada, con la voluntad dispuesta, de tal forma que comprenda al centro escolar y a su personal en conjunto.

Para Segredo Pérez (2010), los hallazgos revelaron que liderazgo, reciprocidad, participación y comunicación obtienen buenos resultados, dando un clima organizacio- nal satisfactorio; en contraparte, la dimensión más débil está en la motivación, en tres de sus categorías afectadas; responsabilidad, reconocimiento a la aportación y ade- cuación de las condiciones de trabajo.

Lamoyi Bocanegra (2007), en su trabajo de investigación llevado a cabo en las escuelas secundarias del estado de Tabasco, México, aprecia un clima laboral des- articulado por la insuficiencia de liderazgo en las instituciones de educación media

básica, debido a la falta de una comunicación efectiva y a la ausencia de metas compartidas; todo esto a causa de una actitud competitiva en los puntajes de carrera magisterial y la designación del personal docente a través de lineamientos escalafonarios donde el directivo no tiene control. Anuncia como elementos necesarios en una escuela, los siguientes: materiales, personales, formales y funcionales y elementos auxiliares y complementarios.

Añez (2006) expone que hay una relación estrecha entre el clima laboral y los factores motivacionales en la calidad productiva de los docentes de educación superior. Insiste en la afirmación de que no hay una motivación docente sin que exista un adecuado clima laboral centrado en relaciones laborales óptimas. En su estudio se refleja que el profesorado no se identifica con el estilo gerencial de los jefes, no existe un liderazgo compartido y comprometido para mejorar el desempeño mediante la adopción de los cambios necesarios que le exige la misma y su entorno. Con relación al crecimiento, los docentes se mostraron altamente insatisfechos por las pocas oportunidades que tienen para su desarrollo laboral; se percibe ausencia de planes y programas integrales de capacitación, actualización y adiestramiento para ellos.

En docentes de la Facultad de Medicina en el departamento de Administración del Decanato de Medicina de la Universidad de Los Andes, Coligore Corrales y Díaz Sosa (2003) realizaron un estudio para establecer la relación entre el clima laboral y el desempeño docente mediante una encuesta aplicada a los docentes de las escuelas de enfermería, medicina y nutrición. Se encontró que no hubo diferencias significativas entre medicina y enfermería referentes a la variable desempeño docente, aunque sí con nutrición, lo que podría estar relacionado con el estilo gerencial y la calidad de las

relaciones interpersonales. Concluyen que la diferencia puede deberse al clima rígido y poco productivo que influye en el personal.

Pareja Fernández de la Reguera (2007) prosigue que es fundamental una convivencia sana en el liderazgo vinculado a un clima laboral tolerante, basado en el sentimiento y el compromiso de pertenencia al grupo por parte de sus docentes integrantes. Lamoyi Bocanegra (2007), en su estudio realizado en las escuelas secundarias, mostró la inadaptabilidad docente a los cambios originados, primero por la descentralización educativa y segundo por el impulso de políticas de masificación de la educación, donde lo único que importa son los números, no la calidad de la educación. Añade el autor que las escuelas secundarias presentaron un clima con una integración comunitaria moderadamente favorable, pero sin mostrar un amplio acuerdo en las dimensiones de creencias compartidas, sentido de comunidad y liderazgo directivo.

Algunos instrumentos para medir el clima laboral

Para apreciar la relación entre el clima laboral y la motivación docente, Prisco Cortés y Salaiza Lizárraga (2012) utilizaron dos instrumentos: el de clima laboral, tipo entrevista, aplicado a 52 docentes y 20 trabajadores del área administrativa (Valenzuela González, 2004) y otro para que los entrevistados contestaran la pregunta *¿qué lo motiva a usted?* En el primer instrumento, usaron preguntas abiertas y 80 preguntas de respuesta cerrada de enfoque cuantitativo en una escala tipo Likert de cinco puntos que van desde *percepción negativa* (1) hasta *percepción positiva* (5). Dividió el instrumento en diez dimensiones: trabajo personal, supervisión, trabajo en equipo y relaciones con compañeros de trabajo, administración, comunicación, ambiente

físico y cultural, capacitación y desarrollo, promoción y carrera, sueldos y prestaciones y orgullo de pertenencia. La confiabilidad fue tomada del instrumento original.

Lamoyi Bocanegra (2007) realizó un estudio para medir el clima laboral de los maestros en las secundarias públicas, técnicas y generales del estado de Tabasco, a través de las dimensiones de creencias compartidas, sentido de comunidad y liderazgo directivo, relacionando los datos con el aprovechamiento de los alumnos y la eficacia de las escuelas. El cuestionario que utilizó fue de 65 reactivos para medir el clima organizacional, mediante una escala Likert con categorías que van desde *un amplio acuerdo* hasta *un amplio desacuerdo*.

Segredo Pérez (2010) llevó a efecto una investigación en educación médica en el área de la gestión universitaria para medir el clima laboral con 24 coordinadores docentes del estado en la Misión Médica Cubana de la República Bolivariana de Venezuela. Utilizó las dimensiones liderazgo, motivación, participación, reciprocidad y comunicación. El instrumento consta de un total de 100 incisos redactados en forma de afirmaciones, donde el encuestado debía responder con una (V) si lo considera verdadero o una (F) si lo considera falso.

Gunbayi (2007) examinó las diferencias en los niveles de las variables relacionadas con los factores del clima escolar con algunas asignaturas al usar un instrumento tipo cuestionario con 27 ítems, seccionado en siete factores con su confiabilidad: .82 para la claridad y las normas de organización, .85 para el compromiso del equipo, .66 para la autonomía, .82 para la intimidad y apoyo, .79 para el conflicto miembro, .88 para las recompensas y .68 para el riesgo. La muestra a la que se le aplicó el instrumento fueron 204 docentes de nueve escuelas preparatorias del centro de Afyon y

Usak, ciudades en el oeste de Turquía.

Por medio de un instrumento de 16 ítems, Fernández Acosta (2006) midió el clima laboral y la supervisión del desempeño docente en escuelas de educación básica, con una muestra de 107 docentes en el municipio de Maracaibo, Venezuela. Las dimensiones que utilizó fueron toma de decisiones, relaciones interpersonales/participación, liderazgo, remuneración/recompensas, comunicación y supervisión. Los rubros de respuestas fueron *siempre*, *casi siempre*, *pocas veces* y *nunca*. Para interpretar el instrumento, se utilizaron intervalos de puntajes donde los niveles 1 y 2 indican una percepción desfavorable y 3 y 4, una condición favorable de clima laboral docente.

Wheelock (2005) midió el clima escolar y la relación con los años de servicio en 132 docentes de educación primaria del distrito de escuelas públicas de Kearney. Utilizó un instrumento de 42 ítems fragmentado en las dimensiones comportamiento de apoyo, conducta directiva, comportamiento restrictivo y apertura del director. Los resultados fueron agrupados por intervalos de edad de 1 a 4 años, 5 a 10 años y 11 a más años. Los rangos de respuesta para este instrumento fueron en cuatro opciones y van desde (RO) *ocurre raramente* hasta (VFO) *ocurre muy frecuentemente*. El instrumento presentó coeficientes de confiabilidades altas que fueron desde .81 hasta .94.

Cid Sabucedo (2004) midió el clima escolar en 417 profesores de 28 centros educativos de educación secundaria en la provincia de Ourense, España, donde 21 fueron públicos (nueve urbanos y 12 semiurbanos) y siete privados (urbanos). Utilizó un instrumento descriptivo con 44 ítems, fraccionado en siete dimensiones: integridad institucional, capacidad de iniciativa, consideración, influencia del director/a, distribución de recursos, moral, individual y colectiva, elevada y énfasis en lo académico. El

instrumento presentó un nivel de confiabilidad alfa de Cronbach de .668.

Las condiciones laborales

Los elementos físicos que una institución educativa requiere para la aplicación de una reforma educativa son un tema primordial que debe ser atendido por las autoridades educativas. Es necesario aclarar que las condiciones laborales tienen que ver con infraestructura escolar. La SEP enfatiza que la escuela se posicione como el espacio idóneo para la ampliación de oportunidades de aprendizaje, con ambientes propicios que atiendan a la diversidad de manera diferenciada y favorezcan la convivencia armónica, el respeto, la solidaridad, la salud y la seguridad (SEP, 2011a).

Para el logro del aprendizaje en el aula escolar es imprescindible que haya condiciones escolares elementales que intensifiquen un ambiente escolar favorable en la relación maestro-alumno, según Rodríguez Guzmán (2012). En su trabajo de investigación propuesto por la OREALC-UNESCO, este autor advierte que los principales problemas que enfrentan los docentes en las escuelas de educación básica son la sobrecarga de trabajo, una deficiente infraestructura escolar (mantenimiento de las aulas, patios y sanitarios) y carencia de materiales. Por todo esto, se encuentran condiciones laborales inseguras: aulas escolares que exigen que los docentes estén de pie y fuercen la voz, ambiente ruidoso, temperatura inadecuada e iluminación deficiente. Por otro lado, Cornejo Chávez (2009) advierte condiciones ergonómicas similares, a las que se agregan cambios bruscos de temperatura.

García Rubiano et al. (2007) entienden como condiciones laborales cualquier aspecto del trabajo con posibles consecuencias negativas para la salud de los trabajadores, incluyendo, además de los aspectos ambientales y tecnológicos, las cuestiones de

organización y ordenación del trabajo. Afirman que el bienestar o malestar docente se afecta con el estado o las condiciones de los servicios básicos y de confort.

Acevedo, Farías, Sánchez, Astegiano y Fernández (2012) exteriorizan que las condiciones laborales en los últimos años han sido objeto de iniciativas para mejorar el nivel de salud en el empleo, construyendo políticas e intervenciones para el desarrollo de los recursos humanos, con el objetivo de integrar el “trabajo decente en salud”. Agregan que es necesario promover las condiciones de empleo adecuadas y extenderlas a quienes se encuentran en condiciones precarias. En lo que respecta al ambiente laboral, se requiere adecuar el estado del mobiliario y el equipamiento de los centros y mejorar la relación entre las exigencias de las tareas realizadas y los recursos disponibles. El estudio también revela la necesidad de ampliar la disponibilidad de materiales y equipos de protección personal y dar mayor atención a los riesgos ergonómicos más frecuentes en los centros. Definen las condiciones laborales como los aspectos circunstanciales en donde se efectúa la actividad laboral, desde los factores del entorno físico hasta los sucesos temporales, todo el conjunto de factores que envuelven la labor sin ser el trabajo mismo.

Poy Solano (2010) cita que la UNICEF, a través de la SEP, admite que por lo menos una quinta parte de los estudiantes de primarias y secundarias públicas consideran que se requieren aulas más grandes o un mayor número de ellas para mejorar las condiciones de la escuela, así como para garantizar su mantenimiento.

Las condiciones laborales y su relación con otras variables

García Rubiano et al. (2007) relacionan las condiciones laborales con la salud

del docente y averiguan que la infraestructura en la sala de profesores, aulas, sanitarios, techos, paredes, entre otras, son deficientes y que la organización de la escuela no provee en la mayoría de los casos el material de trabajo, por lo que debe de ser suministrado por los mismos profesores. Enfatizan la idea de que los problemas de salud como várices en las piernas, problemas de la garganta y dolor en los brazos son relacionados con las condiciones laborales a las que se someten los docentes. Advierten que los docentes no perciben los problemas de salud a los que son expuestos.

En su trabajo, Fuentes Reza (2009) externa que las condiciones laborales se encuentran relacionadas con la complejidad del trabajo educativo. Agrega que los docentes y directivos, a pesar de que poseen un empleo seguro, los bajos salarios, las múltiples comisiones y las diversas asignaturas atendidas los obligan a buscar otras ocupaciones, lo cual afecta la reforma. Otro condicionante que influye en la reforma es el perfil de estudios requerido.

Cornejo Chávez (2009), en su investigación realizada a profesores de educación secundaria en Santiago de Chile, encuentra una relación estrecha entre las condiciones laborales y el desgaste docente; complementa que esta relación depende del nivel de demanda laboral al que son sometidos los mentores de la educación y también del apoyo que reciben de la dirección escolar. Concluye que son necesarios trabajos de investigación en temas como el sentido público del trabajo docente desde la perspectiva de edificación escolar y de vulnerabilidad de los jóvenes y del sistema educativo mismo.

Duarte, Gargiulo y Moreno (2011) realizaron un análisis entre las condiciones laborales (infraestructura) y resultados académicos en las pruebas de SERCE en

países latinoamericanos y concluyeron que hay una notable diferencia entre países y entre escuelas privadas urbanas, públicas urbanas y públicas rurales en cuanto a condiciones de las escuelas. Percibieron que los factores que más se asocian con el aprendizaje son la presencia de espacios de apoyo a la docencia (bibliotecas, laboratorios de ciencias y salas de cómputo), la conexión a servicios públicos de electricidad y telefonía y la existencia de agua potable, desagüe y baños. Proponen fortalecer las inversiones orientadas a mejorar la infraestructura escolar.

Gorostiaga y Tello (2011), en su artículo de análisis a través de la metodología de la cartografía social, detectan una subordinación de las actuales reformas educativas en América Latina a la imperiosa globalización mundial. Y resaltan la carencia de las condiciones laborales y la autonomía de los maestros relacionada con el clima laboral en su organización escolar.

Algunos instrumentos para medir condiciones laborales

Acevedo et al. (2012), para percibir las condiciones laborales de un centro de trabajadores de salud de la ciudad de Córdoba, Argentina, con 786 empleados como muestra, utilizaron dimensiones como variables sociodemográficas, condiciones de trabajo/empleo y del ambiente laboral. Variables sociodemográficas, como sexo del trabajador, edad, nivel de instrucción completo y ocupación. Variables de condiciones de trabajo/empleo, como modalidad de contratación, pluriempleo, jornada de trabajo semanal y antigüedad laboral. Variables del ambiente laboral, como condiciones materiales del edificio escolar (infraestructura, ventilación, temperatura e iluminación en el lugar de trabajo), equipos de protección personal, riesgos laborales (contacto con

materiales biológicos y riesgos ergonómicos).

En la investigación presentada por Rodríguez Guzmán (2012), para estudiar la relación entre las condiciones laborales y el desempeño docente en escuelas de educación básica a los 46 municipios del estado de Guanajuato, se administró un instrumento tipo encuesta que se aplicó a los maestros y permitió explorar variables, entre las que estaban datos sociodemográficos, organización del tiempo de trabajo y descanso, contenido, materiales y carga de trabajo con los estudiantes, factores de exigencia ergonómica, entorno y violencia, problemas de salud percibidos y diagnosticados en los docentes, dimensiones sociales, autonomía, creatividad, satisfacción laboral y valoración del trabajo, entre otros aspectos.

En el estudio de Duarte et al. (2011), se utilizó una muestra representativa de la SERCE con 16 países latinoamericanos de casi 200 mil estudiantes y más de 2,500 escuelas de tercer grado y 2,300 de sexto grado. Para evaluar los desempeños de los estudiantes, la SERCE utiliza pruebas referidas a contenidos comunes, y para este estudio los docentes añadieron preguntas a los estudiantes y sus familias sobre sus características socioeconómicas y a los directores y docentes de las escuelas sobre las características de las mismas.

García Rubiano et al. (2007) hicieron un estudio para percibir la relación que existe entre las condiciones laborales y la salud de los docentes y emplearon una versión del instrumento de la UNESCO y la adaptaron para aplicarlo en instituciones educativas distritales ubicadas en zonas planas y montañosas con diferentes características sociodemográficas. De 720 docentes de la población, se tomó una muestra de 230 maestros y maestras. El instrumento utilizado consta de 11 grupos de variables

agrupadas: información sociodemográfica, profesional, organización y tiempo de trabajo, contenido y carga de trabajo, trabajo con los estudiantes, entorno de la escuela, grado de satisfacción con el trabajo en la escuela, tiempo libre extra-laboral, condiciones de salud en el trabajo, aspectos de salud y evaluación de condiciones de trabajo específicas. Algunas partes del instrumento se midieron con las opciones siguientes: 1. *nunca*, 2. *algunas veces*, 3. *regularmente*, 4. *a menudo* y 5. *siempre*. En otras partes del instrumento se utilizó la comparación entre dos opciones y en otras dependió de la exigencia que el docente percibía.

Cornejo Chávez (2009) realizó su estudio con docentes de nivel secundaria en colegios municipales (con administración municipal y financiamiento estatal) y particulares subvencionados (con financiamiento estatal y administración privada) de las comunas urbanas en 45 establecimientos. Utilizó un instrumento central y un instrumento complementario con las siguientes dimensiones: identificación del docente y del establecimiento, indicadores de bienestar/malestar docente, condiciones materiales de trabajo, condiciones psicosociales de trabajo, variables personales de estrés y autoestima.

El liderazgo escolar

Orientar el liderazgo es uno de los principios que sustentan el plan de estudio 2011 y, en este aspecto, el Acuerdo 592 afirma que

el liderazgo es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes y, en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo. (SEP, 2011a, p. 29)

Para Salas Vallina (2013), el liderazgo tiene diversas acepciones; la mayoría se

refiere a la influencia que se ejerce sobre alguien. En el concepto de liderazgo transformacional, la parte de la influencia está dirigida a una capacidad especial de impulsar a los demás a alcanzar las metas de beneficio más allá de lo que se esperaba en un primer momento. Indica tres fases: primero, se detecta la necesidad de transformar; segundo, se crea una estrategia nueva para transformar y tercero, se ponen en práctica nuevas estructuras, mecanismos e incentivos. Para Bernal Martínez de Soria e Ibarrola García (2015), es la cultura del cambio, el agente transformacional de su cultura organizativa.

Vega Villa y Zavala Villalón (2004) externan que la función del liderazgo está condicionada por la conducta existente dentro de un grupo de individuos con características propias. Llamam liderazgo transformacional al

proceso que se da en la relación líder seguidor, que se caracteriza por ser carismático, de tal forma que los seguidores se identifican y desean emular al líder. Inspira a los seguidores, a través de desafíos y persuasión, entregándoles significado y entendimiento. (p. 127)

En su investigación, Vaillant (2012) hace referencia a un estudio realizado por ella y otros investigadores como proyecto de investigación internacional del Global Development Network en el 2011, en Chile y Uruguay, con base en un enfoque mixto de técnicas cuantitativas y cualitativas. Define que el liderazgo educativo puede ser entendido como

un escenario en el que existe un claro papel de los diferentes actores en la toma de decisiones (aunque este pueda ser modificado durante el transcurso de la interacción) y en el que también se definen mecanismos de rendición de cuentas que se vinculan con adecuados resultados educativos. (p. 120)

Este autor enfatiza que ambos países son similares en términos de logros educativos, pero que en Chile la evaluación del desempeño docente y los incentivos son

estrategias utilizadas. Concluye mencionando los elementos que debe tener un buen liderazgo (gobernanza para la autora): evaluación de procesos y productos educativos y control social sobre prácticas e instituciones educativas (de gestión pública y privada) en función de criterios claros, nacionales y democráticamente acordados.

Para alcanzar un ambiente escolar basado en los valores morales, un nivel compartido de responsabilidad, claridad e informe de avances educativos, según la SEP (2011a), es fundamental el liderazgo colaborativo y activo de los integrantes del ámbito educativo. Para esto, se enuncian las características que señala la UNESCO: la creatividad colectiva, la visión de futuro, la innovación para la transformación, el fortalecimiento de la gestión, la promoción del trabajo colaborativo, la asesoría y la orientación.

Uribe Briceño (2005) realiza una recopilación de autores e investigaciones para tratar de explicar la disparidad de resultados de la implementación de la mayoría de las reformas educativas en América Latina. Dentro de las causas destaca la resistencia al cambio y la necesidad de un liderazgo transformacional relacionado con un clima escolar organizado. Para que esto suceda, recomienda dejar el liderazgo tradicional basado solo en los directivos administrativos y jerarquizados por el líder institucional, el de tareas compartidas, equilibrado y sensible. Pero refiere que no existen reglas ni recetas establecidas para lograr un liderazgo escolar exitoso. Enfatiza la idea de la implicación docente como clave para atender el éxito de cualquier reforma, al incluirlo en la toma de decisiones aún por igual a los de los directivos escolares en cuestión curricular, convirtiendo su participación en liderazgo auténtico.

Pont, Nusche y Moorman (2009) recopilaron informes de conferencias y seminarios realizados por los países miembros de la OCDE, en cuanto al liderazgo escolar

en donde se refleja la magnitud y prioridad de este tema en la política educativa internacional. Así mismo, su influencia y relación con la motivación docente y el clima escolar, bajo el enfoque de las labores administrativas y de gestión. Se considera la función del director como agobiante, ya que además de que su visión personal está puesta en la jubilación, su capacitación y preparación son insuficientes. En su estudio presenta cuatro ejes de actuación: redefinir responsabilidades, distribuir tareas, desarrollar habilidades y realizarlo como una profesión atractiva.

Otro estudio similar se realizó con siete directores de las escuelas preparatorias del estado de Yucatán. Bastarrachea Arjona y Cisneros-Cohernour (2006) utilizaron el diseño de estudios de casos de corte cualitativo. Los hallazgos indicaron que existe un nivel elevado de la distancia del poder o autoridad y los docentes. Dos directores indicaron que sus estilos de liderazgo no son consultivos. Una directora describió su estilo de liderazgo como autocrático y un director como ecléctico; esto es, que su estilo varía de acuerdo con las circunstancias. Durante las visitas a las escuelas se observó que los directores son más gestores que líderes. Esto es, que ejecutan disposiciones de la Secretaría de Educación y se apegan a la legislación, en lugar de tomar decisiones por sí mismos. En cuanto al estilo de liderazgo de sus supervisores, todos los directores prefieren un supervisor que sea consultivo.

Muñoz Stuardo y Marfán Sánchez (2011) destacan la disparidad entre las competencias funcionales que deberían de tener los líderes escolares y las conductuales que son las que presentan en el entorno escolar. Al mismo tiempo, recalcan que en el sistema de preparación directivo chileno existe el liderazgo administrativo, pero no es aplicado en la realidad escolar por la razón de que se les da poca importancia a las

competencias pedagógicas y de desarrollo personal. Recomiendan encontrar un equilibrio entre las competencias de gestión y liderazgo transformacional, indagar sobre los procesos informales de generación de capacidades de liderazgo en los directores y sus consecuencias y tomar en cuenta las alternativas de formación de nuevos líderes al interior de las escuelas o el impacto de distintos tipos de formación en las prácticas de los directores.

Uribe Briceño (2010) hace un paralelismo y menciona que, así como el rol de los profesores es el centro en los procesos de aprendizajes, el de los directivos es igualmente fundamental en crear las condiciones institucionales para promover la eficacia del clima laboral. Agrega que las reformas educativas chilenas no le han dado la importancia necesaria a este hecho; por la razón de que las autoridades les adjudican mayor importancia a los resultados, la metodología y a los profesores.

Con la intención de enfatizar bases de conocimiento y las prácticas que involucra el liderazgo transformacional en la preparación de líderes escolares de los Centros de Atención Múltiple de los Servicios de Educación Especial adscritos al programa Escuelas de Calidad, en Monterrey, México, Gil García, Muñíz García y Delgado Santos (2008) efectúan una investigación-acción que involucra a tres universidades de Canadá, Estados Unidos y México. Los resultados sustentan que existen acciones administrativas tradicionales en los líderes y que la función directiva contrasta con la percepción que los docentes tienen sobre ellos. Los autores enfatizan que un líder transformacional promueve la acción de las metas del grupo, divulga confianza en el logro, provee prototipos apropiados y estimula intelectualmente a los miembros del grupo. Agregan que un líder transaccional debe ser visto en transición hacia la transformación.

Bennetts Fernández (2007) realizó un estudio acerca del liderazgo transformacional en Universidades públicas en México. En sus conclusiones hace ver que los directivos que son seleccionados por su capacidad de liderazgo intervienen en el proceso de cambio y en la mejora de las universidades. Al realizar un estudio comparativo entre dos universidades, una catalogada como eficiente y la otra como deficiente, concluyó que los directivos son percibidos con más características propias del liderazgo transformacional en universidades con mejor evaluación del programa, mientras que, en los programas deficientes, los directivos son percibidos como transformacionales en algunas ocasiones. Son considerados más transformacionales en los programas que brindan mejores niveles de calidad y eficacia en su servicio educativo.

El liderazgo y su relación con otras variables

En su investigación sobre el liderazgo transformacional, Salas Vallina (2013) lo relacionó con la felicidad y la motivación de los empleados. Concluyó que, a nivel organizacional, un líder tiene una función de facilitador del aprendizaje organizativo como recurso central estratégico; esto conlleva a una satisfacción laboral más alta; la experimentación, la aceptación de riesgo, la interacción con el entorno, el diálogo y la toma de decisiones participativa ejercen un punto clave en la relación liderazgo transformacional y felicidad en el trabajo. En cuanto a la motivación, las personas que desarrollan autoconfianza son las más capaces, generando seguridad, acción y aprendizaje.

Tapia Gutiérrez, Becerra Peña, Mansilla Sepúlveda y Saavedra Muñoz (2011) encontraron que el liderazgo directivo promueve relaciones de confianza y le da un alto valor a la diversidad de cada uno de sus actores dentro del clima escolar sano.

Recomiendan generar ciclos virtuosos, basados en el reconocimiento del otro, así como una evaluación crítica del quehacer, la colaboración, la responsabilidad de cada uno de los actores, objetivos claros y compartidos y la activación de redes de apoyo cuando existan instituciones vulnerables o con índices bajos de liderazgo escolar. Concluyen que se requiere de líderes que favorezcan las relaciones de confianza, respeto y empatía con y entre sus colegas.

Clerc et al. (2006) aclaran su postura de que un mal liderazgo afecta en el clima laboral. Consideran el mal liderazgo como la incorrecta forma en que se ejerce el poder dentro del equipo, la incapacidad del líder para motivarlo, así como para propiciar buenas relaciones interpersonales. Subrayan la necesidad de tener líderes dinámicos, autónomos, confiables y productivos, capaces de despertar una actitud positiva, un sentido de pertenencia, un compromiso con la institución y así lograr motivación en su trabajo. Proponen la idea de que el proceso de toma de decisiones debiera ser una instancia participativa, considerando los distintos puntos de vista del personal y no una decisión impuesta por un líder autoritario.

Mendoza Martínez y García Rivera (2011) resaltan las consecuencias negativas y positivas de contar con un mal líder dentro de una institución. Mencionan que si el líder reconoce el trabajo del empleado, existe un arraigo favorable a su puesto y sentimiento de satisfacción positivo. De lo contrario, si no es así, las consecuencias serán negativas a un corto plazo y traerán un sentimiento de desgaste emocional. Comparten la clasificación de liderazgo transformacional y transaccional. El primero se enfoca en elevar el interés de los seguidores, el desarrollo de la autoconciencia y la aceptación de la misión organizacional y el ir más allá de su auto-interés para conseguir el bienestar

del grupo. Externan que esta clase de liderazgo considera los niveles bajos de la pirámide de Maslow para satisfacer en los seguidores o trabajadores inmediatos las necesidades fisiológicas y de sobrevivencia, así como las necesidades de seguridad y protección. En cambio, en el segundo, el liderazgo transformacional está orientado a satisfacer en los seguidores las necesidades de orden superior hacia la satisfacción de las necesidades de pertenencia, reconocimiento y autorrealización.

García Rubiano et al. (2011) estructuran la percepción al cambio dentro de la organización en tres niveles: el primer nivel concibe integración y mejora progresiva; en el segundo, hay una reorganización y en el tercero, se genera innovación y reinención de los procesos organizacionales. Añaden que para que exista una implantación al cambio se requiere una gran sensibilidad hacia los procesos humanos, como liderazgo, comunicación, relaciones humanas y trabajo en equipo. Concluyen que el cinismo puede llegar a convertirse en un condicionante del estado emocional, psicológico e incluso físico de los empleados, si no se fomenta un correcto manejo organizacional del centro de trabajo.

García Morales, Romerosa Martínez y Lloréns Montes (2007) analizaron el liderazgo transformacional en su relación con variables intermedias, como influencia en la visión compartida, aprendizaje, innovación y resultado organizativo. Encontraron que el liderazgo transformacional transmuta a los miembros de la organización y los auxilia a aprender y a innovar y, por lo tanto, se generan altos niveles de resultados organizativos. También hallaron que el liderazgo transformacional permite la generación de conciencia y aceptación del propósito y misión de la organización, la creación de una visión compartida y la formulación de estrategias y estructuras apropiadas en la organización.

Algunos instrumentos para medir el liderazgo

Salas Vallina (2013), en su investigación sobre liderazgo transformacional, emplea un instrumento de medición que se basa en la escala adaptada de House y Podsakoff (Rafferty y Griffin, 2004). Esta escala se compone de quince ítems, valorables en una escala Likert del 1 al 5, con las siguientes cinco dimensiones del liderazgo: visión, comunicación inspiradora, estimulación intelectual, liderazgo de apoyo y reconocimiento personal.

González, González, Ríos y León (2013) realizaron una investigación en una universidad de Venezuela con 60 docentes, utilizando un instrumento titulado El Liderazgo Transformacional en el Docente Universitario, como una versión de autoevaluación del cuestionario MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) de Bass y Avolio, constituido por 60 reactivos que van desde *totalmente en desacuerdo* hasta *totalmente de acuerdo*. Las dimensiones que consideraron para la agrupación de los mismos fueron influencia idealizada o carisma, motivación inspiracional, estímulo intelectual, consideración individual y tolerancia psicológica.

Sadeghi y Lope Pihie (2012) realizaron un estudio para determinar la relación entre los estilos del liderazgo en los directores académicos y su efectividad como dirigentes, en 298 docentes. Para ello, emplearon el cuestionario de liderazgo multifactorial desarrollado por Bass y Avolio de 45 ítems, estructurado en factores transformacionales, transaccionales y de *laissez-faire*. La escala de respuestas para el instrumento fue: *nunca* (0), *de vez en cuando* (1), *a veces* (2), *bastante a menudo* (3) *con frecuencia* y (4) *siempre*.

En su trabajo de investigación, Guerra y Sansevero (2008) analizaron los

principios y competencias que caracterizan el liderazgo transformador del líder educativo en las instituciones de educación básica, con 15 directivos y 79 docentes de Maracaibo, Zulia, Venezuela. Utilizaron un cuestionario basado en dos dimensiones: principios y competencias, con intervalos de respuesta que van de *muy adecuado* a *inadecuado* en cuatro opciones. Se determinó su confiabilidad con el resultado del alfa de Cronbach, que obtuvo un .97.

Bennetts Fernández (2007), en su estudio comparativo entre dos universidades mexicanas en el que abarca el liderazgo transformacional y la evaluación de programas universitarios, utiliza cuatro dimensiones correspondientes al liderazgo transformacional: carisma personalizador, tolerancia psicológica, inspiración y liderazgo hacia arriba. El instrumento se aplica a 687 directivos de los programas académicos, empleando un intervalo de respuesta tipo Likert que va desde *nunca* hasta *siempre*.

García Morales et al. (2007), en su investigación en donde se analiza el liderazgo transformacional en administradores españoles, dispuso de un cuestionario estructurado con las siguientes dimensiones: liderazgo transformacional (cinco ítems), visión compartida (tres ítems), aprendizaje organizativo (cuatro ítems), innovación organizativa (tres ítems y tres preguntas) y resultado organizativo (ocho ítems).

Leithwood (2009) reporta un estudio con 2,290 docentes de 655 escuelas primarias, que fueron encuestados a través de dos instrumentos de medición tipo Likert bajo un nivel de respuesta de cinco opciones que fueron desde *totalmente en desacuerdo* (1), hasta *totalmente de acuerdo* (5), con la finalidad de medir un modelo específico escolar de liderazgo transformacional y su relación con la implementación de estrategias de cálculo (NNS) y alfabetización (NLS), en escuelas de educación

básica de Inglaterra, durante un periodo largo. El modelo de las prácticas escolares se basó en la motivación, la capacitación y la situación. Los instrumentos presentaron un nivel de confiabilidad de .90 NLS y .88 NNS, respectivamente.

Vega Villa y Zavala Villalón (2004) realizaron una investigación en individuos para medir el liderazgo transformacional, con 117 sujetos. Aplicaron la prueba denominada Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ Forma 5X corta) desarrollada por Bass y Avolio. En esta integraron liderazgo transformacional, transaccional y correctivo evitador. En la parte de liderazgo transformacional incluyeron las subescalas carisma/inspiracional y estimulación intelectual; dentro de la primera subescala, englobaron influencia idealizada atribuida y conductual y motivación inspiracional.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Introducción

El problema de investigación en este trabajo consistió en explorar los factores intrínsecos, extrínsecos y demográficos que son predictores de la implementación de una reforma educativa en los docentes de las escuelas secundarias de la región citrícola del estado de Nuevo León, México, durante el año 2014, y en este apartado se realiza su descripción metodológica.

Según Pérez (2009), el marco metodológico pretende delinear la manera por la que se lleva a efecto un estudio de investigación. De ahí que se describe de forma detallada la evolución y el progreso del proyecto investigativo en estudio al atender el proceso metodológico que lo respalda; se define el tipo de investigación, así como la población, los criterios de inclusión, la eliminación y exclusión de la muestra en observación, la instrumentación y el procedimiento para la recolección de datos.

Tipo de investigación

La búsqueda de la información empírica en esta investigación se efectuó mediante un procedimiento cuantitativo por la importancia de percibir la realidad con instrumentos de medición que reflejaran el impulso o retroceso de un cambio curricular puesto en marcha. Al hablar del enfoque cuantitativo, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) mencionan que este “usa recolección de datos para

probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento” (p. 10) y es común que, para lograr este propósito, se utilicen instrumentos de medición tipo Likert.

Al mismo tiempo, este estudio fue no experimental, así como transversal por la razón de que se llevó a cabo en un momento y en un tiempo determinado, en el año 2014, sin hacer manipulación de variables. Fue ex post facto, por realizarse después del hecho de la puesta en práctica de la reforma educativa. Fue descriptiva, por realizar un retrato de las características o funciones del problema en cuestión, en este caso, la implementación de la reforma educativa y los factores que la predisponen.

También se consideró exploratoria, por realizarse con el fin de examinar una temática poco estudiada de la cual se tienen dudas (Hernández Sampieri et al., 2014), como la aplicación de la reforma educativa en las escuelas secundarias de la entidad citrícola. De esta manera, el presente trabajo figura como una investigación de campo, ya que la recolección de datos se llevó a cabo en los lugares propios de trabajo de los encuestados.

Población y muestra

El presente trabajo de investigación se efectuó en la región citrícola del estado de Nuevo León, México. Se incluyeron tanto escuelas secundarias particulares como de gobierno. Así que este trabajo tomó como niveles de observación y después como muestra a los docentes que integran la educación media básica. El tamaño de la población aproximado, según el portal de la SEP en Nuevo León, fue de 787 docentes inscritos en educación secundaria.

La población se agrupa en 60 escuelas secundarias generales aproximadamente, excluyendo secundarias para trabajadores (nocturnas), telesecundarias y

comunitarias. Las secundarias se ubican en los municipios de Allende, General Terán, Montemorelos, Rayones, Santiago, Linares y Hualahuises. Para identificar la población, se solicitó al departamento de Estadística de la Secretaría de Educación del estado de Nuevo León el concentrado de escuelas secundarias generales y el número de docentes activos en el ciclo escolar 2014. Los datos exactos de población docente por escuela no fueron proporcionados por razones de seguridad.

Las escuelas secundarias son el último nivel de la educación básica en México; se clasifican por su sostenimiento en técnicas, estatales, transferidas y particulares. Las escuelas de sostenimiento particular son consideradas dentro de la supervisión de las escuelas estatales, puesto que se encuentran en zonas escolares del sistema educativo oficial del estado. Algunos rasgos distintivos de las escuelas secundarias estatales son el maestro de planta y el docente auxiliar en su organización, quienes acceden al puesto a través de puntos escalafonarios. Las federales, llamadas también transferidas, se ubican en áreas urbanas y a diferencia de las estatales cuentan con personal de apoyo educativo, como trabajadora social, bibliotecario, psicólogo-orientador, médico escolar, prefectos y un contralor. Las técnicas ofrecen su servicio por especialidades, dependiendo el lugar donde se encuentren: las industriales para las zonas urbanas y las agropecuarias para la zona rural (SEP, 2011a).

La selección de la muestra se realizó de una manera aleatoria por conglomerados, al darle la misma oportunidad de participación a los docentes agrupados por escuelas y que laboran en la zona citrícola. Las escuelas que conforman la muestra se seleccionaron utilizando la función de azar en Excel. Se definió, entonces, una muestra de aproximadamente 334 docentes en 40 escuelas de educación secundaria (ver

Apéndice A).

Variables

Las variables, según Grajales Guerra (2004), se definen de la siguiente manera: (a) definición conceptual, donde se da el significado de las variables en el contexto particular de estudio; (b) definición instrumental, donde se indica la descripción del instrumento o indicador que se utilizará para observar cada una de las variables que están incluidas en esta investigación y (c) definición operacional, que es la que permite conocer la forma como se va a medir o contar cada variable en cuestión. Se presentan en forma conjunta en el Apéndice B.

Esta investigación tuvo como finalidad estudiar los limitantes o condicionantes que intervienen como predictores en el desarrollo de una implementación educativa, por lo que se determinó como variable dependiente la implementación de la reforma educativa en sus dimensiones de contenido curricular de la misma, la gestión para el desarrollo en habilidades digitales, el favorecer la inclusión para atender la diversidad y la evaluación cualitativa. De la misma manera, se establecieron como variables independientes los factores predictores intrínsecos actitud hacia el cambio, motivación docente y desgaste profesional docente y los extrínsecos clima laboral, condiciones laborales y liderazgo transformacional, que serán descritos más adelante.

La implementación de la reforma educativa

La medición de la implementación de la reforma educativa se basó en un instrumento creado ex profeso, que cumplió con los requisitos de validez ($KMO = .866$), esfericidad de Bartlett significativa ($X^2_{(496)} = 2326.928$, $p = .000$, varianza explicada =

54.93%) en cuatro factores y con una confiabilidad alfa de Cronbach de .925, validada en una prueba piloto con 150 docentes.

Para su efecto, la presente escala se ejecutó con la validez del instrumento en dos trayectorias: validez de contenido y validez de constructo. Para la validez de contenido se le solicitaba a cada experto su grado de aceptación, indicando del 1 a 5 con respecto a si el reactivo medía la relación de la definición con la variable y la redacción de cada una de ellas. Los expertos que participaron en este instrumento fueron las doctoras Ana Lucrecia Salazar Rodríguez, Ruth Hernández Vital, Raquel Bouvet de Korniejczuk y los doctores Omar Arodi Flores Laguna, Antonio Estrada y José Enrique Zardoni Herrera.

Con la intención de analizar los resultados en su nivel de constructo y confiabilidad, se aplicó la encuesta a 150 docentes de preescolar y primaria que tomaban cursos de actualización en las aulas del Centro de Capacitación Magisterial (CECAM) 1908. A continuación se presentan las definiciones de la variable implementación de la reforma educativa.

Definición conceptual

La implementación de la reforma educativa consiste en la apropiación, percepción y aplicación de la reforma educativa con respecto a su contenido, a la gestión para el desarrollo de habilidades digitales, al favorecer la inclusión para atender la diversidad y a la evaluación cualitativa.

Definición instrumental

El instrumento se conformó por 32 reactivos organizados en cuatro dimensiones

que son valoradas según la escala Likert, como sigue: *nunca* (1), *algunas veces* (2), *regularmente* (3), *a menudo* (4) y *siempre* (5).

Los ítems de la implementación del contenido de la reforma fueron los siguientes: “actualizo los contenidos de mi(s) asignatura(s) de acuerdo a los de la reforma”, “utilizo los estándares curriculares en el diseño de mi planeación”, “establezco interrelaciones con contenidos de otras materias”, “mis estrategias de enseñanza se orientan hacia el desarrollo del perfil de egreso que requieren mis alumnos”, “mis propuestas de enseñanza se encaminan hacia el impulso de los valores morales en mis alumnos”, “estoy de acuerdo con los contenidos establecidos en la reforma para mi asignatura”, “en la elaboración de mis planes diarios de clase tomo en cuenta los aprendizajes esperados”, “les doy a conocer a mis alumnos, desde el principio de cada bimestre los contenidos que se tratarán en clase”.

Los reactivos de la implementación de la evaluación cualitativa fueron los siguientes: “estoy consciente de la importancia de la evaluación de los aprendizajes en la toma de decisiones en mi función pedagógica”, “doy a conocer desde el inicio del año escolar la función formativa de la evaluación de mis alumnos”, “además de la evaluación tradicional utilizo la coevaluación”, “uso el reporte de evaluación para registrar los trayectos de atención personalizada de mis alumnos”, “relaciono la evaluación cuantitativa con la cualitativa en el formato de llenado en el reporte de evaluación”, “describo en el apartado correspondiente del reporte de evaluación el grado de avance y orientación que necesitan mis alumnos”, “interactúo con los padres o tutores de familia al obtener información útil al evaluar a mis alumnos”, “la autoevaluación en mis estudiantes es un recurso que utilizo de forma constante”.

Los ítems que se involucraron al grupo de inclusión de la diversidad son los siguientes: “me esfuerzo por atender individualmente a mis alumnos”, “evito prejuicios de origen social al relacionarme con mis alumnos”, “realizo adaptaciones en el contenido de mi asignatura en caso de alumnos con algún tipo de limitación física, mental o social”, “analizo y pongo en práctica las sugerencias y peticiones de mis alumnos”, “promuevo en mi medio escolar la aceptación a la pluralidad social, lingüística y cultural como una forma de convivencia social”, “considero a mis alumnos con aptitudes sobresalientes mediante modelos de orientación extraescolar”, “integro a mis alumnos con capacidades especiales al resto de la clase”, “motivo a mis alumnos con capacidades diferentes para que participen en actividades de convivencia”.

Conformaron la dimensión desarrollo de las habilidades digitales los siguientes ítems: “reconozco los términos más comunes en el uso de los sistemas de computación”, “utilizo herramientas y recursos digitales para facilitar la enseñanza en mi asignatura”, “consulto materiales educativos a través de internet”, “administro información dentro de una plataforma en línea o en una página web”, “realizo videoconferencias, audioconferencias para reforzar y compartir con mis colegas los conocimientos de mi asignatura”, “permito que mis alumnos utilicen equipos y programas computacionales en mi asignatura”, “realizo investigaciones por medios electrónicos en revistas especializadas para resolver problemas auténticos y/o preguntas específicas”, “promuevo en mis alumnos el uso responsable de los sistemas de información”.

Definición operacional

Se considera que la distancia recorrida entre dos valores consecutivos de la

escala es igual, lo cual permite determinar la medición de la variable en una escala métrica. Se suman los valores marcados por el encuestado, resultando el número entre 32 y 160, en donde un valor mayor corresponde a una mayor implementación docente de la reforma. También se calculan las sumas por dimensiones, resultando el número en el intervalo de 8 a 40.

La actitud hacia el cambio

La medición de la actitud hacia el cambio se basó en un instrumento diseñado por Dunham et al. (1989), que fue utilizado por Mason (2007) para medir la actitud al cambio en una secundaria en el estado de Lousiana en Estados Unidos, con 15 directores y 37 asistentes, por medio de una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta que van desde *totalmente en desacuerdo* (1) hasta *totalmente de acuerdo* (4). El instrumento toma en cuenta tres factores: afectivo, cognitivo y conductual, con un coeficiente alfa de Cronbach de .817, .822 y .811 en cada uno de ellos, con un total de .915 para la escala completa.

A continuación se presentan las definiciones de la variable actitud hacia el cambio.

Definición conceptual

Dunham et al. (1989) definen la actitud hacia el cambio como el conjunto de cogniciones, reacciones afectivas y tendencias de comportamiento que una persona tiene hacia un determinado evento que experimenta.

Definición instrumental

Para la definición instrumental, se valoraron los ítems utilizando una escala

Likert con las cinco alternativas siguientes: *totalmente en desacuerdo* (1), *en desacuerdo* (2), *indeciso* (3), *de acuerdo* (4) y *totalmente de acuerdo* (5). Los 18 ítems para esta escala fueron los siguientes: “espero con interés los cambios educativos en mi escuela”, “habitualmente los cambios educativos benefician mi escuela”, “usualmente me opongo al cambio escolar”, “no me gustan los cambios”, “la mayoría de los miembros de la escuela se beneficiarán con los cambios”, “me predispongo a probar nuevas ideas”, “los cambios me frustran”, “los cambios me ayudaran a un mejor desempeño en el trabajo”, “apoyaría al cambio escolar”, “los cambios me estimulan”, “mis compañeros piensan que apoyo a los cambios”, “sugeriría nuevas propuestas para cambios en mi escuela”, “la mayoría de los cambios son irritantes”, “los cambios suelen provocar situaciones insatisfactorias en mi escuela”, “yo haría todo lo posible para apoyar los cambios”, “encuentro satisfacción a través de estos cambios”, “me beneficio de los cambios”, “dudaría en probar nuevas ideas”.

Los ítems 35, 36, 39, 44, 45 y 48 corresponden a la subescala afectiva; los ítems 33, 34, 37, 38, 41 y 43, a la cognitiva y los ítems 40, 42, 46, 47, 49 y 50, a la conductual.

Definición operacional

Primero se recodificaron los ítems 35, 36, 39, 45, 46 y 50 del instrumento. La puntuación final fue la suma de las puntuaciones obtenidas en cada reactivo y se consideraron en un nivel métrico. Cuanto mayor puntaje entre 18 y 90, tanto mayor actitud hacia el cambio en las percepciones de los docentes de educación secundaria de la región citrícola.

La motivación docente

El instrumento para medir la motivación docente se sustenta en la escala utilizada en el trabajo de investigación de Fernet et al. (2008), en donde estimaron la motivación docente en tres centros educativos ubicados en la ciudad de Quebec, en Canadá, con 609 docentes. Los rangos de respuesta fueron en una escala Likert de 7 puntos que van desde *no corresponden en absoluto* (1) hasta *corresponden absolutamente* (7). Las dimensiones del instrumento arrojaron los siguientes resultados: motivación intrínseca ($\alpha = .92$), reglamento identificado ($\alpha = .82$), reglamento introyectado ($\alpha = .85$), reglamento externo ($\alpha = .76$) y desmotivación ($\alpha = .77$).

A continuación, se dan las definiciones de motivación docente.

Definición conceptual

En la autodeterminación de un individuo para obtener logros, intervienen la motivación intrínseca, la extrínseca y la desmotivación. La última es cuando no tiene intención de participar en un comportamiento en particular y en realidad no sabe lo que está haciendo. En la motivación extrínseca interactúan las regulaciones externas (obtener recompensas), introyectadas (cuando una demanda externa se convierte en interna) e identificadas (congruentes con los valores personales). En la intrínseca, el individuo realiza sus actividades por su plena satisfacción derivada de ellas (Fernet et al., 2008).

Definición instrumental

El instrumento diseñado lo conformaron 15 ítems donde las alternativas a marcar en cada reactivo son las siguientes: 1. *nunca me corresponde*, 2. *casi nunca me corresponde*, 3. *algunas veces me corresponde*, 4. *casi siempre me corresponde* y 5.

siempre me corresponde. Los ítems fueron los siguientes: “debido a que es placentero llevar a cabo esta función docente”, “encuentro esta función interesante”, “porque me gusta hacer esta labor docente”, “debido a que es importante para mí llevarla a cabo”, “me permite alcanzar los objetivos de trabajo que considero trascendentes”, “la encuentro importante para el éxito académico de mis estudiantes”, “porque si no la llevo a cabo, me voy a sentir mal”, “si no la hago, me sentiría culpable”, “para no sentirme incompetente, si no la hago”, “debido a que mi trabajo lo exige”, “debido a que la escuela me obliga”, “debido a que me pagan para hacerla”, “no sé, no siempre veo la relevancia de llevarla a cabo”, “solía saber la razón de hacerla, pero ya no”, “no sé, a veces no veo su propósito”.

Las dimensiones e ítems para este instrumento fueron las siguientes: motivación intrínseca (ítems 51, 52 y 53), reglamento identificado (ítems 54, 55 y 56), reglamento introyectado (ítems 57, 58 y 59), reglamento externo (ítems 60, 61 y 62) y desmotivación (ítems 63, 64 y 65).

Definición operacional

Los ítems que se recodificaron fueron estos: 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64 y 65. Se contabiliza la frecuencia que los docentes contestaron por reactivo y se utiliza para fines estadísticos. Se toma la escala como numérica al momento en que el puntaje de esta sección sea desde 15 hasta 75, donde un mayor valor se corresponde con una mayor motivación por parte del docente.

El desgaste docente

La estimación del desgaste profesional docente se apoyó en un instrumento

utilizado en la investigación de Farfán Manrique (2009), en Lima, Perú. El instrumento fue creado por Maslach y Jackson. El análisis de la confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach arrojó un .78 para la subescala de cansancio emocional (CE), un .71 para despersonalización (DP) y para realización personal (RP) fue de .76, concluyéndose que el instrumento era confiable. Maslach y Jackson (1997) y Delgado Vásquez (2003) fundamentaron su confiabilidad. La validez se basó en los resultados factoriales de Moos, Moos y Trickett (1984).

A continuación se dan las definiciones para el desgaste docente.

Definición conceptual

El desgaste docente consiste en los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las presiones que se ejercen en su práctica docente por implementación de una reforma educativa (Alaníz Hernández, 2014).

Definición instrumental

Se utilizó la escala de valoración “Maslach Bournout Inventory” (MBI) para profesores, conformada por 22 reactivos. La escala midió agotamiento emocional, despersonalización (o cinismo) y eficacia profesional (o realización profesional). Con valores o rubros que van desde 1 hasta 5, como sigue: *nunca* (1), *algunas veces al año* (2), *algunas veces al mes* (3), *algunas veces por semana* (4) y *todos los días* (5).

Los ítems utilizados fueron los siguientes: “debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado”, “al final de la jornada me siento agotado”, “me siento cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo”,

“puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos”, “creo que trato a algunos alumnos con indiferencia”, “trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí”, “me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos”, “me siento agotado por el trabajo”, “siento que mediante mi trabajo, estoy influyendo positivamente en la vida de los otros”, “creo que me comporto de manera más insensible con la gente desde que hago este trabajo”, “me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente”, “me encuentro con mucha vitalidad”, “me siento frustrado por mi trabajo”, “siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro”, “realmente no me importa lo que les ocurrirá a alguno de los alumnos a los que tengo a mi cargo en el colegio”, “trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés”, “tengo facilidad para crear una atmósfera relajada a mis alumnos”, “me encuentro animado después de trabajar junto con mis alumnos”, “he realizado muchas cosas que valen la pena en este trabajo”, “en el trabajo, siento que he llegado al límite de mis posibilidades”, “siento que sé tratar de forma adecuada los conflictos emocionales en el trabajo”, “siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas”.

Definición operacional

Se crearon índices para cada una de las subescalas a partir de la sumatoria de cada uno de los reactivos que las conformaron, divididas en agotamiento emocional, con nueve reactivos (ítems 66, 67, 68, 71, 73, 78, 79, 81 y 85), despersonalización, con cinco reactivos (ítems 70, 75, 76, 80 y 87) y falta de realización en el trabajo, con ocho reactivos (ítems 69, 72, 74, 77, 82, 83, 84 y 86). Los reactivos que se recodificaron son estos: ítems 70, 71, 73, 75, 76, 78, 79, 80 y 81.

Se utilizaron los siguientes criterios: en la subescala de agotamiento emocional (EE) las puntuaciones de 27 o superiores fueron indicativas de un alto nivel de burnout; el intervalo entre 19 y 26 corresponden a puntuaciones intermedias, siendo las puntuaciones por debajo de 19 indicativas de niveles de burnout bajos o muy bajos. En la subescala de despersonalización (D), puntuaciones superiores a 10 fueron de nivel alto; de 6 a 9, de nivel medio y menores de 6, de bajo grado. Y en la subescala de realización personal (PA) funcionó en sentido contrario a las anteriores; y así, de 0 a 30 puntos indicaron baja realización personal; de 34 a 39, de realización intermedia y superior a 40, se asumen como sensación de logro.

Clima laboral

Este factor predictor extrínseco se basó en la referencia instrumental de la investigación realizada por Fernández Acosta (2006), en Maracaibo, Venezuela, con 107 docentes de educación básica y basando sus dimensiones en las propuestas de Brunet (2002). La validez fue apoyada por cuatro expertos docentes de la Universidad Rafael Urdaneta y la confiabilidad, se basó en una prueba piloto, arrojando un valor de .918 en la fórmula de alfa de Cronbach.

Definición conceptual

Fernández Acosta (2006) concuerda con Brunet (2002) al definir clima laboral como

la percepción del ambiente de la organización, es decir, su personalidad, el cual se configura por la toma de decisiones, las relaciones interpersonales, o de participación, liderazgo, comunicación, trabajo en equipo, supervisión, y sistemas de remuneración, los cuales estructuran la percepción general del individuo hacia la organización. (p. 39)

Definición instrumental

El instrumento diseñado, lo conformaron 16 reactivos, donde consideraron cuatro opciones de respuesta: 1. *nunca*, 2. *pocas veces*, 3. *casi siempre* y 4. *siempre*.

El instrumento en su nivel de aplicación se sustenta en los siguientes aspectos: “la actitud del supervisor al realizar sus actividades se adecua al puesto de trabajo”, “el personal directivo supervisa la actitud del personal docente en sus labores”, “el personal directivo toma en cuenta la percepción de los docentes para tomar decisiones”, “el personal directivo toma en cuenta la comunicación del docente en cuanto a la realidad de la institución”, “los valores del personal directivo motivan la participación del docente en las actividades de la institución”, “el puesto que desempeña es supervisado para obtener nuevos aprendizajes a nivel laboral”, “entre el personal directivo y docentes, existen buenas relaciones interpersonales”, “se genera en la institución un ambiente agradable que fomente el liderazgo en los docentes”, “existe entre el personal un líder capaz de orientar la participación en las actividades de la institución”, “se utiliza el poder en la institución como factor determinante en el desarrollo de la vida organizacional”, “el sistema de remuneración que se percibe en las instituciones motiva al personal a realizar con éxito las actividades”, “en su organización existe libertad de expresión para comunicar sentimientos sin temor”, “la toma de decisiones que se realiza en su institución es producto del consenso”, “existe autoritarismo en su institución al momento de tomar decisiones”, “se toma en cuenta la participación de los docentes al momento de decidir objetivos a lograr”, “el personal y la dirección forman un equipo para alcanzar fines y objetivos de la organización”.

En el anterior instrumento, descrito de manera específica para medir el clima

laboral de los lugares de trabajo de los docentes de educación secundaria de la región citrícola del estado de Nuevo León, se consideraron las dimensiones y el número de reactivos: la toma de decisiones (ítems 90, 100 y 101), relaciones interpersonales/participación (ítems 92, 94, 102 y 103), liderazgo (ítems 95, 96 y 97), remuneración/recompensas (ítem 98), comunicado (ítems 91 y 99) y supervisión (ítems 88, 89 y 93).

Definición operacional

El ítem 14 se recodificó. En este tipo de instrumento, cada opción de respuesta recibe un puntaje de tal forma que se calculó el promedio de las 16 respuestas dadas por el encuestado. También se calcularon los promedios para cada una de las escalas. Para efectos de su interpretación, se consideraron los puntajes ubicados entre 1 y 2, que indican una percepción desfavorable del clima organizacional, mientras que puntajes entre 3 y 4 apuntan hacia una percepción favorable de la variable, tomando como referencia el redondeo estadístico de los puntajes en dos decimales.

Condiciones laborales

Para la escala de condiciones laborales escolares se tomó como referencia la investigación realizada por García Rubiano et al. (2007) en Bogotá, Colombia, a 230 docentes, quienes usaron una versión adaptada del instrumento de condiciones de trabajo y salud docente de la UNESCO. Por lo cual, se garantiza su validez y confiabilidad.

A continuación se describen las definiciones de las condiciones laborales.

Definición conceptual

La condición laboral es cualquier aspecto del medio laboral con posibles consecuencias para el bienestar o malestar del docente, incluyendo los ambientales y

los tecnológicos, las cuestiones de organización y ordenación del trabajo (Cornejo Chávez, 2009).

Definición instrumental

De la estructura del instrumento de la UNESCO adaptada por García Rubiano et al. (2007), se utilizaron las partes que corresponden a organización, carga de trabajo y trabajo con los estudiantes.

Las escalas de los reactivos tuvieron las siguientes opciones: 1. *nunca*, 2. *algunas veces*, 3. *regularmente*, 4. *a menudo* y 5. *siempre*. Los reactivos se contestaron tomando en cuenta la frase guía: ‘el trabajo que usted realiza le expone a’: “estar de pie toda la jornada”, “forzar la voz”, “permanecer sentado en mobiliario”, “realizar esfuerzos físicos”, “mantener una postura incómoda”, “trabajar con iluminación deficiente”, “trabajar con cambios de temperatura”, “trabajar en ambiente ruidoso”, “el material con el que cuenta es suficiente”, “el material de trabajo con el que cuenta es pertinente o adecuado a las necesidades”, “¿el material de trabajo es suministrado por usted?”, “¿el material de trabajo es suministrado por la institución educativa?”, “¿el material de trabajo es suministrado por los padres de familia u otra fuente?”.

En los reactivos para trabajo con los estudiantes se emplearon opciones dependiendo del grado de exigencia que manifiesta el docente, con la siguiente escala: 0. *no representa exigencia*, 1. *exigencia menor*, 2. *exigencia media*, 3. *exigencia alta* y 4. *exigencia muy alta*, con los reactivos siguientes: “comportamiento indisciplinado del grupo en conjunto”, “problemas de aprendizaje”, “falta de cooperación por parte de padres y tutores”, “malas condiciones sociales y económicas de las familias de los estudiantes”, “excesivo número de alumnos por aula”, “condiciones de la infraestructura

física”, “ausencia de apoyo pedagógico de especialistas en la escuela dinámica de trabajo entre colegas y/o director”. En las últimas tres se utilizó la frase tipo guía ‘en su trabajo actual’, para tomar cinco opciones: 1. *nunca*, 2. *algunas veces*, 3. *regularmente*, 4. *a menudo* y 5. *siempre*. Los reactivos fueron los siguientes: “con qué frecuencia percibe usted que la violencia es actualmente un problema grave en su escuela”, “con qué frecuencia su integridad física ha sido amenazada o afectada por actos de violencia al interior de la escuela en el presente año”, “con qué frecuencia se presentan formas de delincuencia organizada dentro de la escuela”. Los ítems que se recodifican según el instrumento del Apéndice C, son los siguientes: 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126 y 127.

Definición operacional

Para contestar la expresión guía de ‘el trabajo que usted realiza le expone a’, se obtuvieron las frecuencias de cada reactivo y se utilizaron con fines estadísticos, el mismo procedimiento con la afirmación: en su trabajo actual y con el grado de exigencia. Se le dio un sentido numérico a la escala al sumar el puntaje que va desde 5 a 65 donde un mayor valor se corresponde con una mayor frecuencia para considerar a las condiciones laborales como un factor predictor.

Liderazgo transformacional

Para medir el factor extrínseco liderazgo transformacional se dispuso de un instrumento utilizado por Salas Vallina (2013), quien empleó un instrumento de medición basado en la escala adaptada de House y Podsakoff (Rafferty y Griffin, 2004). Los valores de la R^2 son de .50, por lo que la fiabilidad resultó satisfactoria. No se introdujo

ningún cambio, por lo cual puede afirmarse que su contenido es válido. La validez convergente se obtuvo mediante el índice Bentler-Bonett (Bentler y Bonett, 1980) del valor de las cargas factoriales y de los valores t (Bollen, 1989). El índice BBNFI fue superior a .9, las cargas factoriales fueron mayores a 0.4 y los valores t superaron al 1.96. Los coeficientes de correlación son menores o iguales a .90, por lo que se considera que existe validez discriminante.

Definición conceptual

El liderazgo transformacional es la capacidad especial de un miembro del equipo de trabajo docente de impulsar a los demás a alcanzar las metas de beneficio más allá de lo que se esperaba en un primer momento (Salas Vallina, 2013).

Definición instrumental

El instrumento se compone de quince ítems, valorables en una escala Likert que va desde *nunca* (1) hasta *siempre* (5). Los reactivos fueron contestados al tomar en cuenta la expresión guía 'el líder o la lideresa' "tiene una clara comprensión de hacia dónde nos dirigimos", "tiene un claro sentido de donde quiere que nuestra institución se encuentre en los próximos años", "no tiene idea de hacia dónde nos dirigimos como organización", "exhorta a los empleados a sentirse orgullosos de pertenecer a esta institución", "se expresa en forma positiva del equipo de trabajo", "alienta al equipo a ver los cambios como situaciones llenas de oportunidades", "me hace ver los problemas como nuevos retos", "sus ideas me obligan a pensar en soluciones que no había pensado antes", "me desafía a replantearme en algunos supuestos básicos de mi trabajo", "considera mis sentimientos personales antes de actuar", "se comporta de

una manera en donde considera mis necesidades personales”, “se asegura que los intereses de los empleados tengan la debida consideración”, “me elogia cuando hago un mejor trabajo que el que me solicitan”, “reconoce la calidad de mi trabajo”, “me felicita personalmente cuando hago un trabajo sobresaliente”.

El instrumento contó con las siguientes dimensiones del liderazgo: visión (ítems 128, 129 y 130), comunicación inspiradora (ítems 131, 132 y 133), estimulación intelectual (ítems 134, 135 y 136), liderazgo de apoyo (ítems 137, 138 y 139) y reconocimiento personal (ítems 140, 141 y 142). El ítem que se recodificó es el 140.

Definición operacional

Las frecuencias de cada reactivo se consideraron para fines estadísticos. La escala de liderazgo transformacional proporcionó un puntaje de entre 15 a 75, derivado de la suma de las respuestas a los 15 ítems. Un mayor valor se correspondió con una mayor frecuencia de práctica y, por ende, se apreció una mayor implementación del liderazgo transformacional.

Prueba de hipótesis

Al retomar la esencia central de este trabajo sobre los condicionantes que intervienen en la implementación de la reforma educativa 2014, se dan a conocer a continuación las hipótesis nulas. Todas ellas fueron probadas a un nivel de significación de .05.

H_{0i}. Los factores extrínsecos, intrínsecos y demográficos no son predictores significativos de la implementación de la reforma educativa en México.

Prueba estadística: dado que los factores extrínsecos, intrínsecos y demográficos fueron medidos a nivel métrico, para probar la hipótesis nula se recurrió a la regresión

lineal múltiple, considerando un nivel de significación menor o igual a .05, tanto para el modelo como para los coeficientes de predicción.

H₀₁. No existe relación entre el liderazgo transformacional y las condiciones laborales en los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014. Se utilizó la prueba *r* de Pearson.

H₀₂. No existe relación entre la motivación y el desgaste profesional en los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014. Se utilizó la prueba *r* de Pearson.

H₀₃. No existe relación entre el liderazgo transformacional y el clima laboral en los docentes de las secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014. Se utilizó la prueba *r* de Pearson.

H₀₄. No existe relación entre el desgaste profesional y las condiciones laborales en los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014. Se utilizó la prueba *r* de Pearson.

H₀₅. No existe relación entre la actitud hacia el cambio y la antigüedad laboral de los docentes en las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el grado escolar 2014. Se utilizó la prueba *r* de Pearson.

H₀₆. No existe diferencia en la actitud hacia el cambio según el género de los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014. Se utilizó la prueba *t* de Student.

Recolección de datos

El instrumento final para la recolección de datos se aplicó a los docentes de secundaria en la región citrícola dentro del estado de Nuevo León. En esta fase de la

investigación, se necesitó la ayuda de colegas docentes, quienes recibieron instrucciones previas como aplicadores directos del instrumento.

En el proceso de aplicación del instrumento se averiguaron las direcciones precisas de las escuelas secundarias que integran la región citrícola; al realizarse un sorteo aleatorio se requirió la autorización de los directivos de cada plantel seleccionado para aplicar el instrumento. Fue indispensable trasladarse a las escuelas secundarias para conversar en forma personal con los docentes participantes, por binas o en grupo y motivarlos a contestar de la manera más objetiva el instrumento de medición. Se determinó una fecha precisa para la recolección de dichas encuestas, encargándole de la manera más amable al director, al auxiliar o al subdirector de la secundaria en estudio la recopilación de los instrumentos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Introducción

La intención de este proyecto de investigación fue explorar los factores que intervienen en la realidad magisterial en la instauración de una reforma educativa en México y de manera específica en la región citrícola nuevoleonense en los docentes de educación secundaria básica. Para ello, se utilizó un instrumento de medición con un total de 142 frases o reactivos divididos en siete escalas.

De este modo, la variable dependiente se presenta como implementación de la reforma educativa en sus dimensiones de contenido curricular, gestión para el desarrollo en habilidades digitales, favorecimiento de la inclusión para atender la diversidad y evaluación cualitativa. La variable independiente se clasifica en intrínseca, que incluye la actitud hacia el cambio, la motivación docente y el desgaste profesional; en extrínseca, que incluye el clima laboral, las condiciones laborales y el liderazgo transformacional. Los factores demográficos que se atendieron fueron género, preparación docente y años de antigüedad docente.

Es conveniente señalar que las variables y sus escalas se presentan en forma original, tal y como fueron diseñadas por sus autores, con excepción de la variable dependiente que fue creada por el investigador.

El tipo de investigación que se empleó fue empírico cuantitativo, explicativo,

transversal, descriptivo, ex post facto, exploratorio y de campo, por el hecho de que la recolección de datos se efectuó en las escuelas donde laboran los sujetos de investigación.

En este capítulo se detallan los hallazgos encontrados después de la aplicación del instrumento de investigación; en primer término, se exhiben las características de la muestra observada; después se realizó un análisis del instrumento de medición, estableciendo sus niveles de confiabilidad al exponer las características descriptivas de cada una de las variables; luego, se presentan los resultados de la exploración en relación con las hipótesis formuladas con anterioridad.

Descripción de la muestra

Es necesario enfatizar la importancia de esta investigación, ya que la recolección de datos de los sujetos que constituyeron la muestra se realizó en las escuelas donde trabajan los docentes, lo que permitió tener un acercamiento personal en la mayoría de los sujetos de investigación, sin influir en sus impresiones de respuesta, lo que prolongó la aplicación del instrumento.

La selección de la muestra fue aleatoria por conglomerado, estuvo constituida por docentes base o de planta en el nivel de secundaria que laboraban en instituciones educativas en la zona citrícola del estado de Nuevo León, en escuelas estatales, federales, técnicas y particulares (conformando un total de 40 instituciones educativas), se excluyó a maestros por horas, por contrato y directivos, siendo un total de 337 maestras y maestros. Se eliminaron tres encuestas de docentes que respondieron de una manera atípica extrema, quedando en total una muestra de 334. En esta, 174 fueron mujeres, quienes representaron el 51.6% y 163 eran hombres, que constituyeron el 48.4%.

Las instituciones educativas a nivel secundaria en el municipio de Allende fueron las siguientes: Secundaria #82 Profesor Sidrac Flores Muñoz, Secundaria #1 Profesor Pablo Livas, Secundaria #2 Profesor Ramón Salinas Elizondo; en cuanto a secundarias privadas, estuvieron contempladas Colegio Cardinal, Colegio Ignacio Allende y la escuela Técnica número 13, denominada 21 de Marzo.

En la ciudad de Santiago, Nuevo León, se administró en las siguientes escuelas: Secundaria #1 Profesor Antonio Moreno, Secundaria #61 Profesor Sergio Montalvo Garza, Secundaria #24 Pedro Ortega Baltazar, Secundaria #2 Dr. José Eleuterio González, Secundaria #3 José María Morelos, Secundaria #14 Emiliano Zapata, Secundaria #4 Francisco Pruneda Alanís. En las escuelas privadas se tomaron en cuenta el Colegio Renacimiento, el Instituto Laurens, el Instituto Carrusel y el Instituto México Panamericano. En cuanto a secundarias técnicas no se encontraron instituciones.

En el municipio de Linares se administró la encuesta a las siguientes escuelas: Secundaria #44 Batallón Juárez de Linares, Secundaria #5 Alfonso Martínez Domínguez, Secundaria #9 Lic. Raúl Caballero Escamilla, Secundaria #7 C. Nemesio Dueñas Dávila, Secundaria #8 Dr. Carlos García Rodríguez, Secundaria #3 Eugenio Garza Sada, Secundaria #1 General Mariano Escobedo y Secundaria #2 Rodrigo Gómez. Las escuelas particulares siguientes no aceptaron la aplicación del instrumento de medición: Técnica #2 Ciro R. Cantú, Técnica #26 Raúl Madero González y Técnica #111 Gilberto Rincón Gallardo.

En General Terán, las escuelas de gobierno consideradas fueron las siguientes: Secundaria #52 Jaime Torres Bodet, Secundaria #1 General de División Anacleto Guerrero, Secundaria #3 Profesor Pedro J. Hurtado y Manuel de Mier y Terán. No se

contemplaron escuelas privadas. En secundarias técnicas se contempló la Secundaria #17 Manuel de Mier y Terán.

En el municipio de Rayones, la institución educativa que formó parte de la muestra fue la escuela Secundaria #1 Profesor Miguel Valdés Gallardo.

En Montemorelos se encuestaron las siguientes: Secundaria #7 Sebastián Lerdo de Tejada, Secundaria #5 Profesor Felipe de Jesús Jasso, Secundaria #1 Antonio de la Garza García, Secundaria #2 Profesor Serafín Peña, Secundaria #3 José María Morelos, Secundaria #7 2006 Bicentenario del Natalicio de Juárez. El instituto particular Americano Montemorelos también fue valorado, así como la Técnica #22 Gustavo Farías Fernández.

Respecto del nivel máximo de estudios, la muestra reflejó 203 individuos con normal superior (60.4%), 87 sujetos con maestría (25.8%), 43 encuestados con estudios técnicos (otros) y dos con doctorado (.6%); los resultados arrojaron dos (.6%) como datos perdidos.

Validez de instrumentos

A continuación se exterioriza la validez y confiabilidad del instrumento que se utilizó para medir los factores que intervienen en la implementación de una reforma educativa en las escuelas de la región citrícola de Nuevo León. De la misma manera, se desglosa el comportamiento de cada una de las variables antes mencionadas después de su aplicación.

En su análisis se usó el programa informático estadístico SPSS 22, en donde la variable dependiente implementación de la reforma educativa se factorizó con las siguientes subescalas: contenido curricular (CC), evaluación cualitativa (CE), inclusión

a la diversidad (CI) y desarrollo de las habilidades digitales (CT). En las variables independientes intrínsecas, la actitud hacia el cambio incluye las dimensiones afectiva (AA), cognitiva (AC) y conductual (ACO); en motivación docente, se identifican motivación intrínseca (MI), reglamento identificado (MR), reglamento introyectado (MRY), desmotivación (MDM), reglamento externo (MRE), desgaste profesional constituido por agotamiento emocional (DAG), despersonalización (DDE) y falta de realización en el trabajo (DRE). En las independientes extrínsecas, está el clima laboral compuesto por la toma de decisiones (CTD), relaciones interpersonales/participación (CIP), liderazgo (CLI), remuneración/recompensas (CRE), comunicado (CCO) y supervisión (CSU). En condiciones laborales, está formado por organización (CLE), carga de trabajo (CLEX) y trabajo con los estudiantes (CLV). Por último, en liderazgo transformacional estuvo conformado por visión (LV), comunicación inspiradora (LC), estimulación intelectual (LE), liderazgo de apoyo (LA) y reconocimiento personal (LR).

La medición de la variable dependiente de esta investigación recurrió al instrumento que se denominó Implementación de la Reforma Educativa; fue un instrumento instituido ex profeso, diseñado para valorar la percepción de los docentes al recurrir a la aplicación de la reforma educativa en su experiencia pedagógica diaria. Para determinar su validez, se utilizó la prueba de análisis de factores, por el método de componentes principales y con rotación Varimax.

La adecuación muestral resultó muy satisfactoria ($KMO = .935$) y la matriz difiere significativamente de la matriz de identidad ($X^2 = 5665.926$, $gl = 496$, $p = .000$), permitiendo la agrupación en factores. La varianza explicada por los cuatro factores fue de 58.5%. Se identifican los cuatro factores como inclusión (agrupa adecuadamente seis

ítems), contenido (agrupa adecuadamente siete ítems), tecnología (agrupa adecuadamente ocho ítems) y evaluación (agrupa adecuadamente cinco ítems). Esto permite concluir que el instrumento tiene una validez aceptable, ya que agrupa adecuadamente el 82% de los ítems. La confiabilidad de la escala es también aceptable, ya que se obtiene un valor alfa de Cronbach de .944 para los 32 ítems. Inclusive, las confiabilidades de las dimensiones oscilan en el intervalo de .848 a .872, manifestando niveles de consistencia interna muy aceptables. Para ver detalles, consultar el Apéndice D.

La variable actitud hacia el cambio estuvo conformada en tres dimensiones: afectiva, cognitiva y conductual y emitió en su prueba de ajuste muestral un KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de .916. Al determinar la distribución de las variables, se observó una X^2 igual a 2772.348 ($gl = 153$, $p = .000$), lo que se considera un resultado aceptable para admitir la agrupación en factores. La varianza explicada por los tres factores fue de 59.4%. Los tres factores no fueron identificados de manera clara, ya que las dimensiones conductual (agrupa cuatro de seis) y cognitiva (agrupa cinco de seis) se interpusieron, probablemente por la relación entre ellas. Por su parte, el componente afectivo se mantuvo definido (se agrupan cuatro de seis ítems). La validez del instrumento se define como aceptable, porque agrupa el 72% de los ítems adecuadamente. Esta variable arrojó un nivel de confiabilidad de .869 según el alfa de Cronbach para los 18 ítems. Las confiabilidades de las dimensiones alternan entre .704 y .776, externando niveles de consistencia interna aceptables.

Respecto de la motivación docente, al determinar su validez en la prueba de análisis de factores por el método de componentes principales y con rotación Varimax, presentó una adecuación muestral satisfactoria (KMO = .869); el índice de esfericidad

de Bartlett resultó significativo ($X^2 = 3305.403$, $gl = 105$, $p = .000$). La varianza explicada para los cinco factores fue de 80.9%. Se reflejan cuatro componentes, uno que agrupa todos los ítems de la motivación intrínseca y el reglamento identificado, uno del reglamento introyectado, uno del reglamento externo y otro de la desmotivación, que agrupan de manera independiente sus tres ítems cada uno. Esto permite determinar una validez muy aceptable, ya que agrupa el 100% de los ítems conforme a la teoría. La confiabilidad de la escala es aceptable, ya que refleja un alfa de Cronbach de .839 para los 15 ítems. Las dimensiones manifestaron un margen de intervalo entre .728 y .901, lo que se determina como niveles de consistencia interna aceptables.

Para el desgaste profesional docente, la variable se comportó con una adecuación muestral satisfactoria ($KMO = .885$) y también se percibe una matriz que difiere de la de identidad ($X^2 = 3076.476$, $gl = 231$, $p = .000$), dando paso a la agrupación por factores. La varianza explicada por los tres factores fue de 53%. Fueron diferenciados los tres factores como agotamiento emocional (agrupa adecuadamente ocho de nueve ítems), despersonalización (agrupa adecuadamente cinco ítems) y falta de realización en el trabajo (agrupa adecuadamente ocho ítems). Esto concluye con una validez muy aceptable, ya que agrupa el 95% de los ítems. Para esta escala, el alfa de Cronbach fue de .887 para los 22 ítems, lo que destacó una confiabilidad aceptable. Los valores de las dimensiones están dentro de un rango entre .737 y .875, lo que manifiesta un nivel de consistencia interna aceptable.

Dentro de las variables extrínsecas, el clima laboral admitió una adecuación muestral satisfactoria ($KMO = .939$), una matriz diferente a la de identidad ($X^2 = 3317.101$, $gl = 120$, $p = .000$), favoreciendo la agrupación por factores. La varianza

explicada por los seis factores fue de 79.0 %. Se observaron tres componentes combinados: relaciones interpersonales (agrupó cuatro ítems), comunicación (agrupó dos ítems) y liderazgo (agrupó dos de los tres ítems). Tanto en el factor de toma de decisiones como en el de supervisión, se agrupan dos de los tres ítems y el de remuneración queda como único ítem, con carga aceptable en un factor. En total, se agrupan conforme a la teoría el 81% de las declaraciones. La confiabilidad de la escala produjo un valor alfa de Cronbach de .921. La confiabilidad de las dimensiones varía en el intervalo de .687 a .887.

De la misma manera, la variable condiciones laborales reveló una adecuación muestral satisfactoria ($KMO = .828$); la matriz difiere significativamente de la matriz de identidad ($X^2 = 3240.146$, $gl = 276$, $p = .000$), originando una correcta agrupación de factores. Los tres factores permitieron una varianza explicada de 46.5 %. Los factores identificados son: organización (agrupa nueve de 13), carga de trabajo (agrupa adecuadamente ocho ítems) y trabajo con los estudiantes (agrupa adecuadamente tres ítems). Lo anterior demuestra que este instrumento tiene una validez aceptable, ya que agrupa el 83% de los ítems. En la valoración de la confiabilidad esta escala proyecta un alfa de Cronbach de .638 para los 24 ítems, las confiabilidades de las dimensiones distan en un intervalo de .750 a .849, arrojando niveles de confiabilidad aceptable.

Por último, el liderazgo transformacional en su adecuación muestral reflejó un nivel muy satisfactorio ($KMO = .939$, $X^2 = 4425.247$, $gl = 105$, $p = .000$), permitiendo la agrupación por factores. La varianza explicada por los cinco factores fue de 84.3%. Los factores o dimensiones fueron reconocidos como visión (agrupa adecuadamente tres ítems), comunicación inspiradora y estimulación intelectual (se superponen),

liderazgo de apoyo (agrupa adecuadamente tres ítems) y reconocimiento personal (agrupa adecuadamente tres ítems); esto refleja que el instrumento tiene una validez mínima aceptable, ya que agrupa el 60% de los ítems. La confiabilidad de la escala fue de un nivel muy aceptable, ya que mostró un alfa de Cronbach de .951 para los 15 ítems. La confiabilidad de las dimensiones fluctúa entre .704 y .923, reflejando niveles de consistencia interna aceptables.

Descripción de variables

Enseguida se describe cada una de las variables en estudio, considerando tanto sus estadísticos a nivel general como por dimensiones, e incluyendo los ítems que componen cada una de ellas.

Implementación de la reforma

En general, la variable implementación de la reforma obtuvo una media de 129.1 ($DE = 16.98$); esto indica que a menudo los docentes implementan la reforma educativa. En otras palabras, el nivel de implementación es del 76%. Como se observa en la Figura 1, el comportamiento de la variable tiende a ser normal, teniendo una asimetría negativa (asimetría = $-.640$) y una curtosis muy cercana a lo normal (curtosis = $.004$).

Según los factores o las dimensiones de la implementación de la reforma (ver Tabla 2), se observa que la tendencia de los docentes de educación básica del nivel secundaria de la zona citrícola es implementar mayormente el contenido de la reforma, dejando en el nivel más bajo la implementación tecnológica. Sin embargo, la diferencia entre estas es solo de 4 puntos.

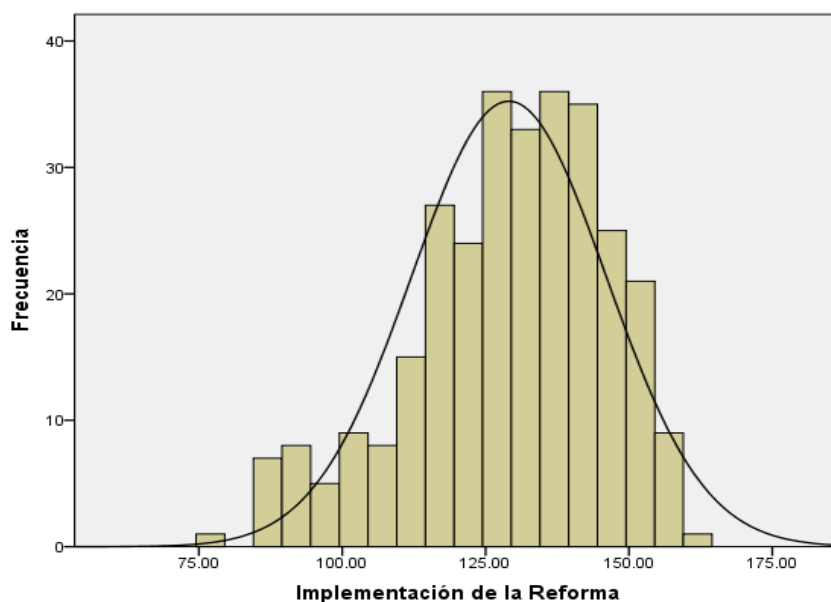


Figura 1. Histograma con curva normal de la variable implementación de la reforma.

Tabla 2

Descriptivos de los factores de la implementación de la reforma

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	Varianza	Asimetría	Curtosis
Contenido	34.02	4.677	21.873	-1.075	0.883
Evaluación	31.81	5.245	27.514	-0.501	-0.347
Inclusión	32.98	4.875	23.768	-0.801	0.321
Tecnología	30.48	6.158	37.926	-0.707	-0.193

A continuación, se presentan los descriptivos para los ítems de cada dimensión. En el caso de la implementación del contenido (ver Tabla 3), los resultados demuestran que los docentes de educación secundaria en la región citrícola prefieren orientar el contenido de la reforma educativa hacia propuestas de enseñanza de valores morales en sus alumnos ($M = 4.6$, $DE = .65$), manifestando que *siempre* lo hacen. En contraste, los maestros *a menudo* están de acuerdo con los contenidos de la reforma

Tabla 3

Descriptivos de los ítems asociados a la implementación del contenido en la reforma

Ítem	M	DE
Mis propuestas de enseñanza se encaminan hacia el impulso de los valores...	4.60	0.649
En la elaboración de mis planes diarios de clase tomo en cuenta los aprendizajes...	4.49	0.756
Doy a conocer a mis alumnos los contenidos de mi asignatura, desde el principio...	4.41	0.925
Mis estrategias de enseñanza se orientan hacia el desarrollo del perfil de egreso...	4.34	0.807
Actualizo los contenidos de mi(s) asignaturas(s) de acuerdo a los de la reforma...	4.31	0.870
Utilizo los estándares curriculares... en el diseño de mi planeación	4.17	0.865
Establezco interrelaciones con contenidos de otras materias.	3.89	0.958
Estoy de acuerdo con los contenidos establecidos en la reforma educativa...	3.78	0.996

en la asignatura que ellos imparten, lo que alcanzó el nivel más bajo ($M = 3.8$, $DE = 1.00$). En el resto de los ítems, manifiestan que lo hacen *a menudo*.

Con respecto a la dimensión de la implementación de la evaluación cualitativa, los docentes siempre están conscientes de la importancia de la evaluación de los aprendizajes en la toma de decisiones, lo que refleja un nivel primordial, mientras que la interacción de los maestros con los padres o tutores de familia para obtener información útil para evaluar a sus alumnos resulta con medida equivalente a una apreciación de *a menudo* (ver Tabla 4).

Tabla 4

Descriptivos de los ítems asociados a la implementación de la evaluación

Ítem	M	DE
Estoy consciente de la importancia de la evaluación de los aprendizajes...	4.65	0.639
Doy a conocer desde el inicio de año... la función formativa de la evaluación...	4.29	0.894
Relaciono la evaluación cuantitativa con la cualitativa en el... reporte...	3.95	0.970
Uso el Reporte de Evaluación para registrar los trayectos de atención...	3.93	1.036
Además de la evaluación tradicional utilizo la coevaluación.	3.82	0.960
La autoevaluación en mis estudiantes es un recurso que utilizo... constante.	3.76	1.040
Describo... el grado de avance y orientación que necesitan mis alumnos.	3.71	1.127
Interactuó con los padres o tutores de familia para... evaluar a mis alumnos.	3.69	1.150

Del mismo modo, en la dimensión de la implementación de la inclusión para atender la diversidad, siempre los maestros evitan prejuicios al relacionarse con sus alumnos, pero *a menudo* no toman en cuenta a los alumnos con aptitudes sobresalientes para atenderlos de manera extraescolar. La diferencia entre el nivel más alto y el subsiguiente indica que los mentores de la educación motivan a sus alumnos con capacidades diferentes para que participen en clases (ver Tabla 5).

Tabla 5

Descriptivos de los ítems asociados a la implementación de la inclusión para atender la diversidad

Ítem	M	DE
Evito prejuicios de origen social al relacionarme con mis alumnos.	4.58	0.732
Motivo a mis alumnos con capacidades diferentes ... a convivencia.	4.50	0.735
Integro a mis alumnos con capacidades especiales ...clase.	4.38	0.870
Promuevo...aceptación...social, lingüística y cultural ...convivencia	4.30	0.886
Me esfuerzo por atender individualmente a mis alumnos.	4.01	0.933
Realizo adaptaciones en ... mi asignatura en alumnos.	3.87	1.097
Analizo y pongo en práctica las sugerencias ...de mis alumnos.	3.76	0.997
Considero a mis alumnos con aptitudes sobresalientes ...	3.62	1.099

La Tabla 6 refleja la última dimensión de la variable implementación de la reforma señalada como gestión para el desarrollo de las habilidades digitales, en donde los docentes *a menudo* impulsan el uso responsable de los sistemas de información en sus alumnos, en contraposición con una frecuencia baja en *algunas veces* los docentes realizan videoconferencias o audioconferencias con sus colegas para compartir sus conocimientos.

Tabla 6

Descriptivos de los ítems asociados a la implementación de la gestión para el desarrollo de las habilidades digitales

Ítem	M	DE
Promuevo en mis alumnos el uso responsable de los sistemas de información.	4.47	0.862
Reconozco los términos más comunes en... los sistemas de computación.	4.39	0.886
Consulto materiales educativos a través de internet.	4.34	0.862
Utilizo herramientas y recursos digitales... la enseñanza en mi asignatura.	4.12	1.004
Realizo investigaciones por medios electrónicos ...	3.92	1.151
Permito que mis alumnos utilicen equipos y programas computacionales ...	3.88	1.176
Administro información dentro de una plataforma en línea ...	2.99	1.362
Realizo videoconferencias audioconferencias ...con mis colegas ...	2.34	1.270

Actitud hacia el cambio

La media de la actitud hacia el cambio en general fue de 69.6 ($DE = 10.83$), lo que quiere decir que los profesores de educación secundaria reflejan un nivel *de acuerdo* en la actitud hacia el cambio. Esto se interpreta como un nivel de actitud de un 72 %. El comportamiento de la variable es normal, con una asimetría negativa (asimetría = -0.545) y el nivel de apuntamiento cercano a la normal (curtosis = 0.253) (ver Figura 2).

En lo referente a las tres dimensiones o factores de la actitud hacia el cambio (ver Tabla 7), la dimensión afectiva es la que sobresale de las otras, con una diferencia de dos puntos aproximadamente, donde se observa que en esta dimensión los docentes de educación secundaria manifestaron estar *en desacuerdo* con el hecho de que los cambios que se presentan en su escuela les causan frustración y, al mismo tiempo, manifiestan estar *de acuerdo* con la idea de que encuentran satisfacción a través de los cambios (ver Tabla 8).

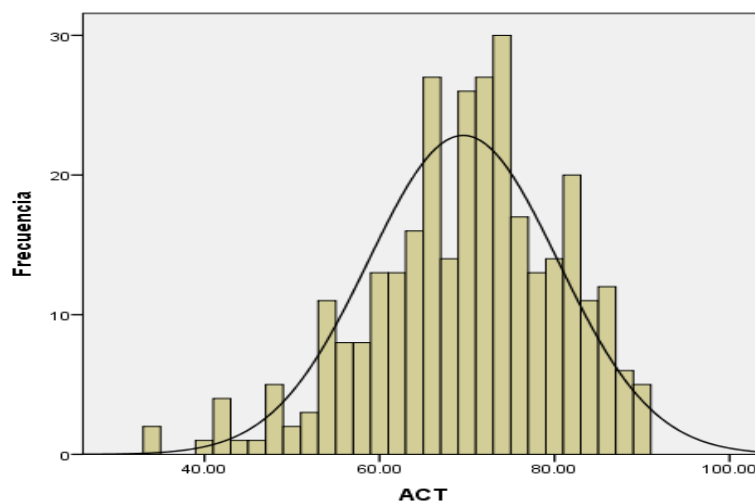


Figura 2. Histograma con curva normal de la variable actitud hacia el cambio.

Tabla 7

Descriptivos de los factores de la actitud hacia el cambio

Dimensión	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
Afectiva	24.37	4.335	-0.711	-0.365
Cognitiva	22.37	4.130	-0.722	0.826
Conductual	22.63	4.533	-0.389	-0.136

Tabla 8

Descriptivos de los ítems asociados a la dimensión afectiva de la actitud hacia el cambio

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>
Los cambios me frustran*	4.27	1.172
Sugeriría nuevas propuestas para cambios en mi escuela	4.10	0.918
No me gustan los cambios*	4.05	1.254
La mayoría de los cambios son irritantes*	4.04	1.174
Usualmente me opongo al cambio escolar*	3.98	1.315
Encuentro satisfacción a través de los cambios	3.82	0.998

* *Nota.* Ítems que fueron recodificados.

En cuanto a la dimensión cognitiva de la actitud hacia el cambio, los docentes manifiestan estar *de acuerdo* con esperar con interés los cambios en su escuela y con la declaración de que la mayoría de los integrantes de la escuela se beneficiarían con los mismos (ver Tabla 9).

La dimensión conductual exhibe que los docentes están *de acuerdo* en que los cambios en su escuela les ayudan en su función escolar y que, al mismo tiempo, no provocan situaciones insatisfactorias en su entorno escolar (ver Tabla 10).

Motivación docente

En términos generales, la variable motivación docente exterioriza una media de 61.8 ($DE = 9.52$), por lo que se entiende que los maestros de educación secundaria *casi siempre* se motivan en su función docente. Esta variable tiene un nivel de 78%. El comportamiento de esta variable se percibe como normal (asimetría = .626, curtosis = -.354). Esto se ilustra en la Figura 3.

Tabla 9

Descriptivos de los ítems asociados al factor cognitivo de la actitud hacia el cambio

Ítem	M	DE
Espero con interés los cambios educativos en mi escuela	4.16	0.913
Habitualmente los cambios benefician a mi escuela	3.90	0.968
La mayoría de los miembros de la escuela se beneficiarán...	3.51	1.098
Me predispongo a probar nuevas ideas*	3.06	1.505
Apoyaría al cambio escolar	4.14	0.955
Mis compañeros piensan que apoyo los cambios	3.66	0.960

* *Nota.* Ítem que fue recodificado.

Tabla 10

Descriptivos de los ítems asociados al factor conductual de la actitud hacia el cambio

Ítem	M	DE
Los cambios me ayudan a un mejor desempeño en el trabajo	3.96	1.075
Los cambios me estimulan	3.94	1.037
Los cambios suelen provocar situaciones insatisfactorias...*	3.50	1.176
Haría todo lo posible para apoyar los cambios	3.94	1.021
Me beneficio de los cambios	3.53	1.113
Dudaría en probar nuevas ideas *	3.78	1.281

* Nota. Ítems que fueron recodificados.

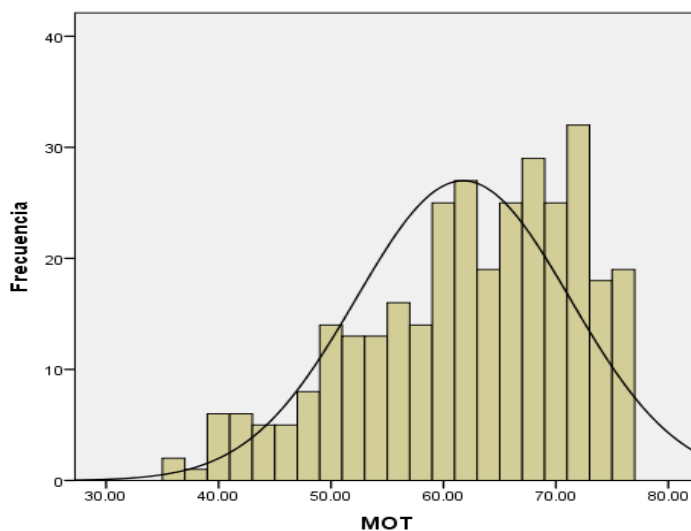


Figura 3. Histograma con curva normal de la variable motivación docente.

La variable motivación docente presenta cinco dimensiones (ver Tabla 11), de las que la motivación intrínseca manifiesta los niveles de puntaje de media más alta ($M = 14.11$); no así la introyectada, que está en el nivel más bajo ($M = 10.10$), con una diferencia considerable.

Las dimensiones de la motivación docente serán presentadas a continuación.

Tabla 11

Descriptivos de los factores de la motivación docente

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Intrínseca	14.1	1.453	-1.867	3.508
Reglamento identificado	13.7	1.711	-1.376	1.402
Reglamento introyectado	10.1	4.347	-0.269	-1.396
Reglamento externo	11.0	3.486	-0.653	-0.533
Desmotivación	12.6	3.050	-1.360	1.074
Motivación	61.7	9.520	-0.629	-0.354

Con respecto al factor intrínseco, los docentes *siempre* ejercen su profesión docente porque les gusta, al mismo tiempo que, les es una función interesante y les agrada llevarla a cabo (ver Tabla 12).

En el factor reglamento identificado, los docentes emiten la importancia de llevar *siempre* a cabo su función, por la razón de que la encuentran importante para el éxito académico de sus estudiantes, porque les permite alcanzar los objetivos de trabajo que consideran trascendentes (ver Tabla 13).

En cuanto a la dimensión reglamento introyectado, los docentes declararon que *casi nunca* realizan su función docente para no sentirse incompetentes y que, al mismo

Tabla 12

Descriptivos de los ítems asociados al factor intrínseco de la motivación docente

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>
Debido a que es agradable llevarla a cabo	4.65	.590
Encuentro esta función interesante	4.71	.528
Porque me gusta hacer esta labor docente	4.75	.538

Tabla 13

Descriptivos de los ítems asociados al factor reglamento identificado de la motivación docente

Ítem	M	DE
Debido a que es importante para mi llevarla a cabo	4.61	.634
Me permite alcanzar los objetivos de trabajo trascendentes	4.53	.656
La encuentro importante para el éxito académico de mis estudiantes	4.55	.725

tiempo, si no la llevan a cabo les haría sentir culpables y *algunas veces* se sentirían mal al no realizarla (ver Tabla 14).

Dentro del reglamento externo de la motivación en los docentes, se indica que *casi nunca* sienten obligación al realizar su función docente; en ese mismo sentido, *pocas veces* sienten la exigencia de llevarla a cabo porque se les paga para realizar dicha labor (ver Tabla 15).

La Tabla 16 representa el último de los factores que tiene que ver con desmotivación; los docentes siempre identifican el propósito de su función docente, reconocen la razón de llevarla a cabo y su importancia.

Tabla 14

Descriptivos de los ítems asociados al factor reglamento introyectado de la motivación docente

Ítem	M	DE
Porque si no la llevo a cabo me voy a sentir mal*	3.14	1.599
Si no la hago me sentiría culpable*	3.43	1.591
Para no sentirme incompetente si no la hago*	3.53	1.607

*Nota. Ítems que fueron recodificados.

Tabla 15

Descriptivos de los ítems asociados al factor reglamento externo de la motivación docente

Ítem	M	DE
Debido a que la escuela me obliga*	4.09	1.239
Debido a que me pagan para hacerla*	3.57	1.464
Debido a que mi trabajo lo exige*	3.30	1.587

* Nota. Ítems que fueron recodificados.

Tabla 16

Descriptivos para los ítems asociados al factor desmotivación de la motivación docente

Ítem	M	DE
No sé, no siempre veo la relevancia de llevarla a cabo*	4.12	1.206
Solía saber la razón de hacerla, ya no más*	4.22	1.125
No sé, algunas veces no veo su propósito*	4.28	1.090

* Nota. Ítems que fueron recodificados.

Desgaste profesional docente

A grandes rasgos, la variable desgaste profesional docente tiene un comportamiento medio de 97.7 ($DE = 19.4$), lo que significa que *casi diariamente* los maestros manifiestan condiciones de desgaste profesional docente; esto quiere decir que el nivel de desgaste es del 74%. El comportamiento de la variable (ver Figura 4) se desarrolla como normal con una asimetría negativa de -0.933, con una tendencia mesocúrtica de 0.571.

Las tres dimensiones de estas variables emergieron como se esperaba (ver Tabla 17), quedando con la media más alta el factor despersonalización y con la más baja agotamiento emocional; el tercer factor es el desgaste como falta de realización en el trabajo, que distó con una diferencia mínima del segundo factor.

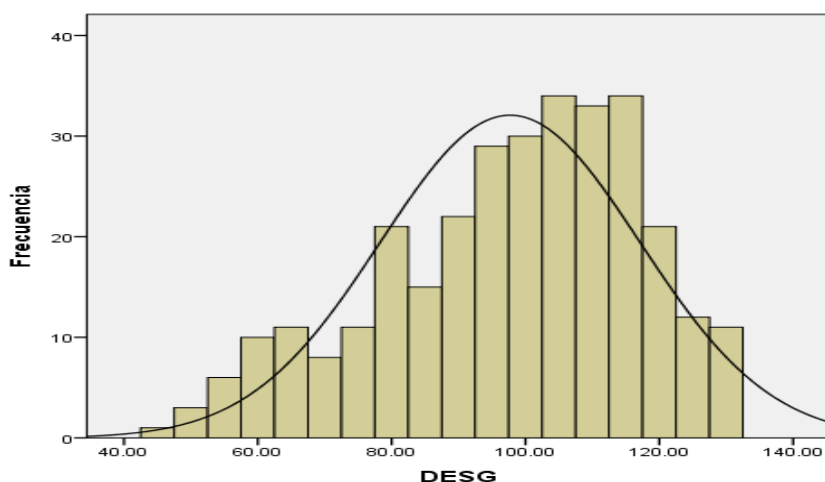


Figura 4. Histograma con curva normal del desgaste profesional docente.

Tabla 17

Descriptivos de los componentes del desgaste profesional docente

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
(A) Agotamiento	4.18	1.196	-0.606	-0.179
(D) Despersonalización	4.93	1.143	-1.494	2.341
(R) Realización	4.47	1.071	-0.714	0.405
Desgaste profesional docente	97.70	19.400	-0.531	-0.407

A continuación se describe el comportamiento de los ítems en cada dimensión de desgaste profesional docente (ver Tabla 18). En cuanto al agotamiento emocional, los docentes externan que laborar con alumnos todos los días les tensiona, lo que queda en el nivel más alto; en el más bajo, los docentes se sienten agotados al final de su trabajo. En el factor de despersonalización, los maestros de educación secundaria en la región citrícola expresan que tratan a algunos alumnos con indiferencia y que no sienten que los alumnos los culpan de sus problemas, quedando el primer testimonio como el ítem más alto de media y siguiendo con el más bajo. En el último de

Tabla 18

Descriptivos para los ítems del agotamiento

Ítem	M	DE
A. Me siento frustrado por mi trabajo.	5.15	1.420
A. Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí.	4.75	1.585
A. Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro.	4.74	1.673
A. Trabajar en contacto directo con los alumnos me estresa	4.44	1.727
A. En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades	4.24	1.973
A. Me siento agotado por el trabajo.	4.05	1.736
A. Me encuentro cansado cuando me levanto...	3.85	1.658
A. Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado.	3.29	1.646
A. Al final de la jornada me siento agotado.	3.09	1.743
D. Creo que trato a algunos alumnos con indiferencia.	5.03	1.448
D. Realmente no me importa lo que les ocurrirá... a alumnos...	5.01	1.719
D. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo...	4.95	1.650
D. Siento que los alumnos me culpan de algunos problemas.	4.86	1.629
D. Creo que tengo un comportamiento más insensible...	4.79	1.886
R. He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo	5.14	1.212
R. Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente...	4.85	1.505
R. Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos.	4.51	1.599
R. Me encuentro con ánimo después de trabajar...	4.38	1.619
R. Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada...	4.29	1.628
R. Siento que se tratar de forma adecuada los conflictos...	4.28	1.681
R. Me encuentro con mucha vitalidad.	4.18	1.747
R. Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan...	4.13	1.796

los factores, que es el de falta de realización, los docentes externan en un valor alto al proceso laboral que vale la pena, pero manifiestan algo de dificultad al enfrentarse con los problemas generados por sus alumnos.

El clima laboral

La variable de clima laboral, de manera general, procedió con la intervención de cinco dimensiones de las que remuneración y/o recompensas manifestó un solo ítem. La media adquirió un valor de 52.1 ($DE = 8.5$), lo que quiere decir que el 81%

tiene un nivel de respuesta favorable de clima laboral. Como se puede ver en la Figura 5, el comportamiento de la variable se desarrolla como normal, proyectando una asimetría negativa de -1.085 y una curtosis de 1.18.

En cuanto al clima laboral, los docentes mostraron que *casi siempre* están de acuerdo con apoyar la intervención de las autoridades educativas inmediatas, lo que se puede sustentar con el nivel alto que externa el factor de supervisión en esta variable, pero no identifica un liderazgo concreto en la organización escolar; así lo refleja el puntaje más bajo en la dimensión de liderazgo (ver Tabla 19).

Al considerar los estadísticos de los ítems (ver Tabla 20), los docentes manifestaron una paridad de ideas al declarar que el supervisor tiene una actitud adecuada al realizar su trabajo y que cumple con su función de vigilar la función pedagógica de los docentes en la escuela; estas dos ideas tuvieron un nivel de media similar, no así la

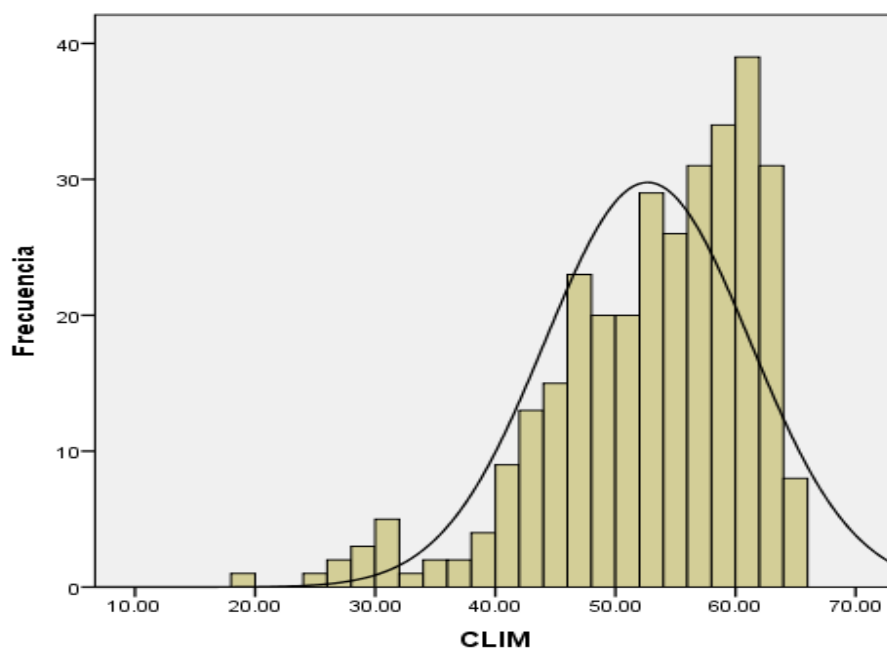


Figura 5. Histograma con curva normal del clima laboral.

Tabla 19

Descriptivos para los componentes de clima laboral

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
(T) Toma de decisiones	3.22	0.702	-0.774	0.285
(R) Relaciones interpersonales	3.39	0.619	-1.160	1.229
(L) Liderazgo	3.09	0.574	-0.199	-0.097
(C) Comunicado	3.40	0.660	-1.197	1.324
(S) Supervisión	3.51	0.583	-1.327	1.575
Total Clima Laboral	3.30	0.531	-1.085	1.185

versión de que se adquieren nuevos aprendizajes con la intervención del supervisor escolar. En cuanto a las relaciones interpersonales en la variable de clima laboral, los maestros de educación secundaria externan que *casi siempre* existe buena asociación laboral entre las autoridades directivas y la planta de docentes, pero que en *muy pocas ocasiones* se les toma en cuenta para elegir objetivos escolares.

Dentro del factor de toma de decisiones, los docentes externan que la autoridad más próxima en la escuela *en pocas ocasiones* toman en cuenta su percepción para seleccionar entre varias alternativas la mejor opción, pero que *casi nunca* existe autoritarismo para la toma de decisiones.

Respecto del liderazgo en la variable clima laboral, los docentes opinan que *casi siempre* se suscita en la organización escolar un ambiente favorable al liderazgo entre los docentes y que en *raras ocasiones* se recurre al poder para el logro de propósitos comunes.

En el último de los factores de la variable clima laboral que se refiere a comunicación, los maestros de educación secundaria declaran que *casi siempre* los líderes directivos de la escuela se comunican con la base docente y que *pocas veces* existe libertad de expresión para comunicar el sentir docente.

Tabla 20

Descriptivos para los ítems de clima laboral

Ítem	M	DE
(S) La actitud del supervisor al realizar sus actividades se adecua...	3.53	0.717
(S) El personal directivo supervisa la actitud del personal docente...	3.53	0.734
(S) El puesto que desempeña es supervisado para obtener nuevos...	3.49	0.710
(R) Los valores del personal directivo motivan la participación...	3.42	0.730
(R) Entre ...directivos y docentes, existen buenas relaciones...	3.54	0.704
(R) Se toma en cuenta la participación de los docentes al momento...	3.26	0.782
(R) El personal y la dirección forman un equipo para alcanzar fines...	3.35	0.737
(T) Los directivos toman en cuenta la percepción de los docentes...	3.42	0.766
(T) La toma de decisiones... es producto del consenso.	3.21	0.857
(T) Existe autoritarismo en su institución al... tomar decisiones.	3.03	1.043
(L) Se genera en la institución un ambiente agradable...	3.41	0.724
(L) Existe entre el personal un líder capaz de orientar la participación...	3.29	0.789
(L) Se utiliza el poder en la institución como factor determinante...	2.55	1.160
(C) Los directivos toman en cuenta la comunicación del docente...	3.41	0.721
(C) ... existe libertad... para comunicar sentimientos...	3.39	0.763

Condiciones laborales

En términos generales, la variable condiciones laborales refirió una media de 3.0, lo que indica que los docentes presentan un nivel de aceptación medio del entorno escolar donde realizan su función docente. El nivel de aceptación es de 50% (ver Figura 6). La trayectoria descriptiva de la variable es normal, proyectando una asimetría positiva (asimetría = 0.024) y una curtosis muy cercana a lo normal (curtosis = -0.116).

La variable condiciones laborales manifiesta tres factores, de los cuales situación con los estudiantes registra un nivel alto de aceptación *a menudo* por parte de los docentes y el factor carga en el trabajo revela un grado bajo de aprobación o una exigencia menor (ver Tabla 21).

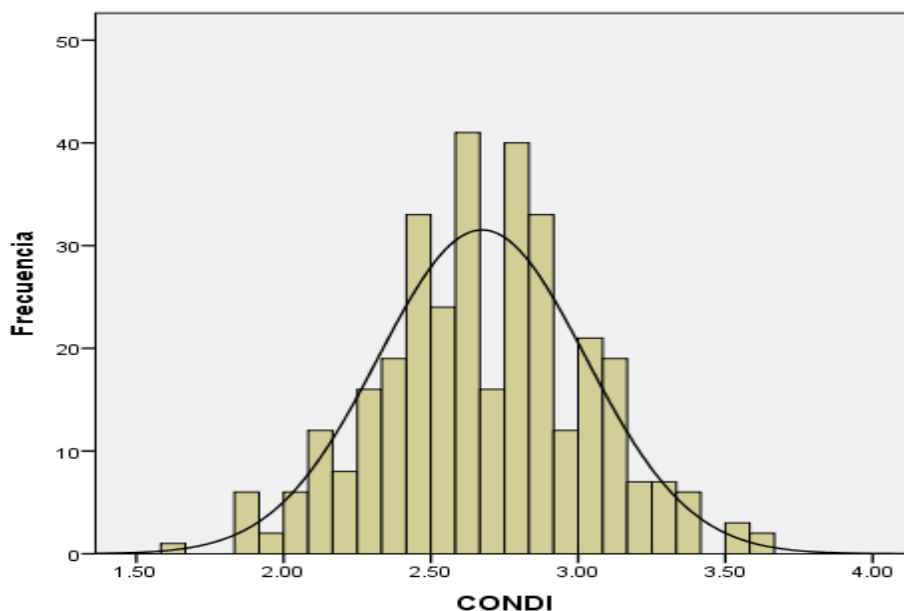


Figura 6. Histograma con curva normal para las condiciones laborales.

Tabla 21

Descriptivos de los factores de condiciones laborales

Ítem	M	DE	Asimetría	Curtosis
(O) Organización	2.92	0.529	-0.009	-0.630
(C) Carga de trabajo	2.67	0.808	0.314	-0.266
(CN) Condiciones de los estudiantes	4.26	0.828	-1.696	2.906
Total Condiciones Laborales	3.01	0.352	0.024	-0.116

El primer factor denominado organización laboral (ver Tabla 22) detalla que el trabajo que realizan los maestros de educación secundaria los expone *siempre* a estar de pie todo el día; por el contrario, *algunas veces* mantienen una postura incómoda en su trabajo cotidiano.

En la variable condiciones laborales, en el factor carga en el trabajo, los docentes de educación secundaria externan que la ausencia de apoyo pedagógico y de

Tabla 22

Descriptivos para los ítems de condiciones laborales

Ítem	M	DE
Estar de pie toda la jornada.	3.97	0.941
Forzar la voz.	3.71	1.193
Permanecer sentado en mobiliario.	2.12	0.909
Realizar esfuerzos físicos.	2.17	1.051
Mantener una postura incómoda.	2.10	1.156
Trabajar con iluminación deficiente	2.66	1.349
Trabajar con cambios de temperatura.	3.00	1.397
Trabajar en ambiente ruidoso.	2.72	1.241
El material con el que cuenta es suficiente.	3.29	1.137
El material de trabajo con el que cuenta es pertinente ...	3.42	1.068
El material de trabajo es suministrado por usted	2.97	1.150
El material de trabajo es suministrado por la institución educativa	3.40	1.067
El material de trabajo es suministrado por los padres de familia...	2.49	1.163
Comportamiento indisciplinado del grupo en conjunto.	2.45	0.998
Problemas de aprendizaje.	2.54	0.974
Falta de cooperación por parte de padres y tutores.	2.54	1.086
Malas condiciones sociales y económicas de las familias ..	2.76	1.117
Excesivo número de alumnos por aula.	2.80	1.351
Condiciones de la infraestructura física.	2.74	1.232
Ausencia de apoyo pedagógico de especialistas en la escuela.	2.83	1.240
Dinámica de trabajo entre colegas y/o director	2.72	1.139
Percibe usted que la violencia es actualmente un problema ...	3.53	1.230
Su integridad física ha sido amenazada o afectada ...	4.63	0.846
Se presentan formas de delincuencia organizada ...	4.62	0.855

especialistas les representa una exigencia menor y, de la misma manera, el comportamiento indisciplinado del grupo les constituye una exigencia casi nula.

En el último factor de las condiciones laborales, designado como trabajo con los estudiantes, los mentores de la educación declaran que *casi nunca* su integridad física ha sido amenazada en el interior de la escuela, pero que *a menudo* perciben que la violencia es un problema grave actual.

Liderazgo transformacional

La variable liderazgo transformacional revela cinco factores o dimensiones que, en general, arroja una media de 59 ($DE = 12.6$), lo que se comprende como que los docentes *casi siempre* advierten un nivel de liderazgo en la institución educativa donde laboran; el nivel de aceptación es del 78%, como se demuestra en la Figura 7. El proceder de la variable se desarrolla como normal, describiendo una asimetría negativa (asimetría = -0.933) y una curtosis positiva (curtosis = 0.571).

Resultaron cinco factores o dimensiones de la variable liderazgo transformacional, en los que la dimensión visión se destaca como la que representa mayor puntaje lo que se interpreta como *a menudo* los docentes detectan que su líder proyecta una visión de su función. Respecto del factor apoyo, representa el nivel donde *regularmente* los docentes reciben apoyo de sus líderes en sus planteles escolares (ver Tabla 23).

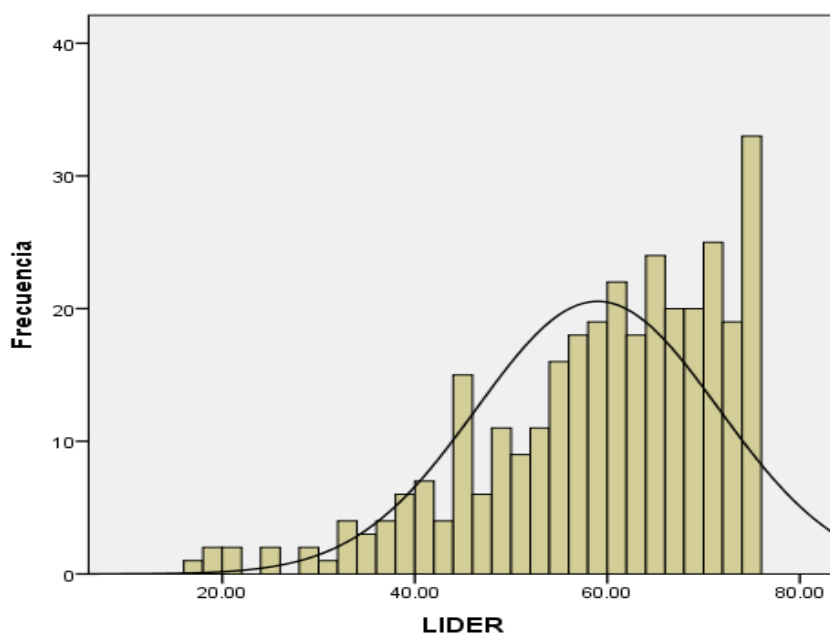


Figura 7. Histograma con curva normal del liderazgo transformacional.

Tabla 23

Descriptivos para las dimensiones del liderazgo transformacional

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
(V) Visión	12.7	2.555	-1.109	0.788
(C) Comunicación Inspiradora	12.4	2.766	-1.156	0.970
(E) Estimulación Intelectual	11.5	2.904	-0.767	0.081
(L) Liderazgo de Apoyo	11.0	3.286	-0.613	-0.427
(R) Reconocimiento Personal	11.3	3.277	-0.696	-0.281
Total de Liderazgo	59.0	12.582	-0.933	0.571

Los factores componentes del liderazgo transformacional presentan ítems que a continuación se describen (ver Tabla 24). El factor visión expone tres ítems en los que se observa que los maestros *a menudo* distinguen que su líder tiene una idea clara de su visión como organización y que *regularmente* reconocen que tiene una idea clara

Tabla 24

Descriptivos para los ítems de liderazgo transformacional

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>
Tiene una clara idea de hacia dónde vamos.	4.26	0.995
Tiene un sentido claro de lo que desea que seamos como equipo durante los próximos cinco años.	4.15	1.026
No tiene idea de hacia dónde vamos como organización.*	4.26	1.172
Exhorta a los empleados a sentirse orgullosos de pertenecer a esta institución.	4.07	1.082
Se expresa en forma positiva del equipo de trabajo	4.19	0.945
Alienta al equipo a ver los cambios como situaciones llenas de oportunidades.	4.16	0.974
Me hace ver los problemas que existen como nuevos retos.	4.04	1.017
Sus ideas me obligan a pensar en soluciones que no había pensado antes	3.84	1.105
Me desafía a replantearme en algunos supuestos básicos de mi trabajo.	3.66	1.116
Considera mis sentimientos personales antes de actuar.	3.55	1.275
Se comporta de una manera en donde considera mis necesidades personales.	3.68	1.224
Se asegura que los intereses de los empleados tiene la debida consideración.	3.80	1.108
Me elogia cuando hago un mejor trabajo que los demás.	3.71	1.211
Reconoce la calidad de mi trabajo.	3.87	1.118
Me felicita personalmente cuando hago trabajo sobresaliente.	3.72	1.203

* Nota. Ítem recodificado.

de las metas a largo plazo. En cuanto al factor comunicación inspiradora de la misma variable de liderazgo transformacional, los docentes revelan que *a menudo* el líder se expresa de forma positiva de su equipo de trabajo y los alienta a los cambios con oportunidades.

En relación con el factor estimulación intelectual de la variable liderazgo transformacional, los maestros de educación secundaria expresan que *a menudo* su líder les hace ver los conflictos organizacionales como retos, a pensar en soluciones que no se habían imaginado y que los hace replantearse decisiones.

En la dimensión de apoyo de la variable liderazgo transformacional, los educadores enfatizan que *a menudo* su líder considera los intereses, las necesidades y los sentimientos personales de los integrantes de la escuela.

En la última dimensión de la variable liderazgo transformacional, denominada reconocimiento personal, los maestros declaran que *a menudo* su líder reconoce la calidad de su trabajo, los felicita personalmente cuando realizan un trabajo sobresaliente y los elogia cuando hacen un trabajo mejor que los demás.

Prueba de hipótesis

Para el proceso de análisis de esta investigación, la prueba de hipótesis se realizó con base en 337 docentes de educación secundaria en el nivel de educación básica de la región citrícola del estado de Nuevo León. Es preciso recordar que, para cada una de las hipótesis nulas, se utilizó la comprobación estadística para decidir si se rechazan o se retienen.

A continuación se describen los resultados para la contrastación de hipótesis. Se recurrió a la regresión lineal múltiple, considerando un nivel de significación menor

o igual a .05, tanto para el modelo como para los coeficientes de predicción. Las hipótesis nulas consideradas para este estudio son las siguientes:

H₀: Los factores extrínsecos, intrínsecos y demográficos no son predictores significativos de la implementación de la reforma educativa en docentes de la región citrícola.

Para probar la hipótesis se consideró como variable dependiente o criterio la implementación de la reforma educativa y como variables independientes o predictoras los factores intrínsecos (actitud hacia el cambio, motivación docente y desgaste profesional docente), extrínsecos (clima escolar, condiciones escolares y liderazgo profesional docente) y demográficos (antigüedad laboral y género de los encuestados).

Según la prueba estadística, hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula y aceptar la de investigación ($F_{(3, 255)} = 37.466, p = .000$). La varianza explicada por el modelo de regresión es del 29.6%. Al mismo tiempo, los factores predictores significativos de la implementación de la reforma, de mayor a menor poder predictivo, según los coeficientes tipificados beta estandarizados son los siguientes: actitud hacia el cambio ($\beta = .373$), liderazgo transformacional ($\beta = .229$) y motivación docente ($\beta = .117$).

Posteriormente, con la intención de conocer más detalladamente el aporte de los factores identificados, se consideraron sus dimensiones como predictores de la implementación de la reforma, como se indican en seguida. De la actitud hacia el cambio: actitud afectiva, cognitiva y conductual. De la motivación docente: motivación intrínseca, de reglamento identificado, de reglamento introyectado, de reglamento externo y desmotivación. Del liderazgo transformacional: visión, comunicación

inspiradora, estimulación intelectual, liderazgo de apoyo y reconocimiento personal.

El modelo de regresión lineal es significativo ($F_{(4, 266)} = 47.902, p = .000$) y los resultados muestran que actitud cognitiva ($\beta = .350$), motivación de reglamento identificado ($\beta = .324$), liderazgo con estimulación intelectual ($\beta = .210$) y motivación de reglamento introyectado ($\beta = .129$) ocupan los índices con mayor incidencia en la variable dependiente, con un porcentaje de varianza explicada del 41%.

Para la valoración de las hipótesis nulas subsecuentes, se utilizó el coeficiente de correlación lineal de Pearson. La hipótesis nula 1 declara que no existe relación entre el liderazgo transformacional y las condiciones laborales en los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014.

Con base en los resultados, se asume que existe una correlación significativa positiva baja ($r = .195, p = .001.$), por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la de investigación. Es decir, cuanto más liderazgo transformacional se observa, se tendrán mejores condiciones laborales, aunque la relación es débil.

Con respecto a la hipótesis nula 2, no existe relación entre la motivación y el desgaste profesional en los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014. Después del análisis, se aprecia una correlación significativa positiva baja ($r = .228, p = .000.$) Debido a esto, se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula, lo que se interpreta así: cuanto mayor motivación docente, menor desgaste profesional docente.

La hipótesis nula 3 declara que no existe relación entre el liderazgo transformacional y el clima laboral en los docentes de las secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014. Los efectos del análisis estadístico aportan que prevalece una correlación

positiva alta ($r = .759$, $p = .000$.) Entonces, se declara que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la de investigación. Esto se interpreta así: cuanto mayor liderazgo transformacional, mayor clima organizacional positivo en los docentes.

En cuanto a la hipótesis nula 4, no existe relación entre el desgaste profesional y las condiciones laborales en los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014. Los resultados de la prueba estadística emiten un nivel de significación mayor a .05 ($r = -.014$, $p = .823$); por esta razón, se considera que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula.

Posterior al análisis estadístico de la hipótesis nula 5, que establece que no existe relación entre la actitud hacia el cambio y la antigüedad laboral de los docentes en las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014, se considera que no hubo suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula; por lo tanto, no hay correlación significativa entre las variables ($r = .116$, $p = .057$).

La hipótesis nula 6 establece que no existe diferencia en la actitud hacia el cambio según el género de los docentes de las escuelas secundarias de la zona citrícola, durante el año 2014. Según la prueba t de Student ($t_{(244.663)} = 2.165$, $p = .031$), hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula; por lo tanto, las mujeres ($M = 70.9$, $DE = 9.58$) muestran una actitud más favorable hacia la reforma que los hombres ($M = 68.1$, $DE = 11.82$).

CAPÍTULO V

RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Introducción

Los cambios educativos de una reforma son el resultado de un proceso continuo de innovaciones curriculares establecidas por autoridades mexicanas e indicadas por organismos internacionales; alcanzan su máxima expresión en las escuelas en donde el docente se convierte en el ejecutor directo y el sujeto focal de los efectos de la reforma educativa.

Hernández Bautista (2013) hace énfasis en las competencias que los docentes deben tener y comenta que sus capacidades son consecuencia no solo de una formación profesional, sino también de saberes adquiridos en la experiencia vivencial del maestro. Agrega que el mentor de la educación cumple con actividades que son controladas cotidianamente y que, dentro de ellas, están las relacionadas con reformas y cambios educativos en donde no siempre se les permite externar su sentir acerca de estas prácticas.

Murillo y Krichesky (2012) subrayan que no existe la condición estática en la educación; añaden que la dinámica de mejora es una constante imprescindible; deducen que, de lo contrario, si se retrocede, es algo irreparable e irreversible ante una sociedad que exige excelencia.

En esta investigación se indagaron los factores que son predictores de una

reforma educativa en México en los docentes de educación secundaria de la región citrícola en el estado libre y soberano de Nuevo León, durante el año 2014. A continuación se realiza un resumen de la investigación, relatando el proceso por el que se obtuvieron los resultados de la misma.

Resumen

El problema de investigación que se planteó en el presente estudio ocupa un nivel de interés social predominante. Actualmente todo lo que concierne a la reforma educativa en México llena los espacios publicitarios y es el tema de intercambio de comentarios entre investigadores, analíticos y pedagogos.

Miranda López y Reynoso Angulo (2006) justificaban antes la necesidad de imponer un cambio educativo en el nivel de secundaria, debido a que en México este nivel no había alcanzado los objetivos esperados en su estructura y funcionamiento, sus egresados no conseguían ejercer nuevos contextos sociales y no eran competitivos en los exámenes de ingreso a la educación superior y externaban dificultades psicológicas y sociales para adaptarse a la sociedad.

Corporaciones de evaluadores internacionales como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes), que desde el año 2000 aplica instrumentos de evaluación en los jóvenes de los países integrantes de la OCDE, revela la necesidad de instaurar un cambio educativo en México, debido a las deficiencias en los resultados de los exámenes.

Desde esta perspectiva, en el año 2011, las autoridades educativas proyectaron el Acuerdo 592 y en el 2012, con el marco de acuerdos, el gobierno mexicano formalizó la reforma educativa actual y fue hasta el 11 de septiembre de 2013 cuando

se establecieron las condiciones laborales con la Ley General del Servicio Profesional Docente, que tantos dolores de cabeza han causado tanto a autoridades como a los docentes involucrados. Los documentos anteriores son los pilares que dirigen la implementación de la actual reforma educativa, pero el que interesa como base a esta investigación es el primero, ya que contiene los fundamentos teóricos curriculares del cambio educativo en proceso.

Por este motivo, la pregunta de investigación a la que se le buscó dar respuesta en este trabajo fue la siguiente: ¿cuáles son los factores intrínsecos, extrínsecos y demográficos que son predictores de la implementación de una reforma educativa en los docentes de las escuelas secundarias de la región citrícola, durante el año escolar 2014?

Para esto, se determinó abordar el tópico de la implementación de la reforma educativa a un nivel de investigación empírica, inquiriendo en el campo laboral de los docentes los factores que interfieren en el trayecto de la vida cotidiana escolar. Para esto, se pidió permiso ante la Secretaría de Educación Pública para ingresar a los centros educativos y aplicar un instrumento que se describirá a continuación (ver Apéndice E).

Se recurrió a una investigación empírica cuantitativa, explicativa, transversal, ex post facto y de campo, por el hecho de que la recolección de datos se efectuó en las escuelas donde laboran los sujetos de investigación. Se decidió elaborar un instrumento para medir el nivel de percepción de los docentes ante la implementación de una reforma educativa en las escuelas secundarias y los factores que pudiesen explicarla, el cual consta de 142 ítems, distribuidos en seis dimensiones para tomar en

cuenta los rubros intrínsecos (actitud ante el cambio, motivación docente y desgaste profesional docente), extrínsecos (clima escolar, condiciones escolares y liderazgo transformacional) y demográficos (género de los encuestados, preparación docente y antigüedad laboral). Cada escala se presenta para su aplicación en forma original según como fue diseñada por sus autores.

Se tomaron como variables independientes intrínsecas la actitud hacia el cambio en sus dimensiones afectiva, cognitiva y conductual; la motivación docente, que incluye motivación intrínseca, reglamento identificado, reglamento introyectado, desmotivación, reglamento externo y desgaste profesional, compuesto por el agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización en el trabajo.

En las variables independientes extrínsecas se consideró el clima laboral, con sus dimensiones toma de decisiones, relaciones interpersonales/participación, liderazgo, remuneración/recompensas, comunicado y supervisión; también las condiciones laborales, conformadas por organización, carga de trabajo y trabajo con los estudiantes y en la variable liderazgo transformacional se contemplaron visión, comunicación inspiradora, estimulación intelectual, liderazgo de apoyo y reconocimiento personal.

Fueron encuestados 334 docentes de las escuelas secundarias estatales, federales y técnicas, tanto públicas como particulares, de la zona citrícola, quienes conformaron la muestra para esta investigación; se descartaron los directivos, auxiliares, maestros de apoyo, docentes por horas, psicólogos escolares, prefectos y personal administrativo en general. La selección de la muestra fue por un proceso aleatorio por conglomerado, lo que implicó visitar cada escuela (40 en total) para que el instrumento fuera contestado por los docentes.

Después del acopio de los instrumentos, se procedió al análisis de los resultados, utilizando el programa informático estadístico SPSS versión 20. La implementación de la reforma se incluyó como variable dependiente, dividiéndose en cuatro dimensiones para su estudio: contenido curricular, evaluación cualitativa, inclusión a la diversidad y desarrollo de las habilidades digitales. Las variables intrínsecas y extrínsecas se enmarcaron como independientes.

Los resultados del análisis a nivel de validez y confiabilidad fueron aceptables, dado que la agrupación de indicadores según la dimensión identificada resultó por encima del 72%, además de que la confiabilidad muestra niveles adecuados.

En correspondencia con los resultados conseguidos, los factores predictores significativos de la implementación de la reforma educativa en curso, de mayor a menor influencia predictiva, según los coeficientes beta estandarizados fueron actitud hacia el cambio, liderazgo transformacional y motivación docente.

Discusión

Si bien la intención de este estudio fue averiguar los factores que intercedieron en la implementación de una reforma educativa en los docentes de la región citrícola del estado de Nuevo León, México, es importante destacar que esta investigación no queda como un asunto tan solo descriptivo, sino que se nutre con la discusión de sus resultados; de la misma manera, se consideran las aportaciones de algunos autores que han indagado sobre temas similares a los de este estudio y las ideas complementarias del investigador.

Es necesario recordar que los países en desarrollo, como México, se ven en la necesidad de responder a presiones internacionales causadas por evaluaciones como

PISA y nacionales como ESCALE y ENLACE, que se realizan en la educación básica en jóvenes de secundaria, donde los resultados en México se han dado muy por debajo de evaluaciones deseables; es por ello que organismos como la OCDE han dado recomendaciones para dar solución a esta problemática educativa y una de ellas ha sido la de comenzar un cambio educativo a lo largo y ancho del territorio mexicano.

Desde este punto inicial, la complicación de este proceso radica en llevar a la práctica del aula de clases el contexto teórico del cambio educativo; tal es el grado de margen de dificultad, que aún no se ha logrado culminar con éxito la etapa de implementación de la reforma educativa en el sistema educativo básico en México. Este es el punto central de esta investigación y del que se desglosan aspectos teóricos, metodológicos y de estudios de campo, enfocados a tratar tópicos relacionados con los factores que entorpecen en la práctica docente la aplicación de una reforma educativa vigente.

Resultados similares a este estudio ya habían sido percibidos por Uribe Briceño (2005), quien al hacer un compendio de autores e investigaciones explicó la discrepancia de resultados en la implementación de la mayoría de las reformas educativas en América Latina y concluyó que las causas tienen que ver con la resistencia al cambio y la necesidad de un liderazgo transformacional al relacionarse con un clima escolar organizado.

Desde esta modalidad, los resultados derivados de la investigación proyectaron que los factores que más incidencia tienen en la implementación del cambio educativo son la actitud hacia el cambio, el liderazgo transformacional y la motivación docente.

En relación con esto, se considera que, para que una innovación educativa

tenga éxito, es fundamental que se desarrolle tomando en cuenta una gestión escolar interna global, en donde se involucren desde el liderazgo de los directivos escolares hasta el desarrollo profesional, el desempeño y las políticas docentes, vinculadas con la capacidad organizativa y participativa de padres de familia, docentes externos y autoridades educativas. Los resultados de esta investigación confirman lo que encontraron los autores anteriores, relacionado con el liderazgo escolar de los directivos, quienes cumplen una función vital si se desea que un cambio educativo tenga éxito, por el hecho de que son ellos quienes acceden a la información de la comunidad escolar.

Desde otros ángulos, autores como Bernal Martínez de Soria e Ibarrola García (2015) apuestan por la notoriedad de un cambio curricular de las reformas educativas en la persona del docente, en el que es necesario desarrollar un liderazgo y una gestión escolar diarios. Sobre esto, Hernández Bautista (2013) menciona que la profesionalización docente ha estado afectada por políticas reformistas, en donde al maestro no se le da oportunidad de expresar su sentir porque tiene su tiempo ocupado en el cumplimiento de los contenidos del programa y la práctica docente en un ambiente laboral adverso. Este sentimiento de exclusión docente también se percibe en la población encuestada.

En el caso particular de la educación en México, Bazán Mendoza (2011) revela que los docentes mexicanos consideran la implementación de la reforma educativa del país como una propuesta viable para la educación básica; sin embargo, delata un problema complejo: que en la aplicación de la misma, no se establecen objetivos claros. Denuncia como posibles consecuencias un deficiente proceso de inducción que provoca prácticas docentes tradicionalistas, resultados similares a los de Amador López

(2008) en el país de Honduras. En los docentes de la zona citrícola se revela una actitud hacia el cambio deficiente, ya que los maestros manifiestan no comprender de una manera integral los beneficios totales del cambio curricular y algunos continúan con indiferencia su labor docente.

Los maestros encuestados consienten en que exista una reforma educativa en las escuelas secundarias de la educación básica pero, al mismo tiempo, manifiestan de manera enfática que no se les tomó en cuenta para la estructuración de la misma. Sobre esto, Zorrilla Fierro y Barba Casillas (2008) encontraron que, para que la reforma educativa sea eficaz, es indispensable un compromiso de todos los actores sociales y políticos dentro de la acción educativa.

Cruz Rubio (2010) reveló que en la reforma educativa mexicana los docentes pueden tener tres tipos de actitudes: a favor, aceptándola al tomar parte de forma proactiva; en contra, rechazándola, y/o no determinada, cuando se vuelven apáticos. Algo similar hallaron Reynoso Jurado (2008) y Vera Pedroza y Mazadiego Infante (2010); sin embargo, no fue así para Cervantes Castro, Cappello García y Castro Tovar (2009), quienes al investigar una reforma de enseñanza, observaron que los docentes mostraron una actitud hacia el cambio favorable, debido principalmente a que los maestros visualizaron los beneficios que el programa propuesto tenía. Esto sugiere que, en los docentes involucrados, el conocimiento de los beneficios de la reforma no es aún completamente claro, lo que revela una actitud hacia el cambio solo aceptable, mostrando cierto nivel de escepticismo hacia los resultados que esperan las autoridades educativas.

Por otro lado, Amador López (2008) concluyó, en su trabajo de investigación de

actitud docente, que el mayor impedimento de la reforma educativa fue la obstinación en las prácticas pedagógicas tradicionales por parte de los docentes, porque los hace sentir seguros en su control en el aula y en la metodología que ellos utilizan. Esto puede sugerir que una explicación para la actitud observada en esta investigación se deba también a la experiencia que ya tienen los docentes y a su temor por hacer cambios, ya que 'siempre lo han hecho así'. Esto queda más claro en los términos de Reynoso Jurado (2008) y Díaz Haydar y Franco Mejía (2008) para quienes, al igual que para García Rubiano et al. (2011), las actitudes pasan a ser experiencias aprendidas por imitación, determinando la conducta de una persona; además, subrayan que si estas conductas son atendidas a tiempo, pueden ser modificadas.

Una última probable explicación de porqué algunos de los docentes involucrados toman una actitud de rechazo a la reforma educativa podría ser lo que Berkovich (2011) resalta al decir que los maestros se resisten al cambio porque culpan a los dirigentes de utilizarlos para fines políticos. Inclusive, Monereo Font (2010) encona los motivos por los que existe resistencia magisterial: los personales, en donde se incluyen las emociones de sentirse vulnerables; los profesionales, en los cuales encierran sus decisiones y prácticas frente al cambio; y los interactivos, que tienen que ver con la comunidad educativa.

Vaillant (2012), al igual que Bolívar (2010), apuestan por la capacitación y formación de los líderes escolares; de lo contrario, según el primero, una aplicación de la reforma educativa distaría mucho de ser eficaz, debido a la diversidad en las regiones de cada país. Bolívar (2011) va más allá, al agregar que el liderazgo debe de ser transformativo en los directivos escolares, en donde se promueva un ambiente propicio para

el aprendizaje; al mismo tiempo, este autor enfatiza que las reformas educativas a nivel mundial utilizan un liderazgo en gestión y que los directores no han mostrado la intención de mejorar en su dirigencia escolar. En la población encuestada de esta investigación, los docentes mostraron una deficiente estimulación intelectual por parte de sus líderes escolares.

No es así con Bolívar (2010), quien alega que para tener una calidad educativa es necesario un liderazgo distribuido entre el plantel docente; es decir, que cada maestro sea un líder a todos los niveles, en donde se propicie un ambiente de aprendizaje; para ello es necesario capacitar al docente para que realice un trabajo colaborativo orientado hacia metas-objetivos bien definidos y acabar con la idea del líder desde una posición formal. Sobre esto, Murillo Estepa y Becerra Peña (2009) proponen un liderazgo en donde se aprovechen las capacidades y destrezas de cada uno de los integrantes del equipo docente y una mayor coordinación de los directivos para delegar responsabilidades. Los maestros encuestados en este estudio dejan las responsabilidades del liderazgo en sus directores escolares.

En una investigación realizada en Chile, Villalón Camus (2014) descubrió carencia de un liderazgo transformacional efectivo, sobre todo en lo que concierne a los directivos, los cuales indican una dirigencia orientada a lo institucional. Su recomendación podría incluir lo que ocurre en los docentes de la región citrícola, quienes manifiestan que es necesario involucrar a los docentes en el desarrollo de objetivos y metas para que no queden excluidos en la toma de decisiones. En los administrativos de esta región podría estar ocurriendo lo que Canelón Rodríguez (2012) averiguó: una falta de preparación por parte de los directivos para enfrentar los cambios en su

escuela, de tal forma que no presentan habilidades para liderar, ni un estilo propio para proponer soluciones, lo que afecta a la institución como tal y la participación de los padres de familia, lo que repercute en un limitante directo sobre el liderazgo transformacional.

Martins Pestana, Cammaroto Tortoza, Neris Díaz y Canelón Rodríguez (2009) respaldan la idea del liderazgo transformacional en los directivos de las escuelas; además, dan a conocer las características que este debe de tener, como poseer una visión clara de la situación problemática, tomar su papel de dirigente escolar, gestionar las mejores tomas de decisiones, pero sobre todo, integrar todos los elementos de la comunidad educativa en función de la realidad social.

Salas Vallina (2013) indica la capacidad de influir en los demás para impulsarlos a alcanzar las metas y propósitos previstos, de manera que sobrepasen las expectativas trazadas. Señala tres momentos: la necesidad de transformar, las estrategias factibles y la práctica de nuevos incentivos. Por su parte, Muñoz Stuardo y Marfán Sánchez (2011) advierten la necesidad de encontrar una armonía entre gestión escolar y liderazgo transformacional en los directivos para encontrar nuevos líderes en las escuelas a través de capacitación técnica.

Los docentes de las escuelas secundarias de la región citrícola perciben a sus líderes escolares como guías que manifiestan un liderazgo tradicionalista e impositivo, quienes en pocas ocasiones se actualizan para establecer las metas que como organización escolar conduzcan a la escuela a cumplir con las expectativas establecidas al principio de cada ciclo escolar y que de forma fortuita reconocen el esfuerzo del equipo docente.

En la búsqueda de la calidad escolar, las autoridades educativas han puesto su atención en la organización de la escuela como estructura autónoma. La motivación de la planta docente articulada con el liderazgo transformacional genera una interacción significativa para lograr la excelencia escolar añorada en los docentes encuestados.

Romero Barea (2009), después de mencionar las reformas educativas a las que ha sido sometido el sistema español, encuentra que los elementos que producen malestar o desmotivación docente se relacionan con circunstancias que están vinculadas con la preparación docente y los primeros años de ejercicio del maestro. Sureda García (2002) añade factores tales como el contexto social, los estereotipos que los medios de comunicación tienen de la escuela ideal, las conductas agresivas de los alumnos, las evaluaciones constantes a los profesores, las condiciones insuficientes de materiales, recursos o espacios; las interrelaciones personales afectadas por la cooperación y comunicación entre padres y maestros y, por último, el contexto intrapersonal que involucra la capacidad de adaptación del docente a situaciones de cambio. La población docente monitoreada no le da la importancia necesaria a realizar su función pedagógica, toma en cuenta de manera superficial el éxito académico de sus alumnos, en la mayoría de las ocasiones se enfoca en su beneficio personal y, al mismo tiempo, lleva a cabo sus funciones para no sentirse culpable de no realizarlas.

Roo (2013) concluye, después de realizar un estudio con el personal docente, que estos presentan un nivel motivacional debido a una comunicación efectiva, a estímulos y a recompensas. Sin embargo, para Añez (2006), la motivación se orienta hacia el hecho laboral en las metas organizacionales, pero no sucede este hecho hasta no

satisfacer las necesidades personales del individuo. Contrario a Rodríguez Guzmán (2012), para quien la motivación docente puede variar según los factores externos. Romero Barea (2009) compartió esta idea, hallando que, en la medida en que el docente cuente con recursos satisfactorios, aumentará o disminuirá su motivación interna, lo que afectará su relación con los estudiantes; por otra parte, el autor advierte que el docente joven tiene una conducta más dinámica, contrario a lo que manifiestan los enseñantes cercanos a la jubilación, quienes mantienen una motivación estática y una conducta de inconformidad. Entre otras cosas, Lobato y Madinabeitia (2011) apreciaron que los docentes, sin importar su edad, externan una motivación que es influenciada por factores externos y que la prescriben los cambios educativos, por lo que proponen profundizar con respecto a la relación que guarda la labor docente con su motivación, psicología educativa, didáctica y estilos de enseñanza. Esto se aprecia en los maestros de la región citrícola, ya que la edad no es un factor que influya en su grado de motivación, sino que sus motivos de llevar a cabo su función docente están relacionados con una estimulación extrínseca, en el sentido de que la deficiente información que reciben les hace pensar en cuidar sus derechos salariales, de vivienda, de servicios médicos y, en cierta manera, descuidan su labor en el salón de clases.

Conclusiones

Al momento de afrontar la realidad educativa, el docente se encuentra con la implementación de una reforma que quizás en un momento dado pueda repudiar, aceptar o ignorar, lo que origina que el cambio que se tenía contemplado quede en solo buenas intenciones. A continuación, se enumeran una serie de conclusiones que se desprenden de los hallazgos de esta investigación.

Después del estudio de campo, la conclusión principal es que los factores que resultan con mayor índice de influencia como restrictivos o propositivos en la implementación de una reforma educativa en los docentes de las escuelas secundarias de la región citrícola fueron la actitud hacia el cambio, la motivación docente y el liderazgo transformacional. Las dimensiones de actitud cognitiva, liderazgo con estimulación intelectual, motivación con reglamento identificado y motivación con reglamento introjectado explican la implementación de la reforma en la zona citrícola. A continuación serán descritas las conclusiones para cada uno de ellos.

Actitud hacia el cambio

1. Los docentes de la educación secundaria en la región citrícola aceptan la implementación de la reforma desde un punto de vista emotivo, pero en su práctica diaria no están seguros de la forma correcta de implementarla.

2. Los docentes manifiestan que, al mismo tiempo que los cambios les causan satisfacción, tienen un sentimiento mínimo de frustración al momento de vivenciar la realidad a través de la reforma educativa.

Motivación docente

1. Los docentes ejercen su profesión en cierta medida porque les gusta, lo cual no se relaciona con su sentimiento de incompetencia al llevarla a cabo ni con sentirse obligados por realizar su función docente.

2. Los docentes casi siempre identifican el propósito de su labor pedagógica al momento de realizar su trabajo en el aula de clase, generando una motivación más orientada hacia las metas.

3. Los docentes tienen un alto nivel de motivación para defender sus derechos laborales, siendo un elemento fundamental para el involucramiento en la reforma educativa.

Liderazgo transformacional

1. Según los docentes, los directores de las escuelas de la región citrícola ejercen su liderazgo desde el punto de vista reglamentario, conocen las metas y objetivos que como organización se tienen, que aunque les ayudan a resolver los conflictos laborales y aunque hablan bien de su equipo de trabajo, no tienen la sensibilidad para reconocer de forma individual a cada docente por sus logros.

Generales

1. Los docentes de las escuelas secundarias de la región citrícola manifiestan que la reforma educativa tiene aspectos favorables para las escuelas, siempre y cuando la información que se les haga llegar sea clara y objetiva; al mismo tiempo, esperan que se les explique, mediante fuentes informativas confiables y cursos de actualización, las dudas que existan acerca de la implementación de la misma.

2. En los profesores hay cierto nivel de incertidumbre con referencia a los resultados que las autoridades educativas esperan tener de la aplicación de la reforma educativa.

3. La información que reciben los docentes encuestados acerca de la implementación de la reforma educativa es escasa, confusa y fortuita; lo que les obliga a tener una estimulación extrínseca, porque descuidan su quehacer pedagógico en el aula de clases por atender sus derechos salariales, de jubilación, de prestaciones y de

servicio médico.

Recomendaciones

Al consumir el proceso de investigación y con base en las experiencias adquiridas a lo largo del estudio y con la plena intención de optimizar el desarrollo en la implementación de una reforma educativa, se presentan las siguientes recomendaciones dirigidas hacia docentes, autoridades educativas, directivos y todos aquellos que, de alguna u otra manera, se involucran en el quehacer educativo.

De forma general, se recomienda que los hallazgos encontrados en esta investigación orienten a los sujetos implicados en la reforma para alcanzar un transcurso y un final exitoso en la implementación de los cambios, innovaciones o reformas educativas.

Fortalecer, por medio del diálogo y la persuasión, los factores de actitud hacia el cambio, el liderazgo transformacional y la motivación docente en los maestros y administradores de educación básica.

Revalorizar al docente como un agente clave, motor del quehacer pedagógico y administrador permanente de las reformas educativas.

Mejorar el proceso comunicativo entre autoridades educativas y maestros de educación secundaria en el sentido informativo y de actualización en reforma educativa.

Ofrecer, por parte de la Secretaría de Educación Pública, foros interactivos y abiertos a los docentes en los que intercambien experiencias y estrategias que mejoren sus prácticas áulicas relacionadas con la reforma educativa actual.

Divulgar en revistas, libros y artículos educativos los avances de la actual

reforma, dejando a un lado cuestiones políticas, laborales y de conflicto.

Complementar esta investigación para darle seguimiento con respecto a otros factores que intervienen en el transcurso de aplicación de reformas o cambios educativos.

Considerar en investigaciones similares, una muestra de sujetos mayor, tomando en cuenta directivos, supervisores, asesores técnico- pedagógicos, auxiliares, prefectos y docentes por horas, con la intención de estudiar sus percepciones acerca de la implementación de la reforma educativa.

Realizar estudios comparativos y/o longitudinales en anteriores o posteriores reformas educativas para observar el comportamiento de variables similares a las utilizadas en este estudio.

APÉNDICE A

ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA REGIÓN

Escuelas	Turno	Sostenimiento	Ciudad
1. Secundaria # 82 Profesor Sidrac Flores Muñoz	Matutino	Federal	Allende
2. Secundaria Técnica # 13 21 de Marzo	Matutino	Federal	Allende
3. Secundaria # 1 Pablos Livas	Matutino	Estatal	Allende
4. Secundaria # 2 Ramón Salinas Elizondo	Vespertino	Estatal	Allende
5. Colegio Cardinal	Matutino	Particular	Allende
6. Secundaria # 3 José María Morelos y Pavón	Vespertino	Estatal	Montemorelos
7. Instituto Americano Allende	Matutino	Particular	Allende
8. Secundaria # 1 profesor Antonio Moreno	Matutino	Estatal	Santiago
9. Secundaria # 61 Sergio Montalvo Garza	Matutino	Federal	Santiago
10. Secundaria # 2 Dr. José Eleuterio González	Vespertino	Estatal	Santiago
11. Secundaria # 24 Pedro Ortega Baltazar	Matutino	Federal	Santiago
12. Secundaria # 3 José María Morelos	Matutino	Estatal	Santiago
13. Secundaria # 14 Emiliano Zapata	Matutino	Federal	Santiago
14. Secundaria # 4 Francisco Pruneda Alanís	Vespertino	Estatal	Santiago
15. Instituto México Panamericano	Matutino	Particular	Santiago
16. Instituto Laurens A. C.	Matutino	Particular	Santiago
17. Instituto Carrusel de Santiago	Matutino	Particular	Santiago
18. Colegio Renacimiento	Matutino	Particular	Santiago
19. Secundaria # 44 Batallón Juárez de Linares	Matutino	Federal	Linares
20. Secundaria # 5 Alfonso Martínez Domínguez	Matutino	Estatal	Linares
21. Secundaria # 9 Lic. Raúl Caballero Escamilla	Matutino	Estatal	Linares
22. Secundaria # 7 Nemeccio Dueñas Dávila	Vespertino	Estatal	Linares
23. Secundaria # 8 Carlos García Rodríguez	Discontinuo	Estatal	Linares
24. Secundaria # 3 Eugenio Garza Sada	Matutino	Estatal	Linares
25. Secundaria Técnica # 2 Ciro R. Cantú	Matutino	Federal	Linares
26. Secundaria # 2 Rodrigo Gómez	Matutino	Estatal	Linares
27. Secundaria # 1 General Mariano Escobedo	Vespertino	Estatal	Linares
28. Secundaria Técnica 111 Gilberto Rincón G	Matutino	Federal	Linares
29. Secundaria Técnica # 26 Raúl Madero González	Matutino	Federal	Linares
30. Secundaria # 7 Sebastián Lerdo de Tejada	Matutino	Federal	Montemorelos
31. Secundaria Técnica # 22 Gustavo Farías F.	Matutino	Federal	Montemorelos
32. Secundaria # 5 Profesor Felipe de Jesús Jasso	Matutino	Estatal	Montemorelos

33. Secundaria # 1 Antonio de la Garza García	Matutino	Estatal	Montemorelos
34. Secundaria # 2 Profesor Serafín Peña	Matutino	Estatal	Montemorelos
35. Secundaria # 7 Bicentenario del Natalicio de Juárez	Discontinuo	Estatal	Montemorelos
36. Instituto Americano Montemorelos	Matutino	Particular	Montemorelos
37. Secundaria # 52 Jaime Torres Bodet	Matutino	Federal	General Terán
38. Secundaria # 3 Pedro J. Hurtado	Vespertino	Estatal	General Terán
39. Secundaria # 1 Profesor Miguel Valdés Gallardo	Matutino	Estatal	Rayones
40. Instituto Soledad Acevedo de los Reyes	Matutino	Particular	Montemorelos

APÉNDICE B

DEFINICIÓN CONCEPTUAL, INSTRUMENTAL Y OPERACIONAL

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
La implementación de la Reforma Educativa	Consiste en la apropiación, percepción y aplicación de la Reforma Educativa con respecto a su contenido, a la gestión para el desarrollo de habilidades digitales, al favorecer la inclusión para atender la diversidad y a la evaluación cualitativa.	<p>Los ítems de la implementación del contenido de la reforma fueron los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actualizo los contenidos de mi(s) asignaturas(s) de acuerdo a los de la reforma educativa. 2. Utilizo los estándares curriculares (desarrollo cognitivo de los estudiantes) en el diseño de mi planeación. 3. Establezco interrelaciones con contenidos de otras materias. 4. Mis estrategias de enseñanza se orientan hacia el desarrollo del perfil de egreso que requieren mis alumnos. 5. Mis propuestas de enseñanza se encamina hacia el impulso de los valores morales en mis alumnos. 6. Estoy de acuerdo con los contenidos establecidos en la reforma educativa para mi asignatura. 7. En la elaboración de mis planes diarios de clase tomo en cuenta los aprendizajes esperados. 8. Doy a conocer a mis alumnos los contenidos de mi asignatura, desde el principio de cada bimestre. <p>Los reactivos de la implementación de la evaluación cualitativa fueron los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Estoy consciente de la importancia de la evaluación de los aprendizajes en la toma de decisiones en mi función pedagógica. 10. Doy a conocer desde el inicio de año escolar la función formativa de la evaluación de mis alumnos. 	<p>32 reactivos organizados en cuatro dimensiones y que son valorados según la escala Likert, como sigue: <i>nunca</i> (1), <i>algunas veces</i> (2), <i>regularmente</i> (3), <i>a menudo</i> (4) y <i>siempre</i> (5).</p> <p>Se suman los valores marcados por el encuestado, resultando el número entre 32 y 160, en donde un valor mayor corresponde a una mayor implementación docente de la reforma.</p> <p>También se calculan las sumas por dimensiones, resultando el número en el intervalo de 8 a 40.</p>

		<p>11. Además de la evaluación tradicional utilizo la coevaluación.</p> <p>12. Uso el Reporte de Evaluación para registrar los trayectos de atención personalizada de mis alumnos.</p> <p>13. Relaciono la evaluación cuantitativa con la cualitativa en el formato de llenado en el reporte de Evaluación.</p> <p>14. Describo en el apartado correspondiente del Reporte de Evaluación el grado de avance y orientación que necesitan mis alumnos.</p> <p>15. Interactuó con los padres o tutores de familia para obtener información útil al evaluar a mis alumnos.</p> <p>16. La autoevaluación en mis estudiantes es un recurso que utilizo de forma constante.</p> <p>Los ítems que se involucraron al grupo de inclusión de la diversidad son los siguientes:</p> <p>17. Me esfuerzo por atender individualmente a mis alumnos.</p> <p>18. Evito prejuicios de origen social al relacionarme con mis alumnos.</p> <p>19. Realizo adaptaciones en el contenido de mi asignatura en caso de alumnos con algún tipo de limitación física, mental o social.</p> <p>20. Analizo y pongo en práctica las sugerencias y peticiones de mis alumnos.</p> <p>21. Promuevo en mi medio escolar la aceptación a la pluralidad social, lingüística y cultural como una forma de convivencia social.</p> <p>22. Considero a mis alumnos con aptitudes sobresalientes</p>	
--	--	---	--

		<p>mediante modelos de orientación extraescolar.</p> <p>23. Integro a mis alumnos con capacidades especiales al resto de la clase.</p> <p>24. Motivo a mis alumnos con capacidades diferentes para que participen en actividades de convivencia.</p> <p>Conformaron la dimensión desarrollo de las habilidades digitales los siguientes ítems:</p> <p>25. Reconozco los términos más comunes en el uso de los sistemas de computación.</p> <p>26. Utilizo herramientas y recursos digitales para facilitar la enseñanza en mi asignatura.</p> <p>27. Consulto materiales educativos a través de internet.</p> <p>28. Administro información dentro de una plataforma en línea o en una página web.</p> <p>29. Realizo videoconferencias audioconferencias para reforzar y compartir con mis colegas los conocimientos de mi asignatura.</p> <p>30. Permito que mis alumnos utilicen equipos y programas computacionales en mi asignatura.</p> <p>31. Realizo investigaciones por medios electrónicos en revistas especializadas para resolver problemas auténticos y/o preguntas específicas.</p> <p>32. Promuevo en mis alumnos el uso responsable de los sistemas de información.</p>	
La actitud hacia el cambio	Dunham (1989) definen la actitud hacia el cambio como el conjunto de cogniciones, reacciones afec-	<p>Los 18 ítems para esta escala fueron los siguientes:</p> <p>33. Espero con interés los cambios educativos en mi escuela</p> <p>34. Habitualmente los cambios benefician mi escuela</p>	Se valoraron los ítems utilizando una escala Likert con las cinco alternativas siguientes:

	<p>tivas y tendencias de comportamiento que una persona tiene hacia un determinado evento que experimenta.</p>	<p>35. Usualmente me opongo al cambio escolar 36. No me gustan los cambios 37. La mayoría de los miembros de la escuela se beneficiarán con los cambios. 38. Me predispongo a probar nuevas ideas. 39. Los cambios me frustran. 40. Los cambios me ayudan a un mejor desempeño en el trabajo. 41. Apoyaría al cambio escolar. 42. Los cambios me estimulan. 43. Mis compañeros piensan que apoyo los cambios. 44. sugeriría nuevas propuestas para cambios en mi escuela. 45. La mayoría de los cambios son irritantes. 46. Los cambios suelen provocar situaciones insatisfactorias en mi escuela. 47. Haría todo lo posible para apoyar los cambios. 48. Encuentro satisfacción a través de estos cambios. 49. Me beneficio de los cambios. 50. Dudaría en probar ideas nuevas.</p>	<p><i>totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), indeciso (3), de acuerdo (4) o totalmente de acuerdo (5).</i> Primero se recodificaron los ítems 35, 36, 39, 45, 46 y 50 del instrumento. La puntuación final fue la suma de las puntuaciones obtenidas en cada reactivo y se consideraron en un nivel métrico. Cuanto mayor puntaje entre 18 y 90 correspondió una mayor actitud hacia el cambio</p>
<p>La motivación docente</p>	<p>En la autodeterminación de un individuo para obtener logros, intervienen la motivación intrínseca, la extrínseca y la desmotivación. La última es cuando no tiene intención de participar en un comportamiento en</p>	<p>51. Debido a que es placentero llevar a cabo esta función docente. 52. Encuentro esta función interesante. 53. Porque me gusta hacer esta labor docente. 54. Debido a que es importante para mí llevarla a cabo. 55. Me permite alcanzar los objetivos de trabajo que considero trascendentes.</p>	<p>Lo conformaron 15 ítems donde las alternativas a marcar en cada reactivo son las siguientes: <i>nunca me corresponde (1), casi nunca me corresponde (2), algunas veces me corresponde (3), casi siempre me corresponde (4) y siempre me corresponde (5).</i></p>

	<p>particular y en realidad no sabe lo que está haciendo. En la motivación extrínseca interactúa las regulaciones externas introyectadas (cuando una demanda externa se convierte en interna) e identificadas (congruentes con los valores personales). En la intrínseca, el individuo realiza sus actividades por su plena satisfacción derivada de ellas Fernet (2008).</p>	<p>56. La encuentro importante para el éxito académico de mis estudiantes. 57. Porque si no la llevo a cabo, me voy a sentir mal. 58. si no la hago, me sentiría culpable. 59. Para no sentirme incompetente, si no la hago. 60. Debido a que mi trabajo lo exige. 61. Debido a que la escuela me obliga. 62. Debido a que me pagan para hacerla. 63. No sé, no siempre veo la relevancia de llevarla a cabo. 64. Solía saber la razón de hacerla, pero ya no. 65. No sé, algunas veces no veo su propósito.</p>	<p>Los ítems que se recodificaron fueron estos: 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64 y 65. Se contabiliza la frecuencia que los docentes contestaron por reactivo y se utiliza para fines estadísticos. Se toma la escala como numérica al momento en que el puntaje de esta sección sea desde 15 hasta 75, donde un mayor valor se corresponde con una mayor motivación por parte del docente.</p>
<p>El desgaste docente</p>	<p>El desgaste docente consiste en los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las presiones que se ejercen en su práctica docente por implementación de una reforma educativa (Alaníz Hernández, 2014).</p>	<p>66. Debido a mi trabajo, me siento emocionalmente agotado. 67. Al final de la jornada me siento agotado. 68. Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo. 69. Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos. 70. Creo que trato a algunos alumnos con indiferencia. 71. Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí. 72. Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos. 73. Me siento agotado por el trabajo.</p>	<p>Se utilizó la escala de valoración "Maslash Bournout Inventory (MBI)" para profesores, conformada por 22 reactivos. La escala midió agotamiento emocional, despersonalización (o cinismo) y eficacia profesional (o realización profesional). Con valores o rubros que van desde 1 hasta 5, como sigue: 1. nunca, 2. algunas veces al año, 3. algunas veces al mes, 4. algunas veces por semana, y 5. todos los días. Se crearon índices para cada una de las</p>

		<p>74.- Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros.</p> <p>75.- Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo.</p> <p>76.- Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.</p> <p>77.- Me encuentro con mucha vitalidad.</p> <p>78.- Me siento frustrado por mi trabajo.</p> <p>79.- Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro.</p> <p>80.- Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunos de los alumnos a los que tengo a mi cargo en el colegio.</p> <p>81.- Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés.</p> <p>82.- Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada a mis alumnos.</p> <p>83.- Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos.</p> <p>84.- He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo.</p> <p>85.- En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades.</p> <p>86.- Siento que se tratar de forma adecuada los conflictos emocionales en el trabajo.</p> <p>87.- Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas.</p>	<p>subescalas a partir de la sumatoria de cada uno de los reactivos que las conformaron, divididas en agotamiento emocional, con nueve reactivos (66, 67, 68, 71, 73, 78, 79, 81 y 85), despersonalización, con cinco reactivos (70, 75, 76, 80 y 87) y falta de realización en el trabajo, con ocho reactivos (69, 72, 74, 77, 82, 83, 84 y 86). Los reactivos que se recodificaron son estos: 70, 71, 73, 75, 76, 78, 79, 80 y 81.</p>
Clima laboral	Fernández Acosta (2006) la percepción del ambiente de la organización, es decir, su	88.- La actitud del supervisor al realizar sus actividades se adecua al puesto de trabajo.	El instrumento diseñado, lo conformaron 16 reactivos, donde consideraron cuatro opciones de respuesta: 1. nunca,

	<p>personalidad, el cual se configura por la toma de decisiones, las relaciones interpersonales, o de participación, liderazgo, comunicación, trabajo en equipo, supervisión, y sistemas de remuneración, los cuales estructuran la percepción general del individuo hacia la organización.</p>	<p>89.- El personal directivo supervisa la actitud del personal docente en sus labores. 90.- El personal directivo toma en cuenta la percepción de los docentes para tomar decisiones. 91.- El personal directivo toma en cuenta la comunicación del docente en cuanto a la realidad de la institución. 92.- Los valores del personal directivo motivan la participación del docente en las actividades de la institución. 93.- El puesto que desempeña es supervisado para obtener nuevos aprendizajes a nivel laboral. 94.- Entre el personal directivo y docentes, existen buenas relaciones interpersonales. 95.- Se genera en la institución un ambiente agradable que fomente el liderazgo en los docentes. 96.- Existe entre el personal un líder capaz de orientar la participación en las actividades de la institución 97.- Se utiliza el poder en la institución como factor determinante en el desarrollo de la vida organizacional. 98.- El sistema de remuneración que se percibe en las instituciones motiva al personal al realizar a realizar con éxito las actividades. 99.- En su organización existe libertad de expresión para comunicar sentimientos sin temor. 100.- La toma de decisiones que se realiza en su institución es producto del consenso.</p>	<p>2. pocas veces, 3. casi siempre y 4. siempre. El ítem 14 se recodificó. En este tipo de instrumento, cada opción de respuesta recibe un puntaje de tal forma que se calculó el promedio de las 16 respuestas dadas por el encuestado. También se calcularon los promedios para cada una de las escalas. se consideraron las dimensiones y el número de reactivos: la toma de decisiones (90, 100 y 101), relaciones interpersonales/participación (92, 94, 102 y 103), liderazgo (95, 96 y 97), remuneración/recompensas (98), comunicado (91 y 99) y supervisión (88, 89 y 93).</p>
--	---	---	--

		<p>101.- Existe autoritarismo en su institución al momento de tomar decisiones.</p> <p>102.- Se toma en cuenta la participación de los docentes al momento de decidir objetivos a lograr.</p> <p>103.- El personal y la dirección forman un equipo para alcanzar fines y objetivos de la organización</p>	
Condiciones laborales	Es cualquier aspecto del medio laboral con posibles consecuencias para el bienestar o malestar del docente, incluyendo los ambientales y los tecnológicos, las cuestiones de organización y ordenación del trabajo (Cornejo Chávez, 2009).	<p>El trabajo que usted realiza le expone a:</p> <p>104.- Estar de pie toda la jornada.</p> <p>105.- Forzar la voz.</p> <p>106.- Permanecer sentado en mobiliario.</p> <p>107.- Realizar esfuerzos físicos.</p> <p>108.- Mantener una postura incómoda.</p> <p>109.- Trabajar con iluminación deficiente</p> <p>110.- Trabajar con cambios de temperatura.</p> <p>111.- Trabajar en ambiente ruidoso.</p> <p>112.- El material con el que cuenta es suficiente.</p> <p>113.- El material de trabajo con el que cuenta es pertinente o adecuado a las necesidades.</p> <p>114.- El material de trabajo es suministrado por usted?</p> <p>115.- El material de trabajo es suministrado por la institución educativa?</p> <p>116.- El material de trabajo es suministrado por los padres de familia u otra fuente?</p> <p>117.- Comportamiento indisciplinado del grupo en conjunto.</p> <p>118.- Problemas de aprendizaje.</p> <p>119.- Falta de cooperación por parte de padres y tutores.</p>	<p>Las escalas de los reactivos tuvieron las siguientes opciones:</p> <p>1. nunca, 2. algunas veces, 3. regularmente, 4. a menudo y 5. siempre.</p> <p>En los reactivos para trabajo con los estudiantes se emplearon opciones dependiendo del grado de exigencia que manifiesta el docente, con la siguiente escala: 0. no representa exigencia, 1. exigencia menor, 2. exigencia media, 3. exigencia alta y 4. exigencia muy alta,</p> <p>En las últimas tres se utilizó una frase tipo guía, en su trabajo actual; para tomar cinco opciones: 1. nunca, 2. algunas veces, 3. regularmente, 4. a menudo y 5. siempre.</p> <p>Para contestar la expresión guía de 'el trabajo que usted realiza le expone a', se obtuvieron las frecuencias de cada reactivo y se utilizaron con fines estadísticos, el mismo</p>

		<p>120.- Malas condiciones sociales y económicas de las familias de los estudiantes.</p> <p>121.- Excesivo número de alumnos por aula.</p> <p>122.- Condiciones de la infraestructura física.</p> <p>123.- Ausencia de apoyo pedagógico de especialistas en la escuela.</p> <p>124.- Dinámica de trabajo entre colegas y/o director.</p> <p>125.- Con qué frecuencia percibe usted que la violencia es actualmente un problema grave en su escuela.</p> <p>126.- Con qué frecuencia su integridad física ha sido amenazada o afectada por actos de violencia al interior de la escuela en el presente año.</p> <p>127.- Con qué frecuencia se presentan formas de delincuencia organizada dentro de la escuela.</p>	<p>procedimiento con la afirmación: en su trabajo actual y con el grado de exigencia. Se le dio un sentido numérico a la escala al sumar el puntaje que va desde 5 a 65 donde un mayor valor se corresponde con una mayor frecuencia para considerar a las condiciones laborales como un factor predictor</p>
Liderazgo transformacional	<p>Es la capacidad especial de un miembro del equipo de trabajo docente de impulsar a los demás a alcanzar las metas de beneficio más allá de lo que se esperaba en un primer momento (Salas Vallina, 2013).</p>	<p>El líder o la lideresa de mi escuela:</p> <p>128.- Tiene una clara comprensión de hacia dónde nos dirigimos.</p> <p>129.- Tiene un claro sentido de donde quiere que nuestra institución se encuentre en los próximos años</p> <p>130.- No tiene idea de hacia dónde nos dirigimos como organización.</p> <p>131.- Exhorta a los empleados a sentirse orgullosos de pertenecer a esta institución.</p> <p>132.- Se expresa en forma positiva del equipo de trabajo.</p> <p>133.- Alienta al equipo a ver los cambios como situaciones llenas de oportunidades.</p> <p>134.- Me hace ver los problemas como nuevos retos.</p>	<p>El instrumento se compone de quince ítems, valorables en una escala Likert que va de 1. nunca hasta 5. siempre. Las frecuencias de cada reactivo se consideraron para fines de estadística. La escala de liderazgo transformacional proporcionó un puntaje entre 15 a 75, derivado de la suma de las respuestas a los 15 ítems. Un mayor valor se correspondió con una mayor frecuencia de práctica y, por ende, se apreció una mayor implementación del liderazgo transformacional.</p>

		<p>135.- Sus ideas me obligan a pensar en soluciones que no había pensado antes</p> <p>136.- Me desafía a replantearme en algunos supuestos básicos de mi trabajo.</p> <p>137.- Considera mis sentimientos personales antes de actuar.</p> <p>138.- Se comporta de una manera en donde considera mis necesidades personales.</p> <p>139.- Se asegura que los intereses de los demás tengan la debida consideración.</p> <p>140.- Me elogia cuando hago un mejor trabajo que el que me solicitan.</p> <p>141.- Reconoce la calidad de mi trabajo.</p> <p>142.- Me felicita personalmente cuando hago un trabajo sobresaliente.</p>	
--	--	---	--

APÉNDICE C

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN



Montemorelos, Nuevo León, México
**INSTRUMENTO DE MEDICIÓN PARA DOCENTES
 DE LA ZONA CITRÍCOLA
 FACTORES PREDICTORES EN LA IMPLEMENTACIÓN
 DE UNA REFORMA EDUCATIVA (FPRE)**

Estimado compañero(a), Agradecemos su valioso aporte al responder la presente encuesta. El propósito es conocer su opinión con respecto a diversos aspectos relacionados con su labor docente. Por favor responda con toda sinceridad a las declaraciones de cada una de las partes que aparecen en este formulario olvidando cualquier intención de índole político o circunstancial.

Usted no está siendo examinado(a) o evaluado(a), esto significa que no hay respuestas correctas o incorrectas. Solamente deseamos conocer su opinión. El investigador garantiza la confidencialidad y anonimato de sus respuestas.

El presente instrumento es parte de un proyecto de Tesis, para el grado de Doctorado en Educación.

Marque sólo una opción para por cada reactivo.

PARTE I. Instrucciones. La finalidad de esta sección es percibir la frecuencia con la que realiza las siguientes actividades acerca del **Contenido de la Reforma educativa**. Por favor considere la siguiente escala para marcar un x en el lugar que usted crea.

1. Nunca 2. Algunas veces. 3. Regularmente. 4. A menudo. 5. Siempre

Afirmaciones	*	*	*	*	*
1. Actualizo los contenidos de mi(s) asignaturas(s) de acuerdo a los de la reforma educativa.	1	2	3	4	5
2. Utilizo los estándares curriculares (desarrollo cognitivo de los estudiantes) en el diseño de mi planeación.	1	2	3	4	5
3. Establezco interrelaciones con contenidos de otras materias.	1	2	3	4	5
4. Mis estrategias de enseñanza se orientan hacia el desarrollo del perfil de egreso que requieren mis alumnos.	1	2	3	4	5
5. Mis propuestas de enseñanza se encamina hacia el impulso de los valores morales en mis alumnos.	1	2	3	4	5
6. Estoy de acuerdo con los contenidos establecidos en la reforma educativa para mi asignatura.	1	2	3	4	5
7. En la elaboración de mis planes diarios de clase tomo en cuenta los aprendizajes esperados.	1	2	3	4	5
8. Doy a conocer a mis alumnos los contenidos de mi asignatura, desde el principio de cada bimestre.	1	2	3	4	5
9. Estoy consciente de la importancia de la evaluación de los aprendizajes en la toma de decisiones en mi función pedagógica.	1	2	3	4	5

10. Doy a conocer desde el inicio de año escolar la función formativa de la evaluación de mis alumnos.	1	2	3	4	5
11. Además de la evaluación tradicional utilizo la coevaluación.	1	2	3	4	5
12. Uso el Reporte de Evaluación para registrar los trayectos de atención personalizada de mis alumnos.	1	2	3	4	5
13. Relaciono la evaluación cuantitativa con la cualitativa en el formato de llenado en el reporte de Evaluación.	1	2	3	4	5
14. Describo en el apartado correspondiente del Reporte de Evaluación el grado de avance y orientación que necesitan mis alumnos.	1	2	3	4	5
15. Interactuó con los padres o tutores de familia para obtener información útil al evaluar a mis alumnos.	1	2	3	4	5
16. La autoevaluación en mis estudiantes es un recurso que utilizo de forma constante.	1	2	3	4	5
17. Me esfuerzo por atender individualmente a mis alumnos.	1	2	3	4	5
18. Evito prejuicios de origen social al relacionarme con mis alumnos.	1	2	3	4	5
19. Realizo adaptaciones en el contenido de mi asignatura en caso de alumnos con algún tipo de limitación física, mental o social.	1	2	3	4	5
20. Analizo y pongo en práctica las sugerencias y peticiones de mis alumnos.	1	2	3	4	5
21. Promuevo en mi medio escolar la aceptación a la pluralidad social, lingüística y cultural como una forma de convivencia social.	1	2	3	4	5
22. Considero a mis alumnos con aptitudes sobresalientes mediante modelos de orientación extraescolar.	1	2	3	4	5
23. Integro a mis alumnos con capacidades especiales al resto de la clase.	1	2	3	4	5
24. Motivo a mis alumnos con capacidades diferentes para que participen en actividades de convivencia.	1	2	3	4	5
25. Reconozco los términos más comunes en el uso de los sistemas de computación.	1	2	3	4	5
26. Utilizo herramientas y recursos digitales para facilitar la enseñanza en mi asignatura.	1	2	3	4	5
27. Consulto materiales educativos a través de internet.	1	2	3	4	5
28. Administro información dentro de una plataforma en línea o en una página web.	1	2	3	4	5
29. Realizo videoconferencias audioconferencias para reforzar y compartir con mis colegas los conocimientos de mi asignatura.	1	2	3	4	5
30. Permito que mis alumnos utilicen equipos y programas computacionales en mi asignatura.	1	2	3	4	5
31. Realizo investigaciones por medios electrónicos en revistas especializadas para resolver problemas auténticos y/o preguntas específicas.	1	2	3	4	5

32. Promuevo en mis alumnos el uso responsable de los sistemas de información.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

PARTE II. Después de leer cada afirmación, por favor responda el grado de acuerdo a desacuerdo relacionado con las **Actitudes hacia el Cambio Escolar en la Reforma educativa**.

Considere el siguiente nivel de respuestas:

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

Afirmaciones	*	*	*	*	*
33.- Espero con interés los cambios educativos en mi escuela	1	2	3	4	5
34.- Habitualmente los cambios benefician mi escuela	1	2	3	4	5
35.- Usualmente me opongo al cambio escolar	1	2	3	4	5
36.- No me gustan los cambios	1	2	3	4	5
37.- La mayoría de los miembros de la escuela se beneficiarán con los cambios.	1	2	3	4	5
38.- Me predispongo a probar nuevas ideas.	1	2	3	4	5
39.- Los cambios me frustran.	1	2	3	4	5
40.- Los cambios me ayudan a un mejor desempeño en el trabajo.	1	2	3	4	5
41.- Apoyaría al cambio escolar.	1	2	3	4	5
42.- Los cambios me estimulan.	1	2	3	4	5
43.- Mis compañeros piensan que apoyo los cambios.	1	2	3	4	5
44.- sugeriría nuevas propuestas para cambios en mi escuela.	1	2	3	4	5
45.- La mayoría de los cambios son irritantes.	1	2	3	4	5
46.- Los cambios suelen provocar situaciones insatisfactorias en mi escuela.	1	2	3	4	5
47.- Haría todo lo posible para apoyar los cambios.	1	2	3	4	5
48.- Encuentro satisfacción a través de estos cambios.	1	2	3	4	5
49.- Me beneficio de los cambios.	1	2	3	4	5
50.- Dudaría en probar ideas nuevas.	1	2	3	4	5

PARTE III. **Motivación Docente**. Para esta sección considere la siguiente pregunta: **¿Por qué ejerce la función docente?** A continuación aparecen algunas posibles respuestas, valore cada una de ellas según las siguientes alternativas:

1. nunca, 2. casi nunca, 3. algunas veces, 4. casi siempre 5. Siempre.

¿Por qué ejerzo la función docente?	*	*	*	*	*
51.- Debido a que es placentero llevar a cabo esta función docente.	1	2	3	4	5
52.- Encuentro esta función interesante.	1	2	3	4	5
53.- Porque me gusta hacer esta labor docente.	1	2	3	4	5
54.- Debido a que es importante para mí llevarla a cabo.	1	2	3	4	5
55.- Me permite alcanzar los objetivos de trabajo que considero trascendentes.	1	2	3	4	5
56.- La encuentro importante para el éxito académico de mis estudiantes.	1	2	3	4	5
57.- Porque si no la llevo a cabo, me voy a sentir mal.	1	2	3	4	5
58.- si no la hago, me sentiría culpable.	1	2	3	4	5

59.- Para no sentirme incompetente, si no la hago.	1	2	3	4	5
60.- Debido a que mi trabajo lo exige.	1	2	3	4	5
61.- Debido a que la escuela me obliga.	1	2	3	4	5
62.- Debido a que me pagan para hacerla.	1	2	3	4	5
63.- No sé, no siempre veo la relevancia de llevarla a cabo.	1	2	3	4	5
64.- Solía saber la razón de hacerla, pero ya no.	1	2	3	4	5
65.- No sé, algunas veces no veo su propósito.	1	2	3	4	5

PARTE IV. Externe por favor su frecuencia con la que realiza las siguientes actividades a nivel de **desgaste docente**, después de dar lectura a cada declaración. Considere los niveles de respuesta:

0. Nunca 1. Alguna vez al año o menos. 2. Una vez al mes o menos. 3. Algunas veces al mes
4. Una vez a la semana 5. Varias veces a la semana 6. Diariamente

Afirmaciones	*	*	*	*	*	*	*
66.- Debido a mi trabajo, me siento emocionalmente agotado.	0	1	2	3	4	5	6
67.- Al final de la jornada me siento agotado.	0	1	2	3	4	5	6
68.- Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
69.- Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
70.- Creo que trato a algunos alumnos con indiferencia.	0	1	2	3	4	5	6
71.- Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí.	0	1	2	3	4	5	6
72.- Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
73.- Me siento agotado por el trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
74.- Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros.	0	1	2	3	4	5	6
75.- Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
76.- Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.	0	1	2	3	4	5	6
77.- Me encuentro con mucha vitalidad.	0	1	2	3	4	5	6
78.- Me siento frustrado por mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
79.- Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro.	0	1	2	3	4	5	6
80.- Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunos de los alumnos a los que tengo a mi cargo en el colegio.	0	1	2	3	4	5	6
81.- Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés.	0	1	2	3	4	5	6
82.- Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada a mis alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
83.- Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
84.- He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
85.- En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades.	0	1	2	3	4	5	6

86.- Siento que se tratar de forma adecuada los conflictos emocionales en el trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
87.- Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas.	0	1	2	3	4	5	6

PARTE V. Después de leer cada declaración conteste el grado de frecuencia con el que se relacionan las afirmaciones con algunos eventos dados en su centro de trabajo.

Niveles de respuesta de **Clima laboral**:

1. Nunca, 2. Pocas veces, 3. Casi siempre y 4. Siempre

Afirmaciones	*	*	*	*
88.- La actitud del supervisor al realizar sus actividades se adecua al puesto de trabajo.	1	2	3	4
89.- El personal directivo supervisa la actitud del personal docente en sus labores.	1	2	3	4
90.- El personal directivo toma en cuenta la percepción de los docentes para tomar decisiones.	1	2	3	4
91.- El personal directivo toma en cuenta la comunicación del docente en cuanto a la realidad de la institución.	1	2	3	4
92.- Los valores del personal directivo motivan la participación del docente en las actividades de la institución.	1	2	3	4
93.- El puesto que desempeña es supervisado para obtener nuevos aprendizajes a nivel laboral.	1	2	3	4
94.- Entre el personal directivo y docentes, existen buenas relaciones interpersonales.	1	2	3	4
95.- Se genera en la institución un ambiente agradable que fomente el liderazgo en los docentes.	1	2	3	4
96.- Existe entre el personal un líder capaz de orientar la participación en las actividades de la institución	1	2	3	4
97.- Se utiliza el poder en la institución como factor determinante en el desarrollo de la vida organizacional.	1	2	3	4
98.- El sistema de remuneración que se percibe en las instituciones motiva al personal al realizar a realizar con éxito las actividades.	1	2	3	4
99.- En su organización existe libertad de expresión para comunicar sentimientos sin temor.	1	2	3	4
100.- La toma de decisiones que se realiza en su institución es producto del consenso.	1	2	3	4
101.- Existe autoritarismo en su institución al momento de tomar decisiones.	1	2	3	4
102.- Se toma en cuenta la participación de los docentes al momento de decidir objetivos a lograr.	1	2	3	4
103.- El personal y la dirección forman un equipo para alcanzar fines y objetivos de la organización	1	2	3	4

PARTE VI. Se describen algunas posibles conductas que usted presenta en su centro educativo seleccione una considerando los siguientes niveles de respuesta acerca de **condiciones laborales**:

Niveles de respuesta: a) 1. Nunca, 2. Algunas veces, 3. Regularmente, 4. A menudo y 5. Siempre

El trabajo que usted realiza le expone a:	*	*	*	*	*
104.- Estar de pie toda la jornada.	1	2	3	4	5
105.- Forzar la voz.	1	2	3	4	5
106.- Permanecer sentado en mobiliario.	1	2	3	4	5
107.- Realizar esfuerzos físicos.	1	2	3	4	5
108.- Mantener una postura incómoda.	1	2	3	4	5
109.- Trabajar con iluminación deficiente	1	2	3	4	5
110.- Trabajar con cambios de temperatura.	1	2	3	4	5
111.- Trabajar en ambiente ruidoso.	1	2	3	4	5
112.- El material con el que cuenta es suficiente.	1	2	3	4	5
113.- El material de trabajo con el que cuenta es pertinente o adecuado a las necesidades.	1	2	3	4	5
114.- El material de trabajo es suministrado por usted?	1	2	3	4	5
115.- El material de trabajo es suministrado por la institución educativa?	1	2	3	4	5
116.- El material de trabajo es suministrado por los padres de familia u otra fuente?	1	2	3	4	5

Condiciones laborales

Nivel de respuesta b) 0. Sin exigencia, 1. Exigencia Menor, 2. Exigencia Media, 3. Exigencia Alta, 4. Exigencia muy alta.

Afirmaciones	*	*	*	*	*
117.- Comportamiento indisciplinado del grupo en conjunto.	0	1	2	3	4
118.- Problemas de aprendizaje.	0	1	2	3	4
119.- Falta de cooperación por parte de padres y tutores.	0	1	2	3	4
120.- Malas condiciones sociales y económicas de las familias de los estudiantes.	0	1	2	3	4
121.- Excesivo número de alumnos por aula.	0	1	2	3	4
122.- Condiciones de la infraestructura física.	0	1	2	3	4
123.- Ausencia de apoyo pedagógico de especialistas en la escuela.	0	1	2	3	4
124.- Dinámica de trabajo entre colegas y/o director	0	1	2	3	4

Condiciones laborales

Niveles de respuestas c) 1. Nunca, 2. Algunas veces, 3. Regularmente, 4. A menudo y 5. Siempre

Afirmaciones	*	*	*	*	*
125.- Con qué frecuencia percibe usted que la violencia es actualmente un problema grave en su escuela.	1	2	3	4	5
126.- Con qué frecuencia su integridad física ha sido amenazada o afectada por actos de violencia al interior de la escuela en el presente año.	1	2	3	4	5
127.- Con qué frecuencia se presentan formas de delincuencia organizada dentro de la escuela.	1	2	3	4	5

PARTE VII. Después de dar lectura a cada reactivo, tome en cuenta la escala de valores relacionada con **liderazgo transformacional** escolar

Escalas de valores: 1. Nunca, 2. Algunas veces, 3. Regularmente, 4. A menudo y 5. Siempre

El líder o la lideresa de mi escuela:	*	*	*	*	*
128.- Tiene una clara comprensión de hacia dónde nos dirigimos.	1	2	3	4	5
129.- Tiene un claro sentido de donde quiere que nuestra institución se encuentre en los próximos años	1	2	3	4	5
130.- No tiene idea de hacia dónde nos dirigimos como organización.	1	2	3	4	5
131.- Exhorta a los empleados a sentirse orgullosos de pertenecer a esta institución.	1	2	3	4	5
132.- Se expresa en forma positiva del equipo de trabajo.	1	2	3	4	5
133.- Alienta al equipo a ver los cambios como situaciones llenas de oportunidades.	1	2	3	4	5
134.- Me hace ver los problemas como nuevos retos.	1	2	3	4	5
135.- Sus ideas me obligan a pensar en soluciones que no había pensado antes	1	2	3	4	5
136.- Me desafía a replantearme en algunos supuestos básicos de mi trabajo.	1	2	3	4	5
137.- Considera mis sentimientos personales antes de actuar.	1	2	3	4	5
138.- Se comporta de una manera en donde considera mis necesidades personales.	1	2	3	4	5
139.- Se asegura que los intereses de los demás tengan la debida consideración.	1	2	3	4	5
140.- Me elogia cuando hago un mejor trabajo que el que me solicitan.	1	2	3	4	5
141.- Reconoce la calidad de mi trabajo.	1	2	3	4	5
142.- Me felicita personalmente cuando hago un trabajo sobresaliente.	1	2	3	4	5

PARTE VIII. Datos demográficos

Nivel máximo de estudios:

Normal superior	<input type="checkbox"/>
Maestría	<input type="checkbox"/>
Doctorado	<input type="checkbox"/>

Sexo Antigüedad.

Femenino	<input type="checkbox"/>
Masculino	<input type="checkbox"/>

Años de servicio en el nivel	<input type="text"/>
------------------------------	----------------------

Otro (especifique) _____

Gracias por su tiempo y comprensión
Humbertino Reyes Ramos

APÉNDICE D

SALIDAS ESTADÍSTICAS

MUNICIPIO	PUBLICAS		PARTICULARES		TOTAL
ALLENDE	4	66.6%	2	33.3%	6
GENERAL TERAN	2	100%	0	0%	2
MONTEMORELOS	7	77.7%	2	22.2 %	9
RAYONES	1	100%	0	0%	1
SANTIAGO	7	63.6 %	4	36.36%	11
LINARES	11	100%	0	0%	11
HUALAHUISES	0	0%	0	0%	0
TOTAL	32	80 %	8	20%	40

Nivel máximo de estudios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Normal Superior	203	60.2	60.6	60.6
	Maestría	87	25.8	26.0	86.6
	Doctorado	2	.6	.6	87.2
	Otros	43	12.8	12.8	100.0
	Total	335	99.4	100.0	
Perdidos	Sistema	2	.6		
Total		337	100.0		

Años de servicio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	2.7	2.7	2.7
	10	29	8.6	8.6	11.3
	11	5	1.5	1.5	12.8
	12	15	4.5	4.5	17.2
	13	5	1.5	1.5	18.7
	14	6	1.8	1.8	20.5
	15	14	4.2	4.2	24.6
	16	6	1.8	1.8	26.4
	17	10	3.0	3.0	29.4
	18	9	2.7	2.7	32.0
	19	2	.6	.6	32.6
	2	4	1.2	1.2	33.8
	20	20	5.9	5.9	39.8
	21	10	3.0	3.0	42.7
	22	9	2.7	2.7	45.4
	23	10	3.0	3.0	48.4
	24	15	4.5	4.5	52.8
	25	10	3.0	3.0	55.8
	26	6	1.8	1.8	57.6
	27	7	2.1	2.1	59.6
	28	7	2.1	2.1	61.7
	29	3	.9	.9	62.6
	3	6	1.8	1.8	64.4
	30	15	4.5	4.5	68.8
	31	12	3.6	3.6	72.4
	33	3	.9	.9	73.3
	34	1	.3	.3	73.6
	35	1	.3	.3	73.9
	36	2	.6	.6	74.5
	37	2	.6	.6	75.1
	38	2	.6	.6	75.7
	39	2	.6	.6	76.3
	4	17	5.0	5.0	81.3
	40	1	.3	.3	81.6
	5	13	3.9	3.9	85.5
	6	13	3.9	3.9	89.3
	7	15	4.5	4.5	93.8
	8	12	3.6	3.6	97.3
	9	9	2.7	2.7	100.0
	Total	337	100.0	100.0	

APÉNDICE E

PERMISO PARA ADMINISTRAR INSTRUMENTOS

**DIRECTORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
ÁREA CITRÍCOLA
PRESENTE.-**

Por este medio reciban un cordial saludo y a la vez, les informo que se recibió en esta Dirección de Secundarias a mi cargo el oficio firmado por Dr. José Enrique Zardoni Herrera, Coordinador de Posgrado en Educación, de la Universidad de Morelos el cual solicita las facilidades necesarias para que el docente Humbertino Reyes Ramos visite escuelas secundarias de la región citrícola, para aplicar encuestas a docentes de escuelas oficiales y particulares, y formen parte de una muestra representativa de la región. Dicha encuesta se realizará en los meses de mayo y junio la cual servirá para la recaudación de datos para el trabajo de investigación de su tesis, (Factores intrínsecos, extrínsecos y demográficos que son predoctores a la implementación de una Reforma Educativa en los Docentes)

Para tal efecto de parte de la Dirección de Educación Secundaria no existe ningún impedimento para que se realicen estas visitas, solo quedarán sujetas a lo que disponga cada uno de los directores (as) e inspectores/supervisores, en su tiempo y forma, con el afán de no interrumpir el proceso de enseñanza en los planteles.

Así mismo, cabe mencionar que el docente Humbertino Reyes Ramos deberá portar gafete de identificación y no podrá solicitarse datos personales que identifiquen a ninguno de los maestros (direcciones, teléfonos, correos, etc.)

Sin otro particular por el momento, expreso mi gratitud por el apoyo proporcionado y la seguridad de mi distinguida consideración y respeto.



ATENTAMENTE,
"DÍA EFECTIVO. NO REELECCIÓN"
Nueva Jersey, Nuevo León, a 21 de mayo de 2014.

Dolores Saucedo Quintanilla
Gobierno del Estado de Nuevo León
Secretaría de Educación
EN CAROLINA IDALIA REYES CANTÚ
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



c.p. Profra. Ramona Idalia Reyes Cantú.-Subsecretaria de Educación Básica
segurimento al memo no. 2441-2012-2014
c.p.p. Archivo
SDSQ/bngv



Subsecretaría de Educación Básica
Dirección de Educación Secundaria
www.nl.gob.mx
Nueva Jersey No. 4038 | Fracc. Industrial Lincoln, Monterrey, NL.
C.P. 64310 | Tels. (0181) 2020 5320 al 2020 5322, fax 2020 5321



Secretaría de EDUCACIÓN  NL

REFERENCIAS

- Aboites Aguilar, H. (2012). La disputa por la evaluación en México: historia y futuro. *El Cotidiano*, 176, 5-17.
- Acevedo A., Álvarez, G., Block, D., Buenfil, R. N., Candela, A., Didou, S., S., ...Weiss E. (2008). *No a la reforma curricular improvisada*. Recuperado de <https://luislarios.blogspot.com/2008/09/no-la-reforma-curricular-improvisada.html>
- Acevedo, G., Farías, A., Sánchez, J., Astegiano, C. y Fernández, A. (2012). Condiciones de trabajo del equipo de salud en centros de atención primaria desde la perspectiva del trabajo decente. *Revista Argentina de Salud Pública*, 3(12), 15-22.
- Alaníz Hernández, C. (2014). Implicaciones de la política educativa del nivel básico: la percepción de los docentes. *Espiral: Estudios sobre Estado y Sociedad*, 21(59), 29-67.
- Álvarez, S., Cuéllar, C., López, B., Adrada, C., Anguiano, R., Bueno, A., ... Gómez, S. (2011). Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC'S en la práctica docente. Estudio de un grupo de la universidad de Valladolid. *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35. <https://doi.org/10.21556/edutec.2011.35.416>
- Amador López, J. E. (2008). *La reforma educativa en Honduras, el currículo nacional básico y la actitud de los docentes del primer ciclo de la educación básica desde la perspectiva de la Teoría de la Acción Razonada* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.
- Annakodi, R. e Indu, H. (2013). Teachers' attitude towards curriculum change in the implementation stage. *Global Research Analysis*, 2(10), 26-27. doi:10.15373/22495555x
- Añez, S. (2006). Cultura organizacional y motivación laboral de los docentes universitarios. *Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*, 4(1), 102-126.
- Avidov-Ungar, O. y Eshet-Alkakay, Y. (2011). Teachers in a world of change: Teachers' knowledge and attitudes towards the implementation of innovative technologies in schools. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Object*, 7, 291-303. doi:10.2894/1525

- Bastarrachea Arjona, W. y Cisneros-Cohernour, E. J. (2006). Influencia del contexto sociocultural en el liderazgo escolar en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-11.
- Barraza Macías, A. (2010). De la educación integradora a la educación inclusiva. *Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 2(3), 4-24. Recuperado de <http://www.redie.mx/librosyrevistas/revistas/xxx.pdf>
- Bazán Mendoza, L. M. (2011). *Concepciones acerca de la calidad educativa de los maestros y los directivos de educación primaria en la prueba piloto de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)* (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana, CDMX, México.
- Becerra Peña, S. y Flores Cantero, V. (2010). Prejuicio étnico y desgaste docente: un desafío en contextos de pobreza. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 10(20), 14-39. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1087>
- Bennetts Fernández, M. S. (2007). El liderazgo transformacional y la evaluación de programas académicos universitarios en México. *EDUCAR*, 40, 163-189.
- Bentler, P. M. y Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. doi:10.1037/0033-2909.88.3.588
- Berkovich, I. (2011). No we won't! Teachers' resistance to educational reform. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 536-578. doi:10.1108/09578231111159548
- Bernal Martínez de Soria, A. e Ibarrola García, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70.
- Bernaus, M., Wilson, A. y Gardner, R. C. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401. doi: 10.5539/elt.v9n4p64
- Boada i Grau, J., de Diego Vallejo, R. y Agulló Tomás, E. (2004). El burnout y las manifestaciones psicosomáticas como consecuentes del clima organizacional y de la motivación laboral. *Psicothema*, 16(1), 125-131.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. doi:10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE-FULTEXT-1
- Bolívar A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *EDUCAR*, 47(2), 253-275.

- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781118619179
- Briñol, P., Horcajo, J., Becerra, A., Falces, C. y Sierra, B. (2002). Cambio de actitudes implícitas. *Psicothema*, 14(4), 771-775.
- Brunet, L. (2002). *El clima de trabajo en las organizaciones: definiciones, diagnóstico y consecuencias*. México: Trillas.
- Caballero Cavazos, A. (2003). *Factores que influyen como motivantes para un buen desempeño laboral en los docentes de una escuela del nivel medio superior* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.
- Canales Rodríguez, E. L. y Bezies Cruz, P. (2009). Los directivos en el último tramo de la educación básica en México. *Educação*, 32(2), 122-129.
- Canales Sánchez, D. y Solís González, R. (2009, septiembre). *Impacto de la reprobación en primaria y secundaria sobre la evaluación pisa*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de <https://docplayer.es/15382588-Impacto-de-la-reprobacion-en-primaria-y-secundaria-sobre-la-evaluacion-pisa.html>
- Canelón Rodríguez, E. (2012). El liderazgo transformacional en contextos educativos descentralizados: hacia un modelo de gestión educativa fundamentado en un enfoque holístico. *CIEG: Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 2(3), 67-87.
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 33(132), 183-192. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2011.132.24903>
- Carrera Hernández, C., Maldonado Payán, J. C. y Gutiérrez Holguín, O. C. (2013). La Reforma Integral de la Educación Básica y su implementación. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10. Recuperado de <https://studylib.es/doc/7645675/la-reforma-integral-de-la-educacion-basica-y-su-implement...>
- Cervantes Castro, R. D., Cappello García, H. M. y Castro Tovar, R. D. (2009). Análisis de las actitudes docentes hacia la educación científica. Un estudio del programa de enseñanza de las ciencias aplicado en escuelas primarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas. *SOCIOTAM: Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 19(1), 9-26.
- Chahuán-Jiménez, K. (2009). Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento. *Educación y Educadores*, 12(3), 179-195.

- Chóliz Montanés, M. (2004). *Psicología de la motivación: el proceso motivacional*. Recuperado de <https://www.uv.es/=cholz/asignaturas/motivacion/Proceso%20motivacional.pdf>
- Cid Sabucedo, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 113-144.
- Clerc A., J., Saldivia B., A. y Serrano G., M. (2006). *Liderazgo y su influencia sobre el clima laboral*. Universidad Austral de Chile. Recuperado de <https://docplayer.es/6712896-Liderazgo-y-su-influencia-sobre-el-clima-laboral.html>
- Coligiore Corrales, I. y Díaz Sosa, J. A. (2003). Clima organizacional y desempeño de los docentes en la ULA: estudio de un caso. *Revista Venezolana de Gerencia*, 8(24), 644-658.
- Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educación y Sociedad*. 30(107), 409-426. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006>
- Cox, C. (2008). Las reformas educativas y su impacto sobre la cohesión social en Latinoamérica. En E. Tironi (Ed.), *Redes, Estados y Mercados* (pp. 275-313). Santiago de Chile: Uqbar.
- Cruz Ramos, L. (2011, noviembre). *La reforma de educación secundaria. Percepciones y apreciaciones de los maestros*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma Metropolitana en México.
- Cruz Rubio, C. N. (2010). Los actores y sus actitudes frente al cambio de las políticas públicas. *Encrucijada: Revista Electrónica del Centro de Estudios en Administración Pública*, 6, 1-17. Recuperado de http://investigacion.politicas.unam.mx/encrucijadaCEAP/arts_n6_09_12_2010/art_ineditos6_2_cruz.pdf
- Deci, E. L., Kasser, T. y Ryan, R. M. (2004). Self-determined teaching: Opportunities and obstacles. En J. L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively* (pp. 1-7). London: Johns Hopkins Up.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 14-23. doi:10.1037/0708-5591.49.1.14
- Delgado Vásquez, A. (2003). El síndrome de Burnout en profesores de educación secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 6(2), 26-47. doi:10.15381/rinvp.v6i2.5149

- Díaz Haydar, O. C. y Franco Mejía, F. R. (2008). *Percepción y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en soledad, 2008* (Tesis de maestría). Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia.
- Domínguez Castillo, C. (2011). El maestro como persona y sus historias de docencia: conocer y comprender al maestro. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(2), 25-45.
- Dopico Rodríguez, E. (2011). Conflicto y convivencia en los entornos escolares. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(26), 1-14.
- Duarte, J., Gargiulo, C. y Moreno, M. (2011). *Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: un análisis a partir del SERCE*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1065/627.%20Infraestructura%20escolar%20y%20aprendizajes%20en%20la%20educaci%20n%20b%20sica%20latinoamericana.pdf?sequence=1>
- Dunham, R. B., Grube, J. A., Gardner, D. G., Cummings, L. L. y Pierce, J. L. (1989). *The development of an attitude toward change instrument*. Conference in Academy of Management Annual Meeting. Washington, D. C.
- Escalante Izeta, E. I. (2010). *Burnout en docentes: una aproximación a la situación de profesores de escuelas primarias públicas de México* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Estévez Nenninger, E. (20 de enero de 2013). El potencial de la reforma educativa: la legislación podría revolucionar el estado de la enseñanza en el país. *Excelsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/opinion/2013/01/20/opinion-del-experto-nacional/880206>.
- Farfán Manrique, M. E. (2009). *Relación del clima laboral y síndrome de burnout en docentes de educación secundaria en centros educativos estatales y particulares* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Fernández Acosta, P. C. (2006). *Clima organizacional y supervisión del desempeño docente en instituciones de educación básica* (Tesis de maestría). Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo, Venezuela.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. y Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279. doi:10.1177/1069072707305764

- Fuentes Reza, R. (2009, septiembre). *Las condiciones laborales y profesionales en el marco de la reforma a la educación secundaria, visión o perspectiva de sus actores*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Gairín Sallán, J., Armengol Asparó, C. y Muñoz Moreno, J. L. (2010). La innovación educativa en las comunidades autónomas de Cataluña y Aragón. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 215-236.
- Galarsi, M. F. y Marrau, C. (2007). La influencia del entorno laboral en el personal no docente de la Universidad Nacional de San Luis. *Fundamentos en Humanidades*, 8(2), 165-182.
- Gamboa Araya, R. W. y Castillo Sánchez, M. E. (2013). La evaluación cualitativa en el campo social y en la educación. *Revista Posgrado y Sociedad*, 13(1), 45-60. <http://dx.doi.org/10.22458/rpys.v13i1.385>
- García Bacete, F. J. y Doménech Betoret, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *REME: Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(0). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- García Cabrero, B., Mejía Montenegro, J. y Meza Meza, A. (2009). *Propuesta para evaluar y reportar el proceso de desarrollo de competencias de los alumnos de educación básica, mediante una nueva boleta de calificaciones*. Recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CartillaB/6antologia/antecedentes/pdf/>
- García Castro, C. M. (2011). *Condiciones de trabajo y salud de docentes de Instituciones Educativas Distritales de la Localidad uno de Usaquéen* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- García Hernández, C., Mercado Ibarra, S. M., Sotelo Castillo, M. A., Vales García, J., Esparza García, I. G. y Ochoa Ávila, E. (2011). Evaluación del clima organizacional en profesores universitarios de ciencias económico-administrativas. *CUL-CyT: Cultura Científica y Tecnológica*, 42(8), 21-31.
- García Horta, J. B. (2009, septiembre). *Motivación y compromiso docente en el contexto del programa escuelas de calidad*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de investigación Educativa, Veracruz, México.
- García Morales, V. J., Romerosa Martínez, M. M. y Lloréns Montes, F. J. (2007). Liderazgo transformacional: influencia en la visión compartida, aprendizaje, innovación y resultado organizativo. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(4), 25-46.
- García Quintanilla, M. (2007). *Dimensiones y representaciones en el cambio educativo* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

- García Rubiano, M., Rojas, M. F. y Díaz, S. (2011). Relación entre el cambio organizacional y la actitud al cambio en trabajadores de una empresa de Bogotá. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 7(1), 125-142.
- García Rubiano, M., Rubio, P. A. y Bravo, L. (2007). Relación entre los factores de riesgo psicosocial y la resistencia al cambio organizacional en personal de seguridad de una empresa del sector económico terciario. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3(2), 301-315.
- Gil García, A., Muñíz García, M. y Delgado Santos, A. (2008). El liderazgo transformativo en el ámbito escolar: un esfuerzo de investigación en acción y cooperación entre instituciones de educación superior. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 13-33.
- Gómez Restrepo, C., Rodríguez, V., Padilla M., A. C. y Avella García, C. B. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana Psiquiatría*, 38(2), 279-293.
- González, O., González, O., Ríos, G. y León, J. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. *Telos*, 15(3), 355-371.
- González Torres, M. C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *ESE: Estudios sobre Educación*, 5, 61-83.
- Gorostiaga, J. M. y Tello, C. G. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis intertextual. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 363-388.
- Grajales Guerra, T. (2004). *Cómo elaborar una propuesta de investigación*. Montemorelos, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Guerra, D. y Sansevero, I. (2008). Principios y competencias del líder transformacional en Instituciones educativas. *Laurus: Revista de Educación*, 14(27), 330-357.
- Gunbayi, I. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: research into nine urban high schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(3), 70-78. Recuperado de <http://www.tojet.net/>
- Guzmán J. C. (2011). Aplicaciones curriculares de la Educación Basada en Competencias (EBC). Balance de la experiencia mexicana a quince años de su implementación. *REDEC: Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 2(8), 86-116.
- Hernández Bautista, E. V. (2013). Las reformas educativas y el papel del docente. *Fuentes Humanísticas*, 25(46), 109-121.

- Hernández Herrera, C. A. (2006). *La motivación y satisfacción laboral del personal docente del CONALEP (caso de estudio plantel Ixtapalapa I)* (Tesis de maestría). Instituto Politécnico Nacional, CDMX, México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Ibarra Russi, O. A. (2006) *La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social*. Universidad Pedagógica Nacional Colombia. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/docentes/>
- Kotthoff, H. G. y Pereyra, M. A. (2009). La experiencia del PISA en Alemania: recepción, reformas recientes y reflexiones sobre un sistema educativo en cambio. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-24.
- Lamoyi Bocanegra, C. L. (2007). *La organización social de la escuela: clima organizacional en escuelas secundarias técnicas y generales del estado de Tabasco* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *REIFOP: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/issue/view/16941>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Lobato, C. y Madinabeitia, A. (2011). Perfiles motivacionales del profesorado ante la formación en metodologías activas en la universidad. *Formación Universitaria*, 4(1), 37-48. doi:10.4067/S0718-50062011000100006
- López Campos, C., Limones Aguilar, M. L., Valdés López, A. y Valdés-Perezgasga, U. (2010). El desgaste profesional, ¿un tema relevante para la formación de los docentes? *EN-CLAVES del Pensamiento*, 4(8), 169-182.
- Martín Cruz, N., Martín Pérez, V. y Trevilla Cantero, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento: el caso de una organización sin fines de lucro. *CIRIEC-España: Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 66, 187-211.
- Martínez García, N. (2008, septiembre). *La (des)motivación del profesor de español en Japón*. Ponencia presentada en el XIX Congreso Internacional de la ASELE, Cáceres, España.

- Martínez Méndez, R. y Ramírez Domínguez, M. J. (2010). La motivación y el clima organizacional en la facultad de contaduría pública de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *RIAF: Revista Internacional Administración y Finanzas*, 3(1), 39-48.
- Martinic, S. (2010). La evaluación y las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 30-43.
- Martins Pestana, F., Cammaroto Tortoza, A. J., Neris Díaz, L. M. y Canelón Rodríguez, E. C. (2009). Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(2), 1-27. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9540>
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. En W. S. Paine (Ed.), *Job stress and burnout: Research, theory and intervention perspectives* (pp. 29-40). Beverly Hills: Sage.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1997). *Manual del Inventario Burnout de Maslach: síndrome del quemado por el estrés labor asistencial*. Madrid: TEA.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Mason, D. R. (2007). *Louisiana INTECH professional development: Middle school administrators' perceptions of change as related to student achievement* (Tesis doctoral). Universidad de Nueva Orleans, Nueva Orleans, USA.
- Mena Miranda, L. (2010). *El desgaste profesional en profesores universitarios: un modelo predictivo* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Mendoza Martínez, I. A. y García Rivera, B. R. (2011, octubre). *Influencia del liderazgo transformacional en el desgaste profesional en personal docente y administrativo de una institución pública de educación media superior*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, Universidad Autónoma de Baja California, CDMX, México.
- Mercado Salas, A. y Ramírez Gordillo, M. D. (2009, septiembre). *El síndrome de desgaste profesional (SDP) en docentes de educación básica secundaria en la ciudad de Aguascalientes*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0253-F.pdf
- Meneses Morales, E., (1998). *Tendencias educativas oficiales de México, 1821-1911* (2ª ed.). México: Porrúa.

- Miranda López, F. (2010). La reforma curricular de la Educación Básica. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México* (pp. 35-60). México: El Colegio de México.
- Miranda López, F. y Reynoso Angulo, R. (2006). La reforma de la educación secundaria en México: elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1427-1450.
- Monereo Font, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Moos, R. H., Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1984). *Escalas de clima social (FES, WES, CIES, CES)*. Madrid: TEA.
- Moreno Jiménez, B., Garrosa Hernández, E. y González Gutiérrez, J. L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 151-171.
- Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591.
- Muñoz Stuardo, G. y Marfán Sánchez, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-80.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso de cambio escolar: una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Murillo Estepa, P. y Becerra Peña, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de redes semánticas naturales: su importancia en la gestión de centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Navarro Gallegos, C. (2009). La alianza por la calidad de la educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal. *El Cotidiano*, 154, 25-37.

- Olivares Faúndez, V. E. y Gil-Monte, P. R. (2007). Análisis de las propiedades psicométricas del “Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el trabajo” (CESQT) en profesionales chilenos. *Ansiedad y Estrés*, 13(2), 229-240.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. México: OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: consideraciones para México*. México: OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012). *Avances en las reformas de la educación básica en México: una perspectiva de la OCDE*. México: OECD.
- Pantano, E. D. (2011). Reforma educativa, diseño curricular y docencia: un campo tensionado. *El Toldo de Astier*, 2(2), 1-14.
- Pareja Fernández de la Reguera, J. A. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3). Recuperado de https://www.ugr.es/~recfpro/rev_113COL3.pdf
- Parra Martínez, M. L., Pérez y Pérez, Y., Torrejón Becerril, M. y Mateos Papis, G. (2010). Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de escuela inclusiva. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(1), 77-87.
- Peinado, S., Bolívar, J. M. y Briceño, L. A. (2011). Actitud hacia el uso de la computadora en docentes de educación secundaria. *CONHISREMI: Revista Universitaria Arbitrada de Investigación y Diálogo Académico*, 7(1), 86-105.
- Pérez, A. G. (2009). *Guía metodológica para anteproyectos de investigación* (3ª ed.). Caracas: FEDUPEL.
- Pérez Bilbao, J. y Nogareda Cuixart, C. (1996). *Actitudes frente al cambio en trabajadores de edad avanzada*. Recuperado de https://www.insst.es/documents/94886/326962/ntp_416.pdf/7293ac82-ec82-4a43-92be-49a09fb27bf7
- Pérez Vega, M. A., Pérez Ferra, M. y Quijano López, R. (2009). Valoración del cambio de actitudes hacia el medio ambiente producido por el programa didáctico “El-CEA” en los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (14-16 años). *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(3), 1019-1036. Recuperado de http://reec.uvigo.es/REEC/spanish/REEC_older_es.htm

- Ponce Grima, V. M. (2004). Reprobación y fracaso en secundaria: hacia una reforma integral. *Revista de Educación y Desarrollo*, 2, 59-70.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar (Vol 1): política y práctica*. México: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>
- Poy Solano, L. (19 de junio de 2010). La deteriorada infraestructura escolar afecta el aprendizaje: SEP. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2010/06/19/sociedad/029n1soc>
- Prisco Cortés, X. y Salaiza Lizárraga, F. C. (2012, octubre). *Relación entre el clima laboral y la motivación del personal en una secundaria pública*. Conferencia presentada en el XVII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e informática, Instituto Tecnológico de Culiacán, CDMX, México. Recuperado de <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xvii/docs/E13.pdf>
- Rabelo Neiva, E., Ros García, M. y Torres da Paz, M. G. (2004). Validación de una escala de actitudes ante el cambio organizacional. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 20(1), 9-30.
- Rafferty, A. E. y Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 329–354. doi:10.1016/j.leaqua.2004.02.009
- Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española.
- Recepoglu, E. (2013). A study on teachers' job motivation in the High Schools of Ministry of National Education in Turkey (Karabük and Sinop Sample), *Middle East Journal of Scientific Research*, 13(4), 532-537. doi:10.5829/idosi.mejsr.2013.13.4.132.
- Rentería Castro, E. (2010). La evaluación del desempeño escolar y la política educativa: caso de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(2), 1-13.
- Reynoso Jurado, N. (2008). *Actitudes docentes ante la innovación curricular por competencias* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Ciudad Juárez, México.
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R. y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7.

- Rodríguez Cortés, K. y Salgado Fernández, L. I. (2009). Puntos críticos sobre la reforma en educación básica y media superior en México. *Revista del Centro de Investigación*, 8(32), 121-134.
- Rodríguez Guzmán, L., (2012). Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(24), 18-27. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1053>
- Rodríguez Miranda, F. P., Pozuelos Estrada, F. J. y García Prieto, F. J. (2012). Cuando el cambio llega a la escuela: estudio de casos sobre los procesos de innovación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 8, 117-141. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1176>
- Román, M. y Murillo, F. J. (2009). La evaluación de los aprendizajes escolares: un recurso estratégico para mejorar la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 4-9.
- Romero Barea, G. A. (2009). La motivación del profesor: un gran recurso educativo. *Revista Digital Innovación y Experiencia Educativa*, 20, 1-9. Recuperado de <https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/244650>
- Roo, A. (2013). *Influencia del gerente educativo en la motivación y el desempeño laboral del personal docente* (Tesis de maestría). Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Ruiz Cuéllar, G. (2012). La reforma integral de la educación básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *REIFOP: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 51-60.
- Ruiz Ortega, J. (2007). Retorno de la evaluación reduccionista y excluyente. *Innovación Educativa*, 7(36), 53-67.
- Saavedra R., M. S. (2001). *Diccionario de Pedagogía: 500 términos especializados*. México: Pax.
- Sadeghi, A. y Lope Pihie, Z. A. (2012). Transformational Leadership and Its Predictive Effects on Leadership Effectiveness. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7), 186-197.
- Salas Vallina, A. (2013). *Liderazgo transformacional, capacidad de aprendizaje organizativo y felicidad en el trabajo* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- San Fabián Maroto, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60.

- Sandoval Flores, E. (2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 165-182.
- Santibáñez, L. (2008). Reforma educativa: el papel del SNTE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 419-443.
- Sarafidou, J. O. y Nikolaidis, D. I. (2009). School leadership and teachers' attitudes towards school change: The case of high schools in Greece. *The International Journal of Learning*, 16(8), 431-440.
- Schellenbach-Zell, J. y Gräsel, C. (2010). Teacher motivation for participating in school innovations-supporting factors. *Journal for Educational Research Online*, 2(2), 34-54. Recuperado de <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/issue/view/18>
- Secretaría de Educación Pública. (SEP, 2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (SEP, 2011a). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (SEP, 2011b). *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (SEP, 2012a). *El enfoque formativo de la evaluación*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (SEP, 2012b). *Acuerdo número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*. México: SEP.
- Segredo Pérez, A. M. (2010). *Clima organizacional en la gestión del coordinador docente de estado en la Misión Médica Cubana*. República Bolivariana de Venezuela, 2009 (Tesis de maestría). Escuela Nacional de Salud Pública, La Habana, Cuba.
- Silvero Miramón, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 115-138.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2009). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001

- Sureda García, I. (2002). Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: revisión de un problema. *Revista Española de Pedagogía*, 60(221), 83-98.
- Szabla, D. B. (2007). A multidimensional view of resistance to organizational change: Exploring cognitive, emotional, and intentional responses to planned change across perceived change leadership strategies. *Human Resource Development Quarterly*, 18(4), 525-558. doi:10.1002/hrdq.1218
- Tapia Gutiérrez, C. P., Becerra Peña, S., Mansilla Sepúlveda, J. y Saavedra Muñoz, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 14(2), 389-409. doi:10.5294/edu.2011.14.2.8
- Tayyab Alam, M. y Farid, S. (2011). Factors affecting teacher's motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1), 298-304.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47.
- Traver Martí, J. A. y García López, R. (2007). Construcción de un Cuestionario-escala sobre Actitud del Profesorado frente a la Innovación Educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1-14. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/155>
- Uribe Briceño, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. *Revista PRELAC: Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, 1(1). Recuperado de <http://www.galeon.com/documentosmc/liderazgo.pdf>
- Uribe Briceño, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 304-322.
- Vaillant, D. (2012). La gobernanza educativa y los incentivos docentes: los casos de Chile y Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 119-139.
- Valdés Cuervo, A. A., Arreola Olivarría, C. G., Angulo Armenta, J., Carlos Martínez, E. A. y García López, R. I. (2011). Actitudes de docentes de educación básica hacia las TIC. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 379-392.
- Valenzuela González, J. R. (2004). *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas.

- Vega Villa, C. y Zavala Villalón, G. (2004). *Adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ forma 5x corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno* (Tesis de licenciatura). Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- Velasco Lince, E. M., Bautista Santos, H., Sánchez Galván, F. y Cruz Rivero, L. (2012). *La motivación como factor de influencia en el desempeño laboral del área docente del Instituto Tecnológico Superior de Tantoyuca (ITST)*. México: Académica Española.
- Vera Pedroza, A. y Mazadiego Infante, T. J. (2010). Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14, 53-58.
- Verdugo, W. (2005, junio). *Actitud docente hacia el uso de la computación e impacto derivado de la misma*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Superior, Palacio de Minería, CDMX, México.
- Villalón Camus, X. G. (2014). *El liderazgo transformacional como agente motivador en un establecimiento municipal* (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- Wheelock, M. (2005). *Teacher assessment of school climate and its relationship to years of working with an elementary school administrator* (Tesis doctoral). South Dakota University, Vermiton, USA.
- Zamora Hernández, M. y Moreno Olivos, T. (2009). Evaluación del aprendizaje. Entre cultura escolar y la reforma de educación secundaria: estudio de caso. *Revista Xihmai*, 4(7). Recuperado de <http://www.lasallep.edu.mx/XIHMAI/index.php/xihmai/article/view/123/101>
- Zorrilla Fierro, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-22. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5535/5953>
- Zorrilla Fierro, M. y Barba Casillas, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinética: Revista Electrónica Sinéctica*, 30, 1-30. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/189>

CURRÍCULUM VITAE



HUMBERTINO REYES RAMOS

Domicilio: Orquídea 227 Colonia residencial Los Sabinos Montemorelos, N. L.
México. C.P. 67513.

Móvil: 8262620550

E-mail: betoreyesra@hotmail.com

RFC. RERH690807JS4

PREPARACIÓN ACADÉMICA

CICLO ESCOLAR: ESPECIFICACIONES

- | | |
|-------------|--|
| (2011-2019) | Doctorado en Gestión Curricular, Universidad de Montemorelos |
| (2010-2011) | Titulación de la Maestría en Educación con Campo en Historia de la Educación Regional. Universidad Pedagógica Nacional. |
| (1998-2000) | Maestría en Educación área de Desarrollo Curricular e Instrucción. Universidad de Montemorelos (Pasante). |
| (1993-1995) | Maestría en Educación con campo en Historia de la Educación Regional. Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN-19-A Educación (Pasante). |
| (1991-1996) | Licenciatura en Educación Superior. Escuela Normal "Prof. Moisés Sáenz Garza" (Titulado). |
| (1987-1991) | Licenciatura en Educación Escuela Normal "Prof. Serafín Peña" (Titulado). |
| (1984-1987) | Bachillerato Pedagógico Escuela Normal "Prof. Serafín Peña". |

- (1975-1984) Escuela Secundaria Federal "Sebastián Lerdo de Tejada".
(1975-1981) Escuela Primaria Federal "Prof. Celso Flores Zamora".

ASESORIAS Y CONSTANCIAS

- (Junio 2015) Examen promoción a subdirección. INEE. SEP.
(Agosto 2009) Curso básico "El enfoque por competencias en la Educación Básica".
(2008-2009) Constancia de excelente desempeño magisterial.
(Abril 1999) III Simposium Internacional de Educación. Universidad de Montemorelos.
(Febrero 1999) Seminario en Valores. 4 hrs. Universidad de Montemorelos.
(Septiembre 1998) Talleres Generales de Actualización. CECAM.
(1998-1999) Participación en el Curso Taller "Educación de Valores". SEP.
(Junio 1997) Reconocimiento al "Desempeño Profesional". SEP.
(1997-1998) Publicaciones. "La Realidad de Hoy".
(Septiembre 1995) Participación. Inglés Nivel IV. UPN-EAD 191.
(Agosto 1994) Seminario "Teacher Training in EIt. Secretaría de Educación.