



VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

NUEVA ÉPOCA VOL. 8 No. 17
Abril de 2014 a Septiembre de 2014



VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Vol. 8, No. 17, Abril de 2014 a Septiembre de 2014, es una publicación semestral editada por el Colegio Anglo Español. Durango, A.C., en el área de posgrado. Avenida Real del Mezquital No. 92, Fracc. Real del Mezquital, C.P. 34199. Durango, Dgo. Tel. 618-8117811.
<http://iunaes.mx/>
iunaes@yahoo.com.mx

Editor Responsable: Dra. Adla Jaik Dipp.
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2013-031511584500-203. ISSN: 2007-3518. ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Edición electrónica vía on line:
<http://iunaes.mx/revista/>

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del autor de la publicación.

VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Nueva Época Vol. 8, Número 17, Abril de 2014 a Septiembre de 2014

CONTENIDO

INVESTIGACIONES

- CONSTRUCCIÓN DE LA TRÍADA: MATEMÁTICA-COTIDIANIDAD- Y PEDAGOGÍA INTEGRAL** 6
Milagros Elena Rodríguez
- ESTRÉS LABORAL Y COMPROMISO ORGANIZACIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR** 20
Rocío del Carmen Aguilar Arreola y Arturo Barraza Macías
- HÁBITOS ALIMENTICIOS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO** 37
Ana María Manzanera Vázquez y Adla Jaik Dipp
- ANÁLISIS DE LA INSERCIÓN DE LA EPÉNTESIS DE [ɛ] EN LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS DE NEGOCIOS EN LA FACULTAD DE ECONOMÍA, CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO** 47
María Leticia Moreno Elizalde, Delia Arrieta Díaz y Ernesto Geovani Figueroa González

ARTÍCULOS

- LA GERONTOGOGÍA: UNA NECESIDAD EDUCATIVA EMERGENTE EN MÉXICO** 59
Luz María Gómez Ávila
- LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO ALTERNATIVA PARA CONOCER Y TRANSFORMAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA.** 71
María del Socorro Maldonado Valenzuela
- LAS COMPETENCIAS A LA LUZ DE LAS INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS** 82
Fernando González Luna
- EVALUACIÓN BASADA EN EL DESEMPEÑO COMO RETO DE LA ESCUELA NORMAL DE SANTIAGO TIANGUISTENCO.** 97
José Luna Hernández
- HOMESCHOOLING, UNA ALTERNATIVA DE ESTE SIGLO** 102
Edgar Ricardo Ortega

NORMAS PARA COLABORADORES 111

REVISTA ELECTRÓNICA VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Adla Jaik Dipp

CONSEJO EDITORIAL

MIEMBROS LOCALES

Dr. Enrique Ortega Rocha (*Instituto Universitario Anglo Español*); Dra. Alejandra Méndez Zúñiga (*Universidad Pedagógica de Durango*); Dr. Raymundo Carrasco Soto (Secretaría de Salud de Estado de Durango); Dra. Magdalena Acosta Chávez (*Universidad Juárez del Estado de Durango*); Dra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar (*Secretaría de Educación del Estado de Durango*); Dr. Jesús Carrillo Álvarez (*Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango*); y Dr. Luis Manuel Martínez Hernández (*Red Durango de Investigadores Educativos A.C.*)

MIEMBROS NACIONALES

Dra. Ángeles Huerta Alvarado (*Centro Nacional de Evaluación Educativa*); Dr. Pedro Sánchez Escobedo (*Universidad Autónoma de Yucatán*); Dr. Víctor Hernández Mata (*Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro*); Dra. Elva Isabel Gutiérrez Cabrera (*Universidad Politécnica del Golfo de México*); Dr. José Luis Pariente Fragoso (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez (*Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE*); Dr. Manuel Muñiz García (*Universidad Autónoma de Nuevo León*).

MIEMBROS INTERNACIONALES

Dr. Alfredo Cuellar Cuellar (*Universidad de Fresno y Docente fundador del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español*); Mtra. Giselle León León (*División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica*)

**INSTITUTO
UNIVERSITARIO
ANGLO ESPAÑOL**

DIRECTORIO

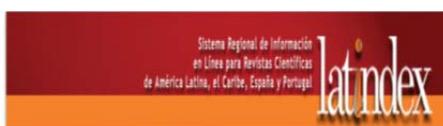
Directora General
Alia Lorena Ibarra
Ávalos

Directora Académica
de Posgrado
Adla Jaik Dipp

La revista "Visión Educativa IUNAES" es una publicación electrónica con periodicidad semestral que se edita en los meses de abril y octubre de cada año por parte del Postgrado en Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES). Actualmente se encuentra indizada en Latindex, Dialnet e Índice ARED y su contenido ha sido integrado a Google Académico, IN4MEX, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, Maestroteca y al Índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión del IUNAES y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

La correspondencia favor de dirigirla al Instituto Universitario Anglo Español. Paseo del Cóndor No.100 Fracc. Real del Mezquital. Tels. 618-8117811 y 618-8127226 e-mail: iunaes@yahoo.com.mx



EDITORIAL

SIETE AÑOS ININTERRUMPIDOS DE NUESTRA REVISTA

Con este número la revista Visión Educativa IUNAES inicia su octavo año de publicación. Han sido siete años ininterrumpidos de trabajo. Durante este tiempo hemos editado 16 números.

Inicialmente empezamos como una revista de divulgación con una periodicidad cuatrimestral. En esta primera etapa publicamos siete números hasta el mes de enero del 2009. En estos primeros números nuestros autores eran centralmente alumnos y profesores de nuestra maestría.

En una segunda etapa, que empieza con nuestro número ocho en el mes de octubre de 2009, la revista se orientó a la investigación sin dejar de lado la divulgación; en ese sentido, su estructura se compone, a partir de ese momento, de dos secciones: investigaciones y artículos de divulgación.

Ahora, después de lograr su indización en organismos tan importantes como DIALNET, la revista se consolida al tener autores de las diferentes instituciones de educación superior de nuestro estado, así como de otros estados de la república y de otros países.

Esperamos continuar en esta línea de crecimiento y desarrollo que nos permitan llegar a consolidar nuestra revista como una opción académica seria y profesional en el contexto internacional.

LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA BAJO LAS CONJETURAS DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA TRÍADA: MATEMÁTICA-COTIDIANIDAD- Y PEDAGOGÍA INTEGRAL

Milagros Elena Rodríguez

Investigadora Postdoctoral. Universidad de Oriente. Departamento de Matemáticas, República Bolivariana de Venezuela

melenamate@hotmail.com

Resumen

En éste artículo se exhibe una investigación reflexiva, con sustento documental que muestra las conjeturas bajo las cuales se construyó la tríada: matemática -cotidianidad - y pedagogía integral y sus implicaciones en la enseñanza de la matemática. En efecto, dicha tríada es un constructo que llama al rescate de la matemática en el aula de clase a través del uso de los tres canales de aprendizaje, al diálogo como herramienta que lleva a establecer la relación sujeto-sujeto, entre el docente y el estudiante. Estas conjeturas ó hipótesis al estilo casi poética presuponen elementos claves para el desarrollo de un proceso educativo orientado a la valoración de la matemática con miras al establecimiento de rupturas con los esquemas agotados de la pedagogía y de la dialéctica de la enseñanza de dicha ciencia; la remoción de los viejos escombros que todavía permanecen agónicos. Desde aquí que se admite un cambio sustancial en la enseñanza de la matemática que requiere de un docente formado a través de la pedagogía integral que propende un ser solidario, ético, abierto a las innovaciones. Esto es comprender, reestructurar, analizar, esquematizar, proponer y adherirse al conocimiento; facilitando experiencias enriquecedoras con los estudiantes. Dicha enseñanza es así una construcción social identificando nuevas formas de expresión matemática, en torno a la comprensión de la vida y del sentimiento de todos, en cuantas nuevas experiencias y aproximaciones intra e intersubjetivas.

Palabras clave: Tríada, conjeturas, aproximaciones intra-intersubjetivas, experiencias enriquecedoras.

Abstract

In this paper we exhibit a reflective inquiry with documentary support that shows the assumptions under which the triad: math- everyday life - and comprehensive education and its implications for the teaching of mathematics was built. Indeed, this triad is a construct that calls to the rescue of mathematics in the classroom through the use of the three channels of learning, towards the dialogue as a tool that leads to establishing subject-subject relationship between the teacher and the student. These conjectures or hypotheses made almost in poetic style presuppose key elements for the development of an educational process aimed at the assessment of mathematics for the establishment of ruptures with depleted patterns of pedagogy and the dialectic of teaching of this science, the removal of the old debris that remain agonizing. In this sense, to support a substantial change in the teaching of mathematics requires a trained teacher through an integral pedagogy that tends to be supportive, ethical and open to innovations. This implies to understand, restructure, analyze, outline, propose and adhere to knowledge by providing enriching experiences with students. Such education is a social construction that leads to the identification of new forms of mathematical expression about the understanding of life and feeling of everybody, regarding to new intra and intersubjective experiences and approaches.

Keywords: Triad, conjectures, intra-intersubjective approaches, enriching experiences.

Consideraciones iniciales

La ciencia, en la modernidad ha venido utilizando el paradigma positivista, y este le ha dado especial preeminencia a la investigación cuantitativa, imponiéndola como la única válida por mucho tiempo en las instituciones, principalmente las educativas. Se manipulan, con esta metodología variables aisladas con el propósito de reducir el problema a uno solo explicable por la ciencia, el racionalismo. En dicha investigación cuantitativa se usan hipótesis ó conjeturas fijas e incambiables que definen y reducen las variables en el desarrollo de la indagación.

Este modo de investigar, sobre todo en las subjetividades del individuo, puesto en escena es reduccionista y se extiende como una atomización de la realidad para traer serias consecuencias, como por ejemplo la parcelación del ser humano; es de esta manera como se ha venido obteniendo el conocimiento. Descartes (1975) opina que el modo de obtener el conocimiento es la intuición intelectual, y que ésta manera es la única capaz de manifestar la verdad de las cosas, lo racional de la realidad. De aquí se desprende que el saber válido se construye a partir de la razón mediante intuición y deducción. La auténtica facultad del conocimiento es la razón, negándose esa potestad a la sensibilidad, dejando por fuera entonces las características subjetivas del individuo.

Asumiendo una actitud crítica al respecto del reduccionismo y la forma de obtener conocimiento Feyerabend (1984: 302), plantea que: “no existe método especial que garantice el éxito o lo haga probable. Los científicos no resuelven los problemas porque poseen una varita mágica-una metodología o una teoría de la racionalidad, sino porque han estudiado un problema durante largo tiempo”. Bajo esta crítica se inscribe la presente investigación.

Éste autor afirma que el método reduccionista, entre otros, no resuelve problemas, que solo el conocimiento de todo el problema relacionado con su entorno durante un proceso largo pueden asomarse posibles soluciones entrelazadas y cambiantes, ya que no hay verdades definitivas, sino visiones, preferiblemente complejizadas, de los hechos.

No obstante solo, con el advenimiento retador de la postmodernidad y sus argumentaciones, se identifica con el hecho de que la ciencia está cambiando, y aunque persisten todavía serias secuelas de los viejos paradigmas en la enseñanza de dicha ciencia formal también se están observando transformaciones en los métodos como los enfoques de estudios.

Las viejas secuelas que prevalecen en la problemática de la enseñanza de la matemática, en particular, Rodríguez (2011c: 8) las describe como:

materialista, instrumental, industrial, cientificista, uniforme, cuantitativa; establecida la mayoría de las veces bajo la pedagogía tradicional. Aún, con los pasos dados en los terrenos de la posmodernidad, este dominio no se ha superado; puesto que pese a los avances en las investigaciones en la didáctica de la matemática, el papel del docente actual no dista mucho del tradicional.

En el proceso de enseñanza de la matemática también ha existido, y aún prevalece una educación castradora de los valores del ser humano, pues según Rodríguez (2010b: 111): “se ha venido educando individuos con alta capacidad cognitiva, emitida por el desarrollo de un solo hemisferio cerebral, pero con un profundo desprecio por la vida, entre otras características”.

Desde los supuestos, conjeturas o hipótesis que se muestran en esta investigación ha sido construida la tríada matemática-cotidianidad y –pedagogía integral, título de una línea de investigación de la autora, que cuenta con una serie de publicaciones a nivel nacional e internacional. Según Rodríguez (2010b: 4) dicha tríada es un: “constructo que llama al rescate de la matemática en el aula de clase a través del uso de los tres canales de aprendizaje, al diálogo como herramienta que lleva a establecer la relación sujeto-sujeto, entre el docente y el estudiante”, desde luego de esta forma el discente se apropia de su aprendizaje, se rescata el amor y pasión por la ciencia, usando elementos de su cotidianidad y cultura, conductas que promueve la ética.

En cuanto a la pedagogía integral Rodríguez (2010b: 104) afirma que:

emerge en la relación sujeto-sujeto en estos tiempos como el argumento de más relevancia, no solo en la educación sino en todas las áreas humanas fragmentadas, y disociadas. La verdadera prosperidad educativa depende del nivel de integridad de la educación; es necesario volver sobre la integrabilidad del hombre, una nueva visión de lo que es el aprendizaje y la naturaleza humana.

En éste artículo se exhibe una investigación cualitativa, reflexiva, con sustento documental con el fin de mostrar las conjeturas bajo las cuales se construyó la tríada: matemática-cotidianidad- y pedagogía integral y sus transformaciones en la enseñanza de la matemática. Se desarrolla entonces la investigación teórica desde las secciones que muestran los supuestos o conjeturas de la construcción de dicha tríada y los cambios transformacionales en la enseñanza de la matemática desde la tríada.

1. Supuestos de la construcción de la tríada

En éste apartado, la autora con nuevas inventivas, diferentes a las que posee con la formación matemática, con desviación radical de los modos propios de pensar de los tradicionales del pensamiento científico, como ha venido sucediendo con las grandes teorías que han fundamentado las grandiosas creaciones; se dispuso con formas diferentes de sentir y actuar a dar algunas conjeturas, que no se derivan de los hechos observados, sino que los inventan para dar cuenta de ello. Como en efecto, Popper (1963: 192) afirma que son: “el resultado de una intuición casi poética”. Desde éstas conjeturas se visionan cambios significativos en la enseñanza de la matemática, dilucidados desde la tríada.

1.1 Primera conjetura

El examen de los elementos conceptuales de la tríada relacionante: matemática-cotidianidad- y pedagogía integral, constituyen ciertamente elementos claves para el desarrollo de un proceso educativo emergente orientado a la valoración de la enseñanza de la matemática como ciencia desde una perspectiva alternativa, que toma en cuenta la transcendencia epistémica de los preceptos, experiencias, conocimientos e ideas que pueden proporcionar los discentes para el enriquecimiento de la enseñanza-aprendizaje de la matemática dentro de una visión ecológica y sistémica del quehacer pedagógico en forma integral, tendente a darle verdadero redimensionamiento de los componentes biológicos, sociales, psíquicos, y sociales de la personalidad del educando dentro de un mundo lleno de imaginarios, afectos, intersubjetividad, relaciones dialécticas y aprendizajes significativos para la vida humana.

1.2 Segunda conjetura

Un debate sobre la relevancia epistemológica de la tríada: matemática-cotidianidad- y pedagogía integral, constituye una magnífica oportunidad para la presentación de un enfoque teórico-cognoscitivo de tales elementos constitutivos e integrativos ecológicamente, con miras del establecimiento frontal de rupturas con los esquemas agotados de la pedagogía y de la dialéctica de la enseñanza de la matemática de la modernidad; todo vez que se tiende a darle el verdadero significado de las aportaciones de la matemática en lo correspondiente al conocimiento y atención de la problemática de la realidad compleja de lo cotidiano, iluminado desde una nueva visión pedagógica integral.

1.3 Tercera conjetura

El hecho de llegar a reconocer el rol que ha venido desempeñando la matemática en cuanto a las transformaciones más significativas de la práctica pedagógica del docente en las instituciones educativas y su contexto y entorno cotidiano, conlleva a un beneficio irrefutable e indudable para el constructo necesario de una pedagogía integral, tendente a la remoción de los viejos escombros que todavía permanecen agónicos en la educación científico matemática de estos tiempos. Se trata, pues, de redesenfundar y enarbolar las banderas de los cambios transformacionales de las instituciones educativas en todas sus modalidades y niveles, apuntando el verdadero significado de la matemática como ciencia fundamental en y para la vida humana.

1.4 Cuarta conjetura

La presentación de ejes temáticos derivados de la relevancia de la tríada: matemática-cotidianidad- y pedagogía integral, se muestran como un constructo epistemológico y valórico relacional de las nociones de ciencia-vida, de acuerdo

con las cosmovisiones, opiniones, juicios, valoraciones y experiencias de autores protagónicos de la trama de la enseñabilidad de tan importante ciencia para la humanidad.

Desde estas conjeturas se visionan entonces cambios transformacionales significativos en la enseñanza de la matemática desde la tríada. Es así como en primer lugar se reconstruye la educación tradicional que Freire (1972) afirma es la práctica educativa de una educación “bancaria”.

2. Cambios transformacionales en la enseñanza de la matemática desde la tríada

El origen empírico y práctico de la matemática da comienzo a la formación de la tríada lo cual se manifiesta como elemento resaltante para renovar la enseñanza de la ciencia. Esto es, mostrar en el aula la necesidad de resolver un problema de su cotidianidad cuestiones vitales que le harán ver la importancia de la ciencia y su valor en su formación e inquietud mística e intelectual.

Un elemento novedoso, a renovar en la praxis de la matemática es la categoría cotidianidad clave en el ser humano, en la creación de la matemática, y desde luego en la tríada objeto y vida de la presente investigación. Regresa la cotidianidad y emerge en el aula como elemento vital de la vida del ser humano y en cada uno de sus actos.

La categoría cotidianidad después de los años sesenta, se puede decir que se realizaron diversos estudios sobre la vida cotidiana, muchos teóricos como Heller (1977), Goffman (1981), Berger y Luckmann (1989), tienen numerosos trabajos sobre esta categoría filosófica; en particular la fenomenología presenta la cotidianidad como válida hasta que no se demuestre lo contrario. La cotidianidad es de suma importancia en la formación humanista, porque regresa al individuo a sus intereses, a su realidad. No es posible una pedagogía centrada en el ser humano que no tome en cuenta la cotidianidad. En tal sentido, afirma Heller (1977: 96) que: “en las formas de vida cotidiana es donde se realiza el hombre entero (...) es decir por el ambiente en el cual el hombre nace y en el que ha “aprendido” a moverse”. Es de resaltar que según Rodríguez (2010: 117):

el binomio matemática - cotidianidad existe ineludiblemente desde la creación de las matemáticas, pero que esta realidad no es evidenciada en las escuelas, priorizando la abstracción en primer lugar antes que tal relación. Apremia la necesidad de consustanciarlo con la vida y hacerlo visible en las escuelas, ya que el ser humano sólo es capaz de construir el mundo donde se integra y desarrolla su cotidianidad.

También, el binomio matemática-filosofía entra en escenario en la concepción de la tríada, y entra en acción en el aula creando y recreando una vez más la ciencia formal para la vida; pero también para formación integral del ser humano, y por ende en el progreso de la humanidad en cada una de sus creaciones. En este punto es menester inmiscuir la ética, como guía del

desenvolvimiento del individuo, en dos sentidos: en la creación de las teorías matemáticas para que cada descubrimiento sea en beneficio del hombre y no en contra de este o de intereses fuera de este orden y también en la enseñanza de la ciencia cobra preeminencia este valor en el sentido que hace ver al docente el sentido de criticidad de su praxis y la responsabilidad como profesional de hacer un ejercicio humano ante en discente en una relación epistemológica sujeto-sujeto.

Respecto a esta relación epistemológica sujeto-sujeto, según el creador de la Educación Holista, Gallegos (2001: 54) afirma que:

es una relación mediada por el lenguaje, la comprensión, los símbolos, la intencionalidad, la autoconciencia, el interés mutuo, buscamos construir significados compartidos y dotar de sentido trascendente a la vida, el corazón de esta relación es nuestra subjetividad que no puede ser entendida ni estudiada por las ciencias empíricas, no alcanza a ser comprendida por la razón instrumental, ni puede ser evaluada por indicadores estandarizados objetivos, cuando aplicamos estas tres cosas a la subjetividad reducimos a los seres humanos a cosas, objetos, máquinas. El espíritu humano no puede ser estudiado con criterios mecanicistas.

La relación sujeto-sujeto entre los actores del proceso educativo es una de las bases de la pedagogía integral en la enseñanza de la matemática. En particular Rodríguez (2010b: 103) afirma que dicha pedagogía es: “una experiencia humana basada en esta correspondencia, un encuentro dialógico entre profesores, estudiantes, comunidades; es un proceso cargado de: subjetividad, intencionalidad, transcendencia, incertidumbre, necesidades motivaciones, proyectos que no pueden ser apartados a menos que se destruya la misma educación”. Esta relación epistémica puesta en el escenario de clases cambia sustantivamente la relación entre los actores del proceso educativo, donde el discente es considerado tradicionalmente un objeto que atiende y copia pasivamente y el docente es el único poseedor del conocimiento matemático, el cual es visto de manera única y acabado.

Regresando al elemento epistemológico que se deriva de la tríada, esto es la unión de la filosofía y la matemática, se trata de retomar ese binomio creado desde el origen de ellas y colocarlas en el aula de clases puesto que la matemática es la propedéutica de la filosofía y la esta le da sentido a la ciencia lógica, y da preponderancia a preguntas que han sido olvidadas como: ¿para qué existe en la vida del hombre la ciencia?, ¿de qué le sirve?, entre otras preguntas que se han dejado atrás en el determinismo de los problemas y en las ansias de producción olvidándose del ser humano y de sus proyectos de vida. Es así como Tomasini (2006: 171) afirma que: “la filosofía de las matemáticas es de gran importancia para la filosofía en general porque aborda el estudio de una disciplina muy peculiar en cuanto que tiene múltiples usos en el mundo empírico a pesar de que, al parecer, posee principios inamovibles”.

El binomio mencionado en el párrafo anterior debe ser elemento a formar parte del perfil del nuevo docente de matemática y del nuevo matemático: individuo profundamente humanistas y de un docente sensibilizado y que ame la ciencia y no la use como objeto de poder en la docencia, sino que la engrandezca. Es así como la autora, en Rodríguez (2010c: 1) afirma que: “el docente debe estar formado en: historia y filosofía de la matemática, didáctica, psicología, sociología y semiótica”

Se requiere para eso el cambio en la formación del docente y matemático que ejerce hasta ahora su poder o dominio en las clases expositivas de contenidos fuera de la realidad del estudiante, este docente tendrá que estar preparado en categorías, distintas a las que actualmente posee, como la epistemología, la historia y filosofía de la matemática y psicología de esta, entre otras categorías. De estas categorías da cuenta y lo ilustran de forma compleja Godino y Batanero (1998).

Deberá estar convencido, el docente, predicador de la matemática que la afectividad es importante así como las creencias emociones y actitudes, que se debe vencer el rechazo hacia la ciencia y colocar un profundo amor en cada uno de sus pasos pensando que lo más importante en la formación de un ser humano crítico de su praxis, y no uno mecánico que solo se dirija a la solución de problemas con algoritmos rígidos e y fijos sin contexto.

Uno de los elementos derivados de la tríada que desde luego es consecuencia directa de su praxis a través de la pedagogía integral es el desarrollo humano integral. Éste un concepto holístico, dado que abarca múltiples dimensiones, en el entendido de que es el resultado de un proceso complejo que incorpora factores sociales, económicos, demográficos, políticos, ambientales y culturales; en el cual participan de manera activa y comprometida los actores sociales.

También la formación humana integral propende entonces el deseo de perfeccionamiento permanente e inalcanzable de todo ser humano, pero no en la utopía de tener bienes materiales cada vez más, sino el desarrollo del espíritu, del compañerismo, del trabajo en equipo, de la aceptación de la diversidad; y para esto la educación de la sensibilidad a través de la matemática del desarrollo de todas las potencialidades del ser humano es vital.

La autora de esta investigación se permite pensar y auar por un mundo más humano, en una nueva oportunidad de vivencias del humanismo renovado, desde la tríada se colocan a la cotidianidad como elemento clave en las aulas a fin de minimizar el rechazo a la matemática y propender el reconocimiento de ésta como elemento clave para el desarrollo integral del individuo desde el pensamiento crítico, y el aprendizaje a través de los tres canales de aprendizaje: visual, auditivo y kinestésico, en un matemática apreciada y aprehendida con cuerpo, mente y corazón.

La relación ciencia-vida también está implicada en la con-formación de la tríada, y dentro de esta la matemática, en el clima cultural del pasado y del presente, difícilmente ha existido algún descubrimiento humano donde las ciencias no hayan estado presentes. Especialmente en la actualidad la ciencia formal se ha

renovado y ha cambiado en su estructura para entender fenómenos que antes no hacia como la complejidad, la teoría sistémica. La autora en Rodríguez (2010b: 4) afirma que el binomio ciencia-vida: “es una relación que permite pensar a la matemática desde todos los saberes: científico, cotidiano, popular, entre otros y dicha ciencia lógico al servicio de la vida del ser humano; a su desarrollo, bienestar y formación”.

Estos elementos del binomio ciencia-vida, también deben estar presentes en una nueva forma de enseñar, se debe mostrar las ciencias unidas a la vida y las nuevas tendencias en las aulas. Se aboga por un proceso educativo, vivo y transdisciplinar que muestre el concierto de fantasías que entrelazan todas las ciencias, en mayor o menor intensidad. Es que la matemática es una ciencia que tiende, en teoría, a la transdisciplinariedad como lo señala Steiner (1985), quien afirma, entre otras ideas, que esta ciencia debe tender a la transdisciplinariedad, término que cubre no sólo las interacciones y reciprocidades entre proyectos de investigación especializados, sino que además sitúa estas relaciones dentro de un sistema ecológico total, sin límites entre disciplinas. Es menester mostrar en el aula el concierto de fantasías que entrelazan a todas las ciencias con la matemática. Tal como lo sugiere Rodríguez (2011a).

Por su lado, la pedagogía integral como tercer elemento de la tríada pone elementos bien puntuales en la enseñanza de la matemática, que desde luego cambian teóricamente la visión de la ciencia en las aulas; en lugar de una educación mecanicista se tendría una educación humanista; objeto y corazón del sistema educativo de estos tiempos, emergiendo y desarrollando en el individuo no solo al inteligencia lógica matemática, sino otras tan importante como estas que los llevarán a la cúspide del conocimiento.

Para lograr tal objetivo en ésta renovación de la enseñanza, a través de la pedagogía integral se debe inmiscuir directamente la afectividad, los sentimientos y otras subjetividades, es menester llegar al corazón del estudiante y eliminar el rechazo por la matemática.

Las subjetividades, como las emociones son inseparables de toda producción subjetiva humana, en este sentido forman parte inevitable de las propias representaciones del hombre, de su aprendizaje de la matemática. Asociado a éste ciencia siempre hay una emoción, en cada una de sus creaciones, en cada una de sus pruebas, de la resolución de problemas; hay intuiciones, locura y también hay mucho corazón; lo que quiere decir que siempre están presente en los conocimientos que desde luego, son aspectos intelectuales, de tal manera que son imposibles de dejar de tomar en cuenta, el binomio razón-emoción-pasión.

Con estos nuevos elementos de la tríada en el proceso educativo, la autoestima se recupera en los discentes, como una manifestación importante en el transcurso de la enseñanza de la matemática e importante para su desarrollo, debido a que se involucra en la configuración de la personalidad, con las relaciones sociales, con su propia afectividad, con sus patrones culturales, con la motivación y el rendimiento en la ciencia; por tanto, se relaciona con su experiencia de vida en su integralidad.

Para recuperar la autoestima, que muchas veces se ha perdido en las clases de matemáticas, en el sentido de pensar que no pueden aprehenderla; es pertinente la creatividad, innovación e imaginación en el acto educativo, de allí que los ambientes de aprendizajes, la colaboración, los estilos de aprendizaje cobran sentido en una educación renovada, esperanzadora.

El docente debe deconstruir y reconstruir los modelos clásicos de investigación y proponer nuevas orientaciones hacia la matemática, que respondan a las particularidades de una manifestación humana universal a la vez y en contextos tan diversificados y dinámicos como los que actualmente viven los seres humanos. Queda implícito en estos actos que la ciencia es producto de una actividad meramente humana, y que el hombre puede modificar, reconstruir, re aprender, entre otras acciones justas y necesarias.

Desde luego, la pedagogía integral emerge como apoyo emergente de la enseñanza de la matemática, y elemento de la tríada, redefinir la relación epistemológica sujeto-objeto en las aulas de clases, de manera que el escenario del profesor que ejerce el poder del conocimiento y el estudiante copia queda caducado, y a cambio se ejerce una matemática “viva” que se construye día a día en el contexto de los estudiantes.

La tríada remite de inmediato a la formación humanista del docente y la conciencia en la criticidad de su praxis, el dialogo que permite la cercanía y la comunicación entre los involucrados en el proceso educativo y el tener presente siempre que todo lo que se haga debe directamente estar dirigido a la formación humana ante todo.

Se asume como elementos que deben formar parte de la formación del docente de la matemática a las categorías de análisis que han venido sido ingredientes para formar la tríada: matemática-cotidianidad-pedagogía integral: historia y filosofía de la matemática, didáctica de ésta ciencia, psicología, sociología, semiótica. Además de los tres principios rectores, esto es la formación integral, espíritu científico, y la conciencia crítica.

No se trata de definir mecánicamente, a través del listado de categorías del anteriores el perfil del docente; se trata de desentrañar los elementos cognitivos, actitudinales, y de destrezas que favorecen la resolución de los problemas de la enseñanza de la matemática desde el profesor de todos los niveles de desempeño, se trata de que éste esté abierto a los cambios y considere la matemática como una estructura cambiante que interviene directamente en los problemas de la sociedad.

El perfil del docente, desde la tríada se explica también desde los siguientes aspectos; en primer lugar, en cuanto a su hacer, que el docente asuma y se comprometa con las realidades múltiples, que demuestran las necesidades del entorno tanto económicas, políticas, entre otras. En segundo lugar, el docente debe desarrollar capacidades para apreciar las variadas formas de acercamiento y a la aprobación de los saberes de la matemática. Esto incluye el reconocimiento de diferentes concepciones sobre el conocimiento de la ciencia, el entendimiento de las diferentes formas de trabajar y lograr este conocimiento y experiencia en sus estudiantes.

En tercer lugar que el docente cree una conducta generalizada para formularse interrogantes sobre lo deseable y lo valioso, el hecho de educar requiere hacer juicios de valoración y enseñar a los estudiantes a hacer lo mismo con dignidad. En cuarto lugar, la ética, como ya se había dicho, como valor aprendido del docente permite orientar su conducta teniendo como referente la moral de la educación. Se debe formar al docente con alto grado de capacidad reflexiva sobre las implicaciones de su desempeño para y con los estudiantes.

En quinto lugar, fortalecer el pensamiento crítico y constructivo del docente, esto incluye la capacidad para comprender, reestructurar, analizar, esquematizar, proponer y adherirse al conocimiento; facilitando experiencias enriquecedoras con los estudiantes. Todas estas características se adquieren con un aprendizaje de la matemática desde el desarrollo del pensamiento crítico.

La tríada precisa al profesor como un investigador de las diversas manifestaciones intrasubjetivas de los actores del proceso educativo y de las múltiples relaciones intersubjetivas que se presentan entre ellos y con los actores de su entorno próximo. Esto, paralelo a su trabajo como facilitador de herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico y de los valores en sus discentes.

Por otro lado, surge con la tríada nuevas posturas que tienden a cambiar el horizonte rígido y vertical de la matemática en el proceso enseñanza-aprendizaje, para incluir posiciones cambiantes y dinámicas como la etnomatemática, la socio epistemología, entre otras. Sin dejar de resaltar el estudio de la matemática emocional y las innovaciones recientes, en las cuales se suscribe esta investigación.

Los elementos epistemológicos de la tríada no están acabados, sino que se construyen día a día en cada momento donde se enseña matemática, de allí el hecho que uno de sus componentes sea una pedagogía no tradicional, ni rígida sino liberadora y crítica.

Es menester que esta educación, que se deriva de la pedagogía integral, tienda a una forma subjetiva de construcción del conocimiento, aceptando que hay diferentes visiones entrelazadas de un problema y que el ser humano se desenvuelve de acuerdo con un bagaje de conocimientos de su historia, de su familia, de su contexto.

3. A modo de conclusiones

En suma, la formación de un ser-humano a través de la pedagogía integral propende un ser solidario, ético, que este abierto a los cambios e innovaciones con mente dinámica, requiere de la deconstrucción de la pedagogía tradicional de la matemática para poner en escena una ciencia renovada, integral, inclusiva, que mire al ser humano en su totalidad, en general la educación contextualizada y con sentido.

Desde luego, no se desprende de la tríada que la abstracción y la rigurosidad en la matemática sea execrada, se trata de ver a la ciencia ya no como

una estructura rígida sino profundamente cambiante y viva que se construye, pero también que se descubre con su historia y filosofía en las aulas.

Por otro lado, la tríada en la enseñanza de la matemática también retoma elementos como: Los ambientes de aprendizaje, la formación docente, el aprendizaje cooperativo, y el error como medio de aprendizaje. Todo esto conlleva junto a otras categorías, a lo que Rodríguez (2011b: 4) define como una educación integral que es: “una experiencia humana basada en ésta correspondencia, un encuentro dialógico entre profesores, estudiantes, comunidades; es un proceso cargado de: subjetividad, intencionalidad, transcendencia, incertidumbre, necesidades motivaciones, proyectos que no pueden ser apartados a menos que se destruya la misma educación”.

Los ambientes de aprendizaje en la enseñanza de la matemática, tales como la lúdica son recursos que cada día han venido tomando mayor importancia en los ambientes educativos, en especial porque es una técnica novedosa que se disgrega de la educación instrumentalista que ha caracterizado a las instituciones educativas. Los juegos suministran placer al niño por hallar soluciones a las barreras que se le presentan en el mundo, cediéndole su auto creación como individuo; más aún el discente a esta edad lleva su cotidianidad, los juegos, al aula. Afirma Rodríguez (2010d:138): “con los juegos se refuerza la concepción que gran parte de las matemáticas son juegos y viceversa; así se pueden implementar métodos propios de la matemática, como recoger datos, experimentar, manipular, plantear conjeturas, inducir, deducir entre otras”.

En el mismo orden de ideas, la pedagogía integral permite que los estilos de aprendizaje sean una categoría que emergen para nutrir la tríada, pero no es solo una evaluación a los aprendizajes únicamente, sino la de los conocimientos, de las actitudes, y de creencias. De esta manera queda caduca la vieja forma de evaluar con la pedagogía tradicional en matemática mediante una prueba escrita donde el docente asigna una nota y este es el objetivo de la evaluación tradicional.

En cuanto a ésta importante temática de la evaluación, el profesor debe ser sometido a un proceso de evaluación; siendo crítico de su praxis, debe convertirse éticamente en un estudioso de su praxis. No considerar los estilos de aprendizaje ha favorecido también a agravar el problema de la enseñanza de la matemática, un elemento epistemológico esencial de la tríada.

Con la tríada se plantean cambios significativos de la praxis de la matemática en el aula de clases; entre los ejes temáticos mencionados se diferenciar la forma de construir esta ciencia, de la manera como se enseña; este reconocimiento no es más que las diferencias del saber científico del saber escolar, es como así se debe hacer pedagogizable la ciencia.

El científico matemático debe entonces reconocer que no es igual construir teoremas, colorarios y reglas matemáticas, es decir hacer matemática con objetos que responden; pero no como sujetos, a tratar con individuos que padecen tienen expectativas, sentimientos y proyectos de vida desde los elementos de la tríada. Es entonces claro la diferencia entre el conocimiento matemático y el conocimiento matemático escolar, donde éste último pasa por un proceso de socialización. Lo reafirma Chi (2007: 16) cuando emite que: “la producción y la

escolarización del conocimiento matemático tienen una lógica (o sociocultural) propia, y por tanto son dos sistemas que si bien tienen un eje común, no se rigen bajo las mismas normas y leyes de funcionamiento". No se puede enseñar matemática entonces de la misma forma que se construye.

Por otro lado, es de hacer notar que los elementos epistemológicos de la tríada se nutren y se realimentan en el mismo plano epistemológico, y con igual importancia, son ya tres categorías (matemática, cotidianidad y pedagogía integral) que no se separan; sino que los cambios transformacionales planteados dan paso a una pedagogía integral y ésta nutre la acción educativa como aquella que emerge de la deconstrucción de viejos paradigmas obsoletos de la enseñanza de la matemática.

Es de hacer énfasis, por otro lado que la relación sujeto-objeto, característica principal de la enseñanza tradicional de la matemática, pasa a ser aceptada como uno de los mayores errores del sistema educativo tradicional y se comienza a construir la correspondencia sujeto-sujeto, donde los integrantes del proceso educativo se reeducan cada día, intervienen en su proceso educativo y el dialogo es su principal arma de comunicación efectiva.

En este caso, ya el discente deja de ejercer el poder por el conocimiento que posee, y que de alguna manera también lo sugestióna a seguir superándose y formándose; sino que como ser inacabado reconoce tal hecho y acepta que aun cuando se construye matemática los conocimientos no son definitivos, estos cambian con la realidad circunstancial de un discernimiento pertinente y necesario.

Desde los ejes temáticos de la tríada los valores son la guía de la clase: el amor como el sentimiento que nos identifica, la necesidad y el afecto por el otro y el reconocimiento del legado de la matemática como ciencia necesaria para la sobrevivencia del hombre y actualmente como aquella indispensable para el desarrollo del ser humano. Este hecho dará sentido a las instituciones educativas que, hasta ahora en la mayoría de los casos, se distancian de la grandeza de los creadores de las grandes teorías matemáticas que han movido al mundo y que han dado progreso y sentido a muchos hechos científicos en casi todas las ciencias.

Se debe reconstruir a las instituciones educativas y los docentes en entes que se renuevan día a día, que aceptan los cambios, se adaptan a las nuevas tecnologías, innovan y muestran la transdisciplinariedad de la ciencia en su praxis, desde luego esta práctica reflexiva solo es posible si se forman nuevos docente y matemáticos bajo un perfil humanista con consciencia de la transcendencia de la matemática en las aulas.

Las instituciones educativas y concretamente los ambientes de aprendizaje, como otro derivado de la tríada, se constituyen en ambientes de investigación, es el lugar de encuentro obligado entre estudiantes, profesores y comunidad, teniendo como pretexto el acto educativo que se manifiesta sea como proceso de enseñanza- aprendizaje de la matemática como proceso de inter aprendizaje.

Las instituciones educativas y todos los entes involucrados en el proceso educativo propenso para la enseñanza de la matemática, en la praxis, es una construcción social en la que es posible identificar nuevas formas de expresión

matemática, en torno a la comprensión de la vida y del sentimiento de todos, en cuantas nuevas experiencias y aproximaciones intra e intersubjetivas.

En conclusión, se propone desde una visión epistémica del conocimiento de la tríada la integración de la cotidianidad en la práctica pedagógica de la matemática, como una necesidad del contexto educativo y de las subjetividades de los actores del proceso educativo, para una comprensión amplia que haga énfasis en una matemática viva que forje el pensamiento crítico, desarrollo humano integral y la formación de la cultura ciudadana en la cotidianidad y, como agentes de cambios, sosteniendo que en los espacios educativos de hoy la racionalidad, lo estético, la ética, las emociones, el contexto, los intereses personales son cánones que ejercen influencia determinante en el resultado del proceso enseñanza aprendizaje. Para ello entonces debe prevalecer la siguiente concepción en la enseñanza de la matemática de uno de los más grandes pedagogos de la historia.

Agradecimiento

La autora agradece especialmente al **Profesor Jonathan Chimaras Caraballo** de la Universidad de Oriente, por su valiosa colaboración en la traducción al inglés del resumen de éste artículo.

Referencias

- Berger, P. y Luckmann, T. (1989). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chi, A. (2007). *Un estudio sobre el carácter situado de la matemática escolar. Tesis de Grado*. Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Descartes, R. (1975). *Discurso del Método*. Buenos Aires: Aguilar.
- Feyerabend, P. (1984). *Contra el Método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- Freire, P. (1972). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Gallegos, R. (2001). *Una visión integral de la educación. El corazón de la educación holista*. Guadalajara: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- Godino, J. y Batanero, C. (1998). The dialectic relationships among theory, development and practice in Mathematics Education: a meta análisis of three investigations. En Malara, N. A. 1998, (13-22).
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Magisterio Español.
- Popper, K. (1963). *Conjeturas and refutations*. Londres: Routledge.
- Rodríguez, M. (2010a). El papel de la escuela y el docente en el contexto de los cambios devenidos de la praxis del binomio matemática – cotidianidad. *UNIÓN. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 21, 113-125.

- Rodríguez, M. (2010b). *Matemática, Cotidianidad y Pedagogía Integral: Elementos Epistemológicos en la Relación Ciencia-Vida, en el Clima Cultural del Presente. Tesis Doctoral*. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, Caracas.
- Rodríguez, M. (2010c). El perfil del docente de matemática: Visión desde la triada matemática-cotidianidad y pedagogía integral. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-19.
- Rodríguez, M. (2010d). La matemática: ciencia clave en el desarrollo integral de los estudiantes de educación inicial. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 13, 130-141.
- Rodríguez, M. (2011a). La matemática y su relación con las ciencias como recurso pedagógico. *NÚMEROS Revista de Didáctica de la Matemática*, 77, 32-49.
- Rodríguez, M. (2011b). Pedagogía integral, humanización y educación matemática: una mirada y un horizonte para construir una educación matemática humanista. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 21, 1-12.
- Rodríguez, M. (2011c). Pedagogía integral: ruptura con la tradicionalidad del proceso de enseñanza de la matemática. *Aletheia Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*, 3 (2), 1-19.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- Steiner, H. (1985). Theory of Mathematics Education (TME): An Introduction. For the Learning of Mathematics, 5(2), 11-17.
- Tomasini, A. (2006). *Filosofía y Matemáticas: ensayos en torno a Wittgenstein*. Ediciones Plaza y Valdés: México.

ESTRÉS LABORAL Y COMPROMISO ORGANIZACIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Rocío del Carmen Aguilar Arreola
Secretaría de Educación del Estado de Durango
cio41@hotmail.com

Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango
tbarraza@terra.com.mx

Resumen

La búsqueda de variables que afecten el desempeño profesional ha orientado sus esfuerzos al estudio del estrés laboral; sin embargo, una vez identificado el papel que juega esta variable en el desempeño, es necesario establecer con que otras variables se relaciona en la exploración hipotética de un modelo explicativo que impacte el desarrollo teórico del campo. En ese sentido, en la presente investigación se indaga la relación entre las variables estrés laboral y compromiso organizacional a través de las siguientes preguntas: ¿Cuál es la relación que existe entre el estrés laboral y el compromiso organizacional que presentan las educadoras de la Zona Escolar número 10 de Educación Preescolar del estado de Durango, México? ¿Cuál es el nivel de estrés que presentan estas educadoras?, y ¿Cuál es el nivel de Compromiso Organizacional que presentan estas educadoras? Los referentes teóricos para su estudio son el modelo sistémico cognoscitivista del estrés y la perspectiva multidimensional para la conceptualización del compromiso organizacional. Para responder a las preguntas de investigación se realizó un estudio correlacional, no experimental y transeccional a través de la aplicación de un cuestionario a 37 educadoras de la zona escolar ya mencionada. Sus principales resultados permiten afirmar que: a) las educadoras encuestadas presentan un nivel moderado de estrés y que las situaciones que con mayor frecuencia les estresan son: la sobrecarga de trabajo, la acumulación del trabajo y la realización de actividades extra clase; b) el compromiso organizacional se presenta con un nivel moderado y que es el compromiso afectivo es el que se presenta con mayor fuerza; y c) el análisis correlacional permitió determinar que no existe relación entre ambas variables.

Palabras clave: estresores, síntomas, afrontamiento y compromiso.

Abstract

The search for variables that affect job performance has directed its efforts to the study of job stress; however, once identified the role of this variable in the performance, it is necessary that other variables are related in a hypothetical exploration explicative model that impacts the theoretical development of the field. In this sense, this research explores the relationship between variables related stress and organizational commitment through the following questions: What is the relationship between job stress and organizational commitment educators presenting School Zone Preschool No. 10 Durango state, Mexico? What is the level of stress that have these educators? And what is the level of Organizational Commitment presented by these educators? The theoretical framework for this study is the cognitivist systems model of stress and multidimensional perspective for the conceptualization of organizational commitment. To answer the research questions we conducted a correlational study, not experimental and transactional through the application of a questionnaire to 37 educator's aforementioned school zone. Their main results suggest that: a) the educators surveyed have a moderate level of stress, and situations that most often they are stressed: work overload, accumulation of work and extra-class activities, b) the organizational commitment is presented with a moderate level and is affective commitment is presented with greater force, and c) the correlational analyzes revealed that no relationship exists between the two variables.

Keywords: stressors, symptoms, coping and compromise

Introducción

La docencia es considerada como una de las profesiones que presentan mayores niveles de exigencia; esta situación conduce necesariamente a que, tarde o temprano, todos los profesores acaben sufriendo estrés (Kyriacou, 2003); en relación a esto, diversos estudios han puesto de manifiesto la presencia del estrés, tanto en docentes de educación básica (Ramírez, D'Aubeterre y Álvarez, 2009) como en docentes de educación superior (Arvagues, Borda y López, 2010).

Estos estudios, y la mayor parte de la literatura al respecto han puesto de manifiesto que la importancia del estudio del estrés laboral radica en las consecuencias que tiene para el individuo y para la organización: en el primer caso las consecuencias se consideran perjudiciales para la salud de la persona y el ambiente social y, además, inhibe la creatividad, la autoestima y el desarrollo personal, mientras que en el segundo caso el estrés laboral influye negativamente tanto en las relaciones interpersonales como en el rendimiento y la productividad (Mansina, 2009)

De los diferentes tipos de docentes que laboran en el sistema educativo nacional, por el momento, nuestra atención está orientada a las docentes de educación preescolar, denominadas en el contexto mexicano: educadoras; este interés obedece a que la revisión de literatura sobre este tema permitió reconocer que son pocos los estudios al respecto; en total se recuperaron nueve investigaciones que abordan el estrés laboral de este tipo de docentes (Alarcón, 2005; Barraza, 2011; Cheng, 2008; Pakarinen, et al. 2010; Pan, 2008; Shuyuan, 2009; Teng, 2009; Tsai, Fung y Chow, 2006; y Živčić-Bećirević y Smojver-Azic, 2005). De estas diez investigaciones, solamente las dos primeras corresponden a México por lo que a continuación se reseñan de manera sucinta.

Alarcón (2005), en su trabajo denominado “el estrés en la práctica docente del Jardín de Niños CIPACTL”, plantea un proyecto de intervención pedagógica, con un enfoque holístico, desde la teoría humanista y de corte cualitativo, para disminuir el nivel de estrés en el personal docente del Jardín de Niños; para esto instrumentó diversas actividades de relajación, respiración, tensión y distensión que se aplicaron durante tres meses; para la medición del estrés se utilizó un cuestionario de autoevaluación. Una vez realizado el proyecto se pudo concluir que las estrategias planeadas y las actividades desarrolladas fueron paliativas por no haberse logrado disminuir, en un mayor porcentaje, los niveles de estrés del personal, ocasionado por la carga administrativa, sin embargo, se logró sensibilizar al personal docente para llevar a cabo técnicas de relajación y respiración, y adecuarlas a los niños y personal docente cuándo se presentara algún tipo de conflicto entre compañeros.

Por su parte Barraza en el año 2011 publicó el libro: “el Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en educadoras”. En este libro aborda la construcción y validación inicial, con una muestra no probabilística de docentes de educación preescolar, del mencionado Inventario bajo tres rubros: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Algunos de sus resultados más importantes le permitieron afirmar que:

- Se identificaron las dos principales fuentes de estrés: el trabajo y la participación en actividades formativas. Con relación al trabajo las educadoras reportaron ocho situaciones: trabajo administrativo, trabajo en el aula, trabajo extra-aula, acumulación de trabajo, relaciones interpersonales, condiciones de trabajo, resultados de trabajo e indisciplina.
- Los síntomas: son el componente del estrés que apareció con mayor frecuencia en el cuestionario; sus respuestas se agruparon en tres sub-categorías físicos, psicológicos y comportamentales, y los más citados por las educadoras son: dolor de cabeza, el mal humor, trastornos del sueño, la fatiga y desesperación.
- En el rubro de afrontamiento las respuestas fueron variadas, agrupándose en seis categorías: proactivo, escape-evitación, relajación/tranquilizar, autocontrol, búsqueda de apoyo/platicar y miscelánea.

Estas investigaciones, aunque escasas, son una muestra del interés que puede despertar estudiar en este nivel educativo el estrés laboral de sus docentes; sin embargo, por el momento la atención de la presente investigación está centrada en la relación entre el Estrés Laboral y el Compromiso Organizacional. La justificación para estudiar esta relación se basa en el hecho de que múltiples investigaciones (p. ej. López, Segovia y Peiró, 2007, y Vargas y Ramírez, 2012) y modelos (p. ej. Arnold, 1960 y Lazarus, 1968, citados por D'Anello, 2001) tratan de estudiar la relación entre el estrés y las actitudes laborales, sin embargo, la mayoría de estos estudios abordan su relación con la satisfacción dejando de lado el análisis con relación al compromiso organizacional que es otra de las actitudes laborales reconocida por Robbins (2013).

La revisión de la literatura al respecto encontró que solamente el trabajo de Leong, Furnham y Cooper (1996) había abordado la relación entre ambas variables lo que les permitió llegar a la conclusión de que el compromiso organizacional ejerce una acción moduladora en la relación que existe entre el estrés laboral y los resultados del estrés. Con base en estos antecedentes se plantean los siguientes objetivos:

Identificar la relación que existe entre el estrés laboral y el compromiso organizacional que presentan las educadoras de la Zona Escolar número 10 de Educación Preescolar del estado de Durango.

Determinar el nivel de estrés, y sus principales características, que presentan las educadoras de la Zona Escolar número 10 de Educación Preescolar del estado de Durango.

Establecer el nivel y tipo de Compromiso Organizacional que presentan las educadoras de la Zona Escolar número 10 de Educación Preescolar del estado de Durango.

Referentes teóricos

Para el estudio del estrés laboral se toma como referente el modelo sistémico cognoscitivista del estrés (figura 1); esta decisión se basa en que su autor (Barraza, 2011) retoma los trabajos centrales de Lazarus y Folkman (1986), autores claves en el campo de estudio del estrés, pero a la vez muestra una postura integradora que inscribe en el propio proceso de estrés a los síntomas y a las estrategias de afrontamiento; esta postura le permite trascender el nivel reduccionista de las concepciones unilaterales y unidimensionales que centran su atención en un solo ámbito o dominio empírico del estrés. A partir de este modelo se puede hacer una lectura del estrés laboral de las educadoras en los siguientes términos:

1. El entorno institucional le plantea a la educadora un conjunto de demandas o exigencias
2. Estas demandas son sometidas a un proceso de valoración por parte de la educadora.
3. En el caso de considerar que las demandas desbordan sus recursos, la educadora las valora como estresores.
4. Estos estresores se constituyen en el input que entra al sistema y provoca un desequilibrio sistémico en la relación de la educadora con su entorno institucional.
5. El desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar (coping) la situación estresante, lo que determina cual es la mejor manera de enfrentar esa situación.
6. La educadora responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas de su entorno institucional.
7. Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser exitosas, la educadora recupera su equilibrio sistémico; en caso de que las estrategias de afrontamiento no sean exitosas la educadora realiza un tercer proceso de valoración que la conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado.

A partir de este modelo se puede definir al estrés laboral, que manifiestan las educadoras, en los siguientes términos: El estrés laboral docente es un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico.

El estrés se encuentra asociado a múltiples variables de índole laboral, sin embargo en los últimos años algunos investigadores han decidido estudiar su relación con las variables denominadas tradicionalmente actitudes laborales, como lo es la satisfacción. En la presente investigación se ha decidido estudiar su relación con otra actitud laboral como lo es el compromiso organizacional

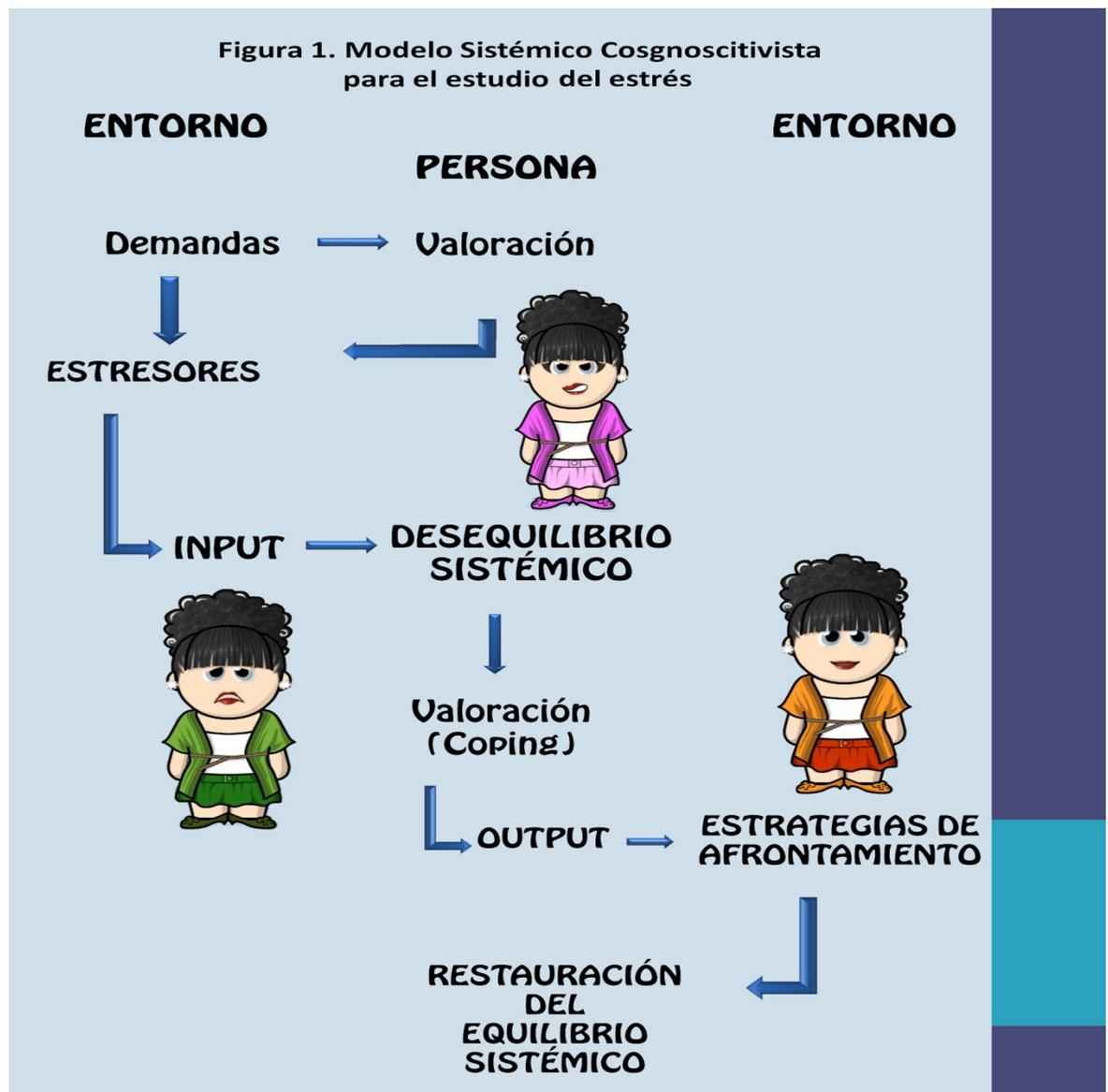


Figura 1. Representación gráfica del modelo Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés laboral en educadoras.

Para definir el compromiso organizacional se toma como base a Robbins y Judge (2009) quienes consideran el compromiso organizacional como una actitud y la definen como el grado en que un empleado se identifica con una organización en específico, y las metas de ésta, deseando mantener su relación con ella. La revisión teórica al respecto permite identificar dos enfoques conceptuales del término compromiso organizacional: el centrado en el concepto de compromisos múltiples y el que lo ve como un concepto multidimensional; en el caso de la presente investigación se asume un concepto multidimensional.

Bajo este enfoque se puede reconocer que el concepto de compromiso organizacional aglutina diferentes aspectos relacionados con el apego afectivo a la

organización, con los costos percibidos por el trabajador asociados a dejar la organización y con la obligación de permanecer en la organización. Estos tres componentes dan lugar a las tres perspectivas del compromiso organizacional: el afectivo o actitudinal, el calculativo o de continuidad y el normativo (Bayona, Goñi y Madorrán, 2000).

a) Compromiso organizacional afectivo.

Es la identificación emocional de la persona hacia el centro de trabajo y una implicación personal en las actividades de la misma; en sentido figurado puede decirse que las personas que tienen un elevado compromiso afectivo permanecen en su centro porque sienten que quieren hacerlo. Este vínculo se establece mediante sentimientos de afecto, calidez, apego y pertenencia.

b) Compromiso organizacional normativo.

Este tipo de compromiso está caracterizado por un sentimiento de obligación moral que desarrollan las personas al creer que la permanencia en el centro de trabajo es lo correcto: dicho sentimiento surge con más frecuencia cuando se han recibido beneficios, como por ejemplo: apoyo social en momentos de enfermedades, capacitación extraordinaria y/o permisos, creando en la persona un resultado recíproco. En sentido figurado, la persona que muestra un elevado compromiso normativo permanece porque siente que debe hacerlo.

c) Compromiso organizacional calculativo.

En este tipo de compromiso la intención de permanencia está basada en contrapesar los costos que la persona asocia con dejar el centro de trabajo en el que labora; si se encuentran mejores oportunidades económicas probablemente se minimizaría la intención de permanencia. Este compromiso se genera porque el trabajador reconoce que ha invertido mucho en el centro y observa o compara que es mejor la actual, en comparación a otras ofertas laborales. En sentido figurado puede decirse que las personas con alto compromiso calculativo permanecen en el centro debido a que lo necesitan.

Método

Diseño de la investigación

La presente investigación puede ser caracterizada como: a) Transversal, ya que la aplicación del instrumento que permitió recolectar la información se realizó en un solo momento, b) No experimental, ya que no se manipuló ninguna variable y se midieron tal como se presentaban en ese momento en los participantes del estudio, y c) Correlacional, ya que se midió la relación entre los componentes de la variable estrés laboral y la variable compromiso organizacional.

Instrumento

Para la recolección de la información se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario, el cual consta de tres secciones:

- 1) La primera sección está constituida por el background compuesto por cuatro variables sociodemográficas: edad, antigüedad, nivel de carrera magisterial y estado civil.
- 2) La segunda sección está constituida por el Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en las educadoras (Barraza. 2011).
- 3) La tercera sección está constituida por un subconjunto de ítems que miden el Compromiso Organizacional y que se tomaron del Cuestionario sobre Atributos de la Organización. (CATO) (De Frutos, Ruiz y San Martín, 1998). El Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en las educadoras se compone de 55 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro, en términos dicotómicos.
- Un ítem para determinar la intensidad del estrés autopercebido, en un escalamiento numérico de respuesta con cinco opciones.
- 20 ítems en la dimensión de estresores.
- 17 ítems en la dimensión de síntomas.
- 16 ítems en la dimensión estrategias de afrontamiento.

Los ítems de las tres dimensiones pueden ser contestados, mediante un escalamiento tipo likert de cuatro valores: Nunca, Algunas veces, Casi siempre, y Siempre.

Este inventario presenta una confiabilidad de .94 en alfa de cronbach. Así mismo, su autor obtuvo evidencias de validez basadas en la estructura interna a partir de los procedimientos denominados validez de consistencia interna y análisis de grupos contrastados, lo que le permitió establecer que: a) todos los ítems se correlacionaron positivamente (con un nivel de significación entre .00 y .01) con el puntaje global obtenido por cada encuestado, y b) todos los ítems permitieron discriminar (con un nivel de significación entre .00 y .03) entre los grupos que reportaban un alto y bajo nivel de presencia del estrés laboral. Por otra parte, el Análisis Factorial Exploratorio realizado por el autor le permitió confirmar la estructura tridimensional del cuestionario en consonancia con el modelo teórico-conceptual adoptado.

Originalmente el subconjunto de ítems tomados del cuestionario CATO para medir el compromiso organizacional eran 21, sin embargo Barraza y Acosta (2008) eliminaron tres por presentar diversos problemas en el análisis de sus propiedades psicométricas y esta versión de 18 ítems fue la que se utilizó en la presente investigación; la distribución de los ítems, según las tres dimensiones que lo integran, fue la siguiente: del uno al seis correspondían a la dimensión afectiva, del siete al 10 a la dimensión normativa y del 11 al 18 a la dimensión calculada. Para esta investigación, el cuestionario se respondía con un escalamiento numérico, tipo likert, de 4 valores donde cero significa Totalmente en Desacuerdo y tres Totalmente de Acuerdo.

Esta versión reporta los siguientes niveles de confiabilidad en alfa de cronbach (Barraza y Acosta, 2008):

- 0.81 para la escala de compromiso afectivo.
- 0.79 para la escala de compromiso calculado.

- 0.65 para la escala de compromiso normativo.
- 0.81 para la escala global.

Participantes

La población a la que se aplicó este cuestionario, con sus tres secciones, fue a las docentes de la Zona de Educación Preescolar no. 10 perteneciente al Sector Número 2 del sistema educativo estatal (Durango, México); esta zona se encuentra ubicada en el municipio de Poanas del estado de Durango: limita al norte con los municipios de Guadalupe Victoria y Cuencamé, al sur con Vicente Guerrero, al oeste con los municipios de Nombre de Dios y Durango, y al este colinda con el estado de Zacatecas. La selección de esta zona obedeció a las facilidades de acceso otorgadas por las autoridades correspondientes y a la disponibilidad de los participantes para responder el cuestionario.

Las participantes son 37 educadoras que laboran en la zona ya mencionada. Al ser la población pequeña se decidió trabajar con todas las docentes. La distribución de las educadoras encuestadas, según las variables sociodemográficas establecidas, fue la siguiente:

- La edad mínima es de 22 años y la máxima de 53 años, siendo el promedio 34 años de edad.
- La antigüedad mínima es de un año y la máxima de 28 años, siendo el promedio de seis años de antigüedad.
- El 83.8% de las educadoras no ha ingresado a carrera magisterial y el 16.2 % están inscritas en carrera magisterial.
- El 32.4% de las educadoras se encuentra soltera, el 62.2% se encuentran casadas y solo el 5.4% está divorciada.

Análisis

En la primera parte se utilizó como estadístico descriptivo la media y en la segunda parte se utilizó el estadístico r de Pearson para establecer la correlación entre las diferentes dimensiones y componentes de las variables estudiadas. En el análisis correlacional se tomó como base la regla de decisión $p < .05$. Para el análisis de los resultados se utilizó el programa SPSS versión 15.

Resultados

a) Estrés laboral en las educadoras

La pregunta que indica la intensidad de estrés presentó una media de 3.19 y una desviación estándar de 1.12. Este resultado, interpretado con un baremo de cuatro valores (de cero a uno, no hay estrés; de 1.1 a 2.33 presentan un nivel leve de estrés; de 2.34 a 3.66 presenta un nivel moderado de estrés; y de 3.67 a cinco

presenta un nivel alto de estrés), permite afirmar que el nivel de estrés que presentan las educadoras encuestadas es moderado.

Por su parte, los datos descriptivos de la dimensión estresores se presentan en la Tabla 1. Como se puede observar, las situaciones que con mayor frecuencia les estresan son: “la sobrecarga de trabajo”, “la acumulación del trabajo” y “la realización de actividades extra clase”. Mientras que las que menos les estresan son: “los problemas personales y/o laborales con sus compañeras de trabajo” y “la organización de las actividades a trabajar”.

Tabla 1.
Datos descriptivos de la dimensión estresores

Estresores	Media
El trabajo administrativo (llenado de papelería, planes de clase, diarios, expedientes, etc.)	1.38
<i>Problemas personales y/o laborales con mis compañeras de trabajo</i>	.92
La indisciplina de los alumnos	1.00
No lograr los objetivos planeados	1.30
La supervisión de las autoridades	1.14
La sobrecarga de trabajo	1.62
Falta de materiales didácticos	1.16
El examen de Carrera Magisterial	1.20
Lo numeroso del grupo	1.00
La organización del tiempo escolar	1.00
La aplicación de nuevas metodologías	1.06
La falta de apoyo de otros maestros (educación física, música, educación especial, etc.)	1.32
La acumulación del trabajo	1.49
Organización de festivales	1.11
Las interrupciones de clase	1.14
La evaluación de los alumnos	1.38
<i>La organización de las actividades a trabajar</i>	.95
Mis expectativas laborales no cumplidas	1.41
El poco o nulo avance de los niños	1.36
Realización de actividades extra clase	1.43

Nota: las medias más altas están señaladas con negritas y las más bajas son cursivas

Tabla 2.
Datos descriptivos de la dimensión síntomas

Síntomas	Media
Dolor de cabeza o migraña	1.14
Trastornos del sueño (insomnio o pesadillas)	1.08
Fatiga	1.49
<i>Problemas de presión (hipertensión o hipotensión)</i>	<i>.76</i>
Dolor en el cuello	1.22
Problemas digestivos	1.25
Angustia	1.14
Tristeza	.94
Desesperación	1.32
Problemas de concentración	1.24
Ansiedad	.95
Mal humor	.97
<i>Poca tolerancia hacia los demás</i>	<i>.86</i>
Flojera	.94
Falta o aumento de apetito	.95
Irritabilidad	1.08
Mantenerse callado	.92

Nota: las medias más altas están señaladas con negritas y las más bajas con cursivas

En lo concerniente a la dimensión síntomas (Tabla 2) las medias más altas se localizan, en síntomas como: la “fatiga” y la “desesperación”; mientras que las medias más bajas que se reportaron fueron, las relacionadas a: “problemas de presión”, y “poca tolerancia hacia los demás”.

En el análisis realizado a la dimensión estrategias de afrontamiento (Tabla 3) se puede observar que las medias más altas son las relacionadas a: “hablar del problema con otras personas”, “darse ánimos y tratar de solucionar el problema”;

mientras que las más bajas son: “leer sobre lo que les estresa y aplicar las soluciones propuestas” así como “salir a caminar o hacer ejercicio”.

Tabla 3.

Datos descriptivos de la dimensión estrategias de afrontamiento

Estrategias de Afrontamiento	Media
<i>Salir a caminar o hacer ejercicio</i>	1.05
Escuchar música	1.51
Pensar de manera positiva	1.76
No pensar en lo que me estresa	1.19
<i>Leer sobre lo que me estresa y aplicar las soluciones propuestas</i>	1.03
Solicitarle ayuda a otras personas	1.38
Relajarme o tratar de tranquilizarme	1.51
Detectar o identificar el problema que lo causa	1.78
Distraerme haciendo otras cosas	1.57
Tratar de solucionar el problema	2.00
Darme ánimos	1.97
Hablar del problema con otras personas	1.86
Desahogarme gritando o llorando	1.08
Rezar o leer la biblia	1.14
Tratar de controlarme	1.67
Descansar	1.32

Nota: las medias más altas están señaladas con negritas y las más bajas con cursivas

b) Compromiso organizacional en las educadoras

Los resultados obtenidos, en el análisis descriptivo de la variable Compromiso organizacional, se muestran en la Tabla 4. Como se puede observar las educadoras de la Zona Escolar número 10 pertenecientes al municipio de Villa Unión Poanas, presentan una fuerte intensidad en el Compromiso afectivo, esto significa que las educadoras se identifican emocionalmente, mediante un vínculo de apego y pertenencia. Esto se fundamenta en indicadores como: “estoy orgullosa de trabajar en este Jardín de niños” con una media de 2.43, “me siento parte integrante de este Centro de trabajo” resultando una media de 2.41, y por

último “trabajar en este Jardín de Niños significa mucho para mí”, dónde se obtuvo una media de 2.38.

Tabla 4.

Datos descriptivos de los indicadores de la variable compromiso organizacional

Indicadores	Media
Me gustaría continuar el resto de mi carrera profesional en este Jardín de Niños	1.30
De verdad siento que cualquier problema en este Jardín de Niños es también mi problema	1.95
Trabajar en este Jardín de Niños significa mucho para mi	2.38
En este Jardín de Niños me siento como en familia	2.03
Estoy orgullosa de trabajar en este Jardín de Niños	2.43
Me siento parte integrante de este Centro de Trabajo	2.41
Creo que no estaría bien dejar este Centro de Trabajo aunque me beneficie en el cambio	1.26
Creo que le debo mucho a este Centro de Trabajo	1.73
Este centro de trabajo se merece mi lealtad	1.94
Creo que no podría dejar este Jardín de Niños porque tengo una obligación con su gente	1.00
Si continuo en este Jardín de Niños es porque en otro no tendría las mismas ventajas y beneficios que aquí recibo	1.22
Aunque quisiera, sería muy difícil ahora mismo dejar este trabajo	1.51
Una de las desventajas de dejar este centro de trabajo es que hay pocas posibilidades de encontrar otro empleo	.86
Si ahora decidiera dejar este centro de trabajo muchas cosas en mi vida personal se interrumpirían	1.14
En este momento dejar este centro de trabajo, supondría un gran costo para mi	.97
Creo que si dejara este centro de trabajo no tendría muchas opciones de encontrar otro trabajo	.95
<i>Trabajo en este Jardín de Niños más por lo que lo necesito que porque yo quiera</i>	.59
<i>Podría dejar este trabajo aunque no tenga otro a la vista</i>	.68

Nota: las medias más altas están señaladas con negritas y las más bajas con cursivas

Con una intensidad moderada se encontró que las educadoras manifiestan un Compromiso normativo, este hace referencia al sentimiento de obligación moral, que en el caso de las educadoras se manifestó en indicadores como: “creo que le debo mucho a este Centro de Trabajo” con una media de 1.73 y “este Centro de Trabajo se merece mi lealtad”, indicándose una media de 1.94.

Con un una intensidad débil se sitúa el Compromiso calculativo, observándose en indicadores como son: “trabajo en este Jardín de Niños más por

lo que lo necesito, que porque yo quiera”, con una media de .59, seguido de “podría dejar este trabajo aunque no tenga otro a la vista”, resultando una media de .68, en esta misma línea el indicador “una de las desventajas de dejar este centro de trabajo, es que hay pocas posibilidades de encontrar otro empleo”, mostrando una media de .86.

La media general obtenida es de 1,46 que transformado en porcentaje indica un 48% de compromiso organizacional que, interpretado con un baremo de tres valores (de cero a 33% manifiesta un compromiso débil, de 34 a 66% un compromiso moderado y de 67 a 100% un compromiso fuerte) se puede considerar moderado.

c) Análisis Correlacional

El análisis correlacional se realizó entre los tres componentes del estrés laboral (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) y la variable compromiso organizacional, en lo general (Tabla 5). Los resultados obtenidos permiten afirmar que la variable compromiso se correlaciona de manera negativa con los estresores y los síntomas y de manera positiva con las estrategias de afrontamiento, sin embargo ninguna de estas correlaciones es significativa, por lo que se puede afirmar que no hay relación entre los tres componentes de la variable estrés laboral y la variable compromiso organizacional.

Tabla 5.

Correlaciones entre las tres dimensiones de la variable estrés laboral y la variable compromiso organizacional

		Compromiso Organizacional
Estresores	Correlación de Pearson	-.100
	Sig. (bilateral)	.556
Síntomas	Correlación de Pearson	-.144
	Sig. (bilateral)	.394
Afrontamiento	Correlación de Pearson	.050
	Sig. (bilateral)	.770

Nota: Ninguna de las correlaciones fue significativa ($p < .05$)

Comentarios

Los resultados obtenidos, con relación a la variable “estrés laboral”, permite construir el siguiente perfil descriptivo:

Las educadoras de la Zona Escolar número 10 de Educación Preescolar del estado de Durango, en México, presentan un nivel moderado de estrés; en este punto se coincide con Barraza (2011), Pan (2008) y Shuyuan (2009).

Las demandas del entorno que son valoradas como estresores con mayor frecuencia son: “la sobrecarga de trabajo”, “la acumulación del trabajo” y “la realización de actividades extra clase”; mientras que las que menos les estresan son: “los problemas personales y/o laborales con sus compañeras de trabajo” y “la organización de las actividades a trabajar”. Con relación a la sobrecarga de trabajo, como uno de los principales estresores, se coincide con Barraza (2011), Pan (2008), Shuyuan (2009), Teng (2009) y Tsai, et al. (2006); en el caso de las relaciones interpersonales, como uno de los estresores que aparece con menor frecuencia, se coincide con Barraza (2011) y Pan (2008), mientras que se difiere con Teng (2009).

Los síntomas que se presentan con mayor frecuencia son: la “fatiga” y la “desesperación”; mientras que los síntomas que se presentan con menor frecuencia son: “los problemas de presión” y la “poca tolerancia hacia los demás”. Con relación a la fatiga, como uno de los principales síntomas del estrés laboral, se coincide con Barraza (2011) y Tsai, et al. (2006)

Para afrontar su estrés, las estrategias que más utilizan las educadoras encuestadas son: “hablar del problema con otras personas”, “darse ánimos y tratar de solucionar el problema”; mientras que las que menos se utilizan son: “leer sobre lo que les estresa y aplicar las soluciones propuestas” así como “salir a caminar o hacer ejercicio”. Con relación a tratar de solucionar el problema, como una de las estrategias más utilizadas, se coincide con Barraza (2011). En el caso de las estrategias menos utilizadas como son: “leer sobre lo que les estresa y aplicar las soluciones propuestas” así como “salir a caminar o hacer ejercicio” se coincide con Barraza (2011).

Con relación a la variable compromiso organizacional se puede afirmar que las educadoras de la Zona Escolar número 10 de Educación Preescolar del estado de Durango, en México, presentan nivel moderado de compromiso organizacional; en este punto se coincide con Barraza (2008) y López (2009), pero se difiere con Barraza y Acosta (2008) quienes mencionan la existencia de un nivel fuerte de compromiso organizacional. En lo específico, las educadoras encuestadas manifiestan un alto nivel de compromiso afectivo que se manifiesta en indicadores como: “estoy orgullosa de trabajar en este Jardín de niños”, “me siento parte integrante de este Centro de trabajo” y “trabajar en este Jardín de Niños significa mucho para mí”; mientras que el compromiso calculativo es el que menos se presenta; en este punto se coincide con Barraza (2008), Barraza y Acosta (2008) y López (2009).

Por su parte, el estudio correlacional mostró que ambas variables no se correlacionan por lo que se difiere de Leong, Furnham y Cooper (1996) quienes sostienen que el compromiso organizacional ejerce una función moduladora entre el estrés y sus resultados. Este resultado conduce a reconocer que, a pesar de que la satisfacción laboral y el compromiso organizacional son dos actitudes laborales, cada una se muestra de manera independiente con relación al estrés.

Conclusiones

Los resultados, tanto los descriptivos como correlacionales, obtenidos en la presente investigación permiten llegar a las siguientes conclusiones:

a) En primer lugar cabe destacar que el nivel de estrés que presentan las educadoras es moderado, lo que viene a confirmar el planteamiento de Kyriacou, (2003) de que la docencia es una actividad profesional estresante; sin embargo, es necesario tomar en cuenta que un nivel moderado de estrés es preocupante si consideramos que las condiciones de trabajo de las educadoras, que implican grupos pequeños y horario reducido, no deberían generar este nivel de estrés.

b) En segundo lugar es necesario destacar, y en consonancia con la conclusión precedente, que lo que más estresa a la educadora es la sobrecarga de trabajo, lo cual constituye un motivo más de preocupación ya que, los cambios efectuados en el último año en el sistema escalafonario horizontal denominado carrera magisterial (SEP, 2011), han incrementado substancialmente la carga de trabajo administrativo y el trabajo extraclase; esta situación redundará necesariamente en un mayor nivel de estrés de las educadoras y, en ese sentido, hay que recordar que demasiado estrés paraliza al ser humano.

c) En tercer lugar hay que mencionar que un nivel moderado de compromiso organizacional, y una predominancia del compromiso afectivo, son factores positivos de la práctica profesional de las educadoras encuestadas, lo que sin lugar a dudas debe estar impulsando el trabajo docente.

d) Los resultados aquí presentados deben considerarse indicativos y no conclusivos tomando en cuenta la limitante principal que es el tamaño reducido de la muestra, por lo que se sugiere continuar el estudio de estas variables en las educadoras.

Referencias

- Alarcón, M. R. (2005). *El estrés en la práctica docente del Jardín de Niños CIPACTLI*. (Tesis de Licenciatura). De la base de datos de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. (UPN No.22911).
- Arvagues, M. L.; Borda, M. y López, A. M. (2010). El core of burnout y los síntomas de estrés en el personal de Universidad. Prevalencia e influencia de variables de carácter sociodemográfico y laboral. *Boletín de Psicología*, 99, 89-101.
- Barraza, A. (2008). Compromiso organizacional de los docentes. Un estudio exploratorio. *Avances en Supervisión Educativa*, 8, s/p.
- Barraza, A. (2011). *El Inventario SISCO para el estudio del Estrés Laboral en Educadoras*. México: IUNAES.
- Barraza, A. y Acosta, M. (2008). Compromiso organizacional de los docentes de una institución de educación media superior. *Innovación Educativa*, 8(45) 20-35.
- Bayona, C.; Goñi, S. y Madorrán, C. (2000). *Compromiso Organizacional: Implicaciones para la gestión estratégica de los Recursos Humanos*,

- Documentos de trabajo de la Universidad Pública de Navarra, disponible en URL: <http://www.unavarra.es/organiza/gempresa/wkpaper/dt33-99.pdf> (recuperado en octubre de 2006)
- Cheng, M. (2008). *Job stress, self-efficacy, burnout, and intention to leave among kindergarten teachers in Taiwan*, Abstract available in ProQuest. Dissertation & Theses. Recuperado el 11 de noviembre de 2010 de <http://gradworks.umi.com/33/23/3323285.html>
- D'Anello, S.; Marcano, E. y Guerra, J. C. (2001). Estrés ocupacional y satisfacción laboral en médicos del hospital universitario de los Andes (I. A. H. U. L. A.) *Centro de Investigaciones Psicológicas*, s/d.
- De Frutos, B.; Ruiz, M. A. y San Martín, R. (1998). Análisis factorial confirmatorio de las dimensiones del compromiso con la organización. *Psicológica*, 19, 345-366.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona, España: Octaedro.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Leong, C. S.; Furnham, A. y Cooper, C. L. (1996). The Moderating Effect of Organizational Commitment on the Occupational Stress Outcome Relationship. *Human Relations*, 49, 1345-1363.
- López, A. (2009). El compromiso organizacional de los docentes de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la UJED. En A. Barraza, D. Gutiérrez y D. I. Cenicerros (coord.). *Alumnos y profesores en perspectiva*. (pp. 134-162). México: UPD.
- López, B.; Segovia, A. O. y Peiró, J. M. (2007). El papel modulador de la implicación con el trabajo en la relación entre el estrés y la satisfacción laboral. *Psicothema*, 19(1), 81-87.
- Mansilla, F. (2009). *Manual de riesgos psicosociales en el trabajo: teoría y práctica*. Recuperado el 12 de agosto de 2011, de <http://ripsol.org/Data/Elementos/607.pdf>
- Pakarinen, E. et al. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Education and Psychology*, 25(3), 281-300.
- Pan, S. (2008). *A study on kindergarten teachers' job stress and job burnout*. Abstract available in MCU eThesis. Recuperado el 11 de noviembre de 2010 de http://ethesis.lib.pu.edu.tw/ETD-db/ETD-search/view_etd?URN=etd-0112109-165455
- Ramírez, T.; D'Aubeterre, M. E. y Álvarez, J. C. (2009). Construcción y validación de un inventario de percepción de estresores en docentes de educación básica. *Revista de la SEECI*, 12(19), 23-57.
- Robbins, S. (2013). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson.
- Robbins, S. P. y Judge, T. A. (2009). *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa Nacional Carrera Magisterial*. México: Autor.

- Shuyuan, R. (2009). A research on stress and stress management strategy of preschool teachers in the Zhujiang Delta. *Early Childhood Education*, 18. Abstract disponible en http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTALYEJY200918011.htm
- Teng, W. (2009). *A study on the working stress and the coping strategy of three kindergarten teachers*. Abstract available in MCU eThesys. Recuperado el 11 de noviembre de 2010 de http://ethesys.lib.mcu.edu.tw/ETD-db/ETDsearch/view_etd?URN=etd-0830110-161536
- Tsai, E.; Fung, L. y Chow, L. (2006). Sources and manifestations of stress in female kindergarten teachers. *International Education Journal*, 7(3), 364-370.
- Vargas, J. E. y Ramírez, B. (2012). Estrés laboral y satisfacción en el trabajo, en el personal de lavandería de un hospital. *Centro Regional de Investigación en Psicología*, 6(1), 81-88.
- Živčić-Bećirević, I. y Smojver-Azic, S. (2005). Origins of work stress in kindergarten teachers. *Psychological Topics*, 14(2), 3-13.

HÁBITOS ALIMENTICIOS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Ana María Manzanera Vázquez
Instituto Universitario Anglo Español
Colegio de Bachilleres del Estado de Durango
ana_manzanera@hotmail.com

Adla Jaik Dipp
Instituto Politécnico Nacional, CIIDIR Durango
Instituto Universitario Anglo Español
adlajaik@hotmail.com

Resumen

“Que tu alimento sea tu medicina, que tu medicina sea tu alimento”, una alimentación adecuada es el fundamento de la salud y felicidad humana (Hipócrates, 460-377 a.C).

Hoy, alrededor del 90% de la sociedad moderna, muere a causa de enfermedades cuyo desencadenante es la obesidad y el sobrepeso provocados por malos hábitos alimenticios (Martínez Salazar, 2009). Esta investigación, muestra la relación entre hábitos alimenticios, los datos socio demográficos y el rendimiento académico de los docentes del Colegio de Bachilleres, Plantel 09, Lomas ubicado en la ciudad de Durango, Dgo., a través de un enfoque cuantitativo, de corte transversal y alcance descriptivo y correlacional. Se usó la técnica del cuestionario como instrumento, aplicándose a una muestra de 42 docentes pertenecientes a este plantel. Los resultados mostraron que los hábitos alimenticios de los docentes participantes son regulares y que sí hay correlación entre las variables analizadas, que considero son relevantes para invitar a quien lea este documento a reflexionar, hacer conciencia y de ser posible a actuar para mantener buenos hábitos alimenticios, un óptimo estado de salud y un desempeño laboral eficiente.

Palabras clave: obesidad, sobrepeso, docentes.

Abstract

Let your food be your medicine, your medicine be your food", proper nutrition is the Foundation of health and human happiness (Hippocrates, 460-377 BC).

Today, about 90% of people living in modern society will die from diseases which are triggered by obesity and excess weight caused by poor eating habits (Martínez Salazar, 2009). This research shows the relationship among eating habits, socio-demographic data and the performance of teachers of the Colegio de Bachilleres Plantel 09, Lomas, located in the city of Durango, Dgo. Mexico. This study operates, within a quantitative approach, cross-sectional, descriptive and correlational scope. We used the technique of the questionnaire as an instrument, applied to a sample of 42 teachers belonging to this campus. The results showed that there is a correlation among the variables analyzed, which invite anyone who reads this document to reflect, raise awareness and if possible to act to maintain good eating habits, optimum state of health and an efficient instructional performance.

Key words: obesity, excess weight, teachers.

Introducción

Al amanecer del siglo XXI, las políticas públicas, de la mayoría de los países latinos, enfrentan la prioridad de la educación y la salud como pilares de la formación del capital humano, en particular, la salud está estrechamente relacionada con la alimentación (Martínez & Villezca, 2003).

Desafortunadamente debido a las exigencias de las actividades cotidianas y la falta de conocimiento acerca de temas de nutrición es muy difícil lograr una buena y balanceada alimentación. Los excesos, junto con los malos hábitos originan el 70% de las enfermedades actuales y las 4 causas principales de muerte en el mundo relacionadas con la salud: infartos al corazón, cáncer, embolias y diabetes.

En la mayoría de los casos lo que se necesita para recuperar la salud son los nutrientes y no medicinas.

Actualmente el mayor problema de malnutrición en toda la población es debido al exceso de peso, representado por el sobrepeso y la obesidad, hay reportes que hablan de que más de un billón de personas padecen sobrepeso, y de acuerdo a las proyecciones de la OMS (2002) esta cifra se incrementará para el 2015.

Concretamente en México, la encuesta nacional de salud y nutrición (2006) indica que la prevalencia de sobrepeso y obesidad aumentó alrededor de 12% en hombres y mujeres, lo cual representa un aumento anual promedio de 2%, que llegó a ser hasta del 70%.

Puyalto (1995, como se citó en Serra, Aranceta & Mataix, 2007) indica que la salud y el trabajo van unidos y se influyen mutuamente; la alimentación es uno de los factores que afectan nuestra salud y es importante adaptarla a la actividad laboral para mejorar el rendimiento y reducir la fatiga.

Es necesario armonizar el consumo alimentario del trabajador con su vida profesional, ya que la actividad física e intelectual repercute en sus requerimientos energéticos y nutritivos. Una alimentación monótona en la que faltan alimentos indispensables para el cuerpo puede dar lugar a la aparición de síntomas físicos (cansancio excesivo) y psíquicos (irritabilidad), que pueden repercutir en el desempeño laboral.

En el Foro Económico Mundial celebrado en Ginebra, la OMS (2008), recomienda desarrollar programas de prevención en los lugares de trabajo, encaminados a combatir el sedentarismo y los hábitos alimenticios poco saludables a fin de mejorar las condiciones de la salud de la población trabajadora.

Ante esta situación, se tomó la decisión de realizar esta investigación con los docentes del COBAED Plantel Lomas, dado el contexto en el que ahí se realiza la docencia: tienen horarios diferentes; el tope de horas es de 40hrs/sem/mes; no existen descargas por tiempos completos; imparten materias diferentes; no hay receso para toma de alimentos (sólo 10 minutos entre clases); no hay área privada para tomar algún alimento; hay un puesto y una cafetería con

menús de comida rápida, de mala calidad, a precios altos, no dan el abasto necesario y no hay variedad de menús.

Considerando lo anterior se plantean los siguientes objetivos de investigación:

Determinar los hábitos nutricionales de los docentes del COBACH 09 Lomas.

Determinar la relación entre los hábitos alimenticios y los datos sociodemográficos de los docentes del COBACH 09 Lomas.

Determinar la relación entre los hábitos nutricionales y el rendimiento académico de los docentes del COBACH 09 Lomas.

Revisión de literatura

Los buenos hábitos alimenticios se reflejan en una dieta con las siguientes características: completa, equilibrada, higiénica, suficiente y variada. Así mismo, algunas acciones se corresponden con los malos hábitos como: no tomar suficiente agua, no consumir suficientes frutas y verduras; consumir alimentos altos en grasa; saltarse el desayuno; comer sólo dos veces al día; etc.

Cada vez son más los investigadores interesados en el estudio de los hábitos alimenticios de los sujetos de la educación (Mendoza, 2013; Saad, et al. 2007; Machado, 2008; Tobar-Vargas, Vásquez-Cardoso y Bautista-Muñoz, 2005). Concretamente se mencionan algunos relacionados con los hábitos de los docentes: Ibarra (1995) trabaja con profesores de educación primaria de Jalisco y destaca entre los hábitos negativos no tener un horario fijo de comidas, mala selección de alimentos, nula actividad físico-deportiva y un 28% de obesidad.

Larios, Larios y Rangel (2010) reportan que los profesores de la Universidad de Colima, en general tienen problemas de obesidad y malos hábitos alimenticios, ya que pasan mucho tiempo en la Universidad y necesariamente sus horarios abarcan alguna comida, misma que realizan en puestos ambulantes o en la cafetería donde generalmente ofrecen bocadillos abundantes en grasas y carbohidratos.

Couceiro, et al. (2007) realizaron un trabajo con profesores de enseñanza media en Argentina, destacan lo siguiente: existe sobrepeso, el desayuno no lo consideran comida principal; existe marcado sedentarismo. Concluyen que esta población presenta estilos de vida no saludables que se convierten en factores de riesgo que debieran ser abordados desde la propia Universidad.

En otro estudio en docentes universitarios de Colombia (González, Pabón y Meza, 2012), enfocado a los factores de riesgo cardiovascular, reportan entre los más importantes: obesidad, sedentarismo y consumo de alcohol.

Couceiro, et al. (2007a) realizan un estudio para conocer el comportamiento alimentario de docentes investigadores en Argentina, reportan que: predominan los desayunos incompletos; 56% realiza actividad física; 23% consume carne en

las frecuencias recomendadas; no cubren cantidades sugeridas de frutas y verduras; no tienen variedad en la dieta.

Bencomo, Dugarte, Berríos y Blanco (2011) trabajan con docentes universitarios de Venezuela, entre los resultados destacan: 23% de obesidad, 44% de sobrepeso; 82% no realizan ninguna actividad física; 49% comen frecuentemente fuera del hogar. Concluyen que la mayoría de los docentes consumen una dieta poco saludable con bajo consumo de vegetales, hortalizas y frutas, y con un alto consumo de alimentos ricos en grasa y azúcares.

La revisión de literatura permite observar que hay un problema serio en relación a estilos de vida no saludables de los docentes, ya Ibarra (1995) comentaba acerca de los malos hábitos alimenticios y la escasa actividad física de los docentes, y a casi 20 años, la situación lejos de atenderse o mejorarse, continua empeorando.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo–correlacional y un diseño no experimental y transversal.

La muestra fue no probabilística, delimitada a los docentes del Plantel 09 Lomas de COBAED con una carga mínima de 20 horas/semana/mes, haciendo un total de 42 docentes, todos ellos accedieron a participar.

Se utilizó un cuestionario propuesto por Castro (2010, en Gómez & Salazar, 2010), denominado “Hábitos alimenticios” que reporta una confiabilidad de .77 en Alfa de Cronbach (población española); se revisó y adaptó a la población de estudio y se hizo una prueba piloto (Alfa de Cronbach = .79); quedó compuesto por 34 ítems, cada uno con cinco posibilidades de respuesta en una escala tipo liker.

La dirección académica de COBAED proporcionó los datos necesarios para conocer el desempeño académico de cada docente, a través del porcentaje de aciertos de sus alumnos en el examen semestral 2013 A.

Se realizó la codificación conforme se indica en las instrucciones del cuestionario (Castro, 2010, en Gómez & Salazar, 2010), y los datos se trabajaron estadísticamente con el Programa Pasw 18. Para el análisis inferencial se utilizaron las pruebas de t de student, r de Pearson y ANOVA, según el caso.

Resultados

Hábitos alimenticios

La caracterización de la muestra permitió determinar que: 54.8% de docentes pertenecen al masculino; 52% tiene entre 20 y 23 años de antigüedad; 40.5% tienen una carga horaria entre 26 y 30hrs/sem/mes; y 40.5% tienen entre 40 y 45 años de edad.

El análisis descriptivo muestra que la media de los hábitos alimenticios es de 3.55; un total de 27 docentes están por arriba de la media (64.3%), de éstos, el

4% mantiene buenos hábitos alimenticios, el resto tienen hábitos alimenticios regulares; el 35.7% de los docentes, se encuentra con valores por debajo de la media, de éstos, el 9.5% indica que sus hábitos son de mala calidad y el resto mantiene hábitos de regulares a malos. En la tabla 1 se reflejan los valores por encima de la media de los ítems tasados.

Tabla 1
Ítems con valores por encima de la media.

Ítem	Media	Frecuencia	Desviación típica
cocino con poco aceite	4.48	+	.917
como verduras	3.98	+	.950
como frutas	3.98	+	.897
varío las comidas	4.14	+	.843
consumo alimentos ricos en fibra	3.74	+	.989
como alimentos frescos	3.98	+	1.093
sé si comí en exceso	3.79	+	1.240
pico alimentos bajos en calorías	3.57	+	.914
como pastas	3.67	+	1.141
como pescado	3.62	+	1.125
como féculas	3.76	+	1.165
como frituras	3.93	-	.677
picoteo si estoy bajo de ánimo	4.05	-	1.147
picoteo si tengo ansiedad	4.00	-	1.189
cuando estoy aburrido me da hambre	4.02	-	1.024
tomo bebidas de baja graduación alcohólica	4.21	-	.871
tomo bebidas de alta graduación alcohólica	4.48	-	.862

Los ítems que obtuvieron los valores por encima de la media en la tabla 1, tienen ponderaciones diferentes en cuanto a la frecuencia de su práctica. En los ítems: como frituras, picoteo si estoy bajo de ánimo, picoteo si tengo ansiedad, cuando estoy aburrido me da hambre, tomo bebidas de baja graduación alcohólica y tomo bebidas de alta graduación alcohólica, entre más alto es el valor, se practica el hábito con menor frecuencia. En los ítems restantes, entre menor sea el valor, el hábito se practica con mayor frecuencia.

Los ítems que mayormente están contribuyendo a los buenos hábitos son que casi siempre los docentes cocinan con poco aceite, que regularmente consumen frutas y verduras, que tienen una dieta variada y que casi nunca comen frituras ni toman bebidas de alta graduación alcohólica.

En la tabla 2 se especifican los ítems que obtuvieron valores por debajo de la media. En esta tabla los ítems tienen ponderaciones diferentes de acuerdo a la frecuencia con que se practican. En el caso de los ítems: como lo que me gusta y no estoy pendiente si engorda, me sirvo la cantidad que quiero, como postres, como alimentos ricos en azúcar, y tomo bebidas azucaradas, entre mayor sea el valor, menos frecuente es su práctica. En los ítems restantes, entre más alto sea el valor, más frecuente es la práctica del hábito.

Los ítems que menormente están contribuyendo a los buenos hábitos son que casi siempre los docentes eligen un restaurante y no consideran si engorda,

comen lo que les gusta aunque engorde, no revisan las etiquetas de los alimentos y hacen ejercicio muy esporádicamente.

Tabla 2

Ítems con valores por debajo de la media.

Ítem	Media	Frecuencia	Desviación típica
como ensaladas	3.52	+	.969
como carnes a la plancha	3.10	+	1.100
no como entre comidas	3.40	+	1.211
elijo restaurante y considero si engorda	2.55	+	1.400
como lo que me gusta aunque engorde	2.67	-	1.223
me sirvo la cantidad que quiero	3.14	-	1.260
reviso etiqueta de alimentos	2.90	+	1.462
como carnes grasosas	3.55	+	1.109
tomo bebidas bajas en calorías	3.52	+	1.194
como carne	3.33	+	1.391
como leguminosas	3.33	+	1.162
como postres	3.31	-	1.093
como alimentos ricos en azúcar	3.33	-	1.004
como oleaginosas	3.48	+	1.234
tomo bebidas azucaradas	3.29	-	1.066
hago ejercicio	2.50	+	1.293
tengo tiempo cada día para hacer ejercicio	2.76	+	1.394
creo que mi dieta es	2.45	+	.772

En relación al último ítem de la tabla 2, que indica la opinión que tienen los docentes de la dieta que llevan (1 mala, 2 regular, 3 buena, 4 muy buena y 5 excelente), el 50% de los docentes encuestados considera que su dieta es regular, el 33.3% que es buena, el 9.5% que es muy buena y el 7.1% afirmó que su dieta es mala.

Al realizar el análisis de los resultados se tiene lo siguiente: en peso normal se encuentra un 11.9% de los docentes, con sobrepeso el 71.4% y con obesidad el 16.7%. La mayor parte de los docentes con peso normal son hombres (70%) y de sobrepeso y obesidad en su mayoría son mujeres; Bencomo, et al. (2011) trabajan hábitos alimenticios con docentes en Venezuela y reportan un 23% de obesidad y un 44% de sobrepeso.

El 95.2% consumen con regularidad verduras, 83.4% ensaladas y 73.9% muchas veces o siempre consumen frutas, estos resultados difieren de los reportados por Tobar-Vargas, et al. (2005) quienes reportan un bajo (17%) consumo de frutas y verduras.

El consumo de cereales se dio en un 73.8%, resultado que difiere del presentado por Saad, et al. (2007) quienes reportan un consumo de cereales en un 51%.

Los resultados del consumo de grasas se comparan con los obtenidos por Couceiro, et al. (2007) quienes destacan un bajo consumo de aceites y grasas,

mientras que los docentes participantes manifiestan bajo consumo de aceites vegetales y alto consumo de grasas saturadas.

El 90.5% de encuestados consume postres y bebidas azucaradas con cierta frecuencia, coincidiendo con Bencomo, et al. (2011) quienes concluyen que la mayoría de los docentes consumen una dieta poco saludable con un alto consumo de alimentos ricos en grasa y azúcares.

El 26% de la población encuestada consume leguminosas con alguna frecuencia, 33.3% come carne con alguna frecuencia y 35.7% consume pescado con alguna frecuencia, dato conveniente en los buenos hábitos alimenticios, y coincide con Couceiro, et al. (2007a) quienes reportan en su estudio con docentes argentinos, que el 23% consume carne en las frecuencias recomendadas.

El 47.6% de los docentes se ejercitan pocas veces, 11.9% con alguna frecuencia y 19% expresó que nunca realiza ejercicio. Tobar-Vargas, et al. (2005) identificaron que sólo una tercera parte de sus sujetos de estudio realiza ocasionalmente una actividad física, así mismo Bencomo, et al. (2011) en Venezuela, destacan que un 81,8% no realizan ninguna actividad física.

Prácticamente la mitad de los docentes (47.6%) reportan que nunca ingieren bebidas de baja graduación alcohólica, y el 61.9% que nunca ingieren bebidas de alta graduación; Tobar-Vargas, et al. (2005) reportan que estudiantes de Colombia indican que ocasionalmente toman bebidas alcohólicas.

El 92.9% de los docentes participantes usualmente consume alimentos entre comidas, sólo el 7.1% señaló que nunca come entre comidas, Tobar-Vargas, et al. (2005) indican en su estudio que el 42.7% consumen 3 comidas al día, porcentaje mucho mayor al que se presenta en COBAED.

Análisis inferencial

Género.- Los siguientes ítems mostraron una diferencia significativa siempre favorable al hombre: pico alimentos bajos en calorías (.046), como oleaginosas (.021), picoteo si estoy bajo de ánimo (.006), picoteo si tengo ansiedad (.035), cuando estoy aburrido me da hambre (.049), hago ejercicio (.021), tengo tiempo cada día para hacer ejercicio (.018).

Edad.- El ítem picoteo si tengo ansiedad, presenta correlación significativa con la edad ($r = .326$ y $\square = .035$), los docentes de mayor edad picotean menos si tienen ansiedad.

Antigüedad.- Los ítems que resultaron significativos fueron: varío las comidas, como alimentos frescos, elijo restaurante y considero si engorda, pico alimentos bajos en calorías, no como entre comidas, como pastas y tomo bebidas de baja graduación alcohólica. El grupo de más de 24 años de antigüedad generalmente muestra mejores valores que los otros grupos.

Carga horaria.- Los ítems que mostraron diferencia significativa: como carnes grasosas, favorable a los docentes con 26 a 30 hrs. de carga horaria; varío las

comidas, favorable a los que tienen de 36 a 40 hrs.; me sirvo la cantidad que quiero y como frituras, desfavorable para los docentes con carga horaria de 31 a 35 hrs.

Peso.- Los ítems que mostraron diferencia significativa son: cocino con poco aceite, como verduras, como frutas, como ensaladas, como carnes grasosas, no como entre comidas, elijo restaurant y tengo en cuenta si engorda, reviso las etiquetas de los alimentos, pico alimentos bajos en calorías, tomo bebidas bajas en calorías y hago ejercicio. Los individuos con peso normal tienen mejores hábitos que los que presentan sobrepeso u obesidad.

Rendimiento académico

El rendimiento académico de los encuestados con base en el porcentaje de aciertos que sus alumnos obtuvieron en el examen semestral 2013-A arroja una media de 53. El 38% está por encima de la media y un 62% están por debajo de la media.

En el análisis particular del rendimiento académico con los ítems que componen el cuestionario, sólo dos de ellos mostraron correlación. El ítem: como frituras ($r = .311$ y $\square = .045$) entre menor es el consumo de frituras, mejor es el rendimiento académico del docente. También se observa una correlación negativa en el ítem referido a la percepción que tienen los docentes acerca de su dieta ($r = -.308$ y $\square\square = .047$), y los resultados muestran que entre más mala consideran su dieta los docentes, mejor es su rendimiento académico.

Conclusiones

Considerando los objetivos de investigación se concluye lo siguiente:

- Los hábitos de los docentes participantes son regulares (media = 3.55)
- Sí hay correlación entre los hábitos alimenticios y los datos sociodemográficos de los docentes encuestados.
 - a) Género: siete ítems mostraron diferencias significativas, siempre favorables al hombre.
 - b) Edad: un ítem correlacionó significativamente, favorable a los docentes de mayor edad.
 - c) Antigüedad: seis ítems mostraron diferencias significativas favorables para los docentes con más de 24 años de antigüedad.
 - d) Carga horaria: cinco ítems correlacionaron positivamente con diferentes cargas horarias de los docentes.
 - e) Peso: 11 ítems mostraron diferencia significativa favorable a los docentes con peso normal.
- El rendimiento académico de los docentes encuestados es de 53, sólo dos ítems mostraron correlación, entre menor es el consumo de frituras, mejor es el

rendimiento académico del docente; entre más mala consideran su dieta los docentes, mejor es su rendimiento académico.

Referencias

- Bencomo, N., Dugarte, N., Berríos, A. T. y Blanco, R. (2011). Factores de riesgo de obesidad y sobrepeso en el personal docente universitario. Barquisimeto Estado Lara. Venezuela. *Salud, Arte y Cuidado La Revista de Enfermería y Otras Ciencias de la Salud* 4(2):20-31.
- Couceiro, M., Passamai, I., Contreras, N., Villagrán, E., Zimmer, M., Valdiviezo, M., Soruco, A. y Alemán, A. (2007). Estilos de vida de profesores del Instituto de Enseñanza Media de la Universidad Nacional de Salta. República Argentina. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 8 (1).
- ENSANUT (2012) Recuperado de: <http://ensanut.insp.mx>
- Couceiro, M., Passamai, I., Cbianca, G., Contreras, N., Rada, J., Valdiviezo, M., Villagrán, E. y Zimmer, M. (2007a). Comportamiento alimentario de los docentes investigadores de la Universidad Nacional de Salta, y su adecuación a las guías alimentarias para la población Argentina. Año 2006, *Antropo*, 15, 13-22. Recuperada de www.didac.ehu.es/antropo
- Encuesta Nacional de Salud y Nutrición ENSANUT (2006). Recuperado de: <http://ensanut.insp.mx>
- Gómez, J. I. y Salazar, N. (2010). Hábitos alimenticios en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. Tesis de Licenciatura en Enfermería, Unidad Docente Multidisciplinaria de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Veracruzana, Minatitlán, Ver.
- González, G., Pabón, Y. y Meza, N. (2012). Factores de riesgo cardiovascular en docentes universitarios. *Revista Nacional de Investigación*, 10 (18), 131 – 136.
- Ibarra, C. (1995). *Naturaleza y condiciones de trabajo como causa de alteraciones de la salud física y psicológica en profesores de educación primaria*. Educación Jalisco, DGNyMP, Tomo VII. Foro de Intercambio de Investigación Educativa. México.
- Larios, J., Larios, M. y Rangel, R. (2010). La salud físico-emocional de los profesores de la Universidad de Colima. En G. Cachorro y C. Salazar (Coord.) *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>
- Machado, P. (2008). *Los hábitos alimenticios y su incidencia en el aprendizaje escolar en la escuela “Abelardo Flores” de la Parroquia Conocoto, período 2007 – 2008*. Tesis de Magíster en Educación y Desarrollo Social. Universidad Tecnológica Equinoccial. Quito, Ecuador.

- Martínez, I. y Villezca, P. A. (2003). La alimentación en México: un estudio a partir de la encuesta nacional de ingresos y gastos en los hogares. *Revista de información y análisis*. México.
- Mendoza, G. E. (2013). *Influencia de los hábitos alimenticios en el rendimiento escolar de los niños (as) de la Escuela fiscal mixta # 1 Carlos Matamoros Jara del Cantón Naranjito*. Tesis de Magíster en Gerencia Educativa. Instituto de Postgrado y Educación Continua. Universidad Estatal de Milagro. República del Ecuador. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/1275>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Asamblea Mundial de la Salud celebrada en 2002 (resolución WHA55.23). Ginebra. Recuperada de: http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_spanish_w eb.pdf
- Puyalto, E. (1995). Alimentación y actividad laboral. En L. Serra Majen, J. Aranceta Bartrina y J. Mataix Verdú (Coords), *Nutrición y salud pública: métodos, bases científicas y aplicaciones*. Barcelona: Ed. Masón.
- Saad, C., Ibañez, E., León, C., Colmenares, C., Vega, N. y Díaz, Y. (2007). Cambios en los hábitos alimenticios de los estudiantes de enfermería de la Universidad del Bosque durante su proceso de formación académica. *Revista Colombiana de Enfermería*, 3 (3).
- Tobar-Vargas, L. F., Vásquez-Cardoso, S. y Bautista-Muñoz, L. F. (2005). Descripción de hábitos y comportamientos alimentarios de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Pontificia Universidad Javeriana. *UNIVERSITAS SCIENTIARUM, Revista de la Facultad de Ciencias*, 13 (1), 55-63.

ANÁLISIS DE LA INSERCIÓN DE LA EPÉNTESIS DE [ɛ] EN LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS DE NEGOCIOS EN LA FACULTAD DE ECONOMÍA, CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO

María Leticia Moreno Elizalde

Profesor-Investigador de tiempo completo de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

letymoreno_e@msn.com

Delia Arrieta Díaz

Profesor-Investigador de tiempo completo de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

darrietad@hotmail.com

Ernesto Geovani Figueroa González

Profesor-Investigador de tiempo completo de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

geovanifigueroa@yahoo.es

Resumen

Este documento se enfoca principalmente en el fenómeno de la epéntesis, el cual aparece cuando estudiantes del idioma inglés como lengua extranjera o hablantes no nativos del idioma inglés agregan la consonante [ɛ] como el núcleo al principio de una sílaba en palabras en inglés que inician con: /sp/, /st/, /sl/, /sn/, /sm/, /sc/, /sk/ en inglés, entre otros (Gimson, 1962), para compensar la ausencia de un sonido vocálico tal como se requiere en la producción oral en español. Esta investigación se llevó a cabo con estudiantes de las carreras de Licenciado en Economía, Contador Público y Licenciado en Administración en la Facultad de Contaduría y Administración (FECA) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED); así como con estudiantes internacionales que se encuentran participando en una estancia de movilidad estudiantil en la FECA-UJED que llevan como asignatura el curso de Inglés de Negocios Internacionales en los semestres 5º, 7º, 8º y 9º. Los estudiantes de los cursos de Inglés de Negocios Internacionales leen el mismo párrafo y se transcribe con cuidado. El propósito de este estudio tiene la finalidad de analizar la adición del elemento epentético /e/ en los estudiantes de Inglés de Negocios Internacionales como asignatura en el Plan de Estudios de las carreras de Licenciado en Economía, Contador Público y Licenciado en Administración de la FECA-UJED en relación al género, la edad, nacionalidad de los estudiantes, estancia en países de la lengua inglesa, años de aprendizaje del idioma inglés; así como los contextos anterior y posterior de las palabras Stella, store, spoons, snow, slabs, snack, small, snake, scoop y station.

Palabras claves: epéntesis, adición del elemento epentético /e/ hablantes no nativos de inglés

Abstract

This paper mainly focuses on the phenomenon of epenthesis, which appears when students of English as a foreign or non-native speakers of English add the consonant [ɛ] as the core at the beginning of a syllable in words that begin with /sp/, /st/, /sl/, /sn/, /sm/, /sc/, /sk/ in English, among others, to compensate for the absence of a vowel sound as required in oral production in Spanish. Non-native speakers of English read the same paragraph and are carefully

transcribed. The purpose of this paper is to analyze the vowel insertion / e / in Spanish native speakers from different countries in relation to gender, age, dialect, duration of stay, years of learning English; and anterior and posterior contexts of words such as Stella, store, spoons, snow, slabs, snack, small, snake, scoop and station.

Key words: epenthesis, vowel insertion /e/, non-native speakers of English

Introducción

Actualmente, el idioma inglés es considerado como una herramienta fundamental para ampliar el campo ocupacional, favorecer la autonomía intelectual y participar plenamente en un mundo donde la interacción entre los seres humanos no implica obligatoriamente la presencia física. El uso de dicha lengua constituye el acceso a saberes formalizados y a variadas nociones del mundo, de la cultura y la sociedad, concebidas dentro de un escenario globalizado. En de este escenario de globalización de las comunicaciones se exige un sentido de inmediatez y de pertenencia internacional que deben ser garantizados por el sistema educativo a través del aprendizaje efectivo del inglés. La importancia que ha adquirido la enseñanza del inglés como lenguaje común usado en la ciencia, la tecnología y el mundo de los negocios a nivel mundial ha repercutido también en nuestro ámbito nacional, y regional. Por lo tanto, la FECA –UJED ha insertado el inglés con propósitos específicos, (ESP, del inglés, English for Specific Purposes) para los alumnos de la Facultad para que satisfaga las necesidades que su perfil profesional requiere, dándole seguimiento a sus conocimientos previos del idioma inglés y ayudándolos a desarrollar una mejor habilidad comunicativa la cual les permita atender situaciones reales en sus unidades de trabajo. Desde este punto de vista el ESP en los PE de la FECA-UJED están diseñados para satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes cuyo perfil profesional responda a las exigencias del mercado laboral.

Hoy en día, no solo es importante ver que los estudiantes concluyan sus estudios profesionales, sino crear profesionistas capaces de crecer en su área con un espíritu emprendedor y con la ambición de sobrepasar las barreras que se encuentren en su camino. Siendo esto prioridad en una región del norte, como lo es la ciudad de Durango, donde es necesario preparar estudiantes universitarios competentes en el inglés como lengua extranjera. La asignatura de *inglés de negocios internacionales*, como materia obligatoria en los Planes de Estudio (PE) 2008 en las carreras de Economía, Contador Público y Licenciado en Administración, tiene como objetivo satisfacer las necesidades del perfil profesional de los estudiantes ayudándolos a desarrollar una mejor habilidad comunicativa, la cual les sea útil para atender situaciones reales en sus unidades de trabajo a nivel regional, nacional e internacional.

Marco Teórico

La epéntesis consiste básicamente en la inserción de un sonido intruso en una palabra. Se la concibe como un tipo de “intrusión” (Crystal 1980) en tanto se trata

de un sonido no previsto fonológicamente, pero que aparece en la realización fonética concreta. La prótesis es la adición de un elemento (frecuentemente vocálico) en posición inicial; un ejemplo de esto es el uso de [ɛ] en formas como [ɛstri:t] (“street”) que aparece regularmente en el inglés hablado por nativos de español.

El fenómeno de la epéntesis es descrito como el aumento de un fonema, generalmente vocálico, al inicio o al interior de una palabra. La epéntesis se presenta, con mayor o menor intensidad, en hablantes de español cuando aprenden la lengua inglesa; ocurre con palabras que no tienen un núcleo vocálico, lo que es indispensable en español, en tanto las palabras están formadas por una combinación mínima de fonemas llamadas sílabas, constituidas por al menos un núcleo vocálico; este fenómeno no es generalizado en inglés porque dicha lengua tiene sílabas en las que el núcleo vocálico es una consonante.

La epéntesis en los hablantes de español se presenta en mayor o menor intensidad al aprender el idioma inglés ya que en el idioma español las palabras están formadas por sílabas con un núcleo silábico vocálico. La sílaba “consiste en un núcleo vocálico susceptible de ir acompañado de elementos consonánticos que forman sus márgenes. En fórmula (C)V(C), donde C=consonante y V=vocal” (Alarcos 2002).

La sílaba puede ser estudiada desde dos perspectivas diferentes:

1. Fonética, que se refiere al estudio de las características de los sonidos producidos en el discurso, es decir, la producción acústica de los sonidos emitidos por el hablante (Crystal, 2000:289).
2. Fonológica, que se refiere al establecimiento y descripción de los sonidos distintivos de una lengua y la manera en que se relacionan entre sí; en otras palabras, implica la conceptualización de esos sonidos acústicos tanto por el hablante como por el oyente (Quilis, 2000).

Para efectos de análisis, en este estudio se toman ambas perspectivas: la fonética para el análisis físico de la producción sonora de los informantes y la fonológica por la concepción de la sílaba desde la competencia lingüística del nativo hablante del español.

Desde el punto de vista fonológico, el español tiene como característica primordial exigir siempre un núcleo vocálico; en este sentido, el fenómeno de la epéntesis al que se enfoca este trabajo de investigación, se sustenta en la teoría de que los hablantes nativos del español tienden a llenar el vacío vocálico que algunas sílabas en inglés no tienen, como en la palabra “Stella” que es muy similar a la palabra en español “Estela” y esto puede influir en la producción de la ‘e’ epentética al inicio de lo que sería la sílaba “es”.

Hipótesis

En el estudio de este contraste lingüístico que presentan el español y el inglés surge la hipótesis que originan la presente investigación: Los estudiantes como

aprendices del idioma de inglés de negocios internacionales adicionan el elemento epentético al aprender el inglés y, a mayor conocimiento de la lengua mayor elisión de este fenómeno, produciendo palabras lo más cercanas en lo posible al nativo hablante del inglés.

Metodología

En ciencias sociales, la investigación ya sea a través de técnicas cuantitativas o cualitativas, tiene dos objetivos; describir y explicar. Y el diseño de la investigación es el que nos servirá de marco para cualquiera de los dos objetivos. (Del Tronco, 2005). El diseño que utilizaremos en esta investigación es el no experimental que en general se diferencia del experimental, en que las variables no se manipulan porque ya han sucedido (Del Tronco, 2005). Los estudios no experimentales se caracterizan porque miden las variables tal y como se presentan en la realidad y en ningún momento se manipula alguna de ellas.

Los estudios transeccionales o transversales implican una sola medición de la variable en un tiempo determinado. La investigación se realizó en el ciclo escolar A y B de 2013. Según Hernández, Fernández, Baptista (2008), la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice; describe tendencias de un grupo o población. En este trabajo se describirá el origen de la epéntesis en los alumnos de la FECA-UJED. En síntesis el estudio es: cuantitativo, no experimental, descriptivo y transeccional.

Universo o población

La población es una colección de todos los elementos que se están estudiando y sobre los cuales intentamos llegar a conclusiones (Del Valle y Gómez,2004).

Durante los ciclos educativos A y B de 2013, se inscribieron a la clase de inglés de negocios internacionales la cantidad de 120 alumnos, se decidió aplicar el instrumento a todos los alumnos; motivo por el cual no se indica muestra alguna.

De los 120 sujetos de estudio se logró aplicar el instrumento a 117 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

Semestre	No. Alumnos
5°.	32
7°.	30
8°.	30
9°.	25
Total	117

Instrumento

El instrumento aplicado consta de un párrafo (1), el cual tiene 10 palabras (Stella, store, spoons, snow, slabs, snack, small, snake, scoop, station) que contienen en su primera sílaba el sonido /st/, /sp/, /sn/, /sl/, /sm/, /sc/ y estas palabras pueden originar el fenómeno de epéntesis en hablantes nativos de español y aprendices del inglés como lengua extranjera.

(1) English (USA)

“Please call Stella. Ask her to bring these things with her from the store: Six spoons of fresh snow peas, five thick slabs of blue cheese, and maybe a snack for her brother Bob. We also need a small plastic snake and a big toy frog for the kids. She can scoop these things into three red bags, and we will go meet her Wednesday at the train station”.

Con la finalidad de identificar la “e” epentética, se realizaron las grabaciones en el laboratorio de idiomas del Centro de Idiomas de la Facultad y esto hizo posible distinguir con precisión los sonidos vocálicos de los consonánticos debido a que se pudo repetir las veces necesarias para realizar el análisis.

La recolección de datos y esquema de codificación

Se analizaron 117 muestras grabadas con diferentes informantes para determinar la producción de la epéntesis. A continuación, se muestra el esquema de codificación utilizado para la recolección de datos representada por ocho factores, los cuales fueron realizados en Excel:

1. Ejemplos de las palabras Stella, store, spoons, snow, slabs, snack, small, snake, scoop y station, representadas como a,b,c,d,e,f,g,h,i,j
2. Género representado como M,F (masculino, femenino)
3. Edad como A,J,D,V (adolescentes, jóvenes, adultos y viejos)
4. Nacionalidad como N,C,S,H,P (México (estudiantes de la FECA-UJED), Caribe, Sudamérica, Centroamérica y España (estudiantes internacionales en la FECA-UJED))
5. Nivel de aprendizaje como B,I,W (principiantes, intermedios y avanzados)
6. Período de estancia, en países de la lengua inglesa como 2,3,4,5,6,7 (≤ -1 ; 1.1-2; 2.1-3; 3.1-4; 4.1-10 y 10 en adelante)
7. Contexto anterior representado por l, e, s, S, k, e, e, k, n, n
8. Contexto posterior como t, t, p, n, l, n, m, n, k, t

Los resultados

Cada uno de los sujetos leyó el párrafo en inglés, el cual tenía las 10 palabras (Stella, store, spoons, snow, slabs, snack, small, snake, scoop, station) que

contenían en su primera sílaba el sonido /st/, /sp/, /sn/, /sl/, /sm/, /sc/. Los sujetos observaron el párrafo aproximadamente por un minuto y se les permitió preguntar el significado acerca de las palabras que no conocían. El párrafo se leyó únicamente una vez por los sujetos con un aparato de grabación de alta calidad en el centro de idiomas de la facultad. Se transcribieron las 117 muestras, tomando en cuenta los contextos anterior y posterior donde aparecía la adición del elemento epentético. De igual forma, los alumnos respondieron las siguientes preguntas:

- Where were you born?
- How old are you?
- How old were you when you first began to study English?
- How did you learn English?
- How long have you lived in an English-speaking country? Which country?

Los datos recolectados se integraron en Excel y los resultados se llevaron a cabo en GoldVarb, que permitió observar cuatro grupos factores (contexto anterior, estancia, en países de la lengua inglesa, nacionalidad y género) como los *más significativos* donde se presenta o no la epéntesis. Se obtuvieron un total de 1,151 tokens. Cada uno de estos tokens fue codificado por el valor de la variable lingüística (es decir, la inserción vocálica de /e/), representada por el *contexto anterior* y las variables extralingüísticas por la estancia, la nacionalidad y el género.

En la Tabla 1 se ilustra el factor lingüístico relacionado con el *contexto anterior*, el cual fue el más significativo para GoldVarb, con un Rango de 46, y presenta el sonido consonántico /l/ cómo el que altamente favorece la inserción vocálica de /e/ con .67. Esto se sustenta en la teoría de que los hablantes nativos del español tienden a llenar el vacío vocálico que algunas sílabas en inglés no tienen, como en la palabra “Stella” que es muy similar a la palabra en español “Estela” y esto puede influir en la producción de la ‘e’ epentética al inicio de lo que sería la sílaba “es”. También, se puede observar que los sonidos consonánticos favorecieron más la producción de la epéntesis que el sonido de la vocal media central de la Schwa /ə/. De igual forma, las continuantes /l/ y /s/ favorecieron más que las - continuantes como /n/. Además, se observan dos grupos de sonidos sonoros /sl/, /sm/ y /sn/ vs los grupos de sonidos sordos de /sp/, /st/ y /sk/.

Por otra parte, se presenta la Schwa /ə/, que altamente desfavoreció la producción de la epéntesis con .21 debido a la cercanía de esta vocal media central en el contexto anterior de las palabras *the store, a snack y a small*. De igual forma, se muestra en la Figura 1 los porcentajes distribuidos de acuerdo con el factor lingüístico relacionado con el *contexto anterior*.

Tabla 1
PRIMER Grupo Factor Lingüístico significativo de Inserción Vocálica relacionado con el contexto anterior

CONTEXTO ANTERIOR		
call	/l/	.67
thick, platic	/k/	.65
six	/s/	.65
can, train	/n/	.63
fresh	/S/	.58
the, snack, small	/e/	.21
Rango 46		

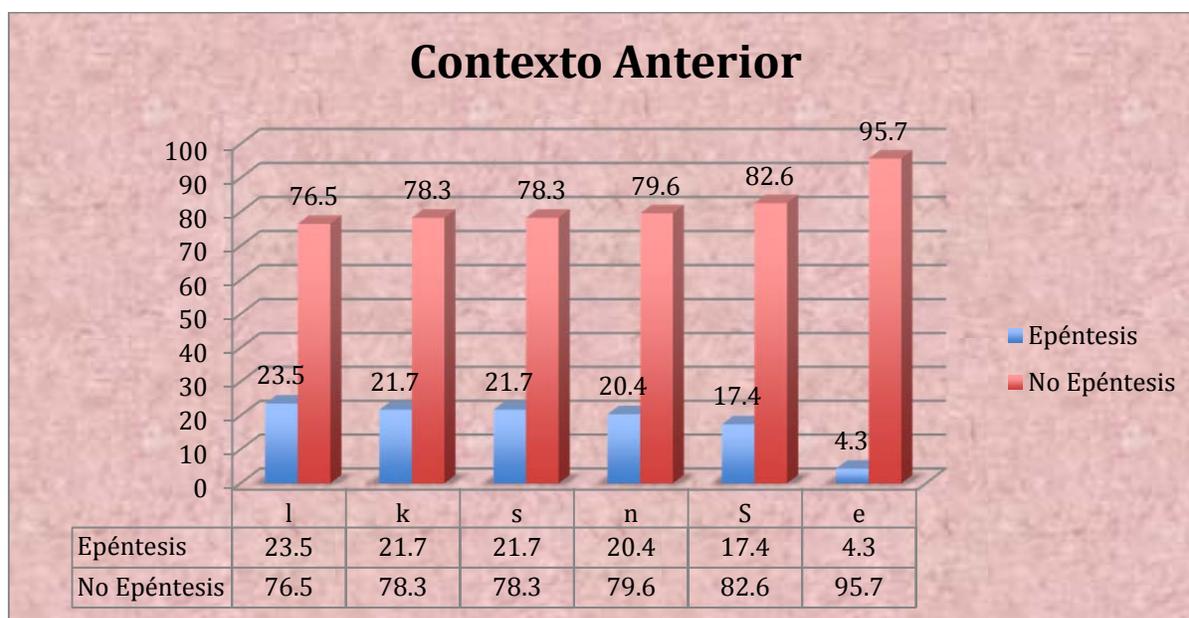


Figura 1 Porcentajes distribuidos de epéntesis de acuerdo con el grupo factor lingüístico *contexto anterior*.

A continuación, la Tabla 2 muestra el factor extralingüístico de la *estancia*, que es el segundo grupo significativo con un Rango de 43 y donde muestra que los hablantes que tienen un período de estancia de 4.1 – 10 años de residencia en un país de habla inglesa altamente favorecen la inserción de la epéntesis /e/ con .63. De acuerdo a los datos recolectados parecía que a los hablantes que habían vivido en los Estados Unidos de América durante su niñez no les importaba adquirir una pronunciación cercana a un hablante nativo del inglés.

Tabla 2

SEGUNDO Grupo Factor Extra Lingüístico de Inserción Vocálica relacionado con la estancia

ESTANCIA	
4.1 – 10 años	.63
1.1 – 2 años	.53
≤ - 1 año	.51
10 – en adelante	.48
3.1 – 4 años	.32
2.1 – 3 años	.20
<i>Rango 43</i>	

En relación con los hablantes que tienen un período de estancia de 1.1 – 2 años y ≤ - 1 año favorecen la producción de la epéntesis con .53 y .51 respectivamente. Los participantes que tienen un período de estancia de 10 años en adelante medianamente favorecen la inserción vocálica /e/.

En tanto, los hablantes que altamente desfavorecen la producción de la epéntesis con .20 son los que presentan una estancia de 2.1 – 3 años. De acuerdo a los datos recolectados la mayoría de estos hablantes habían vivido en los Estados Unidos durante la realización de sus estudios de “high school” y empezaron el aprendizaje del inglés como lengua extranjera desde los 7 años de edad.

La Figura 2 señala los porcentajes del factor extralingüístico de la estancia, y se puede observar que hay una gran diferencia entre el porcentaje que altamente favorece la epéntesis de 4.1-10 años vs 1.1 -2 años, ya que se esperaría que fuera a la inversa. Pero esto es debido a que los hablantes mostraron una tendencia de falta de aprendizaje del idioma inglés.

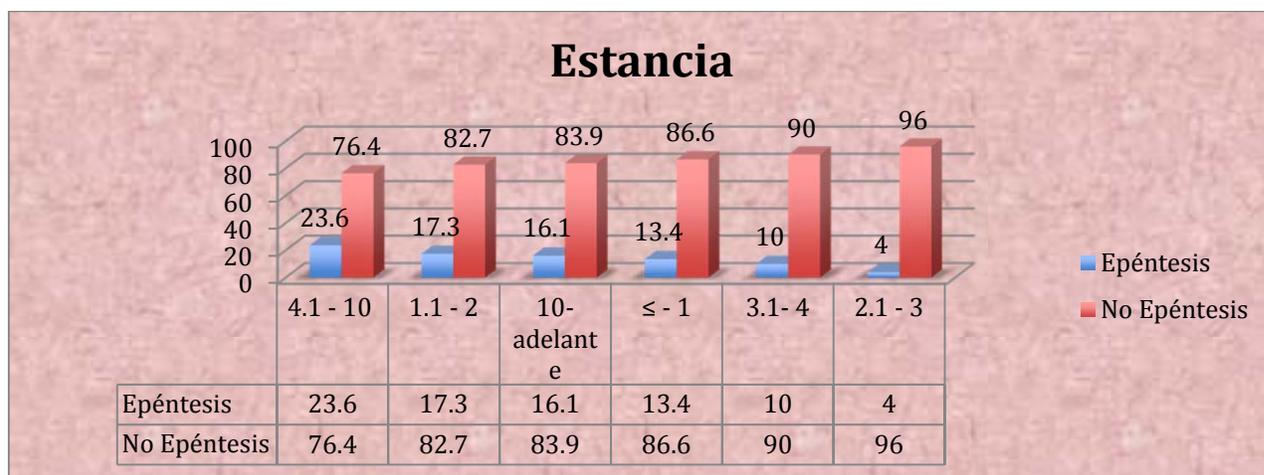


Figura 2 Porcentajes distribuidos de epéntesis de acuerdo con el grupo factor extralingüístico estancia

La *nacionalidad* es el tercer grupo extralingüístico medianamente significativo que presento GoldVarb con un Rango de 38, como muestra la Tabla 3. Este grupo factor presenta que los estudiantes internacionales de Centroamérica altamente favorecen la epéntesis con .75 debido probablemente a la falta de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, poco contacto y cercanía con los Estados Unidos. Luego se encuentra Sudamérica representado por estudiantes internacionales de Argentina con .48; seguido de España con .44; posteriormente el Caribe con .42 y finalmente México, representado por estudiantes de la FECA – UJED, que desfavorece altamente la inserción vocálica /e/ con .37. Esto es debido probablemente a la proximidad y movilidad laboral como académica que existe entre México y los Estados Unidos. Siguiendo a México se encuentra el Caribe que medianamente desfavorece la producción de la epéntesis porque participaron hablantes de Puerto Rico y por tanto es un país donde el inglés es un L2.

Tabla 3.

TERCER Grupo Factor Extra Lingüístico de Inserción Vocálica relacionado con la nacionalidad

NACIONALIDAD	
Centroamérica	.75
Sudamérica	.48
España	.44
El Caribe	.42
México	.37

Rango 38

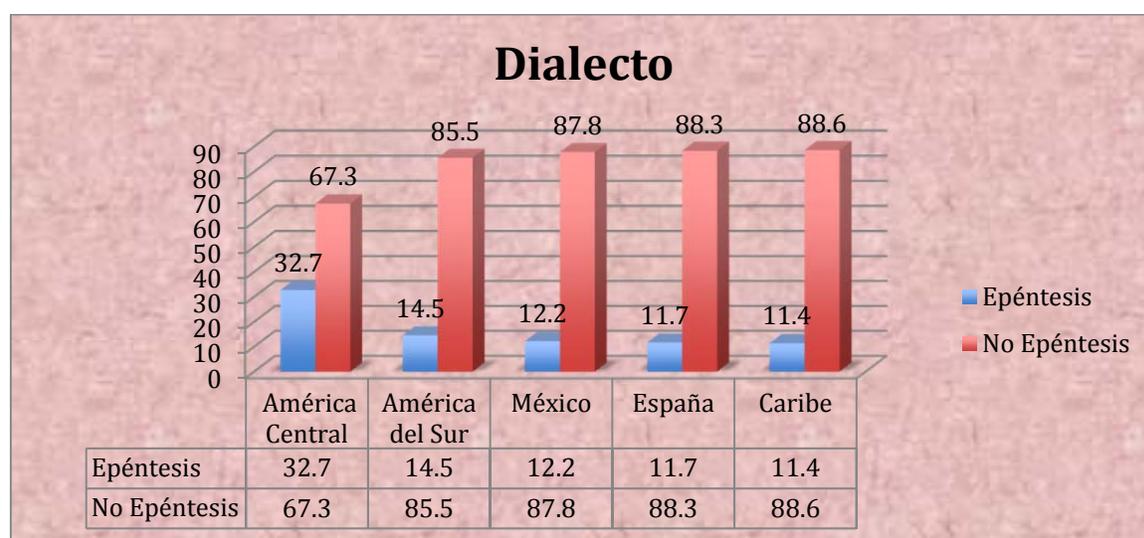


Figura 3 Porcentajes distribuidos de epéntesis de acuerdo con el grupo factor extralingüístico de la *nacionalidad*

Finalmente, como cuarto grupo factor extralingüístico tenemos el *género* el cual presentó Goldvarb como un grupo no muy significativo con un Rango de 15, como se ilustra en la Tabla 4.

Este grupo factor presenta que los hombres altamente desfavorecen la producción de la epéntesis /e/ con .59 y las mujeres medianamente favorecen la inserción vocálica /e/ con .44. Estos resultados reflejan que en esta ocasión las mujeres no buscaron las formas prestigiadas en la producción del idioma inglés en relación con los estudios de *Language variation and Change* realizados por William Labov (1966) y Penélope Eckert (1984). Esto es posiblemente porque, de acuerdo a los resultados, las hablantes habían vivido en los EUA durante su niñez y convivieron la mayor parte del tiempo con sus mamás, quienes emigraron con sus esposos a los Estados Unidos por motivos de trabajo y su contexto a nivel de educación no es alto y el estatus de jerarquía de las mujeres es bajo en contraste con los hombres que probablemente están en Estados Unidos realizando una estancia académica o por una situación laboral. Además, de la estratificación sobre la imagen de la mujer latina que dentro del contexto social es considerada como la persona que debe estar en casa y cuidar de la familia.

Asimismo, se presenta en la Figura 4 los porcentajes distribuidos por género que muestran las diferencias como oposición y permiten ver los casos donde se presenta o no la epéntesis.

Tabla 4

CUARTO Grupo Factor Extralingüístico de Inserción Vocálica relacionado con el género

GÉNERO	
Mujeres	.59
Hombres	.44
Rango 15	

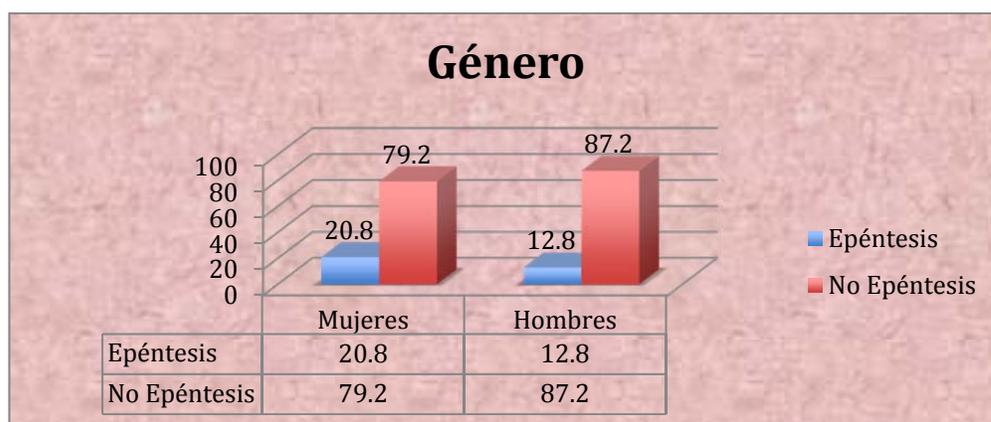


Figura 4 Porcentajes distribuidos de epéntesis de acuerdo con el grupo factor extralingüístico *género*

Conclusiones

De los resultados obtenidos se deduce que la hipótesis planteada se confirma: al incrementar los aprendices su conocimiento de inglés como segunda lengua, los hablantes van incorporando sonidos o acercándose a la pronunciación de un nativo, y simplemente han podido notar este fenómeno que no existe en su lengua y lo va interiorizando, así, el fenómeno de la epéntesis disminuye mediante la familiarización con la nueva lengua.

De igual forma, los resultados de la presente investigación nos permiten el poder crear el re-diseño de materiales y recursos didácticos de fonética y pronunciación para promover y fortalecer la habilidades comunicativas de los estudiantes de inglés de negocios internacionales de la FECA-UJED con el objetivo de aportar elementos importantes en la formación de nuestros estudiantes universitarios, ya que estarán preparándose para enfrentarse a situaciones reales en su área, así mismo harán uso de la lengua extranjera como una herramienta de trabajo. Por lo tanto, se facilitará la construcción de aprendizajes significativos relevantes para un mejor desempeño en la práctica profesional diaria que los motivará una actualización continua.

Referencias

- Alarcos, E. (2002). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Canale, G. (2011). *Epéntesis vocálica en grupos consonánticos iniciales /sC/: un análisis de interfonología español-inglés*. Universidad de la República, Uruguay.
- Crystal, D. (2000). *Dictionary of linguistics and phonetics*. Gran Bretaña: Blackwell.
- Del Tronco, J. (2005). *Guía para apoyar el proceso de proyectos de tesis, maestría en políticas compradas*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
- Dudley-Evans, T, y St John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckert, P. (1985). *Social and biological categories in the study of linguistic variation*. Washington, DC
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill
- Hutchinson, T., y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington, DC
- Odden, D. (2005). *Introducing phonology*. Cambridge: CUP.
- Quilis, A. (1971). *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid
- Quilis, A. (2000). *Principios de fonología y fonética españolas*. 3a. ed. Madrid: Arco Libros.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University P

LA GERONTOGOGÍA: UNA NECESIDAD EDUCATIVA EMERGENTE EN MÉXICO

Luz María Gómez Ávila

*Profesora-investigadora. Academia de Cultura Científico-Humanística
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, campus Cuauhtepac*

lumierescarlet@hotmail.com

Resumen

Hacia el año 2030, 17% de los habitantes de México tendrán una edad igual o mayor a 60 años. Para 2050, uno de cada cuatro mexicanos será adulto mayor. Esto detona la necesidad de desarrollar políticas sociales capaces de satisfacer las necesidades de los senectos. Entre tales necesidades se encuentran aquéllas relacionadas con la educación. Los adultos mayores deben recibir suficientes oportunidades para aprender a lo largo de toda su vida, respondiendo esto a la justicia social. Con la finalidad de llevar a cabo esta tarea de mejor manera, es importante tomar en cuenta las características biológicas, psicológicas, sociales y culturales de la gente mayor. Un nuevo campo de conocimiento debería emerger: la Gerontogogía, como la pedagogía especial dirigida a los adultos mayores. Estos esfuerzos educativos deberían apuntar hacia ayudar a los de la tercera edad a alcanzar la Generatividad y la Integridad, que son los exitosos objetivos finales del desarrollo humano, de acuerdo con la teoría de Erik Erikson.

Palabras clave: Envejecimiento, Justicia Social, Gerontogogía, Generatividad , Integridad

Abstract

By the year 2030, 17% of Mexican inhabitants will be 60 or older. By 2050, one out of every four Mexican people will be an elderly citizen. This triggers the need to develop social policies able to efficiently meet the needs of old individuals. Among these needs are those related to education. Senior citizens must be given enough opportunities to learn all through their lifespan, this responding to social justice. In order to better achieve this task, it is important to take into account the biological, psychological, social and cultural characteristics of old people. A new field of knowledge should emerge: Gerontogogy, as the special pedagogy addressed to ageing people. These educational efforts should be pointing at helping elderly reach Generativity and Integrity -the successful final existential goals of human development, according to Erik Erikson's theory.

Key Words: Ageing, Social Justice, *Gerontogogy*, Generativity, Integrity

Introducción

El siglo XX fue el marco de importantísimos avances en las Ciencias Biomédicas: los procesos de prevención, diagnóstico y tratamiento de patologías diversas acusaron mejoras inusitadas. Los hábitos de higiene se arraigaron en las sociedades modernas. Estos dos factores incidieron definitivamente en el incremento sustantivo de la media mundial de la esperanza de la vida humana: al inicio del siglo XX, ésta era de 40 años (Arronte, 2008). Rayando el final de tal siglo, llegaría a alcanzar los 68 años (esta cifra depende directamente del contexto socioeconómico específico de cada región). Concretamente en México, esto representa desafíos inéditos:

a) Hacia el año 2030, se proyecta que, en promedio, un 17% de la población contará con una edad igual o superior a los 60 años. Hacia 2050, este segmento representará un 27.7% de la población nacional total; esto es, más de 33 millones de personas. Es un incremento insoslayable: prácticamente se triplicará el porcentaje actual de adultos mayores, puesto que, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2010 (INEGI, 2011), actualmente dicho porcentaje alcanza un 9%.

b) Las tareas pendientes en las esferas individual y social se ampliarán, intensiva y extensivamente. Una de tales tareas será la preparación activa para que este nutrido segmento de la población experimente el desarrollo hacia el envejecimiento como un proceso exitoso y saludable.

En México, la media en la esperanza de vida oscila alrededor de los 74 años. Como lo apunta González (2013), esta esperanza de vida continúa en aumento; no obstante, las enfermedades crónico-degenerativas son una amenaza que pende sobre una etapa de senectud cada vez más prolongada. Por ello, hay que reorientar los esfuerzos para fomentar que la vejez gane en calidad de vida. Tomando en cuenta todo esto, las políticas de atención al envejecimiento deberían considerarse perentorias; incluso, apremiantes. Y dentro de ello, la educación enfrenta un nuevo reto: responder a la necesidad de educación para los adultos mayores.

Ya en 1982, la Asamblea Mundial Sobre el Envejecimiento (ONU, 1982), retomando el Plan de Acción de Viena sobre el Envejecimiento, había emitido como uno de sus objetivos la necesidad de promover el desarrollo de la enseñanza y de la capacitación para brindar atención a la población en envejecimiento. Adicionalmente, se instó a impulsar el respeto a la dignidad y a los derechos humanos de las personas mayores, y a alentar su participación social. La ONU presentó cinco principios éticos, que, idealmente, habrían de integrarse en las políticas nacionales dirigidas a adultos mayores: solidaridad, participación, cuidado, auto-realización, dignidad.

En México, las políticas de atención a la vejez han sufrido una falta de continuidad. Ello ha ido asociado con los intereses, objetivos y prioridades que se han estado modificando en la agenda específica de cada administración gubernamental, cada sexenio. Y tal como lo señalan Vivaldo y Martínez (2013), esto ha impedido una consolidación cabal de un sistema integral dirigido a la atención de los adultos mayores. En la historia de los organismos y políticas relacionadas con este tema, se destaca aquí que el trabajo conjunto del Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (INAPAM) y la Secretaría de Desarrollo Nacional (SEDESOL), se ha encargado de plasmar estos principios éticos en planes de acción, a partir del inicio del siglo XXI. En lo concerniente a la educación, el objetivo se centró en la promoción de la igualdad de oportunidades, y favorecer el acceso a la educación a lo largo de toda la vida (Arriaga y Valdés, 2009).

Actualmente, son diversos los problemas que en este rubro se enfrentan: la persistencia del analfabetismo en un porcentaje considerable de la población

adulta mayor, así como los bajos niveles educativos. Estos problemas se acentúan en el medio rural. Hoy en día, la mayor parte de las personas en senectud habita en entornos urbanos, en los cuales, los niveles de educación se encuentran en ascenso. Sin lugar a dudas, cada estado de la federación deberá crear respuestas adecuadas a las características y necesidades específicas de su segmento poblacional de la tercera edad. El punto clave será el *apego irrestricto a la equidad generacional*, entendida ésta como la igualdad en el acceso a las oportunidades de atención y desarrollo, para todas las edades de la vida. Esto redundaría en una mejor justicia social.

Equidad generacional y justicia social

Plummer (2003) indica que la justicia social se construye mediante la atención a la diversidad. Existen ocho principales dimensiones de ésta: raza, género, etnia/nacionalidad, rol organizacional, edad, orientación sexual, habilidades mentales/físicas, y religión. Puede afirmarse entonces, que el no proveer suficientes oportunidades educativas a algún sector poblacional comprendido en una de estas dimensiones, imposibilita alcanzar condiciones de equidad y justicia social.

Una de las dimensiones poco atendidas en México, es la referente a la edad; en concreto, a la población en vejez. Tradicionalmente, las acciones educativas se han centrado en los niños, adolescentes y adultos jóvenes, por obvias razones. Sin embargo, excluir a los adultos mayores de los beneficios educativos equivale a establecer prácticas de discriminación.

Según Delors (1997: 10) la “función esencial de la educación es el desarrollo continuo de la persona y las sociedades”, así como el permitir que cada individuo haga fructificar sus talentos. Relacionado con ello, resulta necesario actualizar el concepto de “educación para toda la vida”, de modo que ésta alcance a los adultos en proceso de envejecimiento, y así hacer de éste un fenómeno exitoso.

Los adultos mayores se encuentran en las últimas etapas del desarrollo humano (VII y VIII), según el psicólogo Erik Erikson (1968). Si la persona logra integrar exitosamente las tareas existenciales con su identidad y personalidad propias, se alcanzarán los polos positivos de esta etapa, y así se lograrán vivenciar sentimientos de “Generatividad”, y finalmente “Integración”. De lo contrario, se experimentarán el “Estancamiento” y la “Desesperación”. La propuesta de este trabajo es que la educación para adultos mayores puede proporcionar medios adecuados para propiciar el envejecimiento exitoso y para promover la Generatividad y la Integración (nivel personal); así como la equidad y la justicia (nivel social). El proceso de envejecimiento comporta importantes cambios en todas las esferas individuales/vitales: es bi↔psico↔sociocultural. Es perentorio generar opciones educativas que capaciten a los adultos para transitarlo/vivenciarlo de la manera más productiva y satisfactoria.

¿Pedagogía, Andragogía, Gerontogogía?

Malcolm Knowles propuso el concepto de “andragogía” en los inicios de la década de los 1970’s, en Estados Unidos. Tal concepto buscaba centrarse en lo específico de las características del aprendizaje en las personas adultas, suponiendo que la pedagogía se enfocara, en contraste, y como sus raíces lo denotan, a la educación de los niños (*paid*: niño; *agogus*: conductor). El término “andragogía” no es de la autoría de Knowles; pues los antecedentes de éste se remontan hacia el siglo XIX. En la propuesta de Knowles, Holton y Swanson (2001: 77) se explica que:

el modelo andragógico se enfoca en la educación para adultos y se basa en los siguientes preceptos: los adultos necesitan saber por qué deben saber algo; mantienen el concepto de responsabilidad de sus propias decisiones, sus propias vidas; participan en una actividad educativa con más experiencias y más variadas que los niños; tienen la disposición de aprender lo que necesitan saber para enfrentar con eficacia las situaciones de la vida; se centran en su vida al orientar su aprendizaje y responden mejor a los motivadores internos que a los externos.

Estos autores subrayan que los aprendices adultos presentan una heterogeneidad notable cuando se constituyen como un grupo en situación de aprendizaje. Se reconoce que entre ellos existen sobresalientes diferencias psicológicas y cognitivas individuales; así como una amplia variedad de motivaciones y necesidades para aprender.

Knowles, Holton y Swanson (2001) también enfatizan que es fundamental entender las teorías del ciclo vital, pues éstas explican los cambios y transiciones comunes en las distintas etapas de la vida que atraviesan los adultos.

Pero hablar de “adultos” implica abarcar varias décadas de vida; entre las edades de 20 y 80 años, si se toma en cuenta el promedio en la esperanza de vida mundial actual. Es decir: hay adultos jóvenes, hay adultos maduros, y hay adultos mayores. Sería válido suponer que los adultos jóvenes, los maduros, y los mayores, no presentan características similares en lo que respecta a la vivencia de los ciclos vitales. Por otra parte, debe tomarse en cuenta lo señalado por Arronte (2008): es usual que tanto los adultos mayores, como la sociedad en general, propaguen una serie de falacias acerca de la tercera edad. Una de tales falacias, es que los adultos mayores ya no pueden aprender. Aunque la facilidad y la velocidad de sus aprendizajes es menor, comparadas con las de otras etapas vitales, el aprendizaje es posible y deseable.

Sin embargo... ¿son las premisas de la andragogía las adecuadas para implementar situaciones de aprendizaje con sujetos adultos mayores? Si se atiende a que las características de su etapa vital no son iguales a las de los adultos jóvenes, ni a las de los adultos maduros, parecería que este segmento poblacional necesita de una nueva propuesta teórico↔práctica. Por ser adultos mayores, precisarían de una “Gerontogogía”: una propuesta didáctica que tomara en cuenta las características del ciclo vital en que se encuentran.

Esto ha comenzado a ser abordado en países como España, donde, desde 1998, cuando Jiménez (en Sáez, s/a) proponía una “gerontogogía” y donde

existen propuestas de una pedagogía gerontológica (por ejemplo: Limón, 2001; Bermejo, 2012) o de una Educación Gerontológica (Bermejo, 2005). Dejando atrás el rótulo que se le ha de dar a este campo emergente de estudio e intervención, es menester reiterar la necesidad de que en México se cuente con un mayor número de personas que lo cultiven, con la finalidad de responder informada y responsablemente a las necesidades de la creciente población senescente.

El adulto mayor como aprendiz

Un adulto mayor es un ser humano. Y un ser humano, es un ente bio↔psico↔social↔cultural (Morin, 1999). Un adulto mayor es un ser humano con una edad cronológica igual o mayor a los 60 años. Vinculado con tal definición, puede afirmarse que todas las etapas del desarrollo humano, en su ciclo vital, conllevan un dinamismo que opera simultáneamente en las esferas biológica, psicológica y social-cultural. González (2003: 23) define al envejecimiento como: "un proceso dinámico que inicia en la concepción y termina con la muerte; es universal, individual e irreversible [...] Es determinado por factores intrínsecos o genéticos (herencia) y extrínsecos o ambientales (nutrición, contaminación, estrés, estilo de vida, medio ambiente)". Este autor enfatiza que el envejecimiento no es forzosamente equivalente a la pérdida de capacidades, puesto que es posible adoptar medidas que incidan en la prevención, la postergación, o el descenso en el deterioro del cuerpo humano.

Por lo que atañe al aprendizaje, se ha señalado antes que éste es posible y es deseable en la vejez. Pero esta etapa vital comporta características biológicas, psicológicas y socioculturales específicas que deben tomarse cuidadosamente en cuenta. Si ha de conformarse una *Gerontogogía*, cuyo sujeto sea el adulto mayor, debe construirse asumiendo plenamente tales características. Este artículo constituye una primera aproximación a la visibilización de las especificidades biológicas, psicológicas y socioculturales de los adultos mayores, reconociendo que todas ellas abarcan una amplísima gama de conocimientos, y que lo óptimo sería entender al adulto mayor, en su papel de aprendiz, como un objeto de estudio interdisciplinario. Siendo ésta una primera aproximación, no es su objetivo ser omnicompreensiva, ni definitiva; sino sólo señalar la necesidad de un campo de conocimiento/acción emergente, que responda a las necesidades de este creciente segmento poblacional en México.

Breve esbozo: algunos factores bio↔psico↔sociales en el adulto mayor

El proceso de envejecimiento trae consigo la disminución o el deterioro de algunas funciones físicas y cognitivas. Específicamente en el caso de éstas últimas, puede constatar que hay cambios en la atención, el lenguaje, la memoria, la solución de problemas, el control ejecutivo y otras funciones intelectuales superiores. Esto se encuentra enlazado con los siguientes fenómenos (Diez, 2004):

- Pérdida neuronal, a razón de 96,000 células nerviosas por día, alrededor del final de la tercera década de vida, y que llegará a un decremento del 20% en el volumen y el peso cerebrales, a los 80 años de edad.
- Alteraciones en las sustancias neurotransmisoras y en la cantidad de receptores de las mismas.
- Bajas en el consumo de oxígeno y riego sanguíneo cerebral.
- Descenso de la arborización dendrítica, con lo cual decrece la densidad sináptica (transmisión de información).

No obstante todas estas pérdidas, señala Diez (2004: 53): “Los mecanismos compensatorios de crecimiento y remodelado, como la hipertrofia dendrítica y el crecimiento sináptico, podrían formar parte de un programa que ayuda a mantener y adoptar la función nerviosa a lo largo de la vida [...] A pesar de las pérdidas neuronales, en el envejecimiento es conservada la integridad funcional de muchos de los circuitos neuronales del encéfalo”. El ejercicio físico y mental puede contribuir a aprovechar la capacidad neuroplástica del cerebro: continuar construyendo redes neuronales que “sostengan” aprendizajes y mejoren las funciones cognitivas.

Es menester recalcar que, por una parte, en la actualidad, se dispone de una gran cantidad de información sobre la biología del envejecimiento, y que éste campo continúa en pleno desarrollo. Por otra parte, en lo que respecta a los aspectos psicológicos, Mishara y Riedel llaman la atención sobre la necesidad de construir una “teoría de la personalidad del envejecimiento”. Y Moragas (2004: 78) afirma: “¿Qué sucede en el proceso de envejecimiento? Falta una teoría global y coherente pues, a diferencia de los estudios sobre la personalidad en la infancia y en la adolescencia, existen pocos estudios sobre la personalidad en la ancianidad”. A lo largo de las últimas décadas, se han llevado a cabo diversos estudios longitudinales sobre la personalidad de los adultos mayores, en varios países. Es interesante señalar que ha sido común en estos estudios longitudinales encontrar que la personalidad es relativamente estable durante el proceso de envejecimiento.

Han sido llevados a cabo estudios sobre evolución de los valores en adultos mayores (Caprara et al, 2009), en los cuales se ha encontrado que, conforme las personas envejecen, los valores más importantes son la seguridad, la conformidad y la tradición; mientras que los referentes a la estimulación y la novedad pasan a un término de menor importancia. Otro tema relativo a la personalidad de los adultos mayores, ha sido el de los motivos. Caprara et al (2009) refieren que Borgogni et al (en 2004) han estudiado los motivos que revisten mayor importancia para los adultos mayores, encontrando que es la afiliación el que puntúa más alto, mientras que el deseo de éxito o de conseguir poder, alcanzan puntuaciones muy bajas.

La autoestima en los adultos mayores también ha sido objeto de estudio. Éste es uno de los aspectos de la personalidad que no muestra estabilidad. Caprara et al (2009: 163), haciendo alusión a diversos estudios longitudinales

sobre la autoestima a lo largo de la vida, aseveran: “El efecto positivo de la autoestima es particularmente duradero, aunque la cantidad de autoestima personal puede variar con el tiempo como consecuencia de los cambios en las capacidades y actitudes personales en relación con el yo y la variación en el entorno social, del que se sirve el individuo para comparar sus características, capacidades y logros”.

En otros aspectos, también se han dedicado ciertos estudios a evaluar el bienestar subjetivo, la satisfacción con la vida y la felicidad, arrojando como resultado una suerte de “paradoja”: si bien el envejecimiento comporta cambios, pérdidas, declives o hasta deterioros, muchos adultos mayores no refieren un decremento en su bienestar subjetivo (en Caprara et al, 2009).

Características de las etapas vitales en la vejez

La teoría del desarrollo humano formulada por Erikson (1968) sí contempla las tres esferas: bio↔psico↔sociocultural, en la conformación de la personalidad en el adulto mayor, misma que es resultado del desarrollo vital de la persona. Según la teoría de Erikson, la personalidad humana se desarrolla por las capacidades de conocimiento, progreso y relación con contextos sociales que van siendo más amplios a medida que el individuo va creciendo. Cada etapa del desarrollo presente al sujeto una tarea específica de desarrollo. Las capacidades que fueron ganándose en cada etapa, van configurando la personalidad total (Frager y Fadiman, 2010). A continuación se expone con más detalle solamente lo referente a las etapas VII y VIII, porque en este trabajo interesa lo referente a los estadios que transcurren en el proceso de envejecimiento.

a) Etapa VII. Generatividad vs Estancamiento (40 a 65 años de edad)

La Generatividad es esencialmente la preocupación por proporcionar afirmación y guía para la nueva generación. Esta no es necesariamente la descendencia propia, ya que habrá individuos impedidos para la procreación biológica, y otros con cualidades especiales, que no aplicarán sus esfuerzos como guías de su prole. Generatividad, según Erikson (1993), puede considerarse como sinónimo de productividad y creatividad. Es una etapa esencial dentro del desarrollo psicosexual y psicosocial.

Dado que la Generatividad implica un enriquecimiento, si ésta no está ni siquiera mínimamente presente en el individuo, ocurrirá una regresión. Esto vendrá acompañado del sentimiento contrario: puede producirse una cierta “invalidez psicológica”.

Erikson (1968) manifiesta que todas las instituciones codifican la ética de la sucesión generativa; la Generatividad es un poder que proporciona el impulso para la organización humana. Infancia y adultez establecen un sistema de generación y regeneración y la sociedad intenta asegurar su continuidad. Quienes no apliquen este impulso con sus propios vástagos, pueden encauzar este interés y creatividad de forma altruista. El trabajo valorado por la sociedad y los

educadores preocupados por sus discípulos son, justamente, algunas expresiones de Generatividad: son un “desvío energético hacia la *productividad y la creatividad* al servicio de las generaciones” (Erikson, 1985: 68). El radio de relaciones significativas incluye ahora el trabajo dividido y la compartición de un hogar.

Sin embargo, el tener hijos no es sinónimo de ser productivo. Por ello, Erikson hacía énfasis que, los seres humanos, como seres que enseñan y aprenden, pueden ser “generativos” o productivos, *al cuidar de sus ideas y de los logros que se han forjado*. Es importante que las personas en proceso de envejecer continúen siendo creativas; continúen formulándose ideales y manteniendo sus principios. Es totalmente necesario que un adulto mayor conserve un amplio radio de intereses, y se experimente a sí mismo como un ente productivo, porque de lo contrario, puede caer en el aburrimiento, e incluso en el estancamiento (Frager y Fadiman, 2010).

Los adultos mayores deben procurar la continuidad de sus conocimientos, y deben también participar en las instituciones sociales, productivamente, de modo que respalden a la sociedad a través de sus aportaciones. Hay que mantener vivos los conocimientos, las destrezas, las ideas, las convicciones, los objetivos.

b) Etapa VIII. Integridad del yo versus Desesperación (65 años, hasta la muerte)

El fruto de las siete etapas anteriores del desarrollo humano madura en la octava: la Integridad del yo. Sólo arribará a ella quien se haya experimentado como cuidador de cosas y de personas; quien haya sido generador de seres humanos o productos o ideas y haya experimentado triunfos y frustraciones concatenados con todo esto.

La Integridad se alcanza cuando el individuo ha desarrollado en grado suficiente todas las cualidades yoicas, de acuerdo a su ubicación socio-cultural-histórica; debe haber estado en contacto con lo producido en la política, la economía, las artes, las ciencias, la religión, la tecnología, correspondientes a tal ubicación (Erikson, 1993).

La Integridad del yo requiere integración emocional que permite combinar el pasado con las responsabilidades, obligaciones y funciones presentes: es la aceptación del hecho de que uno es el responsable de la propia vida. Surge un sentimiento de camaradería, aún con personas de épocas lejanas, que han sido creadores de productos, sistemas, y lenguajes que manifiestan y transmiten la dignidad de lo humano, e incluso el amor. Es la conciencia de que todos esos estilos de vida no pueden ser absolutos, sino relativos, pero han investido de significado el esfuerzo humano. Por eso, quien ha alcanzado la Integridad está dispuesto a defender su propio estilo de vida: comparte la integridad humana correspondiente a su propio ciclo vital combinado con el segmento de la historia correspondiente (Erikson, 1968).

La vejez y la senilidad tendrían que ser plenas y significativas cuando el individuo ha alcanzado la Integridad. Si así ha ocurrido, se registrará una preocupación desinteresada aunque activa por la vida: la sabiduría. Hay una

experiencia madura, un conocimiento acumulado, un buen juicio, una interpretación comprensiva. Pero el individuo no llega a la sabiduría por sí mismo, ya que su núcleo palpita en la *tradición viviente*, que está vinculada con todas las culturas a través de los grandes sistemas religiosos y filosóficos. El hombre se ocupa entonces de las “preocupaciones últimas”, de las cuestiones sobre cómo trascender su propia identidad, por cómo “mantener el mundo” de acuerdo a una preocupación ética. Esta etapa no está exenta de una cierta crisis de identidad, expresada en la fórmula: “Soy lo que sobrevive de mí”. Y es que para Erikson, es claro que las instituciones sociales se sostienen por disposiciones humanas tales como la fe, la fuerza de voluntad, la determinación, la competencia, la fidelidad, el amor, el cuidado, la sabiduría, que son, a su vez, expresiones de la fuerza vital individual. Y en interrelación, el espíritu de las instituciones ha de imbuir a estas fuerzas y a la instrucción, la enseñanza y el entrenamiento para que se genere la fuerza que mantenga viva la secuencia de las generaciones: “La fuerza psicosocial depende de un proceso total que regula al mismo tiempo los ciclos de vida individuales, la secuencia de las generaciones y la estructura de la sociedad, puesto que los tres se han desarrollado juntos” (Erikson, 1968: 115).

Si no existiese o se hubiera perdido la integración del yo se registraría la desesperación: la muerte es inaceptable; el tiempo es concebido como un enemigo que imposibilita los intentos por crear una vida diferente y ensayar alternativas que sí conduzcan efectivamente a la integridad. Pueden haber manifestaciones de disgusto, misantropía o desdén por instituciones y personas, tras de lo cual se halla escondido el desprecio del individuo hacia él mismo. El temor a la muerte, el remordimiento y el malestar consigo mismo están vinculados con la desesperación.

En la vejez, los adultos están en posibilidad de encarar lo que Erikson denominó “las últimas preocupaciones”. El adulto mayor debe estar en posibilidad de aceptar que ha vivido un ciclo vital único, a lo largo del cual ha podido ir logrando sus objetivos, pero también ha acumulado fracasos. El adulto mayor debe estar en condiciones de encontrar un orden, significado y estructura a su propia vida, y al mundo en el que le ha tocado desarrollarse.

El adulto mayor que logra alcanzar la etapa de la Integridad, podrá apreciar otros estilos de vida, diferentes al suyo. Es importante que el adulto mayor no se recrimine con pensamientos como “si yo hubiera”. Es necesario que esta etapa no se viva con miedo, depresión, impotencia o indefensión.

Erikson (1988) enfatiza que en la actualidad se ha registrado un aumento en la esperanza de vida, y estos años adicionales deben vivirse en una sociedad con un futuro tecnológico impredecible. En estas sociedades, frecuentemente no hay actitudes de aceptación hacia la vejez, ni se tiene claro qué roles deben jugar los adultos mayores. Sin embargo, es necesario que las sociedades puedan encontrar formas de participación específica de los viejos, de modo que éstos continúen siendo generativos, creativos y productivos.

Los adultos mayores han logrado estructurar una conceptualización de la vida, a través de una configuración pan-inclusiva, a lo largo del ciclo vital. Erikson (1988) subraya la necesidad de que cada persona en edad madura, se haga cargo

de forjar su propia vejez: la vejez individual debe ser planeada, mediante la información. Los adultos jóvenes han de estar conscientes de las etapas siguientes en su desarrollo, y la vejez debe concebirse como una etapa que corona la secuencia del ciclo vital.

Parecería que, en la sociedad mexicana actual, a pesar de que existen algunas opciones educativas para adultos mayores, aún es necesario construir y problematizar el objeto↔sujeto de una *Gerontogogía*. Es necesario visibilizar al adulto mayor, con sus propias características bio↔psico↔sociales↔culturales, a través de una aproximación didáctica, teórico↔procedimental, que permita promover la experiencia del envejecimiento como proceso exitoso, inserto en el ciclo vital integral. De existir un interés genuino por impulsar la justicia social, y la equidad generacional, la tarea de estudiar al adulto mayor y su interacción en situaciones educativas, debería ser de importancia capital en nuestra actual sociedad, en franco tránsito hacia el envejecimiento poblacional. Previamente en este artículo se ha hablado de la existencia de una gerontagogía, de una pedagogía gerontológica, y de una educación gerontológica. Las aportaciones de estas propuestas resultan valiosísimas. Pero su valor máximo se alcanzará en la medida en que haya una mayor cantidad de personas preparadas en lo teórico y en lo práctico, para hacer frente a los desafíos inéditos de una población senescente.

Conclusiones

Los adultos mayores, al igual que cualquier otro ser humano, merecen respeto a su inalienable dignidad humana, a sus derechos humanos, a su unicidad y a su trayectoria de vida; a sus decisiones, a sus determinaciones, y a su proyecto de vida. No debe olvidarse que los adultos mayores continúan su desarrollo como seres vivos, con los consiguientes expresión e interjuego de los factores bio↔psico↔socioculturales. El estudio de las características de los adultos mayores, y concretamente, de sus especificidades como aprendices, reviste una importancia particular en un país en el cual las predicciones demográficas indican que en menos de 50 años, habrá una proporción inédita de mayores de 60 años. Inéditas también tendrán que ser las propuestas que habrán de surgir para encarar adecuadamente este fenómeno.

Estamos a tiempo de tomar en cuenta las recomendaciones de Erik Erikson: los adultos jóvenes y maduros deben planear su vejez, de manera informada, y cultivar su involucramiento productivo en las sociedades en que se desenvuelven. La voz y la presencia de los adultos mayores deben ser valoradas en nuestras sociedades. La investigación sobre los aspectos psicológicos, biológicos, sociales, económicos, etc., acerca de los adultos mayores, se precisa ineludiblemente para darles mejor atención a quienes hoy transitan por esta etapa, y a quienes lo harán en el futuro. Una de las maneras de responder a la necesidad de implementar la justicia social y la equidad generacional, es garantizando el acceso de los adultos mayores a la educación. Pero habrá que innovar en las propuestas didácticas, teóricas y prácticas, para ceñirse lo más

adecuadamente posible a las características y requerimientos de esta etapa del ciclo vital humano. De ahí la necesidad de construir el campo de la *Gerontología*; o si se quiere, de una “pedagogía especializada en el adulto mayor”.

Referencias

- Arriaga, R. y Valdés, A. (2009) “La población de la tercera edad en México. Políticas de atención, perspectivas y retos”. En: Manuel Ribeiro y Sandra Mancinas (Coord.). *Textos y contextos del envejecimiento en México: Retos para la familia y el Estado*. México: UANL / Plaza y Valdés, pp 135-147.
- Arronte, A. (2008). “Aspectos sociales del envejecimiento”. En: Víctor Mendoza, Ma. de la Luz Martínez, y Luis Vargas (Ed.). *Gerontología Comunitaria*. UNAM / Gobierno del Estado de Hidalgo, pp. 367 – 380.
- Bermejo, L. (2005). *Gerontología Educativa. Cómo diseñar programas educativos con mayores*. Madrid: Editorial Panamericana, Colección Gerontología Social SEGG.
- Bermejo, L. (2012). “Envejecimiento activo, pedagogía gerontológica y buenas prácticas socioeducativas con personas adultas mayores”. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 51, p.27 - p.44
- Caprara, Mariagiovanna et al. “Personalidad y creencias sobre uno mismo”. En: Rocío Fernández-Ballesteros (Dir.) (2009). *PsicoGerontología. Perspectivas europeas para un mundo que envejece*. España: Piràmide, pp. 153 – 179.
- CONAPO (2007). “8,5 millones de mexicanos tienen 60 años y más”. Comunicado de prensa 30 de julio de 2007. Disponible en URL: www.portal.conapo.gob.mx
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.
- Diez Martínez, Óscar. “Cerebro, funcionamiento cognoscitivo y calidad de vida en la vejez”. En: Asili, Nélica (coordinadora) (2004). *Vida plena en la vejez*. México: Pax.
- Erikson, Erik. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós-Hormé.
- Erikson, Erik. (1988). “Vital involvement in the old age”. Disponible en URL: <http://www.questia.com/library/book/vital-involvement-in-old-age-by-erik-h-erikson-joan-m-erikson-helen-q-kivnick.jsp>
- Erikson, Erik (1993). Erikson, E. H. (1993). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.
- Fragar, Robert y Fadiman, James. (2010). *Teorías de la personalidad*. México: Ed. Alfaomega.
- González, C. (2013). “Los determinantes: los cambios demográficos”. En: Luis Gutiérrez y David Kershenovich (Coord.). *Envejecimiento y salud. Una propuesta para un plan de acción*. México: UNAM, Academia Nacional de Medicina de México, Academia Mexicana de Cirugía, Instituto Nacional de Geriátrica, pp 81-93.
- González, J. (2003). *Manual de autocuidado y salud en el envejecimiento*. México: Costa-Amic Editores.

- INEGI (2011) Censo General de Población y Vivienda, 2010. Disponible en URL: <http://www.censo2010.org.mx/>
- Knowles, M., Holton, E., Swanson, R. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press México.
- Limón, M. R. (2001) "Datos para una pedagogía gerontológica". *Revista de Educación*, núm. 324, pp.341-361
- Mishara, B. L. y Riedel, R. G. (2000). *El proceso de envejecimiento*. España: Morata.
- Moragas Moragas, Ricardo (2004). *Gerontología Social. Envejecimiento y calidad de vida*. España: Herder.
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Correo de la UNESCO.
- ONU (1982). "Vienna International Plan of Action on Ageing". Disponible en URL: <http://www.un.org/es/globalissues/ageing/docs/vipaa.pdf>
- ONU (2002) Informe de la Segunda Asamblea Mundial para el Envejecimiento. Disponible en URL: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N02/397/54/PDF/N0239754.pdf?OpenElement>
- Plummer, D. (2003). *Handbook of Diversity Management. Beyond awareness to competency based learning*. USA: University Press of America.
- Sáez, J. (s/a). "La intervención socioeducativa con personas mayores: emergencia y desarrollo de la Gerontagogía". Disponible en URL: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8516.pdf>
- Vivaldo, M. y Martínez, M. (2013). "La política pública para el envejecimiento en México. Historia, análisis y perspectivas". En: Luis Gutiérrez y David Kershenovich (Coord.). *Envejecimiento y salud. Una propuesta para un plan de acción*. México: UNAM, Academia Nacional de Medicina de México, Academia Mexicana de Cirugía, Instituto Nacional de Geriátrica, pp 27-41.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO ALTERNATIVA PARA CONOCER Y TRANSFORMAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

María del Socorro Maldonado Valenzuela

Estudiante del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje de la Universidad Pedagógica de Durango

cocomaldonadov@yahoo.com.mx

Resumen

En este artículo se propone la investigación-acción como alternativa metodológica, cuando el foco de la actividad investigadora sea la práctica educativa; se exponen desde una perspectiva crítica los motivos por los que debe ser preferida a la investigación de corte positivista que trata las prácticas sociales como funciones de sistemas determinados. De esta manera se presentan las bondades de esta propuesta de investigación que tiene como fin el mejoramiento y la transformación de la propia práctica educativa y del contexto escolar. Sin embargo, se deja claro que la investigación-acción es una empresa arriesgada, en tanto su gran carga de subjetividad y condiciones específicas que requiere un investigador para llevarla al campo de la educación.

Palabras clave: Práctica, educación, práctica educativa, investigación-acción, transformación y cambio.

Abstract

On this article, the investigation-action is proposed as a methodology alternative when the focus of the investigative activity is the educational practice; from a critical perspective, the motives for which it should be preferred over the positivist investigation, which threatens the social practices as functions of determinate systems are exposed. Hereby, the benefits of this investigation proposal that has as ultimate task the improvement and transformation of the education practice and school are presented. Nevertheless, it also sets clear the fact that the investigation-action is a risky entrepreneur, due to the fact that it's subjective load and specific conditions require an investigator to be taken into the education field.

Key words: Practice, education, educational practice, investigation-action, transformation and change.

Hablar de práctica educativa implica hablar del escenario donde el maestro dispone todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal; en lo académico lo relacionado con su saber disciplinar y didáctico, en lo personal utiliza elementos como el discurso y establece relaciones intra e interpersonales. En ese sentido, es importante recuperar la historicidad de la práctica, analizarla como saber e investigar sus procesos de formación considerándola un hecho eminentemente social.

El punto de partida es, entonces, la necesidad de comprender e interpretar los hechos y elementos que llevan a sus actores a realizar ciertas acciones y a asumir ciertas actitudes en y sobre el proceso formativo de los sujetos que se encuentran en una cultura y pertenecen a una sociedad, es ahí donde la investigación adquiere un papel fundamental.

Se considera pues, a la práctica educativa como un fenómeno que se presenta en los ambientes escolares de los cuáles la dialéctica forma parte. Vista

así, esta actividad docente, nos presenta múltiples interrogantes: ¿Cuáles son los mecanismos mediante los cuales el sujeto aprende? ¿Cuáles son los métodos idóneos en la docencia? ¿Cómo crear ambientes de aprendizaje, o atmósferas comunicativas y empáticas para el trabajo escolar? ¿Cuál es el marco de referencia de los alumnos? ¿Cómo valoran los estudiantes nuestra actuación en el aula? De esta manera se materializa la práctica educativa como un vasto campo propicio para la indagación y la reflexión. Ahora bien, no es posible dejar de lado que el fenómeno educativo se reconoce por su carácter dinámico y por lo mismo puede potenciar un trabajo de investigación con una perspectiva crítica.

Es importante iniciar definiendo la práctica educativa, reconociendo en principio que en los textos que hablan de la misma, en muchas ocasiones utilizan como sinónimo, *práctica pedagógica* y *práctica docente*; de modo particular se considera que el término *práctica educativa* representa mejor la concepción que se aborda en este trabajo y en ese sentido es más abarcativo y generalizable que los otros dos. Para Kosik (1983) la práctica es, en esencia y generalidad, la revelación del secreto del hombre como ser onto-creador, como ser que *crea* la realidad humano-social, y comprende y explica *por ello* la realidad humana y no humana, es decir, la realidad en su totalidad. De esta manera es posible entender de forma general el significado del concepto de *práctica* en la vida cotidiana, sin embargo hablar de éste en el contexto profesional educativo, implica un lenguaje específico del campo, es decir, términos particulares, así como unidades características de actividad específicas del área de estudio: en este caso, la educación.

Por su parte Elliot (1988) nos dice que “la educación es un proceso en el que los alumnos desarrollan sus potencias intelectuales mediante el uso de las estructuras públicas del conocimiento para construir su comprensión personal de las situaciones de la vida” (p.13)

Considerando ambas visiones, la práctica educativa adquiere una dimensión social y procesual, en la que el sujeto se abre al conocimiento y a la comprensión de la realidad en una situación intersubjetiva mediada por la acción del maestro dentro y fuera del aula; de esta manera la práctica educativa, consiste en el diseño, planeación y puesta en marcha de proyectos dirigidos a facilitar el desarrollo de la comprensión de cada uno de los alumnos.

Por otra parte, la práctica educativa, como ya se dijo, se inserta por definición en el terreno de lo social, y por lo mismo se inscribe en la perspectiva reflexiva y transformadora de la realidad, y a la vez participa de manera activa en la formación del sujeto, en su conocimiento y socialización. Kemis (en Carr, 1995) define a la *práctica educativa*, de la siguiente manera:

La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores. Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos” (p.17)

De acuerdo con este autor, es necesario pensar en la práctica como en algo que se va construyendo, que no está determinado como una mera actividad, sino que va adquiriendo sentido a medida que se desarrolla; por tanto menciona también que la práctica educativa se construye en varios planos: social, histórico y político. Dicho lo anterior se concibe a la práctica educativa dentro del dominio de lo social y bajo ese supuesto se considera que puede entenderse desde una perspectiva social crítica.

A través del tiempo, ha existido en el campo educativo la preocupación por la autorreflexión en y sobre la práctica, no sólo los investigadores han planteado esta problemática sino también los propios docentes, sin embargo pocas veces se ha dado el carácter de científico al conocimiento producido en estos procesos sobre todo cuando aparecen distanciados del positivismo, debido al carácter hegemónico de esta tradición epistemológica. Sin embargo, de manera paulatina la pedagogía se ha ido posicionando como una ciencia en sí misma y en ese sentido las investigaciones en el terreno de la práctica se han constituido y contextualizado como un saber, en el que se incorporan hechos, fenómenos, significados y recursos metodológicos propios de las ciencias sociales que desde luego están provistos de científicidad, de esta manera se tiene ahora la posibilidad de investigar así como de autorreflexionar producir discursos epistemológicos bien fundamentados referentes a la práctica educativa.

En su texto *La Formación de Profesionales Reflexivos*, Schön (1992) menciona que:

Hay en el campo de la filosofía de la ciencia y en diversas ciencias sociales, un movimiento sensible hacia nuevas maneras de pensar sobre la investigación y la práctica; maneras que ponen el énfasis en el valor de una descripción de los fenómenos completa y cualitativa y en la utilidad de casos de intervención bien elaborados (p. 273).

Cualquier investigación necesariamente se ubica teórica y metodológicamente en una perspectiva paradigmática de acuerdo a sus pretensiones científicas, y la práctica pedagógica no es ajena a este proceso, aun cuando trabaje con “hechos” le es imprescindible echar mano de las ideas, teorías, conceptos, enfoques, etc., que fundamentan la actividad y que preexisten a la misma; además de que también utiliza como herramientas básicas los resultados de otras investigaciones en el mismo terreno, que se constituyen como conocimientos de base para la reflexión.

Específicamente en la parcela de lo educativo, se trata de conocer los hechos, analizando los fenómenos que ocurren pero con una clara finalidad de transformación, es decir, se pretende como lo establece la teoría marxista, trascender a la contemplación y actuar sobre la realidad. La investigación de la práctica educativa es, por otra parte, inseparable del contexto sociocultural en el que se desarrolla, de manera que no se pueden dejar de lado todas las condiciones y características del medio, además del momento histórico del fenómeno que se quiere estudiar, tanto como la realidad cotidiana en la que se

inserta y los significados que le provee el lenguaje como elemento intersubjetivo de todo grupo social. Al respecto, Berger y Luckmann (1968), comentan que:

El mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo para sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos. [] El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí (pp. 37-39).

De esta manera, queda claro que al hacer referencia a la práctica educativa como una perspectiva de investigación, se le considera como un campo de indagación amplio, heterogéneo, intersubjetivo y terreno fértil para la aplicación de metodologías cualitativas, críticas e interpretativas de análisis de la realidad y del discurso; pero que exige al investigador que asuma una perspectiva teórica y epistemológica acorde a estas presunciones, mediante la cual sea capaz efectivamente de comprender para transformar su propia realidad como docente, ya que en eso es precisamente en lo que se basa la relevancia de la investigación educativa y por ese mismo motivo la mayoría de los estudios en este sentido tienen una orientación práctica en y para la intervención y la mejora de la función docente.

Actualmente se presenta una pluralidad de perspectivas en el estudio de la educación, lo que es legítimo y válido, dado el conjunto de prescripciones, actitudes, manifestaciones, reglas, etc., que constituyen a las escuelas como entes sociales y que van más allá de la esencia de la actividad pedagógica, sin embargo como investigador se debe tener claro sobre todo las pretensiones teóricas, metodológicas y de cambios que se quieren conseguir para elegir de manera específica las herramientas de indagación, que a la vez que brindan la posibilidad de conocer, permiten legitimar socialmente la práctica educativa desde su rango científico, pero también desde sus posibilidades emancipadoras.

Entonces, si se privilegia en el estudio de la práctica educativa su posibilidad reflexiva y emancipadora, necesariamente se optará por una orientación crítica de la investigación, en un intento por integrar de una forma comprensiva, su complejidad, su versatilidad y su dinamismo, sin olvidar que toda práctica en el aspecto pedagógico, no está desprovista de la intencionalidad de los actores. Según Latorre (2007) “la práctica educativa se hace difícil de entender, sin hacer referencia a las teorías implícitas, a las intenciones del profesorado y a las percepciones del alumnado” (p.10), en esta cita se pone sobre la mesa la importancia de comprender no sólo lo que piensa el docente al llevar a cabo sus actividades cotidianas y los supuestos en los que fundamenta su actitud, sino también la manera en que lo percibe el alumno. Este fenómeno, bien puede ser estudiado desde el mismo contexto en el que se produce, siempre y cuando el interés investigativo tenga esa orientación.

Lo anterior implica indagar desde una perspectiva interna, es decir, partir de la reflexión sobre la propia práctica, considerando tanto al profesor como al alumno participantes activos y orientando la investigación a los escenarios naturales de la actividad docente. Sólo combinando la reflexión y la acción en un proceso continuo se potenciará una mejora en la práctica educativa, en este punto se coincide con Imbernon (1994) cuando afirma que es necesaria una

reconceptualización de la investigación sobre y en la educación, en la que la separación teoría práctica intenta ser superadora de un hito histórico, viendo al profesorado con capacidad de construcción de un pensamiento pedagógico propio, con capacidad de generar conocimiento pedagógico en la práctica y, por tanto, de ser protagonista activo de la investigación (p. 9).

En este texto, el autor se refiere básicamente a la producción que trae consigo la investigación desde una perspectiva crítica, en la que el docente autorreflexiona desde dentro de su ambiente, y acerca de su propia práctica con una clara intención de la búsqueda de cambios significativos y una orientación a la mejora social.

Se busca pues, un modelo investigativo en el que se intente una alternativa diferente a la epistemología positivista, y que ofrezca las bases para un conocimiento crítico y transformador de la práctica educativa en su contexto social. El núcleo de esta metodología está en la concepción misma de la práctica, en sus implicaciones valorativas, y en los intereses cognoscitivos y transformadores del investigador. Los Intereses cognoscitivos que en *La Teoría Crítica de Habermas* Menciona McCarthy (1987):

Determinan el aspecto bajo el que puede objetivarse la realidad, y por tanto, el aspecto bajo el que la realidad puede resultar accesible a la experiencia. Constituyen para los sujetos capaces de lenguaje y acción condiciones necesarias para la posibilidad de toda experiencia que pueda pretender ser objetiva (p. 80).

En este caso y siguiendo las ideas de Habermas (citado por McCarthy, 1987) se considera que para el estudio de la práctica educativa, se parte de intereses cognoscitivos emancipatorios, dada la naturaleza de la investigación y considerando que se busca lograr cambios al interior y que a su vez tengan un impacto social orientado por la idea dialéctica de la racionalidad y por la idea comunitaria e igualitaria de justicia y libertad. De manera que visto así, el desarrollo de prácticas investigativas en el terreno educativo corresponde a los profesores-investigadores y no sólo a los teóricos de la educación alejados del aula, por tanto la investigación-acción se hace presente como perspectiva crítica.

Para Stenhouse (1985),

El argumento básico para situar a profesores en el meollo del proceso de la investigación educativa puede ser formulado simplemente. Los profesores se hallan a cargo de las aulas. Desde el punto de vista del experimentalista, las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa. Desde el punto de vista del investigador, cuyo interés radica en la observación naturalista, el profesor es un observador participante potencial en las aulas y las escuelas (p.37).

En realidad es inobjetable este planteamiento, aunque el mismo Stenhouse (1985), cuestiona la subjetividad a la que el docente no puede ser ajeno, y por otra parte establece también que existen ciertas limitaciones cuando hablamos de profesores investigadores, como la parcialidad y el nivel de conciencia con el que pueden llevar a cabo un proceso de indagación, es decir, no podemos olvidar la naturaleza humana del maestro y las relaciones que establece en su área de trabajo, además de la posibilidad de que no tengan experiencia en el trabajo de investigación y desde luego el tiempo que deben dedicar a esta actividad. Pero, pese a estas consideraciones, lo cierto es que si se quiere conocer y transformar la práctica educativa de un determinado contexto social, el mejor camino, aunque no sea fácil transitarlo, es la investigación-acción, desde una perspectiva crítica, ya que posibilita estímulos para la mejora de la actuación de los profesores y para la transformación de la dinámica escolar existente.

Por otra parte cuando este autor concibe a la investigación en educación, como la realizada dentro del proyecto educativo, expone:

La investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación. Queda abierta la cuestión de si esta relación ha de establecerse mediante una teoría de la pedagogía en algún nivel de generalización o por una ampliación de la experiencia que informa la práctica o proporcionando el marco para la investigación en la acción como un instrumento para explorar las características de determinadas situaciones o por todas estas. Pero me parecen claros dos puntos: primero, los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador y segundo, los investigadores deben justificarse ante los docentes y no los docentes ante los investigadores. (Stenhouse, 1985, p. 42)

Aquí se coloca al investigador en una posición en la que debe estar en el campo, ya sea que sea el mismo profesor quien reflexione sobre su propia práctica o bien que se involucre en el hecho educativo como observador participante; pero es evidente la inclinación del autor hacia la investigación crítica y emancipadora del hecho educativo.

En este punto, es necesario mencionar un aspecto interesante con respecto a la relación entre la teoría y la práctica, cuando hablamos de la investigación educativa, y que de alguna manera sostiene la importancia de la perspectiva

crítica de investigación: los docentes conciben a la teoría como alejada de la realidad cotidiana de las escuelas, sobre todo cuando es generada por investigaciones ajenas a ellos y generalizaciones provenientes de la aplicación de técnicas especiales de procesamiento de datos. Por el contrario, creen más en el conocimiento generado desde el análisis propio de su experiencia, aunque reconocen que por ser producido en un contexto determinado no tiene posibilidades de generalización, así Elliot (1991), expresa que:

Cuanto más explícita sea la manifestación de un ideal de práctica en una generalización de investigación, más amenazados se sentirán los profesores por la reivindicación del conocimiento del investigador, y mayor será la probabilidad de que la rechacen como teórica, es decir, alejada de la comprensión que el profesor tiene de la realidad de la vida en el aula (p. 65)

En este contexto, Elliot (1991) maneja esta situación como un problema práctico para los profesores, ya que, según este autor, la generalización constituye la negación de la experiencia cotidiana y refuerza la impotencia de los docentes para definir el conocimiento sobre su práctica. De ahí que bajo estas consideraciones el movimiento de investigación-acción, viene a representar una opción alternativa para la construcción de procesos investigativos de la práctica educativa, ya que su objetivo consiste en mejorar el quehacer docente en vez de generar conocimientos. *La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él.* Desde esta perspectiva, la diferencia entre teoría y práctica no se deriva de los componentes conceptuales de estos constructos, sino de la experiencia y la propia vivencia que los actores consideren como propia. Desde el punto de vista de Elliot (1988) la investigación sobre la práctica constituye además de fuente de conocimiento teórico, un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes.

Para este autor, la evaluación y la investigación en y de los contextos escolares desde “dentro”, pueden considerarse como una solución a la problemática persistente entre práctica y teoría en el ámbito educativo, y como una esperanza de que las escuelas se conviertan en *centros de desarrollo profesional del docente*, donde el eje transversal sea la misma práctica educativa. Aunque aclara que para que esta manera innovadora de investigar y de producir conocimiento científico tenga un mayor desarrollo, se requiere de todo un movimiento cultural entre los grupos de investigadores que generalmente se adhieren a la hegemonía epistemológica que prevalece en el terreno de la investigación.

Cuando observamos la realidad de una escuela o de un aula, podemos interpretar acciones, interacciones intersubjetivas mediadas por el lenguaje, experiencias etc., que están condicionadas por el contexto social, así como por el espacio y el tiempo en los que tienen lugar, por tanto, no es posible mirarlos como procesos sujetos a las leyes de las ciencias naturales, sino que necesariamente pensamos en estudiarlos con base en metodologías cualitativas y con

herramientas propias de las ciencias sociales, lo que no significa falta de validez del estudio, sino simplemente la utilización de una alternativa diferente de investigación. Por otra parte sabemos que si se pretende indagar acerca de lo que sucede con la práctica educativa, implica un trabajo de investigación en el que necesariamente se involucran profesores y alumnos como participantes activos en el proceso, y para quienes las acciones estudiadas adquieren un significado subjetivo, es decir, se encuentran en una posición óptima para interpretar los “datos” obtenidos.

Si la práctica educativa es abordada desde la perspectiva metodológica de la investigación-acción, estamos hablando de una manera de entenderla, no sólo de investigarla. Se trata de comprender la práctica para transformarla, en un proceso de búsqueda continua y de reflexión en y sobre la acción, a través de un trabajo intelectual de análisis. Elliot (1991), define la investigación-acción como:

El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación-acción, las “teorías” no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica (p. 88)

Como representante principal de este enfoque interpretativo Elliot (1991) señala que el Profesor realiza una exploración reflexiva de su práctica, no tanto para contribuir a la solución de problemas generales sino para introducir mejoras progresivas que optimicen los resultados en las aulas, y que vaya dando forma a un proceso de cambio social que se emprende colectivamente. Según este autor, en la investigación-acción educativa, el profesor mantiene en continuo cambio su perspectiva acerca de los problemas pedagógicos en relación con las concepciones cambiantes de los objetivos pedagógicos, modificando éstos en relación con los primeros. Mientras que, desde una perspectiva técnica, la teoría pedagógica de los fines se desarrolla con independencia, y a menudo antes, del estudio de la práctica, en la investigación-acción educativa se desarrolla en su interacción mutua. En este sentido la investigación-acción supone “la enseñanza para la comprensión” como “idea general” que orienta la reflexión.

Caracterizar a la investigación-acción implica reconocerla como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y que cambia no sólo la situación del contexto sino también al investigador; otras cuestiones que se deben tomar en cuenta son las siguientes: un trabajo de esta índole no se puede reducir al aula, porque la práctica educativa tampoco está limitada a ella; es un proceso durante el cual el colectivo escolar o el mismo profesor-investigador pueden cambiar o reconstruir su problemática inicial, sus necesidades e intereses de investigación; No puede ser un trabajo individual, sino que necesita de la colaboración en principio y además de condiciones laborales que lo hagan posible;

finalmente es importante tener claro que es una tarea que consume tiempo, ya que no se constituye en un proceso evolutivo lineal sino que es un continuo ir y venir entre la recopilación de información, la revisión, la vuelta al campo, etc.

Siguiendo a Elliot (1991) se pueden establecer las siguientes características de esta alternativa de investigación basada en el profesor-investigador:

1. **Se centra en el descubrimiento**, aclaración y resolución de los problemas a los que se enfrentan los profesores para llevar a la práctica sus valores educativos. En cuanto forma de investigación, se trata de una ciencia práctica y moral, en vez de teórica y técnica.

2. **Supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines.** Como fines, los valores educativos se definen por las acciones concretas que selecciona el profesor como medio para realizarlos. Algunos valores se ponen en práctica en las interacciones del docente con los alumnos y no como resultado extrínseco de ellas. Las actividades de enseñanza constituyen interpretaciones prácticas de los valores. Por tanto, al reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, el profesor debe hacerlo sobre los conceptos de valor que la configuran y moldean.

3. **Es una práctica reflexiva.** Como forma de autoevaluación o autovaloración, la investigación-acción no consiste sólo en que el profesor evalúe sus acciones desde cierto punto de vista, por ejemplo, el de su eficacia técnica. Ante todo consiste en que el profesor evalúe las cualidades de su propio "yo" tal como se manifiestan en sus acciones. En esta perspectiva, estas acciones se conciben como prácticas morales más que como simples expresiones técnicas. En el contexto de una práctica moral, la autoevaluación supone un tipo determinado de autorreflexión: la reflexividad.

4. **Integra la teoría dentro de la práctica.** Las teorías *educativas* se consideran como sistemas de valores, ideas y creencias representadas no tanto en forma proposicional como de práctica. Esas teorías se desarrollan mediante el perfeccionamiento reflexivo de la práctica. El desarrollo de la teoría y el perfeccionamiento de la práctica no se consideran procesos independientes.

5. **Supone el diálogo con los compañeros de profesión.** En la medida en que los docentes tratan de poner en práctica sus valores profesionales en la acción mediante la investigación-acción, se hacen responsables de los resultados ante sus compañeros. Esa responsabilidad se expresa en la elaboración de expedientes que documenten los cambios habidos en la práctica y los procesos de deliberación y reflexión que dan lugar a esos cambios (p. 131)

Está claro, desde los planteamientos de este autor, que un proceso de investigación-acción, exige que los docentes se conviertan en investigadores dentro de sus propias prácticas, y de sus propios contextos situacionales. De

acuerdo con las características que menciona, la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales determinadas, con miras a mejorar sus prácticas, en un proceso mediado por un “investigador responsable”. Al respecto Lewin (1940, interpretado por Kemis, 1980, en Elliot 1991) estableció un modelo de investigación a manera de “espiral de ciclos” que consiste en “Identificar una idea general, reconocimiento de la situación, efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general” (p. 88) Para este autor, quien vio la necesidad de una investigación que integrara la experimentación científica con la acción social, la investigación-acción es un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados.

La investigación-acción de la práctica educativa no se limita a someter a prueba determinadas hipótesis o a utilizar datos para llegar a conclusiones, sino que adquiere un compromiso concreto en el mejoramiento de la educación. Esta es una afirmación que implica una toma de postura del investigador que opte por esta perspectiva, desde la que se asuma como participante crítico de sus propias situaciones y prácticas que las investiga en la acción con el propósito de transformarlas. Es decir, se trata de mejorar la práctica educativa, partiendo de su entendimiento y del conocimiento de la situación en la que tiene lugar. Se considera, entonces, esta perspectiva crítica de investigación, como aquella que reúne las condiciones necesarias para ser utilizada cuando se pretende la mejora y la transformación de la práctica a través de la reflexión.

A manera de conclusión, se postula en este trabajo que la investigación de la práctica educativa, tiene otras posibilidades aparte de las que ofrecen las metodologías positivistas, y que derivan en la búsqueda y el análisis desde dentro de los centros escolares, pero que exige la participación activa en la investigación por parte de aquellos cuyas prácticas constituyen el hecho educativo. Es evidente que implica a los profesores, aunque pudiera implicar también a los alumnos y padres de familia, así como al personal administrativo y de apoyo de las escuelas.

Por otra parte, se sostiene que para asegurar que en la realidad se efectúe un proceso de investigación-acción, es necesario que el proyecto sea planteado considerando como eje transversal la práctica, que el mismo colegiado de profesores consideren la posibilidad de cambios y transformaciones y que estén dispuestos a hacerse cargo de la responsabilidad que les resulte como grupo; que el proyecto recorra cuantas veces sea necesario el espiral de planificación, acción, observación, reflexión... de manera cíclica y recurrente y por último que todas las acciones estén permeadas por la sistematicidad y el respaldo teórico que le brinde un buen modelo de investigación y fundamentalmente por la crítica y la autocrítica. Sólo de esta manera un trabajo de investigación-acción rendirá frutos que se verán reflejados necesariamente en el mejoramiento de la práctica educativa.

Referencias

Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Tercera Edición. (2002) Madrid: Morata.

- Elliot, J. (1988). *La Investigación-acción en educación*. Quinta edición (2005). España: Morata
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Segunda edición. Reimpresión, 1996 España: Morata
- Imbernon, F. (1994). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una Nueva Cultura Profesional*. Segunda edición. España: Graó.
- Kosik, K. (1983). *Dialéctica de lo Concreto*. México: Grijalbo.
- Mccarthy, T. (1987). *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. España: Ed. Tecnos.
- Schön, D. (1992). *La formación de Profesionales Reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Temas de educación. España: Paidós
- Stenhouse, L. (1985). *La Investigación como base de la Enseñanza*. Tercera Edición 1996 España: Ediciones Morata.

LAS COMPETENCIAS A LA LUZ DE LAS INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS

Fernando González Luna

Académico de Universidad Iberoamericana Torreón y el Centro Pedagógico de Durango. Candidato a grado de Doctor por parte de la Universidad Autónoma de Durango

Resumen

La exigencia de que la educación mexicana actual, interpretada por el cristal de las últimas reformas, sea pensada y ejecutada bajo el enfoque por competencias ha llevado a más de una decena de personas en el país a reconfigurar y debatir las prácticas pedagógicas que más convienen a este enfoque y las dimensiones que lo constituyen. El presente ensayo pretende analizar y dibujar las intervenciones pedagógicas que se antojan pertinentes para un serio debate, desde el cognoscitismo hasta el conectivismo, sin pasar por alto la importancia que tiene la psicología para explicar que la enseñanza debe estar apareada con el proceso de aprendizaje que vivencia el ser humano, puesto que la primera está moldeada por la segunda.

Palabras clave: competencias, educación, enseñanza, aprendizaje, intervención pedagógica, espejeo, cognoscitismo, constructivismo, socioconstructivismo, conectivismo, herramienta, reformas.

Abstract

The requirement that Mexican education today, played by glass of the recent reforms, is designed and executed under the competence approach has led to more than a dozen people in the country to reconfigure and discuss teaching practices that best suit to this approach and dimensions that constitute it. This paper aims to analyze and draw pedagogical interventions that seem relevant to a serious debate, from cognitivist to connectivism, without overlooking the importance of psychology to explain that teaching must be paired with the process of learning experience humans, since the former is shaped by the second.

Keywords: skills, education, teaching, learning, pedagogical intervention, mirroring, cognitivist, constructivism, socioconstructivism, connectivism tool reforms.

Introducción

Su palabra certera y sus observaciones fueron sentencia definitiva. El profesor que escuchó tales dardos verbales no sabía en qué se había equivocado pero esa voz lo definió todo, una voz que venía de un diminuto cuerpo viril y que no era accesoria, pues su conocimiento dejó a quien ejercía como profesor como un experto que “algo” no había visto. La clase era sobre psicología grupal pero no sabía comprender ese elemento que era necesario para terminar de confeccionar la calidad de relación que existía entre los miembros de aquel grupo áulico. Más de medio año después la respuesta era más que inminente, aunque en otro escenario, otros actores, pero el mismo descuido: la ausencia de diagnóstico sobre factores grupales y estilos de aprendizaje llevaron al más grave cuestionamiento que hizo dicho profesor. ¿Cómo pudo pasar por alto un elemento

tan importante que introdujera, y al mismo tiempo, interviniera de manera eficaz y pertinente sobre los nuevos grupos y su propia incidencia de la enseñanza sobre el aprendizaje?, ¿era el profesor un elemento competente para seguir con su carrera docente?.

Estas preguntas agobiaron durante varias semanas, incluso algunos meses, sobre qué fueron los elementos que lo habían llevado al tremendo despertar. Entonces varias respuestas vinieron a su mente: la cultura subgrupal, grupal, institucional y social, el predominio de estilos de aprendizaje rígido y resistentes al cambio, la dictadura de la docencia tradicional y la amputación de la esfera intelectual de la dupla maestro – alumno en la educación universitaria en los últimos tiempos. Definitivamente algunos elementos quedan en manos exclusivas de los profesores, otros de los alumnos, pero una gran parte significa un esfuerzo en colectividad de administrativos, docentes y educandos, lo que implica un viejo pero auténtico precepto de los teóricos marxistas: la escuela es un aparato ideológico del Estado, demostrando ser un instrumento de la lucha de clases marcado por condiciones históricas (Baudelot & Establet, 2003).

Esta lucha de clases sólo puede ser resuelta mediante la emancipación de la comunidad académica. Uno de los pasos, incluso si se puede nombrar como de tipo diagnóstico, ayuda a esclarecer esta misma lucha de clases por medio de la identidad de cada uno de los personajes que integran el binomio enseñanza – aprendizaje. El psicoanalista Jacques Lacan afirmaba que la identidad de una persona es producto de la definición que haga otro individuo sobre él. La famosa frase “yo soy a través de los ojos del otro” resulta conveniente para poder explicar con mayor entereza lo que significa la identidad, y en materia educativa la identidad de cada participante, especialmente la del maestro que está ceñida y confeccionada por aquella interpretación que haga el alumno de su trabajo y su ser.

La interpretación antes mencionada de la identidad del profesor, es el mismo proceso que acontece con el alumno, por lo que nuevamente surge la vieja pero necesaria discusión de la existencia imprescindible del alumno o la totalmente prescindible del maestro. Este último demuestra su ser porque hay un educando, pero el sujeto cognoscente se encuentra en ambos lados, así que cualquier estimulación didáctica es una compensación dirigida a refinar el aprendizaje, pues éste siempre está presente. Emilia Elías (1958/1979) determinó que cualquiera que sea su concepción, el aprendizaje tiene una columna vertebral sociocultural, por lo que la educación se divide en sistemática o escolarizada y espontánea o no – escolarizada. Entonces, lo que plasma el boceto del duopolio maestro/alumno tiene por hilo conductor una corriente que en la actualidad sería llamada socioconstructivismo. Esta gran aportación sería una adelantada de los planteamientos pedagógicos que empezarían a gestarse en México hasta la década de 1980.

Si se propusiera avanzar con esta discusión se propondría entender que el aprendizaje es mucho más allá de un principio de la educación, es el eje rector sobre el que se mueven todos los objetivos pedagógicos y sus respectivas intervenciones. Por ejemplo, anteriormente se concebía a la enseñanza como

catalizador del aprendizaje, ya fuese como único estímulo dentro de los paradigmas del conductismo, o como un medio que sabía complementar a los recursos naturales inherentes en la naturaleza humana desde el entendido del cognoscitismo. Tanto el constructivismo como el conectivismo han reconocido su intención de colocar al aprendizaje como una prioridad, sin embargo, y siendo a consideración de quien escribe estas líneas es correcta esta inclinación, pero se olvida mencionar uno de los núcleos por los cuales la educación empezó a transformarse desde el siglo XIX: las intervenciones pedagógicas no sólo existen para apoyar, optimizar y maximizar el aprendizaje, sino que están supeditadas y forman un continuo que enlaza al objeto cognoscible con el sujeto cognoscente, por lo cual toda forma didáctica, según Zabalza (1990, citado por Salvador Mata, 1998) se vincula por ser un proceso interactivo donde docentes, jóvenes y contexto interactúan entre sí para lograr el aprendizaje.

Entonces, este último no es punto de inclinación respecto a la enseñanza, tampoco es producto forjable y maleable con la didáctica, es un proceso individual pero estructurado socialmente que viste a todo acto pedagógico, por lo cual cualquier tipo de intervención, llámese “estimulación de habilidades”, “aprendizaje cooperativo”, “desarrollo de habilidades de pensamiento” o “enfoque por competencias”, está subordinada como si fuera continua según las características del aprendizaje del alumno. Entonces, el *otro sujeto cognoscente* que sería el maestro, con cada acción realizada desde su ámbito, empata su propio estilo cognoscitivo con las características del grupo estudiantil, por lo cual no sólo se identifica y actúa pensando como lo haría el educando, le define a través de su práctica y del objeto cognoscible, acompañándole a construir su propia identidad bajo su propia definición intelectual, un propósito muy parecido a los postulados del constructivismo. En pocas palabras, se unen el “ser”, el “saber” y el “hacer” en el aliento de la identidad.

En esta sinergia el maestro, como figura foránea, y el alumno, como figura trascendente, se *espejean entre sí*, es decir, la formación de uno se refleja (como si fuese espejo) en la constitución del otro, pues la identidad del maestro acopla sus instancias a la de aquel que urge consolidarla por sí mismo, con lo cual se afirmarían los postulados psicoanalíticos lacanianos donde la identidad se forma a partir de la percepción hecha desde la otredad. Dicho lo anterior, cualquier intervención pedagógica, cristalizada en la didáctica, es un abordaje que perfecciona el quehacer docente, por lo que si se desean fomentar competencias, éstas debieran estar expandidas en el profesor pero refinadas en la práctica.

Sirvan los párrafos anteriores para lanzar al debate y reflexión el fenómeno del “enfoque por competencias” que ha surgido con amplia fuerza desde hace algunos años y es coordinada esencial en la educación contemporánea. Las competencias representan una avanzada que condensa diversos esfuerzos, propósitos y actuaciones educativas que buscan trascender de los añejos estilos escolarizados, sirviéndose de la corriente constructivista, para mejorar no sólo las habilidades y destrezas, aumentar las capacidades intelectuales o acrecentar los conocimientos, sino generar actitudes donde, cumplidos los anteriores objetivos explicados, la persona sea capaz de posicionarse y ejecutar lo más eficazmente

posible en escenarios cambiantes y con demandas vertiginosas de la sociedad, con lo cual para comprender la utilidad de las competencias es necesario explicar las dos bandas que se encapsulan en este enfoque, las cuales son la identidad y el aprendizaje, como ha sido el objetivo de esta introducción.

Una vez sentada la importancia de ambos factores para la constitución y entendimiento de las competencias, a continuación se explicará tanto el significado como la importancia del enfoque de competencias como las intervenciones pedagógicas congruentes con ello, que es la piedra angular de este ensayo, con lo cual se da paso a su desarrollo esperando el gusto y reflexión del amable lector.

Desarrollo

Como se había indicado en la introducción, el enfoque por competencias ha sido, desde la década de 1990 en México, un punto trascendental en el campo educativo, ya fuese en la construcción de planes y programas, desarrollo curricular y didáctica. La era de la posmodernidad, el neoliberalismo y el florecimiento de las sociedades del conocimiento han impulsado el sesgo socioeconómico pertinente de esta corriente: la renovada figura del homo sapiens que, al tanto de la volubilidad de la realidad, es competente para resolver cualquier actividad y actuar reflexivamente. Para definir qué son las competencias es preferible acudir a la normatividad establecida por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009) en el “Plan de estudios” de primaria, citando al personaje central de este tema, Phillipe Perrenoud, con su propia concepción una década atrás: “El término *competencias*... implica la incorporación y movilización de conocimientos específicos... implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (pg. 40).

Como se puede percibir, las competencias implican una condensación de recursos tanto intrínsecos como extrínsecos en los alumnos, por lo que esta desembocadura tiene una consecuencia clara: la formación de personas capaces de adaptarse y sujetarse creativamente a las realidades del medio. Esta apuesta es ambiciosa, pero también fácil de desvirtuar. Para desligarse de este problema y asociaciones con viejas tradiciones, Perrenoud (2010a) aclara que las competencias no son una simple asimilación de aprendizaje, se oponen al desempeño común y corriente, y, definitivamente, no son potencialidades de la especie, pues las competencias nadan en la pecera del constructivismo, con ello, son adquisiciones y aprendizajes construidos. Esta última acepción es una crítica despiadada a la teoría de Noam Chomsky, quien en sus inicios profesionales, destacó la competencia lingüística como la capacidad inherente de la persona para producir lenguaje y comunicarse, de par a par, con otros entes lingüísticos; sin embargo, tanto Yolanda Argudín (2005), Ángel Díaz Barriga (2005) y Sergio Tobón (2008), por mencionar sólo algunos, lo citan como antecedente inigualable para empezar su verdadera aplicación.

Como se había señalado anteriormente en referencia a la identidad, desde el fenómeno educativo y de aprendizaje, y a la propuesta de Jesús Domingo Segovia (2003), se pretende que las competencias, a través de múltiples intervenciones pedagógicas, formen en este prototipo de estudiantes las competencias que deberían extenderse y contemplarse como un fenómeno más de la realidad socioestructural que del panorama industrial, pues de esta manera se opera bajo las citas que realiza sobre Elliot Eisner y Michael Apple, es decir, que tanto alumnos, maestros, comunidad educativa, institución y sociedad se vivan como una amalgama, de otra manera, es poco factible que las competencias prosperen y puedan superar el bache que implica la espuria pretensión y la *moda* de dicho enfoque. Como cita Sáez Carreras (2007), la teoría marxista apuntala que la habilidad es antítesis de la especialización, por lo que obviar lo socioestructural (o lucha de clases histórica) sería como trabajar al estilo neoconductista siendo constructivista, y negando al alumno apostando al aprendizaje integral del mismo. Lev Vigotsky en toda su obra propone que el conocimiento sea interiorizado a partir de **la mediación semiótica, pues cuando pensamiento y lenguaje se han superpuesto el alumno es capaz de construir su conocimiento y perfeccionar su sistema de aprendizaje**, por lo tanto, **el enfoque socioconstructivista** resultaría ser el principal sostén de las competencias y sus intervenciones, como **la mediación, aprendizaje cooperativo, el andamiaje, el interfuncionalismo y las zonas de desarrollo real y proximal** serían los comunes denominadores en todo lo largo y ancho de las competencias (Klingler & Vadillo, 2000). Todos estos abordajes impulsan al enfoque.

Uno de los principales problemas, como lo ha entendido Díaz Barriga (2005), que acontecen en la educación es que básicamente se han olvidado que las competencias no están suficientemente maduras, y con ello, se prestan a confusiones, aunado a una miopía severa de la utilidad de la teoría dialéctica de Hegel (Segovia, 2003), el ahistoricismo y la ausencia de criticismo, siendo los responsables que han llevado a experimentar el enfoque como una moda o tendencia a manera de panacea en educación (Tobón, 2008). A pesar que apoya la idea del socioconstructivismo en este tema, Perrenoud (2010a) cree que el enfoque supera rencillas políticas y alteraciones curriculares pues su naturaleza salta estos obstáculos, sin embargo, en cuanto a las competencias docentes acepta estar en un “terreno pantanoso” (Perrenoud, 2010b), pues su análisis “remite constantemente a una teoría del pensamiento y de la acción situado... pero también del trabajo, la práctica como profesión y condición”, (pg. 11).

Haciendo caso a esta advertencia, la nueva reforma a la educación normal, que todavía no ha entrado en vigencia, contempla tres aproximaciones teóricas: cognición situada, cognición o inteligencia distribuida y reflexión en la acción. Estos acercamientos llevan a suponer que las intervenciones pedagógicas predominantes se recrean sobre el **cognoscitivismo (como son tratadas en la reforma)**, pues resulta ser una corriente que proporciona intervenciones pedagógicas congruentes con las competencias, y para muestra, la exposición de dichas aproximaciones. En la primera, los miembros de la comunidad educativa

elaboran los significados de ese contexto adquiriendo sentido para los mismos; mientras que para la “inteligencia distribuida”, la cognición puede compartirse con otros individuos y se distribuye a través del cuerpo y mediante los compañeros, estimulado por el profesor pero aportando metas grupales, “a través de esfuerzos colaborativos hacia objetos compartidos o mediante diálogos y retos planteados por diferencias en las perspectivas de las personas” (SEP, 2010, pg.159).

Todavía queda una aproximación por mencionar pero, como se puede observar, el enfoque planteado se inclina hacia la cognición más que en el constructivismo, pues en realidad lo que se expresa en la reforma es que el futuro docente aproveche sus capacidades intelectuales en lo individual para establecer la apreciación de la realidad y cuando se pueden establecer relaciones entre las diferentes entidades, en este caso serían los ángulos donde se ubican el profesor, el alumno, los compañeros y el contenido, serían formas de expresión de una relación concreta entre el sujeto cognitivo, activo y el objeto cuya esencialidad habrá de ser aprehendida. **Ambas intervenciones cognoscitivas permiten reestructurar cualitativamente los esquemas, ideas, percepciones o conceptos, pues se cumplen las dos funciones primordiales: la sujeción del conocimiento y las prácticas mentales**, entre las que se encuentra la reflexión que conllevarían a la expansión de ese conocimiento. Estos son fundamentos del cognoscitivismo que difieren del constructivismo, pues en el fenómeno de las competencias la movilización de conocimientos tiene que estar dada desde una estructura biológica – mental que almacene y pueda malear esa información. El constructivismo estaría más reflejado en la transformación de esos significados, no sólo en su elaboración, donde la experiencia es oxígeno en esta teoría pues todo lo avala, incluidas las habilidades desarrolladas, ya que es capaz de adecuarse por medio de un modelo, **con lo cual se reitera la afirmación que ambas intervenciones pedagógicas engranan en el cognoscitivismo.**

La reflexión en la acción, que es una competencia por sí misma, sería la reunión de pensamientos, sentimientos y valoraciones ético – morales unidos por la metacognición al momento en que son accionados. Se admite la presencia del sentido común basado en la actuación dialógica, no sólo entre los miembros de una comunidad académica, sino del sujeto consigo mismo. Vale la pena retornar a los postulados lacanianos para explicar la presencia de la otredad que solidifica una identidad, en este caso, esta intervención dirigida hacia el alumno bajo el enfoque de competencias procura el uso de la metacognición y autocrítica, un pensamiento y acción – lenguaje, desafiando a la égida marxista que estipulaba que la educación debía ser dicotómica, es decir, pensamiento en unas tareas y trabajo en otras. **Con el uso de la reflexión, la evaluación tradicional disminuye, pues el constructivismo abre la puerta para la autoevaluación, la coevaluación y aquella hecha que parte del maestro.**

Dentro del fenómeno de competencias, además de los autores tradicionales podemos señalar la presencia de dos personajes que ayudan a describir una evaluación congruente, donde se abandona los estilos tradicionales numéricos y se opte por actividades que sirvan fundamentalmente en la retroalimentación

significativa y la construcción de nuevas oportunidades de aprendizaje. Dichos autores son Elliot Eisner (1998, citado por Flórez, 1999) y Yolanda Argudín (2005).

El primero se destaca por confiar en la evaluación como un estilo cualitativo donde el conocimiento existe para ser apreciado por el propio yo. Según Eisner, la cognición guía al educando para interpretar y atribuir significados a ese cúmulo de información que pretende ser transferida a determinados contextos. Es casi como un signo de un conjunto de síntomas que sólo deben ser consensuadas por la experimentación. Por ejemplo, un alumno de educación secundaria ha memorizado las fórmulas de la materia de “Física”, pero la docente le pide que él mismo observe su medio ambiente y elabore problemas hipotéticos que puedan ser resueltos por él y otros compañeros. Así el alumno recurre a los libros, pero también busca, ingeniosamente, situaciones donde la física esté presente en el sentir cotidiano de la comunidad académica. Una vez plasmados estos ejemplos, la docente le solicita estar atento a cómo resuelven sus compañeros estas incógnitas y, después, el mismo alumno debe ligar estas fórmulas con los próximos temas de la asignatura en un destacado intento por multiplicar la transferencia. Desde esta perspectiva, se utilizó el mapa de orientación que propone Eisner, de lo particular a lo general. Así es más sencillo “juzgar la calidad y el valor de la educación que reciben los jóvenes mediante imágenes o patrones variados de enseñanza que permitan comparar y distinguir diversos grados de excelencia, identificar, seleccionar y valorar lo que se observa” (Flórez, 1999, pg. 91).

Como práctica cualitativa, la evaluación del alumno debe ir ligada a la evaluación y autoevaluación del profesor, por lo cual definen qué es lo que cuenta en conocimientos y actitudes para ambos sujetos cognoscentes. Eisner (1998, citado por Flórez, 1999) afirma con seguridad que los alumnos son un espejo de evaluación así como el maestro lo ha sido para ellos. Según Eisner, las escuelas cambiarán al momento en que modifiquen sus formas de evaluación, por lo tanto, cuando es congruente con las necesidades del alumno es posible lidiar con los conflictivos embates del grupo que exigen una norma inflexible y rígida para todos ellos y también se eliminan los punitivos criterios del profesor.

En tanto, Argudín (2005), basada en el estilo competitivo – empresarial, **aclara que la mejor disposición de una evaluación por competencias es el análisis del proceso y las evidencias.** El proceso detalla el inicio del trabajo, su planeación, flexibilidad del alumno y el uso de sus habilidades mentales. Su intermedio y finalización quedan plasmados, especialmente, en el uso del portafolios. Éste es un espacio físico visto en un expediente, caja o cuaderno donde el alumno deposita todos sus trabajos para que pueda contrastar su propio trabajo, de manera inmediata o futura. También es válido el uso del diario, esquemas mentales, cuadros sinópticos, representaciones gráficas, entre otros para lograr el gran mérito: **la evaluación como evento de aprendizaje, pues el alumno reitera y moviliza sus conocimientos a modo de actitud y ejercicio crítico.**

El único obstáculo que frena la síntesis de Argudín (2005) es la repetición de los simulacros, coyuntura que la SEP desecha en sus nuevas reformas y exige

que los educandos sean guiados al campo real. Las competencias se han visto reforzadas a través de estos simulacros, pues desde tiempo atrás han sido considerados a modo de “riqueza” principal de la educación media – superior y superior; pues aunque algunos de los **enfoques de intervención que explica Tobón (2008) son la educación para el trabajo, para los cambios en el mundo laboral y la psicología industrial**, no han sido totalmente afortunadas dichas experiencias. Los trabajos de campo, prácticas y servicio social que se imparten desde antaño y son rígidamente promovidas por los últimos estatutos universitarios no promocionan la reflexión en la acción, además que las tutorías quedan ausentes en la mayoría de los institutos, así que el aprendizaje experiencial (ITESM, s/f) queda inconcluso. La simulación como ambiente de aprendizaje es parte de ese pantano que explicaba agriamente Perrenoud (2010a), pues es artificial ya que sigue predominando **la intervención pedagógica conductista, que también es aprovechable y congruente con las competencias** pero su principal problema es que sirve de modelo contemporáneo de reproducción exclusiva, **especialmente si explicamos el neoconductismo con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC’s)**; en tanto que docentes, maestros, directivos, administrativos y sociedad le confunde, consciente o inconscientemente, con el cognoscitivismo o el constructivismo.

Otro obstáculo, quizá el más importante, es la imposibilidad de los estudiantes a decidir y solucionar un problema, pues no basta con exigir creatividad y pensamiento crítico en este enfoque, sino que las prácticas profesionales y servicio social pocas veces invitan a probar sus competencias, pues el estilo conductista y artificial de las instituciones han reforzado su merma.

Para Carlos Marcelo (2001) este problema puede ir en aumento ya que la tendencia apunta hacia nuevos modos de escolarización donde la concepción y acción típica del educador y escuela se modernizan y giran hacia estructuras más apegadas a las reglas de los servicios de consumo. Uno de los propósitos del enfoque de competencias es, si llegase a funcionar esta visión futurista en la realidad, recrear al alumno como intelectual de su medio ambiente, de tal manera que ese compromiso intelectual parte del profesor quien también se asume como líder de cambio.

Si el ser humano ha hecho que sus propios instrumentos lo traspasen y hasta lo suplan como lo es el caso de las tecnologías, lo más interesante es reinventar esta forma de reprofesionalizarse (Marcelo, 2001) y enriquecer una nueva identidad social que haga factible el trabajo de competencias al provocar ambientes propicios para desarrollarlas, junto con profesores reprofesionalizados y líderes de su propio manejo educativo, agrupados mediante la pertenencia a un cuerpo profesional que labora con alto grado de competitividad y calidad. Para ello, el maestro empezaría por un análisis crítico, de corte retrospectivo, sobre cómo ha sido su labor docente y la calidad de su competencia docente, ya sea en forma individual o colectiva, detenerse a sustentar bajo qué corriente ha tratado de impulsar las competencias y la teoría del aprendizaje que le ha sustentado.

Es importante reconocer que el fenómeno de las competencias, al ser tan complicado y condensado de varias propuestas pedagógicas, debe procurar que

sean alcanzadas a corto, mediano o largo plazo, por lo que es probable que el profesor crea que no ha provocado competencias en sus alumnos, pero se sorprendería al ver que sí logró otras que no había contemplado. **El uso de mentorías, tutorías, trabajo colaborativo entre colegas o en redes virtuales hace posible entender que la tierra donde se trabaja en la educación por medio de competencias es el socioconstructuismo**, pues estos medios son los que apoyarían la competencia del profesor al conjuntar varias acciones al mismo tiempo: 1) reprofesionalizar su quehacer, que implicaría la transformación de la identidad profesional: 2) trabajo en colaboración interprofesional que habla del cambio en la identidad social y, por último, 3) permutación en la identidad individual, pues en el trabajo colaborativo el primer paso, tal cual lo hacen las competencias, es el manejo, mejora y transferencia de las creencias que han supuesto el principal sustento de trabajo docente. A este último paso es necesario aclarar que otra situación que obliga a cambiar las creencias es la comprensión del estilo cognoscitivo y de aprendizaje del propio profesor, pues generalmente los actuales profesionales de la educación han sido educados bajo estilos didácticos de vieja herencia, los cuales han provocado procesos de aprendizaje que no forman parte ni del alumno o del docente, por lo que darse cuenta de su propio estilo cognoscitivo, invita a incendiar su inquietud por conocer cómo sucede en sus propios alumnos, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Si el maestro moviliza sus conocimientos para resolver problemas en el instante en el que reflexiona, es obvio que sus actitudes y manejo ético elevan su calidad de forma trascendental, por lo cual ésta sola acción de perfeccionamiento de la competencia didáctica expresa la transformación de la identidad y la comprensión del propio aprendizaje, pues es capaz de movilizar, no sólo sus conocimientos, sino sus creencias pues éstas forman actitudes y las actitudes son un pequeño destello de la identidad. **Este cambio incita lo propio en el alumno, por lo cual las pretensiones del enfoque por competencias son factibles de ser cumplidas, ya que los preceptos básicos que invitan al desarrollo de habilidades y mejora continua en los alumnos alcanzan el objetivo de “aprender a aprender”.**

Ribot de Flores (2006) expone como tesis principal que las competencias podrían ser probadas en ambientes de **programación didáctica, o instruccional** como resaltaba Robert Gagnè, pues “un conjunto de enseñanzas prescriptivas (diseñadas) para lograr metas de enseñanza... (exigen) planificación, implementación y evaluación” (pg. 161 – 162). **Una instrucción centrada en las estrategias de enseñanza, tomando en cuenta todas las corrientes, provee la satisfacción de objetivos afectivos, psicomotrices y mentales con seguridad y acepta sus principales limitaciones.** Una de las ventajas de esta programación es la activación del alumno y la procuración que le lleva a la toma de decisiones verídicas que, como habría que recordar, forma parte de los obstáculos de este enfoque.

Ribot de Flores (2006) explica que competencia es un arte ejercido de manera efectiva en el que se transfieren saberes útiles a otros contextos de la vida. Por ello, la competencia se cierra en las estrategias utilizadas donde se

depositan, en todo problema cierto, las habilidades y actitudes. Éstas son minadas si la aplicación de las competencias es hecha a la usanza exclusiva del conductismo o la simulación de hechos. **Los alumnos se vuelven competentes con la intervención directa y personal sobre sus intereses, problemas y necesidades.** Si este desconocimiento es llevado a cabo desde los niveles básicos de enseñanza, la trayectoria universitaria se caracteriza como hoy acaece en la mayoría de las individualidades: jóvenes apáticos, meritocráticos, pasivos, receptivos, desafiantes e intolerantes. Illich (1977) explicaba que la explotación de habilidades tecnocráticas en las universidades sólo creaba prepotentes con título bajo la orden fascista pues, para el anarquista austro – mexicano, un estudiante que no construye sus propios instrumentos, físico – intelectuales, para su propia supervivencia está destinado a ser un animal escolarizado. Si regresamos a las aportaciones de la autora venezolana, las competencias “van más allá de las habilidades” (pg. 160) e **igualmente otorga valor fundamental a la pedagogía del oprimido, según Freire, o pedagogía amorosa, según Segovia (2003).**

El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, s/f) explica que todo docente debe identificarse como acompañante y sus principales funciones radican en orientar, facilitar, intervenir, mediar y coordinar según la influencia de las experiencias sobre el estudiante, mientras que éste analiza, indaga, trabaja en equipo, utiliza asertivamente las TIC's, se orienta, organiza y participa en colectivo. Lo anterior es el esquema de funciones muy claras, precisas y de acuerdo al enfoque de competencias, especialmente cuando se pretende que los salones sea recintos del reto intelectual. Pero no es tan sencillo lograr esos ambientes de trabajo, pues uno de los requisitos indispensables para el desempeño con competencias es recrear ambientes donde un segmento la realidad del mundo está injertada en los espacios áulicos no siempre se cuenta con ello y las universidades son las instituciones en donde se torna factible este trabajo respecto a los grados precedentes como la educación básica, por ejemplo, por lo tanto el modelo educativo centrado en el aprendizaje también debería buscar una **intervención más congruente y ésta es la autogestión.**

Esta capacidad del alumno para que por sí mismo, aunque sea de manera gradual y lenta, pueda responsabilizarse, construir, aprender e innovar necesita ser apoyado por la competencia pedagógica y las experiencias centradas en el aprendizaje. **La autogestión aprueba no sólo la autonomía, discriminación, toma de decisiones y reflexión en la acción, también otorga valía a la construcción de los propios instrumentos y habilidades para que el alumno se adecúe a la realidad, pero no siempre conduciría a la aceptación del perfil que se espera que las competencias cumplan.** Uno de los riesgos que poco se aborda y que la autogestión explica es que el alumno tiene derecho a rechazar, adecuar, resistir, aceptar o someterse bajo este modelo educativo. Los cambios volubles de la realidad no siempre significan reto y competitividad en la población estudiantil; también existen individuos que reclaman un cambio a la realidad y estudiar bajo este enfoque sólo perpetúa la sumisión más que una formación integral. Esta advertencia debe ser tomada en cuenta por todo aquel profesional de la educación, pues así como surgieron educandos que resistieron y rechazaron

las corrientes conductistas y cognoscitivistas, la falibilidad del constructivismo y el acriticismo para ejercer este enfoque pasarían por alto la oportunidad que una incipiente corriente, llamada conectivismo, está ofreciendo en algunos lugares de Europa central.

El conectivismo, fomentada por George Siemens, también se aproxima y acogería en su seno las competencias, sólo que su diferencia radica en la capacidad para asimilar conocimiento en la interacción plena con las experiencias, la semántica contextual, el objeto y las personas que lo rodean. Una forma de neo – empirismo se erige ante esta corriente, pues al contrario de la propuesta del ITESM (s/f), el alumno es personaje que puede obviar el modelo académico formal que todavía es exigido por las competencias y puede proponer alternancia de su forma ejercer el liderazgo estudiantil sin que el maestro sea, larvadamente, un estímulo que provoca una respuesta.

Al igual que esta propuesta, **el conectivismo establece que es necesario una conexión de aprendizaje para asegurarlo, conocer por sí mismo la graduación del cambio en esos canales de información para después adentrarse a múltiples realidades y organizarlo de tal manera en que se puedan (re) construir ambientes de aprendizaje.** Aquí las alternativas y los instrumentos son necesarios para que el alumno cambie y genere conocimiento por sí solo. El docente se conforma como uno de esos canales, así se modifica según las realidades por las que atraviesa el alumno y éste tiene plena responsabilidad de sus actos, por lo cual las consecuencias son inevitables. El resultado final radica en ser una persona que moviliza y transfiere conocimientos pero recorriendo cada parámetro de la realidad, no adecuándose.

Una idea útil para mejorar el uso de las TIC's en competencias: el alumno realiza su propio instrumento o es capaz de vivir sin ellos. Según el conectivismo, y apoyando la disertación de la empresa Cisco (2009), es que algún alumno que no cuente con los canales de comunicación será un elemento oprimido. Una estrategia que se ha implementado desde hace más de 10 años por todo el mundo es la proliferación de las TIC's para estimular y fortalecer las habilidades cognoscitivas como lo proponen Beltrán Llera (2003) y Cisco. Estos instrumentos de la información intentan trasminar todo el sistema educativo, por lo cual se piensa que sirven como auxiliares cognoscitivos, donde algunas funciones básicas del ser humano son ejecutadas de manera precisa y aumentada por las computadoras. Beltrán Llera (Íbid) asegura que éstas comprometen “el propio pensamiento del alumno en un nivel de aprendizaje en el que no se ventila... la calidad del pensamiento” (pg. 12). Las computadoras y otros equipos tecnológicos apoyan “el pensamiento reflexivo de los estudiantes... tomando decisiones respecto a la cadena de construcción del pensamiento” (pg. 13). **Este enfoque es muy similar a la teoría del procesamiento humano de información que postula que el cerebro humano contiene un software compuesto de habilidades interconectadas entre sí que pueden mejorar el conocimiento y aprendizaje si se utilizan estrategias de mejor aprovechamiento.**

La expectativa de Beltrán Llera (2003) y Tobón (2008) es que suceda la suficiente **modificabilidad estructural cognitiva para emplear lo previo en**

acontecimientos nuevos. Pero está vigente la aplicación del modelo neoconductista, pues el aprendizaje está mediado por un componente que porta información que estimula y condiciona la participación del alumno, enmarcándolo en una “secuencia lineal perfectamente cohesionada y lo controla eficazmente” (Salvador Mata & Arroyo González, 2007, pg.3) para modificar la conducta que desea cambiar, medirla rápidamente, acelerar o extinguir las respuestas y controlar la evaluación. Según esta corriente, la diferencia entre su forma clásica y contemporánea, es la presencia de estados y procesos subjetivos que se intercalan entre los estímulos y las respuestas, como son los propósitos o hábitos.

El paso trascendental de las TIC's es generar competencia tecnológica que, a su vez, generaría competencias específicas. Esta situación no debe pasar por alto que no se está girando sobre el constructivismo sino sobre el neoconductismo, enriquecido por la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. Este descuido y su excesivo uso en forma tradicional recrea el especial temor de Illich (1978). Según Salvador Mata & Arroyo González (2007) el principal problema educativo de las competencias es la dificultad para “activar las dimensiones individuales y sociales de la persona” (pg. 13) en el instante que se traducen las capacidades en habilidades.

Conclusiones

El enfoque por competencias representa uno de los mayores retos que se vive en la educación en tiempos actuales. Su historia, su composición, entendimiento y aplicación resulta ser ambicioso, pues no se pretende aumentar un cúmulo de conocimientos como si fuese educación bancaria, sino formar integralmente al educando para que logre coadyuvar ética, pensamiento y acción en un mismo plano de ejecución. Tomar en cuenta las cualidades y desventajas de los modelos académicos y laborales obliga a que el alumno se visualice como un ser creativo y no un ente modélico. Sin embargo, volver competitivo al alumno ha sido una de las principales críticas a este enfoque al punto de rechazarlo por parecerse más a una propuesta de trabajo industrial que académica.

Más allá de este contexto existen algunas consideraciones filosóficas, psicológicas y pedagógicas que pueden ayudar a volver más congruentes las intervenciones educativas que exige el modelo. Para empezar, la importancia de reconocer, en ámbitos escolares, la presencia de otro que también es sujeto cognoscente y ayuda al desenvolvimiento pedagógico, pues las competencias también proponen el surgimiento de una identificación y una identidad en el joven para que éste sea capaz de manejarse en su medio con éxito. Esta identidad posee componentes cognoscitivos que también toman en cuenta el estilo de aprendizaje y manejo del conocimiento, por lo cual estos dos últimos enriquecen el pensamiento y capacidad del educando, ahora sí, invitándole a un sano dominio y competencia en su medio ambiente.

Las principales intervenciones pedagógicas deben tomar en cuenta que el envolvente, aún no reconocido del fenómeno de competencias, es el socioconstructivismo que funge hilo conductor que podría, sujeto a investigaciones de tipo longitudinal, transformar este enfoque, desvirtuando ese incomprensible *empantanamiento* y esa *tendencia moderna*. Aún más importante, el socioconstructivismo exigiría aceptar las limitaciones que conlleva esta condensación de objetivos, acciones y decisiones, pues al no ser panacea le flexibiliza y acepta con mayor elasticidad diversas intervenciones que son emanadas desde el conductismo clásico hasta el conectivismo.

Para aumentar la comprensión del último párrafo vale la pena señalar que las viejas tradiciones y la imposibilidad de amalgamar los espacios de autogestión promovidos por todos los integrantes de la comunidad académica brindan cierta imposibilidad de comprender y ejecutar con mayor agudeza las competencias. Generalmente los profesores trabajan desde las creencias personales – profesionales que ya forman parte de su identidad laboral, por lo cual se esfuerzan en continuar ortodoxamente con la línea conductista creyendo que se trabaja con el constructivismo. También es importante subrayar que existe muchos “puntos ciegos” en el trabajo del enfoque cognoscitivo como antesala del anteriormente mencionado. Ambos estilos son correctos y congruentes, pues no todas las situaciones son propiedad de la corriente actual, ya que las dos primeras se centran en fenómenos que ayudan al “saber conocer” y “saber hacer”.

Son importantes las aportaciones de Lev Vygotsky, Paulo Freire o Jerome Bruner, pues las competencias toman inspiración de estas teorías, así que si este ensayo concluye su redacción resaltando la importancia del socioconstructivismo, es especial reconocer lo vital de sus aportaciones en cotejo con las principales aspiraciones de las competencias. A final de cuentas, también se ha escrito que también es posible trabajar para este enfoque sin ser rígidos en su desempeño, pues también existen otras alternativas que ya lo han estimulado como lo es el diseño instruccional que sigue vigente en la construcción de planes y programas. Como en varias ocasiones leyó quien escribe estas líneas, las anteriores generaciones, quienes no vivieron la aplicación de este enfoque, no son menos competentes que las actuales, ya que desde antaño se había trabajado con ello pero indirectamente, por lo que revisar las teorías de Edward Tolman, las injerencias educativas de la Gestalt o las apuestas didácticas centradas en el fomento de la lectura no son, para nada, incompatibles con las competencias. Esta una ventaja segura debido al alto grado de condensación que se expone en este enfoque, muchas intervenciones tienen su razón de ser, ya sea generando riqueza hacia el “saber ser”, otros hacia el “saber hacer” o el “saber conocer”.

Formar ciudadanos competentes no es un objetivo muy afortunado si se desea que movilicen conocimientos, ágilmente manejados por los recursos intelectuales, para ser aplicados en los momentos oportunos. Las competencias son un desafío a la realidad lasciva y cambiante, por lo tanto, es razón de los profesionales de la educación evitar los simulacros en todo nivel. Al estudiante debe dejársele envolver por su medio circundante, cuestionarlo e intervenir directamente en él. La falta de oportunidades para decidir y accionar sobre los

principales intereses, necesidades y problemas son lo que no ha permitido que el enfoque por competencias tenga el éxito que se ha esperado en México, o al menos, en la región lagunera. Las identidades de alumnos, maestros, directivos y administrativos deben reconciliarse con el tejido social en una amalgama en la que las competencias sean impulsadas horizontalmente, así la autogestión de los alumnos sería el resultado inspirador de profesores que buscan incesantemente se cumpla el propósito de “aprender a aprender”, pues siendo así, las competencias habrán cumplido su cometido.

Referencias

- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas
- Baudelot, C. & Establet, R. (2003). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Beltrán Llera, J. A. (2003). Enseñar a aprender. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/psicevol/CURRICULUMS/ENSENAR%20A%20APRENDER.htm>
- Cisco (2009). Preparar a cada alumno para el siglo XXI. Disponible en: www.cisco.com/web/about/.../GlobalEdWPLatAm.pdf
- Díaz Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en el campo del curriculum. En: Agüera Ibáñez, E., et. al. *Retos y perspectivas de la educación superior*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Plaza y Valdés.
- Elías, E. (1979). *Ciencias de la educación*. México: Patria.
- Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Illich, I. (1977). *Alternativas*. México: Joaquín Mortiz.
- Illich, I. (1978). *La convivencialidad*. México: Losada.
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (s/f). Un modelo educativo centrado en el aprendizaje. Disponible en: http://www.itesm.mx/va/dide/modelo/libro/capitulos_espanol/pdf/cap_2.pdf
- Klingler, C. & Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: Mc Graw Hill.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista complutense de educación*, 12, pp. 531 - 593
- Perrenoud, P. (2010a). *Construir competencias desde la escuela*. México: J. C. Sáez editor.
- Perrenoud, P. (2010b). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México: Grao.
- Ribot de Flores, S. (2006). Plataforma teórica para el trabajo en el aula. *Laurus. Revista de educación*, 23, pp. 153 – 178.
- Sáez Carreras, J. (2007). *Pedagogía social y educación social. Historia, profesión y competencias*. España: Pearson – Prentice Hall.
- Salvador Mata, F. (1998). Mimbres para la construcción de una didáctica de la educación especial. *Revista de enseñanza*, 16, pp. 193 – 212.

- Salvador Mata, F. & Arroyo González, R. (2007). Modelos didácticos en la educación especial. Disponible en: http://fanima.files.wordpress.com/2007/12/modelos_didacticos_en_la_ed.pdf
- Segovia, J. D. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 2, Vol. I, Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/volln2/Domingo.pdf>
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Alemania: Creative commons.
- Subsecretaría de educación básica (2009). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Subsecretaría de educación superior (2010). *Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Subsecretaría de educación superior (2011). *Reforma curricular para la educación normal: Licenciatura en educación primaria. Licenciatura en educación preescolar. Licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Ecoe Ediciones.

EVALUACIÓN BASADA EN EL DESEMPEÑO COMO RETO DE LA ESCUELA NORMAL DE SANTIAGO TIANGUISTENCO.

José Luna Hernández

Líder del Cuerpo Académico “Líderes en Formación Docente”, con registro PROMEP: ENSTIAN-CA-1. Escuela Normal de Santiago Tianguistenco

jlunahernandez@yahoo.com.mx

Resumen

El objetivo del documento es ofrecer a los profesores de los distintos niveles educativos una opción más de cómo evaluar los aprendizajes de los estudiantes, es decir, la evaluación basada en el desempeño, que promueve la cognición, habilidades y actitudes que servirán para toda la vida y que el rompe con el paradigma tradicional de la evaluación donde los exámenes escritos son la única la garantía de los conocimientos factuales (memorísticos). El docente ha de adoptar una nueva cultura evaluativa destacando el desempeño, con base en criterios que se puedan observar de lo que se hace y los niveles o dominios de competencia a alcanzar.

Palabras clave: Evaluación, desempeño, criterio, nivel de competencia

Abstract

The document aims to provide teachers of different educational levels a choice over how to evaluate student learning, ie, the performance-based assessment, which promotes cognition, skills and attitudes that will serve for life and that breaks with the traditional assessment paradigm where written examinations are the only guarantee of the factual knowledge (rote). The teacher has to adopt a new evaluation culture emphasizing performance, based on criteria to be observed in what is done or domains and levels of competence to be achieved.

Keywords: Evaluation, performance criteria, level of competition

Introducción

Uno de los problemas que aqueja a la educación en México, es el que se refiere a la evaluación, algunos profesores evalúan de manera tradicional los aprendizajes de los estudiantes, siguen utilizando instrumentos cerrados y cuantitativos como: exámenes escritos bajo la modalidad de opción múltiple, listas de cotejo rígidas, escalas estimativas no fundamentadas, entre otros. En la actualidad, los profesores de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco buscan que la evaluación tenga otro sentido que va dirigido a una reflexión más profunda del quehacer docente, donde el dispositivo es el desempeño.

Hoy día, una manera de evaluar los aprendizajes de los estudiantes en los diferentes niveles educativos, es a través del desempeño, éste demanda a los niños y jóvenes que demuestren no solo en la escuela, también en la vida cotidiana que poseen ciertas habilidades o conductas en diversas situaciones o escenarios; lo esencial es recoger la riqueza de que los educandos han logrado

comprender, intervenir o solucionar asuntos de verdadera relevancia y trascendencia a nivel personal y social.

Desarrollo

Para tener una mejor idea de lo que es la evaluación basada en el desempeño, recurrimos a diversos autores como: Díaz (2006), Servín (2012), Frola (2011), Frade (2008), Cázares (2008) y Airasian (2002):

La evaluación basada en el desempeño, según Servín (2012) tiene su origen en Estados Unidos a finales de los años ochenta, por cuestiones de que la aplicación de los exámenes de opción múltiple no evaluaban los logros procedimentales a los estudiantes, se infiere que evaluaba solamente lo conceptual, es decir conocimientos factuales, de ahí que surja esta propuesta en donde los alumnos han de demostrar con evidencias reales su conocimiento y habilidades en diferentes escenarios y contextos de la vida cotidiana en la solución de problemas diversos.

La evaluación basada en el desempeño es una evaluación alternativa y auténtica que contradice la evaluación tradicional donde impera el lápiz y el papel, se centra solamente en explorar conocimientos declarativos de tipo factual, es decir, memorísticos; en cambio, la evaluación del desempeño se dirige a evaluar lo que se hace, identifica el vínculo entre lo conceptual, procedimental y actitudinal. En otras palabras, este tipo de evaluación tiene un sentido que se centra en el proceso; las prácticas y tareas que se realizan van encaminadas a una evaluación formativa e integral donde se manifiestan no solo la heteroevaluación, también la autoevaluación, coevaluación y metaevaluación.

La evaluación basada en el desempeño tiene razón de ser solo si representa una motivación para un verdadero cambio en la cultura evaluativa. Los estudiantes tienen la necesidad de desarrollarse y sentirse capaces de hacer cosas interesantes en este mundo globalizado, requieren trabajar en equipos cooperativos para alcanzar metas y propósitos grupales y sociales en espacios donde exista de manera continua la retroalimentación y la reflexión de lo que se hace.

Este tipo de evaluación explora aprendizajes que requieren necesariamente habilidades cognitivas y ejecuciones complejas y no solamente algún tipo de información o ejercitación rutinaria; requiere también de una selección de tareas auténticas y reales, es decir, que las actividades que se van a realizar sean verdaderamente significativas y tengan sentido en el aprendizaje de los estudiantes; tener presente la claridad de las expectativas de ejecución con base en criterios de desempeño los cuales han de ser consensados con el grupo para que después se juzgue dicha ejecución y se generen condiciones que permitan el registro de avance de los estudiantes.

La evaluación de este tipo resulta una modalidad para valorar las “famosas competencias”, aquí se focaliza la valoración de la calidad de la ejecución en términos cualitativos. Se comprende y se analiza diferentes aspectos, de esta manera se permite confrontar lo aprendido con criterios del mundo real, con

manejo y solución de problemas ante diversas situaciones, valores y actitudes mostradas, habilidades adquiridas o desarrolladas. Permite también el desarrollo de la autorregulación de los aprendizajes, se reflexiona de las deficiencias y fortalezas así como fijar metas y áreas de oportunidad y por supuesto proporciona una retroalimentación sobre los logros obtenidos de los aprendizajes de los estudiantes.

Siguiendo a Servín (2012) , en la evaluación tradicional el alumno no conocía los aspectos con los cuales se le iba a evaluar alguna actividad(superficial), además estaba estructurada por el profesor, el alumno no participaba absolutamente en nada; en cambio la evaluación a través del desempeño, el estudiante tiene acceso con anticipación de los rubros de puntuación con los cuales será evaluado, de esta forma sabrá exactamente cómo se valorará su rendimiento, qué aspectos se tomarán en cuenta, cuáles son los criterios de desempeño que ha de lograr, cuáles son los niveles de competencia a alcanzar; en pocas palabras ¿cómo ha sido el rendimiento requerido para realizar una actividad específica? La tarea se comprende como la situación pensada y estructurada para tener una actuación indicada en donde el estudiante otorgue una respuesta activa e informada manifestando en la práctica el enlace de sus conocimientos, habilidades y actitudes.

La evaluación por medio del desempeño, según Frola (2011) es un proceso funcional sistemático, continuo, integral, orientador y cooperativo para obtener información de cómo el estudiante demuestre ser competente a través de sus desempeños, sobre los que se han de emitir juicios de valor a través de ciertos criterios (indicadores) para llegar a una toma de decisiones que conduzcan a la mejora educativa.

Para poder realizar la evaluación por medio del desempeño, el profesor ha de plasmar en su planeación, las situaciones didácticas auténticas donde se coloquen los mejores escenarios para el aprendizaje, los instrumentos cualitativos han de considerar los atributos de las competencias, es decir, han de ser amplios y flexibles para abarcar los componentes necesarios, han de ser operativos implicando un desarrollo de acciones en escenarios “fuera del pupitre “ y generando movilizaciones de conceptos, procedimientos y actitudes con criterios de calidad previamente definidos (ejem. El proyecto, la solución de casos, el portafolio de evidencias, el debate escolar, la campaña de promoción, entre otros), estas producciones tienen el tinte de ser ejecutadas en “vivo”.

Como dice Díaz (2006 a), el profesor ha de imprimir en su práctica la perspectiva situada, en donde la enseñanza se organiza en torno a actividades auténticas y necesariamente la evaluación ha de tener congruencia con ellas, de tal manera que la evaluación se convierta también en auténtica siendo la premisa central los aprendizajes contextualizados.

Por otra parte, la evaluación por desempeño tiene las características siguientes:

Es objetiva, porque permite definir en qué forma los instrumentos permiten identificar lo real, lo que existe; válida, mide lo que está destinada a medir; completa, considera todos los aspectos o contenidos del programa o currículo;

integral, toma en cuenta todas las áreas involucradas en la tarea asignada: psicomotora, afectiva, cognoscitiva, así también en términos de competencias.; significativa, es decir, que los resultados tengan contenidos y utilidad tanto el que es evaluado como el evaluador; conduce a la toma de decisiones, aporta elementos sustantivos para tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; transparente, rasgo que define qué tan auditables son el proceso de evaluación y resultados y promueve la rendición de cuentas, cualidad que busca que los docentes rindan cuentas sobre su trabajo.

Desde el punto de vista de Airasian (2002) la evaluación del desempeño radica en una prueba en que los estudiantes efectúan alguna actividad y crean un producto a fin de demostrar su conocimiento y habilidad, demostrar lo que saben y pueden hacer en una situación real. Por poner un ejemplo, la distinción entre describir cómo realizar una habilidad implica un conocimiento de nivel inferior, empero poder realizarla en la práctica indica un desempeño de nivel superior. Otro ejemplo concreto consiste en elaborar un ensayo el cual es un instrumento de respuesta ampliada que origina un producto que muestra cómo piensa el estudiante y cómo construye sus respuestas, lo cual permite ver la lógica de los argumentos, la manera de organizar el trabajo y de extraer conclusiones. En esta evaluación el estudiante demuestra su dominio del proceso y de la tarea que realiza con base en criterios de desempeño los cuales son conductas concretas que un alumno debe realizar para llevar a cabo una actividad y obtener un producto.

La evaluación por desempeño, desde la perspectiva de Frade (2008) comenta que es un proceso cognitivo conductual que incluye de forma secuencial y simultánea de acciones como la sensación, percepción, atención, memoria, pensamiento y actuación con la idea de conseguir un objetivo. Además de que se realiza en acciones concretas y tienen resultados, involucra la adquisición de conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas y actitudes que se traducen en actividades con resultados o productos específicos. En esta evaluación se observa un proceso más integral, pues se identifica qué tanto aprendió o no un estudiante, sino cómo se desempeñó y cómo se desarrolló con lo aprendido. En síntesis, la evaluación por desempeño consiste en un proceso mediante el cual se realiza un balance objetivo, válido, confiable, integral, significativo, completo, transparente y rinde cuentas del proceso y el logro obtenido por los estudiantes. Uno de los propósitos de esta evaluación es establecer retos con los estudiantes y maestros con miras a tomar decisiones y diseñar estrategias en busca de la mejora continua, el proceso también se basa en el perfeccionamiento de lo que se es, se piensa, se siente y se hace.

La evaluación por competencias se centra en el desempeño como resultado del producto cognitivo que realiza una persona, es necesario recopilar las evidencias que se recopilaron y lograron a lo largo de determinado tiempo (inicio: desde dónde se parte; proceso: qué se hace y cómo se hace; y cierre: cómo se llega al resultado, en qué condiciones y qué productos se logran). Los pilares de este tipo de evaluación se sustentan en: la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa e implícita.

Para concluir, la evaluación basada en el desempeño significa realizar una evaluación objetiva, consistente y auténtica de los aprendizajes esperados por parte de los estudiantes, por medio de ciertos criterios de desempeño, en relación al nivel de dominio de una competencia; es más justa y honesta por todo lo descrito anteriormente.

Conclusión

Existen algunas escuelas de los diferentes niveles educativos en donde sus docentes todavía impregna una cultura evaluativa tradicional, realizan exámenes de opción múltiple, emplean escalas estimativas obsoletas y listas de cotejo que no corresponden con los aprendizajes esperados; la propuesta es cambiar de paradigma evaluativo y adoptar la evaluación basada en el desempeño como uno de los modelos que actualmente tiene su accionar en el enfoque por competencias.

Referencias

- Airasian, P. W. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. México: SEP.
- Cázares L. y Cuevas, J. F. (2008). *Planeación y evaluación basadas en competencias*. México: Trillas.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada*. México: McGraw-Hill.
- Frola, P. (2011). *Maestros competentes*. México: Trillas.
- Frade, L. G. (2008a). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. México: Inteligencia educativa.
- Frade, L. G. (2008b). *La evaluación por competencias*. México: Inteligencia educativa.
- Servín, J. (2012). *Rúbricas. Una herramienta de evaluación para la mejora del desempeño de los estudiantes*. México.

HOMESCHOOLING, UNA ALTERNATIVA DE ESTE SIGLO

Edgar Ricardo Ortega

*Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación
del Instituto Universitario Anglo Español
erosgi792@gmail.com*

Resumen

En el presente texto se abordan los aspectos más relevantes en torno al modelo educativo "Homeschooling". Es una modalidad educativa que cada día cobra más fuerza en el mundo y en nuestro país. Los alumnos son educados en el hogar, casi siempre por los mismos padres, quienes fungen como mediadores entre éstos y el conocimiento, por tres razones principales: la primera, por el desagrado o insatisfacción del Sistema Escolar del Estado; la segunda, por la administración del tiempo y las finanzas del hogar; y la tercera, que es la más acentuada, por cumplir con acciones o propósitos de corte religioso o étnico-cultural. Se abordan también las ventajas, desventajas, las críticas y otros tópicos importantes que se le adjudican a esta manera de educar. Finalmente se establecen las conclusiones, que son la concreción del desarrollo de este artículo.

Palabras clave: Escuela en casa, maestro, alumnos, padres, Estado.

Abstract

In this text addressed the most relevant aspects about the educative model "Homeschooling". Is a modality which is stronger every day, in the world and our country. The learners are educated in home generally by their parents, whose are mediators between the learners and the knowledge, owing to three principal reasons: first able for dislike, about the educative system; in the second term for the time administration and the home finances; and the third term, and more accentual, for make actions or purposes about the religion or ethnic-cultural. Addressed advantages, disadvantages, critics and other important topics too. Finally establish the conclusions, which are the concretion about the development of this article.

Keywords: Homeschooling, , teachers, learners, parents, State.

**"Let me control the textbooks, and I will control the State"
Adolf Hitler**

Esta frase de Hitler hace evidente que el control de la educación por parte del Estado es un asunto que causa más inconformidad cada día; los autores críticos contemporáneos han influido sobremanera en este fenómeno; la desescolarización de la educación (De Illich), la pedagogía crítica (De Freire, Mc. Laren, Hiroux, Goodman y otros) son de las corrientes más fuertes al respecto. Todas buscan liberar a la educación del yugo del estado, o de la opresión, como lo abordara Freire (1996).

Por esto, cada vez gana más terreno la liberación de la sociedad y la apatía por la escuela pública; la desilusión global por los sistemas escolares de estado, han hecho emerger modelos pedagógicos que se enrolan a través de características diversas; unas polémicas y agradables a la crítica; otras, a la

inversa, con un sentido de satisfacción para grupos culturales y sociales diferentes, éstos últimos también con otras necesidades.

En los albores de la pedagogía, posterior a los coliseos romanos y a las academias y la escuela griega, nace lo que algunos denominan “Ciencia de la educación o pedagogía” (De la Mora, 2010, en Comenio 2010); con ello se pone al niño en el centro del objetivo de la educación; maestros, escuelas, materiales y demás aspectos y personas implicados en el proceso inician lo que se ha denominado el paidocentrismo. Esto ocurre en el año de 1657 exactamente, con la publicación de “La Didáctica Magna”. Posteriormente (hacia la mitad del siglo XVIII), Herbart sienta las bases de lo que se denominaría “La pedagogía científica”, como un modo de legitimar el trabajo de la educación, bajo el rigor de la ciencia y adjudicando a la educación los procesos formativos por los que ha de pasar el estudiante para su desarrollo integral. (Santoni Rugiu, 2003).

Las críticas que estos personajes hicieron a la educación van en contra de la denominada “Escuela Tradicional”, que se caracterizaba por la nula participación del estudiante en su propia formación; el maestro dictaba cátedra y disponía del conocimiento, de tal manera que había que transmitirlo al “ignorante alumno...” Los pedagogos criticaron esta forma de enseñanza y realizaron propuestas novedosas, que no se harían prácticas, sino hasta décadas, o quizá siglos después de su origen.

La educación escolástica que ocupó prácticamente toda la edad media y unos dos siglos más, junto al modelo lancastariano, que tuvo vida en el siglo XIX y parte del XIX, junto con otros modelos que ahora son arcaicos, es lo que se considera educación tradicional.

El esquema de la escuela nueva, formulado por John Dewey vino a romper con los paradigmas de la escuela tradicional, dando a los estudiantes la participación real en el proceso de su aprendizaje e inculcando un papel activo; justo este modelo se denominó, escuela activa o escuela nueva. Esto ocurrió a finales del siglo XIX y principios del siglo XX sobre todo en Europa y los Estados Unidos, desde donde se irrigió la influencia de este modelo a otros lugares del mundo (Santoni Rugiu, 2003).

En el caso de México, este trabajo se plantea mediante un modelo pedagógico legítimo y único en el mundo: se trata de “La Escuela Rural Mexicana”, forjado y promovido por Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, Gregorio Torres Quintero, entre otros.

Ya en el siglo XXI surgen corrientes y tendencias que están clasificadas según tantos autores hablan de ellas; José Carlos Libaneo (1992) las clasifica en liberales y progresistas; en las primeras aborda a la vez tres tipos: conservadora, renovada progresista y renovada no directiva; en las segundas aborda otros tres tipos: la liberadora, la libertaria y la de contenidos.

Asumiendo que esta fuera una clasificación de tendencias más o menos completa, cabría aquí cualquier modelo, tendencia o corriente pedagógica del mundo actual.

Ya en el siglo XXI, aparecen en la práctica (porque sus orígenes son de los 70s del siglo pasado) otras alternativas de educación que han causado revuelo,

pero que se han convertido, en muchos lugares del mundo, incluyendo México, en una oportunidad real para la alternancia pedagógica, sobre todo para padres de familia conservadores o simplemente con objetivos menos comunes que la mayoría de la población.

Entre estas corrientes se encuentra la denominada “Homeschooling”, que tiene sus más lejanos antecedentes, por decirlo así, en el continente europeo, así como en América, principalmente en Estados Unidos, Canadá y Chile.

La llamada omnipresencia y paternalismo del estado es uno de los principales justificantes para que se originara y se promoviera este tipo de educación; la cadena y el ciclo de montaje en que se ha convertido la democracia, en donde los derechos se convierten en deberes y las libertades se regulan en base a sujeciones estatales, dieron pie para que muchos autores propusieran esta forma de educar a los hijos (Mascaró, 2009).

Ivan Illich propuso en 1971, la desescolarización, medio por el cual propuso crear redes de conocimiento y co-educarse entre ciudadanos, para huir de los yugos del Estado; el argumento de Illich fue que los educandos, al estar en contacto directo con el entorno familiar, las experiencias sociopolíticas y las vivencias culturales se educaba mejor que en las escuelas y, además, no se adoctrinaban. “La educación escolar me parece cada vez más el ritual de una sociedad obsesionada por el progreso y el desarrollo, un ritual que crea ciertos mitos, que a su vez son requerimientos para una sociedad de consumo” (Illich, 1985). La urgencia social de huir del miedo y del control y de lograr el respeto y la libertad son algunos de los principios que anteceden a la homeschooling.

En 1980 ganó popularidad en Estados Unidos de Norte América. Algunos años antes John Holt, escribió el libro, que marcó la ruta que siguió la educación en casa en años posteriores: “Instead of education: Ways to Help People Do Things Better” (A cambio de educación: Formas Para Ayudar a la Gente a Hacer las Cosas Mejor”) (1976). La filosofía que muestra Holt en su libro es simple: “el animal humano es un animal de aprendizaje; nos gusta aprender; somos buenos en eso; no necesitamos que se nos muestre cómo hacerlo... Lo que mata el proceso es la gente que interfiere con éste o trata de controlarlo”. Ante este argumento, Holt empezó a recibir contactos de familias interesadas a educar en el hogar, y se convirtió en un ícono de este tipo de educación. Posteriormente siguió promoviendo y asesorando sobre cómo enseñar a los niños sin escuela. Su libro “Teach Your Own” (Aprende por ti Mismo), que publicó en 1981 le dio las bases para consolidarse como el precursor de la educación en el hogar.

Otros nombres se distinguen en años anteriores, como Ray y Dorothy Moore, quienes documentaron y publicaron sus éxitos al educar a sus hijos en casa desde mediados de los setentas, hasta mediados de los ochentas. Muchos padres americanos y europeos quisieron seguir su ejemplo.

En años recientes, en la primera década de este siglo y en estos dos últimos años concretamente, han surgido publicaciones que promueven esta alternativa desde diversas partes del mundo, pero principalmente en España; Laura Mascaró, con sus dos libros: “Educación y libertad” y “Enseñar a Pescar, educando en casa”, publicados en 2010 y 2011 respectivamente ha sido una gran

impulsora de esta tendencia educativa; La Asociación por la Libre Educación (ALE), con publicaciones como “Educar en Casa, día a día” (2009) y con otras publicaciones en línea, también ha influido y asesorado a miles de padres en el mundo, que han elegido esta opción.

En México, existe una Red de Educadores en el Hogar llamada “Homeschool en México”, a través de la cual se promueve este tipo de trabajo, utilizando el internet y algunas redes locales en distintas entidades, como Puebla, el D. F., Nuevo León, Jalisco, entre otras.

También muchos son los grupos religiosos que utilizan este modelo y que invitan a los demás a educar en valores y a consolidar sus creencias desde este tipo de educación; algunos de ellos son: El Movimiento Familiar Cristiano y el Movimiento Familiar Cristiano Católico; así como la Asociación de los Testigos de Jehová y otros grupos minoritarios.

¿Qué es Homeschooling?

Es una alternativa educativa por la cual los padres o tutores legales asumen la responsabilidad de educar a sus hijos e hijas. Los padres son los responsables legales del alcance de los contenidos, la metodología utilizada, el material y las formas estructurales generales que tomará el curso. Aunque hay algunos países en los que existen colegios e instituciones que acreditan el avance y certifican legalmente el estudio por medio de pruebas, test u otro tipo de evaluaciones, para que, después de la educación básica o media superior, se integren a alguna universidad o colegio a cursar una carrera profesional.

Las principales razones por las que los padres deciden tomar las riendas de la educación en el hogar se concretan en tres: la primera, tiene que ver con la administración del tiempo y las finanzas en el hogar; la segunda, por la desilusión de los sistemas escolares de estado, sean públicos o particulares; y la tercera, debido a las creencias religiosas y a las necesidades de formación que el propio grupo de pertenencia exige (En Estados Unidos, es la mayor parte, que asciende al 72%).

Desde el punto de vista social, las razones son suficientemente válidas, y considerando que no hay ley en el mundo que lo prohíba, sino por el contrario, en todos los países democráticos se da el derecho de la libre educación, los padres toman partido y deciden practicar esta forma de educar.

Sobre la metodología...

Acerca de los métodos utilizados por los padres de familia, se dan a conocer distintas formas y metodologías: destacan los enfoques de Montessori, el modelo clásico o tradicional, que, según las experiencias de los padres de familia homeschooler, es uno de los más utilizados; así mismo, se habla mucho del uso de “los libros vivientes”, que es un método de la inglés Charlotte Mason. Básicamente el método consiste en la narrativa de experiencias y el diseño de ejercicios en base a la experiencia de quien los escribe; en ocasiones los mismos

estudiantes producen sus textos para compartir “su vida”... son una especie de diario para compartir. Incluyen actividades de tópicos como los siguientes: narración, hábitos de vida, dictados, artes, matemáticas, poesía, historia, gramática, estudio de la biblia... todo con un fuerte uso de material concreto o herramientas manuales, conocidas como “handicraft.”

Otra metodología utilizada son los “cuadernos de trabajo”, que son manuales previamente diseñados con actividades guía, que sirven para el aprendizaje autónomo; en el caso de México, son muy usados estos materiales en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y en el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA).

¿Y los padres de familia?

En la gran mayoría de los padres de familia que practican el Homeschooling, sin duda, impera el eclecticismo; generalmente los grupos religiosos establecen sus propios métodos, pero en cada hogar se usan materiales y metodologías diversas y mezcladas; eso es eclecticismo puro.

Indiscutiblemente, los padres son los grandes responsables en este proceso; son los primeros maestros y constantes guías. Desde este punto de vista, han de estar preparados; por eso, quien decide “entrarle”, debe de buscar apoyos en redes o grupos que existen en todos los países donde opera esta modalidad educativa. En el caso de Europa, particularmente en España, existe la llamada Asociación para la Libre Educación (ALE), que ofrece apoyo pedagógico y legal a padres de todo el mundo. En Inglaterra y Francia, existen asociaciones similares. En Estados Unidos y Canadá existe una regulación legal para esta práctica educativa; los padres son apoyados por instituciones de gobierno, como colegios, asociaciones y universidades. Por mencionar algunas, en Estados Unidos: “Think Academy”, Colegio Virtual “Yo aprendo”, Colegio “Senda Nueva”, California Virtual Academies, Stanford Online High School y el Programa en línea K12, que básicamente ofrece apoyo curricular a los padres. En Estados Unidos existen cerca de 900 colegios y universidades que aceptan estudiantes homeschooler.

Todas estas instituciones también acreditan los estudios para que los educados en el hogar continúen sus estudios, si así lo requieren. En México, a través de la red “Homeschooling en México”, se ofrecen apoyos similares que a nivel internacional; la acreditación en nuestro país se realiza con una evaluación global por parte del INEA, aunque no está normado específicamente para estudiantes homeschooler.

En el transcurso del desarrollo de este trabajo, quien escribe, tuvo la oportunidad de contactar a una gran promotora y especialista en este tema. Laura Mascaró Rotger, española, madre homeschooler compartió sus experiencias y sus obras “Educación y libertad” y “Enseñar a Pescar”; también ofreció algunos datos actuales sobre los padres de familia en el mundo y sobre todo en España. Al respecto, los padres de familia que deciden esta opción en España buscan

legalizar la situación, ya que es uno de los países en el mundo en donde más se practica esta modalidad, pero en donde constitucionalmente no está legalizado.

Los padres de familia se organizan en grupos de apoyo o grupos cooperativos, en los que se comparten actividades y se organizan proyectos e incursiones en diferentes aspectos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Es evidente pues, que el trabajo de los padres de familia no es fácil y que el futuro de sus hijos depende totalmente de ellos, pues como lo dijera el gran educador suizo, Pestalozzi: “los niños bien educados elementalmente en el hogar tienen en sí mismos el estímulo para proseguir adelante en lo que está animado y vivificado en ellos... sus primeros grados de formación en la vida familiar son esenciales y necesarios para su conducción elemental” (Pestalozzi, 2004).

En cuanto al currículo...

El esquema curricular del Homeschooling es también ecléctico; las alternativas casi son tantas como padres de familia operan la modalidad, aunque existen en algunos lugares la disposición de programas sugeridos para quien desee operarlos. Algunos adquieren currículos de modalidades a distancia; otros, operan bajo la apoyatura de las llamadas “Escuelas sombrillas”, que son colegios que acreditan programas para Homeschooling y supervisan el correcto desarrollo de los mismos; también algunos deciden preparar sus propios currículos en base a sus necesidades y disposiciones; en Estados Unidos de América, hay una currícula llamada “school in a box u all in one” (todo en uno), que sugiere el uso de libros de texto y materiales oficiales adecuados a sus hijos e hijas; y otros más compran guías en casas editoras o utilizan los planes oficiales.

Es muy importante que los padres consideren el currículo que manejan, porque la consecuencia directa es el reingreso o ingreso de los educandos al sistema de educación del Estado, sobre todo a las universidades. En la mayoría de los países, los test y las pruebas mediante las cuales acreditan a los alumnos aspirantes, están diseñadas en base a los programas oficiales. Hay incluso, más bien escuelas particulares que deciden no aceptar alumnos con estas características.

La socialización

Uno de los aspectos más polémicos de este tipo de educación es el referido a la forma en que los estudiantes socializan con los demás ciudadanos. De hecho, es una de las críticas más fuertes que le hacen a esta tendencia pedagógica. Sin embargo, los promotores ya citados y otros, argumentan que con la educación en el hogar desarrolla la seguridad de los educandos y no existen las presiones, ni las restricciones de las clases, ni mucho menos la frustración de trabajos incompletos o los valores que hacen actuar mal a los estudiantes en la sociedad. Desde este punto de vista, la formación de los estudiantes homeschooler promueve la participación local, pero los prepara para otros escenarios, puesto que logran una “socialización positiva” y no “negativa” como en los centros

escolares oficiales (Mascaró, 2010). Además, se sostiene que los estudiantes mantienen un rango de satisfacción por demás aceptable; las estadísticas afirman que el 57.7% de estudiantes en el hogar se muestran satisfechos y felices contra el 27.6% de los estudiantes de sistemas oficiales.

Creo que a pesar de los argumentos citados, la escuela en casa reduce el contacto social y el desarrollo cívico; por ende la participación ciudadana y el ejercicio de deberes sociales.

Ventajas

Los países que aceptan actualmente el Homeschooling son: España, Australia, Inglaterra, Francia, Suiza, Suecia, Nueva Zelanda, Finlandia, Alemania, Canadá, Estados Unidos, México, Chile, Brasil, Argentina y otros. El país que más alumnos tiene es Estados Unidos, con más de 2,000,000 estudiando en casa.

Ante esta aceptación, quienes promueven el Homeschooling argumentan las siguientes ventajas: padres satisfechos y estudiantes felices; nulo o escaso control del estado; mejor administración del tiempo; bajos costos; no hay adoctrinamiento social o impacto del llamado currículum oculto; flexibilidad y estabilidad familiar; organización, cooperación y solidaridad entre las familias (promoción y formación en valores); educación autónoma y formación autodidacta; adecuación del currículo y mejora de las actividades individuales, que considera a cada uno y no a todos juntos; la consideración de los padres como los primeros maestros y los mejores formadores de sus propios hijos.

A pesar de todas las ventajas que se adjudican a este modelo, se pueden distinguir algunas **desventajas y críticas** evidentes.

La primera y más recurrente, es la que tiene que ver con la socialización, pues partiendo de los enfoques pedagógicos aplicados actualmente, como el Vigotskyano o el Ausubeliano, inclusive el constructivismo de Piaget, o el más reciente que tiene que ver con el enfoque basado en competencias, se supone que el principio para aprender, además de los intereses, es la actividad social; aprender del otro y para el otro. En esta idea, los principios del Homeschooling quedan en evidente duda.

La socialización, no es solamente la participación en grupos familiares o locales; se trata de cumplir con deberes ciudadanos y también de exigir derechos individuales y colectivos; no tiene que ver tampoco nada más con grupos religiosos pequeños o etnias, sino con todos los que rodean al estudiante y hacen que coexista en el mundo.

Otra desventaja tiene que ver con la capacidad y los conocimientos pedagógicos que los padres poseen al momento de enseñar; la mayoría actúan por imitación, es decir, como a ellos los enseñaron; las posibilidades de que la mayoría de los padres se preparen son muy escasas, pues no solamente se requiere tiempo, sino también conocimientos y estudios antecedentes.

La apertura y el sentido reduccionista y ambiguo del uso del currículo es una fuerte crítica, pues literalmente “cada familia enseña los que le viene en

gana”; de ese modo, el eclecticismo curricular también impera y, salvo raras excepciones, triunfa la ambigüedad.

Aunque hay casos de éxito en estudiantes homeschooler, son muy escasos (Jason Taylor y Chris Lam jugando en el basketball profesional de Estados Unidos); la participación en grupos, asociaciones o equipos deportivos, por citar algunos, se reducen casi al cero por ciento. No hay casos conocidos hasta ahora de intelectuales o académicos salidos de las filas de la Homeschooling.

El tiempo de enseñanza es otro factor que se adhiere a las críticas, pues aunque los padres argumentan que se tiene prácticamente todo el día, la verdad es que lo que llamamos el tiempo efectivo de enseñanza se reduce de manera importante, quitándole al alumno valiosos minutos para educarse.

La Asociación Nacional de Maestros de Estados Unidos pone en tela de juicio las prácticas religiosas de estas familias; sostienen que se cae en el exceso y se llega al fanatismo, limitando así el crecimiento social exigido por la ciudadanía.

La falta de calidad educativa y el bajo desarrollo del potencial de los estudiantes es otra fuerte crítica que recibe el Homeschooling en recientes tiempos. En pruebas o test estandarizados, no se alcanzan los objetivos en el mayor número de alumnos homeschooler que se someten a las mismas.

Conclusiones

La tendencia educativa Homeschooling es una modalidad que está creciendo en la mayoría de los países desarrollados y emergentes. Aunque es un modelo que legalmente necesita revisión y adecuación a los contextos nacionales y locales, es para millones de personas una alternativa viable y real para cumplir sus objetivos educativos.

En el caso de México, esta modalidad es aun muy joven; si bien la Constitución da el derecho y la libertad de educación, requiere una seria revisión; requiere que el Estado voltee a ver este fenómeno que cada día cobra mayor relevancia y que ofrezca apoyo a los miles de alumnos y a las familias que decidan adoptar esta forma de educar a sus hijos.

Homeschooling no es una tendencia de moda, ni mucho menos; sirve como medio de satisfacción para educar en la diversidad religiosa, cultural y étnica, así como para ofrecer un modo de vida para quien se hace a este modelo.

A pesar de las críticas y las desventajas que se le adjudican, las experiencias de quienes han practicado con esta manera de educar, hablan de una satisfacción y una felicidad que ya quisiéramos que nos diera nuestro sistema escolar de Estado.

Referencias

- Amos Comenio, J. (2010). *La didáctica Magna*. México: Porrúa.
Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España. Siglo Veintiuno.
Illich, I. (1985). *La Sociedad desescolarizada*. México: Planeta.
Libaneo, J. C. (1992). *Didáctica*. Sao Paulo: Cortez Editora.

Libaneo, J. C. (1989). *El campo pedagógico, cuatro visiones latinoamericanas*. Uruguay: Revista Educación del pueblo.

Mascaró, L. (2010). *Educación y libertad, una defensa del Homeschooling como máxima expresión de la libertad educativa*. España: Lulú.

Mascaró, L. (2011). *Enseñar a pescar, educando en casa*. España: Lulú

Pestalozzi, J. E. (2004). *El Canto del Cisne*. México: Porrúa.

Santoni, A. (2003). *Historia Social de la Educación*. Michoacán, Méx.: IMCED

Webgrafía

<http://www.homeschoolingspain.com/> 27 DE JUNIO DE 2012

<http://www.proyectosalohogar.com/Homeschool/Siguiente.htm> 27 DE JUNIO DE 2012

<https://sites.google.com/site/tchersenespanol/tchers-in-english> 27 DE JUNIO DE 2012

http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_en_el_hogar 28 de junio de 2012

<http://homeschoolingmexico.com.mx/> 2 de julio de 2012

http://en.wikipedia.org/wiki/Charlotte_Mason 3 de julio de 2012

NORMAS PARA COLABORADORES

La Revista Visión Educativa IUNAES, publica trabajos que deben ser inéditos y originales. Los tipos de trabajo que se pueden publicar son los siguientes:

- Artículos de investigación científica en el ámbito educativo,
- Artículos de reflexión sobre temáticas originales y asociadas a investigación,
- Artículos de reflexión sobre temáticas no derivadas de investigación,
- Ficha técnica de instrumentos de investigación.

Los trabajos no deberán exceder las 20 páginas, a excepción de la ficha técnica, tamaño carta, doble espacio, con márgenes derecho e izquierdo no inferiores a 3 cm. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association).

Los trabajos se deberán enviar a la dirección electrónica de la revista iunaes@yahoo.com.mx. La recepción de un artículo se acusará de inmediato, en un máximo de siete días, y se informará al autor sobre el estado de éste en un plazo máximo de tres meses.

Si así lo consideran los árbitros, la aceptación definitiva podrá depender de que se acaten las sugerencias o modificaciones del trabajo que se propongan al autor(es).

Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción vía electrónica son del editor, aunque se atenderá a cualquier petición razonable por parte del autor para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones por vías diferentes.

La revista se reserva el derecho de reproducir en otros medios impresos o electrónicos los artículos aceptados