



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE

INED

Vol. 1, No. 4 septiembre de 2005

DIRECTOR
Arturo Barraza Macías

CONSEJO EDITORIAL
Gonzalo Arreola Medina
(Universidad Pedagógica de Durango)
Raymundo Carrasco Soto
(Universidad Juárez del Estado de Durango y
Secretaría de Salud)
Alicia Rivera Morales
(Unidad Ajusco de la UPN)
Octavio González Vázquez
(Programa Estatal Niño Creativo de la SEED)
Cándido Vázquez Estrada
(Centro de Actualización del Magisterio)

LÍNEA EDITORIAL

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

La revista Investigación Educativa Duranguense (INED) es una publicación semestral de la Universidad Pedagógica de Durango. Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la UPD y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Certificado de licitud de contenido en trámite. ISSN en trámite. La correspondencia dirigirla a la Universidad Pedagógica de Durango, Avenida 16 de septiembre No. 132, Col. Silvestre Dorador, Durango, Dgo, Tel. 128-44-07

Se tiraron 500 ejemplares en septiembre de 2005

CONTENIDO

EDITORIAL

APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

EL USO DE LA TEORÍA
Creswell J. W. (pg. 5)
Traducción a cargo de
Delia Inés Ceniceros Cázares

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**CARACTERÍSTICAS DEL ESTRÉS ACADÉMICO EN LOS
ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (pg. 15)**
Arturo Barraza Macías

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL ESTUDIO DE LAS
ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS
(pg. 21)**
Dolores Gutiérrez Rico

**EL HABITUS, GENERADOR DEL SABER
EN LA PRÁCTICA DOCENTE (pg. 29)**
Alicia Josefina Aldaba Corral

**EL BIENESTAR INFANTIL COMO POLÍTICA
INTERNACIONAL (pg. 36)**
Alejandra Méndez Zúñiga

**LA DECISIÓN: CONFRONTACIÓN ENTRE LA
PROPUESTA TEÓRICA DE LUCIEN SFEZ Y LA DE
MICHAEL CROZIER Y ERHARD FRIEDBERG (pg. 43)**
Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

MAGISTER DIXIT

**LAS COMPETENCIAS NECESARIAS PARA UNA
INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA
REFORMA CURRICULAR 2004 DE
EDUCACIÓN PREESCOLAR (pg. 50)**
Alejandra Méndez Zúñiga, Dolores Gutiérrez Rico
Y Arturo Barraza Macías

ILUSTRACIONES

Manuel Cárdenas Aguilar

DIRECTORIO
Universidad Pedagógica de Durango

Director General
Lic. Miguel Gerardo Rubalcava Álvarez

Secretaria Académica
Lic. Alejandra Méndez Zúñiga

Coordinador de Investigación
Mtro. Jesús Flores García

Coordinador de Docencia
Lic. Martín Arredondo Guerrero

Coordinador de Difusión y Extensión Universitaria
Profr. Jorge Gustavo Olvera Sierra

Coordinadora de Servicios de Apoyo Académico
Lic. Paula Elvira Ceceñas Torrero

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

El desarrollo de la investigación educativa en nuestra Universidad ha seguido un camino largo, y algunas veces infructuoso, sin embargo, el trabajo sostenido que se ha realizado al respecto ha propiciado que en este año la actividad investigativa que desarrollan los académicos de nuestra institución se incremente substancialmente, ya que de cinco proyectos de investigación registrados, en el programa de investigación, en los primeros meses de este año, el número se ha incrementado hasta alcanzar la cifra de 15 proyectos de investigación, cifra no comparable con otros años.

Los proyectos de investigación que se encuentran en este momento en proceso de realización en nuestra institución son los siguientes:

- Algunos aspectos lingüísticos en niños de 0 a 6-7 años: Un estudio de casos, presentado por José de Jesús Corrales Castillo.
- El Síndrome de Burnout en los maestros de educación básica, presentado por Arturo Barraza Macías y Verónica Clementina Ontiveros Hernández .
- La educación para jóvenes y adultos, en la ciudad de Durango, presentado por María del Rosario García Guerrero.
- El papel de las variables sociodemográficas en el estrés académico de los alumnos de postgrado, presentado por Arturo Barraza Macías.
- Formación docente e incertidumbre en el contexto de la globalización, presentado por Cecilia Navia Antezana.
- La memoria, un recurso formativo en la construcción del ser docente, presentado por Alicia Josefina Aldaba y Cecilia Navia Antezana.
- En búsqueda de la mejora de la calidad de los centros preescolares en el estado de Durango, presentado por Martha Remedios Rivas González.
- Los profesores y las profesoras hacen la escuela. Análisis de la práctica pedagógica videograbada de los profesores de cuarto grado de educación primaria, presentado por Martha Remedios Rivas González.
- La trayectoria de los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango, presentado por Juana Molina Aragón.
- Campos y áreas de intervención de las personas jóvenes y adultas en Durango, presentado por Juana Molina Aragón.
- La problemática de la redacción en los estudios de maestría de la UPD, presentado por José de Jesús Corrales Castillo.
- Atribuciones causales a la elección de carrera: caso Licenciatura en Intervención Educativa, presentado por Arturo Barraza Macías y Verónica Clementina Ontiveros Hernández.

- Cultura del engaño, transformación ética y educación, presentado por Martín Barragán Valencia.
- Estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los estudiantes de postgrado para la elaboración de su trabajo de grado, presentado por Dolores Gutiérrez Rico.
- El uso de estrategias compensatorias de aprendizaje por parte de niños hipoacúsicos, para acceder a los conocimientos, presentado por Delia Inés Ceniceros Cázares.

Otro indicador de que la actividad investigativa que desarrollan los académicos de nuestra institución se ha incrementado substancialmente se puede observar en la presencia de los académicos de la UPD en el Cuarto Congreso Regional de Investigación Educativa convocado por el Consejo Regional de Investigación y Postgrado de la Región Noreste de la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de Zacatecas. En el Tercer Congreso se presentaron exclusivamente dos ponencias, mientras que ahora en el Cuarto Congreso se incrementó a cuatro las ponencias presentadas por los académicos de la UPD:

- Características del Estrés Académicos de los Alumnos de Educación Media Superior (Arturo Barraza Macías).
- Necesidades Formativas en los Ámbitos de la Innovación Educativa (Arturo Barraza Macías, Dolores Gutiérrez Rico y Delia Inés Ceniceros Cázares)
- Desarrollo de Habilidades Metacognitivas: una Sistematización. (Dolores Gutiérrez Rico).
- El habitus, generador del saber en la práctica docente (Alicia Josefina Aldaba Corral).

Este incremento substancial de la actividad investigativa marcará la pauta a seguir en los próximos años y permitirá que en un plazo de tiempo relativamente corto la Universidad Pedagógica de Durango se posicione como la institución rectora de la investigación educativa en nuestro estado.

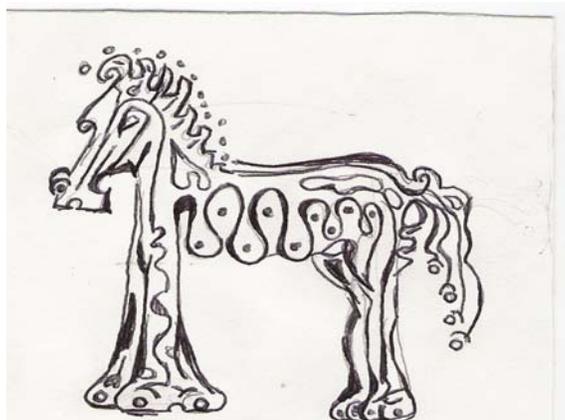


Ilustración 1 Horse

EL USO DE LA TEORÍA

J. W. Creswell
Traducción a cargo de
Delia Inés Ceniceros Cázares

La presente traducción corresponde al capítulo siete del libro *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, editado en 2003 por Sage Publications.

En la investigación cuantitativa, la hipótesis y las preguntas de investigación frecuentemente están basadas en teorías que el investigador revisa con el fin de comprobarlas. En la investigación cualitativa, el uso de la teoría es mucho más variado. Así, este libro introduce el uso de la teoría en este tiempo en el proceso de diseño porque la teoría proporciona una explicación para las variables en cuestión, las preguntas y las hipótesis en la investigación cuantitativa. En contraste, en una disertación cuantitativa, una sección completa del proyecto de investigación, puede estar dedicada a explicar la teoría para el estudio.

Alternativamente, en un estudio cualitativo, las inquietudes pueden generar una teoría durante un estudio y situarla hasta el final del proyecto, tal como en la generación de teoría. En otros estudios cualitativos, ésta viene desde el comienzo y provee una lente que da forma a lo que se observa y a las cuestiones que se plantean, tal como en la etnografía o en la investigaciones de apoyo. En los métodos mixtos de investigación, los investigadores pueden tanto probar teorías como generarlas. Más aún, los métodos mixtos de investigación pueden contener lentes teóricas, tal como las centradas en temas feministas, raciales o de clase, que guían todo el estudio.

El capítulo comienza por centrarse en el uso de la teoría en los estudios cuantitativos. Revisa una definición de teoría, el lugar que ocupa en los estudios cuantitativos y las formas alternativas que ésta debe adoptar en el plan escrito. El procedimiento de identificación de teorías es presentado seguido de la escritura de la sección “perspectiva teórica” en la propuesta de investigación cuantitativa. A partir de ahí, la discusión se dirige al uso de la teoría en la investigación cualitativa. Las indagaciones cualitativas usan diferentes términos tales como teorías, diseños o generalizaciones naturalistas, para describir el desarrollo comprensivo en estos estudios. Algunas veces esas comprensiones ocurren desde el comienzo del estudio y en otras ocasiones, aparecen hasta el final. Se incluyen ejemplos que ilustran las posibles alternativas de investigación cualitativa. Finalmente el capítulo aborda el uso de la teoría en los métodos mixtos de investigación y el uso de la teoría en un tipo de estrategia de indagación –la estrategia transformativa- que emergió recientemente en la literatura.

EL USO DE LA TEORÍA CUANTITATIVA

Definición de teoría

En investigación cuantitativa existe un precedente histórico que da una visión de la teoría como una predicción científica o una explicación (ver G. Thomas, 1997, para diferentes formas de conceptualización de teoría y cómo ellas deben constreñir el pensamiento) y que aún en nuestros días es válido.

Por ejemplo, la definición de teoría, tal como la presenta Kerlinger (1979), aún es válida. Una teoría es “una serie de constructos interrelacionados (variables), definiciones y proposiciones que presenta una visión sistemática de un fenómeno, especificando las relaciones entre variables, con el propósito de explicar los fenómenos de la naturaleza” (p.64). En esta definición, una teoría es una serie de constructos interrelacionados (o variables) que conforman proposiciones o hipótesis, que especifican la relación entre variables (típicamente en términos de magnitud o dirección). El enfoque sistemático puede ser un argumento, una discusión o un fundamento, y ayuda a explicar (o predecir) fenómenos que ocurren en el mundo. Labovity y Hagedon (1971) suman a esta definición la idea de “racionalización teórica” la cual definen como la especificación del cómo y el porqué las variables y las declaraciones relacionales están relacionadas (p. 17). ¿Porqué una variable independiente, X, influenciaría o afectaría a una variable dependiente, Y? la teoría proveería la explicación para esta expectativa o predicción. Una discusión sobre esta teoría, entonces, aparecería en una sección de una propuesta titulada “base teórica”, “razón teórica” o “perspectiva teórica”. Yo prefiero el término “perspectiva teórica” porque ha sido popularmente usado como una sección sugerida para la investigación cuando uno propone una explicación para ser presentada en una conferencia en la Asociación Americana de Investigación Educativa.

La metáfora de un arcoiris puede ayudar a visualizar cómo opera una teoría. Supongamos que el arcoiris presenta las variables independientes y dependientes (o constructos) en un estudio. Este arcoiris, entonces, ata juntas las variables y provee una explicación sobreadequada para cómo y porqué uno esperaría que la variable independiente explicara o predijera a la variable dependiente.

Las teorías se desarrollan cuando los investigadores ponen a prueba predicciones. Recuerda que los investigadores combinan variables independientes, mediadoras y dependientes basadas en diferentes formas de medidas en hipótesis o preguntas de investigación. Estas hipótesis o preguntas proveen información sobre el tipo de relación (positiva, negativa o desconocida) y su magnitud. La hipótesis puede estar escrita, “a mayor centralización de poder en líderes, mayor la privación de derechos de los seguidores”.

Cuando los investigadores ponen a prueba teorías como ésta una y otra vez en diferentes colocaciones y con diferentes poblaciones, una técnica emerge y alguien le da nombre. De esta manera, la teoría desarrolla una explicación para hacer avanzar el conocimiento en algunos campos en particular.

Otro aspecto de las teorías es que varían en su nivel de cobertura. Newman (2000) analiza teorías a tres niveles: micro-nivel, meso-nivel y macro-nivel. Teorías de micro-nivel proveen explicaciones limitadas a pequeñas cantidades de tiempo, espacio o número de personas, como la Teoría de Goffman “face work” que explica cómo la gente se compromete en rituales durante interacciones cara –cara. Las teorías de meso-nivel anclan los niveles micro y macro. Estas son teorías de organizaciones, movimiento social o comunidades, como la teoría de Collin, de control en organizaciones. Teorías de macro-nivel explican agregados más grandes como instituciones sociales, sistemas

culturales y sociedades enteras. La teoría macro-nivel de Lenski, de estratificación social, por ejemplo, explica cómo la cantidad de saldos que una sociedad produce incrementa con el desarrollo de la sociedad.

Las teorías se encuentran en las disciplinas de ciencias de la psicología, sociología, antropología, educación y economía, así como también dentro de muchos subcampos.

Formas de teorías

Los investigadores postulan sus teorías en varias formas, como una serie de hipótesis, “si...entonces...”, afirmaciones lógicas, o modelos visuales. Primero, algunos investigadores declaran sus teorías en forma de hipótesis interconectadas. Por ejemplo, Hopkins (1964) llevó su teoría de influencia de procesos, como una serie de 15 hipótesis (ligeramente alterada para remover todos los pronombres masculinos específicos).

Para cualquier miembro de un grupo pequeño, algunas hipótesis son:

1. Entre más alto su rango, más grande su posición.
2. Entre más grande su posición, más grande su observabilidad.
3. Entre más grande su rango, más grande su observabilidad.
4. Entre más grande su posición, más grande su conformidad.
5. Entre más alto su rango, más grande su conformidad.
6. Entre más grande su observabilidad, más grande su conformidad.
7. Entre más grande su conformidad, más grande su observabilidad.

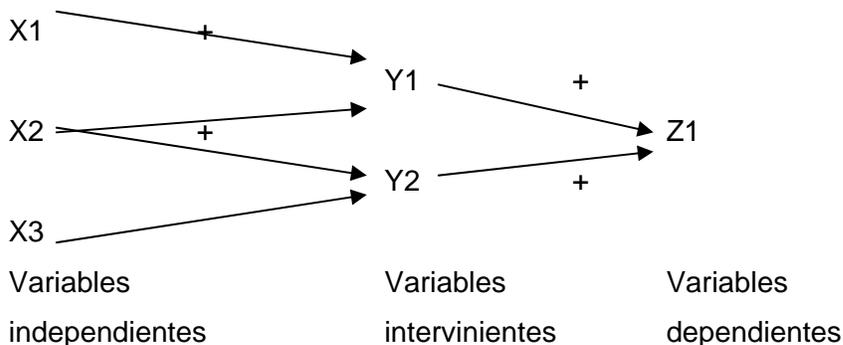


Figura 7.1 *Tres variables independientes influyen a una variable dependiente mediatizada por dos variables intervinientes.*

Una segunda forma de afirmar una teoría como una serie de “si... entonces...” es mediante aclaraciones que expliquen porqué uno esperaría que la variable independiente influenciara a las variables dependientes.

Por ejemplo, Homans (1950) explica una teoría de interacción:

Si la frecuencia de interacción entre dos o más personas incrementa, el grado de gusto del uno por el otro incrementará, y viceversa... personas que sientan sentimientos de gusto el uno por el otro, expresarán esos sentimientos en actividades sobre y arriba de actividades del sistema externo, y estas actividades podrán fortalecer los sentimientos de gusto. A mayor frecuencia de interacción entre dos personas y mayor similitud entre sus actividades, sus sentimientos también tienden a ser mayores.

Tercero, un autor puede presentar una teoría como un modelo visual. Es útil traducir variables a una foto visual. Blalock (1969, 1985, 1991) apoya el modelaje causal y retoma teorías verbales en modelos causales para que el lector pueda visualizar las interacciones de las variables.

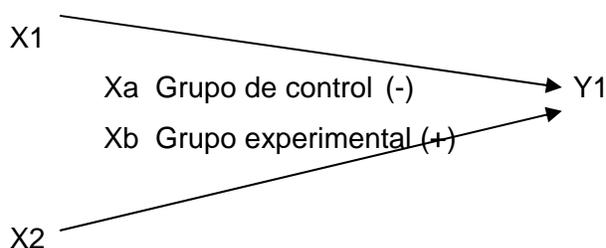


Figura 7.2 Dos grupos que reciben diferente tratamiento en $X1$, son comparados en términos de $Y1$, controlado por $X2$.

Dos ejemplos simplificados son presentados aquí. En la figura 7.1 tres variables independientes influyen a una sola variable dependiente mediada por la influencia de dos variables interventoras. Colocando un diagrama como éste, muestra la posible secuencia causal entre variables, dando paso a modelos analíticos y más avanzados análisis utilizando múltiples medidas de variables como las encontradas en modelos estructurales. En un nivel introductorio, Duncan (1985) provee sugerencias útiles sobre la anotación para construir estos diagramas visuales:

- Posicionar las variables dependientes de lado derecho en el diagrama y las independientes al lado izquierdo.
- Usar flechas unidireccionales guiando de cada variable determinada a cada variable dependiente.
- Indicar la fuerza de la relación entre variables insertando signos en los caminos. Utilizar signos positivos o negativos que postulan e infieren relaciones.
- Utilizar flechas bidireccionales conectadas para mostrar relaciones no-analizadas entre variables no dependientes sobre otras relaciones en el modelo.

Aunque más complicados diagramas pueden ser construidos con notación adicional, el modelo presentado aquí representa un modelo básico de variables limitadas, como típicamente se encuentran en una investigación.

Una variación en este tema es tener dos variables independientes, donde una variable compare un grupo de control y experimento y una segunda variable simplemente mida un atributo o característica. Como se demuestra en la figura 7.2, dos grupos en la variable $X1$ (Xa y Xb) están comparadas, junto con la variable $X2$ (una variable de control) como ellas influyen a $Y1$, la variable dependiente. Este diseño es un diseño experimental entre-grupos. Aplican las mismas reglas de notación.

Estos dos modelos visuales son sólo para introducir las posibilidades para conectar variables independientes y dependientes para construir teorías. Diseños más complicados ocupan variables independientes y dependientes múltiples en modelos elaborados de causalidad. Por ejemplo Jungnickel (1990) en una propuesta de disertación doctoral sobre productividad de investigación entre la facultad en la escuela de farmacología, presentó un modelo visual complejo como el que se muestra en la figura

7.3. Jungnickel preguntó qué factores influyen el desempeño de una investigación escolar de un miembro de la facultad.

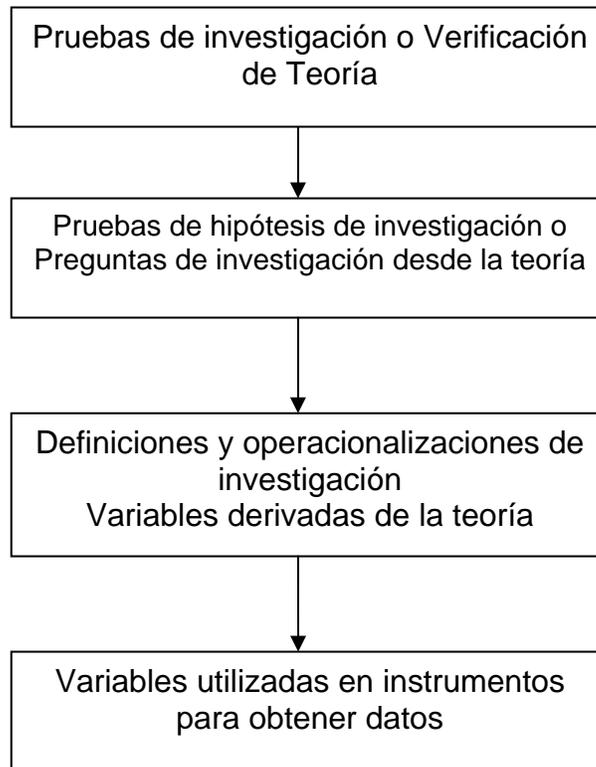


Figura 7.4 *La aproximación deductiva típicamente utilizada en la investigación cuantitativa.*

Después de identificar estos factores en la literatura, él se adaptó al marco teórico encontrado en una investigación de enfermería. Él desarrolló un modelo visual representando la relación entre estos factores. El modelo sigue las reglas para construir un modelo visual introducido anteriormente. Él colocó a las variables independientes al lado derecho. La dirección de la influencia fluía de izquierda a derecha y utilizó los signos “+” y “-” para indicar la dirección hipotética.

Ubicación de las Teorías Cuantitativas

En estudios cuantitativos, uno usa teoría deductivamente y la coloca al principio del plan para el estudio. Con el objetivo de probar y verificar una teoría más que desarrollarla, el investigador apoya una teoría, colecciona datos para ponerlos a prueba y refleja en confirmación o no-confirmación de la teoría por los resultados. La teoría llega a ser un cuadro para el estudio entero, un modelo de organización para las preguntas de investigación o hipótesis y para el procedimiento de recolección de datos. El modelo deductivo de pensar utilizado en un estudio cuantitativo se muestra en la figura 7.4. El investigador pone a prueba o verifica una teoría examinando hipótesis o preguntas

derivadas de la teoría. Estas hipótesis o preguntas contienen variables (o constructor) que el investigador necesita definir. Alternativamente, una definición aceptable puede ser encontrada en la lectura.

De aquí, el investigador localiza un instrumento para usar en la medición y observación de actitudes o comportamientos de participantes en el estudio. Después el investigador recolecta las puntuaciones de estos instrumentos para confirmar o no, la teoría.

Este acercamiento deductivo a la investigación en un acercamiento cuantitativo tiene implicaciones para la colocación de una teoría en un estudio de investigación cuantitativa (Tabla 1). Una guía general debe introducir la teoría temprano en un plan o estudio. Esto significa que el investigador la presenta en la introducción, en la sección de repaso de literatura, inmediatamente después de la hipótesis o preguntas de investigación (como una razón para las conexiones entre variables) o en una sección separada del estudio. Cada colocación tiene sus ventajas y desventajas.

Particularmente, prefiero escribir la teoría en una sección separada para que los lectores puedan identificar claramente la teoría de otros componentes del proceso de investigación.

Ubicación	Ventajas	Desventajas
En la introducción	Resulta familiar para leerse. Es conveniente en acercamientos deductivos.	Es difícil para el lector separar la teoría base de otros componentes del proceso de investigación.
En la revisión de literatura	Las teorías se encuentran en la literatura, y su inclusión en la revisión de literatura es una extensión lógica o parte de la literatura.	Es difícil para el lector ver la teoría aislada de la revisión de literatura.
Después de las hipótesis o las preguntas de investigación	La discusión teórica es una extensión lógica de las hipótesis o preguntas de investigación porque ésta explica el cómo y porqué las variables son construidas.	Un escritor puede incluir un razonamiento teórico después de las hipótesis y preguntas, y dejar fuera una amplia discusión acerca del origen y uso de la teoría.
En una sección aparte	Esta aproximación separa claramente la teoría de otros componentes del proceso de investigación y esto ayuda al lector a una mejor identificación y comprensión de la teoría base del estudio.	La discusión teórica se muestra aislada de otros componentes del proceso de investigación y, el lector puede no fácilmente conectarla con otros componentes del proceso de investigación

Tabla 7.1 Opciones de ubicación teórica en una investigación.

Tal pasaje provee una explicación completa de la sección teórica, su uso, y cómo se relaciona con el estudio que propongo.

Un modelo para escribir una Perspectiva Teórica Cuantitativa

Utilizando estas ideas, el siguiente apartado presenta un modelo para escribir una sección de perspectiva teórica cuantitativa en un plan de investigación. Supongamos que la tarea es identificar una teoría que explique la relación entre variables dependientes e independientes. El siguiente procedimiento puede ser utilizado:

1. Busca una teoría en la literatura basada en la disciplina. Si la unidad de análisis para variables son individuos, busca en la literatura psicológica; para estudiar grupos u organizaciones, busca en la literatura sociológica. Si el proyecto examina individuos y grupos, considera la literatura socio-psicológica. Por supuesto que teorías de otras disciplinas pueden ser útiles también.
2. Busca también en estudios anteriores que nombren el tema o un tema cercanamente relacionado. ¿Cuáles teorías fueron utilizadas por otros autores? Limita el número de teorías e intenta identificar una teoría sobresaliente que explique la hipótesis central y las preguntas de investigación en el estudio.
3. Como se mencionó anteriormente, haz las preguntas del arcoiris, que cuentan las variables dependientes e independientes: ¿porqué influenciarían las variables independientes a las variables dependientes?
4. Escribe la sección teórica. Para ello sigue estas instrucciones: “La teoría que voy a utilizar será: _____. Fue desarrollada por _____ (identifica el origen de la teoría) y fue utilizada para estudiar _____ (identifica los temas donde se encuentra la teoría aplicada). Esta teoría indica que _____ (identifica las proposiciones o hipótesis presentes en la teoría). En mi estudio, esta teoría sostiene que yo espero que mis variables independientes _____ (nombra las variables independientes) influyan sobre o expliquen las variables dependientes _____ porque (provee una razón basada en la lógica de la teoría)”.

Así, los temas a incluir en una discusión teórica cuantitativa es la teoría para utilizar, la hipótesis central o proposiciones de la teoría, información sobre el uso pasado de la teoría y su aplicación, y afirmaciones que reflejan cómo la teoría se relaciona a un estudio propuesto. Este modelo es ilustrado en el siguiente ejemplo por Crutchfield (1986):

Ejemplo 7.1 El apartado de la Teoría Cuantitativa:

Crutchfield (1986) escribió una disertación doctoral titulada “Locus de Control, Verdad interpersonal y productividad escolar. Surveying educadoras infantiles, su intento fue para determinar si el locus de control y la verdad interpersonal afectaba los niveles de publicación de la facultad. Su disertación incluyó una sección aparte en el capítulo introductoria titulada “Perspectiva teórica”. Lo que sigue es esta sección, incluyendo los siguientes puntos:

- La teoría que ella planeó usar.
- La hipótesis central de la teoría.
- Información acerca de quién había usado esta teoría y su aplicación.
- Una adaptación de la teoría a las variables en su estudio usando “si... entonces” lógicos.

USO DE LA TEORÍA CUALITATIVA

Variación en el uso de la teoría en la investigación cualitativa

Los investigadores cualitativos usan teoría en sus estudios en varias formas. Ellos ocupan teoría como una amplia explicación, parecida a lo utilizado en una investigación

cuantitativa. Esta teoría provee una explicación para el comportamiento y las actitudes y puede estar acompañada de variables, constructor e hipótesis.

Por ejemplo, los etnógrafos se ocupan de temas culturales o “aspectos de la cultura” (Wolcott, 1999, p. 113) para estudiar en sus proyectos cualitativos. Estos pueden ser temas como control social, lenguaje, cambio y estabilidad, u organización social tal como parentesco o familiaridad (ver la discusión de Wolcott de 1999 acerca de textos que abordan tópicos culturales en antropología). Temas en este contexto proveen series ya hechas de hipótesis para ser puestas a prueba a partir de la literatura. Aunque los investigadores pueden no referirse a ellas como teorías, proveen amplias explicaciones que los antropólogos usan para estudiar la cultura, el comportamiento y las actitudes de las personas.

Alternativamente, los investigadores cualitativos utilizan ampliamente un lente o perspectiva teórica para guiar sus estudios y plantear sus preguntas de género, clase y raza (o alguna combinación). El caso, fácilmente, podría ser el hecho de que las investigaciones cualitativas de los 80's fueron sometidas a una transformación para ampliar su punto de vista para incluir estos lentes teóricos. Estas son las teorías mencionadas anteriormente en este libro, las cuales se encuentran en el capítulo I. Estas proveen una lente (hasta una teoría) para guiar a los investigadores para ver cuáles asuntos son importantes para examinar y la gente que requiere ser estudiada.

También indican cómo el investigador se posiciona en un estudio cualitativo y cómo los escritos finales necesitan ser escritos. En estudios etnográficos críticos, los investigadores comienzan con una teoría que informa sus estudios. Esta teoría causal puede ser una teoría de emancipación o represión. Rossman y Rallis (1998) capturan, en pocas palabras, el sentido de la teoría como una perspectiva crítica y postmoderna en la investigación cualitativa:

Como se va acercando el cierre del siglo XX, las tradicionales ciencias sociales han sobresalido al escrutinio y los ataques, mientras esas perspectivas críticas y postmodernas retan asunciones objetivistas y normas tradicionales de conducta en investigación. Centrales a este ataque hay cuatro nociones interrelacionadas: a) la investigación fundamentalmente involucra asuntos de poder; b) el reporte de la investigación no es transparente pero sí es autoría de un individuo; c) raza, clase y género, son cruciales para entender la experiencia; y d) la investigación tradicional histórica tiene miembros silenciosos de grupos marginales y oprimidos.

Distintos a esta orientación cualitativa son los estudios cualitativos en los cuales la teoría (o alguna otra amplia explicación) se convierten en el punto final del estudio. Es un proceso inductivo para hacer de datos, temas amplios a un modelo generalizado o una teoría. La lógica de este acercamiento inductivo se muestra en la figura 7.5. El investigador comienza por juntar información detallada de participantes y acomoda esta información en categorías o temas. Estos temas o categorías son desarrollados en modelos amplios, teorías o generalizaciones que son después comparados con experiencias personales o con literatura existente sobre el tema.

El desarrollo de temas y categorías en modelos, teorías o generalizaciones sugiere un punto variado para estudios cualitativos. Por ejemplo, en estudios de investigación de casos, Stake (1995) se refiere a los asertos como una generalización proposicional –el resumen de interpretaciones y reclamos del investigador- a la cual se agrega la propia experiencia del investigador, llamada “generalizaciones naturalísticas”. Como otro ejemplo, la teoría fundamentada posee un diferente punto final. Los investigadores esperan descubrir una teoría que esté basada en información de los propios participantes. Lincoln y Guba (1985) se refieren a “modelos teóricos” como una explicación que se

desarrolla durante las investigaciones naturalistas o cualitativas. Más que la forma deductiva que se encuentra en estudios cuantitativos, estos “modelos teóricos” o “generalizaciones” representan pensamientos interconectados o partes ancladas a un todo. W. L. Newman (1991) provee información adicional sobre “modelos teóricos”:

El modelo teórico no enfatiza el razonamiento lógico deductivo. Como teoría causal, contiene una serie de conceptos interconectados, pero no requiere aclaraciones causales. En vez de ello, el modelo teórico utiliza la metáfora o analogía para que la “relación” tenga sentido. Los modelos teóricos son sistemas de ideas que informan. Los conceptos y las relaciones dentro de ellos forman un sistema cerrado de mutuo reforzamiento. Estos especifican una secuencia de fases o partes ancladas a un todo.

Finalmente, algunos estudios cualitativos no emplean ninguna teoría explícita. Sin embargo, en ningún caso los estudios cualitativos comienzan sólo con la observación, la estructura conceptual previa, compuesta de teoría y método provee el punto principal para todas las observaciones. Aun vemos estudios cualitativos que no contienen orientación teórica explícita, como en la fenomenología, en la cual el investigador intenta reconstruir la esencia de la experiencia de los participantes.

El uso de la teoría en la propuesta cualitativa es esta:

- Decidir si la teoría será usada en una propuesta cualitativa.
- Si es utilizada, entonces, identificar cómo la teoría será utilizada en el estudio, como una explicación, como una forma de terminar o como un lente.
- Localizar la teoría en la propuesta de una forma consistente con su uso.

Localizando la teoría o modelo en la investigación cualitativa

El modo en que se utiliza la teoría, afecta su colocación en un estudio cualitativo. En este tipo de estudios con un tema cultural o un lente teórico, la teoría aparece en los pasajes de introducción del estudio. Consistente con el diseño emergente de la adquisición cualitativa, la teoría puede aparecer en el principio y ser modificada o ajustada dependiendo de los puntos de vista de los participantes. Hasta en diseños más teóricos y orientados, como etnografía crítica, Alter (1986) califica el uso de la teoría:

Construir empíricamente grandes teorías requiere una relación recíproca entre datos y teoría. Los datos deben permitir generar proposiciones en una forma dialéctica que permita el uso *a priori* de marcos teóricos, los cuales se constituyan en un contenedor teórico a donde los datos serán depositados.

Así, el modelo no fue puesto a prueba en el estudio, como se encontraría en un proyecto cuantitativo, pero modificado en el estudio. Al final del estudio, los autores refinaron el modelo de Tinto y avanzaron en una modificación que describía sus raíces y las funciones de etnicidad. Al contrario de este acercamiento, en estudios cualitativos con el punto final de una teoría, un modelo o una generalización, la teoría emerge al final del estudio. Esta teoría puede ser presentada como un diagrama lógico, una representación visual de relaciones entre conceptos.

USO DE LA TEORÍA EN LA INVESTIGACIÓN MIXTA

Los métodos mixtos de investigación pueden incluir deductivamente el uso de la teoría y su verificación o inductivamente, como en una teoría emergente o modelo. En cualquier situación, el uso de la teoría puede ser dirigido por el énfasis en cualquier acercamiento, ya sea cuantitativo o cualitativo en el método mixto de investigación. Otra manera de ver la teoría en el método mixto de investigación es el uso de un lente teórico o perspectivo para guiar el estudio. Aquí tenemos información limitada sobre los procedimientos involucrados en el uso del lente teórico para estudiar el género, raza,

etnicidad, incapacidad, orientación sexual, y otras bases de diversidad. Varios autores, sin embargo, han comenzado la discusión.

Los primeros fueron Greene y Caracelli (1997), quienes mencionaron el uso de un “diseño transformativo” como una forma distinta de métodos mixtos de investigación. Este diseño da primacía a la investigación basada en valores y orientada por la acción, como una investigación acción participativa y acercamientos de reforzamiento.

Más información sobre procedimientos ha aparecido en un capítulo escrito por Creswell, Plano Clark, Gutmann y Hanson (2003). Ellos identifican el uso de perspectivas teóricas como de género, feminismo, cultural, racial, étnico, perspectivas, perspectivas de estilo de vida, perspectivas críticas y de clase y estatus. Desde el punto de vista de Creswell y autores, estas perspectivas representan una de las mayores decisiones a tomar en la selección de estrategias de métodos mixtos. Más adelante se desarrollan modelos de estrategias para la secuencia y concurrentes acercamientos de métodos mixtos y ellos indican las fuerzas y debilidades.

Mertens (2003) continúa la discusión. Como se ve en el apartado 7.1, ella aboga por la importancia de un lente teórico en una investigación de métodos mixtos. Detallando un “paradigma emancipatorio/transformativo” y procedimientos específicos, ella enfatiza el rol evaluador que juega en estudios feministas, étnicos/raciales, y asuntos de incapacidad.

Mertens identifica la implicación de estas teorías transformadoras para la investigación de métodos mixtos. Estos incluyen integración de la metodología transformativa-emancipatoria en todas las fases del proceso de investigación.

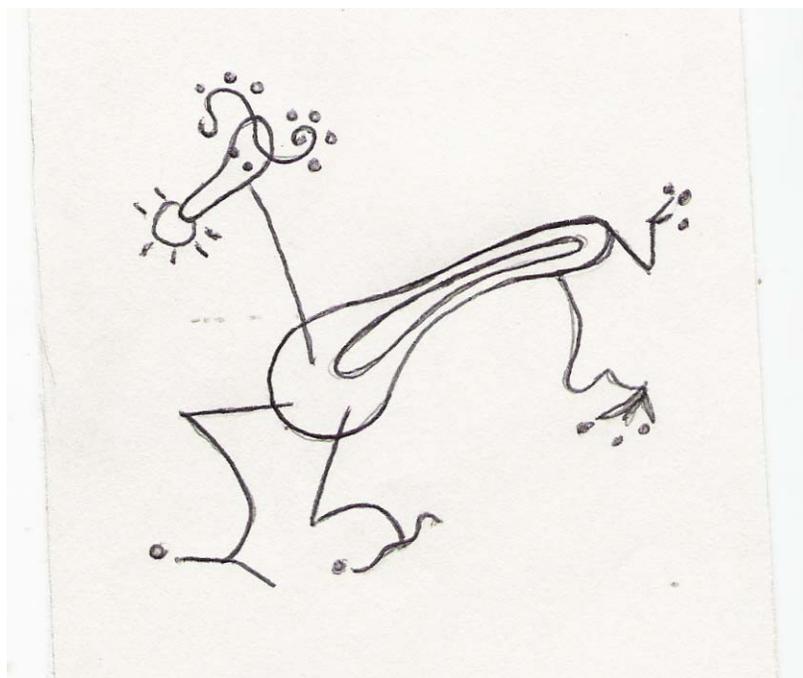


Ilustración 2 Bonifacio

CARACTERÍSTICAS DEL ESTRÉS ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Arturo Barraza Macías

Informe de investigación presentado en el Cuarto Congreso Regional de Investigación Educativa convocado por el Consejo Regional de Investigación y Postgrado de la Región Noreste de la Universidad Pedagógica Nacional el día 10 de junio del año en curso en la ciudad de Zacatecas. Esta investigación ha sido dictaminada favorablemente por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa para que se presente en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa a celebrarse en la ciudad de Hermosillo, Sonora, del 30 de octubre al 2 de noviembre del año en curso.

INTRODUCCIÓN

A pesar de la multiplicidad de estudios empíricos que existen sobre el estrés su desarrollo teórico no es tan fecundo como se pudiera pensar, en ese sentido, Benjamín (1992) identifica solamente dos enfoques teóricos para el estudio del estrés: el enfoque psicosomático clásico y el denominado **enfoque del estrés**, siendo éste último el sustento de la presente investigación.

Los trabajos de Cannon (1935) y de Selye (1956), como precursores del enfoque teórico del estrés, se encuentran presentes en el desarrollo que ha tenido en las últimas décadas este enfoque, lo que ha permitido que el estrés puede ser estudiado bajo las siguientes concepciones (Trianes, 2002):

1.- El estrés como variable dependiente. En esta concepción los investigadores han centrado su atención en las reacciones fisiológicas y psicológicas del individuo a ambientes desagradables (síntomas).

2.- El estrés como variable independiente. Bajo esta concepción los estudios se han centrado en las características ambientales que inciden sobre el sujeto de una forma disruptiva, provocando cambios en él (estresores).

3.- El estrés como variable interviniente. Esta perspectiva, de carácter interactivo, centra su atención en la forma en que los sujetos perciben las situaciones que le son impuestas y su modo de reaccionar ante ellas.

Esta tercer concepción, que incorpora las dos primeras, conduce a **modelos relacionales** que conceptualizan al estrés como una interacción o transacción entre el sujeto y su ambiente. Entre esos modelos destaca el de Sutherland y Cooper (citados por

Travers y Cooper, 1997) que establece tres ámbitos de estudio: el entorno, el individuo y la respuesta. Bajo este modelo se aborda el presente estudio que se concreta en las siguientes preguntas de investigación:

- estresores (el entorno)

¿Qué estresores se pueden identificar como causantes del Estrés Académico de los alumnos de la educación media superior?

- nivel de estrés autopercebido (el individuo)

¿Qué nivel de Estrés Académico es autopercebido por los alumnos de la educación media superior?

- los síntomas (la respuesta)

¿Qué síntomas presenta el Estrés Académico que viven los alumnos de la educación media superior?

A estas preguntas se le agregan otras dos que permite relacionar los diferentes ámbitos: ¿Qué relación existe entre el nivel de estrés autopercebido y los estresores? ¿Qué relación existe entre el nivel de estrés autopercebido y los estresores con los síntomas físicos, psicológicos y comportamentales del estrés académico?

Con base en estas preguntas se formula el objetivo general de la presente investigación:

Caracterizar el estrés académico que presentan los alumnos de la educación media superior.

El estrés académico

Los tipos de estrés suelen ser clasificados tomando como base la fuente del estrés (Orlandini, 1999), en ese sentido se puede hablar del estrés amoroso y marital, del estrés sexual, del estrés familiar, del estrés por duelo, del estrés médico, del estrés ocupacional, del estrés académico, etc.

Con base en esa tipología y su consecuente criterio de clasificación se puede afirmar que el Estrés Académico es aquel en que sus fuentes se encuentran básicamente en el ámbito escolar.

A esta definición hay que hacerle dos acotaciones importantes para poder llegar a una mejor definición:

- Esta definición se circunscribe al estrés que padecen los alumnos a consecuencia de las exigencias endógenas o exógenas que impactan su desempeño en el ámbito escolar. En ese sentido se difiere de Polo, Hernández y Poza (1996) que consideran que el Estrés Académico puede afectar por igual a maestros y alumnos, ya que en el caso de los maestros su estrés debe ubicarse como estrés laboral u ocupacional.

- A pesar de que Orlandini (1999) no establece una diferencia entre los niveles educativos que cursan los alumnos al momento de clasificar el estrés como académico, la literatura existente sobre el tema si lo realiza, por lo que suele denominar estrés escolar (v. gr. Witkin, 2000 y Trianes, 2002) a aquel que padecen los niños de educación básica, por lo que en esta investigación se entenderá por Estrés Académico solamente a aquel que padecen los alumnos de educación media superior y superior.

Con base en estas acotaciones se propone la siguiente definición: **El Estrés Académico es aquel que padecen los alumnos de educación media superior y superior y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar.**

La revisión de literatura permitió localizar cinco investigaciones que abordan el Estrés Académico:, Fornés, Fernández y Marí (2001), Astudillo, Avendaño, Barco, Franco

y Mosquera (2003), Duque (1999), Polo, Hernández y Poza (1996), y Barraza (2003). Ninguna de estas investigaciones tiene a los alumnos de educación media superior como sujetos de la investigación.

Los estresores

De manera general, el referirnos al estresor indica el estímulo o situación amenazante que desencadena en el sujeto una reacción generalizada e inespecífica.

Las situaciones estresantes llamadas estresores que pueden causar el cambio o adaptación son de un espectro enorme. En el caso del Estrés Académico, Barraza (2003) y Polo, et.al. (1996) proponen un conjunto de estresores que podrían ser un primer paso para identificar a aquellos que propiamente pertenecen al este tipo de estrés.

Los síntomas

La exposición continua al estrés suele dar lugar a una serie de reacciones que pueden ser clasificadas como físicas, psicológicas y comportamentales (Rossi, 2001), físicas, mentales, comportamentales y emocionales (Ed. Tomo, 2000) o fisiológicas y psicológicas (Trianes, 2002 y Kyriacou, 2003)).

METODOLOGÍA

El tipo de estudio que se desarrolló fue descriptivo por el nivel de medición de las variables, y la técnica utilizada para la recolección de la información fue la encuesta.

El cuestionario (alfa de cronbach .92) se diseñó a partir de las variables de estudio seleccionadas: nivel de estrés autopercebido, estresores y síntomas. En el caso de los síntomas se tomó como base la clasificación de Rossi (2001) y los resultados obtenidos por Barraza (2003).

El modelo de preguntas fue con escalamiento tipo lickert con cinco valores donde uno era poco y cinco era mucho. La aplicación del cuestionario se llevó a cabo durante la segunda y tercera semana del mes de mayo del año 2004.

El universo de estudio estuvo constituido por los alumnos de educación media superior que asisten a las instituciones con bachillerato general en la ciudad de Durango; se obtuvo una muestra mediante el programa estadístico STATS y con base en los siguientes valores: a) 95% de nivel de confianza, b) 50% de variación y c) 5% de error máximo aceptable, lo que permitió determinar que la muestra debería de estar constituida por 354 alumnos.

Por la no disponibilidad del marco muestral de los alumnos del bachillerato general se optó por realizar un muestreo por conglomerado en dos etapas (Scheaffer, Mendenhall y Ott, 1987), constituyendo las instituciones de educación superior de la ciudad de Durango los conglomerados y los grupos en cada una de ellas los elementos muestrales.

La aplicación permitió recolectar 356 cuestionarios.

RESULTADOS

El 86% de los alumnos reconocen la presencia del estrés académico. Con base en el baremo usado por Barraza (2003), aplicado a una escala de cinco valores se puede afirmar que los estudiantes del bachillerato general de la ciudad de Durango presentan un nivel medianamente alto de estrés académico (con una media de 3.3).

La presencia e intensidad de los estresores se puede observar en la siguiente tabla.

	Porcentaje de presencia	Media de intensidad
La competencia con compañeros del grupo	91 %	2.12
Exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares	90 %	3.27
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	90 %	3.45
Las evaluaciones de los profesores	92 %	3.49
El tipo de trabajo que te piden los maestros	91 %	3.17

Si se obtiene la media de los estresores, que es de 3.1, se puede afirmar que los estresores que se ubican por encima de la media establecida son:

- Exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares
- Sobrecarga de tareas y trabajos escolares
- Las evaluaciones de los profesores
- El tipo de trabajo que te piden los maestros

Si a estos datos se les aplica el estadístico denominado Correlación de Pearson, con relación al nivel de estrés percibido, se obtiene que todos los estresores se correlacionan positivamente (con un nivel de significación menor a .05) con el nivel de estrés autopercebido.

Cabe destacar que la correlación es más alta en el caso del estresor “evaluaciones de los profesores” y más baja en el caso del estresor “competencia en el grupo”, por lo que se puede afirmar que existe una mayor relación entre el nivel de estrés autopercebido y las evaluaciones de los profesores como estresor.

El porcentaje de presencia y media de intensidad obtenido en cada uno de los síntomas se presentan en el siguiente cuadro:

Síntomas	Porcentaje de presencia	Media en Intensidad
Trastornos en el sueño	88.8	2.15
Fatiga crónica	90.4	2.51
Dolores de cabeza	86.1	2.45
Problemas de digestión	83.5	1.91
Somnolencia	86.1	2.74
Inquietud	92.1	2.86
Depresión	89.1	2.85
Ansiedad	86.8	2.57
Problemas de concentración	89.4	2.90
Bloqueo mental	87.5	2.57
Fumar	65.3	1.95
Conflictos	78.2	2.40
Aislamiento	75.2	2.30
Desgano	76.9	2.79
Absentismo	73.3	2.34

A los porcentajes de presencia y a la media de intensidad se les obtiene una media general que da por resultado 83.2% de porcentaje de presencia y 2.48 de media de intensidad. Con base en estas medias se puede afirmar que los síntomas del estrés académico que se presentan con mayor frecuencia e intensidad en los alumnos de educación media superior son:

- La fatiga crónica

- La somnolencia
- La Inquietud
- Los sentimientos de depresión y tristeza
- La ansiedad
- Los problemas de concentración
- Bloqueo mental

Si se establece la media general por cada uno de los tipos de síntomas se obtienen los siguientes resultados:

- Síntomas físicos: 2.35
- Síntomas psicológicos: 2.75
- Síntomas comportamentales: 2.35

Con base en estos resultados se puede afirmar que los síntomas que se presentan con mayor intensidad en los alumnos de educación media superior son los psicológicos.

Al aplicar el estadístico denominado Correlación de Pearson, con relación al nivel de estrés percibido y los estresores, se obtienen los siguientes resultados:

- todos los síntomas físicos se correlacionan positivamente con el nivel de estrés y con los estresores, a excepción del estresor competencia que no se correlaciona con los síntomas dolores de cabeza y somnolencia.
- el nivel de estrés se correlaciona positivamente con todos los síntomas psicológicos, destacando que son los síntomas con los que presenta mayor fuerza la correlación, mientras que en el caso de los estresores encontramos que todos se relacionan positivamente con los síntomas psicológicos, a excepción del estresor competencia que no se relaciona con el síntoma psicológico de ansiedad.
- el nivel de estrés se correlaciona positivamente con cuatro de los síntomas comportamentales (excepto fumar) y con relación a los estresores se encuentran correlaciones esporádicas y singulares. Cabe destacar que el síntoma de fumar no se correlaciona positivamente con ningún estresor.

CONCLUSIONES

El 86% de los alumnos de educación media superior declaran haber tenido estrés académico durante el semestre comprendido de enero a junio del 2004. El estrés se presenta con un nivel medianamente alto. En este rubro se coincide con Polo, et. al.(1996) y Barraza (2003) que reportan la existencia de un estrés elevado o medianamente alto en sus estudios con alumnos de licenciatura y maestría respectivamente y se difiere del trabajo de Astudillo, et. al.(2003) que reportan la no existencia de altos niveles de estrés académico en alumnos de licenciatura

Los alumnos atribuyen ese nivel de estrés académico al exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares, la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, la evaluación de los profesores y el tipo de trabajo que le piden los profesores.

Con relación a los dos primeros estresores se coincide con Barraza (2003) que los reporta como dos de los estresores con mayor puntaje en su estudio realizado con alumnos de postgrado. Con relación al estresor sobrecarga de tareas y la evaluación se coincide con Polo, et. al.(1996) que reportan al estresor sobrecarga académica y realización de un examen como dos de los estresores con una media por encima de la media teórica,

Los síntomas del estrés académico que se presentan con mayor frecuencia e intensidad son la fatiga crónica, la somnolencia, la inquietud, los sentimientos de depresión y tristeza, la ansiedad, los problemas de concentración y el bloqueo mental.

Con relación a los síntomas de la Inquietud y los problemas de concentración se coincide con Barraza (2003) que los reporta entre los de mayor frecuencia entre los alumnos de postgrado

El tipo de síntomas que se presentan con mayor intensidad en los alumnos de educación media superior son los psicológicos, en este punto se coincide con Polo, et. al.(1996) que reportan que los síntomas con mayor presencia en los estudiantes universitarios son los cognitivos (psicológicos),

El nivel de estrés autopercebido se correlaciona positivamente con todos los síntomas excepto con fumar, mientras que los estresores se correlacionan positivamente con los síntomas físicos y psicológicos, mientras que en el caso de los síntomas comportamentales solamente dos: desgano y asilamiento fueron los que se correlacionaron positivamente con la mayoría de los estresores.

Estos resultados conducen a cuestionar: a) si es posible considerar el fumar como un síntoma comportamental del estrés académico y b) si los síntomas comportamentales formarían parte de una adecuada caracterización del estrés académico, ya que la falta de correlaciones puede indicar su no inclusión en el estrés académico.

LISTA DE REFERENCIAS

- Astudillo Catalina, Carolina Avendaño, Martha Lorena Barco, Angélica Franco y Catherine Mosquera (2003), *Efectos biopsicosociales del estrés en estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana de Santiago de Calí*, disponible en URL: <http://www.puj.edu.co/fhumanidades/psicologia/proyectosintesis/HIPERVINCULOS>
- Barraza Macías Arturo (2003), *El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango*, Guadalajara, Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Benjamin Stora Jean (1992), *El estrés*, México, Presses Universitaires de France y Publicaciones Cruz.
- Cannon W. B. (1935), *Stresses and strains of homeostasis*. Amer. J,Med. Sci
- Duque Rodrigo Arias (1999), *Variables psicosociales relacionadas con el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad Santo Tomás-Colombia*, Base de datos de Tesis Doctorales, disponible en URL: <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO/>
- Editorial Tomo (2000), *Cómo entender y aliviar el estrés*, México, (2000), Autor.
- Fornés Vives Joana, Carmen Fernández Bennasar y Marí Ibáñez (2001), *Situaciones de estrés y estrategias de afrontamiento en alumnos de educación social*, disponible en URL: <http://www.cibereduca.com/temames/ponencias/junio/p124/p124.htm>
- Kyriacou Chris (2003), *Antiestrés para profesores*, Barcelona, España, Octaedro
- Orlandini Alberto (1999), *El estrés, qué es y como evitarlo*, México, FC.
- Polo Antonia, Hernández José Manuel y Poza carmen (1996), *Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios*, en la Revista Ansiedad y Estrés, disponible en internet en la URL: http://www.unileon.es/estudiantes/atención_universitario/articulo.pdf
- Rossi Roberto (2001), *Para superar el estrés*, Barcelona, España, Editorial De Cecchi.
- Travers Cheryl J. y Cary L. Cooper (1997), *El estrés de los profesores*, Barcelona, España, Paidós.
- Trianes Ma. Victoria (2002), *Niños con estrés*, México, Alfa Omega-Narcea: 9-42.
- Selye H., *The Stress of Life*, New York, (1956), Mc Graw-Hill (primera edición)
- Witkin Georgia (2000), *El estrés del niño*, Barcelona, España, Grijalbo-Mondadori.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL ESTUDIO DE LA ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS

Dolores Gutiérrez Rico

Parte central del Marco Teórico elaborado por la autora como parte de su tesis doctoral denominada "Estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los estudiantes de postgrado, para la elaboración de su trabajo de grado".

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

En el caso de Bruner (1988) sostiene que la revolución cognitiva tiene como objetivo principal “recuperar la mente”, después de la época de glaciación conductista. En los inicios del paradigma cognitivo, como señala Bruner, había una firme intención de realizar esfuerzos denodados para indagar los procesos de creación y construcción de los significados y producciones simbólicas, empleados por los hombres para conocer la realidad circundante.

En esta investigación es importante rescatar el estudio de las representaciones mentales, puesto que los tesis, al momento de elaborar su trabajo de investigación, requieren de elaboraciones y procesamientos mentales adecuados, según Gardner (1987) y Pozo (1989), el enfoque cognitivo está interesado en el estudio de las representaciones mentales, al que considera un espacio de problemas propio, más allá del nivel biológico, pero más cercano del nivel sociológico o cultural. Los teóricos cognitivos se esmeran en producir trabajo científico dirigido a describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales, así como a determinar el papel que desempeñan éstas en la producción y el desarrollo de las acciones y conductas humanas.

Considero que quien estudia la cognición toma en cuenta que ésta debe ser descrita en función de símbolos, esquemas, imágenes, ideas y otras formas de representación mental.

En esta investigación se tomarán las teorías cognitivas que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje:

TEORÍA SOBRE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA ESTRUCTURAL.

(Feuerstein, 1980).

En el planteamiento de Feuerstein se considera como requisito o condición básica del ser humano la capacidad que tiene para cambiar; ya que el individuo es capaz de experimentar modificaciones significativas en sus patrones cognitivos o estructuras cognitivas. A estas modificaciones significativas Feuerstein (1980), las denomina modificabilidad básica cognitiva, la cual es definida por el como un cambio de carácter estructural que se produce en las estructuras cognitivas del individuo.

Para que los cambios en las estructuras cognoscitivas tengan un carácter estructural,, se deben cumplir tres características fundamentales:

1. Debe haber una relación fuerte entre el todo y las partes, ya que al producirse el cambio de una de las partes, se afectan los vínculos o relaciones existentes entre las demás partes, teniendo como resultado un cambio en la totalidad en proporción de la cantidad de información, preparando así al individuo para las nuevas situaciones.
2. Debe existir una disposición constante en el individuo a involucrarse en procesos de cambios, produciendo de esta manera un aumento en sus esquemas mentales y en las estrategias de pensamiento, incrementando de este modo su habilidad para beneficiarse de las interacciones que tiene con el entorno.

3. En el individuo se debe generar una habilidad auto-reguladora de los procesos; esto significa que al producirse la intervención cognitiva, los cambios producidos en el individuo se mantendrán en función y en respuesta a sus necesidades.

Otra teoría que vendrá a fortalecer y explicar el proceso de cognición es la Teoría de la Asimilación (Ausubel, Novak, 1990) para lograr identificar y describir las estrategias cognitivas y metacognitivas que son utilizadas por los tesistas en las diferentes fases y subfases del desarrollo del trabajo de grado.

La estructura cognoscitiva del individuo constituye la idea central de la teoría de Ausubel (1981), en la cual, según este autor, es fundamental que las personas posean las ideas previas que les permitan llegar a comprender los nuevos materiales que se le suministran; como también es básico la madurez biológica, en la cual está implicada la dotación genética. Estos dos aspectos son considerados como fundamentales dentro de la teoría del aprendizaje significativo, siendo el estudiante quien decide relacionar o vincular el nuevo material con las ideas previas, e incluirlo en su estructura mental (cognoscitiva); es en este momento cuando el aprendizaje es significativo, es decir, es el estudiante el que decide lo qué va a aprender y cuándo lo aprende.

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

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

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

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

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

Ausubel y otros (1990) consideran que para que se logre el aprendizaje significativo se debe dar una interacción entre las ideas previas y las nuevas ideas adquiridas, ocurriendo así una transformación del significado lógico, ligado directamente a

la individualidad del ser humano; siendo conveniente la enseñanza de materiales que puedan ser incorporados significativamente a las estructuras cognoscitivas del estudiante.

Además, estos autores señalan, que existe diferencia entre el material significativo y el aprendizaje significativo, ya que el material se considera solo potencialmente significativo. Según esta afirmación, para que todo aprendizaje sea significativo, depende de dos factores: (a) la naturaleza del material a aprender y (b) la estructura cognoscitiva del estudiante. El primero, la naturaleza del material, debe tener un significado lógico para que pueda ser relacionado intencionalmente y sustancialmente con las ideas pertinentes y correspondientes que se hallan dentro del dominio de la capacidad humana. El segundo factor se refiere a la disponibilidad y a otras propiedades importantes de los contenidos pertinentes en la estructura cognoscitiva. En esta disponibilidad influyen, los conocimientos que posee el estudiante a partir de sus experiencias personales, las cuales van a actuar para facilitar el aprendizaje a lo largo del proceso.

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

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

ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS

En el Caso de la Metacognición, en la primera edad podrían ubicarse los trabajos pioneros de Tulving y Madigan (1969); la segunda correspondería a los estudios llevados a cabo por Flavell, y los trabajos interesados en los problemas de la generalización y la transferencia de lo aprendido y en el estudio de la capacidad del ser humano para supervisar su propio funcionamiento intelectual; finalmente, la tercera edad correspondería a la etapa actual en la que la metacognición es un constructo tridimensional que integra los resultados de las tres vertientes por las que ha discurrido la investigación que tiene a la cognición humana como su objeto de estudio.

Un recorrido por la historia de la Metacognición

1. Los Precursores

Las primeras investigaciones acerca del conocimiento metacognoscitivo enfocaron su atención principalmente en la metamemoria, es decir, el conocimiento de cómo la memoria funciona; Tulving y Madigan (1969) criticaron el estado en el que se encontraban las investigaciones en torno a la memoria humana; estos autores llamaron la atención en

relación con un aspecto que había permanecido inexplorado pero que constituía lo exclusivamente humano acerca de la memoria humana. Dicho aspecto es que la gente tiene conocimientos y creencias acerca de sus propios procesos de memoria. La conclusión básica a la cual se llegó por esta vía fue que existe una sustancial relación entre el funcionamiento de la memoria y el conocimiento que uno tenga de los procesos de memoria.

2. Flavell: La Metacognición como conocimiento acerca de la cognición.

Según Haller, Child y Walberg (1988), en su estudio "First discussant's coments: What is memory development the development of" Flavell en 1971 acuñó el término "metamemoria" al cual, rápidamente, acompañaron otros dos vocablos vinculados con él: "metacognición" y "metacomprensión".

Flavell, en sus pioneros trabajos, comenzó estudiando la metamemoria de los niños, es decir, lo que los niños conocen acerca de su propia memoria, para lo cual, Flavell, pedía a los niños que reflexionaran sobre sus propios procesos de memoria. En esta dirección se desarrollará toda una vertiente de trabajo que, con el tiempo, llegará a constituir una de las dimensiones de la metacognición: conocimiento acerca de la cognición.

3. La metacognición como control de la cognición.

Otra de las direcciones de trabajo que están en la génesis de las dimensiones de la metacognición, tal como se la conoce hoy día, es la que abordaba la problemática planteada por las limitaciones que exhiben las personas para generalizar o transferir lo que han aprendido a otras situaciones, distintas de aquellas en las que se ha producido el aprendizaje.

Los estudios en este caso planteaban situaciones destinadas a mejorar la capacidad de memoria y las destrezas de aprendizaje de los estudiantes. Los investigadores notaron que los participantes, efectivamente, mejoraban su ejecución cuando estaban bajo el control del experimentador; sin embargo, cuando los sujetos debían hacerse cargo, por si mismos, de su propio proceso de aprendizaje entonces, ya no eran capaces de poner en funcionamiento, o aplicar en nuevas situaciones, los conocimientos o estrategias de memorización que recién habían adquirido en la situación experimental. Esto parecía indicar que la simple participación en el experimento, por si sola, no garantizaba que los sujetos captaran la trascendencia o generalizabilidad de los conocimientos, destrezas o estrategias que acababan de serles enseñadas, por tanto, las aplicaban sólo cuando el experimentador les indicaba que así lo hicieran.

Lo anterior permitió formular una hipótesis según la cual el uso de los recursos cognitivos propios no es espontáneo sino que, cuando se tiene la necesidad de enfrentar tareas o problemas concretos, es necesario activarlo, a fin de seleccionar la estrategia más pertinente en cada situación. Con miras a probar esta hipótesis, en los estudios se incluyó la enseñanza explícita de métodos de autorregulación que permitieran a los sujetos experimentales el monitoreo y la supervisión del uso de los propios recursos cognitivos que poseían. Por esta vertiente se llegó a la dimensión de la metacognición que la concibe como control de la cognición.

La metacognición como supervisión de la cognición

Los trabajos de Flavell y los que abordaban los problemas implicados por la generalización y transferencia de lo aprendido sirvieron para confirmar que el ser humano es capaz de someter a estudio y análisis los procesos que él mismo usa para conocer, aprender y resolver problemas, es decir, puede tener conocimiento sobre sus propios procesos cognoscitivos y, además, controlar y regular el uso de estos procesos.

Las tres vertientes por las que históricamente han circulado los estudios acerca de la metacognición, lejos de alejarse irreconciliablemente o contrariarse una a otra, lo que han hecho es converger y, al ser tomadas conjuntamente, se combinan para dar origen a un complejo constructo que, según Campione, Brown, y Connell (1989), abarca, al menos, tres dimensiones:

Una tiene que ver con el conocimiento estable y consciente que las personas tienen acerca de la cognición, acerca de ellos mismos como aprendices o solucionadores de problemas, acerca de los recursos que ellos tienen disponibles para ellos (de los que ellos disponen), y acerca de la estructura del conocimiento en los dominios en los cuales ellos trabajan. Otra se centra en la autorregulación, el monitoreo y la orquestación por parte de los estudiantes de sus propias destrezas cognitivas. Una dimensión adicional corta al través de los dos anteriores tiene que ver con la habilidad para reflexionar tanto sobre su conocimiento como sobre sus procesos de manejo de ese conocimiento.

Análisis actual de la Metacognición

Hacia 1976, John Flavell acuña el concepto de "metacognición" para referirse al conocimiento que tenemos acerca de los **procesos y productos cognitivos**.

En el planteo de Flavell, la metacognición implica el conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre dicha actividad. Es decir, conocer y controlar.

Conocer la propia cognición quiere decir tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender. Por ejemplo: saber que extraer las ideas principales de un texto favorece la comprensión.

Controlar las actividades cognitivas implica planificarlas, controlar el proceso intelectual y evaluarlos resultados.

Para Flavell el *control* que una persona puede ejercer sobre su actividad cognitiva depende de las interacciones de cuatro componentes: conocimientos metacognitivos, experiencias metacognitivas, metas cognitivas y estrategias. **Conocimientos metacognitivos:** son conocimientos sobre tres aspectos de la actividad cognitiva: las *personas* (saber que uno recuerda mejor palabras que números), la *tarea* (saber que la organización de un texto facilita o dificulta el aprendizaje del contenido) y las *estrategias* (saber que la realización de un esquema conceptual es un procedimiento que favorece la comprensión)

Experiencias metacognitivas: son pensamientos, sensaciones, sentimientos que acompañan la actividad cognitiva. Por ejemplo: cuando sabemos que el texto leído ya lo conocíamos, o bien cuando descubrimos que no sabemos el significado de una palabra, etcétera.

Metas cognitivas: se trata de las metas o los fines que nos proponemos en una u otra situación.

Flavell diferencia entre las estrategias cognitivas y las metacognitivas. Las primeras, cuando se emplean para hacer progresar una actividad, y las metacognitivas, cuando la función es supervisar el proceso. La finalidad es lo que las determina. Por ejemplo, lectura y relectura son estrategias cognitivas y hacerse preguntas acerca de un texto leído para verificar la comprensión son estrategias metacognitivas porque van dirigidas a comprobar si se ha alcanzado la meta. Cabe aclarar que autopreguntarse acerca de la información extraída de un texto puede ser una estrategia cognitiva, en tanto y en cuanto apunta a incrementar el conocimiento, o bien puede ser una estrategia metacognitiva en la medida en que sea utilizada para verificar cuánto se sabe sobre la información

Entre los variados aspectos y diferentes perspectivas planteadas frente al tema de la metacognición, podemos destacar los siguientes puntos:

- conocer la metas que se quieren alcanzar;
- elegir las estrategias para conseguir los objetivos planteados;
- reflexionar sobre el propio proceso de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas;
- evaluar los resultados para saber si se han logrado las metas iniciales.

La investigación metacognitiva propone un cambio de mirada en las prácticas pedagógicas. Es decir, que se ponga el acento tanto en los contenidos como en el modo de lograrlos, en los procesos tanto o más que en los resultados.

Otro de los grandes aportes al campo de la metacognición, lo constituyen las investigaciones realizadas por Ann Brown (1975). Esta investigadora incluye la actividad estratégica de las personas como lo hace Flavell pero ambos autores la visualizan de diferente manera. Para Flavell las estrategias son una parte del componente cognitivo y metacognitivo. En cambio, para Brown el comportamiento estratégico ocupa un lugar central en la actividad cognitiva.

Desde esta perspectiva, la investigadora define la metacognición como el control deliberado y consciente de la acciones cognitivas. Las actividades metacognitivas son los mecanismos autorregulatorios que utiliza un sujeto durante la resolución de un problema o al enfrentarse a una tarea y esto implica:

- Tener conciencia de las limitaciones del propio sistema. Por ejemplo,
 - Poder estimar el tiempo que puede llevarnos una tarea determinada.
 - Conocer el repertorio de estrategias de las que disponemos y usarlas apropiadamente.
 - Identificar y definir problemas.
 - Planificar y secuenciar acciones para su resolución.
 - Supervisar, comprobar, revisar y evaluar la marcha de los planes y su efectividad.

Brown diferencia entre la aplicación de una técnica y el desarrollo de una estrategia. Se puede aplicar una técnica en forma rutinaria y mecánica sin utilizarla estratégicamente. La técnica deviene en estrategia cuando es posible determinar cuándo utilizarla, cómo y por qué.

Entonces, la autoconciencia es el prerrequisito de la autorregulación.

En trabajos posteriores, la investigadora distingue dos fenómenos metacognitivos: el conocimiento y la regulación de la cognición.

El **conocimiento de la cognición** es un conocimiento declarativo, explícito, verbalizable. Es relativamente estable y falible.

En relación con lo expuesto anteriormente, y retomando lo que en un inicio se mencionaba Toledo (1989), considera a las estrategias cognitivas como destrezas mentales mediante las cuales el tesista puede desarrollar sus procesos mentales o cognitivos, para así incorporar y relacionar los nuevos conocimientos sobre metodología de la investigación con los conocimientos ya existentes en su esquema mental; para posteriormente transferirlos a una experiencia real de aprendizaje como lo es el desarrollo del trabajo de grado. por otro lado las estrategias se han considerado como métodos que utilizamos para hacer algo, permiten realizar un adecuado proceso de la información que recibimos, por los diferentes sentidos, específicamente la percepción, pues como considera Bruner la percepción en un sujeto activo es selectiva, y solo aquella que es significativa le damos un proceso activo.

LISTA DE REFERENCIAS

Amestroy, Margarita. (2002). *El desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento*. En Revista electrónica de investigación educativa. Vol.4, No. 1.

- Ausubel, D. (1981). *Psicología educativa*. (2a. ed.). México: Editorial Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J y Hanesian, H. (1990) *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Barrero Narciso (2001) *El enfoque metacognitivo en la educación*. En Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 7. No. 2.
- Brown, A.L. (1975), *The development of memory: Knowing, Knowing, Knowing about Knowing and Knowing How to Know*, en H. W. Reese (comp.), *Advances in Child Development and Behavior*, vol.10, Nueva York, Academic Press.
- Brown, A. L. Y R. A. Ferrara (1985), *Diagnóstico zonas de desarrollo próximo*, en J. Wertsch (comp.), *Cultura, comunicación y cognición: Una perspectiva Vigotskiana*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1991) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona:Gedisa.
- Carranza, Miriam. (2003) *Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión*. 12-04-05. en www.ilustrados.com.
- Colmenarez, J. Edgar (2003) *Descripción de las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los tesis en el desarrollo del trabajo de grado en el postgrado de la UPEL maracay*. En <http://www.paginadigital.com.ar>.
- Chadwick, B. (1985). *Estrategias cognitivas, metacognición y el uso de microcomputadoras en la educación*. Planuic-V, 4(7) 2-6.
- Escalante, C. (1986). *Diagnostico sobre la problemática en la elaboración de las tesis de grado, en las maestrías en educación superior*. Caso IUPEMAR. Trabajo de grado no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara. Maracay.
- Flavell, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment, an intervention program for the cognitive modifiability*. Baltimore: Universite Park Press.
- Denzin, N.K & Lincoln, Y. S (1994) *Handbook of qualitative research*. London:Sage.
- Gardner, H. (1987) *La nueva ciencia de la mente: historia de la psicología cognitiva*. Barcelona: Piados.]
- González Púmariega, Soledad. (2004) *Estrategias de intervención en niños con dificultades de aprendizaje*. En www.monografias.com.
- López Villegas, Virginia. (2004). *Una aproximación a la eficiencia terminal en el posgrado de la Facultad de Ciencias políticas y sociales de la UNAM*. En www.anuies.mx.
- Maturano, Carla. (2002) *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias*. 10-04-05. en <http://www.bib.uab.es> .
- Narvaja, Pablo (1998) *Cuestiones relativas a las estrategias cognitivas y su relación con el aprendizaje efectivo*. En www.salvador.edie.ar.
- Puente, A., Poggioli, L. y Navarro, A. (1989). *Psicología cognoscitiva. Desarrollo y perspectivas*. Caracas: McGraw – Hill.
- Pozo, J. I. (1989), *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rocha, Tania C. (2003) *Algunos Matices De Estrategias Cognitivas Metacognitivas durante resolución de Problemas con estudiantes de E.S.O*. en <http://endga.org>.
- Ruiz, B. Carlos (2002) *Mediación de estrategias metacognitiva en las tareas divergentes y transferencia recíproca*. En Revista de investigación y posgrado vol. 17, No. 2. Caracas, Venezuela.
- Sampieri, H. R. (2003) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Toledo, M. (1989). *Estrategia cognitiva. Concepto y clasificación*. Revista Diálogo Educativos, 7(13-14), 75-79.

EL HABITUS, GENERADOR DEL SABER EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Alicia Josefina Aldaba Corral

Ponencia presentada en el Cuarto Congreso Regional de Investigación Educativa convocado por el Consejo Regional de Investigación y Postgrado de la Región Noreste de la Universidad Pedagógica Nacional el día 10 de junio del año en curso en la ciudad de Zacatecas

La temática que se aborda es producto de un estudio etnográfico realizado con el propósito de comprender como el futuro docente construye el saber docente y el modelo de la práctica docente. Con las evidencias obtenidas se llega a considerar que el principio de la construcción del saber de la práctica docente se encuentra en el habitus, entendido como el conjunto de esquemas conformados en un momento de nuestra vida y que, en el caso del futuro educador deviene en un sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica docente, orientado hacia la práctica misma; lo que, conduce a explicar que los saberes y el modelo de la práctica docente construido por el futuro educador refleja un proceso de apropiación y construcción configurado en el curso de su formación, en el que se incluye la asimilación de saberes provenientes de diversos ámbitos, tanto escolares, como culturales y referenciales.

Berger y Luckmann (1986) señalan que la conciencia retiene una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez retenida se sedimenta propiciando que las experiencias se estereotipen en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables. También se produce una sedimentación intersubjetiva cuando varios individuos comparten un saber generado en las objetivaciones de las experiencias compartidas y en el sentido común, posibilitando la reiteración de las objetivaciones y, por ende, que las experiencias sean transmisibles con mayor facilidad.

Esta sedimentación genera en el sujeto-agenteⁿ esquemas cognoscitivos para la comprensión inmediata del universo familiar, lo que le permite realizar acciones con menor esfuerzo, siempre que las situaciones sean similares o análogas a la situación que generó esos esquemas.

Desde este punto de vista, Bourdieu (1993) introduce la noción de habitus, definida como el sistema de disposiciones adquiridas por la experiencia y socialmente constituidas, que “permite engendrar una infinidad de golpes adaptados a la infinidad de situaciones” (pág. 22); es decir,

ⁿ Bourdieu (1993) hace la distinción entre sujeto y agente, en el sentido de que los agentes sociales no son autómatas, sino, un operador práctico en la construcción de su propia realidad.

...grupo de esquemas que permiten crear una infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituir jamás principios explícitos... o un sistema de disposiciones duraderas y adaptables que, al integrar todas las experiencias pasadas, funcionan a cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas, que permiten resolver los problemas que tienen la misma forma... (Bourdieu, 1972, cit. por Perrenoud, 2002: 29-30).

Lo que explica, que nuestra acción práctica es producto de las experiencias y vivencias de la vida cotidiana, que se genera en dispositivos de formación que posibilitan el saber-actuar de acuerdo a las circunstancias. El habitus permite producir un número infinito de prácticas, relativamente imprevisibles, pero limitadas en su diversidad.

También se considera al habitus, como un sistema de principios generadores de percepciones, pensamientos, expresiones, acciones y productos que tienden a reproducir las regularidades inmanentes a las condiciones en las que ha sido producido su principio generador, ajustándose a las características y atributos inscritos como potencialidad objetiva en la situación, tal y como están definidos en las estructuras cognoscitivas y motivacionales que constituyen el habitus.

El agente social, en el caso de la práctica docente, el futuro educador ha construido, a lo largo de su vida escolar, un sistema de estructuras estructurantes que funciona "en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como organizadores de la acción" (Bourdieu, 1993: 26), lo que, permite que se constituya en un operador práctico en la construcción de la realidad de la práctica docente.

"... me acuerdo... de la secundaria, los maestros dictaban un resumen, /uno/ lo escribía y se lo aprendía... con un grupo de 6º. Grado, también lo hice y, no una vez, sino muchas; y, ahora... de un maestro de matemáticas: //vamos a ver estas ecuaciones, de las de primer grado, el desarrollo es así y así// pues, /pensaba uno/: -- Si, es bueno – y así lo hacíamos y sacábamos el resultado. Yo lo hice /con mis alumnos/ y muchas veces, /por ejemplo/ con la suma les decía: -- son cinco y aquí tengo tres, ¿cuántos van a ser?, pues, siete, miren son 1,2,3,4,5,6,7 – no dejaba /ni/ que los niños contarán"(E4, REGA 6.1: 8).

De esta manera, el sujeto-agente adquiere un conjunto de operaciones y habilidades intelectuales que lo conducen a la adquisición de un saber práctico que le permite: tener el dominio del lenguaje indispensable para la producción y la presentación objetiva del saber del sentido común de la realidad vivida cotidianamente. Le permite también, acceder a la información tácita para conocer el contexto semántico del mundo donde actúa y utilizarla a modo de esquemas operadores de la práctica, interactuar con efectividad en el ámbito de su acción y sobre todo, reconocerse como miembro perteneciente a un mismo grupo, a una misma clase social o a un mismo medio. Es decir, el habitus contribuye a la construcción de la identidad en los agentes.

Desde este punto de vista, el aprendizaje de lo social, representa una tarea de compilación, de continuo bricolaje de integración de microexperiencias pasadas, una labor incesante de sedimentación, de clasificación de las nuevas experiencias en relación a las antiguas y de incorporación de nuevos esquemas, métodos y procedimientos para la comprensión de la vida social

El modelo de la práctica docente abstraído por el alumno/a normalista y construido en su pensamiento, está vinculado más a la vivencia de esa práctica, a la

acción didáctica de sus docentes por la continua conexión e identificación de lo que ahí transcurre, que producto de la aplicación de la teoría pedagógica.

“Todos estos años me enseñaron a ser tradicionalista, porque me enseñaron esto y ni siquiera me lo aplicaban, porque el maestro muchas veces no sabe ni para que es esto... el otro día fui a una conferencia... se hizo interesante, porque los maestros decían: //muchachos cuando pasa esto, se puede hacer esto; cuando pasa esto otro, les recomiendo esto//. Entonces eso no es teoría, pero nos sirve, son cosas que aquí en la escuela no nos dan, pero son los problemas que uno enfrenta... el maestro está influyendo con lo que hace”.

“Definitivamente... la forma como nos enseñaron, porque si un maestro llegaba y nos decía: //vamos a hacer esto y luego esto otro//; la clase muy activa. Entonces, / piensa uno/ -- Cuando me toque este tema lo voy a hacer como el maestro hacía sus actividades – En cambio, si el maestro nos dice: //hay este tipo de dinámicas, lo pueden hacer así o asá//, /yo me pregunto/: -- ¿Aquí cómo lo hago?, ¿Cómo lo aplico?, si no vi como lo hicieron --. Pienso que es determinante que el maestro haga las cosas que nos dice que nosotros hagamos” (E9,10 y 11, REGA 5.1: 11-13).

Es evidente que se aprende a enseñar de la acción del docente y no, del discurso pedagógico. En su formación influye, también la experiencia referencial de otros docentes:

“... /me encontré/ con un niño que se las sabe de todas, todas... yo empecé a dar mi clase de matemáticas y el niño empieza a hablar de geometría, trigonometría... entonces dije: -- ¿qué hago? -- porque no me dejaba dar la clase, yo decía algo y luego se levantaba: //si maestra, eso yo lo vi el otro día que estaba leyendo un libro de mi papá//... yo dije: --¿qué hago? No me va a dejar dar la clase – Lo que traté de hacer fue agarrar el niño de monitor para todos los demás, esa fue la salida que me ingení”.

P.- Esa salida que te ingeniaste, ¿de dónde la aprendiste?

“... la aprendí de un maestro, que no es mi maestro, que da clases en las quebradas... cada vez que vamos a la Normal Superior nos cuenta cosas que le pasan... /tiene/ un ingenio para resolver los problemas” (E8, REGA 5.1: 9-10).

Al preguntar a los maestros-alumnos de la UPD, sí las formas de enseñanza que han implementado en su hacer docente están relacionadas con las de sus profesores, la mayoría contesta afirmativamente y señalan, como una de las semejanzas el haber aplicado el mismo modelo de enseñar de sus docentes.

“... de la Normal, trae uno un cúmulo de conocimientos... /y/ el docente ya frente a su grupo, él toma elementos pocos de la teoría /sino/ de los maestros que a mi me llamaban mucho la atención, /por ejemplo/ una maestra, sus prácticas daban bastante resultado y eso mismo quería yo imitar, inconscientemente ya cuando estaba parada frente al grupo lo estaba haciendo, porque lo consideraba la forma más fácil, más propia para que el alumno se apropiara del conocimiento, era expositiva, porque yo llevaba mi manual o según yo preparaba mi clase en base al formato que yo había aprendido y, lo llevaba al pie de la letra: introducción, dirección de actividades” (E15, REGA 8.1: 15).

Al discriminar las creencias, tradiciones, pensamientos y conceptualizaciones con los que denotan y significan los elementos constituyentes del modelo de enseñanza implicado en la acción pedagógica de los sujetos en estudio se identifica la estructura metodológica de la práctica docente que ha sido aprehendida y, se describe y explica a través de la forma de presentar el conocimiento, la forma de organizar las actividades, la forma de desarrollar

los contenidos, la forma de establecer las relaciones y realizar la interacción, la forma de evaluar¹.

“... me ha gustado como doy mi clase... aunque los niños son muy rebeldes, no con cualquier cosa se aplacan o dicen: //ya lo acepté//... Yo comparo esto con lo de aquí (la escuela), yo voy y les digo: -- nosotros usamos para el transporte el camión – pero los niños me dicen: //hay por ejemplo el burro, el caballo// entonces no me aceptan /que/ el camión sea el único transporte. .. aquí muchas veces nos dicen las cosas y nosotros no protestamos, no decimos nada, no decimos: --¿por qué maestra? o, sí lo hiciéramos así -- ... lo aceptamos tal y como es.... Inclusive en las clases... no doy mi punto de vista, yo quiero preguntar muchas cosas y no lo hago, será porque el maestro no me da libertad, no me da confianza” (E16, REGA 5.1: 16).

“... cuando protestamos... nos reprimen... yo sé que la calificación es lo último que nos debe importar, más sin embargo, sin la calificación no salimos... cuando digo lo que siento, haga de cuenta que la maestra se encrispa y se cierra... lo que ellos dicen: -- ¡eso es!” (E17, Idem).

“...los maestros nos den confianza, cuando los maestros son amigos que en lugar de tener una autoridad, ahí frente al grupo, nos den la confianza de participar... /propiciar/ que /uno/ participe espontáneamente y sean libres todas /las / opiniones” (E4, REGA 2.1: 2).

“Cuando nuestro maestros /nos observan/... ya no lo vemos como un amigo, como alguien que está ahí, si me equivoco: --le voy a pedir ayuda --. Ya lo vemos como alguien que llega para sancionarnos: -- va a decir esto --.En el momento en que un maestro llega a observarnos estamos tensos, tensos completamente, pienso: --no lo voy a poder hacer bien, si me equivoco --“ (E16, REGA 2.1: 11).

Con respecto al estilo de enseñanza, el modelo se concreta en tres momentos, la introducción al tema o al trabajo, el desarrollo del tema y la comprobación de la recepción de lo transmitido; el desarrollo del tema se realiza mediante la transmisión verbal del tema con o sin apoyo de audiovisuales, ya sea, que el rol de expositor lo asuma un sujeto (docente o discente, según el caso) o un grupo de alumnos, integrando un equipo, o bien, la actividad se desarrolla mediante la realización de una serie de preguntas.

“Aquí, nos han acostumbrado a exponer, tiene que ver con la mayoría de los maestros” (E4, REGA 1.1:4).

P.- ¿Y por qué lo hacen?

E.- “... al hablar de cualquier cosa que se tiene que dar el tema, para poder iniciar y así son todas las maestras de la Normal, de primaria, de secundaria, /ellas dicen/: //vamos a hablar de esto//, si ponemos el tema /escrito/ el niño empieza a asimilar el tema”.

P.- Usualmente, ¿cuál es la forma de enseñanza que aplicas?

“... exponía yo el tema... ponía también lluvia de ideas /para conocer/ lo que ellos entendían o lo que no entendían”.

P.- ¿Qué relación existe con las formas de enseñanza de tus docentes, con las que tú empleas?

¹ El concepto de forma, fue utilizado como recurso metodológico para realizar el análisis fenomenológico con la finalidad de atender a lo particular sin descuidar los caracteres esenciales y así, describir las características de la estructura metodológica, a partir de comprender y destacar las pequeñas situaciones de la cotidianidad de la práctica docente.

“La mayoría exponen el tema, lo explican también /y/ utilizan la retroalimentación” (E4, REGA 1.1: 4).

En la expresión y la acción de los sujetos estudiados, se llega a evidenciar que el futuro educador tiene introyectada el tipo de estructura metodológica del modelo de enseñanza enmarcado en el Paradigma Tradicional y evidencia rasgos característicos comunes a la de sus docentes de todos los niveles, que han influido notablemente en su formación, que se caracteriza por:

- ⇒ La forma en que se presenta el conocimiento: como una verdad incuestionable, mediante definiciones cerradas, el docente es poseedor de un saber que el alumno desconoce; se propicia la fragmentación del conocimiento y se realiza mediante la forma expositiva, tendiente a transmitir la información correcta; el conocimiento se concretiza en la recepción y devolución del saber transmitido, procurándose la mayor fidelidad en la transmisión y en la recuperación de lo transmitido.
- ⇒ La forma en que se desarrollan los contenidos: prevalece el desarrollo temático, el orden y la secuencia está determinada por el texto con el que se establece la referencia; se propicia la aprehensión abstracta y la memorización mecánica del contenido temático, el alumno se apropia de lo explícito de la lección; y, la presentación se realiza mediante una actitud prescriptiva y dogmática.
- ⇒ La forma de relación refleja el autoritarismo, que implica el seguimiento de las normas impuestas, tendientes a establecer y mantener el tipo de conductas que se requiere del alumno.
- ⇒ La forma de interacción se desarrolla teniendo como eje el control de la acción pedagógica, con base a la creencia de ser el poseedor absoluto del saber y ser el responsable de integrar al alumno al orden social existente; se promueve una participación del alumno dirigida y focalizada, inhibiendo o restringiendo la participación natural, libre y espontánea.
- ⇒ La forma de evaluación va en el sentido de otorgar calificación, no se evalúa el proceso. Se considera la conducta manifestada, el aspecto físico del producto y su semejanza a lo que se ha vertido.

Con respecto, a los estilos de enseñanza de los maestros-alumnos de la UPD entrevistados, se evidencio cuatro momentos que caracterizan el modelo de enseñanza que proyecta en su hacer docente; en los primeros momentos reproduce el modelo que ha construido a los largo de su vida escolar, reafirma y consolida los elementos que constituyen una estructura metodológica de tipo tradicional, a decir de ellos, es en la experiencia de su servicio profesional en donde aprenden a ser maestros y que, su práctica es influida por factores que conducen al radicalismo o a la innovación. Los momentos mencionados son escolaridad, la formación inicial, el servicio profesional y la profesionalización.

◆ **Escolaridad**

La formación docente comienza desde su educación primaria, en donde se internaliza el modelo de enseñanza, cuyo eje rector lo constituye la transmisión verbal, modelo que prevalece en el tiempo, influyendo las experiencias de otros docentes, que han intervenido en su historia escolar.

◆ **Formación inicial**

La formación en las escuelas normales se categorizan por la imposición de esquemas y modelos de tipo tradicional y conductista que adquieren los futuros docentes: formas de enseñanza como: la transmisión verbal o la transferencia del papel de

transmisor al alumno, la transmisión verbal acompañadas de audiovisuales y el uso de la técnica interrogativa para el control de la apropiación de lo transmitido y la realización de reiteradas ejercitaciones para el logro de los objetivos. Este modelo de enseñanza se basa en un concepto de disciplina con enfoque autoritario, que tiene como eje principal el control de las acciones de los alumnos, que es uno de los aspectos que más influyen en su hacer docente.

Las formas de enseñanza que implementan los formadores de docentes, las desarrollan con los esquemas con los que fueron enseñados, se concreta a la transmisión teórica, que es adquirida sin sentido y sin significado; tendiente a la acreditación y, por consecuencia, no le proporciona al discente las competencias requeridas para enfrentar la realidad de la práctica docente.

◆ **Servicio profesional**

Los docentes que ingresan al servicio sin tener estudios de maestros, se forman como docentes al mismo tiempo con la experiencia y la enseñanza formal recibida en una institución formadora de docentes. Estos docentes ingresan al magisterio por vocación y por la motivación causada por la acción pedagógica de docentes a nivel de educación primaria, o bien, por cuestiones económicas; por lo general cuentan con nociones de lo que significa la función de ser docente y en la interacción con sus alumnos aprenden a enseñar.

Al inicio de su servicio profesional asume las características de un docente de tipo tradicionalista, proyectando el modelo de enseñanza que ha construido. Esta práctica se caracteriza como: autoritaria, atórica, libresca.

◆ **Profesionalización**

En el transcurso de su experiencia, con la asistencia a cursos, su ingreso a instituciones formadoras de docentes (como la UPD), la influencia de otros docentes y el compartir las experiencias profesionales, se propicia el reflexionar sobre la práctica docente, adquiere otros conceptos, otros enfoques de enseñanza y modifican sus esquemas de trabajo en el hacer docente; ya que, al contacto con nuevas formas de enseñanza, construyen otros saberes docentes y pedagógicos y modifican sus estructuras metodológicas.

Al establecer la diferencia en las formas de enseñanza que ha implementado en su quehacer docente, expresa que al aplicar lo que ha aprendido en los cursos de actualización y el compartir experiencias con otros docentes han logrado mejorar su práctica docente al modificar sus formas de enseñanza, siendo evidente en el resultado obtenidos con los alumnos.

Las reglas de comportamiento establecidas institucionalmente influyen y conflictúan su hacer docente. En algunas ocasiones tienen como efecto, el regreso a las prácticas radicales más, sin embargo, la confrontación de experiencias con otros docentes permite superar los conflictos que emergen con la decisión de cambio.

Concluyendo, en la cotidianidad de la práctica, el docente aplica el modelo de enseñar que ha adquirido en un "proceso complejo de apropiación y construcción configurado en el curso de formación, en el que se incluye la asimilación de ciertos saberes provenientes de diversos ámbitos, tanto escolares, como culturales y referenciales. Algunos de estos saberes proyectados en la práctica docente muestran una continuidad histórica, sobre todo de aquellas prácticas heredadas de manera inconsciente de la observación temprana de sus maestros" (Aldaba, 1999:45).

En esta continuidad histórica de la práctica docente, el habitus es un elemento activo de integración y constituye un principio de identificación entre los semejantes, cuyas características - el modo de hablar, los ademanes, ciertos detalles de la

indumentaria, la forma de realizar la acción - emanan sin que sea preciso racionalizarlas, enunciarlas o exhibirlas de un modo explícito. Y, es que, en el habitus está implícito la integración consciente o no, a la estrategia de reproducción.

Bourdieu (1993), explica que “el mundo práctico que se constituye en la relación con el habitus como un sistema de estructuras cognitivas y motivacionales es un mundo de fines ya realizados, modos de empleo a seguir y, de objetos dotados de un carácter teleológico permanente” (pág. 93) ya que, las condiciones de su existencia tienden a aparecer en cuanto se presenta una experiencia similar a la que originó el habitus, es decir, se produce la estructura del habitus que está en el origen de los principios o esquemas de percepción y apreciación a través de los que son aprehendidas.

Por esto, toda práctica se sustenta en experiencias pasadas y a la vez, se convierte en la condición que asegura la presencia activa de esas experiencias y su constancia a través del tiempo,

En cada uno de nosotros... está el hombre de ayer, es el hombre de ayer quien, por las fuerzas de las cosas, predomina en nosotros, pues el presente es poca cosa comparado con ese largo pasado durante el que nos hemos formado y del cual somos resultado. Pero a este hombre del pasado no lo sentimos... es la parte inconsciente de nosotros mismos (Durkheim, Cit. por Bourdieu: 98).

Sin embargo, el habitus no implica una reproducción mecanicista, “copia fiel de”¹, ni automatizada, sino que, influyen las motivaciones surgidas instantáneamente de la libre decisión del agente y, por lo tanto, conlleva la particularidad de la lógica del sujeto, del objeto o de la situación en los que está incorporada las condiciones de la experiencia. Por lo que, se considera el habitus como un operador de transformación a través del cual las estructuras objetivas que lo originan adquieren eficiencia y tienden concretamente a reproducirse o a transformarse.

LISTA DE REFERENCIAS

Aldaba Corral, Alicia J., (1999), *El saber subjetivo que construye el futuro docente en el ámbito de su formación*, en Revista Universitaria de análisis educativo “Educando Hoy”, Vol. 7, No.6, Diciembre. Edit. Por Unidad UPN-Zacatecas.

_____, *Registros de Análisis de la Entrevista (REGA)*.

Berger y Luckman, T., (1986), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu, Edit.

Bourdieu, P., (1991), *El sentido práctico*, Madrid, España, Taurus Humanidades.

_____, (1993), *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, México, Edit. Siglo XXI.

Perrenaud, P., (2002), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Edit. Océano.

¹ Entrecorillado propio

EL BIENESTAR INFANTIL COMO POLÍTICA INTERNACIONAL

Alejandra Méndez Zúñiga

Conferencia presentada en el IV Encuentro Internacional Académico y Cultural: “Los Nuevos Escenarios Educativos en el Mundo Globalizado” en la ciudad de Zacatecas en junio del 2005; El contenido de la Conferencia forma parte central del discurso teórico elaborado por la autora como parte de su tesis para obtener el grado de Maestra en Educación Campo Práctica Educativa.

Uno de los grandes temas, que desde la última década del siglo pasado ha tomado gran auge, es la discusión internacional sobre la importancia de la educación de la primera infancia. También han sido temas de importantes discusiones los referentes a la salud, la nutrición y el bienestar psicosocial infantil, de tal suerte que algunos de éstos, están siendo considerados en la legislación a favor de la infancia, de un número cada vez mayor de Estados. Estas políticas se han inspirado, por lo general, en las recomendaciones de los organismos internacionales¹ o en los encuentros internacionales que promueven el respeto a los derechos y bienestar infantil.

*Para iniciar la discusión sobre la temática que tiene por objeto esta ponencia, las primeras interrogantes que se nos plantean, son **¿Porqué el bienestar infantil se ha convertido en importante tema de discusión a nivel internacional?, ¿qué debemos entender por bienestar infantil en este contexto?***

CONCEPTUALIZANDO EL TÉRMINO DE BIENESTAR INFANTIL

El grupo intersectorial (Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Salud, Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, UNESCO, UNICEF y la Facultad de Psicología de la UNAM), definió indicadores de bienestar en la primera infancia (GITIPI) en México en el año 2001, considera el **bienestar** de las niñas y los niños como el “*estado de salud, nutrición y condición psicosocial*”. (GITIPI, 2001. p.3). Desde esta perspectiva, el bienestar es el producto de los procesos entrelazados y simultáneos de **supervivencia**, definida en términos de *no morir y estar libre de enfermedad*; de **crecimiento** caracterizado por *un aumento en el tamaño, “fundamentalmente por aumento del número de células, resultado de la interacción del programa genético del individuo y el ambiente, que culmina en el adulto”* (Abeyá, 2001, p.54) y **desarrollo** caracterizado como un *cambio en su complejidad y función*, este comprende una “transformación diferenciadora

¹ A partir de la posguerra, las organizaciones internacionales adquieren fuerte relevancia en la discusión mundial sobre las políticas económicas y sociales; en el ámbito educativo, las corporaciones más interesadas son: el Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y, en el ámbito latinoamericano, el Banco Latinoamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

integral, secuencial, progresiva y pausada de las capacidades cada vez más complejas expresadas en funciones emotivas, intelectuales, psicomotoras y sociales que posibilitan una mejor organización psíquica del individuo permitiéndole una más adecuada interacción consigo mismo, la familia, la comunidad y la sociedad, que le facilitará alcanzar una vida adulta en plenitud". (Abeyá, 2001, p. 54-55).

El grupo intersectorial y Abeyá coinciden con la OCDE (2002) al reconocer que existe una relación sinérgica entre ellos, por la cual el desarrollo psicosocial afecta tanto la salud como la nutrición y viceversa. En este proceso continuo de cambio, en el que el crecimiento y el desarrollo están íntimamente ligados, el niño aprende a dominar con destreza actividades cada vez más complejas de movimiento, sentimiento, pensamiento y de relación con los demás.

En el estudio que realiza el grupo intersectorial para la definición de indicadores de bienestar infantil, así como en el análisis realizado por la OCDE sobre el mismo tema, se entiende el término bienestar infantil desde un enfoque del desarrollo pleno e integral que incluye la atención a determinantes genéticos, biológicos y sociales en un sentido amplio. En este sentido, el modelo "ecológico" del desarrollo durante la primera infancia (Bronfenbrenner, 1979) postula que éste ocurre en la interacción entre un niño, con sus características genéticas y biológicas, así como las personas y condiciones en los ambientes que le rodean, entre los cuales se puede identificar los contextos de la familia, la comunidad, el estado y la cultura.

Los distintos contextos pueden ser caracterizados en términos de atributos esenciales, debido a que tienen un efecto como factor de riesgo o protección sobre la supervivencia, el crecimiento y el desarrollo.

En el ámbito de la familia estos factores incluyen variables condicionantes tales como su situación económica; su estructura y cohesión; el clima emocional y de violencia doméstica; el nivel educativo de sus miembros así como el conocimiento y las creencias relacionadas con las prácticas de crianza. De igual forma, en la comunidad se puede destacar: grado de pobreza y marginación de la localidad; existencia de redes sociales y grado de unidad y organización social. Tanto a nivel de la comunidad y del estado que afectan el pleno desarrollo son: la distribución de la riqueza, la disponibilidad y calidad de los servicios disponibles; así como el marco legal y político referentes a la niñez. Finalmente, entran en juego los atributos culturales que incluyen formas de comunicación, valores y actitudes. Todos estos factores en conjunto afectan las prácticas de crianza dentro y fuera del hogar.

Se les llama prácticas de crianza, a las actividades llevadas a cabo por las personas responsables del cuidado de los niños y las niñas y que buscan, entre otras cosas, asegurar la supervivencia y en ocasiones, el desarrollo tanto del grupo como del niño o la niña. Para que los niños y las niñas sobrevivan, crezcan y se desarrollen adecuadamente, necesitan estar bien alimentados, libres de enfermedades y accidentes, ser amados y aprender a conocer el mundo en el que viven. Así, en términos generales, se pueden identificar prácticas comunes de crianza a todas las sociedades y culturas, tales como alimentarles, dormirles, cargarles, bañarles, prevenir y tratar enfermedades, ofrecerles protección, mostrarles afecto, enseñarles comportamientos sociales y educarles. La manera de llevar a cabo cada una de estas prácticas varía considerablemente de un lugar a otro y de una persona a otra. Las prácticas concretas utilizadas en un momento y lugar específico con un niño o niña, dependen de las creencias y valores culturales, las condiciones sociales y económicas del entorno mediato e inmediato, así como de la preparación y el estado de bienestar físico y psicológico de las personas encargadas de brindar la atención (Myers, 1993).

El reconocimiento de que el desarrollo ocurre, principalmente como resultado de la interacción del niño y la niña con personas y cosas, justifica la importancia de los mecanismos que suministran bienestar para los niños y las niñas, considerando las dimensiones de supervivencia, crecimiento y desarrollo.

¿QUÉ IMPORTANCIA TIENE LA EDUCACIÓN Y LA ATENCIÓN EN LA INFANCIA TEMPRANA?

El periodo de vida del ser humano que comprende la primera infancia, se define comúnmente desde el nacimiento hasta los 6 años, coincidiendo, en la mayoría de los países, con la etapa anterior al sistema escolar obligatorio. La infancia temprana constituye una etapa fundamental en el proceso de desarrollo y formación de la personalidad. Esta afirmación es generalmente aceptada y compartida por psicólogos y pedagogos independientemente de las tendencias, teorías y escuelas a las que se adscriben. Esto está fundamentado por la gran plasticidad del cerebro infantil en las etapas tempranas del desarrollo, que sin constituir una tabula rasa en la que puede inscribirse cualquier impresión, sí ofrece amplias posibilidades para el establecimiento de conexiones que pueden servir de base para el registro y fijación de las más variadas estimulaciones

Los aportes de los estudios neurológicos actuales han liberado al hombre de la esclavitud del patrimonio genético al incorporar la importancia que ejerce el ambiente para el desarrollo infantil, en cuanto que postulan que las neuronas son capaces de modificarse, corregirse, regenerarse o morir según los estímulos ambientales. En este sentido, la estimulación y la activación temprana son, las responsables de actividades neuronales que generan a su vez, acciones, cognitivas, sensoriales y afectivas, base de otras operaciones fundamentales para el sujeto como las intelectuales, las relaciones sociales, etc.

Estos estudios neurológicos, sostienen que las bases neurales del desarrollo están dadas en gran medida por el fenómeno de plasticidad, es decir, la posibilidad de maleabilidad cerebral. Cualquier cambio conductual o en respuesta a estímulos, las diferencias individuales para responder a demandas internas y externas, o el potencial para cambios pueden ser tomados como ejemplo de plasticidad.

Esta referencia a la plasticidad del sistema nervioso en el contexto de la estimulación temprana constituye un fundamento de las inmensas posibilidades del desarrollo infantil, pues a medida que el niño madura ocurre un proceso de diferenciación cerebral que resulta del crecimiento y desarrollo en sí mismo, pero también como producto de la estimulación y el desarrollo de los procesos de aprendizaje, los cuales parecen jugar un papel en la determinación del tipo de organización cerebral que sustentan ciertas aptitudes intelectuales. La organización neuronal y sináptica del cerebro está en desarrollo continuo, sin embargo es, en los primeros años cuando es particularmente influenciado tanto cualitativamente como cuantitativamente por las experiencias que el niño vive.

Los enfoques ecológicos y socioculturales han señalado la importancia del ambiente frente a cualquier determinante biológico (Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner y CECI, 1994; Rogoff, 1990; Vigotsky, 1997; Wertsch, 1988), estas investigaciones han demostrado que los seres humanos llegan a hacer, aunque manteniendo las características genéticas, lo que la experiencia, el aprendizaje y el entorno vital permiten que sean. Las investigaciones aportadas por Vigotsky evidenciaron que "las más importantes actividades mentales resultan del desarrollo social del niño en el curso del cual surgen nuevos sistemas funcionales cuyos orígenes

deben ser investigados, no en las profundidades de la mente, si no en las formas de las relaciones del niño con el mundo adulto”. En este sentido este autor sostuvo que toda función psicológica aparece dos veces, primero en el plano social o intersubjetivo, es decir en las interrelaciones o en los procesos de comunicación; y posteriormente en el plano intrasubjetivo, en lo psicológico individual, a lo que denominó ley de la doble formación de la conciencia.

Considerando los argumentos anteriores y los aportes de la neurociencia, podemos afirmar que la educación temprana puede incrementar la posibilidad de modificación, estructuración y perfeccionamiento neuronal y mental, que permitirán al sujeto utilizar niveles cada vez más complejos para pensar, sentir y relacionarse con los demás. Sin llegar al extremo de considerar que el mero aumento de los límites temporales inferiores de atención, antes del comienzo de la enseñanza obligatoria, puede suponer la consecución de la igualdad de oportunidades, pero de acuerdo a la información actual, está claro que puede ejercer un efecto compensatorio. De ahí de que exista el convencimiento de que esta educación temprana puede ser un buen instrumento en la tarea de compensar las desigualdades sociales y, por lo tanto, también en lo que se refiere a la prevención del fracaso escolar y de la exclusión social.

Desde el punto de vista político, se considera que la educación temprana puede contribuir a una mejor convivencia y cooperación entre grupos multiétnicos, evitando así las tensiones sociales, ésta función compensatoria queda delineada en las afirmaciones que se realizan en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Delors et al. 1996).

Las razones económicas y sociales que justifican la existencia de la educación infantil en el momento sociohistórico actual están fundamentadas en el reconocimiento de los derechos de la mujer, entre otros el incorporarse a la vida activa en igualdad de condiciones que el hombre, además de otras demandas, en el siglo pasado con la incorporación de la mujer al mercado del trabajo. Esta situación impone que surgiera una mayor demanda de atención extrafamiliar de la infancia; papel social que cumplen los centros educativos durante la primera infancia, favoreciendo el cuidado y educación de los niños de las madres incorporadas al mundo laboral. “los países con las tasas de empleo femenino más altas son aquellos que reportan también las tasas de fertilidad más altas, lo que sugiere que el empleo femenino y la crianza de niños son actividades complementarias” (OCDE, 2002, p.12). Así mismo, como señala Rinaldi (cit. en Riera, 1997), la sociedad afectada por la crisis de valores, ha hecho padres más frágiles y desesperanzados en la tarea de educar. Los padres sienten la necesidad de compartir el crecimiento de sus hijos, recibiendo asesoramiento e intercambiando puntos de vista con los educadores y demás padres.

*A partir del reconocimiento de la importancia de promover el bienestar infantil, la siguiente interrogante sugerida es, **¿en qué consiste el sustento legal internacional y nacional que le otorga la obligatoriedad al Estado Mexicano de promover mecanismos que suministren bienestar para la primera infancia?***

México ha suscrito acuerdos internacionales con la firma de la Convención de los Derechos del Niño (1989) y la declaraciones de la conferencias Mundiales de Educación para Todos (Jomtien Tailandia, marzo de 1990 y abril 2000); además de su participación activa en reuniones tales como La Cumbre Mundial a favor de la Infancia (New York. septiembre de 1990), la Cumbre de las Américas, y la X Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Panamá, noviembre 2000), entre otros. Estos acuerdos destacan el derecho de las niñas y de los niños a sobrevivir, a crecer, a desarrollarse plenamente y a la protección, todos ellos sin distinción alguna; la

obligatoriedad que tiene el Estado de prestar asistencia apropiada a los padres para que mejoren las prácticas de crianza. Para ello se han comprometido con la creación de instituciones, instalaciones y servicios que promuevan el bienestar infantil.

En nuestro país, las bases legales para la atención a niñas y niños, se establecen en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley Federal del Trabajo, la Ley de Seguridad Social y la Ley sobre el sistema de Asistencia Social (como parte de la obligación de prestar servicios asistenciales para el desarrollo integral de la Familia), entre otros. En abril del 2000, la LVII Legislatura aprobó la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, con la intención de cumplir con el compromiso adquirido en 1990 cuando México firmó (y ratificó en el Senado) la Convención sobre Derechos del Niño.

La obligación del Estado mexicano de apoyar a las familias en su responsabilidad de cuidar a las niñas y a los niños está reconocida en la “Convención sobre los Derechos del Niño”, aprobada por las Naciones Unidas en 1989 y ratificada por México en 1990². La Convención reconoce el derecho de las niñas y los niños al desarrollo pleno y la obligación de los padres de asegurar este desarrollo. Además estipula que:

“...Los Estados partes presentarán la asistencia apropiada a los padres... para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño, y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños” (Artículo 18, fracción 2).

“Los Estados partes adoptarán todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños para los que reúnan las condiciones requeridas” (Artículo 18, fracción 3).

Como podemos apreciar, México como muchos países, cuenta con una legislación derivada de las convenciones y declaraciones a favor de la atención y educación de la primera infancia, a pesar de ésta, los mecanismos que suministran bienestar para los niños y niñas mexicanas no son suficientes, ya que de aproximadamente 9 millones de infantes que hay en nuestro país, se atiende educativamente, solamente el 9.4%; 1.8% en educación formal y el 7.6% en educación no formal. En la región Iberoamericana, la cobertura actual es de 25% de atención a niños de 4 años; el 10% a niños de 3 años y solamente el 1% de cobertura en los menores de 3 años.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Los estudios e investigaciones científicas sobre el desarrollo humano en la primera infancia; las convenciones, declaraciones y conferencias internacionales y nacionales a favor de la infancia; así como las declaraciones de organismos internacionales sobre políticas para el bienestar infantil, coinciden en que **el crecimiento, la supervivencia y el desarrollo son procesos sinérgicos, por lo que se deben atender de manera simultánea, integral y permanente.**

En este sentido, la Dra. Fujimoto-Gómez especialista principal de educación de la OEA (Organización de los Estados Americanos) de Latinoamérica y el Caribe, sostiene que uno de los principales criterios básicos de calidad para la atención a la infancia, es sin duda el criterio de **integralidad** el cual involucra la necesidad de atender a los niños, con programas multidisciplinarios de salud, educación y alimentación, conceptualiza así la

² El artículo 133 Constitucional otorga fuerza de Ley Suprema a los acuerdos, convenciones y acuerdos internacionales suscritos por un representante oficial del Estado mexicano y ratificado por el senado de la República. En este sentido forma parte del texto constitucional.

atención integral del niño y la necesidad de atención en todas sus dimensiones: físico intelectual y sociomoral.

La UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (1999), reconoce que la primera infancia no puede ser vista únicamente como un periodo en el cual el niño requiere de cuidado para asegurar su supervivencia, su crecimiento físico y la protección contra las enfermedades, sino que además, el cuidado y la educación deben propiciar el desarrollo cognitivo y psicosocial en todos los niños sin ningún tipo de discriminación, garantizando la satisfacción de las necesidades y otorgando prioridad a la adquisición de habilidades y capacidades que han demostrado ser claves para la vida. Estas incluyen la habilidad lingüística, el desarrollo de la inteligencia y de capacidades socioafectivas que potencian la creatividad, la actitud crítica y la construcción del conocimiento como parte del derecho al desarrollo que tiene cada niño. Esta organización plantea que el cuidado para la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe debe orientarse hacia su supervivencia, crecimiento y desarrollo, además, debe ser retomado en la programación desde un enfoque integral, que involucre medidas de intervención en salud, nutrición, higiene y desarrollo cognitivo y psicosocial.

La sección de nutrición de la UNICEF, el *Institute of Child Health* (Instituto de Salud Infantil) de Londres, la organización Mundial de la Salud (OMS), el Banco Mundial (BM) e investigadores en el campo del desarrollo para la primera infancia en reunión promovida por las dos primeras organizaciones en *Wye collage* en Kent (Reino Unido) coincidieron en la necesidad de explorar enfoques integrados para una mejor comprensión del desarrollo infantil, ya que existe evidencia científica de que el desarrollo del niño en la primera infancia es el resultado de una variedad de aspectos tales como el cuidado apropiado durante el embarazo, la lactancia materna, la nutrición, la salud, la estimulación psicosocial, el afecto y la interacción entre los padres.

Entre las conclusiones derivadas de esta reunión sobresale el reconocimiento unánime de que **la intervención oportuna en cuanto a la salud y nutrición del niño da como resultado una mejoría notable en su desarrollo intelectual y motriz**. Una estimulación psicosocial culturalmente apropiada, dentro de un contexto de intervenciones oportunas respecto a la salud y nutrición contribuye significativamente al crecimiento del pequeño y a su resistencia a las enfermedades. A diferencia del resultado que se podría obtener en base a la simple suma de intervenciones individuales, el efecto de varias intervenciones combinadas puede llegar a tener repercusiones positivas mayores para la supervivencia, el crecimiento y el desarrollo del pequeño.

Asimismo, se llegó a la conclusión que **para que una intervención llegue a tener un efecto positivo a largo plazo, es necesario que abarque el periodo de vida del niño desde el nacimiento hasta los tres años**. Es preciso cubrir aquel periodo en que surgen las primeras capacidades y habilidades del pequeño, pero también lo es el continuar brindando el apoyo necesario a fin de lograr un cambio sostenido. Aquellas intervenciones que son más intensivas, más apropiadas al contexto, de mayor duración y que empiezan en los primeros años de vida del niño tienen una mayor probabilidad de resultar eficaces. Se señaló también la necesidad urgente de identificar los mejores enfoques posibles a fin de traducir todo ese conocimiento en programas que sean integrados y que estén basados en los derechos del niño.

A nivel Latinoamérica, **se reconocen avances** en la atención asistencial y educativa de los infantes, **pero la lentitud** en cuanto a la creación de mecanismos que suministren bienestar infantil, generalmente está asociada a que no existe precisión de objetivos en los programas, éstos son dispersos y no cuentan con evaluaciones sistemáticas que den cuenta del impacto que están teniendo.

Entre los **retos** que encontramos, está el responder a las demandas sociales de bienestar infantil, otorgando prioridad en las agendas políticas; integrar en los programas de educación inicial los aspectos de salud, nutrición, desarrollo mental, social y psicológico (Myers. 2000); así como crear programas que apoyen a los padres en las prácticas de crianza.

LISTA DE REFERENCIAS

Abeyá Gilardon Enrique, "Niñez y salud Integral. El desarrollo infantil, necesidad de un encuentro entre educación y salud". En revista Ensayos y Experiencias No. 37 tema Niñez Temprana. Ed. Novedades educativas,

Brofenbrenner, Urie (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Delors, et. al. (1996) *La educación para el siglo XXI*

Myers, Robert, (2000) *La atención a niñas y niños menores de cuatro años en México: Un panorama de programas y actividades*. Serie de documentos de trabajo sobre el desarrollo de la primera infancia en México: No. 1.

OCDE, CEI, CFE. (2002). *Niños pequeños grandes desafíos. Educación y atención en la infancia temprana*. México: FCE

Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI) (1999). *IX Conferencia Iberoamericana de Educación: la calidad de la educación: equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización*.

Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI) (2000). *Panorama y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica*. Documento de referencia para la X Conferencia Iberoamericana de Educación. Buenos Aires Argentina.

Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI) (1990) *Cumbre Mundial en Favor de la infancia* disponible en: <http://www.unicef.org/spanish/wscsp/declarsp.htm>.

ONU. (1989) Oficina del alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Convención sobre los Derechos del Niño. Ginebra Suiza.

Peralta, Espinosa M. Victoria. (1996). *El currículo en el jardín de infantes*. Santiago de Chile: Andrés Bello

Riera, Jaime María A. (1997) "El ciclo 0/3 en los planes de estudio de la especialidad de educación infantil: un compromiso ético y profesional". En revista interuniversitaria de formación del profesorado, 1 (0). Asociación Universitaria de formación del profesorado (AUFOP)

UNESCO. *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. (1990). Jomtien Tailandia.

UNICEF (2002). *Foro sobre indicadores de Bienestar en la primera infancia en México: Memoria*. México: UNICEF.

UNICEF (1998). *Seminario sobre el cuidado del niño en la primera infancia en pro de su supervivencia, crecimiento y desarrollo*. Memoria. Wye Collage en Kent Reino Unido.

UNICEF (1999). *Novena conferencia de esposas de jefes de Estado y de gobierno de las Américas*. Memoria.

UNESCO. *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. (1990). Jomtien Tailandia.

LA DECISIÓN: CONFRONTACIÓN ENTRE LA PROPUESTA TEÓRICA DE LUCIEN SFEZ Y LA DE MICHAEL CROZIER Y ERHARD FRIEDBERG

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

El presente artículo forma parte de la discusión teórica desarrollada por la autora como parte de su trabajo de tesis de maestría denominado "Las decisiones en la implementación del programa de Integración Educativa en Durango".

Para construir un objeto de conocimiento es necesario establecer confrontaciones entre diversos paradigmas teóricos tratando de conocer sus planteamientos, sus conceptos, su metodología, sus contradicciones, su complementariedad y sus divergencias, sus zonas débiles, etc. En este caso, se analizarán dos teóricos importantes en el tema de la decisión desde el ángulo social; estos autores son *Lucien Sfez* en la obra "Crítica de la decisión" y *Michel Crozier* y *Erhard Friedberg* en "El actor y el sistema".

El trabajo consta de dos indicadores para el análisis: la estructura teórica de ambos autores y la construcción del objeto de conocimiento.

ESTRUCTURA TEÓRICA.

Para establecer las diferencias existentes se inicia con los planteamientos y la esquematización de ambos paradigmas.

La toma de decisiones es retomada por *Lucien Sfez* en la "Teoría del sobrecódigo"; para explicarla es necesario reconocer cómo a través del sobrecódigo los actores enfrentan la realidad social en la que deciden, así el sobrecódigo significa la manera particular que tienen los actores de interpretar y representar la realidad que perciben y que formulan como respuesta. El sobrecódigo puede ser estructural o analítico; el primero se refiere al código que cada actor construye a partir de la racionalidad del sistema o subsistema al que pertenece, de esta manera da mensaje y transforma al interpretar los que recibe. El segundo, sobrecódigo analítico, trata de la transposición del psicoanálisis al estudio social en el que se buscan las leyes internas de un grupo, los sentidos del actor, los desplazamientos y las transformaciones de una estructura o de un sistema, lo convergente y lo divergente.

Ambos tipos de sobrecódigos estudian cambio social, pero este cambio se da sólo en las características externas de los sistemas, en lo que éstos pueden intercambiar con los otros sistemas que los rodean; mientras que el centro, lo nuclear, lo instituido de los sistemas no cambia. Por todo esto *Sfez* propone tres tipos de cambio en los sistemas:

- Cambio normal o falsa desviación: esta constituido por un subsistema desviante, por individuos que están fuera del sistema (prostitutas, drogadictos, traficantes, etc.); es lo opuesto a la burguesía, al “buen gusto”, pero no deja de ser tributario. Se convierte en la válvula de escape a las leyes y a la rigidez.
- Cambio parcial o desviaciones parciales: implica aquellas circunstancias en las que se pone en tela de juicio a uno o varios subsistemas, surge una oposición a ellos; pero no a las relaciones de éste con otro subsistema. Un ejemplo de esto son los hippies, la impugnación de ascensos, de valores, etc. Sólo logran una transformación verdadera los actores que están colocados al margen de varios subsistemas pero conservando el contacto y el conocimiento de sus códigos.
- Desviación total o cambio total: consiste en una “latencia” en la que los sujetos excluidos no logran transformar al sistema; un ejemplo de esto son los “locos” o los inmigrantes que desde fuera no intentan modificar el sistema.

De esta manera la decisión se convierte en “cambio” porque a partir de la representación que surge del interior y del exterior el actor establece una elección que no puede producirse en los lugares con un poder instituido o nuclear, pero tampoco fuera de un sistema, de esta manera se producen las decisiones transformadoras.

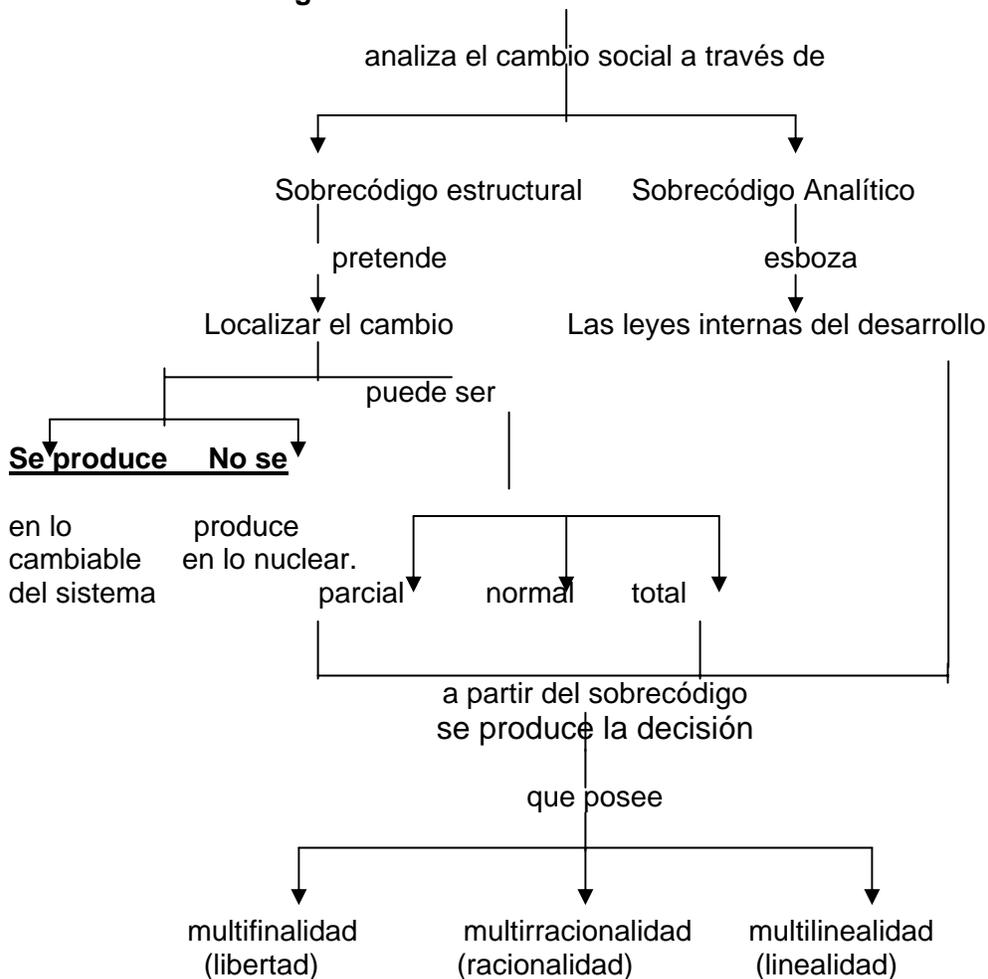
En estos términos la decisión posee multifinalidad en vez de libertad, multirracionalidad en vez de racionalidad y multilinealidad en vez de linealidad.



Ilustración 3 Sacrificio

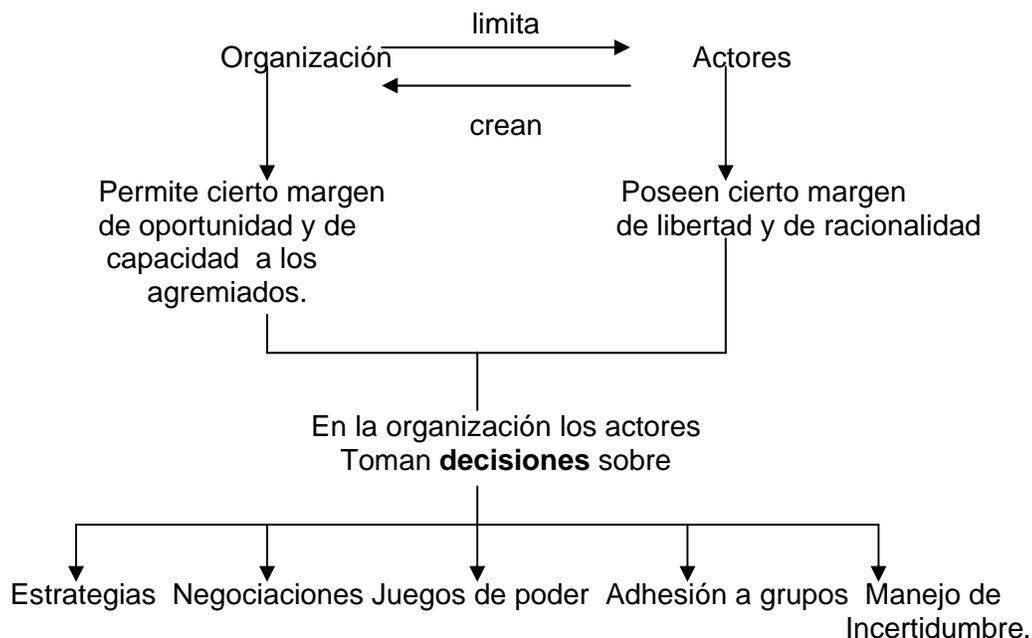
TEORÍA DEL SOBRECÓDIGO. LUCIEN SFEZ.

Teoría del sobrecódigo



En otro paradigma teórico se encuentran *Michel Crozier* y *Erhard Friedberg* en la sociología organizacional en la que analizan cómo la organización limita a los actores que la crearon, ya que, la primera otorga cierto margen de oportunidad y de capacidad a sus agremiados y éstos la aprovecha para ejercer cierta libertad y racionalidad, a partir de esto los actores toman decisiones sobre: estrategias, negociaciones, juegos de poder, adhesión a grupos, manejo de incertidumbre, etc. De esta manera la decisión se convierte en ejercicio de poder.

**Sociología Organizacional.
Crozier y Friedberg.**



Ambas propuestas teóricas estudian a grupos, pero la primera se refiere a la sociedad en su conjunto, a pueblos y sociedades civiles, mientras que Crozier analiza organizaciones muy relacionadas con el ámbito empresarial y de producción en donde pueden surgir diversos intereses económicos y de poder. Sfez retoma las reglas e ideología, sus limitantes, todo eso que penetra al inconsciente, lo que se recibe y lo que se da en el intercambio social formando grandes redes de interacción y en medio de esas grandes interacciones surge la decisión en la creencia de libertad y racionalidad para el actor. En cambio en la sociología de la organización se analizan la acción organizada de los hombres, grupos sociales generalmente en conflicto que se adhieren unos a otros para negociar; aquí la libertad se muestra como una realidad existente al igual que la racionalidad, pero ambas como elementos con las características que la organización les dicta.

Mientras que el sobrecódigo estudia a la decisión como un hecho individual a la vez que social, como producto de un sistema, de las características psicoanalíticas y de una codificación y decodificación de situaciones y elementos inmiscuidos en la decisión, en donde el código es considerado como una simbolización arbitraria y restringida y la decisión no puede ser lineal ni libre. Esta propuesta convierte a la teoría misma en método que permite interpretar las decisiones de los actores al buscar el entendimiento de sus codificaciones y decodificaciones. En cambio Crozier no penetra al actor, se aleja del análisis individual para dedicarse a interacciones y a objetivos de grupos de afiliados.

En las hipótesis es también notable que existen divergencias en su intención investigativa; Sfez plantea principalmente tres supuestos:

- “Las representaciones surgen de un sistema inconsciente y de un sistema exterior racional y represivo”
- “Las representaciones pueden transmitirse a otras”
- “Las representaciones pueden apropiarse de otras representaciones”.

Aquí queda enmarcada la interdependencia de elementos en la sobrecodificación para las decisiones con lo cual el actor queda despojado de sus posibilidades de libertad, racionalidad y linealidad proponiendo a cambio términos nuevos como la “multiplicidad” que influye en estos ámbitos (multifinalidad, multiracionalidad y multifinalidad).

Las hipótesis principales de *Crozier* y *Friedberg* quedan planteadas en:

- “El actor no existe fuera del sistema y el sistema es generado por el actor”
- “El actor es relativamente autónomo y sólo puede permanecer así haciendo uso de su autonomía”.
- “El cambio no es natural en la organización pero puede producirse mediante un proceso de acción colectiva en un juego de cooperación y de conflicto”.

Mientras que *Sfez* se dedica al interior, a lo subjetivo y psicológico de los actores y del sistema, *Crozier* y *Friedberg* interpretan la adhesión en grupos y su satisfacción.

Al analizar el cambio ambos concuerdan en que en los grupos existen elementos centrales que son impenetrables y que impiden el cambio pero *Crozier* identifica a las luchas sociales como promotores del cambio y considera a la decisión un elemento central en el cambio de los grupos.

Ambos aceptan una dialéctica entre el actor y el sistema; pero el concepto de actor varía. Para *Sfez* el actor cree inventar los papeles que desempeña sin percibir las interrelaciones de su decisión con la de los otros de manera que más que actor se convierte en actuante. En cambio en *Crozier*, el actor se convierte en agente, en promotor de luchas y negociaciones que maneja sus posibilidades para ejercer poder y lograr fines de grupo y fines individuales.

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO TEÓRICO.

En este indicador se pretende conocer, en lo posible, los antecedentes que dieron origen a los planteamientos de ambos autores.

Lucien *Sfez* abre su estudio con una serie de críticas que pueden llegar a confundir al lector entre sus críticas y sus planteamientos pues utiliza generalizaciones de otras teorías para criticar la forma “limitada”, desde su percepción, para analizar a la decisión. Pero existen también ejemplos de casos concretos en los que aplica el sobrecódigo como método de interpretación de las decisiones del grupo y de los actores; es así como realiza una inducción que después de un crítica exhaustivamente estructurada conduce a su teoría.

Existe cierta ambigüedad en el manejo de diversos conceptos del psicoanálisis como: transferencia, metapsicología, carga psíquica, pulsión, anticatexis, represión; pues no aclara sus referencias concretas; de manera que para comprender su texto es necesario manejar el Psicoanálisis de Freud. Estas circunstancias limitan la comprensión de su paradigma teórico.

La ciencia, para *Sfez*, es un encadenamiento interdisciplinario en el que surge el objeto de conocimiento a través de la mirada de diversas disciplinas, para él la realidad es un contenido abstracto que se atrapa con interpretaciones de lo implícito en las situaciones observables, es un ir más allá de lo que se observa y penetrar en los contenidos subconscientes de los actores y de los grupos, esto se observa en las etapas del método que propone para el estudio de la decisión; “el método del sobrecódigo”:

1. El tratamiento secuencial de la narración: se captan narraciones de la decisión para localizar secuencias, actores y juegos de estrategias y clasificarlos.
2. El sobrecódigo estructural: pretende localizar el cambio en los sistemas, ¿dónde hay roces entre ellos, ¿dónde se tergiversa la información y se tuerce el mensaje, en fin, ¿dónde se produce el cambio?.
3. El sobrecódigo analítico: se vincula íntimamente con el anterior, pero en este caso estudia al cambio con sus leyes internas de desarrollo.

Entre sus antecedentes teóricos pueden captarse a la Teoría de Sistemas en la que basa la serie de interrelaciones que surgen de la decisión y de las estructuras que en ella intervienen, convirtiendo a la decisión misma en una estructura de redes. También el Psicoanálisis es usado como el medio fundamental para entender estas interrelaciones.

Crozier y Friedberg, hacen también cierta referencia a la teoría de Sistemas al estudiar las interrelaciones que surgen dentro de la organización y dentro de la decisión, pero se oponen a la visión de la organización como un engranaje que permite el funcionamiento de ésta. Este es un estudio más externo en el que se analizan las relaciones de los actores, su adhesión a grupos dentro de la organización, sus negociaciones, las estrategias para ejercer el poder, aún las apatías de algunos actores y grupos como medio de participación. No se penetra en las interpretaciones de éstos, se estudian acciones de manera que la realidad son estas acciones observables e intencionadas, razonadas y planeadas de los actores. Así, el conocimiento surge de la observación de hechos y la interpretación que el contexto organizacional le otorgue.

En la presentación de su problema de investigación predomina una forma deductiva en la que surgen supuestos que paulatinamente se van dilucidando con ejemplos y análisis precisos, inclusive algunas veces presenta casos concretos identificables en espacio y en tiempo.

A MANERA DE CIERRE

Considerando el interés personal por investigar la decisión en las instituciones educativas, es necesario puntualizar las posibles aportaciones de estos planteamientos teóricos al tema antes mencionado.

Lucien Sfez aporta categorías interesantes (racionalidad y libertad) que permiten determinar el concepto y la presencia de la decisión. Además resulta indispensable mantener presente la interrelación que envuelve a la decisión; pero el uso del psicoanálisis constituye un ámbito difícil al acercarse a la multiplicidad de elementos que surgen en la institución.

Sus planteamientos acerca del “cambio” en los sistemas y en las estructuras contribuyen al análisis de las características instituyentes e instituidas de las instituciones que son planteadas por otros teóricos de esta rama como *René Loureau* y *George Lapassade*, de manera que pudiera ser un importante punto de confluencia en el estudio de la decisión y de la institución.

Crozier y *Friedberg*, en cambio, permiten descubrir las posibilidades de libertad y de racionalidad que los actores (subordinantes y subordinados) poseen en las limitaciones de los elementos instituidos en la institución, además de sus planteamientos sobre el uso de estrategias para ejercer las opciones del manejo de poder, permiten estudiar las características instituyentes, y aunque su análisis está centrado en la organización y no en la institución existen múltiples planteamientos que ubican a la institución escolar como organización y como institución. Además plantea las reacciones contraintuitivas que son opuestas a los intereses de grupo, y este concepto puede permitir las desviaciones en el grupo que se analice.

LISTA DE REFERENCIAS

Crozier Michel y Friedberg Erhard (1990). *El actor y el sistema*, México, Alianza Editorial Mexicana.

Sfez Lucien (1984), *Crítica de la decisión*, México, FCE.



Ilustración 4 Molusco

LAS COMPETENCIAS NECESARIAS PARA UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA REFORMA CURRICULAR 2004 DE EDUCACIÓN PREEESCOLAR

Alejandra Méndez Zúñiga
Dolores Gutiérrez rico
Arturo Barraza Macías

Producto final del Taller Funcional realizado por los autores para identificar las competencias que requieren las educadoras para lograr una intervención educativa en consonancia con la reforma curricular 2004.

Con el objetivo de identificar las competencias que las educadoras requieren desarrollar para lograr una adecuada intervención, en el marco de la reforma curricular, se llevó a cabo un Taller de Análisis Funcional con cinco educadoras. Todas las educadoras participantes se encuentran actualmente desarrollando funciones de asesoría pedagógica y esto les permite tener un acercamiento directo con las educadoras frente al grupo y conocer las necesidades que tienen para llevar a efecto su labor cotidiana.

El producto final de ese Taller se presenta a continuación, desglosado en competencias generales, competencias específicas y elementos de competencia organizados en relación a los diferentes tipos de contenidos de aprendizaje:

COMPETENCIA GENERAL

1.- Promover Situaciones de aprendizaje con base en la comprensión y aplicación del programa de educación preescolar 2004.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

I.- PROYECTO CURRICULAR

▪ Analizar los componentes del Programa de Educación Preescolar 2004 rescatando las similitudes y diferencias con los programas anteriores.

CONOCIMIENTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer el enfoque educativo basado en competencias ▪ Identificar elementos de Teoría Curricular ▪ Reconocer el enfoque teórico del programa ▪ Analizar la estructura curricular ▪ Identificar dentro del plan de estudios los elementos que conducen a la atención a la diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicar estrategias para análisis de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitud crítica para la diferenciación de los programas

II.- COMUNIDAD Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE.

- Establecer vínculos de comunicación con padres de familia y comunidad para contar con los apoyos necesarios para la creación de ambientes de aprendizaje.
- Contextualizar la comunidad escolar y áulica para obtener la información necesaria para la creación de ambientes de aprendizaje pertinentes.

CONOCIMIENTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar los agentes educativos involucrados en la atención de los niños ▪ Identificar las características de los diferentes contextos en que se encuentran inmersos los niños. ▪ Conocer las perspectivas de análisis para la interculturalidad ▪ Analizar las diferentes técnicas e instrumentos utilizados para recolectar la información desde una perspectiva cualitativa. ▪ Conocer estrategias de comunicación asertiva ▪ Conceptualizar el ambiente de aprendizaje y las implicaciones que conlleva su creación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar los recursos metodológicos pertinentes para la caracterización de los diferentes contextos ▪ Desarrollar estrategias que faciliten la comunicación con los padres de familia y la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeto a la diversidad ▪ Apertura al diálogo con los padres de familia y comunidad

III.- PLANEACIÓN

- Diagnosticar las necesidades de aprendizaje a través de la observación y registro de los procesos de aprendizaje a fin de conocer y potenciar los aprendizajes construidos previamente.
- Sistematizar la planeación para que sus actividades tengan un propósito preciso, coherente e intencionado

CONOCIMIENTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer diferentes modelos de valoración del desarrollo infantil. ▪ Conocer las actividades directrices del aprendizaje ▪ Conocer los elementos básicos de la planeación estratégica ▪ Conocer las diferentes modalidades de trabajo. ▪ Conocer las adaptaciones curriculares como forma de planeación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar valoraciones del desarrollo y el aprendizaje infantil. ▪ Planear en base al enfoque basado en competencias, las modalidades de trabajo y las necesidades e intereses del niño. ▪ Realizar adaptaciones curriculares para la atención de los niños con NEE 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorar el papel que juegan las necesidades e intereses de los niños en el proceso de planeación. ▪ Mostrar objetividad y compromiso en los procesos de planeación y evaluación. ▪ Respetar las diferencias individuales durante el proceso de planeación y evaluación

IV.- INTERVENCIÓN

- Conocer los procesos de desarrollo integral del niño para determinar el nivel de intervención durante el ciclo escolar.
- Aplicar las competencias didácticas necesarias para el desarrollo de las competencias de los niños
- Realizar evaluaciones de acuerdo a las modalidades de trabajo a fin de organizar y retroalimentar las situaciones de aprendizaje

CONOCIMIENTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer el desarrollo integral del niño. ▪ Conocer las características de los niños con necesidades educativas especiales. ▪ Comprender el concepto de intervención educativa. ▪ Reconocer las competencias didácticas de las educadoras ▪ Identificar las estrategias didácticas para la atención de las necesidades educativas especiales. ▪ Conocer las estrategias de evaluación del enfoque basado en competencias 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicar las diferentes modalidades de trabajo. ▪ Aplicar las estrategias de atención a los niños con NEE ▪ Aplicar las estrategias de evaluación del enfoque basado en competencias 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mostrar disposición para el cambio ▪ Actitud creativa ante los procesos de intervención

COMPETENCIA TRANSVERSAL

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Atender la diversidad a través de una intervención pertinente que respete las diferencias individuales y los diferentes contextos socioculturales

Para Mayor información sobre la Metodología “Taller de Análisis Funcional” como estrategia para la identificación de competencias consultar a Shirley Fletcher (2000), en su libro titulado *Diseño de capacitación basada en competencias laborales*, de editorial Panorama.

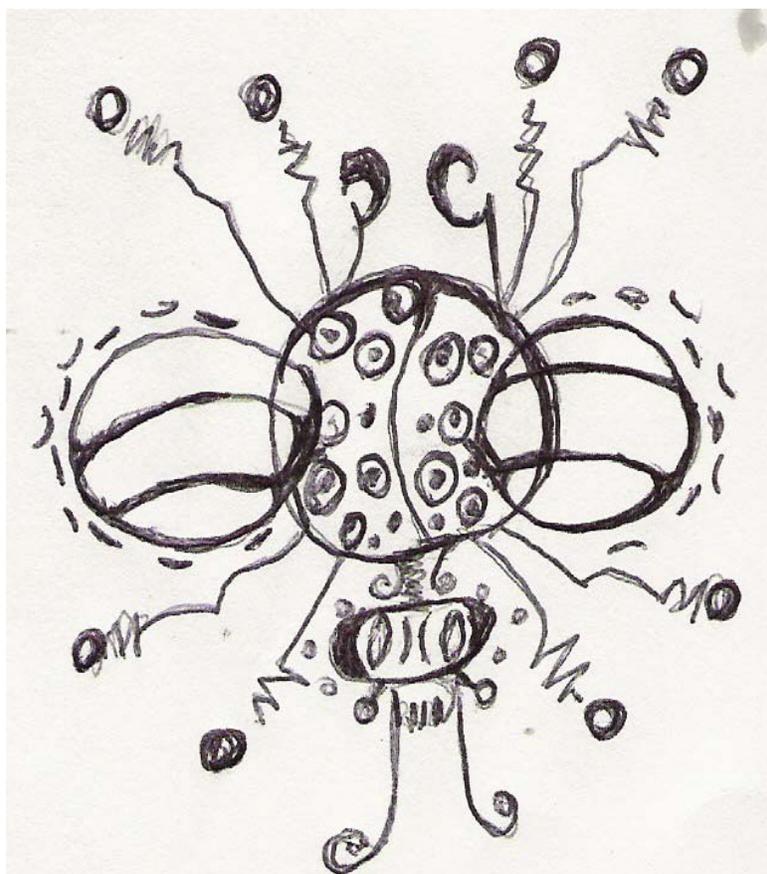


Ilustración 5 ¿mosca?

REVISTA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE
NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

Los trabajos que se presenten podrán ser de cuatro tipos:

1. SECCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: a) proyectos o anteproyectos de investigación, b) avances de investigación y c) informes finales de investigación. Podrán ser escritos individual o colectivamente. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
2. SECCIÓN APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: Análisis y/o discusión de aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales de la investigación educativa. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
3. SECCIÓN MAGÍSTER DIXIT: Estudios de opinión. La extensión de estos trabajos será de cinco a 10 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
4. SECCIÓN EDUCATIONAL ABSTRACT: Utilizar el formato correspondiente en un máximo de dos páginas.

Las referencias bibliográficas deben constar completas al final del trabajo, escritas en el siguiente orden: autor (apellido y nombre), año de edición entre paréntesis, título de la obra en letra cursiva, lugar y editorial. Ejemplo Padilla Aria Alberto (1996), *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985*, México, UAM-Xochimilco.

Se deberá presentar un resumen del trabajo de entre 100 y 200 palabras (excepto educational abstract); en el resumen se deberá aclarar si es un proyecto, avance de investigación o informe final. El título del trabajo deberá ser lo más breve posible; entre 8 y 10 palabras. En caso necesario utilice mejor un subtítulo.

Las notas a pie de página deberán evitarse en todo lo posible e incorporar cualquier material explicativo en el mismo texto; en caso de no ser posible se presentarán al final del trabajo. Para las referencias en el texto se utilizará el estilo Harvard (Padilla, 1996, p. 132); en caso de varios autores se sintetizará con et. al. Sin embargo todos los autores deberán aparecer al final del trabajo en las referencias. Se recomienda cuidar que las citas y notas al final del texto concuerden con las referencias..

Deberá incluirse un currículum abreviado del autor no mayor de 150 palabras.

El trabajo deberá ser escrito en letra arial del No. 12, en el caso del resumen y del currículum del autor deberán ser escritos en arial No. 10. Para resaltar las palabras o frases que se consideren convenientes únicamente se utilizarán las negritas o cursiva. Los márgenes serán de 3 cm. en cada uno de los lados.

Se deberán presentar tres copias del trabajo, acompañados de un disquette en que conste archivado el material; trabajo, resumen y currículum en archivos separados. Se recomienda utilizar el procesador de texto Word 97 o 2000.