

P J R

PRAXIS INVESTIGATIVA REDIE

REVISTA ELECTRÓNICA DE LA RED DURANGO DE
INVESTIGADORES EDUCATIVOS A.C.
VOL. 12, NO. 22 ENERO-JUNIO DE 2020



CORTOMETRAJES; ESTRÉS; MOBBING, MATEMÁTICA;
INTELIGENCIA EMOCIONAL

C O N T E N I D O

USO DE CORTOMETRAJES PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN LECTORA: UN ANÁLISIS DESDE LA COGNICIÓN DISTRIBUIDA 14
Jesús Bernardo Miranda Esquer, María Alejandra Ruiz Guzmán y Rafael Osuna Arredondo

RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y DISMINUCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA 30
Laura Abellán Roselló

ESTRÉS LABORAL EN PRESTADORES DE SERVICIO SOCIAL DE ENFERMERÍA EN HOSPITALES DE MICHOACÁN 46
Ma. Martha Marín Laredo, Josefina Valenzuela Gandarilla, Azucena Lizalde Hernández, Consuelo Alejandra Escobedo Colorado y Margarita Alejandra Delgado Ávalos

MIRADAS TRANSCOMPLEJAS DE LA DÍADA: EDUCACIÓN MATEMÁTICA CRÍTICA – ANTROPOÉTICA 58
Milagros Elena Rodríguez

DEVELANDO EL ROSTRO DEL MOBBING DOCENTE UNIVERSITARIO: PREVALENCIA, TIPOLOGÍA, ACCIONES HOSTILES Y GRUPOS DE RIESGO 77
Rebeca Del Pino Peña

RELACIÓN ENTRE PERFIL DE INGRESO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERÍA 92
Aurora Sierra Canto, Janet Carolina Negrón Espadas, Lizbeth Paulina Padrón Ake, Dallany Trinidad Tun González y Jorge Armando Argáez Sosa

COMPROMISO DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA DESDE EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO COMUNITARIO	103
---	------------

José Gregorio Lemus Maestre

RELACIÓN ENTRE COMPRENSIÓN VERBAL Y HABILIDADES MENTALES EN UNIVERSITARIOS	122
---	------------

Aurora Sierra Canto, Janet Carolina Negrón Espadas y Jorge Armando Argález Sosa

NORMAS PARA COLABORADORES

INDIZADA EN:



INCLUIDA EN:

ActiveSearchResults

LivRe
Periódicos de livre acesso

 LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales


Semantic Scholar

 OLPEd
Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas
Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais
Latin American Observatory of Educational Policies



¿Dónde lo publico?

Google
académico beta




BiblioMedia

 Organización
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Desde 1998
en Internet...
Gracias
por acompañarnos.

DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADOR EDITORIAL

Dr. Gonzalo Arreola Medina

CONSEJO EDITORIAL

Miembros Internacionales:

Dr. Julio Cabero Almenara (*Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla; España-UE*); **Dra. Milagros Elena Rodríguez** (*Universidad de Oriente: Venezuela*); **Dr. Sergio Tobón Tobón** (*Centro de Investigación en Formación y Evaluación; Colombia*); **Dra. C. Zaida Irene Nieves Achón** (*Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara; Cuba*); **Dr. José Antonio García Fernández** (*Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; España*); **Dra. Giselle León León** (*División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia; Costa Rica*).

Miembros Nacionales:

Dra. Patricia Camarena Gallardo (*Instituto Politécnico Nacional*); **Dr. Pedro Ramón Santiago** (*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*); **Dr. Víctor Luís Porter Galetar** (*Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco*); **Dr. Francisco Nájera Ruiz** (*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, estado de México*); **Dra. Jacqueline Zapata Martínez** (*Universidad Autónoma de Querétaro*); **Dr. Manuel Ortega Muñoz** (*Universidad Pedagógica de Durango*); **Dr. Luis Felipe El Sahili González** (*Universidad de Guanajuato*); **Dra. Zardel Jacobo Cupich** (*Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM*); **Dr. José Luís Pariente Fragoso** (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); **Dr. Miguel Álvarez Gómez** (*Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara*); **Dra. Alicia Rivera Morales** (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*); **Dr. Héctor Manuel Jacobo García** (*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa*); **Dr. Roberto González Villarreal** (*Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco*); **Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo** (*Instituto Tecnológico de Sonora*). **Dr. Pavel Ruiz Izundegui** (*Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche*); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez** (*Centro*

Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE); Dra. María de la Luz Segovia Carrillo (Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español)

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna

PARES EVALUADORES EXTERNOS QUE PARTICIPARON EN EL PRESENTE NÚMERO

Dra. María de Jesús Ruiz Recéndiz (*Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*); **Dr. Jorge Guerra García** (*Facultad De Estudios Superiores Iztacala; Universidad Nacional Autónoma De México*); **Dr. Javier Damián Simón** (*Departamento de Ciencias Empresariales de la Universidad del Papaloapan*); **Dr. Antonio María Balza Laya** (*Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez; Venezuela*); **Mtra. Isabel Cristina Villa** (*Centro de Atención a Problemas de Aprendizaje SEMILLA*); **Mónica Leticia Campos Bedolla** (*Centro Universitario Contemporáneo; Universidad del Golfo de México*); **Mtra. Janeth Agrazal García** (*Facultad de Enfermería de la Universidad de Panamá-Sede Azuero*); **Dr. Rodolfo Rincones** (*Universidad del Paso en Texas*); **Dra. Aurora Sierra Canto** (*Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Yucatán*); **Dr. Yordis Salcedo Rodríguez** (*Universidad Central de Venezuela*); **Dr. Joel David Rodríguez Baeza** (*Hospital General de Zona No .3 Motul, Instituto Mexicano del Seguro Social*); **Dra. Rosa María Yáñez González** (*Instituto Mexicano del Seguro Social; Profesor en el Centro de Investigación Educativa y Formación Docente; Profesor de cátedra de posgrado de la Universidad del Sur, de Mérida Yucatán*); **Dra. Rebeca del Pino Peña** (*Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional, México*); **Dra. Francisca Susana Callejas Ángeles** (*Benemérita Escuela Normal de Maestros*); **Dra. Sonia Villagrán Rueda** (*Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas*); **Dr. Sergio Ochoa Jiménez** (*Instituto Tecnológico de Sonora*); **Dr. Enrique Martínez Muñoz** (*Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería de la Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez** (*Investigador independiente*); **Dr. Mauricio Zacarías Gutiérrez** (*Escuela Normal Fray Matías de Córdova*); **Dr. Saúl Elizarrarás Baena** (*Escuela Normal Superior de México*); **Dra. Cecilia Ortega Díaz** (*Escuela Normal de Amecameca*); **Dr. Bernardo Miranda Esquer** (*Director de la revista REDIE: Red de Investigación Educativa en Sonora*); **Dra. Cecilia Acuña Kaldman** (*Universidad Durango Santander, Campus Hermosillo, Sonora*); **Dra. Ma. Martha Marín Laredo** (*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*); **Oxana Rodríguez Reyes** (*Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad Agraria de La Habana, Cuba*); **Dra. Luz Alicia Galván Parra** (*Instituto Tecnológico de Sonora*); **Dr. José Ángel Vera Noriega** (*Centro de Investigaciones en Alimentación y Desarrollo A.C.*); **Dra. Irma Leticia Zapata Rivera** (*Universidad Autónoma de Sinaloa*); **Magister Javier Araujo** (*Universidad Nacional de Quilmes; Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*).

PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE

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

La Revista Electrónica “Praxis Investigativa ReDIE” (PIR) se encuentra indizada en el Índice ARE, Actualidad Iberoamericana, Latindex, IRESIE, Dialnet, Clase, BIBLAT, Scientific Journal Impact Factor (SJIF 2018 = 8.058; SJIF 2019 = 8.347), Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR: ICDS = 3.5), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Open Academic Journals Index (OAJI) y Cosmos Impact Factor (2018 : 5.38) y ha sido incorporada a Maestroteca (catálogo digital), índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, Bibliomedia (hemeroteca y biblioteca digital), el catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa, Livre (Portal para revistas de libre acceso), Active Search Results (motor de búsqueda especializada), la Red de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades, ¿Dónde lo publico? (catálogo digital), Semantic Scholar (motor de búsqueda especializada) y Google Académico. La política editorial de la revista se compromete de manera explícita con el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de la investigación educativa, social y humanista.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Correspondencia dirigirla a Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo. México. C. P. 34214. E-mail: praxisredie2@gmail.com

PRINCIPIOS DE ÉTICA Y POLÍTICA DE DETECCIÓN DE PLAGIO

La revista "Praxis Investigativa ReDIE" se adhiere a los "Principios éticos de los psicólogos y código de conducta: Sección 8: Investigación y Publicación" de la American Psychological Association <http://www.apa.org/ethics/code/>. Así como al "Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación en Salud: Título segundo. De los Aspectos Éticos de la Investigación en Seres Humanos" del Gobierno de México <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/rlgsmis.html>. Para la publicación de artículos en esta revista es necesario que el(los) autor(es) garantice(n) el cumplimiento de los principios éticos de ambos documentos.

1. Compromisos de la revista

El Director de la revista es el responsable final de la publicación, o no, de los artículos postulados a la revista. Esta decisión se basará exclusivamente en criterios científicos y académicos proporcionados por los revisores externos.

Todos los miembros del Consejo Editorial y del Directorio de Evaluadores se comprometen a no utilizar, sin la autorización expresa del autor (es), la información generada por los originales enviados a la revista y no revelar información sobre ellos a personas ajenas al proceso editorial.

La revista verificará posibles plagios en los artículos postulados, sin embargo, es responsabilidad final del autor el contenido de su artículo y la posible violación de los derechos de autor de terceros. Para la verificación de posibles plagios la revista utilizará los siguientes programas gratuitos:

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

El director de la revista, los miembros del Consejo Editorial y del Directorio de Evaluadores se comprometen a no divulgar la información relacionada con los artículos recibidos, y la correspondencia derivada del propio proceso de evaluación, a otras personas ajenas al proceso

editorial (es decir, autores y revisores) de tal manera que el anonimato conserve la integridad intelectual del trabajo.

Todas las evaluaciones de los artículos serán llevadas a cabo bajo las condiciones de la más estricta confidencialidad, siendo responsabilidad del director de la revista la totalidad del proceso.

La revista se compromete a vigilar y preservar los principios éticos, a los que se ha adscrito públicamente, así como la calidad científica de la publicación.

La revista se reserva el derecho de retirar cualquier trabajo recibido, aceptado o ya publicado en caso de verificarse plagio, fraude científico, falsificación o publicación duplicada.

2. Compromisos de los revisores.

La revisión por pares deberá realizarse de manera objetiva, sin prejuicios de algún tipo (raciales, económicos, políticos, etc.), contribuyendo de manera efectiva y con un carácter académico a la decisión editorial; para esto los evaluadores se encargarán de hacer propuestas de mejora en los artículos asignados, de modo pertinente y, sobre todo, basados en su conocimiento como especialistas.

Los revisores se comprometen a mantener la confidencialidad antes, durante y después del proceso de revisión, así como declarar posibles conflictos de interés y respetar los tiempos de respuesta establecidos por la revista.

3. Compromiso de los autores (originalidad, plagio y conflicto de intereses).

Los autores se comprometen a enviar artículos originales libres de plagio. Así mismo, deberán indicar si han recibido financiamiento externo e indicar cualquier conflicto de interés que pueda existir.

Los autores se comprometen a realizar en su artículo las sugerencias y correcciones de errores que sugieran los informes de los evaluadores de los textos, y corregir y/o retractarse ante posibles errores detectados posteriormente.

El contenido de los artículos es responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen la opinión científica y la política editorial de la revista. Para su posible o potencial verificación los autores deberán almacenar por un plazo no menor a 5 años el material experimental o la información generada por las diferentes técnicas de investigación que le permitan proporcionar, de así requerirse, copias de los datos en bruto, las puntuaciones y, en general, del material que se considere relevante para los lectores interesados.

Los autores se comprometen a no realizar la divulgación pública de los contenidos de los informes de evaluación y la correspondencia con el director de la revista. Cualquier autor que actúe en este sentido pierde sus derechos a la protección de su privacidad por parte de la revista.

Cuando un autor identifica un error de contenido o forma en un artículo publicado en la revista, deberá informar al director de la revista y proporcionar la información necesaria para realizar las correcciones pertinentes.

INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

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

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

En el presente número

- a) El 88% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 100% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se recibieron 17 trabajos en total; se aceptaron 8 y se rechazaron 9.

Acumulativo (veintidós números)

- a) El 75% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 90% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se han recibido 247 trabajos en total; se han aceptado 195 y se han rechazado 52.

USO DE CORTOMETRAJES PARA FAVORECER LA COMPREENSIÓN LECTORA: UN ANÁLISIS DESDE LA COGNICIÓN DISTRIBUIDA

USE OF SHORT FILMS TO PROMOTE READING COMPREHENSION: AN ANALYSIS BASED ON DISTRIBUTED COGNITION

Jesús Bernardo Miranda Esquer (1), María Alejandra Ruiz Guzmán (2) y
Rafael Osuna Arredondo (3)

1.- Doctor en Educación; Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE
mirandaesquer72@hotmail.com. ORCID: [0000-0002-3625-9044](https://orcid.org/0000-0002-3625-9044)

2. Candidata a Doctora en Educación, Secretaría de Educación y Cultura aleruiz_490@hotmail.com ORCID: [0000-0003-0859-810X](https://orcid.org/0000-0003-0859-810X)

3. Candidato a Doctor en Educación, Secretaría de Educación y Cultura rafael.osuna.arredondo@gmail.com ORCID:
[0000-0002-5807-4155](https://orcid.org/0000-0002-5807-4155)

Recibido: 01 de julio de 2019
Aceptado: 28 de noviembre de 2019

Resumen

El paradigma que enmarca el estudio es de tipo cualitativo. Se recupera el método y diseño etnográfico (Goetz & LeCompte, 1987). Las técnicas de recolección de datos fueron notas de campo, observación no participante y videograbación. Se presenta el análisis de clases. Las técnicas de análisis de datos fueron inducción analítica y análisis tipológico (Goetz & LeCompte, 1987). La técnica de validación fue triangulación de sujetos y de técnicas. Los sujetos investigados fueron 46 alumnos de primer grado de educación primaria inscritos en una escuela pública del municipio de Villa Hidalgo, Sonora y que se ubicaban en una hipótesis pre-silábica. El objetivo general que se alcanzó con esta investigación fue describir y reflexionar sobre el proceso de construcción de la comprensión lectora del texto fílmico a partir de la literacidad, y del empleo de cortometrajes, desde un planteamiento de cognición distribuida. El proceso de comprensión lectora en textos impresos, es similar, al proceso de comprender el texto fílmico por lo estudiantes pre-alfabetizados. Dentro de las conclusiones del estudio destacan las siguientes: los procesos cognitivos para extraer información, interpretar, reflexionar y evaluar el texto fílmico de los cortometrajes en alumnos presilábicos son similares a los utilizados por los alumnos alfabéticos cuando leen en textos impresos, se puede desarrollar la comprensión lectora en los alumnos desde antes de su acceso a un sistema convencional de la escritura, dentro de los subsistemas de actividad distribución y consumo, sigue siendo el docente un actor estratégico para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. Dichas conclusiones coinciden con estudios anteriores realizados por Miranda, Solís, y Miranda (2015) y Miranda, Ruiz, Barreras y Miranda (2018), en donde documentan sobre los procesos de comprensión lectora de estudiantes pre-alfabetizados, mediante el empleo de cortometrajes.

Palabras clave: Alfabetización, comprensión de lectura, cognoscitivismo, cine, literacidad.

Abstract

The paradigm that frames the study is qualitative. The ethnographic method and design is recovered (Goetz, JP. & LeCompte, MD. 1987). The data collection techniques were field notes, non-participant observation and video recording. Class analysis is presented. The data analysis techniques were analytical induction and typological analysis (Goetz & LeCompte, 1987). The validation technique was triangulation of subjects and techniques. The subjects investigated were 46 first-grade primary school students enrolled in a public school in the municipality of Hidalgo Village, Sonora and who were located in a pre-syllabic hypothesis. The general objective that was achieved with this research was to describe and reflect on the process of constructing the reading comprehension of filmic text based on literacy, and the use of short films, from a distributed cognition approach. The process of reading comprehension in printed texts is similar to the process of understanding the film text by pre-literate students. Among the conclusions of the study, the following stand out: the cognitive processes to extract information, interpret, reflect and evaluate the film text of short films in pre-literate students are similar to those used by alphabetic students when they read in printed texts, you can develop the Reading comprehension in students from before their access to a conventional writing system, within the subsystems of distribution and consumption activity, the teacher remains a strategic actor for the development of reading comprehension in students. These conclusions coincide with previous studies by Miranda, Solís & Miranda (2015) and Miranda, Ruiz, Barreras & Miranda (2018), in where they document the processes of reading comprehension of pre-literate students, through the use of short films.

Keywords: Literacy, reading comprehension, cognitivism, cinema, literacy.

Introducción

Al interpretar el aprendizaje desde la perspectiva socio-cognitiva, se asume que el desarrollo de la comprensión lectora se presenta en dos planos: uno interiorizado llamado intrapsicológico, y otro exteriorizado, conocido como interpsicológico (Miranda y Lara, 2010; Miranda, Solís y Miranda, 2015).

Los alumnos de primer grado de educación primaria, son capaces de comprender lo que leen, apoyándose en las imágenes, Cassany (2006) define el concepto de literacidad como un referente a las prácticas letradas desde una perspectiva sociocognitiva, teniendo por consecuencia el desarrollo de la competencia de criticidad para el análisis de los discursos, con el propósito de generar impacto tanto en el sujeto como en su contexto.

Las prácticas de literacidad de los niños son más amplias que los casos de los adultos, ya que lo que se puede leer abarca letras, números, formas, colores, sonidos, gestos, paisajes, etc. las pantallas son otro tipo de lecturas donde también existen reacciones creativas ante lo que se ve, por lo que se construyen espacios donde se permite interactuar con otros lectores (Sánchez, 2014).

Los alumnos de primer grado que aún no han accedido a la convencionalidad de la lectura relacionan y comprenden el texto fílmico de los cortometrajes por medio del texto oralizado, el cual se encuentra enriquecido con

sonidos, animaciones, colores y música. Lerner (1996) nos dice que la lectura del maestro resulta particularmente importante, ya que el niño no lee eficazmente por sí mismo. Para generar comprensión, el docente utiliza recursos como la emoción, suspenso, intriga e imágenes.

Desde esta perspectiva analítica, se puntualiza lo siguiente: la comprensión lectora del texto fílmico por parte de los estudiantes, se desarrolla a partir de la interacción de los estudiantes con el texto. Se reflexiona desde el planteamiento transaccional de Rosenblatt (2002): la relación es una de ida y vuelta, en donde cambian tanto el texto como el lector, en una invasión recíproca y permanente, para encontrar sentido y significado. El cortometraje, y texto fílmico que palpita en su interior, se conciben como productos socioculturales determinados por condiciones socio-históricas concretas. En consecuencia, el texto fílmico, se ubica en un plano social –interpsicológico, desde la idea vygotskiana-. El lector, y particularmente su ejercicio de comprender el texto, se ubica en un plano individual o intrapsicológico, desde el planteamiento sociocultural. De ahí que comprender el texto fílmico, consistiría básicamente, en un permanente transitar del plano interpsicológico al plano intrapsicológico de la actividad.

El papel de la interacción en el aula para construir un significado de lo que se presenta a los alumnos es un elemento que nos permite recuperar el sentido no solo del plano interpsicológico, sino también del plano intrapsicológico, ya que mediante la guía del profesor el grupo-clase orienta su atención hacia aquellos elementos expuestos en el cortometraje que le permitan: extraer la información, interpretar, y reflexionar y evaluar el texto presentado.

Desde la cognición distribuida, el aprendizaje no es un proceso individual y solitario, más bien, se convierte en un proceso colectivo y distribuido. Sin embargo la correcta mediación del docente es clave para el desarrollo de estas construcciones.

En Chile, se desarrolló un estudio sobre la comprensión narrativa en estudiantes de preescolar. En dicha investigación, Strasser, Larraín, López y Lissi (2010) plantean que la comprensión narrativa es una habilidad central de la alfabetización inicial. Reportan los resultados del proceso de elaboración y validación de un instrumento para medir la comprensión narrativa en estudiantes preescolares. Los sujetos del estudio fueron 117 estudiantes de educación preescolar dentro de un rango de edad de 3 años 6 meses y 5 años 1 mes de edad. La Prueba de Comprensión Narrativa en Preescolar (PCNP) se integra por 19 items, con tres opciones de respuesta (incorrecta, parcialmente correcta y correcta), con valores asignados de 0, 1 y 2, respectivamente. Se ha encontrado evidencia empírica que confirma la confiabilidad y validez concurrente de la PCNP.

En nuestro país, la presente investigación tiene como antecedentes algunos trabajos realizados por Miranda, et al. (2015) y Miranda, et al. (2018), quienes han desarrollado algunos estudios en distintos puntos geográficos del estado de Sonora, en los que describen los procesos cognitivos alumnos pre-silábicos para extraer información, interpretar, reflexionar y evaluar el texto fílmico de cortometrajes.

Miranda, et al. (2015) presentaron un estudio que retomó el método y diseño etnográfico (Goetz & LeCompte, 1987), empleando las técnicas de recolección de datos como notas de campo, observación no participante y videograbación, en tres clases con tres grupos y tres profesores diferentes. Las técnicas de análisis de datos fueron inducción analítica y análisis tipológico (Goetz & LeCompte, 1987). Los sujetos investigados fueron 97 alumnos de primer grado de educación primaria inscritos en tres grupos de dos escuelas públicas del municipio de Navojoa, Sonora, y que se ubicaban en una hipótesis pre-silábica. El objetivo general que se alcanzó en dicha investigación fue describir los procesos cognitivos alumnos pre-silábicos para extraer información, interpretar, reflexionar y evaluar el texto fílmico de cortometrajes. Dentro de las conclusiones del estudio destacaron las siguientes: los procesos cognitivos para extraer información, interpretar, reflexionar y evaluar el texto fílmico de los cortometrajes en alumnos presilábicos son similares a los utilizados por los alumnos alfabéticos cuando leen en textos impresos.

Miranda, et al. (2018) reportaron un estudio de tipo cualitativo, con método y diseño etnográfico (Goetz & LeCompte, 1987). Las técnicas de recolección de datos fueron notas de campo, observación no participante y videograbación. Se presentó el análisis de una clase. Las técnicas de análisis de datos fueron inducción analítica y análisis tipológico (Goetz & LeCompte, 1987). La técnica de validación fue triangulación de sujetos y de técnicas. Los sujetos investigados fueron 30 alumnos de primer grado de educación primaria inscritos en una escuela pública de la ciudad de Navojoa, Sonora, y que se ubicaban en una hipótesis pre-silábica. El objetivo general que se alcanzó con esta investigación fue describir y reflexionar sobre el proceso de construcción de la comprensión lectora del texto fílmico, a partir del empleo de cortometrajes, desde un planteamiento de cognición distribuida. Dentro de las conclusiones del estudio destacan las siguientes: los procesos cognitivos para extraer información, interpretar, reflexionar y evaluar el texto fílmico de los cortometrajes en alumnos presilábicos son similares a los utilizados por los alumnos alfabéticos cuando leen en textos impresos, se puede desarrollar la comprensión lectora en los alumnos desde antes de su acceso a un sistema convencional de la escritura, dentro de los subsistemas de actividad distribución y consumo, sigue siendo el docente un actor estratégico para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.

El proceso de alfabetización inicial

La alfabetización es el primer objetivo y meta por cumplir de los primeros años en la educación primaria, sin duda alguna todos los esfuerzos de la comunidad educativa van enfocadas en alfabetizar al alumno, considerando así, en algunas ocasiones, que este proceso no inició anteriormente en su vida cotidiana. Sin embargo los constructivistas opinan que estos aprendizajes suceden mucho antes, entre los 3 y 5 años de edad, ya que el niño escribe palabras con valor sonoro convencional y tiende a leer su propia escritura con una estrategia

silábica, lo que da por entendido que el educando puede relacionar la escritura con el sonido fonológico de la palabras (Teberosky, 2003).

Ferreiro (2008) nos menciona que el principal objetivo que los planes, manuales y programas establecen sobre la alfabetización inicial, es el que los alumnos adquieran el placer por la lectura, además de también lograr expresarse por escrito. Sin embargo las prácticas convencionales llevan a los niños a considerar este último como repetir las fórmulas estereotipadas, a descontextualizar su función, evitando así la práctica de una función comunicativa real.

Pontecorvo (1992) menciona que las prácticas alfabetizadoras pueden ser mediadas e intensificadas por la interacción social, que el camino del niño hacia la alfabetización se considera como un complejo conjunto de prácticas socioculturales. Este proceso puede ser mediado por diferentes actores comprometidos e involucrados en este proceso.

Según Villalón (2014) la alfabetización inicial no implica solamente aprender a decodificar símbolos y grafías, sino que es un proceso que implica lo cognitivo y verbal. Aprender a leer implica las destrezas de decodificación mencionadas pero además un desarrollo mental que continua para llegar a la lectura comprensiva. Este desarrollo implica la habilidad de inferir el significado de un texto.

¿Comprensión auditiva, comprensión narrativa o comprensión lectora?

Strasser, Larraín, López y Lissi (2010) plantean las diferencias entre estos conceptos cercanos. La comprensión auditiva es cuando se comprenden historias, instrucciones o cualquier otro texto oralizado a partir de la escucha del estudiante. La comprensión narrativa hace referencia a la comprensión de historias sin especificar la forma en que son presentadas. Finalmente, la comprensión lectora, se refiere a la comprensión de textos.

En este punto, es necesario recordar que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su prueba PISA (por las siglas en inglés del Programme for International Student Assessment) considera básicamente tres tipos de textos, según su formato textual: continuos, discontinuos y mixtos. Así mismo, según la forma de acceder a la información en estáticos y dinámicos (PISA, 2018).

Las estrategias cognitivas involucradas en la comprensión narrativa y comprensión lectora, se presentan en la tabla 1.

El cortometraje está desarrollado sobre un *texto fílmico*. El texto fílmico presenta señales textuales y meta-textuales para el *lector*. El lector encuentra el sentido del texto recuperando estímulos visuales y auditivos, así como elementos contextuales presentes en los cortometrajes. De ahí que los autores, consideremos que existe una *comprensión lectora en sentido amplio*.

Tabla 1.

Estrategias cognitivas en la comprensión narrativa y comprensión lectora.

Comprensión narrativa	Comprensión lectora
Recuperar e interpretar la información literal	Localizar información
Explicar la comprensión	Interpretación de lo leído
	Reflexión sobre el contenido y la forma
	Evaluar la calidad y la credibilidad

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de comprensión lectora

Shank y Abelson (1977) citados por Gárate (1994) afirman que la comprensión de cuentos en los niños depende de los guiones que hayan desarrollado con anterioridad.

Por su parte, Díaz-Barriga y Hernández (2005, p. 275) conceptualizan la comprensión lectora como: “[...] una actividad constructiva de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”.

Pontecorvo y Orsolini (1992) hacen referencia a que la comprensión e interpretación de cuentos puede ser construida desde las prácticas discursivas, comenta que el hecho de leer a los niños e ir realizando pausas para pedirles predecir lo que continúa los ayuda a ser lectores activos. Los niños que aún no leen son capaces interpretar y brindar explicaciones basadas en los textos que se les lee. En nuestro caso los niños que todavía no acceden a la convencionalidad de la lectura y escritura logran comprender lo observado en el texto fílmico del video.

Finalmente, es necesario revisar los aspectos que evalúan las diferentes pruebas nacionales e internacionales de comprensión lectora, para detectar las estrategias cognitivas que evocan en el sujeto evaluado. Se presenta en la Tabla 2, un comparativo entre dichas estrategias cognitivas evaluadas.

El proceso de literacidad

Según Cassany (2005) la literacidad abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales, las prácticas discursivas correspondientes, y el pensamiento que se han desarrollado con ellas. Debido a los cambios socioculturales y tecnológicos, la lectura no sólo es ahora una práctica social, desconectada de los soportes tecnológicos que utiliza. En este tiempo leer ya no es solo entender palabras y frases, si no que exige prestar atención a lo visual y auditivo, y al tiempo de narración que transita en los textos fílmicos. Hoy en día se espera que los niños comprendan lo que leen, que reflexionen, es por ello que hay una necesidad creciente de que ellos imaginen, narren historias y

construyan nuevo conocimiento con sentido. La literacidad, en acuerdo con Riquelme y Quintero (2017) se piensa como un proceso de aprendizaje, que permite explorar estas temáticas, desde las prácticas sociales, los actores y las tecnologías empleadas las formas de comprender los textos.

Tabla 2.

Estrategias cognitivas evaluadas en diferentes pruebas de comprensión lectora.

EXCALE	PIRLS	PISA	PLANEA
Construcción del significado que adquieren las expresiones idiomáticas	Localización y obtención de información explícita	Localizar información	Extracción de información
Interpretación de las intenciones o motivaciones de los personajes	Realización de inferencias directas Interpretación e integración de ideas e informaciones	Interpretación de lo leído	Desarrollo de una interpretación
Comprensión global, su trama o tema central	Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales	Reflexión sobre el contenido y la forma Evaluar la calidad y la credibilidad	Desarrollo de una comprensión global Análisis de contenido y estructura Evaluación crítica del texto

Fuente: Elaboración propia.

Las competencias que definen literacidad varían según el contexto y el medio en el cual se desarrollan los textos. En el caso de la presente investigación el contexto es mediado por los textos fílmicos de los cortometrajes, los cuales permiten realizar al alumno un ejercicio de análisis y tratamiento de la información bajo la guía y acompañamiento del docente.

La cognición distribuida

La idea central de la cognición distribuida es que la cognición no es un asunto que reside sólo en el cerebro, sino que se desarrolla con el concurso de varios agentes, artefactos y tiempos; teniendo como principio la participación de los sujetos involucrados en una situación. Fueron Vygotsky (2009) y Leontiev

(1984) quienes colocaban las bases de la teoría de la actividad, para que en una tercera aproximación reflexiva a este planteamiento, Engeström (2015) ampliara la visión de la mediación, dado que en el proceso cognitivo intervienen una multiplicidad de agentes; por lo que puede afirmarse que es una tarea distribuida donde intervienen un mayor número de elementos: sujeto, artefactos mediadores, objeto, reglas, comunidad y división del trabajo (Engeström, citado por Cole, 2010).

La clase entendida como el sistema de actividad planteado por Engeström, se recrea a partir de distintos subsistemas: producción, consumo, distribución e intercambio, como se plantea en la figura 1.

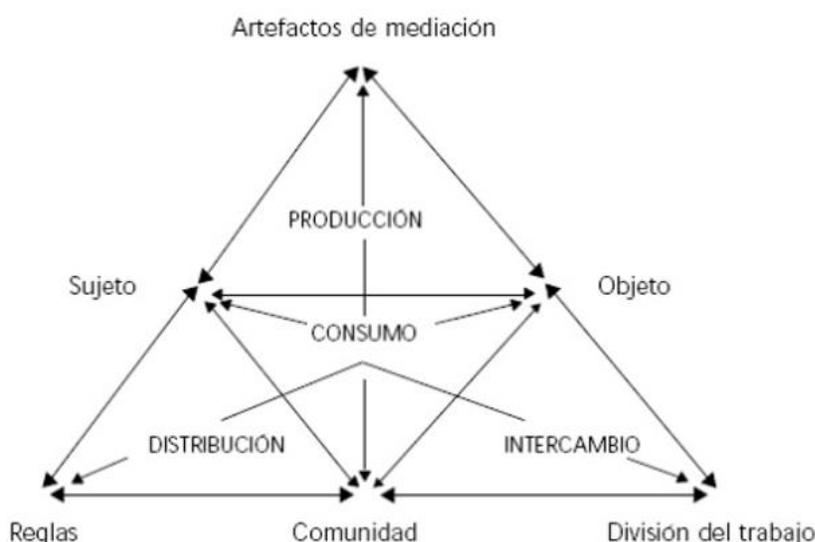


Figura 1. Triángulo del sistema de actividad según Engeström.

Cortometraje

La Academia de las Ciencias y las Artes Cinematográficas clasifica una película como cortometraje cuando dura cuarenta minutos o menos. Pueden retomar varios géneros: narrativo, experimental, de animación, documental, etc. (Adelman, 2005).

Según Dancyger (1998, citado por Cossalter, 2012, p. 4) el cortometraje suele utilizar pocos personajes, casi nunca más de tres o cuatro, y la propia trama está poderosamente simplificada en relación al nivel de elaboración que alcanza en un largometraje. En el caso de los alumnos de primer grado, se utilizan cortometrajes con pocos personajes y que estos sean animados.

La real academia española define cortometraje como una “película de corta e imprecisa duración” en este caso se utilizan filmes con mínima duración (6 al 15 minutos) con el fin de mantener la atención de los alumnos.

Texto fílmico

Blanco (2003, citado por Miranda, et al. 2015) define al texto fílmico como un texto sincrético, debido a que convergen diversos códigos: visuales y sonoros (lengua, música y ruidos).

Por otra parte, Izaguirre (2007, p. 1) el “texto fílmico es considerado un espacio de encuentro del sujeto y el proyecto del vivir social, entendido en el espacio de construir ese mundo con una gramática de verosimilitud” lo que permite que los alumnos no solo interpreten sino que logren reflexionar y evaluar lo observado con base a sus experiencias cotidianas.

Objetivos del estudio

Describir el proceso de comprensión lectora del texto fílmico de un cortometraje en alumnos de primer grado de educación primaria

Analizar la interacción de los estudiantes en los subsistemas de actividad reportados

Preguntas de investigación

¿Cómo es el proceso de comprensión lectora de un texto fílmico en estudiantes que no han accedido a la convencionalidad de la escritura?

¿Cómo se presenta la relación sujeto-artefacto mediador-objeto en los datos recolectados en el subsistema producción?

¿Cómo se presenta la relación sujeto-reglas-comunidad en los datos recolectados en el subsistema distribución?

¿Cómo se presenta la relación sujeto-objeto-comunidad en los datos recolectados en el subsistema consumo?

Metodología

Se recupera el método y diseño etnográfico. Se concibe a la etnografía como un método y diseño que pretende describir fenómenos globales en sus distintos contextos y determinar, en consecuencia, las complejas conexiones de causas y consecuencias, así como su influencia en el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos. En palabras de Goetz y LeCompte (1987), recrean las creencias compartidas, las prácticas, los artefactos –vestigios-, el conocimiento y el comportamiento de un grupo social.

Las técnicas de recolección de datos fueron notas de campo, observación no participante y videograbación. Se presenta el análisis de una clase.

Las técnicas de análisis de datos fueron inducción analítica y análisis tipológico. Sobre la inducción analítica, Goetz y LeCompte (1987) afirman que: “Esta estrategia implica el examen de los datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellas; a tal fin, se desarrollan tipologías e

hipótesis de trabajo a partir de los casos iniciales, que posteriormente van siendo modificadas con la aparición de casos nuevos” (p. 187).

Goetz y LeCompte (1987), definen la técnica de análisis tipológico, en la siguiente cita “(...) consiste en dividir todo lo que se observa en grupos o categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos. Las tipologías se pueden diseñar a partir de un marco teórico o conjunto de proposiciones o bien de forma más mundana, desde las concepciones cotidianas o del sentido común” (p. 189).

La técnica de validación fue la *triangulación* de sujetos y de técnicas. Latorre (2005, citado por Miranda, Leyva & Frock, 2011) afirma que, la triangulación, es un proceso que cruza los datos, para validar sus consistencia, mediante la aparición de datos parecidos. Los tipos de triangulación empleadas – de sujetos y de técnicas-, implica un proceso de contraste entre los sujetos del estudio y las técnicas empleadas. La triangulación busca confirmar que los resultados se están repitiendo en los sujetos y técnicas contrastadas.

Los sujetos investigados fueron 46 alumnos de primer grado de educación primaria inscritos en una escuela pública del municipio de Villa Hidalgo, Sonora y que se ubicaban en una hipótesis pre-silábica. Se ha garantizado el anonimato a los participantes del estudio.

Resultados y discusión

Los resultados del estudio se presentan en dos dimensiones de análisis: el proceso de comprensión lectora del texto fílmico y el papel del sujeto en los distintos subsistemas de actividad que integran la cognición distribuida.

Dimensión de análisis 1. El proceso de comprensión lectora del texto fílmico.

Esta dimensión retoma categorías *a priori* construidas a partir de aquellas que se contemplan en las distintas pruebas de comprensión lectora.

Categoría de análisis “Extracción de la información”

En esta categoría se agrupan aquellas unidades de análisis que documentan la forma de extraer información en el texto fílmico. El profesor plantea preguntas que requieren respuestas a partir de recordar lo expuesto en el cortometraje.

En la figura 2 se observan situaciones donde la profesora realiza un recuento de cada episodio del texto fílmico.

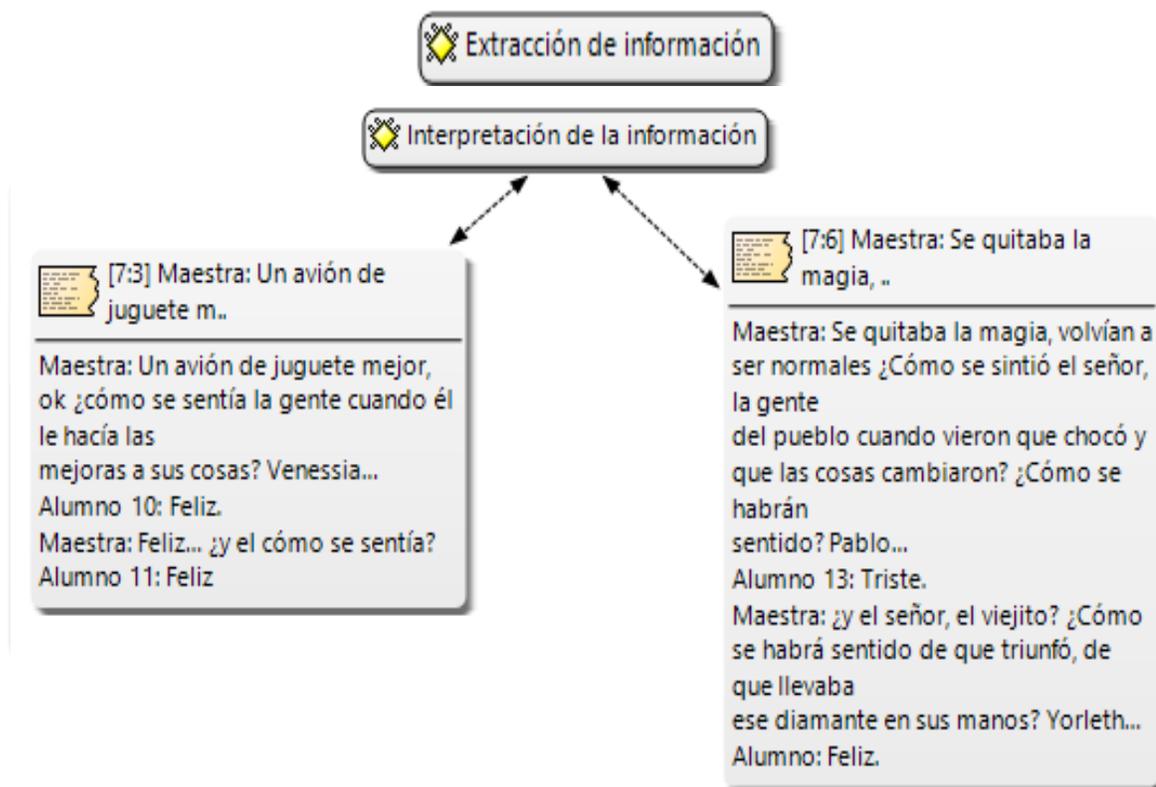


Figura 2. Extracción de información

Fuente: Elaboración propia

En la figura 2, la profesora les solicita a los alumnos extraer información concreta del cortometraje revisado por la clase. Para responder a los planteamientos de la maestra basta recordar el episodio y contestar desde la escena evocada por la pregunta de la profesora.

En la primera viñeta narrativa (unidad de análisis 7:2), la maestra pregunta a los alumnos ¿Qué hacía él con ese humo? El alumno7 contesta que magia. La maestra insiste en otra respuesta. El alumno 8 contesta *Hacia mejor*, retomando la pregunta de la maestra sobre lo que el mago hacía con las cosas.

Otro episodio importante para avanzar hacia los otros procesos cognitivos, es el que la maestra evoca en la segunda viñeta narrativa (unidad de análisis 7:5) cuando plantea la pregunta: ¿Qué pasaba cuando a las cosas les caía agua? El alumno responde desde la información explícita de la escena.

Categoría de análisis "Interpretación"

En esta categoría de análisis se integran aquellas unidades de análisis en las que tanto alumnos y el profesor realizan una comprensión lógica de los acontecimientos presentados en el cortometraje.

En la figura que se presenta enseguida, el profesor invita a sus alumnos a comprender el cortometraje presentado con diversos sujetos en distintos tiempos.

Figura 3. Interpretación de la información Fuente: Elaboración propia

Al revisar la figura 3, la profesora les solicita a los alumnos interpretar el texto: las elaboraciones de respuesta que realizan los estudiantes, están más allá del texto. A partir de las preguntas planteadas, la profesora explora en inferencias de tipo psicológico/emocional de los personajes del cortometraje. Los estudiantes interpretan los posibles estados de ánimo a partir del contexto de cada escena evocada mediante el cuestionamiento de la maestra. Categoría de análisis “Reflexión y evaluación”. Las unidades de análisis de esta categoría, son aquellas en donde alumnos y profesores, reflexionan y evalúan tomando distancia del cortometraje. A continuación se muestra en la figura diversos momentos en los que la docente invita a los alumnos a realizar la reflexión y evaluación del texto fílmico.

Categoría de análisis “Reflexión y evaluación”

Las unidades de análisis de esta categoría, son aquellas en donde alumnos y profesores, reflexionan y evalúan tomando distancia del cortometraje.

A continuación se muestra en la figura diversos momentos en los que la docente invita a los alumnos a realizar la reflexión y evaluación del texto fílmico.

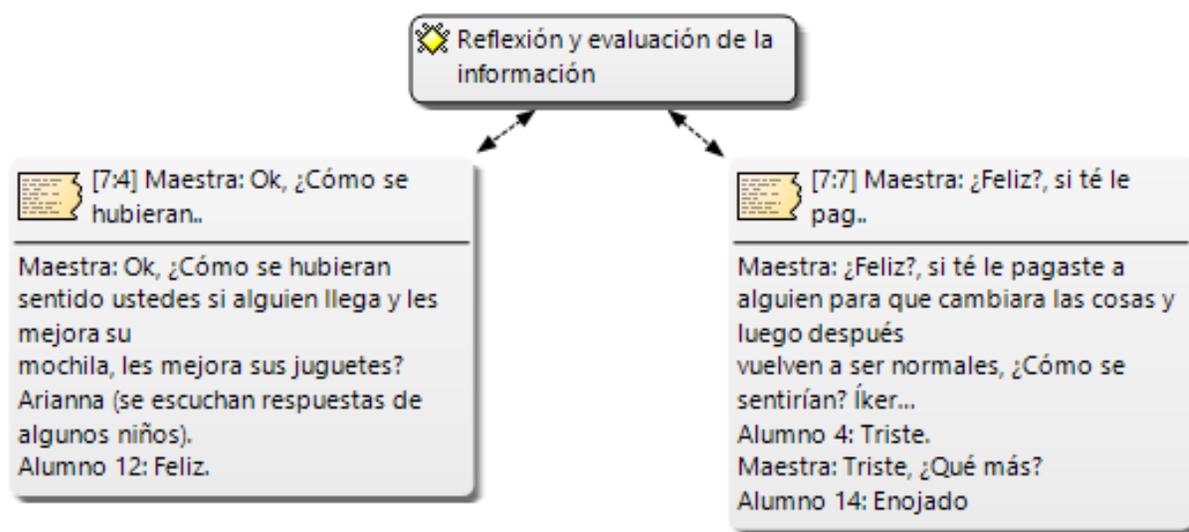


Figura 4. Reflexión y evaluación de la información

Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior, la profesora plantea preguntas que deben ser respondidas no desde el texto mismo, sino desde las construcciones que han realizado comunicándose con el texto fílmico. La respuesta está más en la mente del alumnos, que en el cortometraje mismo. En las viñetas narrativas anteriores, la docente pregunta a sus alumnos cómo se sentirían si hubieran estado en la misma situación de los personajes del cortometraje. Con estos cuestionamientos, los estudiantes comparten sus estados de ánimo a partir de situaciones similares que la profesora les ha planteado.

Dimensión de análisis 2. El papel del sujeto en los distintos subsistemas de actividad.

Categoría “Subsistema de producción”

En esta categoría se agrupan aquellas unidades de análisis que expresan la relación sujeto- artefacto mediador –objeto. Para la presente investigación esta relación se concreta en los siguientes elementos: alumno-cortometraje- comprensión lectora.



Figura 5. Evidencia de subsistema: sujeto-artefacto mediador- objeto. Fuente: Elaboración propia

El alumno de primer grado, interactúa con el texto fílmico del cortometraje, el cual es leído por la clase, mediante los distintos sonidos, narraciones y efectos visuales que le brindan elementos para recuperar el sentido del acontecimiento que se recorta en el cortometraje.

Categoría “Subsistema de distribución”

Las unidades de análisis de esta categoría, expresan la relación sujeto-reglas- comunidad. En el presente estudio, entendemos esta relación a partir de los siguientes elementos: alumno-reglas de participación-clase.

En la siguiente viñeta, la maestra recuerda la regla de participación a sus alumnos.

Maestra: A ok, y *quién me puede decir levantando la mano* ¿Quiénes eran los personajes de esta historia? Bradley (alumno 1).

Alumno 1: El conejo y el señor.

Maestra: El señor, ¿Quién es el señor?

Todos: Mago.

Maestra: *Vamos a esperar a quien contesta, hay que esperar nuestro turno* ¿Qué pasó? ¿Qué es lo que quería el conejo? Dafne (alumno 2).

La docente recuerda que los alumnos pueden participar, siempre y cuando levanten su mano. Esta regla de participación, determina en buena medida, cómo interactúan los alumnos entre sí, dentro de una situación de aprendizaje.

Categoría “Subsistema de consumo”

En esta categoría, las unidades de análisis expresan la relación sujeto-objeto- comunidad. En esta comunicación, planteamos la relación a partir de los siguientes elementos: alumno-comprensión lectora-clase.



Figura 6. Evidencia de subsistema: sujeto- objeto- comunidad. Fuente: Elaboración propia

Un alumno, a la izquierda de la figura, interactúa con la profesora, quien plantea preguntas que evocan la evaluación del texto, mientras que otro alumno de la derecha –el grupo clase, o la comunidad- no participan en esta construcción de significado, ya que se distrae buscando algo en su mochila.

Conclusiones

1. El proceso de comprensión lectora del texto fílmico de un cortometraje en alumnos de primer grado de educación primaria observa las mismas características que el proceso de comprender la lectura de los textos impresos por alumnos que han construido la convencionalidad de la escritura.

2. En el subsistema de producción el sujeto-artefacto mediador-objeto (alumno-cortometraje-comprensión lectora) se documenta que los sonidos, narraciones y efectos visuales amplifican el sentido del texto fílmico.

3. En el subsistema de distribución, la profesora arregla el plano interpsicológico de los alumnos para que realicen aproximaciones al significado del texto, interactuando con la clase.

4. En el subsistema de consumo, el docente sigue siendo un elemento estratégico, ya que a partir del tipo de preguntas planteadas, son las habilidades de pensamiento que los estudiantes desarrollan para construir el significado del texto fílmico.

5. Los datos recolectados coinciden con los estudios previos de Miranda, Solís y Miranda (2015) y Miranda, Ruiz, Barreras y Miranda, (2018), en donde han documentado los procesos de comprensión lectora de estudiantes pre-alfabetizados, mediante el empleo de cortometrajes.

Referencias

- Adelman, K. (2005). *The Ultimate Filmmaker's Guide To Short Films*. España: Ed. Robinbook
- Cassany, D. (2005, August). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. En Conferencia presentada en Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción (Vol. 24, p. 25).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. España: Ed. Anagrama.
- Cole, M. (2010). *Psicología cultural*. España: Ed. Morata.
- Cossalter, J. (2012). En busca de la (s) especificidad (es) del cortometraje. El corto de ficción en la argentina de los años sesenta. *Revista Lindes*. 5, 1-14. Recuperado de: http://www.revistalindes.com.ar/contenido/numero5/nro5_art_cossalter.pdf.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*. USA: Cambridge University Press.
- Ferreiro, E. (2008). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Ed. Siglo XXI
- Gárate, M. (1994). La comprensión de cuentos en los niños. México: Ed. Siglo XXI.
- Goetz, JP. & LeCompte, MD. (1987). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Ed. Morata.
- Izaguirre, R. (2007). La Lectura Fílmica una Intencionalidad de Presencia Educativa. *Razón y Palabra*, 12(58).
- Leontiev, (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Ed. Cártago.
- Lerner, D. (1996). *Es posible leer en la escuela en lectura y vida*. Argentina: Revista latinoamericana de lectura.
- Ministerio de Educación (2018). *La competencia lectora en el marco de PISA 2018*. Perú: Autor.
- Miranda, J. & Lara, J. (2010). *El desarrollo de la competencia lectora en entornos de Enciclomedia. Un estudio desde los conocimientos y habilidades docentes*. México: Ed. Once Ríos.
- Miranda, J., Leyva, A. & Frock, A. (2011). *Taller de análisis y validación de datos cualitativos*. México: COMIE.
- Miranda, J., Solís, M. & Miranda, J. (2015). *Análisis cualitativo de interacción en el aula: Uso de cortometrajes y desarrollo de competencia lectora en alumnos pre-silábicos*. México: COMIE.
- Miranda, J., Ruiz, M., Barreras, A. & Miranda, J. (2018). *Cortometraje, alfabetización inicial, comprensión lectora y cognición distribuida en primer grado de educación primaria*. México: REDIE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2006). *El programa PISA de la OCDE*. Francia: Autor.

- Pontecorvo, C., & Orsolini, M. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 125-141
- Rosenblatt, L. (2002). *La exploración de la literatura*. México: FCE.
- Sánchez, D. (2014). *Los niños lectores y las políticas culturales*. Puerto Rico, Río Piedras, San Juan. Quinto Seminario de la Red de Estudios y Políticas Culturales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Strasser, Katherine, Larraín, Antonia, López de Lérida, Soledad, & Lissi, María Rosa. (2010). La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición. *Psykhé (Santiago)*, 19(1), 75-87. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282010000100006>
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 42-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=760304>
- Villalón, M. (2014). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Chile: Ediciones UC.
- Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.

RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y DISMINUCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND DECREASE DISRUPTIVE BEHAVIOR IN PRIMARY EDUCATION

Laura Abellán Roselló

Doctora en Educación. Facultad de Educación. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). laura.abellan@unir.net
ORCID. <https://orcid.org/0000-0003-3009-9024>

Recibido: 01 de mayo de 2019
Aceptado: 02 de septiembre de 2019

Resumen

El objetivo del presente estudio consiste en determinar si la adquisición de herramientas de Inteligencia Emocional por parte del alumnado cursando primer ciclo de Educación Primaria, resulta una medida eficaz de cara a disminuir las características propias de las conductas disruptivas que se dan en el aula. Participaron un total de 150 estudiantes (55.3% niñas y 44.7% niños) cursando primer ciclo de Educación Primaria en tres centros públicos situados en la localidad de Castellón de la Plana (España). La edad de los participantes estuvo comprendida entre los 6 y 8 años de edad ($M= 91.24$; $DT=3.54$). Se utilizó un diseño cuasi-experimental de un solo grupo con pretest y postest. Para evaluar la Inteligencia Emocional se utilizó el modelo abreviado del cuestionario de Bar-On ICE: NA (2005), y para medir las características de posibles conductas disruptivas se utilizó la Escala de Problemas Emocionales y Conductuales, validado por Andrade, Betancourt y Vallejo (2010). La intervención para mejorar las competencias emocionales del alumnado se desarrolló a través de 28 sesiones de 45 minutos donde se trabajó la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades socioemocionales y habilidades para la vida. Los resultados muestran, un incremento estadísticamente significativo en habilidades interpersonales, intrapersonales y en adaptabilidad; un descenso de la capacidad para gestionar situaciones estresantes; y una disminución de los problemas de pensamiento y del rompimiento de las reglas. Se discuten las implicaciones teóricas y prácticas de los resultados.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación primaria, conducta disruptiva

Abstract

The aim of this study is to determine whether the acquisition of Emotional Intelligence tools by students in the first cycle of Primary Education is an effective measure to reduce the characteristics of disruptive behavior in the classroom. A total of 150 students participated (55.3% girls and 44.7% boys) in the first cycle

of Primary Education in three public schools located in the town of Castellón de la Plana (Spain). The age of the participants was between 6 and 8 years old ($M= 91.24$; $DT=3.54$). A quasi-experimental design of a single group with pre-test and post-test was used. To assess Emotional Intelligence, the abbreviated model of the Bar-On ICE questionnaire was used: NA (2005), and to measure the characteristics of possible disruptive behaviors the Emotional and Behavioral Problems Scale was used, validated by Andrade, Betancourt and Vallejo (2010). The intervention to improve students' emotional competencies was developed through 28 sessions about 45-minutes where emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, socio-emotional skills and life skills were worked on. The results show a statistically significant increase in interpersonal and intrapersonal skills and in adaptability; a decrease in the capacity to manage stressful situations; and a decrease in thinking problems and rule breaking. The theoretical and practical implications of the results are discussed.

Key words: emotional intelligence, primary education, disruptive behavior

Introducción

La última década ha supuesto, en los países desarrollados, un cambio tanto en el concepto de Educación como en la función que la escuela debe desempeñar en la formación de las futuras generaciones. El sistema educativo del siglo XX, diseñado para la formación intelectual de la juventud, que valoraba sobre todo el rendimiento académico, ha evolucionado, pasando a integrar conceptos tales como la interculturalidad, la inclusión y la enseñanza en valores (Adell y Castañeda, 2015; Aguerrondo, 1999; Reimers y Chung, 2016). De este modo, el actual sistema educativo tiene como principal objetivo la formación integral del alumnado (Ley Orgánica 8/2013; Real Decreto 126/2014; Real Decreto 1105/2014) para que, en el futuro, participe en una sociedad justa, democrática e igualitaria. Un discurso totalmente aceptado, donde nadie cuestiona la importancia de adaptar la enseñanza a las necesidades generadas por las características propias del siglo XXI: globalización, acceso casi inmediato a la información, movimientos migratorios, crisis económica y el individualismo (Martuccelli y Santiago, 2017; Pizarro, 2016; Ruiz de Querol y Buira, 2007; Solimano, 2017).

Estas necesidades han derivado en tener que prestar atención en las escuelas a las conductas disruptivas que mantiene el alumnado. La literatura existente coincide en definir como conductas disruptivas aquellas conductas persistentes, de gravedad leve y muy frecuentes, que se producen en el aula o en el recinto escolar y que, aunque no implican violencia, dificultan o interrumpen la convivencia y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz-Aguado, 2010; Mokobane, Pillay y Meyer, 2019; Ortega, Mínguez y Saura, 2003; Sánchez, Mengual, Gómez y Valero, 2017; Uruñuela, 2007). Si bien existen diferentes clasificaciones, hay consenso a la hora de afirmar que las conductas disruptivas han aumentado en los últimos años, tanto en frecuencia como en intensidad (Álvarez, Castro, González-González de Mesa, Álvarez-Martino y Campo, 2016; Sánchez, et al., 2017; Veenman, Luman, Oosterlaan, 2018). De hecho, son muchos los estudios publicados recientemente en torno a esta problemática, muchos con el objetivo de avanzar en la búsqueda de soluciones (Álvarez et al.,

2016; Farmer y Floyd, 2016; López-Jiménez, Valero-Valenzuela, Anguera y Díaz-Suárez., 2016; Mestre, Turanzas, García-Gómez, Guerra, Cordon, De La Torre y Lopez-Ramos, 2019; Racz, O'Brennan, Bradshaw y Leaf, 2016).

En general, los autores ofrecen una explicación multifactorial de la conducta disruptiva (Henández y Ardón, 2015; Ortega et al, 2003; Lekwa, Reddy, y Shernoff, 2019; Torrego y Fernández, 2006; Uruñuela, 2006), por lo que parece lógico señalar que la solución debe ser integral, ofreciendo una respuesta en todos los ámbitos: social, familiar, individual y escolar (Ortega et al., 2003; Uruñuela, 2007). En este sentido, en los últimos años las instituciones educativas han implementado numerosas medidas a nivel escolar para intentar prevenir y solucionar estas conductas disruptivas, con planes de convivencia y protocolos de actuación y mediación escolar, por un lado, y con campañas públicas contra el acoso y la violencia escolar, por otro. Sin embargo, ninguna de estas medidas ha obtenidos resultados notables debido, por un lado, a la falta de continuidad de dichos planes y protocolos, que dependen, en gran medida, del apoyo político del momento; y, por otro, a la falta de formación del profesorado para su aplicación efectiva (Ortega et al. 2003).

En este contexto, diversas investigaciones evidencian una relación significativa y positiva entre aspectos propios de los problemas de conducta y el nivel de Inteligencia Emocional (Cook, Greenberg y Kusche, 1994; MacCann, Jiang, y Brown, 2020; Esturgó-Deu y Sala-Roca, 2010; Mollá, Prado y Martínez, 2015), habida cuenta de que la Inteligencia Emocional sirve para lograr la estabilidad emocional (Bermúdez, Teva y Sánchez, 2003; Mestre, et al. 2019; Sarrionandia y Garaigordobil, 2017) que es, precisamente, de lo que carece el alumnado con conductas disruptivas (Mokobane, et al., 2019; Richaud y Mesurado, 2016; Ruvalcaba, Gallegos y Fuerte-Nava, 2017; Ruvalcaba, Gallegos, Villegas y Lorenzo-Alegría, 2016; Samper, Mestre y Malonda, 2015). Al mismo tiempo, estudios recientes asocian una baja inteligencia emocional con altos niveles de conductas disruptivas (Cejudo, 2017; Cook et al., 2016; Esturgó-Deu y Sala-Roca, 2010; MacCan, et al., 2020).

En este punto, cabe señalar que la Inteligencia Emocional puede aprenderse y que mejora con la práctica (Ambrona, López-Pérez y Márquez-González, 2012, cit. a Grewall, Brackett y Salovey, 2006; Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008), tal y como demuestran diversos estudios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008, citando a Lopes y Salovey, 2004; Maurer y Brackett, 2004; Veenman, et al., 2019).

En esta línea, numerosas investigaciones reflejan los beneficios de la Inteligencia Emocional en la vida de las personas (Martin-Raugh, Kell y Motowidlo, 2016; Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2015; Serrat, 2017). Al mismo tiempo, estudios recientes destacan que una baja inteligencia emocional se asocia a un alto nivel de conductas disruptivas en el aula (Cejudo, 2017; Cook et al., 2016; Estévez, Segura y Jiménez, 2019; Esturgó-Deu y Sala-Roca, 2010).

El propósito de este trabajo es demostrar que la adquisición de herramientas de Inteligencia Emocional ayuda a disminuir las conductas disruptivas en el aula. Si, como ya se ha mencionado, la inteligencia emocional

influye en las conductas disruptivas que muestra el alumnado, se puede plantear la siguiente hipótesis: Se espera que la adquisición de herramientas de la Inteligencia Emocional por parte del alumnado del primer ciclo de Educación Primaria ayudará a disminuir los comportamientos propios de las conductas disruptivas en las aulas.

Método

Diseño y participantes

Dado que el presente estudio pretende establecer la probable relación entre dos factores o variables, el dominio por parte del alumnado de herramientas de Inteligencia Emocional y la disminución de los Problemas de Conducta en el aula, se ha optado por un enfoque cuantitativo a través de un estudio de tipo empírico-analítico, en concreto, un estudio descriptivo de encuesta, como un estudio transversal medido en dos momentos separados en el tiempo. Entre el pretest y el postest se ha realizado una intervención de 28 sesiones con una duración de 45 minutos cada una, repartidas en 6 meses donde se han trabajado las siguientes competencias; Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Habilidades socioemocionales y Bienestar emocional tal y como marca en Bisquerra, et al, (2009) para mejorar las competencias emocionales del alumnado cursando Educación Primaria.

La muestra está constituida por 150 estudiantes (55.3% niñas y 44.7% niños) cursando primer ciclo de Educación Primaria en tres centros públicos situados en la localidad de Castellón de la Plana (España). La edad de los participantes está comprendida entre los 6 y 8 años ($M= 91.24$; $DT=3.54$). El alumnado participó voluntariamente tras obtener el consentimiento informado por parte de sus padres/madres/tutores. Este estudio tuvo el permiso de todos los centros educativos participantes y los datos se han tratado en todo momento atendiendo a la normativa de protección de datos vigente.

Variables e instrumentos

Se han utilizado dos instrumentos, uno para medir el nivel de Inteligencia Emocional del alumnado, y otro para determinar las posibles características, propias de las conductas disruptivas, que puedan presentar en el aula.

Se eligió el modelo abreviado del BarOn ICE: NA, un cuestionario adaptado por Ugarriza y Pajares (2005) para medir las habilidades emocionales y sociales de niños, niñas y adolescentes entre 7 a 18 años. Dicho modelo está basado en el instrumento original, el EQi-YV BarOn *Emotional Quotient Inventory*, elaborado por BarOn (1997), y consta de 30 ítems divididos a partes iguales en cuatro escalas: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, y manejo del estrés, tal y como puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1.

Subescalas de BarOn ICE: NA

Escala	Ítems relacionados
Intrapersonal	2, 6, 12, 14, 21, 26
Interpersonal	1, 4, 17, 23, 28, 30
Adaptabilidad	10, 13, 16, 19, 22, 24
Manejo del estrés	5, 8, 9, 15, 27, 29

Fuente: Extraído de BarOn (2005, p.5)

Ugarriza y Pajares (2005) validaron el cuestionario, con estudiantes matriculados en centros educativos españoles, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,77.

Respecto al instrumento de medición de las posibles conductas disruptivas que pueda presentar el alumnado objeto de estudio, se eligió la Escala de Problemas Emocionales y Conductuales que consta de 39 ítems, validada por Andrade, et al. (2010) con un nivel de fiabilidad de esta prueba satisfactoria. En concreto, los valores de alfa de Cronbach para cada una de las siete subescalas son los siguientes: depresión (0.88), rompimiento de reglas (0.85), conducta agresiva (0.73), consumo de alcohol y tabaco (0.78), problemas somáticos (0.76), problemas de pensamiento (0.60) y lesiones auto infringidas (0.74). (Véase Tabla 2).

Tabla 2.

Subescalas de la Escala de Problemas Emocionales y Conductuales

Subescala	Ítems relacionados
Depresión	1 a 8
Rompimiento de reglas	9 a 15
Conducta agresiva	16 a 23
Problemas somáticos	24 a 28
Problemas de pensamiento	29 a 31
Lesiones auto-inflingidas	32 a 34

Fuente: Adaptado de Andrade, et al. (2010, p.7)

A la hora de diseñar el cuestionario final, los ítems del apartado “consumo de alcohol y tabaco” fueron eliminados por considerar que no era determinante para el presente estudio debido a la edad del alumnado (entre 7 y 8 años de edad). Asimismo, se eliminaron las subescalas, y se presentó al alumnado un único listado, de cara a facilitar la comprensión del cuestionario.

Análisis de datos

Los datos se han analizado mediante el programa estadístico SPSS 25.0. La prueba estadística para comparar los datos obtenidos en el pretest y postest es la prueba paramétrica T de Student para muestras relacionadas, habiendo comprobado previamente una correlación significativa entre ambas variables. También se ha realizado un contraste de medias pretest y postest sobre los resultados de cada cuestionario. El análisis estadístico se ha realizado con una

significación de 0,05. También cabe reflejar que para el presente estudio se ha obtenido un valor de Alfa de Cronbach de 0,73 en las escalas utilizadas.

Resultados

Resultados de las medias de cada cuestionario en pretest y postest

Antes de comenzar a comparar los resultados obtenidos en las diferentes variables del presente estudio, se muestran las medias obtenidas por el alumnado en cada uno de los cuestionarios utilizados, tanto en la fase pretest como en la postest, para 1) determinar el nivel de desarrollo emocional y conductual inicial, 2) observar el nivel obtenido en cada cuestionario después de realizar las actividades en el aula, 3) comparar los resultados. Las medias obtenidas, así como los valores máximo y mínimo, el percentil 50 y la desviación estándar pueden observarse en la Tabla 3.

Tabla 3.

Medias de los valores obtenidos en los cuestionarios pretest-postest

Cuestionarios		Media	Mín	Máx	Mediana	Desv. estándar
Inteligencia Emocional	PRE	84,68*	65	98	85	7,17
	POST	88,80*	80	99	88	4,88
Problemas emocionales y conductuales	PRE	53,70*	39	83	50	10,44
	POST	50,74*	39	78	48	9,45

* p< .05. **p< .01.

Altas puntuaciones en el cuestionario de BarOn indica altos niveles de inteligencia emocional, mientras que una puntuación alta en la Escala de Problemas Emocionales y Conductuales evidencia una mayor posibilidad de protagonizar conductas disruptivas en el aula. En este sentido, Con un nivel de significación de 0,05, las medias reflejan una muestra con un nivel previo de inteligencia emocional medio 85 (84,68), del mismo modo que la media relativa a las dificultades emocionales y conductuales se sitúa cerca del valor 50 (53,70), lo que también significa que es un valor medio.

Correlación bivariada de Pearson

En la tabla 4 se observa que existe correlación significativa entre Inteligencia Emocional y Conductas Disruptivas, ya que la significación es 0,032 y por tanto menor de 0,05. La correlación de Pearson ($r = 0,457$) señala que se sí existe correlación.

Tabla 4.

Prueba correlación bivariada de Pearson entre Inteligencia Emocional y Conductas Disruptivas

		Inteligencia Emocional	Conductas Disruptivas
Inteligencia	Correlación de	1	,457*
	Pearson		,032
	Sig. (bilateral)	150	150
	N		
Rendimiento	Correlación de	,457*	1
	Pearson	,032	
	Sig. (bilateral)	150	150
	N		

* p< .05.

Prueba paramétrica t de Student para muestras relacionadas

En la Tabla 5, para la variable Intrapersonal se observa que el valor del estadístico t es -3,63 y, dado que la diferencia está comprendida entre los valores -1,40 y -0,40, y que la diferencia entre las dos medias es de 49, valor que no se encuentra dentro del intervalo de confianza, se puede rechazar que las medias de ambas muestras sean estadísticamente diferentes o, lo que es lo mismo, que la diferencia entre ambas medias es estadísticamente significativa con un nivel de significación de 0,05.

Tabla 5.

Prueba t de Student para la variable Intrapersonal pretest-postest

	Media	DE	Error Est. Media	Intervalo de confianza 95% de la diferencia		t	diferencia
				Inferior	Superior		
				Intrapersonal pre-post	-0,90		

p< .05.

La Tabla 6 indica que el valor de t para la variable Interpersonal es -4,30, oscilando la diferencia entre -2,02 y -0,74, por lo que, dado que la diferencia entre las dos medias es de 49 y que dicho valor no se encuentra dentro del intervalo de confianza t = -3.63 y nos dice que la diferencia estará comprendida entre los valores -1,40 y -0,40, se puede afirmar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras en lo referente a su media para una significación de 0,05.

Tabla 6.

Prueba t de Student para la variable Interpersonal pretest-postest

	Media	DE	Error Est. Media	Intervalo de confianza 95% de la diferencia		t	diferencia
				Inferior	Superior		
Interpersonal pre-post	-1,38	2,27	0,32	-2,02	-0,74	-4,30	49

p< .05.

Los resultados de la prueba t de Student para la variable Adaptabilidad (Véase Tabla 7) muestran que el valor del estadístico t es -5,54 e indican que la diferencia estará comprendida entre los valores -1,06 y -0,50. Dado que la diferencia entre las dos medias es 49, un valor que no se encuentra dentro del intervalo de confianza, se puede afirmar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre ambas muestras en relación a su media con una significación de 0,05.

Tabla 7.

Prueba t de Student para la variable Adaptabilidad pretest-postest

	Media	DE	Error Est. Media	Intervalo de confianza 95% de la diferencia		t	diferencia
				Inferior	Superior		
Adaptabilidad pre-post	-0,78	1,00	0,14	-1,06	-0,50	-5,54	49

p< .05.

La Tabla 8 para la variable Manejo del estrés señala un valor de 2,64 para el estadístico t e indica que la diferencia oscilará entre los valores 0,11 y 0,81, siendo la diferencia entre las dos medias de 49. Dado que dicho valor no se encuentra dentro del intervalo de confianza, se puede afirmar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre ambas muestras con una significación del 0,05.

En la Tabla 9, la variable Rompimiento de reglas muestra un valor del estadístico t de 3,79 y presenta un intervalo de confianza que oscila entre los valores 0,30 y 0,97, siendo la diferencia entre las dos medias de 48, un valor que no se encuentra dentro del intervalo de confianza, por lo que se puede afirmar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras en relación a sus medias con una significación del 0,05.

Tabla 8.

Prueba t de Student para la variable Manejo del estrés pretest-postest

	Media	DE	Error Est. Media	Intervalo de confianza 95% de la diferencia		t	Diferencia
				Inferior	Superior		
Manejo del estrés pre-post	0,46	1,23	0,17	0,11	0,81	2,64	49

p < .05.

Tabla 9.

Prueba T de Student para la variable Rompimiento de reglas pretest-postest

	Media	DE	Error Est. Media	Intervalo de confianza 95% de la diferencia		T	Diferencia
				Inferior	Superior		
Rompimiento de reglas pre-post	0,63	1,17	0,17	0,30	0,97	3,79	48

p < .05.

En la Tabla 10 relativa a la variable Problemas de pensamiento se presenta un valor de 3,79 para el estadístico t y se indica un intervalo de confianza comprendido entre los valores 0,58 y 1,22, así como una diferencia entre las dos medias de 48. Dado que este valor no se encuentra dentro del intervalo de confianza, se puede afirmar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras en relación a sus medias con una significación del 0,05.

Tabla 10.

Prueba t de Student para la variable Problemas de pensamiento pretest-postest

	Media	DE	Error Est. Media	Intervalo de confianza 95% de la diferencia		t	Diferencia
				Inferior	Superior		
Problemas de pensamiento pre-post	0,90	1,13	0,16	0,58	1,22	3,79	48

p < .05.

Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio ha sido determinar si la adquisición de herramientas de Inteligencia Emocional por parte del alumnado del primer ciclo de Educación Primaria resultaría una medida eficaz, de cara a disminuir las características propias de las conductas disruptivas que se dan en el aula. A continuación, se plantearán y discutirán los resultados obtenidos.

Si se presta atención a los resultados encontrados en las medias pretest y postest relativos al nivel de inteligencia emocional, se observa que, en general, el alumnado muestra un nivel adecuado. Por el contrario, el nivel de problemas emocionales y conductuales es medio en ambos momentos, aunque la muestra presenta, en este caso, un alto grado de heterogeneidad, lo que podría indicar la presencia de alumnado con niveles no adecuados, por exceso, en esta dimensión. En este sentido, Uruñuela (2006) ya señala que no es necesario que un gran porcentaje del alumnado muestre conductas disruptivas para que estas interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje: basta con un número reducido de alumnos y alumnas para que la disrupción se produzca.

Los resultados muestran que, tras la intervención en el aula, el alumnado muestra un aumento significativo de tres de las subescalas relacionadas con el constructo inteligencia emocional: Intrapersonal, Interpersonal y Adaptabilidad (Véase Tabla 11). Esta mejora coincide con los resultados obtenidos en estudios destinados a evaluar los efectos de programas para el desarrollo de la inteligencia emocional (Ambrona et al., 2012; Cejudo, 2017; Filella et al, 2014; Salcido y Urías, 2016; Sotil et al., 2008). Asimismo, el alumnado que participó en el estudio muestra una disminución significativa en las dos subescalas, Rompimiento de reglas y Problemas de pensamiento, de la dimensión Problemas emocionales y de conducta (Véase Tabla 11). Estos resultados confirman la literatura existente al respecto, que relaciona un aumento de la inteligencia emocional con una disminución de las características propias de las conductas disruptivas (Mollá et al., 2015; Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008; Fernández de la Cruz et al., 2016, citando a Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001).

Tabla 11.

Diferencia entre medias pretest/postest y valor t de las variables

Subescala	Diferencia de la media entre pretest y postest	Incremento	T
Intrapersonal	0,90	+0,90	-3,63
Interpersonal	1,38	+1,38	-4,30
Adaptabilidad	0,78	+0,78	-5,54
Manejo del estrés	0,46	-0,46	-2,64
Rompimiento de reglas	0,66	-0,66	-3,79
Problemas de pensamiento	0,90	-0,90	-3,79

p< .05.

Los resultados anteriores contrastan, sin embargo, con el incremento negativo significativo entre el pretest y el posttest hallado en la subescala Manejo del estrés de la dimensión Inteligencia Emocional (Véase Tabla 11). Estos resultados contradicen los estudios existentes al respecto (Heras, Cepa y Lara, 2016; Lemos, Hendrie y Oros, 2015). En este sentido, Esturgó-Deu y Sala-Roca (2010), en una investigación sobre conductas disruptivas y habilidades emocionales en alumnado de Educación Primaria, mencionan el manejo del estrés como una de las habilidades más relacionadas con un alto nivel de inteligencia emocional. Asimismo, Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal (2017), en una revisión de la literatura existente, asocian el entrenamiento en inteligencia emocional con una mejor gestión del estrés. En la misma línea, Martínez, Piqueras e Inglés-Saura (2011), en una revisión de los estudios sobre la relación de la inteligencia emocional con la capacidad para afrontar situaciones de estrés, señalan que “las evidencias acumuladas hasta el momento indican que la inteligencia emocional juega un papel muy importante en el autocontrol emocional y en la capacidad adaptativa del individuo para afrontar situaciones estresantes” (Martínez et al., 2011, p.1). Cabe subrayar que la inteligencia emocional incluye aspectos como la resolución de problemas y la toma de decisiones, todos ellos elementos imprescindibles para manejar las situaciones estresantes (Martínez et al., 2011).

Además, los resultados obtenidos reflejan que tres de las cuatro variables relacionadas con la inteligencia emocional: Interpersonal, Intrapersonal y Adaptabilidad, muestran una relación negativa respecto a las subescalas de Problemas de conducta y emocionales: Rompimiento de reglas y Problemas de pensamiento. Es decir, se puede afirmar que, en general, las características del comportamiento propias de las conductas disruptivas disminuyen en el alumnado tras adquirir éste mayores niveles de inteligencia emocional. Estos resultados confirman la relación significativa encontrada por Esturgó-Deu y Sala-Roca (2010) entre conductas disruptivas y habilidades emocionales. Asimismo, coinciden con los resultados de distintos estudios previos (Cejudo, 2017; Cook et al., 1994; Esturgó-Deu y Sala-Roca, 2010; Fernández de la Cruz et al., 2016; Garaigordobil y Onederra, 2010; Mollá et al., 2015), respaldando la hipótesis inicial del presente estudio. No obstante, queda pendiente de determinar la razón de la contradicción existente en la subescala Manejo del estrés anteriormente mencionada.

Referencias

- Adell, J. y Castañeda, L. (2015). Las pedagogías escolares emergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 462. 21-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5286172>
- Aguerrondo, I. (1999). *El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo XXI*. Desarrollo Escolar y Administración Educativa: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura. Recuperado de <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>

- Álvarez, M., Castro, P., González-González de Mesa, C., Álvarez-Martino, E. y Campo, M. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales De Psicología* 32(3), 855-862. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Ambrona, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/1852/1477>
- Andrade, P., Betancourt, D. y Vallejo, A. (2010). Escala para evaluar problemas emocionales y conductuales en adolescentes. *Investigación universitaria multidisciplinaria*, 9(9), 37-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3705750.pdf>
- BarOn, R. (1997a). Development of the Baron EQ-I: A measure of emotional and social intelligence. 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.
- BarOn, R. (2005). *BarOn Emotional Quotient Inventory*. Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bermúdez, M., Teva, I., y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=64720105>
- Cejudo, J. (2017). Efectos de un programa de mejora de la inteligencia emocional sobre el ajuste psicosocial y el rendimiento académico en educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 40(3), 503-530, doi: 10.1080/02103702.2017.1341099
- Cook, E. T., Greenberg, M. T. y Kusche, C. A. (1994). The relations between emotional understanding, intelectual functioning, and disruptive behavior problems in elementary-school-aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(2), 205-219. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02167900>
- Díaz-Aguado, M. J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, España: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Estévez, E., Hernández, L. and Jiménez, L. (2019). Emotional Intelligence and Empathy in Aggressors and Victims of School Violence. *American Psychological Association*, 111(3), 488–496. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000292>
- Esturgó-Deu, M. E. y Sala-Roca, J. (2010). Disruptive Behaviour of Students in Primary Education and Emotional Intelligence. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(4), 830-837. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.020>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-

- 40412004000200005&lng=es&tlng=es
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 421-436. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_256.pdf
- Fernández De la Cruz, M., Blázquez, M., Moreno, J. M., García-Baamonde Sánchez, M. E., Guerreiro Barona, E. y Pozueco Romero, J. M. (2016). La educación emocional como recurso para la prevención de la violencia de género en niños/as de educación de primaria. En García Gil, C., Flecha, C., Cala Carrillo, M. J., Núñez, M. y Guil, A. (Coord.) *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinares: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género* (pp. 189-206). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/51188>
- Farmer, R. L. y Floyd, R. G. (2016). An evidence-driven, solution-focused approach to functional behavior assessment report writing. *Psychology in the Schools*, 53(10), 1018-1031. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.21972>
- Filella, G., Agulló, M. J., Pérez, N. y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10459.1/60561>
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=129315468008>
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(1), 39-52. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/316281120_Inteligencia_emocional_control_cognitivo_y_estatus_socioeconomico_de_los_padres_como_factores_protectores_de_la_conducta_agresiva_en_la_ninez_y_la_adolescencia
- Heras, D., Cepa, A. y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-73. doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>
- Hernández, S. F. y Ardón, R. A. (2015). Ambientes primarios de desarrollo y habilidades sociocognitivas en escolares con comportamientos disruptivos. *Portal de la Ciencia*, 9, 80-93. Recuperado de <https://www.lamjol.info/index.php/PC/article/view/2674/2425>
- Lekwa, A. J., Reddy, L. A., & Shernoff, E. S. (2019). Measuring teacher practices and student academic engagement: A convergent validity study. *School Psychology Quarterly*, 34, 109 –118. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000268>
- Lemos, V. N., Hendrie, K. N. y Oros, L. B. (2015). Simpatía y conducta prosocial en niños de 6 y 7 años. *Revista de Psicología*, 11(21), 47-59. Recuperado

- de <http://hdl.handle.net/11336/13675>
- Ley Organica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa. (2013). BOE, 295. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- López-Jiménez, J., Valero-Valenzuela, A., Anguera, M.T. y Díaz-Suárez, A. (2016). SpringerPlus, 5:1154. doi: <https://doi.org/10.1186/s40064-016-2764-6>
- MacCann, M. Jiang, Y. y Brown, L. (2020). Emotional Intelligence Predicts Academic Performance: A Meta-Analysis. *American Psychological Association*, 146(2) 150 –186 ISSN: 0033-2909 <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000219>
- Martin-Raugh, M. P., Kell, H. J., y Motowidlo, S. J. (2016). Prosocial knowledge mediates effects of agreeableness and emotional intelligence on prosocial behavior. *Personality and Individual Differences*, 90, 41–49. doi: <http://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.0>
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A. e Inglés-Saura, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 14(37), 1-24. Recuperado de <http://bddoc.csic.es:8080/detalles.html?id=669069&bd=PSICOLO&tabla=docu>
- Martuccelli, D. y Santiago, J. (2017). *El desafío sociológico hoy: Individuo y retos sociales*. Colección Monografías, n. 305. Madrid, España: CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Maurer, M. y Brackett M. A. (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York, United States: Dude.
- Mestre J.M., Turanzas J., García-Gómez M., Guerra J., Cordon J.R., De La Torre G.G. and Lopez-Ramos, V.M., (2019) Do Trait Emotional Intelligence and Dispositional Mindfulness Have a Complementary Effect on the Children's and Adolescents' Emotional States? *Front. Psychol.* 10:2817. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02817
- Mollá, L., Prado, V. J. y Martínez, G. (2015). Bullying e Inteligencia Emocional en niños. *Calidad de Vida y Salud*, 8(2), 131-149. Recuperado de <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/123/133>
- Mokobane M, Pillay BJ, Meyer A. (2019) Fine motor deficits and attention deficit hyperactivity disorder in primary school children. *S Afr J Psychiat.* 2019;25(0), a1232. <https://doi.org/10.4102/sajpsychiatry.v25i0.1232>
- Ortega, P., Mínguez, R. y Saura, P. (2003). Conflicto en las aulas: Propuestas educativas. Barcelona, España: Ariel.
- Pizarro, C. (2016). Immanuel Wallerstein: Globalización de la economía-mundo capitalista. Perspectiva de largo plazo. *Colección popular*, 732. Santiago de Chile, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Racz, S. J., O'Brennan, L., Bradshaw, C. P. y Leaf, P.J. (2016). The influence of family transition analysis. *Journal of emotinal and behavioral disorders*, 24(2), 67-81. doi: <https://doi.org/10.1177/1063426615599541>
- Reimers, F. y Chung, C. (Ed.) (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Ciudad de México,

- México: FCE, Fondo de Cultura Económica.
- Richaud, M. C. y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13(2), 31-42. doi: <https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>
- Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Salguero (2008). *Educando la inteligencia emocional en el aula: Proyecto Interno. RIPE*, 6(2), 240-250. Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/2-Ruiz-Aranda2008.pdf>
- Ruiz de Querol, R. y Buirá, J. (2007). *La sociedad de la información*. Barcelona, España: Editorial UOC
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J. y Fuerte-Nava, J. M. (2017). Competencias sociemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 77-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980962>
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Villegas, D. y Lorenzo-Alegría, M. (2016). Influencia de las habilidades emocionales, los estilos de comunicación y los estilos parentales sobre el clima familiar. *Ridpsiclo*, 2(3), 6. Recuperado de <https://www.ridpsiclo.ull.es/index.php/ridpsiclo/article/view/40>
- Salcido, L., y Urías, K. (2016). Educación emocional en casos de violencia y victimización escolar: Propuesta de intervención. *Opción*, 32 (12), 2088-2102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048903057.pdf>
- Samper, P., Mestre, V. y Malonda, E. (2015). Evaluación del rol de variables intelectuales y sociemocionales en la resolución de problemas en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 14(1), 15-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64739086017.pdf>
- Sánchez, J. B., Mengual, B., Gómez, A. y Valero, A. (2017). Observación de las conductas que alteran la convivencia en las clases de Educación Física y relación con la violencia escolar cotidiana. *Revista de educación física: Renovar la teoría y la práctica*, 148, 3-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6267490>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285, doi: 10.1080/17439760.2015.1058968
- Sarrionandia, A., y Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 110-118. <https://dx.doi.org/10.1016/j-rlp.2015.12.001>
- Serrat, O. (2017). Understanding and developing Emotional Intelligence. *Knowledge Solutions*, 49, 329-339. doi: 10.1007/978-981-10-0983-9_37
- Solimano, A. (2017). *Elites económicas, crisis y el capitalismo del siglo XXI: la alternativa de la democracia económica*. Santiago de Chile, Chile: Fondo de Cultura Económica.

- Sotil, A., Ecurra, L., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E. y Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de Educación Primaria. *Revista IIPSI*, 11(2), 55-65. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/1856>
- Torrego, J. C. y Fernández, I. (Coord.). (2006). La disrupción y la gestión en el aula. *Revista convivencia en la escuela*, 3, 1-8. Recuperado de <https://es.slideshare.net/LICETHPENALOZA1/21-disrupcion-y-gestion-en-el-aula>
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), 11-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1471/147112816001/>
- Uruñuela, P. M. (2006). *Convivencia y conflictividad en las aulas: análisis conceptual*. En Moreno González, A. (Ed.), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. (pp. 17-46). Madrid, España: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12189.pdf&area=E>
- Uruñuela, P. M. (2007). Conductas disruptivas en los centros escolares. *Idea La Mancha*, 4, 90-93. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2506624>
- Veenman B., Luman M., Oosterlaan J. (2018). Efficacy of behavioral classroom programs in primary school. A meta-analysis focusing on randomized controlled trials. *PLoS ONE* 13(10): e0201779. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201779>

ESTRÉS LABORAL EN PRESTADORES DE SERVICIO SOCIAL DE ENFERMERÍA EN HOSPITALES DE MICHOACÁN

LABOR STRESS IN SOCIAL SERVICE PROVIDERS OF NURSING IN HOSPITALS OF MICHOACÁN

Ma. Martha Marín Laredo (1), Josefina Valenzuela Gandarilla (2), Azucena Lizalde Hernández (3), Consuelo Alejandra Escobedo Colorado (4) y Margarita Alejandra Delgado Ávalos (5)

-
1. Ma. Martha Marín Laredo. Doctora en Educación por la Universidad de Durango Campus Morelia; Profesora-Investigadora adscrita a la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. marthita_marin@yahoo.com.mx. ORC ID - 0000-0003-2517-3437.
 2. Josefina Valenzuela Gandarilla. Doctora en Educación por la Universidad de Durango Campus Morelia; Profesora- Investigadora adscrita a la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. josefina_vgandarilla@yahoo.com.mx. ORC ID - 0000-0002-3886-4977.
 3. Azucena Lizalde Hernández. Maestra en Enfermería por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Profesora- Investigadora adscrita a la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. lizaldehernandez@yahoo.com.mx. ORC ID - 0000-0002-7709-7141.
 4. Consuelo Alejandra Escobedo Colorado. Estudiante de la Licenciatura en Enfermería en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. conalescolorado@hotmail.com
 5. Margarita Alejandra Delgado Ávalos. Estudiante de la Licenciatura en Enfermería en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. mago_delgado14@outlook.com
-

Recibido: 28 de julio de 2019
Aceptado: 03 de octubre de 2019

Resumen

Introducción. A nivel mundial el estrés se considera una de las causas de mayor depresión en la población. Este se ve intensificado por los estilos de vida que llevan las personas, una rutina diaria con mucho trabajo, en el cual se presenta presión, angustia y cansancio. Objetivo. Analizar el nivel de estrés laboral que presentan los Prestadores de Servicio Social de Enfermería en Hospitales de Michoacán. Método. Estudio no experimental, descriptivo, correlacional, transversal; muestra 150 participantes, aplicando cuestionario auto administrado KEZKAK: cuestionario bilingüe de estresores de los estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas con escala tipo Likert, con 11 Dimensiones y 67 ítems, confiabilidad con alfa de Crombach 0.975. Resultados. El 55.3% (83) tienen entre 23-25 años, el 43.3% (65) realiza el servicio social en Hospitales de la Secretaría de Salud; en la dimensión “contacto con el sufrimiento” el nivel de estrés fue leve en el 45.3% (68); la dimensión “relación con tutores y compañeros” el estrés es leve en el 67.3% (101); la dimensión manifestaciones psicológica un estrés leve en el 75.3% (113). Conclusión. Existe estrés en los PSSE, desde la formación académica debemos facilitar estrategias de afrontamiento y control del estrés y prevenir sus efectos.

Palabras clave: estrés; pasantes; enfermería.

Abstract

Introduction. Worldwide stress is considered one of the causes of greater depression in the population. It is intensified by the lifestyles that people wear, a daily routine with a lot of work, in which there is pressure, anguish and fatigue. Objective. To analyze the level of work stress presented by the Nursing Social Service Providers in Hospitals of Michoacán. Method. Non-experimental, descriptive, correlational, cross-sectional study; sample 150 participants, applying self-administered KEZKAK questionnaire: Bilingual questionnaire of stressors of nursing students in clinical practices with Likert scale, with 11 Dimensions and 67 items, reliability with Crombach's alpha 0.975. Results 55.3% (83) are between 23-25 years old, 43.3% (65) perform the social service in Hospitals of the Ministry of Health; in the "contact with suffering" dimension, the level of stress was slight in 45.3% (68); the dimension "relationship with tutors and partners" stress is slight in 67.3% (101); the dimension psychological manifestations a slight stress in 75.3% (113). Conclusion. There is stress in the PSSE, from the academic training we must provide coping and stress control strategies and prevent their effects.

Keywords: stress; interns; nursing.

Introducción

El estrés sigue siendo un problema de salud que se ha incrementado en la población, aunque el estrés está presente en todas las profesiones es más intensificado en el área de la salud ya que se debe a la responsabilidad de estar a cargo de la vida de las persona; fungir como cuidador no es una tarea fácil. (Palestina , 2014, pág. 4). Todos hemos experimentado alguna vez las consecuencias negativas que produce el estrés. De igual forma [los Prestadores del Servicio Social de Enfermería (PSSE)] en los centros hospitalarios, están expuestos a los efectos propios de la sintomatología denominada estrés. (Moya, y otros, 2013).

En México el estrés laboral es un grave problema que se encuentra en crecimiento constante, encuestas internacionales señalan que 75% de la población padece ese mal, ocupando el primer puesto de ocurrencia del padecimiento (Rodríguez, González, & Navarro, 2016, pág. 2). Durante el transcurso de las prácticas de la Licenciatura en Enfermería, se ha identificado que los PSSE, a causa de la presión que sienten al enfrentarse a una nueva etapa en su vida (del paso de ser estudiantes a profesionales) presentan estrés y múltiples sintomatologías que afectan su desempeño laboral, bienestar y rendimiento, debido al desconocimiento ante la situación, miedo a poner en riesgo la vida o causar un daño al paciente, riesgo a sufrir contagio, daño o lesiones, exceso o sobrecarga de trabajo y manejo de las nuevas tecnologías médicas. (Moya M. , y otros, 2013, pág. 5).

Los roles y actividades desarrolladas por los PSSE que pueden causar estrés y ansiedad varían de acuerdo al tipo de servicio, el grado de responsabilidad, el conflicto, la ambigüedad del rol, el tipo de jornada del trabajo si

es excesiva o si se producen cambios de turno, si las posibilidades de promoción y desarrollo son escasas o si las categorías profesionales no se corresponden con la realidad por falta de valoración de méritos, se puede producir una profunda frustración que genera estrés. (Flores, Troyo, Valle, & Vega, 2010, pág. 4). Existen diversas definiciones sobre el estrés, sin embargo es interesante citar a Hans Selye (1935) padre del estrés, él lo denominó “Síndrome de estar enfermo”, posteriormente se le consideró como “Síndrome General de Adaptación” o “Estrés” y lo definió como: “Síndrome o conjunto de reacciones fisiológicas no específicas del organismo a diferentes agentes nocivos del ambiente de naturaleza física o química”. Este mismo autor también definió a los estresores como “Cualquier evento que cause impacto o impresión en el organismo humano”. Es decir, se percibe como estímulo o situación que provoca una respuesta de estrés en la persona, citado en (Palestina , 2014, pág. 19).

Objetivos

General

Analizar el nivel de estrés laboral que presentan los Prestadores de Servicio Social de Enfermería en Hospitales de Michoacán.

Específicos

Identificar los factores sociodemográficos (edad, sexo, estado civil, ocupación) que influyen en la presencia de estrés.

Indicar los principales factores institucionales (Turno, Servicios, Número de pacientes) que influyen en la presencia de estrés.

Detectar las manifestaciones físicas y psicológicas que presentan los Prestadores de Servicio Social de Enfermería.

Determinar las estrategias de afrontamiento que utilizan los Prestadores de Servicio Social de Enfermería.

Metodología

Estudio no experimental, descriptivo y transversal, la población fueron PSSE con una muestra de 150 que aceptaron participar y que laboran en diferentes Instituciones del Sector Salud de Michoacán, ubicados en el segundo nivel de atención, previo consentimiento informado.

Criterios de selección

Criterios de inclusión

- Prestadores de Servicio Social de Enfermería (PSSE) que laboran en los Hospitales de Michoacán.
- Prestadores de Servicio Social de Enfermería (PSSE) que deseen participar en la investigación.
Criterios de exclusión
- Prestadores de Servicio Social de Enfermería (PSSE) que no deseen participar en la investigación.
- Prestadores de Servicio Social de Enfermería (PSSE) que no estén presentes en el momento de aplicación de la encuesta.
Criterios de eliminación
- Cuestionarios incompletos o con doble respuesta

Técnica de recolección de datos

Se aplicó un cuestionario a los Prestadores de Servicio Social de Enfermería (PSSE) que laboran en los Hospitales de Michoacán previo consentimiento informado. Los datos se obtuvieron a través de un muestreo no probabilístico, por conveniencia, se aplicó un cuestionario auto administrado titulado KEZKAK: cuestionario bilingüe de estresores de los estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas (Zupiria, Uranga, Alberd, & Barandiaran, 2002) con una escala tipo Likert donde: nada (0), algo (1), bastante (2) y mucho (3), la confiabilidad de alfa de Cronbach fue de 0.950.

El instrumento se modificó por las autoras de esta investigación, se agregaron datos sociodemográficos, institucionales, manifestaciones físicas (ítems 45 a 48), psicológicas (ítems 49 a 52) teniendo como base el Inventario SISCO del estrés académico de y estrategias de afrontamiento (ítems 53 a 57) (Barraza, 2007). Posteriormente se analizaron y adecuaron algunos ítems quedando estructurado el documento final con 11 Dimensiones denominadas 1.- Falta de competencia, 2.- Contacto con el sufrimiento, 3.-Relación con tutores y compañeros, 4.- Impotencia e incertidumbre, 5.-No controlar la relación con el enfermo, 6.-Implicación emocional, 7.-Dañarse en la relación con el enfermo, 8.- Sobrecarga 9.-Manifestaciones físicas, 10.- Manifestaciones psicológicas, 11.- Estrategias de afrontamiento con un total de 67 ítems y con confiabilidad de alfa de Cronbach de 0.975. Quedó una clasificación de estrés leve, moderado y severo (Tabla 1).

La información se capturó y analizó con estadística descriptiva en tablas de frecuencia, y porcentajes, para la asociación de resultados se empleó el estadístico de prueba no paramétrico Chi². El procesamiento de los datos fue con el paquete estadístico *de Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS Ver. 25.0). Las cifras estadísticamente significativas fueron las que asociaron a un *P* valor < 0.05.

Tabla 1.
Clasificación de estrés y rangos

Clasificación de estrés	Rangos
Leve	57-114
Moderado	115-171
Severo	172-228

Nota: Elaboración propia

Rango de valores mínimo y máximo por opción de respuesta de cada dimensión

La escala de calificación asignada a cada dimensión fue obtenida en función del rango, a través de la suma de las opciones de respuesta de los reactivos involucrados en cada dimensión, clasificándolo en leve, moderado y severo, con intervalos de 56 puntos (tabla 2).

Tabla 2.
Rango de valores mínimo y máximo por opción de respuesta de cada dimensión

Falta de competencia		
Leve	Moderado	Severo
11-22	23-33	34-44

Contacto con el sufrimiento		
Leve	Moderado	Severo
7-14	15-21	22-28

Relación con tutores y compañeros		
Leve	Moderado	Severo
5-10	11-15	16-20

Impotencia e incertidumbre		
Leve	Moderado	Severo
7-14	15-21	22-28

No controlar la relación con el enfermo		
Leve	Moderado	Severo
2-4	5-6	7-8

Implicación emocional		
Leve	Moderado	Severo
4-8	9-12	13-16

Dañarse en la relación con el enfermo		
Leve	Moderado	Severo
5-10	11-15	16-20

Sobrecarga		
Leve	Moderado	Severo
3-6	7-9	10-12

Manifestaciones físicas		
Leve	Moderado	Severo
4-8	9-12	13-16

Manifestaciones psicológicas		
Leve	Moderado	Severo
4-8	9-12	13-16

Estrategias de afrontamiento		
Leve	Moderado	Severo
5-10	11-15	16-20

Nota: elaboración propia

Ética del estudio

Este trabajo se rige en materia de investigación de acuerdo a la normatividad siguiente:

El Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación (RLGSMI, 2019) para la Salud con base al Título Segundo, Capítulo I, Artículo 14, Fracción V que se refiere al consentimiento informado de los individuos implicados. Se toma en cuenta el Artículo 16 que hace referencia a la privacidad del individuo sujeto de investigación.

Del código de (Belmont, 2003) se consideraron los siguientes aspectos en torno al respeto por las personas e incorpora al menos dos convicciones éticas, primera: que los individuos deben ser tratados como agentes autónomos; segunda: que las personas con autonomía disminuida tienen derecho a protección. Sobre el Consentimiento informado menciona que el respeto por las personas exige que a los sujetos, hasta el grado en que sean capaces, se les dé la oportunidad de escoger lo que les ocurrirá o no. En cuanto a la voluntariedad el consentimiento de participar en la investigación es válido solo si es dado voluntariamente.

Resultados

Datos demográficos: El 55.3% (83) tienen entre 23-25 años, el 71.3% (107) son mujeres, el 50% (75) son estudiantes y 50% (75) estudiante y trabajador; de los

estudiantes que trabajan el 23.3% (35) trabajan de 7-9 horas a la semana, el 14% (21) de 4 a 6 horas, el 12.7% (19) de 10 y más horas. En relación al estado civil, el 84.0% (126) son solteros.

Datos Institucionales: De acuerdo con el tipo de institución en la que realizan el servicio social, el 43.3% (65) lo realiza en Hospitales de la Secretaría de Salud, el 34.7% (52) en Hospitales del IMSS, 11.3% (17) en Hospitales de Bienestar IMSS y 10.7% (16) en Hospitales del ISSSTE. El 55.3% (83) lo hacen en el turno matutino, 24.0% (36) se localizan en el servicio de Medicina Interna, en tanto que el 23.3% (35) son movibles a diferentes servicios, el 36.7% (55) de los sujetos tiene a su cargo de 5-7 pacientes y el 22.7% (34) cuidan a 11 pacientes y más.

En la dimensión “falta de competencia” se encontró lo siguiente: Las respuestas de los Prestadores de Servicio Social de Enfermería (PSSE) al cuestionamiento de ¿Hasta qué punto le genera estrés las diferentes situaciones que pasa en el Servicio Social? el 34.0 % (51) y el 28.7% (43) refieren que “algo” y “nada” les genera estrés el pincharse con una aguja infectada, 26.7% (40) señalan “algo” y “bastante” a confundirse de medicación, 27.3 % (41) comenta “bastante” estrés y 26.0% (39) “nada” al contagiarse a través del paciente, 38.7% (58) marcaron la opción de “nada” y 24.7% (37) “algo” y “bastante” al estrés generado a causa de hacer daño psicológico al paciente, 32.0% (48) dicen “nada” y 28.7% (43) “bastante” a hacer mal su trabajo y perjudicar al paciente, 2.0% (48) y 25.3% (38) expresan “nada” y “bastante” estrés generado a causa de hacer daño físico al paciente, 36.7% (55) y 24.7% (37) indicaron la opción de “nada” y “algo” de estrés generado al recibir la denuncia de un paciente, 34.0% (51) y 27.3% (41) de los Prestadores de Servicio Social destacan la opción de “bastante” y “algo” en la escala de Likert a sentir que no pueden ayudar al paciente.

El 30.0% (45) y el 28.7% (43) reconocieron que les genera “bastante” y “algo” de estrés el cometer equivocaciones, 40.0% (60) seleccionaron la opción de “algo” y 29.3% (44) “bastante” el estrés que les genera el no saber cómo responder a las expectativas de los pacientes, 36.7% (55) y 30.7% (46) dieron la respuesta “algo” y “bastante” les genera estrés las diferencias entre lo que aprendieron en clase y lo que ven en el ejercicio del servicio social.

De acuerdo a la dimensión “falta de competencia” el nivel de estrés detectado es leve en el 40.7% (61); moderado el 35.3% (53) y severo el 24.0% (36).

En la dimensión “contacto con el sufrimiento” se encontró lo siguiente: El 48.7% (73) les genera “algo” de estrés y 26.7 % (40) “bastante” el tener que estar con la familia del paciente cuando este se está muriendo, el 40.7% (61) y 26.7% (40) refieren “algo” y “bastante” estrés a causa de tener que estar con un paciente terminal, 42.7% (64) y 23.3% (35) señalan “algo” y “bastante” estrés que les genera el ver morir a un paciente, 50.7% (76) comentan que les genera “algo” de estrés el tener que hablar con el paciente de su sufrimiento mientras que el 26.7% (40) marcaron la opción de “bastante”, 46.0% (69) dicen que les genera “algo” de estrés y 27.3% (41) “bastante” el tener que dar malas noticias, 50.0% (75) expresan “algo” de estrés a causa de tener que estar con un paciente al que se le

ha ocultado una mala noticia y 29.3% (44) “bastante”, 41.3% (62) indicaron la opción de “algo” y 31.3% (47) “bastante” al cuestionamiento sobre el tener que realizar procedimientos que duelen al paciente.

Respecto a la dimensión “contacto con el sufrimiento” el nivel de estrés detectado es leve en el 45.3% (68); moderado el 38.0% (57) y severo el 16.7% (25).

En la dimensión “relación con tutores y compañeros” se encontró lo siguiente: El 45.3% (68) destacan la opción de “algo” y 28.7% (43) “nada” a presentar estrés por la relación con los profesionales de la salud, 45.3% (68) reconocieron que les genera “nada” de estrés y 34.7% (52) “algo” la relación con los compañeros estudiantes de enfermería, 38.7% (58) seleccionaron la opción de “algo” y 36.0 % (54) “nada” a la relación con el supervisor responsable del servicio social, 38.7% (58) eligieron la casilla de “algo” y 37.3% (56) “nada” al estrés que les origina la relación con las autoridades, 38.0% (57) dijeron que les genera “algo” de estrés el no sentirse integrado/a en el equipo de trabajo y el 36.7% (55) “nada”.

En la dimensión “relación con tutores y compañeros” se detectó que el estrés es leve en el 67.3% (101); moderado el 26.0% (39) y el 6.7%% (10) severo.

En la dimensión “impotencia e incertidumbre” se encontró lo siguiente: De los encuestados el 48.7% (73) afirman que les ocasiona “algo” de estrés y 28.0% (42) “bastante” el no poder llegar a todos los pacientes, 40.0% (60) refieren “bastante” y 35.3% (53) “algo” al estrés ocasionado por no encontrar al médico cuando la situación lo requiera, 42.0% (63) refieren “bastante” estrés generado debido a que un paciente que está mejorando comience a empeorar y 40.0% (60) únicamente “algo”, el 42.7% (64) señalan “algo y 30.7% (46) “bastante” a la situación planteada en el cuestionamiento de si les genera estrés el recibir órdenes contradictorias, 35.3% (53) comentan que les genera “algo” de estrés el hacer daño físico al paciente y 28.7% (43) “bastante”, 40.0% (60) marcaron la casilla de “algo” y 30.0% (45) “bastante” al estrés que les origina el encontrarse en alguna situación sin saber qué hacer, 42.0% (63) dicen que les genera “algo” de estrés el tener que estar con un paciente terminal y 26.0% (39) “bastante”.

En la dimensión “impotencia e incertidumbre” se encontró que 32.0% (48) presenta estrés leve y el 52.7% (79) moderado, el resto se ubica en severo.

En la dimensión “no controlar la relación con el enfermo” se encontró lo siguiente: El 48.7% (73) expresan “algo” y 27.3% (41) “bastante” de estrés por no saber cómo responder al paciente, 49.3 % (74) “algo” y 26.7 % (40) “bastante” al cuestionamiento de tener que estar con un paciente con el que es difícil comunicarse, 59.3% (89) presenta estrés leve, 32.7% (49) moderado y 8.0% (12) severo.

En la dimensión “contacto con el sufrimiento” el 45.8% (68) presenta estrés leve; moderado el 38.0% (57) y severo el 16.7% (25).

En la dimensión “implicación emocional” se encontró lo siguiente: El 54.0% (81) respondió “algo” y 26.0% (39) “nada” de estrés que les origina implicarse demasiado con el paciente, 54.7% (82) reconocieron que les genera “algo” de estrés el que les afecten las emociones del paciente y 26.7% (40) “nada”, 47.3% (71) “algo” y 26.0% (39) “bastante” sobre el estrés que les ocasiona que su

responsabilidad en el cuidado del paciente sea importante, 42.7% (64) eligieron la opción de “algo” y 31.3% (47) “bastante” a la situación planteada de tener que estar con un paciente al que se le ha ocultado una mala noticia.

En la dimensión de “implicación emocional” el 61.3% (92) presenta estrés leve y el 32% (48) moderada el resto se ubica en severo.

En la dimensión “dañarse en la relación con el enfermo” se encontró lo siguiente: El 44.7% (67) dijeron que les genera “algo” de estrés que el paciente los trate mal y el 31.3% (47) “bastante”, 44.0% (66) “algo” de estrés el que el paciente no los respeta y 25.3% (38) “bastante”, el 34.0% (51) “algo” y 30.0% (45) “bastante” al cuestionamiento del estrés que les origina el recibir la denuncia de un paciente, 32.7% (49) informan que les genera “algo” de estrés que el paciente toque ciertas partes de su cuerpo y 30.7% (46) “bastante”, 32.0% (48) refieren “algo” de estrés y 27.3% (41) “bastante” a causa de que un enfermo del otro sexo se les insinúe.

Para esta dimensión se detectó estrés leve en el 48.7% (73); moderado el 39.3% (59) y el 12.0% (18) severo.

En la dimensión “sobrecarga” se encontró lo siguiente: El 38.0% (57) señalan “algo” y 30.7% (46) “bastante” estrés por la sobrecarga de trabajo, 37.3% (56) comentan “bastante” y 34.7% (52) “algo” a la situación de tener que trabajar con pacientes agresivos la cual les ocasiona estrés, el 32.7% (49) marcaron la opción de “bastante” y 28.0% (42) “algo” al cuestionamiento de hasta qué punto les genera estrés no contar con los insumos y medicamentos suficientes.

Para la dimensión sobrecarga el 31.3% (47) presenta estrés leve y el 41.3% (62) moderado, el resto se ubica en severo.

En la dimensión “manifestaciones físicas” se encontró lo siguiente: El 42.0% (63) presentan algo o poca sintomatología de trastornos del sueño (insomnio, pesadillas, somnolencia o mayor necesidad de dormir) el 27.3% (41) “nada”, 37.3% (56) refieren “algo” de fatiga crónica (cansancio, falta de rendimiento y productividad) y 35.3% (53) “bastante” a causa del estrés, 48.0% (72) manifiestan “algo” y 21.3% (32) “bastante” cefalea (dolor de cabeza) o migraña generada por el estrés, 43.3% (65) presentan poco o “algo” como lo tacharon en la escala de problemas digestivos (dolor abdominal, diarrea o estreñimiento), mientras que 30.7% (46) “nada”.

En la dimensión manifestaciones clínicas el nivel de estrés detectado es leve en el 58.0% (87), moderado el 32.0% (48) y severo el 10.0% (15).

En la dimensión “manifestaciones psicológicas” se encontró lo siguiente: El 52.0% (78) refieren padecer “algo” de ansiedad, angustia, desesperación, inquietud y 25.3% (38) “nada” a consecuencia del estrés, 47.3% (71) no manifiestan depresión y tristeza y tacharon la opción de “nada” y 37.3% (56) “algo”, el 42.0% (63) no presentan alteraciones de la memoria (olvidos, falta de concentración), por tanto, marcaron la opción de “nada” en la escala y 39.3% (59) “algo”, 44.0% (66) manifiestan “algo” de agresividad o aumento de irritabilidad significativa y 38.7% (58) “nada”.

Se detectó en la dimensión manifestaciones psicológica un estrés leve en el 75.3% (113); moderado el 19.3% (29) y severo en el 5.3% (8).

En la dimensión “estrategias de afrontamiento” se encontró lo siguiente: El 52.0% (78) refieren “algo” y 23.3% (35) “bastante” la estrategia de buscar apoyo para reducir el estrés con otras personas (consejos, apoyo económico y emocional como el cariño, la simpatía y la comprensión), 43.3% (65) buscan “algo” la religiosidad como una fuente de apoyo emocional para disminuir el estrés y 32.0% (48) “nada”, 45.3% (68) expresan “algo” o poco las emociones asociadas a la situación estresante (irritabilidad, ansiedad, angustia), en lugar de guardarlas y 28.0% (42) “bastante”, el 42.7% (64) refieren realizar “algo” de actividades distractoras (dormir, ver televisión, escuchar música, leer), para desconectarse de la situación estresante y el 25.3% (38) “bastante”, el 66.0% (99) de participantes encuestados no emplean las drogas y el alcohol, como un escape de la situación estresante y señalaron la opción de “nada” y 21.3% (32) “algo”, un 64.0% (96) presenta estrés leve y 33.3% (50) moderado, el resto se ubica en severo.

En ésta dimensión el 38.0% (57) presentan estrés leve, el 51.3% (77) moderado y el 10.7% (16) severo.

Asociación de datos institucionales con ítems

De acuerdo al número de pacientes que atiende diariamente el 36.7% (55) atiende de 5-7 pacientes, de los cuales el 10.7% (16) respondieron “bastante” y el 8.7% (13) “mucho” al cuestionamiento de hasta qué punto les genera estrés el hacerle daño psicológico al paciente $P=.008$.

En relación al número de pacientes que atienden diariamente, el 36.7% (55) atienden de 5 a 7 pacientes, de éstos 20.0% (30) respondieron “algo” y 10.0% (15) “bastante” al cuestionamiento de la estrategia de buscar la religiosidad como una fuente de apoyo emocional para disminuir el estrés $P= .004$.

Discusión

(Moya, y otros, 2013) realizaron una investigación en Murcia, España en el año 2013 denominada “Percepción del estrés en los estudiantes de Enfermería ante sus prácticas clínicas” El instrumento de recogida de la información fue cuestionario KEKZAK. El desconocimiento ante una determinada situación clínica y el riesgo de dañar al paciente son las dos principales fuentes estresoras para los estudiantes de enfermería. Los resultados fueron diferentes a los obtenidos en esta investigación debido a que las principales fuentes estresoras de los Prestadores de Servicio Social de Enfermería de Michoacán fueron “que un paciente que está mejorando comience a empeorar”, el “no encontrar al médico cuando la situación lo requiere”, y “tener que trabajar con pacientes agresivos”.

(Grazziano & Ferraz, 2010) en su investigación denominada “Impacto del estrés ocupacional y Burnout en enfermeros”, mencionan que los problemas más comunes del estrés laboral es el agotamiento mental y físico, que se caracteriza por la pérdida gradual de la satisfacción en el trabajo, insomnio, cefalea, deterioro del rendimiento y de la productividad acompañada de una apatía y depresión intensa, presencia de irritabilidad, conflictos conyugales, alteraciones de la

memoria, angustia, llanto fácil, falta de compromiso para el trabajo, manifestaciones similares a las en detectadas en este trabajo, las manifestaciones físicas de los PESS de Michoacán son: trastorno del sueño, fatiga crónica, cefalea y problemas digestivos y en las psicológicas fueron ansiedad, angustia, desesperación, inquietud, depresión, tristeza, agresividad y aumento de la irritabilidad.

Conclusiones

Los PSSE presentan algún grado de estrés principalmente por la falta de competencia profesional, el contacto con el sufrimiento, la relación con los tutores y compañeros, por no controlar la relación con el enfermo, por la implicación emocional y la sobrecarga.

En la dimensión manifestaciones físicas presentan estrés quienes se encuentran en los servicios de medicina interna o en la modalidad de rotatorios o movable y atendiendo de cinco a siete pacientes diariamente. La mayoría de los pasantes presentan sintomatología como trastorno del sueño, fatiga crónica, cefalea, problemas digestivos, ansiedad, angustia, desesperación, inquietud, depresión, tristeza, agresividad y aumento de la irritabilidad, además utilizan poco las técnicas para afrontar el estrés.

Referencias

- Barraza, A. (2007). *El inventario SISCO del estrés académico*. (Universidad Pedagógica de Durango) Recuperado el 26 de 08 de 2018, de file:///C:/Users/azuce/Downloads/Dialnet-ElInventarioSISCOdelEstresAcademico-2358921.pdf
- Belmont. (2003). *Informe Belmont*. Obtenido de http://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/normatividad/normatinternacional/10._I_NTL_Informe_Belmont.pdf
- Flores, M., Troyo, R., Valle, M., & Vega, M. (05 de Marzo de 2010). *Ansiedad y estrés en la práctica del personal de enfermería en un hospital de tercer nivel en Guadalajara*. (U. N. México, Ed.) Recuperado el 27 de Septiembre de 2018, de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol13num1/Art1Vol13No1.pdf>
- Grazziano, E. S.; Ferraz, E. R. (Febrero de 2010). *Impacto del estrés ocupacional y Burnout en enfermeros*. Recuperado el 25 de Septiembre de 2018, de Enfermería Global: <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/n18/revision1.pdf>
- Herandez, R; Fernandez, C; P., Baptista. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Moya, Larrosa, S., López, M., López, I., Morales, L., & Simón, A. (Julio de 2013). *Percepción del estrés en los estudiantes de enfermería ante sus prácticas clínicas*. Recuperado el 27 de Agosto de 2018, de

- http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412013000300014
- Moya, M., Larrosa, S., López, C., Lòpez, I., Morales, L., & Simón, A. (Julio de 2013). *Percepción del estrés en los estudiantes de enfermería ante sus prácticas clínicas*. Recuperado el 27 de Agosto de 2018, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412013000300014
- Palestina , C. (Febrero de 2014). *Factores que provan estrés en estudiantes de enfermería*. Recuperado el 20 de 02 de 2019, de <file:///C:/Users/azuce/Downloads/69090-202981-1-PB.pdf>
- RLGSMI. (2019). *Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación*. Obtenido de <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/rlgsmis.html>
- Rodriguez, A., González, M., & Navarro, M. (Julio-Septiembre de 2016). *Factores psicosociales y estrés en personal de enfermería de un Hospital Público de tercer nivel de atención*. Recuperado el 6 de 09 de 2018, de <http://respyn.uanl.mx/index.php/respyn/article/view/14/14>
- Zupiria, X., Uranga, M., Alberd, M., & Barandiaran, M. (31 de Julio de 2002). KEZKAK: cuestionario bilingüe de estresores de los estudiantes de enfermería de las prácticas clínicas. *Originales*. Recuperado el 03 de 09 de 2018

MIRADAS TRANSCOMPLEJAS DE LA DÍADA: EDUCACIÓN MATEMÁTICA CRÍTICA – ANTROPOÉTICA

TRANS-COMPLEX GLANCES OF THE DYAD: CRITICAL MATHEMATICS EDUCATION - ANTHROPOETICS

Milagros Elena Rodríguez

Cristiana Venezolana, Ph.D. en Ciencias de la Educación, Doctora en Patrimonio Cultural, Doctora en Innovaciones Educativas, Magister en Matemática, Licenciada en Matemáticas, Docente investigadora titular a dedicación exclusiva, Departamento de Matemáticas, Universidad de Oriente, Venezuela melenamate@hotmail.com
<http://milagroselenarodriguez.jimdo.com/> <https://orcid.org/0000-0002-0311-17052>

Recibido: 11 de noviembre de 2019
Aceptado: 28 de noviembre de 2019

Resumen

Se analizaron miradas transcomplejas de la Educación Matemática Crítica – antropoética usando como transmétodo la hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica empleando los momentos analítico, empírico y propositivo, en un proyecto transmodernista que va al rescate de las víctimas de la Educación Matemática castradora. En los rizomas propositivos la Educación Matemática Crítica y la antropoética, tendrían la finalidad de la formación de un ciudadano en la matemática, su cultura y valor; motivar a los individuos, fortalecer sus capacidades, su potencial intelectual, físico y emocional, desarrollar el enorme potencial que cada individuo encierra e ir a la democratización de la matemática.

Palabras clave: Educación Matemática Crítica, antropoética, transcomplejidad, transmodernidad.

Abstract

Transcomplex views of the Critical - Anthroepotic Mathematical Education were analyzed, using as a transmetode the comprehensive hermeneutics, ecosophics and diatopics using the analytical, empirical and propositive moments, in a transmodernist project that goes to the rescue of the victims of castrating Mathematics Education. In the propositive rhizomes Critical and Anthroepotic Mathematical Education, would have the purpose of the formation of a citizen in mathematics, its culture and value; motivate individuals, strengthen their abilities, their intellectual, physical and emotional potential, develop the enormous potential that each individual holds and go to the democratization of mathematics.

Key words: Mathematical education Critical, anthroepotic, transcomplexity, transmodernity

Rizoma. Introito de la indagación

Sin duda en cada país y sus grupos étnicos, han desarrollado desde sus inicios manifestaciones culturales que están cargadas de contenidos matemáticos. El patrimonio cultural matemático que aquí se explicita está henchido de un diálogo entre culturas cobrando preminencia por el rescate de la cultura autóctona; aquella olvidada del *Abya Yala*. En la lengua del pueblo kuna, originario de Sierra Nevada en el norte del país hermano Colombia y que vive en el presente en el Caribe de Panamá, *Abya Yala* significa tierra madura, viva, en florecimiento, madre o de sangre vital se compone de *aby*, que quiere decir sangre y ala, que significa territorio, viene de la tierra y es entonces *Abya Yala* América.

Es *Abya Yala* la denominación originaria, que luego al denominarlo pueblos indígenas por los invasores y encubridores de nuestro continente les permitió relacionarlos con las Indias, región buscada por los negociantes europeos a finales del siglo XV y de alguna manera justificar la masacre y todo lo ocurrido en el mal llamado descubrimiento de América; tal como lo expresa Rodríguez (2017a).

Desde el *Abya Yala*, en profunda expresión descolonizada de América, pensando en su patrimonio cultural matemático, también colonizado y gran parte destruido e impuesto después a conveniencia del proceso eterno de apoderamiento de nuestros pueblos y encubrimiento del otro en palabras de Dussel (1993) y otros autores como Quijano (1989). La matemática en la historia del *Abya Yala* es ocultada y soterrada; por ejemplo, no es notorio haber leído en la historia modernista de la ciencia legado de la humanidad que los mayas tuvieron un desarrollo de las matemáticas sumamente avanzadas; así como las matemáticas de los grupos étnicos de los Wayuu y Waraos en Venezuela.

En lo adelante, para el entendimiento de la significancia de los saberes soterrados se desea ir al rescate de aquellos saberes sometidos que fueron descalificados, que fueron obviado por las metodologías científicas, considerados inacabados, sin carácter científico comprobable como lo es la cultura, aquellos como los saberes históricos, ingenuos, considerados de bajo nivel, los saberes soterrados, aprisionados por una filosofía castrante, los saberes sometidos son toda *“serie de saberes calificados como incompetentes, o, insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel del conocimiento de la científicidad exigida (...) de estos saberes locales de la gente, de estos saberes descalificados como se ha operado la crítica”* (Foucault, 1986, p.5).

Por otro lado, descolonizar nuestro continente implicará descubrir su historia a partir de los signos y elementos que evocan su caducado patrimonio matemático olvidado no reconocido; transculturizado; muchas veces aculturizado y que ayudan a comprender cómo y por qué ha llegado a ser lo que es; en muchas partes de nuestro continente, el *Abya Yala*; es aprender de los mayas; de los Wayuu; son palabras expresadas por Rodríguez y Guerra (2016).

Rescatar la originalidad en el *Abya Yala* es ir a la Educación en la Ciudad

donde *“la participación popular en la creación de la cultura y de la educación rompe con la tradición de que sólo la elite es competente y sabe cuáles son las necesidades e intereses de toda la sociedad”* (Freire, 1997, p. 19). La Educación en la Ciudad profundamente freiriana, aquella educadora donde aprender a leer la ciudad, sus habitantes y su cultura, *“implicará descubrir su historia a partir de los signos y elementos que evocan su caducado patrimonio olvidado no reconocido; transculturizado; muchas veces aculturizado y que ayudan a comprender cómo y por qué ha llegado a ser lo que es”* (Rodríguez y Guerra, 2016, p.43).

Por otro lado, en la Educación Liberadora freiriana vale la pena mencionar a la Educación Matemática Liberadora donde el diálogo freireano es uno de *“sus principios esenciales, que en este caso posibilita la comunicación y sitúa a los actores del proceso educativo de la matemática en un plano horizontal, en contraposición a la educación autoritaria castradora de la pedagogía tradicional de la matemática”* (Rodríguez y Mosqueda, 2015, p.83). La Educación Matemática Liberadora contempla la Educación Matemática Crítica (EMC) y viceversa; de la que Skovsmose (1999) sustenta que una educación, si desea ser crítica, debe reaccionar a la naturaleza crítica de la sociedad; esta naturaleza crítica de la sociedad también se manifiesta en el sistema escolar y, así, este sistema escolar reproduce estructuras sociales.

De esta manera, la reproducción de la división del trabajo, la distribución de la división del poder, la reproducción de los valores culturales, entre otros, incluye formas de reproducción que pueden estar presentes en el sistema escolar. Así, si la educación pretende ser crítica debe permitir desarrollar posibilidades para crear una conciencia crítica acerca de los conflictos y proporcionar las herramientas que sean importantes para manejar tales conflictos. Ideas investigativas similares se consiguen en: Vithal y Valero (2012), Skovsmose y Valero (2012a).

Por otro lado, aunado a la Educación Matemática Crítica que es liberadora debe existir una antropoética reguladora de dicha educación que es *“una ética planetaria que trasciende fronteras nacionales y culturales, a partir del reconocimiento y la aceptación de esta diversidad”* (López, 2015, p.31); la Educación Matemática Crítica se sustenta acá desde la antropoética y ambas se nutren desde la complejidad.

Así mismo, una Educación Matemática Crítica, que aspiramos se regule según Morín (1999), a la triada: individuo-sociedad-especie en el desenvolvimiento del ciudadano en el complexus social. Un entramado imposible de conocer disociando sus partes, tal cual, en este momento de la indagación la EMC va en conjunción con el ejercicio de la ciudadanía y la antropoética. Es hacer en la práctica el cumplimiento del Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación tendrá por objeto el *“pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”*.

Rizoma. Transmetodología de la indagación

En esta indagación se *analizaron miradas transcomplejas de la diada: Educación Matemática Crítica – antropológica; como objetivo de la indagación*. De dichas miradas, emerge en escena por ejemplo, la Etnomatemática. En lo que sigue en este se clarifica el transparadigma, la transmetodología y transmétodo usado. Se observa la denominación de *rizoma* en la estructura de la investigación; se trata de una anti-genealogía que rompe con las estructuras estáticas divisorias de presentar las indagaciones en las que las partes se dividen indisolublemente en un ir y un venir. Acá la organización no responde a ningún modelo estructural o generativo. El rizoma, es un sistema “*acentrado, no jerárquico y no significativo (...) ri-zoma está hecho de mesetas (...) una región continua de intensidades, que vibra sobre sí misma, y que se desarrolla evitando cualquier orientación hacia un punto culminante o hacia un fin exterior*” (Delueze y Guattari, 2004, p.26).

Se usa por primera vez la división rizomática, en vez de capitular, en Rodríguez (2017). El rompimiento con la tradicionalidad modernista de las indagaciones denotadas en las estructuras tradicionalistas de las investigaciones cualitativas o cuantitativas o las denominadas mixtas. Delueze y Guattari (2004) han dedicado todo un nombre de rizoma al prólogo de su texto titulado: *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. El nombre de rizoma esta compaginado y en perfecta similitud con fractales.

Acá en la presente investigación, existió la posibilidad de conexiones entre cualesquiera dos puntos formando con ellas la totalidad de una meseta, se considera, de acuerdo con, se entiende a un “*meseta a toda multiplicidad conectable con otras por tallos subterráneos superficiales, a fin de formar y extender un rizoma*” (Delueze y Guattari, 2004, p. 26). Por ello, parecerá en algún momento que se regresa al inicio o se llega al fin de la indagación.

Del transparadigma de la indagación, la transcomplejidad, trans significa más allá, como teoría de la investigación; y como trans-método es una configuración transepistemológica que se constituye de los principios de la teoría de la complejidad y de la transdisciplinariedad; la cual se encuentra contenida en diversos metadominios del conocimiento donde convergen matemática, psicología, antropología, política, espiritualidad, lingüística, ecología, economía, historia, filosofía, ecosofía; entre otras.

La investigación se encuentra enmarcada en el proyecto de la transmodernidad, dejando de lado el debate cualitativo-cuantitativo-sociocritico y sin excluirlos va como un proceso complejo y transdisciplinario de construcción y reconstrucción del conocimiento de la Educación Matemática en el ciudadano en el mundo del cual ambos forman parte; luego de *analizar miradas transcomplejas de la diada Educación Matemática Crítica- y antropológica, como objetivo de investigación*. Para ello, se requieren de visiones transparadigmáticas distintas a las tradicionales, “*la adopción de una posición abierta, flexible, inacabada, no lineal, integral y multivariada frente a la realidad; con la complementación de lo cualitativo, lo cuantitativo y lo dialéctico en una interrelación sinérgica*

multidimensional orientada a una meta-visión transparadigmática” (Guzmán y Cayula, 2005, p.146).

No son pocas las razones sustentadas en Enrique Dussel de como en la transmodernidad se encuentra el asidero necesario para la realización de dicha investigación; *“ese proyecto transmoderno será también fruto de un diálogo entre culturas”* (Dussel, 1992, p.162). Es aquí donde tiene sentido la diversidad cultural de la matemática en pleno; sin soslayarla; sin incisiones; pero cobrando preeminencia por lo nuestro autóctono, la etnomatemática de los grupos étnicos.

Así mismo, con este enfoque transcomplejo se articula, sin aculturar y aceptando la importancia de transcender el legado de la matemática sin soslayar su historia, filosofía, cotidianidad, cultura y así los saberes soterrados de dicha ciencia, la investigación transcompleja es *“un “plan de acción” y una manera de asumir el proceso investigativo desde una óptica sustentada en el principio de complementariedad para dar respuesta a los desafíos que se nos presentan en una época de constantes y profundas transformaciones”* (De Simonovis, 2009, p.3). Tal cual lo requieren los saberes patrimoniales matemáticos.

En el mismo orden de ideas, el transmétodo usado es la hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica, inédito en Rodríguez (2017) y empleando en artículos internacionales publicados en: Rodríguez (2018a), Rodríguez (2018b) y Rodríguez (2018c). La tarea de dicho transmétodo no es explicar lo exterior, es interpelar los territorios temáticos del conocimiento, la imaginación creadora, la actitud transvisionaria, la irreverencia frente a lo conocido, los modos de interrogar la realidad, la criticidad en el hermeneuta, la libertad de pensamiento entre otras.

En cuanto al carácter complejo de la hermenéutica anidada por la ecosofía, *“la hermenéutica ecosófica, una pragmática existencial cósmica, crítica cuyas interpretaciones siguen una lógica plural con sentido cultural y complejo, pero al mismo tiempo, comprometida con el destino del hombre y la tierra”* (Pupo, 2017, p.10). En ese sentido la transmodernidad en plena consideración respalda el carácter ecosófico de las investigaciones transcomplejas. Pupo (2014) habla del carácter ecosófico en la reflexión sobre nuestras costumbres, el cuidado de la tierra como el patrimonio natural más grande, también la relación ciencias y los saberes provenientes de la cultura; responsabilidades antropológicas del ciudadano ante la Educación Matemática Crítica.

Una hermenéutica ecosófica, siguiendo el carácter integrador, cultural y complejo que la caracteriza puede aportar mucho a la interpretación constructiva y transformadora de una moral, fundada en el bien común, la justicia, la libertad y la virtud del ser humano, *“la misión de la hermenéutica ecosófica, por estar comprometida con el destino de nuestro planeta y de la vida que la habita, (...), capaz de propiciar la comunicación y la comprensión de los seres humanos sobre nuevas bases cosmovisivas”* (Pupo, 2017, p.20). La hermenéutica ecosófica interpreta la conducta moral, sus ideas, principios y valores que norman o dan cauce al quehacer humano en sus mundos de las instituciones educativas, del mundo de la vida, del desempeño profesional, desde una perspectiva planetaria, sin perder los contextos socioculturales específicos. Nótese que esas excelencias de comportamiento del ciudadano las rige también la EMC.

De la hermenéutica en cuestión como transmétodo, su carácter diatópico consiste en *“elevar la conciencia de la incompletud a su máximo posible participando en el diálogo, como si se estuviera con un pie en una cultura y el otro en la restante. Aquí yace su carácter diatópico”* (Santos, 2002, p.70). Es así como desde este carácter se valoran los saberes soterrados de la matemática, por ejemplo en estudios de la Etnomatemática y donde quiera que se deban versar saberes científicos y saberes soterrados; la hermenéutica diatópica no sólo requiere, un *“tipo de conocimiento diferente, sino también un proceso diferente de creación de conocimiento. Requiere la creación de un saber colectivo y participativo basado en intercambios cognitivos y emotivos iguales, un conocimiento como emancipación, más que un conocimiento como regulación”* (Santos, 1998, p. 30).

Desde luego, en general para la realización de la indagación hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica se pasan por niveles que están profundamente relacionados estos son: los planteados por Santos (2003) analítico, empírico y propositivo. De acuerdo con Santos (2003) en el primer momento se interpretará y teorizará el devenir de la problemática que se estudia, extrayendo las ideas fuerzas de las obras de los diferentes autores de la investigación y categorías intervinientes; más aun revisando la epistemología de dicha problemática. *El segundo momento: el empírico*, estará enfocado a interpretar la complejidad de las categorías y el devenir y de la epistemología de esta, en su modo de concebirse, y en especial de cómo se ha llevado a la práctica. El investigador realizará énfasis en el pensamiento de varios autores confrontando su pensamiento con el de los diferentes autores revisados. *El tercer momento* se encauzará a la prefiguración del objeto de estudio, para el fortalecimiento de este se desprende de los autores y va a buscar un discurso propio.

Rizoma. Las concepciones de la antropeítica en el ciudadano

La ciudadanía categoría clave en la investigación y conformación con la antropeítica tiene una profunda relación íntima y se vinculan con la función del sujeto político y el sujeto histórico de una sociedad. Morín (2002), hace reflexionar sobre la condición de ciudadano del ser humano, explicando que un ciudadano, en la mayoría de los casos, o es lo que se espera, ser solidario, responsable y arraigado a su patria, esto es lo que las autoras denomina la pertenencia a un lugar que le dio abrigo, donde nace y lucha, por esto, la educación debe contribuir a la autoformación de la persona en su condición humana, su vida y su ciudadanía. Se trata de un ser humano con una conciencia compleja más allá de la individualidad, con fines de entender la humanidad, es un ciudadano planetario, esta apuesta de la antropeítica se hace en medio de la incertidumbre.

Haciendo énfasis en la condición humana, se trata de un ciudadano, que con González (2017), va de un homo sapiens a un homo complexus, un ser humano demens, prosaico, delirante en un accionar que trascendiendo las disciplinas atiende la vida; la conciencia del buen vivir; de alegorías pasadas reduccionistas a ilusiones comunes de reconstrucciones, de ver las diferentes

facetas de ese homo complexus como interminables imbricadas, donde todos somos uno queriendo un mundo más humano.

Es urgente un ciudadano formado que reconozca la premura de una EMC desde la antropológica entre otras categorías, los problemas de la humanidad, tales como: el sol calienta demasiado, la tierra por la forma de vida a que ha sido sometida no responde a ello, varias especies vegetales desaparecen, con ello el bajo nivel de dióxido de carbono en el aire nos da una idea de los problemas a los que se enfrenta *Gaia*, la madre tierra, la naturaleza en la mitología griega; esos problemas deben ser tratados por la EMC. La irresponsabilidad del hombre y de políticas ambientales serias de los gobiernos en la práctica han llevado al desarrollo de una matemática occidental que deja de lado los problemas vitales de la tierra, de sus congéneres, de las responsabilidades del ciudadano; de la vida en general.

De la misma manera, la antropológica viene entonces en esa con-formación del ciudadano, Rodríguez (2013) afirma que esta significa un ser humano ético que acciona como sujeto, que no puede serlo sino cumple como ciudadano del mundo; es decir un individuo con obligaciones morales para con él, sus semejantes y la naturaleza. Y esta con-formación, desde luego, se debe dar desde la educación. Pero para educar en la antropológica hay que revisar las estructuras organizativas y conformativas de las instituciones educativas, los programas, la intencionalidad y la formación de sus docentes en Educación Matemática Crítica; y en general todo docente debe estar lleno de tal excelencia.

Por ello, es necesario activar los elementos del pensamiento humano para estimular, formar y potenciar para lograr una EMC en conocimientos útiles, flexibles y susceptibles de ser transformadas acorde que aprende a aprender, toda verdad existe dentro de condiciones y "límites de existencia dados. Puede ser totalmente verdadera dentro de esas condiciones y límites, pero muere fuera de esas condiciones y límites. Las verdades no biodegradables son ilusorias y mentirosas en su pretensión de trascender las condiciones mortales existentes" (Morín, 1997, p. 208). Misión de la EMC, entre otras.

Rizoma propositivo. Miradas transcomplejas en la diada Educación Matemática Crítica – antropológica

Las indagaciones en EMC es de data reciente en este lado del mundo, "*en los últimos años ha habido un interés creciente por entender el funcionamiento de la Educación Matemática en los distintos países y su implicación en procesos de in(ex)clusión de diferentes tipos de población*" (Valero, Andrade y Montecino, 2015, p.13). Desde luego, todo ello ha influido en los estudios de Educación Matemática y el género, etnicidad, lenguaje, religión, entre otros. Más aún, incide en la democratización de la matemática, la ciencia legado de la humanidad para todos.

Cobra preeminencia entonces, según los autores anteriores, y de acuerdo con la visión transparadigmática inmiscuirnos con la EMC desde la antropológica como ejercicio de la ciudadanía; ya que no es suficiente generar una comprensión

de los aspectos pedagógicos y didácticos de las matemáticas, sino también es indispensable comprender su relevancia cultural, ética y política.

Para entrar en el juego transparadigmático de todas estas categorías es urgente ir a derribar los pisos paradigmáticos que han encerrado la matemática en el aula a su deconstrucción; es andar a la configuración transepistemológica de la investigación como lo es la transcomplejidad. Esta es conjunción de la complejidad y transdisciplinariedad; por su lado, la teoría de la complejidad en las concepciones constitutivas de la investigación, es una cercanía a una nueva forma de mirada de la vida, un transparadigma que no se permite el reduccionismo, Morín (1999) propugna la complejidad como una postura que se promueve día a día como categoría que es tomada como válida en la creación del conocimiento matemático.

Mientras que, la transdisciplinariedad, la matemática es una ciencia profundamente transdisciplinar, recorre todo el espectro dentro y a través de las y va más allá de toda disciplina; no margina disciplina alguna. Su intención es la perspicacia del mundo actual, su premisa y finalidad es la unidad del conocimiento; es desde ese punto de vista que pudiéramos ver el patrimonio cultural matemático como un ente promovido por la Educación Matemática, que se relaciona con todas las disciplinas del saber. No es una mirada la transdisciplinariedad, es la vía para poner en práctica la complejizada Educación Matemática.

Por otro lado, no lejos de la Educación Matemática Crítica, la Etnomatemática permite revocar la ética caducada en la Educación Matemática, en sus docentes, se requiere entonces un verdadero ejercicio antropológico del ciudadano; que es la antítesis de la ética tradicional, que según Morín (1999) no es más que la ética propia del ser humano, ya que esta abarca un estilo y dinamismo más real y que se adopta más a la verdadera identidad del ser humano en sociedad. Esta nueva definición argamasa al individuo, a la sociedad y a la especie, y es el pilar de donde emergen la conciencia y el espíritu propiamente humano. Desde luego, es esencia considerar tal cual Valero (2014) cómo las matemáticas y su educación en la sociedad son parte de los efectos de poder.

Interviene así, en la antropolítica la conformación antropolítica y sociopolítica del ciudadano desde la Educación Matemática, también *“debe obedecer normas. Las normas no son prescripciones moralizantes sino reglas de conducta que derivan de la confrontación con los principios, las finalidades, las ideas fuerza con los estados de hecho, las lógicas dominantes, las tendencias evolutivas en curso”* (Morín, 1993, p.169). Desde este sentido, la política tiene pleno sentido en la EMC pues la crítica en la *“Educación Matemática que llama a entenderla como política nos invita a tener una actitud intelectual de duda frente al por qué y cómo aquello que todo educador matemático adora —las matemáticas— pueden ser un arma de doble filo”* (Valero, Andrade y Montecino, 2015, p.18).

Por ello, en la Educación Matemática la antropolítica es sustentada como responsabilidad y compromiso de los actores del proceso educativo que define el ser humano como ciudadano de su sociedad y de la especie humana; en la triada moriniana: individuo-sociedad- y especie en donde la recursividad de los hechos

busca elevar el bienestar de la sociedad. Es allí donde la complejidad de los acontecimientos promueve enarbolar valores que vayan en beneficio de todos; dejando atrás la vieja concepción castradora de la enseñanza de la matemática.

Por otro lado, la Educación Matemática Crítica desde categorías como la liberación es analizada por Paulo Freire, en su educación liberadora, la bancaria. La concepción bancaria de la educación pues esta *“es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación”* (Freire, 1972, p.77). Aboga por una educación problematizadora y liberadora en la que la misma es un acto cognoscente el cual mediatiza a los sujetos cognoscentes: educandos y docentes; de la misma manera que es función de la EMC. Desde dicho pedagogo brasileiro, el diálogo es primordial, pues desde el los actores del proceso educativo se adecuan del mundo, de la realidad en la cual viven, para actuar sobre ella y transformarla y humanizarla, desarrollando una conciencia crítica, antropológica y de responsabilidad social.

Es así como, existe la necesidad de darse una negociación entre profesores, profesoras y alumnos y alumnas en relación con los contenidos y el currículo objetos del acto cognoscente al afirmar que *“no hay educación sin enseñanza, sistemática o no, de algún contenido. Quien enseña, enseña algo – contenido- a alguien –alumno”* (Freire, 1999, p.105).

La Educación Matemática Crítica considera el desarrollo de la alfabetización matemática como una aptitud en consonancia con la alfabetización desde Paulo Freire; *“esta alfabetización matemática no solo se refiere a unas destrezas matemáticas, sino también a la competencia para interpretar y actuar en una situación social y política que ha sido estructurada por las matemáticas. (...) que sustente la democracia”* (Skovsmose, 2012, p.110)

La Educación Matemática Crítica reafirma la realidad, no hecha visible hasta ahora, de que las matemáticas no son simplemente una materia que debe enseñarse y aprenderse; sino un legado que llevar a la vida de los ciudadanos; una manera de desmitificar las falsas creencias y actitudes hacia la ciencia patrimonio de la humanidad; con una gran carga de aporte al desarrollo de la humanidad.

Por otro lado, la liberación en la EMC tiene una relación con la democratización, desde Skovsmose y Valero (2001) se proponen, para discutir la relación entre Educación Matemática y democracia, el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas persigue propósitos democráticos, tanto las matemáticas como la Educación Matemática están fuertemente asociadas con la creación de estructuras de riesgo en nuestra sociedad tecnológica actual, y con el mantenimiento de filtros de acceso social.

Todos los estudiantes tienen derecho a la educación; deberían tener la posibilidad de aprender matemáticas, disfrutándola amándola en cada una de sus creaciones, reconociéndola en la naturaleza, el cuerpo humano, en la vida profundamente fractalica; recreándola en sus mentes. Se trata, del acceso democrático, que se refiere a la posibilidad real de proporcionar matemáticas para todos; Skovsmose y Valero (2008). Una Educación Matemática que favorezca la consolidación de *“las relaciones sociales democráticas. (...) una visión crítica de la*

conexión entre la educación matemática y la democracia sitúa la noción de democracia en la esfera de las interacciones sociales cotidianas y la redefine como una acción política abierta” (Skovsmose y Valero, 2012b, p.34).

En particular, en Venezuela, tratándose de democratización de la Educación Matemática es importante considerar en particular que muchos contenidos matemáticos de nuestra cultura han sido desvalorizadas destruidas u olvidadas desde el momento de la invasión Europea a nuestro continente, con la destrucción de muchos de nuestros patrimonios y *“el desarrollo matemático de los pueblos indígenas fue influenciado y en algunos casos destruido por el proceso de colonización”* (Díaz, 2002, p.5).

Desde luego, los saberes matemáticos muchos de ellos se han perdido y otros han sido soterrados en tal proceso colonizado. Y con ello, se ha impuesto en el aula de clase una enseñanza de saberes matemáticos científicos, modernistas olvidando con ello los saberes de los grupos sociales, la Etnomatemática. De acuerdo con el creador de esta, puede ser entendida como el arte o la técnica, *techné*, de explicar, entender la realidad, *matema*, *“en un contexto cultural, etno. El autor aclara que considera etno se refiere a grupos culturales identificables, como por ejemplo, sociedades nacionales – tribus, grupos sindicalistas y profesionales, (...) memoria cultural, códigos, símbolos y hasta maneras específicas de razonar e inferir”* (D’Ambrosio, 1990, p.17).

La Etnomatemática, no aborda exclusivamente problemas *“relacionados con la enseñanza de las matemáticas escolares. Por lo tanto la Etnomatemática como campo de investigación puede contribuir a valorar y fortalecer el patrimonio sociocultural de los pueblos, comunidades y grupos socioculturales mediante el estudio de sus prácticas”* (Peña, Tamayo y Parra, 2015, p.138).

Se trata en ésta investigación desde la Educación Matemática Crítica de salvaguardar del patrimonio cultural de los saberes matemáticos con la Etnomatemática. Es ir a los grupos étnicos a sus procesos dialógicos y constructivos de sus instrumentales con alto contenido matemático y con ello promover la historia del país, de la matemática, en nuestro país. Para ello acudiremos a espacios de la transmodernidad; donde las visiones transcomplejas tienen plena cabida. Esta puede ser una temática a explorar profundamente fuera de esta investigación: recuperar el patrimonio histórico desde el patrimonio matemático y viceversa.

Por otro lado, en la transmodernidad se va a la liberación onto-epistemológica eucéntrica que tiene actualmente serios rezagos de la modernidad y postmodernidad. De aquí que ubicarse en la transmodernidad como civilización que se adopta en paso a la descolonización es de justicia urgente; *“afirmamos que la Transmodernidad es un nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la Modernidad, y el desarrollo de su potencialidad alternativas, la “otra-cara” oculta y negada”* (Dussel, 1992; p.162). Y el patrimonio cultural de los saberes matemáticos con sus concepciones son víctimas de la modernidad.

En cuanto a la concepción considerada de la transepistemología, más allá de la epistemología, el desarrollo de una Educación Matemática otra transgeneracional, significa un replanteamiento de la cosmovisión antropocéntrica,

sociocentrista, matematicista, economicista e incluso biologicista y ecocentrista para dar paso a una transepistemología (más allá del conocimiento tradicional) que, sin desconocer los aportes de la epistemología clásica, de la matemática y la educación, asuma la tesis de revalorizar los saberes patrimoniales culturales matemáticos, cosmovisiones y usos prácticos de las distintas civilizaciones y pueblos. Una transepistemología de la Educación Matemática que también recoja los aportes de los saberes científicos, superando la versión unidisciplinaria de la matemática en el aula, sin rehuir de las disciplinas especializadas.

Una nueva transepistemología de la Educación Matemática considerando la investigación transcompleja implica variantes complejizadas como lo humano, tecnológico, económico, político, ético, cotidiano, filosófico, estético, afectividad, creatividad, lo normativo, la costumbre, intuición; y espiritualidad y de acuerdo con Schavino y Villegas (2010) los siete (7) principios de la investigación transcompleja; es decir principios de: complementariedad, epistemológico, de sinergia relacional, consenso, integralidad, reflexividad y universalidad tiene entonces implicaciones importantes en los saberes patrimoniales matemáticos ricos en esencialidades perdidas de la matemática tradicional impuesta en el aula.

Se trata de crear un abanico conceptual y epistemológico capaz de asumir la realidad en su complejidad y diversidad; es el transparadigma transcomplejo en pleno construyendo la diada: Educación Matemática Crítica – antropeítica; que regula el proceso liberador de la enseñanza de la matemática e intente disminuir las creencias y actitudes hacia la matemáticas, hacia su proceso de enseñanza y a los estudiantes y las creencias que estos tienen sobre el docente de matemáticas y la liberación de los opresores.

Por otro lado, atender a la Educación Matemática Liberadora, es ir a otras posibilidades y reconocimientos de las matemáticas y sus saberes soterrados en la cotidianidad, cultura, en el hábitat popular, en la ciudad, pero también desde la transversalidad y transdisciplinariedad de los contenidos matemáticos, nos convoca a dejar el ejercicio soslayador de las matemáticas mal llamadas occidentales; *“especialmente con relación a las de los aborígenes o de los afroamericanos o de otras personas no europeas, y también con respecto a los trabajadores oprimidos y a las clases marginadas, (...), en otras palabras al dominador”* (D’Ambrosio, 1996, p.113).

Aunando profundamente, la Etnomatemática cobra vida en el mismo origen del aborigen, sus formas de vida, sus creencias, su entorno social y cotidianidad; entonces cuando el docente asuma que la matemática es una ciencia humana, social, cultural y que tiene sentido es en la propia vida de quienes la aprenden, sentirá el gusto de enseñar matemáticas y ser testigo de los triunfos alcanzados por sus estudiantes pues ellos le verán sentido en sus vidas. Esta realidad respeta la cultura de los grupos aborígenes y le da sentido a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Es el verdadero sentido de lo que significa interculturalidad en la indagación de los contenidos matemáticos en el aula.

Todas estas ideas las reafirma Fuentes (2014) cuando dice que la Etnomatemática toma partido en esta lucha valorando los conocimientos ancestrales, pues pretende estudiar, comprender las prácticas y conocimientos

considerados extraescolares de diferentes grupos culturales, busca hacer visibles y válidos los conocimientos que no pertenecen a la lógica occidental y las instituciones escolares, hacen un llamado a presentar la construcción social del conocimiento matemático y los aportes que han hecho diferentes pueblos a través de la historia. Estas características tienen diferentes implicaciones, como la presentación del conocimiento matemático como una construcción cultural, variable de acuerdo a las necesidades y cosmovisiones de las diferentes comunidades.

La inclusión de la Etnomatemática en los programas escolares de los aborígenes en especial, para D'ambrosio (2002) en primer lugar, cumple con desmitificar una forma de conocimiento matemático como definitivo, permanente, absoluto y neutral, impresión dada por la enseñanza de las matemáticas tradicionales, la cual está arraigada a creencias raciales, políticas, ideológicas y religiosas; pero que ahora está íntimamente relacionada con las prácticas culturales de los grupos étnicos.

De acuerdo con lo anterior, en segundo lugar, ilustrar los logros intelectuales de diversas culturas, pueblos, aborígenes, sus historias, es decir, la comprensión de que las personas en todas épocas de la historia han desarrollado ideas matemáticas para resolver los problemas de su diario vivir; esta idea descolonizada de la matemática en los aborígenes es esencial elemento que se puede relacionar con la propuesta de Freire (1997) quien presenta una educación mediada por el respeto a la cultura popular, las formas en la que las personas producen significados, comprenden el mundo, viven sus cotidianidades.

Al respecto, los orígenes de la matemática se dan desde la cotidianidad del ser humano como cuestión de supervivencia, surgen desde la aparición del hombre en la tierra como sujeto pensante, mas, en sus propias palabras afirma que la cotidianidad es una categoría de la educación, es un principio del aprendizaje que marca el quehacer del hogar, es el respeto por la persona, su singularidad, su historia, su comunidad, diversidad, crianza; respetando la interrelación entre todos los *“seres, la esperanza y el amor marcan el contexto de la educación, en todos estos valores de vida es menester también incluir la enseñanza aprendizaje de las Matemáticas, haciendo que ésta forme parte de la formación integral del individuo”* (Rodríguez, 2010b, p.117).

Por esta razón, es que se involucra al individuo, sus creencias, cultura, pensamiento, intereses y cotidianidad en el diseño de vías investigativas desde una perspectiva desde la Etnomatemática en los grupos aborígenes. La cotidianidad forma parte del desarrollo del ser humano desde que nace, hasta que muere, aun cuando carezca de carácter científico, es fundamental considerarla en la educación la cotidianidad de estudiar todos los días, haciendo cotidiano las responsabilidades que debe tomar el estudiante en cada actividad del aula. Rodríguez (2010b) afirma que no debe existir un proceso de enseñanza-aprendizaje que no tome en cuenta la cotidianidad, por lo que no existe una vida humana que no tenga su origen en la cotidianidad, cultura entre otras.

Por otro lado, de acuerdo con Vygotsky (1978) la teoría que se basa en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y, por lo tanto, en el medio donde se

desarrolla, interesándose a su vez por el análisis de la conciencia, dice que el ser humano aprende teniendo en cuenta un mediador, una persona con mayor experiencia para poder orientarlo, creando el término de zona de desarrollo próximo, entendiendo a esta como la distancia entre las actividades que el discente realiza sólo y las que puede realizar bajo la ayuda de sus congéneres.

Así mismo, se conoce que ha tenido mucho auge en la enseñanza de las matemáticas, donde se han realizado diversas investigaciones que sostienen que las mismas deben ser llevadas al aula tomando en cuenta la cultura que rodea al estudiante, sus costumbres e intereses para una mejor comprensión y a su vez puedan ser de utilidad en la vida del estudiante.

Por otro lado, la Etnomatemática no sustituye el término de matemática académica, diciendo que *“desde el punto de vista utilitario, que no puede ser ignorado como una meta muy importante de la escuela, es un gran equivoco pensar que la Etnomatemática puede sustituir una buena Matemática académica”* (D’Ambrosio, 2008, p.43). En la modernidad, la Etnomatemática tendría utilidad limitada, igualmente la matemática académica; pero en la transmodernidad los saberes soterrados de la matemática (los cotidianos, culturales, étnicos, de la calle, la ciudad, entre otros) cobran utilidad ilimitada, al igual que la Educación Matemática Crítica. Recobrando con ello, lo que en la tradicionalidad era falta de interés, obsoleto e inútil y que desgraciadamente, domina los currículos actuales; situación que también describe Rodríguez (2010a).

La Etnomatemática, según Domite (2004) tiene como función hacer emerger modos de razonar, medir, contar, establecer conclusiones y procurar entender la incidencia de la cultura en cuanto al desenvolvimiento de los individuos y la potenciación de cuestiones correspondientes a su aprendizaje; cuestión que perfectamente se puede lograr en los grupos étnicos, por ejemplo. Develando que la enseñanza de la matemática puede asumirse a través de situaciones reales, para encontrar mayor satisfacción en los estudiantes, puesto que los saberes matemáticos no se escapan de la metodología tradicional descrita anteriormente, que se limita a la explicación abstracta y técnica de los contenidos teóricos y prácticos, sin una didáctica motivadora que permita enamorar al discente con los temas, los cuales, tienen gran importancia en su vida y cultura.

Además, estas estrategias nombradas anteriormente servirán de gran aporte a la Educación Media General de Venezuela, en particular debido a la incorporación de los medios de enseñanza conocidos como percepciones directas, útiles para lograr una mejor enseñanza en las aulas de clases. Abriendo espacios para que los discentes puedan crear nuevos aprendizajes desde sus propias experiencias y ubicarlos en el contexto social donde se desenvuelven, los mismos tienen gran pertinencia con los propósitos de la Etnomatemática, ya que esta busca incorporar materiales, utensilios, dibujos, elementos cotidianos del entorno donde se desenvuelve el estudiante. González (1986) considera que los medios de enseñanza son de objetivación del trabajo, que están vinculados a los objetos materiales, sirven de apoyo al proceso de enseñanza y contribuyen decisivamente al logro de sus objetivos.

Aceptando que la Etnomatemática es una teoría socio antropológica que se basa en entender la matemática como una construcción social que permite ver el desarrollo del conocimiento matemático que se encuentra en diferentes comunidades aborígenes a través de su propia práctica cotidiana. Es decir, que existe una gran relación compleja y transdisciplinar entre la Etnomatemática, la Educación Matemática Crítica y la Educación Matemática.

Rizoma final a modo de desenlaces y primicias

La Educación Matemática Crítica, de acuerdo con la noción de antropológica en Rodríguez y Caraballo (2017), tendría la finalidad de la formación de un ciudadano en su cultura, dignidad y su valor; motivar a los individuos, fortalecer sus capacidades, promocionar su potencial intelectual, físico y emocional y desarrollar integralmente, el enorme potencial que cada individuo encierra. Este ciudadano debe ser un ciudadano del mundo, aquel donde sus necesidades no están por encima de las del otro. Es la Educación Matemática Crítica en la conformación de la ciudadanía-antropológica.

En el mismo orden de ideas, la antropológica, puede ser esclarecida por la antropología compleja y definirse, el “*modo ético de asumir el destino humano*” (Morín, 2006, p.159); una de las misiones que debe tener la Educación Matemática Crítica. Morín (2006) y López (2015) afirman que se tiene que asumir el modo ético de la Educación Matemática Crítica; lo que se muestra en las diferentes vertientes; asumir la dialógica egocéntrica-altruista del individuo-sujeto que privilegia la generación o producción de conocimiento, que desplaza lo memorístico repetitivo impuesto, desde una visión inacabada por construirse que incluya al sujeto que interacciona con ella de acuerdo con sus experiencias y promoviendo la transformación de la realidad.

De allí, la Educación Matemática Crítica debe asumir la indisolubilidad y la superación mutua de *sapiens/demens*; esto es, la esencia del ser humano; bajo esa aceptación de bondad o maldad absoluta debe ir a explorar las mejores cualidades del ser humano, por ello, la antropológica como responsabilidad ante los cambios y la formación del ser humano no debe estar de espaldas a la esencia misma inhumana de lo humano.

Por otro lado, asumir la relación dialógica entre nuestra razón y nuestros mitos, nuestra razón y nuestras pasiones es tarea de la Educación Matemática Crítica; porque la educación está plagada del desconocimiento de lo que es el ser humano y bajo ello, debe convivir y educar sabiamente; así como civilizar nuestra relación con las ideas maestras. La Educación Matemática Crítica debe hacer posible la realización plena del sujeto, en cuanto a vivir tanto cuanto sea posible. Reconocer en el otro, al mismo tiempo, la diferencia y la identidad es claramente, una educación verdaderamente democrática, inclusiva y antropológica.

En este sentido, aceptar la criticidad y que la Educación Matemática Crítica sea inclusiva significa, mantener contra viento y marea la consciencia que nos permite simultáneamente, la autocrítica, la crítica y la comprensión como medio

para el cambio y la evolución humana hacia un ser con conciencia plena ecosófica y antropológica.

Por otro lado, practicar en sí la dialógica de los dos sexos del espíritu animus/anima en la Educación Matemática Crítica; se trata de la conciencia de que el ánimo desea reconciliar y unir; el animus trata de discernir y discriminar. Por ello, en la formación antropológica se debe educar para armonizar la relación *animus/anima*. Así mismo, la Educación Matemática Crítica debe ligar a nuestro espíritu los secretos de la infancia; esto es la curiosidad, sorpresa, los secretos de la adolescencia, juegos, cotidianidad, aspiración a otra vida, los secretos de la madurez responsabilidad, los secretos de la vejez, experiencia y serenidad. Si no se seguirá perpetuando la destrucción de la creatividad, y la espontaneidad y la esencia más bella de los seres humanos; aunado a la creación de la ciencia bella legado de la humanidad en el aula: la matemática.

Es así como, vivir, pensar, hacer conforme a la máxima de Morín (2006), lo que no se regenera, degenera; esto es la Educación Matemática Crítica debe entender que en el cambio y transformación está en la elevación de las personas; así mismo, debe hacerse con la con-formación de los docentes. Finalmente la antropológica no tiene recetas, y que en el camino responsable, del respeto, el reconocimiento de la diversidad y formas de aprendizaje, libertad, democratización está la clave para una Educación Matemática Crítica que salvaguarde la ética humana perdida y execrada en la tradicionalidad.

Para culminar, se han analizado miradas transcomplejas de la diada: Educación Matemática Crítica – antropológica; como objetivo de la indagación. De dichas miradas emerge en escena, por ejemplo, la Etnomatemática y la Educación Matemática Liberadora.

Así desde la esencia de transmétodo, se puede concluir sobre el objeto de estudio que: i) solo es posible su cabal uso fuera de los paradigmas, bajo el transparadigma transcomplejo y en un espacio transmodernista; se refiere a las miradas transcomplejas de la diada: Educación Matemática Crítica – antropológica ; en que van sin ataduras y en el rescate de lo olvidado lo diatópico y ecosofico; ii) el cierre en esta indagación es una apertura a continuar en el andar investigativo del objeto de estudio; por ello se han analizado solo algunas miradas, no todas; iii) el investigador en su carácter transcomplejo sale de las ataduras autoritarias de los investigadores, para ejercer el poder de un conocimiento matemático inacabado, donde esté presente dicho objeto de estudio; iv) la transmodernidad en especial, como proyecto de realización del objeto de estudio va fuera de epistemes de la modernidad, los reconstruye y va a un transespisteme nunca definitivo; más allá de los conocimientos tradicionales y v) la línea de investigación donde se ubica el objeto de estudio se titula: *educación-transespistemologías transcomplejas*.

Referencias

D' Ambrosio, U. (1990). *Etnomatemática*. São Paulo: PSP: Editora Ática.

- D' Ambrosio, U. (1996). *Globalização e Multiculturalismo*. São Paulo : Blumenau: FURB.
- D'Ambrosio, U. (2002). *Etnomatemática: Elo Entre As Tradições e a Modernidade*. São Paulo: Belo Horizonte: Autêntica.
- D'Ambrosio, U. (2008). *Etnomatemática. Eslabón entre las tradiciones y la modernidad*. México: Limusa.
- De Simonovis, L. (2009). *El pensamiento de Edgar Morín y sus aportes a la investigación transcompleja*. Turmero: UBA
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Capitalisme et Schizophrénie*. Minuit: Mille Plateaux.
- Díaz, P. (2002). La Enseñanza de la Matemática de los pueblos indígenas de América Latina en el marco de la Globalización y el Capital Humano. *Revista digital Matemáticas, Educación e Internet*, 3 (2), 1-11.
- Domite, M. (2004). Da compreensão sobre formação de professores e professoras numa perspectiva Etnomatemática. En: Knijnik, G; Wanderer, F; Oliveira, C. (Org.) *Etnomatemática: currículo e formação de professores*. EDUNISC: Santa Cruz do Sul. pp. 419-431.
- Dussel, E. (1992). *La ética de la liberación: ante el desafío de Opel, Taylor y Vatio con respuesta crítica inédita de K.-O. Opel*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Dussel, E. (1993). 1492: *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Quito: Abya-Yala.
- Foucault, M. (1986). "Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto". En: AA.VV., *Materiales de sociología crítica*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York: NY: Herder & Herder.
- Freire, P. (1997). *La educación en la Ciudad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1999). Education and community involvement. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis. *Critical education in the new information age* (pp. 83-92). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Fuentes, C. (2014). Descolonizando la escuela: ¿Es Posible Llevar la Etnomatemática al aula? *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 222-244.
- González, J. (2017). La condición humana como un saber necesario para pensar en un Homo complexus. *Revista CON-CIENCIA*, 1(5), 77-85.
- González, V. (1986). *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Guzmán, J. & Cayula, A. (2005). Ontología emergente para el posicionamiento del sujeto ante la naturaleza de una realidad desde la perspectiva transcompleja. *EIKASA. Revista de Filosofía*, 3,155-158.
- López, J. (2015). Socioética y antropeética profesional para una Educación Universitaria contra la desigualdad. *EDETANIA*, 47, pp.17-38.
- Morín, E. (1993). *El Método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

- Morín, E. (1997). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Morín, E. (1999). La ética del género humano. En E. Morín, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (pág. 79-88). Francia: UNESCO.
- Morín, E. (2002). *La Cabeza bien puesta*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Morín, E. (2006). *El método VI. Ética*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Peña, P., Tamayo, C. & Parra, O. (2015). Una visión Latinoamericana de la Etnomatemática: tensiones y desafíos. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 18 (2): 137-150.
- Pupo, R. (2014). La educación, crisis paradigmática y sus mediaciones. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 17, 101-119.
- Pupo, R. (2017). *La cultura y su aprehensión ecosófica. Una visión ecosófica de la cultura*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Quijano, A. (1989). “ Colonialidad y modernidad/racionalidad ” . En Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas. Quito: Tercer Mundo - Libri Mundi editores.
- Rodríguez, M. & Caraballo, M. (2017). Educación – ciudadanía – complejidad en la antropológica del complexus social. *Praxis Educativa ReDIE*, 17, 91-109.
- Rodríguez, M. & Guerra, S. (2016). Popol Vuh patrimonio cultural: Serendipiando con sus dinámicas sociales desde la complejidad. *Praxis Educativa ReDIE*, 15, 31-52.
- Rodríguez, M. & Mosqueda, K. (2015). Aportes de la pedagogía de Paulo Freire en la enseñanza de la matemática: hacia una pedagogía liberadora de la matemática. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 82-95.
- Rodríguez, M. (2010a). El papel de la escuela y el docente en el contexto de los cambios devenidos de la praxis del binomio matemática-cotidianidad. *Revista UNION*, 21, 113-125.
- Rodríguez, M. (2010b). Matemática, cotidianidad y pedagogía integral: elementos epistemológicos en la relación ciencia-vida, en el clima cultural del presente. Doctorado en Innovaciones Educativas. Caracas: Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada.
- Rodríguez, M. (2013). La Educación Matemática en la con-formación del ciudadano. *Telos*, 15(2), 215 – 230.
- Rodríguez, M. (2015a). El síndrome de la globalización cultural: omnipresente, ambivalente, incierto e incognoscible. ¿Cómo afecta el patrimonio cultural? *Revista Visión Educativa IUNAES*, 9 (20), 72-85.
- Rodríguez, M. (2015b). La diversidad cultural: una riqueza vital para el patrimonio cultural, en la utopía de ser conservada y valorada. *Praxis Educativa ReDIE*, 13, 87-87.
- Rodríguez, M. (2016). La conservación de la cultura autóctona como un proceso descolonizado para Latinoamérica y el Caribe. *Praxis Investigativa ReDIE*, 8(14), 8-19.

- Rodríguez, M. (2017a). La transcomplejidad como transparadigma en las concepciones del patrimonio cultural del Abya Yala. *Revista Visión Educativa IUNAES*, 11, 108-119.
- Rodríguez, M. (2017b). Deconstrucción de la gestión del patrimonio cultural en la modernidad: Su gestión transcompleja en la transmodernidad. *Revista Digital de Gestión Cultural*, 12, 4-17.
- Rodríguez, M. (2017c). Fundamentos epistemológicos de la relación patrimonio cultural, identidad y ciudadanía: hacia una educación patrimonial transcompleja en la ciudad. Tesis de Grado de Doctoral Inédita en Patrimonio Cultural. Aprobada con Mención Publicación. Universidad Latinoamericana y el Caribe, Venezuela.
- Rodríguez, M. (2018). La Etnomatemática como mediadora en los procesos de la reconstrucción de la historia de Venezuela y la recuperación de su patrimonio matemático. Informe de la Investigación de Año Sabático 2016-2017. Universidad de Oriente.
- Ruiz, C. (2008). La Universidad venezolana en una época de transición. Recuperado de: <http://www.ucla.edu.ve/dac/investigaci%F3n/compendium7/EpocadeTransicion.htm>
- Santos, B. (1998). *Por una concepción multicultural de los derechos humanos*. México: Universidad nacional Autónoma de México.
- Santos, B. (2003). *Crítica de la Razón Indolente Contra el Desperdicio de la Experiencia, Volumen I, Para un Nuevo Sentido Común: La Ciencia, El Derecho y la Política en la Transición Paradigmática*. Madrid: Editorial Desclée De Brouwer, S.A.
- Schavino, N. y Villegas C. (2010). De la teoría a la praxis en el enfoque integrador transcomplejo. Proco. Del Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EIC/R0721_Schavino.pdf
- Skovsmose, O. & Valero, P. (2001). Breaking Political Neutrality. The Critical Engagement of Mathematics Education with Democracy. In B. Atweh; H. Forgasz & B. Nebres (Eds.), *Socio-cultural aspects of mathematics education: An international research perspective* (pp.37-56) Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associate.
- Skovsmose, O. & Valero, P. (2008). Democratic access to powerful mathematical ideas. En L. D. English (Ed.). *Handbook of international research in mathematics education. Directions for the 21st century* (segunda edición, pp. 415-438). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skovsmose, O. & Valero, P. (2012a). Rompimiento de la neutralidad política: el compromiso crítico de la Educación Matemática con la democracia. En Valero, Paola; Skovsmose, Ole (Eds.), *Educación Matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas* (pp. 1-23). Bogotá: una empresa docente.

- Skovsmose, O. & Valero, P. (2012b). Acceso democrático a ideas matemáticas poderosas. En Valero, Paola; Skovsmose, Ole (Eds.), Educación Matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas (pp. 25-62). Bogotá: una empresa docente.
- Skovsmose, O. (1999). *Hacia una filosofía de la Educación Matemática Crítica*. Bogotá: Una empresa docente. Universidad de los Andes.
- Skovsmose, O. (2012). Escenarios de investigación. En: Educación Matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas Paola Valero y Ole Skovsmose, compiladores. Pp. 109-130. Bogotá: Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formación en Educación; Ediciones Uniandes.
- Valero, P. (2014). Political Perspectives in Mathematics Education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 484-487). Dordrecht, Netherlands: Springer Netherlands.

DEVELANDO EL ROSTRO DEL *MOBBING* DOCENTE UNIVERSITARIO: PREVALENCIA, TIPOLOGÍA, ACCIONES HOSTILES Y GRUPOS DE RIESGO

DEVELATING THE FACE OF *MOBBING* UNIVERSITY TEACHING: PREVALENCE, TYPOLOGY, HOSTILE ACTIONS AND RISK GROUP

Rebeca Del Pino Peña

Doctora en Ciencias de la Administración (enfoque humano organizacional con estancia posdoctoral en salud ocupacional en instituciones educativas); Universidad Pedagógica Nacional; rdelpino@upn.mx ORCID. [0000-0001-5178-8019](https://orcid.org/0000-0001-5178-8019)

Recibido: 15 de noviembre de 2019
Aceptado: 14 de diciembre de 2019

Resumen

El objetivo del presente estudio *ex-post-facto* de corte exploratorio, transversal y descriptivo fue determinar la prevalencia, la tipología, las acciones hostiles y los grupos de riesgo de *mobbing* en una muestra no probabilística por conveniencia de 1,049 profesores de universidades mexicanas, a quienes se les aplicó *in situ* el Test psicológico IVAPT-Pando. Entre los principales resultados obtenidos se detectó una prevalencia del 35.8 % con una manifestación de acciones hostiles de tipo mixta preponderantemente vertical descendente, así como diferencias estadísticas altamente significativas en las variables de estudio de género, antigüedad en el puesto de trabajo y en la forma de contratación laboral, lo cual revela la presencia de grupos de mayor riesgo de presentar esta problemática como el personal femenino, con menos de 10 años de trabajo académico y el interino. Dichos hallazgos denotan la necesidad de llevar a cabo futuros estudios que enriquezcan esta línea de investigación científica, en conjunto con la planeación y puesta en marcha de una gestión institucional para su prevención y atención, con más empuje en los grupos de mayor vulnerabilidad, en beneficio del bienestar integral del profesorado universitario del siglo XXI.

Palabras clave: personal docente, universidades, trabajo docente, violencia.

Abstract

The objective of this *ex-post-facto* study of exploratory, transversal and descriptive cutting was to determine the prevalence, typology, hostile actions and risk groups of *mobbing* in a non-probabilistic sample for the convenience of 1,049 teachers of Mexican universities, who were applied on-site the IVAPT-Pando Test. Among the main results obtained was a prevalence of 35.8% with a manifestation of hostile actions of mixed type predominantly vertical downwards, as well as highly significant statistical differences in the

variables of gender study, seniority in the workplace and in the form of employment, which reveals the presence of groups most at risk of presenting this problem as female staff, with less than 10 years of academic and interim work. These findings denote the need to carry out future studies that enrich this line of scientific research, in conjunction with the planning and implementation of institutional management for their prevention and care, with more thrust in the groups of to the benefit of the comprehensive well-being of 21st-century university faculty.

Key words: teaching staff, universities, teaching work, violence.

Introducción

En Latinoamérica son recientes y escasos los estudios sobre las condiciones del trabajo docente, y la salud, como un concepto integral que enmarca un equilibrio social, psicológico, fisiológico y biológico que influye determinantemente en el quehacer académico (UNESCO, 2005).

Ante tal panorama resulta importante considerar que las exigencias de la dinámica educativa del siglo XXI exponen al profesorado a riesgos psicosociales emergentes, que como parte del malestar docente afectan su salud y calidad de vida ocupacional en detrimento del alumnado que es su razón de ser. Entre los que destacan el estrés laboral, el síndrome de *burnout* y el *mobbing*, en los cuales el personal académico se constituye en un grupo de alto riesgo al respecto (Moreno, Garrosa y González, 2000; Tamez y Pérez, 2009; Gómez, 2015; Medina, 2016; Red SEPA, 2018).

En el caso específico del *mobbing*, esta variable de estudio hace alusión a un acoso psicológico en el trabajo, catalogado como la plaga de la salud laboral del siglo XXI, el cual se encuentra integrado por diversas aristas para su análisis, explicación y puesta en marcha, tanto en el plano de la ciencia como en la praxis educativa, lo que denota la necesidad de emprender un acercamiento introductorio a su basamento teórico general para un mayor entendimiento al respecto por la complejidad de su estudio.

De hecho, el *mobbing* es considerado como una categoría de análisis que todavía se encuentra en construcción, pues aún no está perfectamente clara ni definida con precisión, la cual ha sido denominada también como “psicoterrorismo”, “acoso moral”, “asesinato psíquico” (Leymann, 1990; Hirigoyen, 2001; Piñuel, 2002; Edreiras, 2003), entre otras acepciones. Condición que se ve reflejada en la presencia de diversos instrumentos de medición fundamentados en diferentes perspectivas teóricas, así como abordajes metodológicos y psicométricos que han arrojado resultados heterogéneos al respecto.

En la literatura científica se reportan diversas formas de definir y abordar teóricamente esta variable de investigación, postulados que suelen presentar una sincronía conceptual que integra la manifestación de un proceso caracterizado por una serie de acciones hostiles repetitivas de acoso psicológico laboral, de corte crónico y colectivo, con la intencionalidad de causar daño a los trabajadores

asediados por considerarlos una amenaza al *statu quo* de los hostigadores, lo cual genera a las víctimas y/una serie de efectos negativos en su bienestar integral.

Konrad Lorenz, fue el primero en utilizar este tecnicismo al estudiar y describir conductas de supervivencia de algunas especies animales, que empleaban el ataque en coaliciones de miembros débiles de una misma especie contra otros más fuertes que ellos (Barrera, 2015). Posteriormente este término fue empleado para explicar una problemática de acoso laboral en las organizaciones por parte del psicólogo alemán Heinz Leymann, el cual es considerado como el precursor de esta línea de investigación científica.

Dicho autor definió al *mobbing* como un fenómeno en que una persona o grupo de personas ejercen una violencia psicológica extrema, desprovista de ética, de forma sistemática y recurrente al menos una vez por semana, y durante un tiempo prolongado de más de seis meses sobre otra persona en el lugar de trabajo, con la finalidad de destruir las redes de comunicación de la víctima o víctimas, destruir su reputación, perturbar el ejercicio de sus labores y lograr finalmente que esa persona o personas acaben abandonando el lugar de trabajo (Leymann, 1990, p. 4).

Piñuel (2002, p. 22), el pionero del estudio de dicho constructo en Iberoamérica, alude a este como el deliberado y continuado maltrato verbal y modal que recibe un trabajador, hasta entonces válido, adecuado o incluso excelente en su desempeño, por parte de uno o varios compañeros de trabajo, que buscan con ello desestabilizarlo y minarlo emocionalmente con vistas a deteriorar y hacer disminuir su capacidad laboral o empleabilidad y poder eliminarlo así, más fácilmente del lugar y del trabajo que ocupa en la organización.

Pando *et al.* (2006:1) como parte del soporte teórico del IVAPT-PANDO, el cual fue el primer instrumento diseñado en México para la medición de esta variable de investigación, hacen referencia al mismo como el continuo y deliberado maltrato verbal que recibe un trabajador de otro u otros, quienes se comportan cruelmente con la intención de hacerle sentir mal psicológicamente y obtener su salida de la organización.

Por lo tanto, a partir de esta fundamentación conceptual, podría decirse que en la dinámica organizacional actual el *mobbing* se manifiesta como si fuera un “crimen perfecto” extremadamente sutil y perverso que “no deja huella” por su invisibilidad en el escenario ocupacional del siglo XXI (Hirigoyen, 2001; Del Pino, 2018).

Al respecto como señala Edreiras (2003) lo único que se ve en este proceso es el progresivo deterioro en la salud de las víctimas, por los padecimientos psicosomáticos, psicológicos y psicosociales que este detona, los cuales provocan una mayor afectación en las víctimas que los ocasionados por otros riesgos psicosociales emergentes, al ser la mayor fuente potencial de estrés laboral por lo que es aún más devastadora que los demás estresores laborales juntos (Zapf, 1999; Matthiesen *et al.*, 2003; Barrera, 2015; Medina, 2016).

Entre otras consecuencias negativas que genera esta problemática organizacional, sobresalen también el incremento del ausentismo laboral, accidentes, incapacidades, rotación del personal, desmotivación y pertenencia

laboral, mayores gastos sanitarios, así como la disminución de la productividad (Liefoghe & Olafsson, 1999; Pando, Aranda, Parra y Gutiérrez, 2013; Villagran-Rueda y Puente-Garnica, 2015; Red SEPA, 2018).

De igual forma entre las principales perspectivas de estudio de esta línea de investigación, destaca un abordaje del perfil de la víctima y el victimario (Piñuel, 2002; Cruz, Ovalle y Pando, 2008; Barrera, 2015; Díaz, X. *et al.* (2015); Medina, 2016), así como un enfoque de tipo organizacional (Leymann, 1990; Liefoghe y Olafsson, 1999; Matthiesen *et al.*, 2003; Mikkelsen y Einarsen, 2006).

En el caso de estudios iberoamericanos en los que fue empleado el IVAPT-Pando, los cuales se sustentan en un planteamiento de análisis de las características individuales en relación al *mobbing*, se ha encontrado una prevalencia que oscila entre el 8.9 % al 28.9 % (Pando, Aranda y Olivares, 2012; Lara y Pando, 2014; Barrera, 2015; Díaz, X. *et al.*, 2015, Medina, 2016), así como diferencias estadísticamente significativas en diversas variables sociodemográficas (Cruz, Ovalle y Pando, 2008; Pando Aranda, y Olivares, 2012; Medina, 2016) en contraposición con la inexistencia de desigualdad entre estas categorías de estudio (Aldrete, Pando, Aranda y Torres, 2006; Pando, Aranda, Parra y Gutiérrez, 2013; Barrera, 2015).

De tal forma que en la actualidad como señala Ausfelder (2002) aunque todo empleado puede ser víctima de *mobbing* por la falta de un perfil típico al respecto, algunos autores reportan la presencia de ciertos grupos de trabajadores que pueden ser más propensos de sufrir esta problemática laboral, como las mujeres, los más jóvenes, el personal de recién ingreso, etc. (Hirigoyen, 2001; Cruz, Ovalle y Pando, 2008; Piñuel, 2006; Medina, 2016; Barrera, 2015; Piñuel, 2018).

Paralelamente a lo largo de este peregrinaje por este soporte teórico, una de las tipologías más empleadas para clasificar a este constructo se centra en una categorización de los actores sociales perpetradores de este acoso laboral. De cuyo planteamiento se derivan las categorías de “vertical descendente” cuando el acosador es un superior jerárquico de la víctima; así como de “vertical ascendente” en el caso de que el hostigador sea un colaborador y “horizontal” cuando se da entre colegas del mismo rango laboral. Adicionalmente se hace alusión también a una manifestación de corte mixto, cuando de manera simultánea se presentan varios tipos de *mobbing* en las organizaciones.

Por ello, con base en este marco referencial teórico sobre esta problemática laboral, se sientan las bases para continuar en este camino por la manifestación de este riesgo psicosocial laboral, que en palabras de Piñuel (2018), es visto con cierta naturalidad en las instituciones educativas, por lo que en múltiples ocasiones suele normalizarse y justificarse en dichos escenarios ocupacionales.

Situación que ha generado que en numerosas ocasiones esta problemática que hace referencia a un acoso psicológico en el trabajo que enfrenta el profesorado en el ejercicio de sus funciones laborales académicas. No sea denunciado, sino que permanezca invisible, se repita o se incremente simbólicamente de manera velada, como parte del currículum oculto cotidiano, recurrente y constitutivo de la compleja cultura organizacional universitaria.

Al respecto, en la literatura científica se reporta que las instituciones de educación superior se erigen en terrenos fértiles para la expresión del *mobbing* (Piñuel, 2002; Peñasco, 2009; Westhues, 2014; Piñuel, 2018; Buendía citado en Universia, 2019) por una problemática laboral que suele manifestarse en las universidades por su poderosa estructura jerárquica, rígida y altamente burocratizada, lo cual hace que en estas se desarrollen prácticas institucionales como el abuso de poder, la endogamia, las rivalidades la corrupción, el acoso, el aislamiento y destrucción (Peñasco, 2009; Pérez, 2009; Piñuel, 2018; Buendía citado por Universia, 2019).

En este recorrido por el estado de la cuestión sobre el *mobbing*, sobresale también, en diversas investigaciones, que el personal docente es uno de los grupos de trabajadores con mayor grado de riesgo de enfrentar este riesgo psicosocial, el cual representa una amenaza potencial para su salud ocupacional y quehacer profesional (Piñuel, 2002; Peñasco, 2009; Westhues, 2014; Gómez, 2015).

Específicamente en investigaciones realizadas en Iberoamérica con el IVATP-Pando, se han encontrado que los docentes enfrentan con mayor frecuencia un *mobbing* vertical descendente, seguido del horizontal (Cruz, Ovalle y Pando, 2008; Pando, Aranda & Olivares, 2012; Lara y Pando, 2014).

Hallazgos que son similares a los reportados en investigaciones con un abordaje metodológico cualitativo, en las que en el discurso del profesorado víctima y/o sobreviviente de este riesgo psicosocial, se ha enfrentado a una manifestación mixta predominantemente vertical descendente ejecutada mayoritariamente por los coordinadores de los programas educativos y posteriormente por sus colegas (Del Pino, 2017, 2018) quienes llevan a cabo una serie de comportamientos agresivos verbales tendientes a dañar su imagen profesional y personal, evitar brindarles oportunidades y desarrollo profesional, así como para su aislamiento individual y limitación de su comunicación con otros (Del Pino, 2018).

De igual forma en la narrativa del personal docente universitario acosado sobresale también la identificación de grupos de mayor riesgo de presentar esta problemática, como el colectivo femenino docente (Del Pino, 2017, 2018), así como los catedráticos con menor antigüedad, los que no cuentan con un contrato de base y quienes tienen una trayectoria sobresaliente en su quehacer académico (Del Pino, 2018). En cuya percepción subjetiva esta situación se debe más bien a la dinámica, contexto y condiciones de trabajo de las universidades que a las características personales de estos segmentos del profesorado, lo cual hace que sean más vulnerables al respecto.

Método

Diseño de la investigación

Ante tal panorama, con la finalidad de poder establecer un puente entre los hallazgos cualitativos reportados en la literatura científica, se llevó a cabo un

estudio ex-posfacto de tipo exploratorio, transversal y descriptivo, con el objetivo de determinar la prevalencia, la tipología, las acciones hostiles y los grupos de riesgo de *mobbing* del personal docente universitario, en busca de un acercamiento general a este riesgo psicosocial que pueda contribuir a visibilizar el rostro de dicha problemática en las instituciones de educación superior, para el enriquecimiento de esta línea de investigación científica en aras de una posible trascendencia social en beneficio de la comunidad académica universitaria.

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia de 1,409 docentes de siete universidades (distribuidas de la siguiente manera: dos de la Ciudad de México, una en los estados de México, Campeche, Tabasco, Nuevo León y Tamaulipas). Cuya selección se sustentó en criterios de inclusión que contemplaban la participación del personal docente de ambos sexos con un período de antigüedad de seis meses mínimo en apego a la fundamentación nosológica de *mobbing* planteada por Leyman (1990), con los criterios de exclusión de que su colaboración no fuera voluntaria y que no pudieran contestar el cuestionario de investigación “cara a cara”.

En la muestra de estudio destaca que el 51.6% (727) pertenecía al género femenino, el rango más representativo de edad fue el de 41 a 50 años con un 31.8 % (448), el 39.7 % (559) se encontraba casado, el 58.9 % (830) contaba con estudios de licenciatura, el 63.5 % (895) se desempeñaba como profesora(a) de asignatura, el 57.7 % (813) laboraba en una universidad del sector público, el 23.7 % se desempeña en una institución educativa ubicada en la Ciudad de México, el 76.1 % (1,072) estaba contratado bajo el régimen de interinato, tenía una antigüedad laboral de 11 a 19 años y el 51.5 % (726) trabajaba en una institución de educación superior ubicada en el centro del país.

Instrumentos

Se aplicó el IVAPT-PANDO que fue el primer instrumento de medición diseñado en México para evaluar el *mobbing* y el cual cuenta con un *Alpha de Crombach* de 0.91 que denota una adecuada consistencia interna al respecto (Pando, Aranda, Parra y Gutiérrez, 2013).

Dicho cuestionario se administra de manera individual o colectiva, además de que se compone por 22 preguntas y un apartado final para la direccionalidad de los comportamientos de *mobbing*. Cuyo soporte teórico se fundamenta en tres criterios nosológicos que enmarcan la presencia de conductas violentas de una o varias personas sobre otras, con una manifestación continua durante cierto tiempo y la intencionalidad de aniquilación o destrucción psicológica del individuo para causarle un daño deliberado u obtener su salida de la organización (Pando *et al.*, 2006).

Procedimiento

Se llevó a cabo *in situ* la aplicación del instrumento de medición seleccionado, para posteriormente realizar el tratamiento estadístico de los resultados obtenidos en esta investigación con el paquete *SPSS* versión 21, el cual enmarcó la prevalencia de los niveles del *mobbing*, la tipología correspondiente, las acciones hostiles derivadas de este acoso laboral y un análisis diferencial de las variables sociodemográficas de estudio para la obtención de los grupos de trabajadores de riesgo.

Para tal efecto se aplicó estadística descriptiva para obtener las medias y los porcentajes de las variables de estudio evaluadas; así como la prueba T de Student para muestras independientes en las variables integradas por dos componentes de comparación y el Análisis de Varianza de una Sola Vía (ANOVA) en el caso de aquellas constituidas por más de dos dimensiones de contrastación, con la finalidad de identificar las diferencias existentes entre las variables de estudio.

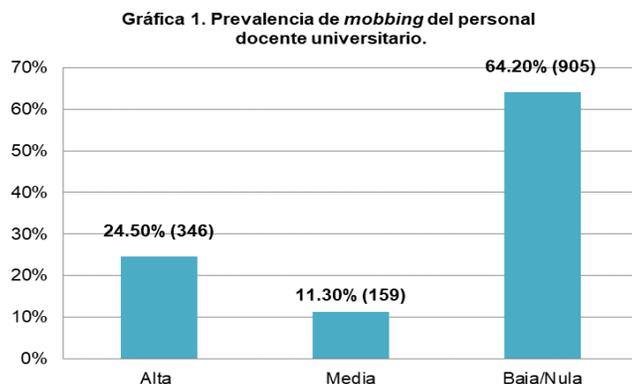
Consideraciones éticas

En apego a los principios básicos y normas de conducta del Código Ético del Psicólogo (2009), en general y específicamente en materia de investigación, se llevó a cabo el control de la calidad del trabajo, la colaboración voluntaria y confidencial de los participantes, así como de los resultados derivados de este estudio.

Resultados

Prevalencia

Se puede apreciar que el *mobbing* es catalogado en un 24.5 % (346) como de nivel alto, mientras que el 11.3 % (159) lo clasifica como medio, lo que refleja una prevalencia de 35.8 % (505) al respecto.

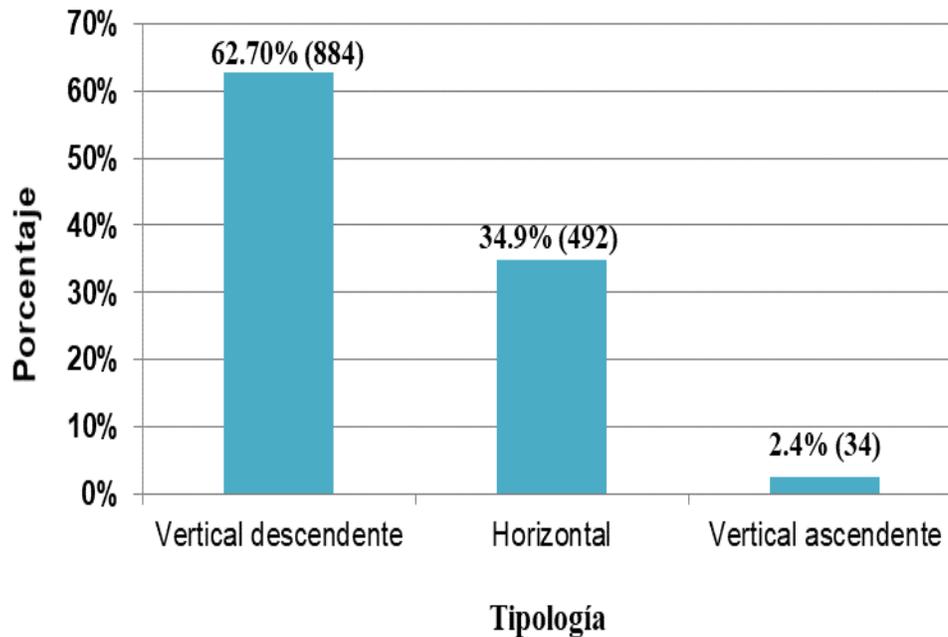


Fuente: Elaboración propia.

Tipología

En relación a la clasificación del *mobbing* reportada por los académicos de estudio, destaca la existencia de una tipología mixta, la cual es ejecutada principalmente por sus superiores en un 62.7 % (884), seguida de los comportamientos hostiles que llevan a cabo sus colegas en un 34.9 % (492).

Gráfica 2. Tipología del *mobbing* del personal docente universitario.



Fuente: Elaboración propia.

Acciones hostiles

En cuanto a los actos de *mobbing* a los que se enfrenta el personal docente universitario acosado, destaca que estos se encuentran ubicados principalmente en un 36.4 % (513) en la categoría de agresiones verbales para el deterioro de la imagen profesional y personal, seguido de una serie de comportamientos para el aislamiento y destrucción de redes de comunicación en un 25.1 % (354).



Fuente: Elaboración propia.

Grupos de riesgo

Para la obtención de los grupos de riesgo de *mobbing* del personal docente de estudio, se aplicaron las pruebas T de *Student* para muestras independientes y Análisis de Varianza de una Sola Vía (ANOVA) con la aplicación de la prueba *Sheffé Post Hoc*, a fin de determinar las diferencias estadísticas significativas existentes en esta variable en función de las características sociodemográficas de la muestra de estudio evaluada. Siendo solamente en las categorías de estudio de género, antigüedad en el puesto de trabajo y forma de contratación laboral en las que se encontraron dichas variaciones.

En el caso específico del género de los profesores universitarios, se identificaron diferencias estadísticas altamente significativas ($p \leq 0.05$) $\alpha = .001$, con puntajes más altos en el colectivo femenino docente.

Tabla 1
Diferencias estadísticas significativas de mobbing en personal docente universitario por género

Variable	Género	Media	Desviación estándar	T	Significancia
Mobbing	<i>Masculino</i>	1.43	2.601	.897	.001
	Femenino	1.76	3.303		

Fuente: Elaboración propia.

De igual forma se detectaron diferencias altamente significativas por antigüedad en el puesto de trabajo ≤ 0.05) $\alpha = .026$, así como cifras más altas en este riesgo psicosocial laboral en los docentes que tienen menos de 10 años laborando en las universidades.

Tabla 2

Diferencias estadísticas significativas de mobbing en personal docente universitario por antigüedad en el puesto de trabajo

Variable	Antigüedad puesto	Media	Desviación Estándar	F	Significancia	Diferencias intragrupos
Mobbing	Menos de 10 años.	1.60	2.644	4.013	.026	5.21.
	De 11 a 19 años.	1.53	3.047			
	De 20 a 29 años.	1.53	3.047			
	Más de 30 años.	.71	1.955			

Fuente: Elaboración propia.

Destaca la presencia de variaciones estadísticas significativas ($p \leq 0.05$) $\alpha = .044$ en el personal académico evaluado en relación a la forma de contratación laboral, con puntuaciones mayores en lo(a)s docentes con interinato.

Tabla 3

Diferencias estadísticas significativas de mobbing en personal docente universitario por forma de contratación laboral

Variable	Forma de contratación laboral	Media	Desviación estándar	T	Significancia
Mobbing	<i>De base.</i>	1.37	2.501	.876	.044
	Interinato.	1.46	2.799		

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

En la búsqueda del conocimiento científico en materia de investigación educativa, con este trabajo en el que se pretendió tener un acercamiento general al *mobbing* docente universitario en México, se coadyuvó a contribuir con la tarea de develar parte del rostro de este riesgo psicosocial con base en el objetivo planteado en cuanto a la detección de la prevalencia, la tipología, las acciones hostiles y los grupos de riesgo de estudio.

Al respecto bajo ese orden organizativo de análisis, se obtuvo una prevalencia de dicho riesgo psicosocial del 35.8 % (505), la cual es una cifra superior a la reportada en algunos estudios iberoamericanos con poblaciones

ocupacionales diversas, en los que se empleó el IVAPT-Pando (Pando, Aranda y Olivares, 2012; Lara y Pando, 2014; Barrera, 2015; Medina, 2016).

Situación que podría sugerir que el colectivo del personal docente universitario de estudio se constituye en un grupo de mayor riesgo que otros sectores de trabajadores de sufrir *mobbing* en el desempeño de sus funciones laborales, lo cual concuerda con Piñuel (2002); Peñasco (2009); Pérez (2009); Westhues (2014); Piñuel (2018) y Buendía citado por Universia, (2019) en relación a que estas instituciones de educación superior pueden llegar a convertirse en fértiles caldos de cultivo para su manifestación de la pandemia laboral del nuevo siglo.

De igual forma, en este estudio se identificó también una tipología mixta preponderantemente de corte vertical descendente, seguida de la horizontal, lo cual coincide con lo postulado por Aldrete *et.al*, (2006), Pando y Aranda (2007), Cruz, Ovalle y Pando (2008), Lara y Pando (2014), así como en otras investigaciones fundamentadas en una metodología cualitativa (Del Pino, 2017, 2018) en las que se evidencia en el discurso de los catedráticos víctimas y/o sobrevivientes de *mobbing* que estas acciones hostiles son realizadas primordialmente por los coordinadores de los programas educativos universitarios, así como por sus pares académicos.

Aunado a ello, en cuanto a las acciones hostiles a las que se enfrenta el profesorado acosado, en el presente trabajo sobresale la expresión de una serie de agresiones verbales para desprestigiar la imagen profesional y personal del colectivo docente, principalmente, seguidas de un conjunto de comportamientos violentos encaminadas a aislar y destruir sus redes de comunicación, tal como se indica en un estudio cualitativo de Del Pino (2018).

De tal manera que dichas estrategias podrían estar direccionadas primeramente a la destrucción individual del profesorado para minar su estructura y fortaleza emocional, para posteriormente evitar que este pueda contar con alguna fuente de apoyo social que le permita tener más herramientas para hacerle frente a esta problemática laboral.

Paralelamente, en esta investigación se identificaron diferencias altamente significativas en las variables de análisis de género, antigüedad en el puesto de trabajo y forma de contratación laboral, con mayores puntajes en el personal femenino, el que tiene menos antigüedad y el que cuenta con un interinato, lo cual denota la existencia de grupos de mayor grado de riesgo al respecto en el profesorado universitario. Hallazgos que coinciden con las evidencias empíricas de corte cualitativo reportadas por Del Pino (2017, 2018).

Al respecto, desde una perspectiva individual de estudio, estos datos podrían explicarse en función de la presencia de diferencias individuales en estas variables sociodemográficas en el profesorado universitario, como señala Anastasi (2005).

Sin embargo, dado a que en este trabajo solamente se encontraron diferencias estadísticas en tres variables sociodemográficas de estudio con puntuaciones moderadamente más altas principalmente en lo que respecta al tipo de contratación y la antigüedad en el trabajo docente en ciertos segmentos de

trabajadores pertenecientes a estas categorías de estudio. Dichos resultados denotan la necesidad de llevar a cabo futuros estudios en los que se profundice en el análisis de la capacidad predictiva diferencial del *mobbing* en el profesorado universitario por la heterogeneidad y falta de consistencia de las evidencias cuantitativas obtenidas en esta línea de investigación.

Por otra parte, a partir de una interpretación analítica organizacional cuyo abordaje teórico consideraría el entorno, dinámica y estructura de las universidades reportadas en la literatura científica, junto con la aparente presencia de un posible estilo tradicional de “liderazgo autocrático” que pudiera llegar a imprimir un clima tóxico en el ambiente de trabajo de estas instituciones de educación superior por el tipo de clasificación de mayor prevalencia encontrada en esta investigación, así como las condiciones de trabajo universitarias reportadas en los estudios cualitativos de Del Pino (2017, 2018).

Con base en este abordaje científico dichos factores podrían estar favoreciendo la expresión de una cultura de violencia laboral que detone el surgimiento y entronización del *mobbing* docente universitario, tal como señalan Piñuel (2002); Peñasco (2009) y Westhues (2014) y no precisamente las variaciones en las características particulares que presentan mayor susceptibilidad en las colectividades de estos trabajadores de la educación que fueron identificados como grupos de alto riesgo al respecto.

De manera tal que este entorno ocupacional podría sugerir la pertinencia de complementar los resultados obtenidos en este estudio con la realización de trabajos científicos sustentados en la línea de investigación científica con un enfoque organizacional, la cual es una de las perspectivas más aceptadas para explicar este constructo en los países escandinavos (Leymann, 1990; Matthiesen, Aasen, Holst & Einarsen, 2003).

Conclusiones

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, puede concluirse que el profesorado universitario de estudio, se erige en un grupo de alto riesgo de enfrentar esta problemática laboral que ha traspasado en la actualidad las paredes de las instituciones de educación superior como “una epidemia invisible y silenciosa” que forma parte del malestar docente de este colectivo de trabajadores. Al constituirse en una amenaza potencial para su bienestar ocupacional y desempeño académico, en detrimento de las futuras generaciones de profesionistas, si no se toman las medidas correspondientes para tal efecto en tiempo y forma.

Ante tal panorama, en la búsqueda de nuevo conocimiento científico sobre el *mobbing* en el colectivo docente universitario, podría decirse que los resultados cuantitativos derivados de este trabajo complementan las evidencias empíricas cualitativas reportadas previamente en la literatura científica. De manera tal que dichos hallazgos denotan la necesidad de llevar a cabo futuros estudios que enriquezcan esta línea de investigación por las limitaciones metodológicas, teóricas y psicométricas presentes en el análisis de este constructo, así como por

la muestra de estudio analizada en el presente trabajo que coadyuven a tener un mayor acercamiento, explicación y comprensión de este constructo desde diferentes perspectivas de estudio.

Por ello, en la tarea por visibilizar el rostro de dicha problemática laboral universitaria desde la perspectiva científica, en aras de una posible trascendencia social en beneficio de la comunidad académica universitaria. Resulta pertinente señalar que como apuntan la Red SEPA (2018) y la UNESCO (2005), es importante poner atención en la necesidad de generar más conocimiento científico respecto a la salud del personal docente, cuestión que ha adquirido hoy en día una mayor relevancia en las organizaciones sindicales y en la academia, por lo que esta temática debería ser incluida como un rubro fundamental en las agendas actuales de la política educativa actual.

Por lo tanto, para desalentar esta pandemia laboral que ha sido naturalizada en las instituciones de educación superior como parte de su cultura organizacional, en palabras de Girard (citado en Piñuel, 2006: p.1) hay que mostrarla a plena luz, hay que desenmascararla". De tal forma que las evidencias obtenidas en esta investigación podrían servirles a sus gestores educativos como la línea base para coadyuvar a "develar el rostro del *mobbing* docente" mediante la planeación y puesta en marcha de una serie de acciones institucionales orientadas a la prevención y atención de esta problemática, con un mayor empuje en los grupos de mayor vulnerabilidad, en beneficio del bienestar integral del profesorado universitario del siglo XXI.

Referencias.

- Aldrete, M. G., Pando, M., Aranda, C. y Torres, T. (2006). Acoso psicológico en el trabajo: ¿un problema de género? *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Enero-junio, 1 (11), 53-63. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26483530_Acoso_psicologico_en_el_trabajo_un_problema_de_genero
- Anastasi, A. (2005). *Psicología Diferencial.*, Madrid: Aguilar.
- Ausfelder, T. (2002). *El acoso moral en el trabajo* Barcelona: Océano-Ámbar.
- Barrera, H. A. (2015). *Mobbing y su afectación en las relaciones interpersonales de los trabajadores de la salud del Servicio de Nutrición y Dietética del Hospital General Enrique Garcé.* (Tesis de maestría). Quito, Ecuador.
- Cruz, O., Ovalle, M. J. y Pando, M. (2008). Mobbing y estrés en académicos de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Ponencia presentada en el Segundo Foro de las América en Investigación sobre Factores Psicosociales, Guadalajara, Jalisco.
- Del Pino, R. (2017). En busca de universidades públicas libres de violencia laboral: una exploración cualitativa al mobbing docente universitario en la Ciudad de México. En: F. Peña y K. Álvarez (Ed). *Visibilizando al mobbing*, (pp. 52-65). Ciudad de México, México: Ediciones Eón Sociales.
- Del Pino, R. (2018). ¿Un "crimen perfecto" en la universidad? Narrativa de género sobre el imaginario de las víctimas del mobbing docente. En: M. Prieto

- (Ed.). *Contar la maldad*, (pp. 55-79). Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Díaz, X. *et al.* (2015). Validación del inventario de violencia y acoso psicológico en el trabajo -IVAPT-PANDO- en tres ámbitos laborales chilenos. *Cienc Trab.* 2015, 17 (52), 7-14. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-24492015000100003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-2449. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492015000100003>
- Edreiras, M. J. (2003). Fenomenología del acoso moral. *Logos. Anales del seminario de metafísica.* 36, 131-151.
- Gómez, J. A. (2015). La infructuosa “batalla” de la Universidad contra el acoso moral. *El Mundo.* Recuperado de <http://www.elmundo.es/f5/campus/2015/12/15/567068bb22601dd6428b467c.html>
- Hirigoyen, Marie F. (2001). *El acoso moral en el trabajo: distinguir lo verdadero de lo falso.* Barcelona: Paidós.
- Lara, J. E. & Pando, M. (2014). El Mobbing y los Síntomas de Estrés en Docentes Universitarios del Sector Público. *Ciencia y Trabajo.* Chile. Recuperado de <http://www.cienciaytrabajo.cl/cyt/Paginas/El-Mobbing-y-los-S%C3%ADntomas-de-Estr%C3%A9s-en-Docentes-Universitarios-del-Sector-P%C3%BAblico.aspx>
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and victims.* 1990, 5(2), 119-126.
- Liefoghe, A. & Olafsson, R. (1999). Scientists and amateurs: mapping the bullying domain, *International Journal of Manpower*, (20)30-49.
- Matthiesen, S. B., Aasen, E., Holst, G. & Einarsen, S. (2003). The escalation of conflict: a case study of bullying at work. *International journal of management and decision making*, (4) 96-112.
- Medina-Gómez, O.S. (2016). Prevalencia de mobbing en trabajadores y riesgos asociados. *Gaceta Médica de México*, (6), 152:452.
- Moreno B, Garrosa E, & González J. (2000). La Evaluación del estrés y el Burnout en el profesorado. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones.* 16 (1): 331-349.
- Pando, M., Aranda, C. Preciado. L., Franco, S. & Salazar, J.G. (2006). Validez y confiabilidad del Inventario de Violencia y Acoso Psicológico en el Trabajo (IVAPT-PANDO). *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11, (2), 319-332.
- Pando, M., Aranda, C. & Olivares. D. M. (2012). Análisis factorial confirmatorio del inventario de violencia y acoso psicológico en el trabajo (IVAPT-PANDO) para Bolivia y Ecuador. *LIBERABIT*, 18(1): 27-36. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1680390&pid=S0718-2449201500010000300011&lng=es
- Pando, M.; Aranda, C., Parra, L. & Gutiérrez, A. (2013). Determinación del mobbing y validación del Inventario de Violencia y Acoso Psicológico en el

- Trabajo (IVAPT) para Colombia, *Salud Uninorte*, 29 (3), 525-533. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/817/81730431013.pdf>
- Peñasco, R. (2009). *Mobbing en las universidades*. Recuperado de <http://acosolaboral.net/escritoresmobbing/mobbing-en-la-universidad/>
- Pérez, J. (2009). *Manual de prevención docente*. España: Nau Llibres.
- Piñuel, I. (2006). *Neomanagemen*. Madrid: Águilar.
- Piñuel, I. (2002). *El mobbing en la universidad: Claves explicativas y manifestaciones*. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional sobre Corrupción en la Universidad Pública Española. Madrid, España.
- Piñuel, I. (2018). Prólogo al libro de G. Mediavilla, *Mobbing: La nueva epidemia organizativa del siglo XXI*. Recuperado de <http://www.acosopsicologicotrabajo.com/articulos/articulo-004.html>
- Red SEPA. (2018). Presentación del número especial: Condiciones de trabajo y salud docente. *Revista Intercambio*. Recuperado de <http://es.idea-network.ca/noticias/nuevo-numero-revista-intercambio-12>
- Sociedad Mexicana de Psicología, A.C. (2009). *Código Ético del Psicólogo*. México: Trillas.
- Tamez, S. & Pérez J.F. (2009). El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha. *Educ. Soc., Campinas*. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>.
- UNESCO. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Santiago de Chile: Autor.
- Universia. (2019). *Mobbing en la universidad*. Recuperado de <http://www.universia.es/mobbing-universidad/mobbing-acoso-psicologico/at/1121971>
- Villagran-Rueda., S. y Puente-Garnica, L.E. (2015). Mobbing su afectación en la motivación y pertenencia laboral del docente universitario. *DigitalCIENCIA@UAQRO*, 8 (1), 1-11. Recuperado de https://www.uaq.mx/investigacion/revista_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v8-n1/2-4.pdf
- Westhues, K. (2014). *Mobbing académico*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Zapf, Dieter. (1999). Organizational, Work group related and personal causes of mobbing/bullying at work en *International Journal of manpower*, (20), 70-85. Recuperado de https://www.academia.edu/9956362/Organisational_work_group_related_and_personal_causes_of_mobbing_bullying_at_work

RELACIÓN ENTRE PERFIL DE INGRESO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

RELATIONSHIP BETWEEN INCOME PROFILE AND ACADEMIC PERFORMANCE IN NURSING STUDENTS

Aurora Sierra Canto (1), Janet Carolina Negrón Espadas (2), Lizbeth Paulina Padrón Ake (3), Dallany Trinidad Tun González (4) y Jorge Armando Argáez Sosa (5).

1.-Doctora en Educación, Profesor en la Facultad de Enfermería, Universidad Autónoma de Yucatán, México. aurora.sierra@correo.uady.mx

2.- Maestra en Ciencias de Enfermería, Profesor en la Facultad de Enfermería, Universidad Autónoma de Yucatán, México. janet.negron@correo.uady.mx

3.- Maestra en Educación Superior, Profesor en la Facultad de Enfermería, Universidad Autónoma de Yucatán, México. lizabeth.padron@correo.uady.mx

4.- Maestra en Ciencias de Enfermería, Secretaria Académica en la Facultad de Enfermería, Universidad Autónoma de Yucatán, México. dallany.tun@correo.uady.mx

5.- Doctor en Ciencias con orientación en Probabilidad y Estadística, Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación en la Facultad de Matemáticas, Universidad Autónoma de Yucatán, México. argasosa@correo.uady.mx

Recibido: 13 de noviembre de 2019

Aceptado: 07 de diciembre de 2019

Resumen

Introducción. La Licenciatura en Enfermería es un programa educativo acreditado por el Consejo Mexicano para la Acreditación en Enfermería, A.C. (COMACE), lo cual permite al estudiante tener, con base en su perfil de ingreso, un rendimiento académico para desarrollar las competencias sólidas en conocimiento científico y formación humanista. **Objetivo.** Analizar la relación entre el perfil de ingreso (conocimientos y habilidades mentales) y el rendimiento académico de los estudiantes en el primer semestre de la Licenciatura en Enfermería. **Método.** Se realizó un estudio cuantitativo, transversal, analítico. La muestra fue no probabilística por conveniencia, conformada por 102 estudiantes. Se obtuvieron los resultados del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II), se aplicó el Test de Habilidades Mentales Primarias de L.L Thurstone y T.G. Thurstone, cuya fiabilidad es de 0.87. Para el rendimiento académico se consideró el promedio de las calificaciones obtenidas en las asignaturas del primer semestre. **Análisis.** Se analizaron los datos en Microsoft Excel 2016 y se procesaron por medio del paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20.0 para Windows. Se realizó un análisis descriptivo y para estimar la correlación entre las variables de interés, se utilizó correlación de Pearson. **Resultados.** Las cuatro áreas evaluadas en el EXANI-II se correlacionan significativamente con el rendimiento de los estudiantes. La habilidad mental de comprensión verbal correlaciona significativamente con todas las asignaturas ($p < 0.02$). **Conclusión.** Se

concluye que los estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura en Enfermería que obtuvieron resultados altos en el EXANI-II y en la habilidad mental de Comprensión verbal, obtuvieron un mejor rendimiento académico en el primer semestre de la Licenciatura.

Palabras clave: Rendimiento académico; estudiantes de enfermería; educación en enfermería.

Abstract

Introduction. The Bachelor of Nursing is a quality educational program accredited by the Mexican Council for Accreditation in Nursing, A.C. (COMACE), which allows young people to have, based on their income profile, an academic performance to develop solid competences in scientific knowledge and humanistic training. **Objective.** Analyze the relationship between the income profile (knowledge and mental abilities) and the academic performance of students in the first semester of the Nursing Degree. **Method.** A quantitative, transversal, analytical study was carried out. The sample was non-probabilistic for convenience, consisting of 102 students. The results of the National Entrance Examination for Higher Education (EXANI-II) were obtained, the Primary Mental Abilities Test of L.L. Thurstone and T.G. Thurstone, whose reliability is 0.87. For the academic performance, the result obtained in the subjects studied and the corresponding average was considered. **Analysis.** The data was analyzed in Microsoft Excel 2016 and processed through the statistical package Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20.0 for Windows. A descriptive analysis was carried out and to estimate the correlation between the variables of interest, Pearson correlation was used. **Results.** The four areas evaluated in the EXANI-II correlate significantly with student performance. The mental ability of verbal comprehension correlates significantly with all subjects ($p < 0.02$). **Conclusion.** It is concluded that the new students entering the Bachelor of Nursing who obtained high results in the EXANI-II and who have the mental ability of verbal comprehension, are expected to have a good academic performance in the first semester of the Degree.

Key words: Academic performance; nursing students; nursing education.

Introducción.

Durante las últimas dos décadas, la reflexión en los ámbitos magistrales se ha dirigido hacia la articulación entre educación, investigación y sociedad, elementos centrales para establecer los fines de educación superior. Es así como, durante las dos últimas décadas, las escuelas y Facultades de Enfermería de México han evaluado y reestructurado los planes de estudio, en atención a las políticas educativas vigentes, preocupadas por el proceso de profesionalización constante, que implica la adquisición de mejores niveles académicos (Cárdenas, 2005). A partir de los resultados de dichos estudios, se afirma que en el ámbito de la educación en Enfermería son necesarias propuestas y estrategias que apoyen la formación de las nuevas generaciones, el fomento y fortalecimiento de la educación permanente o para la vida. Ello beneficiará un ejercicio profesional que incida en un servicio de calidad acorde con los tiempos actuales.

El rendimiento académico es entendido por algunos autores como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante (Vargas, Ramírez, Cortés, Farfán y Heinze, 2011). Desde un punto de vista operativo, este indicador se ha medido a través de una nota cuantitativa o cualitativa, que en muchos casos resulta insuficiente para

explicar la reprobación, pérdida del cupo (mortalidad académica) o deserción.

El perfil de ingreso es el conjunto de conocimientos y habilidades definidos como deseables en los estudiantes de nuevo ingreso para el buen seguimiento y desarrollo del programa educativo al que ingresan (González, Lara, Pineda y Crespo, 2014). Como se observa en la definición, los conocimientos y las habilidades, son dos elementos que conforman el perfil de ingreso de los estudiantes.

En México, algunos de los estudios relacionan el rendimiento académico con el perfil de ingreso, este último compuesto por los elementos del perfil de conocimientos y habilidades mentales. Otros estudios describen el proceso de admisión de licenciatura en enfermería y el rendimiento académico de nivel medio superior; y relación del perfil de ingreso con hábitos de estudio y estilos de aprendizaje en estudiantes de enfermería (Cruz y Sosa, 2015).

Por su parte, en habilidades mentales existen estudios acerca del rendimiento académico de universitarios y diferentes variables que influyen en la predicción de este, como por ejemplo las pruebas de Estado, el examen de ingreso a la universidad, las aptitudes intelectuales, los factores psicosociales, los rasgos de personalidad y factores emocionales, los hábitos de estudio y el interés vocacional. Los resultados de estos estudios, en general, evidencian que las variables antes mencionadas pueden ser útiles para predecir el rendimiento académico (Vallejo y Morata, 2015) (Suárez y Díaz, 2015).

En el contexto educativo existe un interés permanente por comprender los factores cognitivos y de comportamiento que favorecen o dificultan el desempeño del estudiante en su formación académica, es decir, medir los conocimientos y asociarlos con las habilidades mentales para predecir el rendimiento académico (García, 2014). Desde esta perspectiva es necesario además de medir el fenómeno, establecer acciones correctivas y preventivas, evaluar en forma periódica la efectividad de las intervenciones propuestas para enriquecer la toma de decisiones, porque los índices de rendimiento de los estudiantes se asocian fundamentalmente al desempeño académico.

Con el objetivo de analizar la relación entre el perfil de ingreso (conocimientos y habilidades mentales) y el rendimiento académico de los estudiantes en el primer semestre de la Licenciatura en Enfermería de las unidades Mérida y Tizimín, se llevó a cabo la siguiente metodología.

Metodología.

Se realizó un estudio de tipo correlacional, cuantitativo, transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se analizaron los datos en Microsoft Excel 2016 y se procesaron por medio del paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20.0 para Windows. Se realizó un análisis descriptivo y se calculó la correlación de Pearson para evaluar el grado de asociación de las variables consideradas. El análisis de correlación incluyó la prueba de hipótesis para determinar si la correlación obtenida era significativa. Los participantes fueron 102 estudiantes de nuevo ingreso matriculados a la

Licenciatura de Enfermería, en las unidades de Mérida y de Tizimín. Debido a que se consideraron a todos los estudiantes que ingresaron en la cohorte generacional, se consideró un muestreo no probabilístico, ya que los sujetos fueron personas elegidas porque cumplieron las características deseadas para el estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En lo que respecta al perfil de ingreso, compuesto por perfil de conocimientos y habilidades mentales, se obtuvieron los resultados del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II) en las áreas de: Pensamiento matemático, Pensamiento analítico, Estructura de la lengua y Comprensión lectora de los aspirantes aceptados para realizar estudios de Licenciatura en Enfermería. Esta información se les solicitó durante el curso de inducción, por lo cual la característica de ser estudiantes de nuevo ingreso está presente en la recolección de esta información, lo mismo sucedió con la aplicación de la prueba de habilidades mentales, es decir, se aplicó durante el curso de inducción. La prueba utilizada fue la de Habilidades Mentales Primarias de L.L. Thurstone y T.G. Thurstone, el cual identifica 5 habilidades primarias mismas que se describen a continuación (Thurstone & Thurstone, 1990).

Comprensión verbal (V): Se mide por medio de sinónimos elegidos entre 4 palabras que acompañan a una que encabeza cada línea.

Comprensión Espacial (E): La mejor manera de entender su naturaleza es describiéndola como habilidad para imaginarse el aspecto que tendría una figura que cambia de posición. Y para percibir las relaciones mutuas de los objetos situados en el espacio.

Razonamiento (R): Se mide por medio de letras, análogas a la que sigue.

Números (N): Es una habilidad fácil de poner en manifiesto puesto que implica ante todo rapidez y exactitud en las operaciones de tipo mecánico, tales como la verificación de sumas.

Fluidez Verbal (FV): se mide por medio de una prueba que consiste en escribir el mayor número de palabras distintas que comiencen con una letra determinada del alfabeto. Se calculó el nivel de habilidades mentales que posee el sujeto de estudio. En lo que se refiere a la validez y confiabilidad del instrumento utilizado los coeficientes encontrados oscilan entre 0.7 y 0.9 en los factores.¹⁷

Por último, el rendimiento académico se calculó de la calificación por asignatura y el promedio de calificaciones de los estudiantes al concluir el primer semestre de la Licenciatura en Enfermería.

El Comité de Ética e Investigación de la Facultad de Enfermería emitió el dictamen de aprobación, ya que la investigación cumplió con los estándares metodológicos y éticos. Se solicitaron los permisos pertinentes a la Secretaría Académica y Administrativa para la recolecta de datos.

Declaración de conflictos de interés.

Los autores del presente proyecto declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses, ni ninguna relación económica, personal, política, interés financiero

ni académico que pueda influir el juicio. Declaran, además, no haber recibido ningún tipo de beneficio monetario, bienes ni subsidios de alguna fuente que pudiera tener interés en los resultados de esta investigación.

Aspectos éticos del estudio.

Se consideró el reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación en su título SEGUNDO de los aspectos éticos en la investigación en seres humanos (última reforma enero 2014). En el CAPITULO I (Ley General de Salud en Materia de Investigación, 2014).

Artículo 13, en toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberán prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y bienestar.

Artículo 14, fracción V, VII y VIII, se solicitó el consentimiento informado y por escrito de los participantes del estudio, además del dictamen favorable de la Comité de Ética e Investigación de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Yucatán, posterior a la autorización correspondiente se brindó información clara y completa del estudio.

Artículo 16, se protegió la privacidad dado que no se publicó el nombre de los participantes en el estudio, se contó con un espacio privado para la aplicación del test y los datos se manejaron en forma confidencial.

Artículo 17, fracción I, aborda el tipo de riesgo que implica la investigación. Este tipo de estudio se consideró sin riesgo dado que no se realizó ninguna intervención, se analizaron los resultados del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II) y del test de Habilidades Mentales Primarias de Thurstone.

Artículo 20, 21, fracción I y VII, respectivamente, se contó con el consentimiento informado firmado por el informante clave y se le estableció la posibilidad de retirarse del estudio en el momento que lo desee, además se le explicó el objetivo del estudio en forma clara.

Resultados.

Se realizó la aplicación de los instrumentos a 102 estudiantes de nuevo ingreso; 28% se inscribieron en el semestre enero-julio 2018 y 72 % en el semestre agosto-diciembre.

El puntaje global del perfil de ingreso resultado del EXANI II reporta una puntuación mínima de 1030, máxima de 1282, y mediana de 1168. El reporte, incluye la valoración de cuatro asignaturas y clasifica a los estudiantes de acuerdo con 3 niveles de desempeño: sin dictamen, insatisfactorio y satisfactorio 88.23% (90) obtuvo dictamen satisfactorio en Química, 74.50% (76) en Biología, 98.03% (100) en Lenguaje Escrito y 90.19% (92) en inglés.

En el nivel de desempeño por área de acuerdo con la unidad académica, se observa que en Mérida las áreas de Química y Lenguaje escrito el 100% (64) obtuvieron un nivel de desempeño satisfactorio y en Biología e Inglés un pequeño

porcentaje 7.8% (5) y 1.56% (1) insatisfactorio, en tanto en la Unidad Multidisciplinaria de Tizimín, el área que obtuvo mayor desempeño satisfactorio es Lenguaje escrito con 94.74% (36), seguida de inglés con 76.32% (29) y el menor Biología con 44.74% (17), seguida de química con 68.42% (26), las dos últimas asignaturas son fundamentales en la formación del profesional en enfermería.

Los resultados del perfil de conocimiento, de acuerdo con las áreas que lo conforman se observa lo siguiente: pensamiento matemático, mínimo de 868; máximo de 1300, media de 1155.05 y desviación estándar de 92.42; pensamiento analítico, mínimo de 892, máximo de 1300, mediana de 1176; estructura de la lengua, mínimo de 964, máximo de 1300, media de 1178.11 y desviación estándar de 71.53, y en comprensión lectora, mínimo de 940, máximo de 1300 y mediana de 1163. Con respecto a la unidad académica donde presentó el examen, se observó que los puntajes máximos corresponden a los estudiantes de la Unidad Mérida y los mínimos a la Unidad Multidisciplinaria de Tizimín, asimismo la puntuación global y por áreas obtenidas en el EXANI II tienen una distribución normal, lo mismo ocurre con las de la Unidad Multidisciplinaria de Tizimín, con excepción de pensamiento analítico

En cuanto el nivel de las habilidades mentales el 61% de los estudiantes obtuvo un nivel bajo, el 36 % medio y el 3% alto en la comprensión verbal y comprensión espacial; en raciocinio el 1% de los estudiantes tuvieron nivel alto, el 49% medio y el 50% bajo; en manejo de números el 87% estuvo en el nivel bajo y el 13% medio y en fluidez verbal el 30% fue bajo, el 54% medio y el 16% alto. (Gráfica 1).

Grafica 1. Resultados del Test de Habilidades Mentales Primarias Thurstone.



Respecto al rendimiento académico se obtuvo una puntuación mínima de 59, máxima de 97 y mediana de 88; los resultados obtenidos por ejes y asignaturas fueron: Eje Profesional mínima de 66, máxima de 100, media de 89.86 y desviación estándar de 4.83; Enfermería fundamental mínima de 83; máxima de 98, media de 91.23 y desviación estándar de 3.65; Enfermería comunitaria mínima de 66; máxima de 100, media de 86.70 y desviación estándar de 5.58; Campo práctico de enfermería comunitaria mínima de 81; máxima de 100, media de 93.07 y desviación estándar de 5.07; Eje Humanístico, mínima de 64, máxima de 100, media de 88.82 y desviación estándar de 5.90; Responsabilidad social universitaria, mínima de 64, máxima de 100 y mediana de 93; Modelos y teorías de enfermería, mínima de 70, máxima de 91 media de 80.57 y desviación estándar de 5.31; Eje Biomédico mínima de 45, máxima de 96 media de 85.71 y desviación estándar de 8.16; Bioquímica y nutrición, mínima de 20, máxima de 100, media de 88.50 y desviación estándar de 11.22; Anatomía y fisiología I, mínima de 66; máxima de 98, media de 82.91 y desviación estándar de 6.69; Eje Metodológico, mínima de 39, máxima de 100 y mediana de 93, correspondiendo a la asignatura de Estrategias de educación sanitaria las mismas puntuaciones porque es la única que corresponde a este eje; Asignaturas Libres mínima de 40, máxima de 100, media de 92.61 y desviación estándar de 10.45; Libre 1 mínima de 40, máxima de 100, media de 92.50 y desviación estándar de 10.84 y Libre 2 mínima de 77, máxima de 99 y mediana de 92. (Tabla 1)

Tabla 1. Rendimiento académico por eje curricular y asignatura

Eje curricular/Asignaturas	Mínima	Máxima	Media±D.E/Mediana
<i>Rendimiento académico</i>	59	97	88
<i>Eje Profesional</i>	66	100	89.86± 4.83
<i>Enfermería Fundamental</i>	83	98	91.23±3.65
<i>Enfermería Comunitaria</i>	66	100	86.70±5.58
<i>Campo Práctico de Enfermería Comunitaria</i>	81	100	93.07±5.07
<i>Eje Humanístico</i>	64	100	88.82±5.90
<i>Responsabilidad Social Universitaria</i>	64	100	93
<i>Modelos y Teorías de Enfermería</i>	70	91	80.57±5.31
<i>Eje Biomédico</i>	45	96	85.71±8.16
<i>Bioquímica y nutrición</i>	20	100	88.50±11.22
<i>Anatomía y fisiología I</i>	66	98	82.91±6.69
<i>Eje metodológico</i>	39	100	93.31±7.34
<i>Estrategias de educación sanitaria</i>	39	100	93
<i>Libres</i>	40	100	92.61±10.45
<i>Libre 1</i>	40	100	92.50±10.84
<i>Libre 2</i>	77	99	92

En los niveles de dominio resaltan que las asignaturas que obtuvieron un mayor porcentaje sobresaliente fueron: Enfermería fundamental I, 69.23% (18); Campo práctico de enfermería comunitaria, 72% (72); Responsabilidad social universitaria, 89.22% (91); Bioquímica y nutrición 59.80% (61) y Estrategias de educación sanitaria, 83.33% (85); dos asignaturas ubicaron un mayor porcentaje satisfactorio: Enfermería comunitaria, 59.80% (61) y Anatomía y fisiología, 56.86% (58); y dos asignaturas obtuvieron un porcentaje significativo en el nivel de dominio suficiente: Teorías y modelos de enfermería con 34.21% (26) y Anatomía y fisiología con 26.47%.

Ahora bien, en lo que respecta a la estimación de las correlaciones entre el rendimiento académico y las cuatro áreas: pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua y comprensión lectora, que mide el perfil de conocimientos de los estudiantes en el primer semestre de la Licenciatura en Enfermería, se encontraron significativamente correlacionados con el rendimiento académico de los estudiantes ($p < 0.02$), medido con las calificaciones que obtuvieron en las asignaturas: Enfermería fundamental I, Enfermería comunitaria, Campo práctico de enfermería comunitaria, Responsabilidad social universitaria, Bioquímica y nutrición, anatomía y fisiología I y Estrategias de educación sanitaria. Solamente las variables pensamiento analítico y enfermería comunitaria tuvieron una correlación marginalmente significativa ($p = 0.053$). Así, las cuatro áreas evaluadas en el EXANI se correlacionan significativamente con el rendimiento de los estudiantes. Al observar que las correlaciones poseen signo positivo, se concluye que la asociación es directa, es decir, quienes obtengan resultados altos en las áreas específicas del EXANI, se espera que tengan también rendimiento académico alto.

Para el caso de la correlación entre el rendimiento académico y habilidades mentales se obtuvieron los siguientes resultados: la variable comprensión verbal se encuentra significativamente correlacionada con los resultados obtenidos en todas las asignaturas ($p < 0.02$) y marginalmente correlacionada con estrategias de educación matemática ($p = 0.08$). La variable raciocinio se correlaciona de manera significativa con los resultados obtenidos en las variables Enfermería comunitaria ($p = 0.002$), Responsabilidad social universitaria ($p = 0.03$), Bioquímica y nutrición ($p = 0.0004$), Anatomía y fisiología ($p = 0.005$) y Estrategias de educación sanitaria ($p = 0.002$). Por otro lado, raciocinio no se correlaciona de manera significativa con la variable Campo práctico de enfermería comunitaria ($p = 0.81$). Por su parte, la variable comprensión espacial se encuentra correlacionada significativamente con las variables Bioquímica y nutrición ($p = 0.02$) y Estrategias de educación sanitaria ($p = 0.03$). Por su parte, se encontró que la variable manejo de números solamente se correlacionó significativamente con la variable Campo práctico de enfermería comunitaria ($p = 0.02$), mientras que la variable fluidez verbal no se correlacionó de manera significativa con ninguna variable.

Discusión y conclusiones.

El hallazgo significativo en este estudio es que los resultados obtenidos en las cuatro áreas evaluadas en el EXANI-II, tuvieron correlación significativa con el rendimiento académico obtenido por los estudiantes en su primer semestre. Impacta en las calificaciones que los estudiantes obtienen en las asignaturas: Enfermería fundamental I, Enfermería comunitaria, Campo práctico de enfermería comunitaria, Responsabilidad social universitaria, Bioquímica y nutrición, Anatomía y fisiología I y Estrategias de educación sanitaria. Esta información resulta relevante, como lo demuestran los estudios de Garbanzo que refieren que en el ámbito universitario, conocer los diferentes factores que inciden en el rendimiento académico en el campo de la educación superior de una manera más integral permite obtener resultados tanto cualitativos como cuantitativos para propiciar un enfoque más completo en la toma de decisiones para mejorar los niveles de pertinencia, equidad y calidad educativa (Soto, Da Cuña, Lantarón y Labajos, 2015). Como se ha encontrado en la literatura, se esperaría al observar que las correlaciones poseen signo positivo, lo que concluye que los estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura de Enfermería, que obtuvieron resultados altos en las áreas específicas del EXANI-II, también desarrollen un rendimiento académico alto en su trayectoria escolar (González, Lara, Pineda y Crespo, 2014); (Cruz y Sosa, 2015).

Como se observa en los estudios existen otras variables que tienen influencia con el desempeño académico, tal es el caso de las habilidades mentales, en el estudio es relevante la relación entre desempeño académico con comprensión verbal y raciocinio. García Domínguez, investigó acerca de las pruebas de selección como predictores del rendimiento académico de estudiantes de Medicina, cuyos resultados destacan que las pruebas de ingreso utilizadas presentan una correlación significativa con los resultados obtenidos por los estudiantes en los primeros semestres, pero también sugiere que resultaría interesante valorar y en su caso, incorporar otras variables de naturaleza personal o psicológica; así como la socioeconómica (García, 2016). La Facultad de Enfermería podría incorporar a su proceso interno de seguimiento de estudiantes la valoración de las habilidades mentales a fin de favorecer la formación integral y coadyuvar a los estudiantes que obtengan un nivel bajo en las habilidades mentales de comprensión verbal y raciocinio.

Soto, Da Cuña, Lantarón y Labajos (2015); señalan que la significancia de las correlaciones da pie para efectuar estimaciones de modelos de regresión en los que el perfil de conocimiento derivado del EXANI-II se considere como la variable causa o explicativa y cada una de las calificaciones como las variables efecto, sugerencia que debe ser evaluada por el equipo de investigación a fin de avanzar en el conocimiento del fenómeno.

Se recomienda la realización de curso de nivelación en las habilidades mentales: Comprensión verbal y Manejo de números, realizada en colaboración con expertos del área licenciados o maestros en educación y matemáticas, con el

propósito de que los estudiantes mejoren sus habilidades y se refleje en el rendimiento académico.

Entre las limitantes del presente estudio, se encuentra el hecho de que el EXANI-II evalúa contenidos relacionados con áreas del conocimiento que predicen éxito en el proceso educativo, y existe la posibilidad de que los puntajes obtenidos, reduzcan su relación a medida que avanzan en los semestres.

Por el contrario, con respecto a las habilidades mentales, se debería considerar la realización de estudios que midan esta variable en cuarto y quinto semestre debido a que en ese semestre cursan las asignaturas de: metodología de la investigación, epidemiología y bioestadística, entre otras; las cuales requieren de mayor dominio en la comprensión verbal y el manejo de números. Así como, la exploración de otras variables de naturaleza personal, psicológica y la socioeconómica (García, 2016).

Referencias

- Ausubel, D. (2010). *Psicología Educativa. Un punto de vista Cognoscitivo*. México: Trillas.
- Cárdenas, B. (2005). *La Profesionalización de la enfermería en México. Un análisis desde la sociología de las profesiones*. Pag 45. Barcelona: Pomares.
- Cruz, N. & Sosa V. (2015). Proceso de admisión de licenciatura en enfermería y el rendimiento académico de nivel medio superior. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Disponible en: <http://atlante.eumed.net/admision-enfermeria/>
- García, D. (2016). Pruebas de selección como predictores del rendimiento académico de estudiantes de Medicina. *Revista de Investigación en Educación Médica*. 5(18). 88-92. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349745408004>
- García, R. (2014). Relevancia de Servicios Educativos en la Acreditación de la Ed. Médica en México. *Revista de Avances en Supervisión Educativa*. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/40>
- González, V; Lara, B; Pineda, O. & Crespo, K. (2014). Perfil de ingreso de los alumnos de Enfermería, Facultades de Estudios Superiores Iztacala y Zaragoza, UNAM. *Revista de Enfermería universitaria*. Volumen 11(1). 11-18. Recuperado de. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358733536003>
- Hernández, S; Fernández, C. & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª ed. México: McGraw-Hill
- Soto, G; Da Cuña, C; Lantarón, C. y Labajos, M. (2015). Influencia de las variables sociodemográficas y socioeducativas en el rendimiento académico de alumnos del Grado en Fisioterapia. *Revista de la Fundación Educación Médica*. 18(6). 397- 404. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322015000700007>

- Suárez, M. & Díaz, S. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*. 17(2). 300-313. doi:10.15446/rsap.v17n2.52891
- Thurstone, L. & Thurstone, G. (1990). *Test de Habilidades Mentales Primarias*. México: Manual Moderno.
- Vallejo, M. & Morata M. (2015). Intervención psicoeducativa en un caso de altas capacidades. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 2(1). 69-74.
- Vargas, I; Ramírez, C; Cortés, J; Farfán, A; & Heinze, G. (2011). Factores asociados al rendimiento académico en alumnos de la Facultad de Medicina: estudio de seguimiento a un año. *Revista de Salud Mental*, 34(4) 301-308. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252011000400002&lng=es.

COMPROMISO DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA DESDE EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO COMUNITARIO

TEACHING COMMITMENT IN THE FORMATION OF CITIZENSHIP FROM THE COMMUNITY PEDAGOGICAL MOVEMENT

José Gregorio Lemus Maestre

Doctor en Ciencias de la Educación, Magister Magister Scientiarum en Docencia de la Educación Superior, Especialista en Gerencia Educacional, Licenciado en Educación Mención Biología. Es árbitro y miembros editoriales de Revistas nacionales e internacionales. Tutor de pre y postgrado. Líneas de investigación: Gestión Escolar con compromiso político en la formación ciudadana, Integración comunitaria, Pedagogía y evaluación en la formación de profesionales, enseñanza de la ciencias naturales. República Bolivariana de Venezuela joglem@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-0035-2327>

Recibido: 07 de agosto de 2019
Aceptado: 07 de octubre de 2019

Resumen

En las últimas décadas, la formación de los profesionales docentes ha estado vinculada a tres tendencias: tecnologicista, teórico-reconceptualista y la crítica epistemológica que privilegia la formación del docente como académico que analiza, reconoce y promueve proyectos de acuerdo a problemáticas específicas. En la tendencia crítica se realizó esta investigación con metodología cualitativa usando el método etnográfico cumpliendo con el objetivo de reflexionar sobre los puntos de vista, sentidos, motivaciones, intenciones y expectativas de centrado en la labor comunitaria de los docentes en los escenarios educativos de Educación Primaria de la ciudad de Cumaná, Estado Sucre-Venezuela. En las conclusiones se evidencia una preocupación sobre la labor descontextualizada que aún realizan los educadores, excluyendo la dinámica de vida de los proyectos, así como el calor y el talento humano de las personas que configuran la comunidad educativa además de las posibilidades de crecimiento personal y espiritual de todos y todas. Se hace hincapié sobre la necesidad de un movimiento íntimo, de revisión interpersonal que permita el reconocimiento de la necesidad de formación humana para otra labor que reconozca el gentilicio de nuestro pueblo como nación y parte de la región.

Palabras clave: labor comunitaria, docentes, formación, dinámica de vida.

Abstract

In recent decades, the training of teaching professionals has been linked to three trends: technologist, theoretical-reconceptualist and epistemological critic who privileges teacher training as an academic who analyzes, recognizes and promotes projects according to specific problems. In the critical trend this research

was carried out with qualitative methodology using the ethnographic method, fulfilling the objective of reflecting on the points of view, senses, motivations, intentions and expectations of focusing on the community work of teachers in the educational scenarios of Primary Education from the city of Cumaná, Sucre State-Venezuela. The conclusions show a concern about the decontextualized work that educators still carry out, excluding the life dynamics of the projects, as well as the warmth and human talent of the people who make up the educational community in addition to the possibilities of personal growth and Spiritual of everyone. Emphasis is placed on the need for an intimate, interpersonal review movement that allows the recognition of the need for human formation for other work that recognizes the gentile of our people as a nation and part of the region.

Key words: community work, teachers, training, life dynamics.

Introducción, problemática de investigación y metodología

En la actualidad se hace necesario atender la dinámica que experimenta la formación desde la integración comunitaria, bajo el entendido de proceso humano evolutivo para el quehacer pedagógico y sentido de vida de las y los sujetos involucrados. Proceso complejo, que involucra al sujeto social desde temprana edad, no sólo desde el punto de vista de las acciones académicas, sino, desde la realidad de vida de las personas.

La institución escolar se presenta en consecuencia como espacio vital para la atención del ser humano desde sus necesidades, condiciones personales y colectivas comprendidas desde el tejido social donde se encuentra inmerso. Así, el docente y su práctica se presenta en perspectiva de atención social ante lo que ocurre en el mundo de vida popular y el desarrollo de los sujetos en él, convirtiéndose su práctica en un acontecer reflexivo donde todos participan e intervienen en una energía positiva, con el encuentro de todas y todos para el evolucionar como sujetos sensibles, formar-se, bajo las más altas expectativas de transcendencia humana.

En este acontecer, la comunidad no se trata de un ente aislado, aparte, un espacio otro, poco comunicable, no, esa idea que la ilustración nos instruyó ya no tiene cabida, por el contrario es considerado como espacio dinámico, interactuante, fluctuante desde una serie de elementos sociales, políticos, culturales y económicos. La Ley orgánica de Educación (2009) en el artículo 18, capítulo II sustenta la idea de reconocer a la comunidad en sus diversas expresiones organizadas tales como: consejos comunales, comunidades indígenas, otros, como parte inherente al proceso educativo, a tal efecto se orienta a valorar al ser humano y potenciar sus habilidades, conocimientos y virtudes, además de formar parte del desarrollo de la nación bajo el ejercicio de una pedagogía liberadora para la formación de una nueva ciudadanía con responsabilidad social.

Por consiguiente, el proceso educativo debe entenderse como proceso complejo, multidisciplinario, transversal y su éxito dependerá de la importancia que los sujetos intervinientes en el aprendizaje le den, bajo el respeto del protagonismo que cada uno ejerce y tomando como punto inicial el dialogo, el

respeto, la solidaridad, entre otros valores necesarios de implementar para trabajar en función de los mejores logros de formación ciudadana, por ello, quizás sea necesario atender a Freire cuando nos advierte que la “escuela es, sobretodo gente. Gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima”.

La educación primaria, sin lugar a dudas, establece el inicio del despliegue socio afectivo de los niño, niñas y jóvenes como seres sociales, y establece condiciones socio afectivas para entender las relaciones con el medio y las demás personas, además del desarrollo de sus potencialidades en un convivir bien. La educación en este sentido debe establecer esfuerzos que le permitan desarrollar una acción educativa centrada en el estudiante, ayudándolo a encontrarse consigo mismo, sus otros compañeros y las dinámicas de vida que desarrollan. La educación en este sentido, traspasa los simples rituales de obediencia simbólica por otros donde el ser humano se incorpora en un entendimiento de su responsabilidad social, activa y protagónica.

Lo anterior plantea un reto a la educación venezolana, en el rescate de su gentilicio como pueblo noble, trabajador y luchador, un pueblo cargado de una lucha histórica de liberación de la opresión por nuevas configuraciones sociales, educativas, políticas, económicas, culturales. Es el rescate de nuestras identidades Latinoamericanas. De nuestra gente, su acción intelectual y productiva que ha sido oprimida por mucho tiempo y es hora que desde la escuela, se entienda que en nuestras manos está la posibilidad de hacer otro relato de vida social, de la educación desde el pueblo, sus bases populares, desde el sentimiento humano venezolano. Entender en consecuencia que el trabajo docente debe atreverse con una *“pedagogía como expresión profunda que evoca al mundo a través del pensamiento, la palabra, la escritura, la escucha y la gestualidad ante el otro, que constituyen tramas en las historias de cada vida que nos transversan y aproximan como extensión de nuestro propio ser”* (Rodríguez, 2018, p.14).

Así, el encuentro pedagógico deja de ser un dialogo neutral o fenómeno de subordinación ante el otro, por otro acontecer dinámico, de encuentro, creación, libertad. Se hace necesario entonces, comprender la práctica pedagógica ligada a la dinámica de vida de los sujetos en el aprendizaje, que establezca encuentros transversales con el tejido social que se arma mientras la vida se desarrolla o transcurre. El docente, en ese entender debe procurar estrechar lazos intracomunitarios donde las esferas que comprenden la cultura de la vida sean propuestas como escenarios de discusión, debate, interpretación y proyección de mejores escenarios de vida.

El reto que se presenta hoy a la Educación Bolivariana Venezolana, es entender ese compromiso de una educación para ciudadanía libre, responsable, de participación y construcción social. Pero, nuestros docentes, con sus esquemas formativos unidos a las circunstancias coyunturales que se presentan en la sociedad venezolana, poco se han entendido en esa misión, y han producido, más que posibilidades de encuentros, distorsiones y rupturas en las relaciones de los centros de formación y sus comunidades. Ruíz y Ruíz (2015, p.28) plantean que los docentes *“presentan muchos obstáculos en sus labores pedagógicas*

comunitarias, por inexperiencias, desconocimiento teórico de la propuesta de integración comunitaria, relaciones interpersonales (...) utilicen las oportunidades y potencialidades del centro de estudio y en definitiva por estar anclados en una pedagogía tradicional”.

Venezuela, presenta en consecuencia, un elevado número de centros educativos aislados de sus entornos comunitarios, muchos planteles no cumplen con lo propuesto por Los lineamientos del Estado, a través del Proyecto Nacional “Simón Bolívar” (2007-2013) los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios y Proyectos de Aprendizaje donde se plantea al docente como líder y gestor del proceso de aprendizaje transformador del ser humano que se educa y que debe de erigirse en una base pluricultural de la existencia humana. El trabajo docente, más que generar y articular los vínculos comunitarios, se realiza de manera aislada, desarticulada, mecánica (Fuentes, 2012).

La labor docente, es en consecuencia una posibilidad de reflexión-revisión,-reflexión, para encauzar lo que estamos haciendo como docentes, con nuestra mística., sensibilidades y acción creadora. Este estudio más que referir una crítica a la labor del docente, representa un ejercicio reflexivo para el comprender-se, y cómo hallar nuevas rutas, quizás muy inusuales para implementar una educación popular de empoderamiento, donde la clase magistral se piense en un segundo plano y se dé cabida al trabajo comunitario, la identidad local, creatividad, inventiva, el dialogo, comunicación asertiva, el encuentro y reconocimiento de *los otros*, todo, hacia la dignificación de nuestras vidas.

La complejidad que conlleva ser docente, necesita por consiguiente involucrarse en una verdadera pasión por la práctica diaria de la docencia, siendo básico que esta pasión vaya unida a un compromiso constante con uno mismo, con los estudiantes y las demás personas que forman parte del centro educativo. Educar desde el corazón se hace una necesidad latente en búsqueda de revelar, estudiar y aportar a las historias de vida de cada sujeto, ayudarles-se a mejorar su conducta para el crecimiento personal, emocional e intelectual.

Las ideas precedentes permiten el desarrollo de este trabajo que indagó y analizó el proceso de integración comunitaria a través del ejercicio docente llevado a cabo en las escuelas primarias de la ciudad de Cumaná, Venezuela, permitió realizar *este estudio con metodología cualitativa con el método etnográfico cuyo objetivo fue reflexionar sobre los puntos de vista, sentidos, motivaciones, intenciones y expectativas de centrado en la labor comunitaria de los docentes en los escenarios educativos de Educación Primaria de la ciudad de Cumaná, Estado Sucre-Venezuela*, esto permitió emplear el trabajo de campo, la observación participante y la entrevista no estructurada, todo ello, para tener un acercamiento más bien cercano a los diferentes sujetos involucrados en el proceso de integración comunitaria. Más adelante en el análisis de explícita como se hicieron las preguntas y en que consistieron.

Se requiere, desde los resultados obtenidos, una nueva iniciativa por parte de los educadores, para involucrar de manera inteligente y atractiva a los padres o responsables, entes locales, espacios culturales, sujetos claves de la comunidad, profesionales existentes en el entorno local, entre otros, bajo un enfoque

pedagógico diferente, innovador y de altura académica que invite al colectivo a aportar elementos constitutivos para formar ciudadanos responsabilizados con la nueva historia que ha de nacer en el país y la región.

Una integración necesaria en los escenarios escolares

La integración comunitaria desde el proceso de aprendizaje es un proceso dinámico y multifactorial que se obtiene a través de la participación e intervención activa de los sujetos sociales interesados en que se logren buenos resultados que favorezcan a sus integrantes que se gestan como profesionales y personas con sentido humano en el seno de los espacios escolares. Ante esto Rodríguez (2002, p.20) indica la necesidad de concebir los espacios escolares como centros comunitarios para ofrecer una experiencia educativa profundamente humana. Son lugares *“educativos que optan, a través de las acciones formativas que en ellos se emprenden, por construir soluciones y sueños de participación social para los sin esperanzas; son laboratorios de proyectos de inclusión y organización; son espacios de construcción de vida digna”*.

Se hace referencia a que los individuos que constituyen las comunidades educativas se unen para llevar a cabo acciones para lograr un fin en común, tomando en cuenta la participación de cada uno de los sujetos. Esto permite que el trabajo realizado por objetivos mutuos aporten también cambios a su realidad social, que refleja una transformación no sólo para los fines educativos sino también como seres humanos que pueden relacionarse, trabajar juntos y alcanzar metas en común.

La integración en el proceso educativo consiste no solo en hacer presencia o intervenir en una que otra actividad realizada, se trata de participar activa y responsablemente de forma continua en el proceso educativo de los sujetos en formación. Involucrarse y tomar parte de las actividades y todo lo que implique el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera la participación se convierte en la herramienta básica para la integración comunitaria que se inspira en la promoción el desarrollo y participación activa de todos los sujetos sociales involucrados, pues la educación es concebida como tarea de todos.

Resalta Rodríguez (2002), que el movimiento comunitario debe seguir el enfoque de comunidad educadora, que tiene en sus manos la posibilidad de un proceso evolutivo de educación desde un esfuerzo educativo, solidario y democrático donde el diálogo, el trabajo en grupo y la participación son las claves para promover un nuevo método educativo donde la escuela no educa sola sino en movimiento, enlace, interrelación y/o conexión con la comunidad donde forma parte, con la vida que transita y fluye día a día en las personas que se educan y quienes educan, es en definitiva una opción de conciencia ética, política y pedagógica por una transformación de democracia integral.

La integración comunitaria vista así es un movimiento enfrentado a las prácticas de dominación de la ilustración por una permanente creación creativa, relectura de nuestras historias como ciudadanos y pueblos libres, del entendernos como personas valiosas con grandes capacidades productivas, de ser siempre

inconformes con autocrítica, valentía, iniciativa y conscientes de que en nosotros esta la nueva escritura de la historia por venir.

El movimiento de educación comunitaria pasa de ser meros actos de espectadores pasivos, a constructores activos de historias populares, en el que el docente y su comunidad escolar deben redefinir su percepción de participación, colaboración, el sentido mismo de educación, de la dialéctica teoría y práctica en la producción de conocimiento, lo que lleva a reconstruir el sentido político y transformación social.

Los centros escolares necesitan transformarse de meros centros de transmisión de saberes, a culturación de seres. Por eso el educador o docente con visión comunitaria debe asumir una actitud crítica hacia el mundo, con compromiso permanente con el otro, testificar su andar, sus sueños, ser y hacerse en relación con los , libertad y compromiso otros, personas auténticas, con proyectos, esperanzas, con alegrías de vivir

Rondón (1999, p.5) afirma que *“la escuela no puede ser una institución que se desarrolle y promueva un proceso formativo de calidad estando está anclada, pues debe tener participación protagónica en los espacios escolares y por ende debe promover la integración entre la comunidad y la escuela”*. Por ello, la comunidad no puede ser un factor que se encuentre aislado de los asuntos imperativos de la institución escolar sino más bien forma parte del proceso pues su presencia y participación es igualmente importante, es necesario entonces, idear los medios posibles para entrelazar lazos sociales con la dinámica de la comunidad para establecer desde ambas vertientes aportes significativos para el crecimiento de todos y todas.

Aunque la participación es un aspecto importante para que exista la integración comunitaria, hay que entender que no es lo único que se necesita para llevarse a cabo, también es importante que se practiquen las relaciones sociales, el entendimiento mutuo, y el ejercicio ético de la formación, para lograr las metas que se plantean alcanzar es necesario partir de ideas y principios claros, la idea es generar una atmósfera de trabajo de calidad donde el ganar - ganar genere sonrisas, afectos y mayores compromisos.

Cardoza (2003, p.10) ante lo que se ha venido refiriendo en los párrafos precedentes señala la integración Escuela Comunidad se visualiza *“como un tejido sistemático de interrelaciones donde los individuos juegan a desempeñar funciones sociales y representativas que han de someterse voluntariamente a un proceso de entendimiento recíproco para coordinar las acciones de sus distintos miembros (padres, representantes, alumnos, profesores”*.

Durán (2018) plantea de forma clara que la integración escuela comunidad es un conjunto de interrelaciones donde los individuos interactúan y tienen funciones específicas, en las cuales a pesar de tener diferentes necesidades, se distribuyen tareas tomando en cuenta las que mejor se adapten a cada individuo, todo esto, para que el proceso se realice de forma organizada, llegando a acuerdos mutuos para la coordinación de los movimientos de todo el colectivo.

En atención a lo anterior, la integración comunitaria es el proceso que requiere de la participación de todos los individuos que integran la comunidad y la

escuela, al ser ambas un solo grupo con objetivos formativos y una meta en común. Donde además de la participación exista el trabajo en conjunto, la vinculación e interacción de los miembros, el entendimiento recíproco, el crecimiento personal y espiritual de todos y todas. Todo ello para la organización y el desarrollo de los procesos formativos que harán posible el mejoramiento de la calidad educativa.

La integración va a permitir el fácil desenvolvimiento del desarrollo educativo. En consecuencia si la comunidad, los padres, representantes y docentes se involucran verdadera y responsablemente en el proceso educativo la formación de los educandos será significativa y productiva. Sin embargo para que esto realmente suceda debe existir un compromiso moral-etico tanto del docente, los representantes o responsables, obreros, personal administrativo, equipo gerencial, en fin la comunidad educativa en pleno. En esto, los docentes deben tener la plena disposición de entenderse desde una reconceptualización de las perspectivas de desarrollar los procesos de aprendizajes, de una disposición bancaria del saber por otra muy diferente, que permita emerger nuevos canales humanizadores-liberadores donde él, y sus estudiantes puedan descolonizar el saber y establecer una perspectiva socializadora que contribuya a nuevas oportunidades educativas.

Asimismo es necesario propiciar que el representante o responsable se sienta aceptado, reconocido por el educador como apoyo clave y fundamental del proceso, es generar en él un sentimiento de familia vinculante, pues él es necesario para el proceso que se despliega a través de los saberes, *“de la construcción de una escuela abierta, participativa y solidaria con la posibilidad de reconocer su entorno y de incorporarse y reflexionar por sus propios interés y necesidades”* (Durán, 2018, p.65), por esa razón debe tener claro que su presencia y aportes se hacen cada vez más fundamentales para la formación de una ciudadanía responsable de salvaguardar la idiosincrasia, cultura y el nacimiento de los avances políticos, económicos que permitan al país enfrentar los retos venideros.

El docente comunitario como escritor, investigador y ciudadano público

En América Latina y el Caribe se vienen desarrollando desde hace algunos años cambios en los modelos educativos, Venezuela no escapa a esa realidad, todo con miras hacia una mejor educación de calidad donde comulgue la comunidad, familia, el sector social, político, económico y cultural. La visión centra a los espacios educativos como un espacio abierto para docentes, alumnos, personal directivo, obrero, comunidad en general donde los saberes recobran fuerza a través de una dinámica con espíritu libre, creadora y esperanzadora.

En las instituciones, en el caso Venezolano que nos ocupa, el Ministerio del Poder Popular para la Educación, instó al personal directivo y docente a desarrollar los programas educativos como el Proyecto de Aprendizaje (PA) y Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), cuya base se fundamente en la integración de los miembros de la comunidad, centro escolar y sector social, en

general a desarrollar aprendizajes más vivenciales y productivos. Ante esto, surge la necesidad de formar al docente con una visión comunitaria que tenga la misión de crear espacios para que se dé la participación activa e integración de los miembros de la comunidad.

Se rescata en la trama de nuevas significaciones educativas al docente como ente importante y fundamental, como Ser Humano capaz y potenciador en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como es el pilar principal, encargado de las actividades educativas, de la realización de objetivos formativos y del logro de esos objetivos. Por ello, el docente como ciudadano de la polis, del pueblo, se ve comprometido en el reivindicar su labor como ente social, constructor de valores, principios, de libertades, generador de nuevas oportunidades para los más pobres, necesitados o desamparados, así como reivindicar la historia de nuestros pueblos oprimidos, por una nueva voz, una nueva acción libertaria que genere nuevos vientos democráticos, participativos, protagónicos y de paz en nuestra región.

Desde esta perspectiva Rodríguez (2010, p.325) en su artículo "*la Formación del docente como escritor, investigador y ciudadano público*", nos plantea algunos retos y competencias a los que debe enfrentarse el docente para desarrollar sus habilidades formativas y crecer en su profesión. Retos que desde el punto de vista comunitario son una gran herramienta que lo ayudaran continuamente al desarrollo cognitivo, físico y emocional necesarios para mejorar su quehacer educativo.

El autor plantea que el docente como escritor debe dominar el uso de la producción escrita; definitivamente estamos de acuerdo con esta idea, debido a que no podemos hacer "algo" sino conocemos ni dominamos ese "algo" el docente para ser escritor debe absolutamente saber cómo hacerlo; complementa la idea diciendo que dominando la producción escrita se posibilita la sistematización y comunicación de los conocimientos. Es decir, que podremos organizar con orden y coherencia nuestra información, siendo las ideas plasmadas comprensibles al ser visualizadas por nosotros y de quienes lo lean. "*Se trata de saber indagar, concebir, descifrar y utilizar información para desarrollar la autonomía cognitiva y el pensamiento creativo*" Rodríguez (2010, p.304) Ante esto surge la interrogante ¿Son los docentes hoy escritores? ¿Tienen este dominio de la producción escrita?

Las evidencias de nuestra investigación nos obligan a considerar que son pocos los docentes escritores que encontramos en las escuelas y peor aún son pocos los que dominan la producción escrita, nos damos cuenta de esta carencia de formación profesional cuando los docentes realizan sus actividades con gran complejidad, comunicando varias veces la información de sus temas textualmente como aparece en el libro o cualquier otro documento de donde adquieren información. Por lo tanto, no podemos hablar de que se cumpla esta visión de docente escritor, que si bien nos parece una idea brillante, no es algo de lo que podamos alardear tener en el aula de clase. Están presentándose docentes más teóricos y mecánicos contrario a lo que se quiere en las instituciones, donde solo un 15% son escritores y el otro no lo es. Si realmente consiguiéramos ser docentes escritores lograríamos ser más eficientes y tendríamos más compromiso

al momento de trabajar, porque tendríamos el privilegio de producir aquello que deseamos y no encontraremos en los textos y documentos tal cual queremos.

El autor también plantea que al poseer dominio en el uso de la producción escrita, se desarrolla la lectura, pues ser escritor supone ser también un buen lector debido a que escribir requiere el uso constante de hablar, escuchar y leer.

Para escribir debemos estar preparados y conocer claramente el orden de nuestras ideas, es decir, la organización para comunicar los conocimientos. Al leer continuamente vamos desarrollando nuestras destrezas lingüísticas, lo cual hace importante que como docentes pongamos en práctica y al mismo tiempo generar ese hábito de leer y escribir a los niños. Pues como plantea Rodríguez (2010), la lectura y la escritura, supone el paso para la participación cívica, la construcción de conocimientos y la actividad de la creatividad. Generando y propiciando la habilidad para ser un escritor crítico, que piensa, comprende y transforma la metodología de los conocimientos pedagógicos desde la realidad que se presente en un momento determinado.

Si el docente asume el compromiso de ser escritor estaría acercándose más a la metodología de su propia pedagogía, tendría más oportunidad de crear y transformar sus actividades y sería más sencillo en su papel como docente comunitario abrir nuevos horizontes para la participación e integración de la comunidad y de la ciudadanía misma. Porque lo que caracteriza a un docente escritor es su preparación y dominio de aspectos lingüísticos que le permiten a su vez desarrollar el pensamiento, el razonamiento, la creatividad y la comprensión e interpretación, lo que quiere decir que en su quehacer como docente comunitario puede incluir su visión de escritor para idear alternativas que logren la vinculación de todos los sujetos de una comunidad y lograr la toma de decisiones mediante la participación activa y acuerdos se propongan en concordancia con los miembros de la comunidad, los padres, representante y el docente, todo esto con suma organización, control, participación, compromiso y fines sociales, culturales y educativos para el beneficio del proceso educativo. *“El mundo cambiante de hoy reclama la formación de un docente que este consustanciado con herramientas y conocimientos para vislumbrar nuevos horizontes a la educación”*, Rodríguez (2010, p.307)

Debido a que hoy vivimos en una sociedad cambiante que está en estrecho contacto con los aparatos y medios tecnológicos como las redes sociales y juegos virtuales. La influencia de esto repercuten en las aulas de clases, donde las actividades están constantemente bajo cuatro paredes, en un lugar que tiende a ser encerrado y generar un contexto apagado que incluso parece asfixiarnos, en consecuencia se pierde la motivación, se vuelve tedioso.

El reto del docente es cambiar eso, romper con lo cotidiano y ser más dinámico y activo, dejar de presentar lo mismo del libro, leyéndolo textualmente, esto lo pueden hacer los niños, pueden ir y tomar un libro para informarse, pero ¿pueden todos los niños comprender los textos que leen? No, no todos pueden hacerlo, de allí la necesidad de que el docente posea la característica de ser un facilitador e investigador. Pues es investigando como puede organizar sus propias teorías educativas sobre el proceso didáctico y el contexto donde se desempeña.

Facilitando la comprensión de los conocimientos que los niños aun no pueden interpretar.

Todo docente debe obligatoriamente ser investigador, es lo que pensamos, porque tiene la enorme tarea de ser facilitador de las enseñanzas y aprendizajes, lo que quiere decir que debe estar bien informado, innovado y actualizado con todas las cosas que vayan apareciendo. Por eso no podemos hablar de una verdadera formación docente si este no posee la característica de ser investigador. Puesto que si no investiga cómo conoce, cómo crea, cómo facilita, cómo explica, cómo organiza; si no es investigador no tiene de donde refutar, explicar ni basarse al momento de comunicarse, no estaría totalmente preparado para ejercer su profesión de forma eficiente.

Pues, como plantea el autor, es necesario que el docente esté preparado para refutar, facilitar el aprendizaje, llegar a acuerdos, crear espacios para la participación, el dialogo y la comunicación, debido a que en función de esto es que puede desarrollarse el pensamiento crítico y creativo. De allí a que mencione al docente como escritor, investigador y ciudadano público.

En otro orden de ideas como ciudadano público el autor nos plantea al docente como aquel que intenta proyectar a través de la comunicación los conocimientos que posee, realizándolo desde del aula o la comunidad, dialogando y construyendo una representación de lo vivido. De acuerdo con este enfoque podemos entender y aportar que el docente puede tomar parte del espacio de la comunidad para comunicar sus saberes no solo para los niños, sino para sus padres, representantes o responsables y cualquier miembro de la comunidad que esté interesado en aprender y participar activamente, puesto que estos también tienen el derecho de integrarse a aquellos temas que los atañen y realizan en su comunidad. *“Se apuesta por una formación del docente con estrecho contacto con las comunidades y los centros educativos donde ejercerá profesionalmente”* Rodríguez (2010, p.305)

Ser escritores de nuevas historias educativas comunitarias nos permitirá la producción de nuevas metodologías que serán invitación hacia los demás, con perspectivas basadas en nuestras experiencias, contacto con la comunidad, la realidad a las que nos enfrentamos, con la comprensión y reflexión de todo lo que hemos adquirido por medio de la lectura (textos, poemas, documentos, otros) que hemos leído a lo largo de nuestra vida. Como ciudadanos, estudiantes y profesionales, las lecturas en primera parte a veces no parecen ser de mucha utilidad, o tener que ver con lo que somos o lo que queremos hacer, pero es con el tiempo, cuando en verdad nos concentramos y comenzamos a relacionarlas todas, que comienzan a cobrar sentido y nos proporcionan más de lo que creemos.

Empiezan por sensibilizarnos, informarnos, concientizarnos, y es cuando conseguimos interpretar el valor y objetivo de cada texto, de cada lectura, Cuando llegamos a comprenderlos podemos comenzar a escribir sobre todo lo que podamos, sobre lo más particular hasta lo más general, el caso es que nos damos cuenta de que la lectura jamás va hacer un desperdicio o una pérdida de tiempo, al contrario nos sirve de mucho, ya sea para escribir, para mejorar nuestra forma de leer, hablar o hasta escuchar, *“todo lo cual no puede ni debe transcurrir al*

margen de la dimensión ética que es, sin duda, el momento último y más importante no de ésta o aquella cultura, sino de la cultura humana universal" (Tuvilla, 2004, p.1).

De la misma forma investigar amplía este primer aspecto de la lectura y escritura, pues supone el hecho de organizar o estar mejor orientados, de formar interrogantes de poder responderlas, complementando el arduo trabajo de escritor. Y como ciudadano público se visualiza lo que hay en la sociedad, lo que nos atañe de ella a través del contacto que tenemos como sujetos pertenecientes a una comunidad y a la convivencia que eventualmente tenemos. Desde allí nos convertimos en portavoces de ese gran e increíble mundo donde todo está claramente relacionado y a veces tendemos a dividir inconscientemente.

Actualmente se presentan muchos problemas en las escuelas, en las comunidades y en los grupos familiares debido a la problemática que atraviesa el país, la desesperación por los alimentos, la escasez de los mismos, la economía va en decadencia. Como consecuencia a los ciudadanos las puertas hacia la educación se vuelven más difíciles. El docente, que forma parte de la sociedad, atraviesa por las mismas necesidades económicas o incluso peores a los demás. El hecho es que este debe solventar de qué manera actuará, no puede excusarse de esta situación para abandonar parte de su trabajo o realizar actividades a medias, que no despierten interés, motivación y los ánimos que necesitan los niños para una educación y una formación de calidad. Solo aquellos docentes que amen y estén comprometidos con su profesión pueden encontrar la solución ante estas situaciones que parecen no tener fin. La ética y la pasión hacia el trabajo docente son y será una de las cosas más importantes. Al igual que ser escritor, investigador y ciudadano público. Porque no basta con querer algo, para conseguirlo debe existir la continuidad y tenacidad. Es como advierte González (2002, p.4) *concebir la tarea educativa como un proceso que ha de ser esencial y prioritariamente humanizador; proceso que ha de plantearse, como uno de sus objetivos centrales y más importantes, la recuperación, el desarrollo y el engrandecimiento de las características y de las potencialidades más profundamente humanas"*.

Por ello, reflexionar sobre la integración comunitaria hoy se presenta como necesidad básica de nuestros docentes ya que ha sido percibida y empleada de manera incorrecta en muchas instituciones por ellos mismos (docentes), es una de las problemáticas que se han venido presentando, la mala información e interpretación del docente comunitario como sujeto capaz de propiciar la integración comunitaria no ha sido la correcta. Esto ha generado el caos en las actividades educativas donde en vez de haber integración hay una desintegración, donde en vez de existir participación activa se presente solo la asistencia y presencia como respuesta de los ciudadanos, esta serie de acontecimientos que se hacen más grande cada día, se debe a la falta de comprensión de los docentes quienes han tomado y ejercido esta tarea de comunitarios sin estar claros de lo que verdaderamente supone ser y hacer dentro de su papel como docente propiciador de espacios de participación activa, es lo que ocasiona que se desmoronen todos los proyectos que se realizan los cuales no están a la par con

la situación del país, con el contexto, con las necesidades de los miembros de la comunidad.

Todo está tan desvinculado que causa que los objetivos no se logren. Por tal motivo el docente debe incluir herramientas para su arduo desempeño. Donde su voz como ciudadano público así como la escritura e investigación sean las herramientas que le permitan resolver la falta de responsabilidad, interés y compromiso que se presentan ante lo que es la integración comunitaria. Pudiendo promover los saberes a partir de las experiencias de la comunidad, la familia y del contexto educativo, todo un enlace, que si bien el docente puede comprender, también podrá manejar y llevar a cabo en su papel de docente comunitario donde pueda sacar lo mejor de sí y emplear la verdadera integración.

Sabemos que ser docente requiere más que comunicar conocimientos, requiere poseer ética y principios más que para fines educativos, ser humanitario, flexible, afectivo, comprometido, crítico, participativo, reflexivo. Es crear y trabajar bajo un ambiente positivo lleno de oportunidades para el intercambio de ideas, el dialogo y la comunicación. Donde se incluya la participación de los miembros de la comunidad y familia, ya que solo el docente no puede realizar el proceso educativo. La comunidad y la familia no son ajenos a los eventos que se efectúan en la escuela sino que tienen un objetivo y un vínculo con esta, razón por la cual no se puede aislar a estos ciudadanos. Del docente depende la transformación de la ciudadanía por ser el principal promotor de los conocimientos los cuales son comunicados y adquirido por los niños, adultos y todo aquel ciudadano que posea el interés de querer formarse y tener una educación. Tomados estos conocimientos con un valor utilitario que serán la base de cada niño para su desarrollo, formación y transformación como ciudadano y profesional que aportará grandes beneficios al futuro del país.

¿Integración o desarticulación? Argumento desde la voz de los actores populares

A través del diálogo, entrevista y observaciones a los docentes de la segunda etapa de educación básica de los centros de aplicación de práctica profesional de la ciudad de Cumaná, Venezuela, se pudo conocer que la mayoría de los docentes no tienen claridad respecto a lo que significa el concepto de integración comunitaria. Debido a que afirman que integración es inclusión, unión y vinculación de la escuela con la comunidad, mientras que otros dan por sentado que integración es simplemente cuando el representante hace presencia o participa en algunos actos realizados en la institución tales como asistir a exposiciones de sus representados, llamadas telefónicas, reuniones, trabajos asignados, otros. Así se *“evidencia que los docentes desde su misma labor desconocen y descontextualizan el verdadero sentido de la integración comunitaria, hacen más actividades de aparentar que de reconocer la necesidad de un equipo amplio, multicultural, para la formación de los niños y niñas”* Rivas (2015, p. 87).

Se hace necesario una rectificación conceptual y cognitiva por parte del docente de esta temática fundamental para el desarrollo del aprendizaje, es necesario que el docente se apropie realmente de lo que ontológicamente representa y es la integración, brindándole a los representantes la oportunidad de ser partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, pero de manera activa y responsable, para ello es importante que recurran a otros canales de información que le permitan ampliar los conocimientos. Romper con lo cotidiano, abrirse a la posibilidad de nuevas formas de aprendizaje fuera del aula para que los estudiantes adquieran experiencias de aprendizaje que favorezcan el proceso de su transformación social y cultural, a su vez se puede lograr que la comunidad educativa en general establezca un ambiente de permanencia entre ellos.

Durante la permanencia del estudio se tuvo la oportunidad de observar e indagar acerca del trabajo del personal directivo y docente, de cómo estos tratan de integrar a los padres y representantes a los procesos educativos, si de verdad hay integración y participación y de cómo los niños se sienten con la inclusión de estos en sus actividades, mediante la visita y entrevista que realizamos en las instituciones. Los docentes argumentaron su labor, los niños hablaron acerca de su hogar, proyecto y actividades y los padres y representantes afirmaron como era su asistencia, participación e integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

Las preguntas realizadas a los maestros estaban enfocadas en la integración comunitaria, en cómo la definían, cómo la incluían en sus proyectos de aprendizaje, cuales leyes planteaban la aplicación de esta, qué documentos poseían para su desarrollo, si se lograba (o no) la integración comunitaria y qué significaba para ellos un niño o una niña. Hacia estas interrogantes muchos mostraron en sus rostros asombro, fruncieron el ceño, dando respuestas negativas, algunos respondían desanimados, mientras otros sonrieron y respondieron con total seguridad y respeto. Los primeros refutaron que no podían realizar la integración comunitaria debido a que parte de los niños, en su mayoría no eran siquiera pertenecientes a la comunidad, continuaban con los consejos comunales de los cuales no recibían apoyo y que los padres y representantes asistían poco, algunos para recibir el boletín y ver exposiciones de cierre de proyectos, otros que no asistían por su trabajo o problemas personales y aquellos que se presentaban cuando eran llamados, del resto los padres y representantes no tomaban iniciativa para dirigirse al aula de clase.

Otros docentes argumentaban lo contrario de dichas preguntas, expresando que sí había integración en cuanto a los padres se refería, pues su opinión referente a los consejo comunales era la misma (no participan ni apoyan al personal directivo de la escuela), pero que los padres asistían siempre que se les llamaba e incluso iban sin ser llamados, continuaban hablando respecto a las actividades, de cómo ellos incluían en esto la integración de la familia que más que integración parecía solo asistencia. Y respecto a qué significa un niño o una niña la mayoría comentó cosas buenas, diciendo que estos eran sus hijos, un diamante en bruto que hay que pulir.

De acuerdo a la entrevista realizada a los maestros pudimos encontramos tres tipos de docentes, a los cuales categorizamos como: docente activo y comprometido, docente limitado y docente conformista.

El primero se caracteriza por ser positivo y abierto a las posibilidades, a los cambios metodológicos, pedagógicos, estratégicos, encuentra motivación en los problemas que se le presentan siendo consciente de que está para solucionarlos y que está preparado para ello, mejorando continuamente cómo lidiar con las malas situaciones, desechando aquello que no necesita para incluir los que sí, analizando, indagando, reflexionando de qué manera actuar, llevándolo a crear nuevas actividades centradas en el aprendizaje desde otro enfoque para llegar a los resultados previstos. El docente limitado es lo contrario, se caracteriza por ser rutinario, tiene conocimiento de los problemas que se presentan en la escuela, pero no aporta ideas para cambiarlas sino que solo las repite continuamente excusándose de que debido a estas no puede realizar las actividades que desea, se limita, no crea actividades que vayan más allá del aula de clase, no rompe con la monotonía sino que se enfoca en ella, realizando actividades repetitivas que no producen ni desarrollan la creatividad, el pensamiento crítico o habilidades de los niños, él mismo deja de desarrollar sus habilidades, su visión negativa lo ciega, dejándolo sin opciones para nuevos proyectos. Y por último, el docente conformista, caracterizado por no aportar demasiado, desea que los demás propongan ideas para el unirse y hacer lo que se le diga, no elabora actividades fuera del aula al menos que se lo digan o pidan, no se esfuerza por cambiar su metodología, pero siempre que alguien le sugiera o lo ayude participará, no es muy seguro de sí mismo y por ello no se enfrenta a los cambios por sí solo.

De acuerdo a lo anterior, podemos decir que son pocos los educadores que cumplen con las características establecidas. Ya que estos tienden a pensar que el simple hecho de asistir y explicar una clase es su trabajo. Han dejado de lado el verdadero compromiso que debe poseer un docente, comprometido con el mismo, sabiendo lo que quiere y transmitir ese compromiso en su profesión y hacia sus alumnos. Supone ser dinámico, activo y crear un espacio donde se propicie el dialogo y la comunicación para el intercambio de ideas entre el sus alumnos y colegas.

La entrevista también fue aplicada a los niños haciéndoles una serie de preguntas centradas en la participación e integración de sus padres, representantes y responsables, ante esto, los niños, niñas y jóvenes en su mayoría respondieron que sus padres no asistían por problemas personales, económicos o por trabajo. También nos comunicaron donde vivían reflejando, que gran parte de los estudiantes no eran de esa comunidad. Además expresaron el interés que tenían porque sus representantes participaran en su proceso de enseñanza y aprendizaje. *“Los niños y niñas en su inocencia, desconocen sobre la realidad de integración comunitaria, no por ser compleja, (...) no entienden a sus docentes y mucho menos sus métodos de aprendizajes, pero realizan lo que es necesario hacer”* (Ortega, 2004, p.65).

Por último, entrevistamos a los padres y representantes para conocer si realmente la integración y participación estaba efectuándose. Muchos afirmaron

que no participaban en las actividades sino que solo asistían y respondían que la integración era lo que se efectuaba en los cierre de proyectos cuando ellos asistían, incluso ver la participación de sus hijos representaba la integración. Tienen claro la obligación que tienen con sus hijos y que deben estar pendiente de ellos en su proceso de aprendizaje, pero al mismo tiempo afirman que no asisten porque tienen responsabilidades con su empleo y que solo pueden estar en algunas actividades como entrega de boletín y exposiciones de cierre de proyectos. Otros representantes expresaron que sí asistían a todas las actividades porque tenían tiempo disponible y creían que esto motivaría a sus representados. *“En definitiva la integración de los representantes en los institutos educativos se presenta nula, por desinterés, apatía y desconocimiento de su importancia en el proceso de aprendizaje, (...) no aspiran involucrarse ya que según su opinión “para eso está la escuela”* (Dimas, 2000, p.94).

La experiencia que se tuvo en la investigación ha servido para entender de manera más amplia y detallada el reto del docente, por una figura que muestre más afectividad y humanidad, al compartir con sus alumnos de manera comprensible las problemáticas que estos presentan siendo flexible para ciertos asuntos personales. Debe conocer la vida de sus alumnos para saber cómo lidiar con cada uno y aportar herramientas y metodologías para el desarrollo de los niños y su transformación como ciudadanos y el futuro de país.

Las necesidades para continuar con futuras investigaciones en la temática tienen consideraciones complejas y transdisciplinarias; Marcano (2011) los desafíos de la educación venezolana parten del cambio epistémico de lo que se considera educar, pero también del conocimiento, su pertenencia y necesidad de religarse, la consideración compleja es recursiva y con ello organizativa a los nuevos desafíos globales.

En el mismo sentido complejo, la cultura y las actividades comunitarias de los docentes deben cobrar preeminencia a la integración con las instituciones educativas, hacia *la desterritorialidad de las instituciones educativas como lugar impenetrables por las comunidades*; tal a gestión comunitaria en el consejo comunal, en Venezuela lo avala Leal (2019).

Por otra parte el sentimiento de incompreensión se hizo presente en cuanto a la parte de integración comunitaria, pues se esperaba conseguir más opciones y respuestas diferentes a las recibidas en los centros, por parte de los estudiantes, directivos, educadores y representantes. Las visiones son demasiado negativas, el pesimismo estaba ante cualquier pregunta o hecho que se presentara; es decir, pareciera que no pudiese avanzar el estancamiento el problema de integración comunitario en este momento puesto a que los docentes son los primeros que se están obstaculizando (mental y operacionalmente) tanto para responder a simples preguntas de integración como para la aplicación de esta.

Conclusiones

La integración comunitaria, no es solo la participación o asistencia de los representantes o los miembros de la comunidad a la escuela sino la involucración

íntima, activa, de estos que estén integrados como la palabra lo dice con los directivos maestros y personal administrativo desde la institución esto con el fin de que los padres y representantes estén pendientes o conozcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos y los miembros de la comunidad estén en constante apoyo hacia la formación ciudadana en la institución.

Educar y convivir en el aprendizaje exige hoy reavivar los centros como espacios de vida popular, de apertura al diálogo, al encuentro, trabajo y aprendizaje cooperativo. Centros de formación de sujetos humanos que aprenden colectivamente desde la vida, la participación, la tolerancia, el respeto y la iniciativa constante por ser cada vez mejor. Se trata de crear formas de empoderamiento que ayude a todos y a todas crecer autónomamente. Con ejercicio participativo crítico, cooperativo, solidario, centros educativos que impulsen la vivencia de los valores, promueva la formación de hombres y mujeres integrales-independientes creadores de cambios y protagonistas de su propio desarrollo.

Se debe reconocer la convocatoria que nos asiste en la actual transformación de la gestión formativa y cultural venezolana. El desempeño de los educadores, se presenta como elemento crucial y vital para el rescate de nuestro sistema de formación, y la dinámica ciudadana que ha de resurgir, para afrontar las utopías y nuevas posibilidades.

Es poder emprender el viaje de ensoñaciones que invocan la revalorización de nuestro andamiaje ancestral-cultural y la transformación de la docencia e investigación en nuestros espacios populares, que debe servir de terreno fértil para transversalidades, otras posibilidades, emotividades, decodificaciones, nuevas culturas, cambios trascendentales a través del uso de diálogos productivos que deben conllevar a una reconceptualización de las formas de ver, conocer, sentir, padecer e identificarse con la formación en sus diferentes vertientes, con la necesidad de recuperar a seres humanos de diálogos diversos, plurales, que entienden o comprenden desde las experiencias de vida el resurgir de su compromiso ético-político para recuperar las esencias vitales que como entidades sociales conforman la patria de Simón Bolívar, nuestro libertador.

La relevancia del rescate que he indicado, puede encontrarse en una revalorización de nosotros como trabajadores comunitarios, con otro sentido de la ética y el civismo docente, desde una honda significación social, preparación e integración al contexto de las estructuras locales y nacionales. Es necesario entonces, que nosotros como sujetos populares nos convirtamos en un verdadero agente de cambio, dentro de una perspectiva holística, concretada en nuestro contexto histórico y orientar valorativamente un proyecto nacional auténtico. La acción educativa, sin lugar a dudas, debe intervenir en el compromiso de cambio histórico demandado en los espacios de formación y el sector comunitario, para permitir el resurgimiento de nuevas condiciones en las vidas de las personas con quienes y para quienes se trabaja, ayudando a todos y a todas a encontrarse con una visión clara de mejora educativa y social.

Se concibe como tarea innegable recrear las historias de vida convivalmente, en cada uno de los ambientes de aprendizajes y áreas de las

esferas ciudadanas a las cuales se debe estar atento y tratar de descubrir otras acciones que logren el emerger del auténtico y pleno sentido de la vida. Se trata de un Ser humano, que trabaja para el crecimiento espiritual de sus congéneres, que les permita trascender a través de los diversos viajes de la vida popular que transitan, pues su acción de vida, rechaza, repele y niega la envidia, vanidad, deslealtad, prepotencia, chisme, maldad, hipocresía, promoción de conflicto, traición. Se trata de un Ser Humano, con conocimiento que su razón de ser se dirige a una sinergia para la paz, tranquilidad, investigación, atención de lo humano, compromiso, trabajo en equipo, formación de calidad y donde su palabra resguarda el espíritu de hermandad y fe en el otro.

Entenderse bajo la acción formativa desde esta mirada, exige el compromiso de creer en sí mismo, lo que permite desarrollar relaciones vitales-humanistas con los otros, asumir el respeto al pensamiento libertario y a la producción académica como actividad heterogénea, divergente y dinámica, para así gestionar los saberes con auténtico sentido ontoepistémico, y un profundo encuentro con nuestros acervos culturales ancestrales y las prácticas de vida, donde se permita el resurgimiento de un pensamiento pedagógico más cercano a nuestras configuraciones humanas. Se refiere a ese encuentro necesario con nosotros y en nosotros, con valoraciones culturales, epistémicas, éticas, estéticas y políticas, que despierten un Sujeto humano apasionado y relacionado con los otros sujetos que dinamizan la vida.

Cuando en la interpelación del compromiso docente y su cambio interno en la necesidad de un nuevo país, capacitado en un accionar continuo en un mundo de grandes crisis, es necesario retomar la categoría inicial de ciudadanía, en tanto cuál es su responsabilidad ante el mundo como sujeto que lo constituye y dinamiza. Para ello, la consideración de formación de los estudiantes no puede estar de espaldas a la del ciudadano de la vida. Así, el constructo en la indagación jamás sería definitivo; ese ciudadano debe retomar su papel de humano y por ende retomar su papel de ciudadano ante el mundo con una visión prospectiva de alteridad con el otro de encuentro con ese otro, que juntas se articulan y tejen la vida popular.

Pero esto, tiene que estar identificado con un proceso de transformación permanente, de construcción permanente, que implica el viaje del ejercicio profesional, en un viaje por la vida, desde una pasión por ser cada vez mejor y entendiéndonos como profesionales audaces, como ciudadanos de la vida, y por ser ciudadanos de la vida, profesionales al servicio de un trabajo unido al despliegue de nuestras existencialidades y esencias como personas.

Lo que está planteado para los educadores por las actuales circunstancias históricas como gran tarea de protagonistas de nuestra nación es ayudar a construir una nueva forma de subjetividad, una nueva forma de conciencia, más allá de la legada por la modernidad, que pueda ser la crítica de esta y comenzar a sentar creativamente los cimientos de otras posibilidades fundadas en una nueva valoración de la dignidad humana, de la democracia y de nuestra relación con la naturaleza por parte de nuestros pueblos. Es renacer la aventura del conocimiento, de la búsqueda y del contraste crítico, reflexivo para generar en las

nuevas generaciones el amor, rescate de su patrimonio cultural, la diversidad y la creación. El nuevo tipo de sociedad que estamos convocados a construir solo puede llevarse adelante con mentalidad abierta, posición firme, fe y honda significación de lo que representamos como venezolanos y región latinoamericana, en nuestras manos está hacerlo posible.

No se puede renunciar a la vocación como constructores de historia, necesitamos estar claros que los espacios de formación y el país nos necesita para reinventar el mundo social con otra dirección ética y estética, distinta a la actual. El compromiso es por Venezuela, por nuestro país, debemos nosotros los docentes, trabajadores patrimoniales y gestores públicos, asumir nuestro trabajo como servicio de país, eso como idea política general, un servicio al país que sirva para reflexionar sobre las cosas buenas y malas que se están haciendo, de evaluar lo bueno, de luchar para transformar lo que no está bien y mejorar lo que hacemos bien. Luchar con las herramientas adecuadas, con inteligencia, pensando siempre que aquí en nuestro país podemos encontrar nuestra realización como personas y la oportunidad de desarrollarnos como profesionales. Es un viaje en la búsqueda como lo apunta Peñalver (2011, p.121), para entenderse como un sujeto “*propiciador de pasajes de sentidos entre el universo de lo científico, lo artístico y lo poético; con sentido-dirección sobre la finalidad de la vida, con sentido-significación sobre las relaciones entre signos, símbolos y mitos, con sentido-sensación sobre la inscripción corporal*”.

Los invito una vez más a ver la vida y el compromiso ante ella de otro modo, con palabra fecunda, proyectada con la buena nueva que permita así mismo y a los otros transcender, pues como resaltan Las Sagradas Escrituras en Mateo 5:14 “*ustedes son la luz del mundo*”.

Referencias

- Cardoza, Y. (2003). *Integración escuela-comunidad para el fortalecimiento del desarrollo endógeno en las escuelas nacionales*. Tesis de Maestría En Gerencia Avanzada En Educación, Universidad De Carabobo, Venezuela.
- Dimas, J. (2000). *Integrar a la sociedad civil: retos por cumplir. Trabajo de investigación*. Venezuela: Universidad de Oriente. Mimeo.
- Durán, C. (2018). *Programa de formación social para optimizar la integración familia-escuela-comunidad en educación primaria*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Universidad De Carabobo, Venezuela.
- Fuentes, M (2012). *Plan de acción estratégico para la integración escuela comunidad dirigido a la Escuela Técnica: “Simón Bolívar” Naguanagua Estado Carabobo (Una Investigación Acción Participativa)*. Tesis de maestría. Venezuela: Universidad de Carabobo.
- González, F. (2002) *Valores, derechos, deberes y normas para la convivencia*. Disponible en: <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/escuela-colegio/normas-de-convivencia-en-la-escuela/>

- Leal, E. (2019). La gestión comunitaria en el consejo comunal “Santa Paula Unida”. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 8, 4-19.
- Ley Orgánica de Educación (LOE). Gaceta Oficial N° 5.929, del 15 de agosto del 2009, Caracas, Venezuela.
- Marcano, L. (2011). La formación del docente integral comunitario en el contexto de las políticas educativas del estado venezolano. *Educere*, 15, 601 – 607.
- Ortega, Audri (2004). “Comunidad y trabajo docente. Reflexiones desde la integración comunitaria”. Trabajo de investigación. Mimeo. Venezuela: Universidad de Oriente.
- Peñalver, L. (2011). *La Formación Docente en Venezuela. Retos y Posibilidades*. Maturín. Venezuela: Mimeo.
- Rivas, F. (2015). *Análisis del proceso de Enseñanza-aprendizaje a través de la integración escuela comunidad*. Venezuela: Universidad de Oriente: Mimeo.
- Rodríguez, H. (2010). La formación del docente como escritor, investigador y ciudadano público. *Fontus*, 14, 24-45.
- Rodríguez, I. (2002). Los centros educativos comunitarios. En revista Movimiento pedagógico 31. Venezuela: Publicaciones del centro de formación padre Joaquín. Fe y Alegría.
- Rodríguez, M. (2018). Formación docente. Un Encuentro de Seres y Experiencias. Trabajo presentado como requisito parcial para ascender a la categoría de Profesor Asociado. Universidad de Oriente: Venezuela.
- Rondón, J. (1999). *Proyectos Pedagógicos como Alternativa para la Autonomía Escolar*. Diario El Progreso.
- Ruiz, J. y Ruiz, M (2015). *Integración Comunitaria, proceso para la Emancipación en la Educación Bolivariana. Trabajo de Grado como Requisito parcial para optar al título de Licenciado en Educación Integral*. Venezuela: UNESR.
- Tuvilla, J. (2004). “Cultura de paz y educación, en: Molina Rueda, B., Y Muñoz, F. A. (Eds.): Manual de Paz y Conflictos. Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada: Eirene.

RELACIÓN ENTRE COMPRENSIÓN VERBAL Y HABILIDADES MENTALES EN UNIVERSITARIOS

RELATIONSHIP BETWEEN VERBAL UNDERSTANDING AND MENTAL SKILLS IN UNIVERSITY

Aurora Sierra Canto (1), Janet Carolina Negrón Espadas (2) y Jorge Armando Argáez Sosa (3)

-
1. Doctora en Educación, Profesor en la Facultad de Enfermería, Universidad Autónoma de Yucatán, México. aurora.sierra@correo.uady.mx orcid.org/0000-0003-0863-819
 2. Maestra en Ciencias de Enfermería, Profesor en la Facultad de Enfermería, Universidad Autónoma de Yucatán, México. janet.negron@correo.uady.mx orcid.org/0000-0002-7798-2941
 3. Doctor en Ciencias con orientación en Probabilidad y Estadística, Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación en la Facultad de Matemáticas, Universidad Autónoma de Yucatán, México. argasosa@correo.uady.mx orcid.org/0000-0003-0161-1498
-

Recibido: 01 de septiembre de 2019
Aceptado: 07 de diciembre de 2019

Resumen

Introducción. Los estudiantes Universitarios se enfrentan a un contexto académico de exigencias y desafíos. Por esta razón requieren movilizar y fortalecer los recursos físicos, psicológicos, cognitivos, sociales, económicos con los que cuentan los estudiantes al inicio de su trayectoria académica. El estudiante de la Licenciatura en Enfermería debe desarrollar las competencias sólidas en conocimiento científico y formación humanista. **Objetivo.** Analizar la relación entre comprensión verbal y las habilidades mentales: comprensión espacial, raciocinio, manejo de número y fluidez verbal en estudiantes universitarios. **Método.** Se realizó un estudio cuantitativo, transversal, analítico. Participaron 102 estudiantes de nuevo ingreso matriculados a la Licenciatura de Enfermería. La muestra fue no probabilística por conveniencia, conformada por 102 estudiantes. Se obtuvieron los resultados del Test de Habilidades Mentales Primarias de L.L Thurstone y T.G. Thurstone, cuya fiabilidad es de 0.87. **Análisis.** Se realizó un análisis descriptivo y se estimó la correlación de Pearson entre las variables de estudio. Además, se efectuaron las pruebas de hipótesis correspondientes para evaluar la significancia de las correlaciones. **Resultados.** Se encontró que la comprensión verbal está relacionada de manera significativa y directa con la comprensión espacial ($r=0.22$, $p<0.022$), el raciocinio ($r=0.30$, $p=0.002$), el manejo de números ($r=0.29$, $p=0.003$) y la fluidez verbal ($r=0.19$, $p=0.044$). **Conclusión.** Debido al hallazgo de las dificultades que presentan los estudiantes con respecto a sus niveles en las habilidades mentales, se recomienda la implementación de curso de nivelación en las habilidades mentales con énfasis en raciocinio y manejo de números.

Palabras claves: Rendimiento académico, estudiantes de enfermería, educación en enfermería.

Abstract

Introduction. University students face an academic context of demands and challenges. For this reason they need to mobilize and strengthen the physical, psychological, cognitive, social, economic resources that students have at the beginning of their academic career. The student of the Bachelor of Nursing must develop solid skills in scientific knowledge and humanistic training. **Objective.** Analyze the relationship between verbal comprehension and mental abilities: spatial comprehension, reasoning, number management and verbal fluency in university students. **Method.** A quantitative, cross-sectional, analytical study was performed. 102 new students enrolled in the Nursing Degree participated. The sample was not probabilistic for convenience, consisting of 102 students. The results of the Primary Mental Skills Test of L.L. Thurstone and T.G. Thurstone, whose reliability is 0.87. **Analysis.** A descriptive analysis was performed and Pearson's correlation between the study variables was estimated. In addition, the corresponding hypothesis tests were performed to assess the significance of the correlations. **Results.** It was found that verbal comprehension is significantly and directly related to spatial comprehension ($r = 0.22$, $p < 0.022$), reasoning ($r = 0.30$, $p = 0.002$), number management ($r = 0.29$, $p = 0.003$) and verbal fluency ($r = 0.19$, $p = 0.044$). **Conclusion.** Due to the finding of the difficulties that students present with respect to their levels in mental abilities, the implementation of a leveling course in mental skills with emphasis on reasoning and number management is recommended.

Keywords: Academic performance, nursing students, nursing education.

Introducción.

En el ámbito de la educación en Enfermería, tienen particular atención, el conjunto de conocimientos y habilidades definidos como deseables en los estudiantes de nuevo ingreso para el buen seguimiento y desarrollo del programa educativo al que ingresan (González-Velázquez, Lara-Barrón, Pineda-Olvera & Crespo-Knopfler, 2014).

En México, algunos estudios relacionan habilidades mentales con el éxito académico de universitarios y diferentes variables que influyen en la predicción de este (Ausubel, 2010; Vargas, Aburto, Cortés, Álvarez, Ramírez, Farfán, et al, 2010; Lara, 2012).

En el contexto educativo existe un interés permanente por comprender los factores cognitivos y de comportamiento que favorecen o dificultan el desempeño del estudiante en su formación académica, es decir, medir los conocimientos asociados con las habilidades mentales para predecir el rendimiento académico (García, 2014).

Las habilidades mentales son características y capacidades propias del ser humano que pueden generar destrezas para la ejecución de una actividad, tarea, oficio o profesión. En definitiva, las habilidades mentales son aptitudes para la reacción de tipo simple o complejo, psíquico o motor, que han sido aprendidas por

un individuo hasta el grado de poder ejecutarlas con rapidez y esmero a lo largo y en cualquier circunstancia de su vida (Caballo, 2002).

El diccionario de la lengua española, en su vigésima tercera edición (2014), define el conocimiento como la acción y efecto de conocer, entendimiento, razonamiento, razón natural; otras definiciones establecen que es la facultad del ser humano para comprender por medio de la razón la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas o como un conjunto de representaciones abstractas que se almacenan mediante la experiencia o a través de la observación. Desde la perspectiva de las instituciones de educación superior, las universidades se interesan por conocer el nivel académico de los estudiantes que ingresan para asegurar la calidad y el éxito académico.

Con el objetivo de analizar la relación entre comprensión verbal y las habilidades mentales: comprensión espacial, raciocinio, manejo de número y fluidez verbal en estudiantes universitarios.

Metodología.

Este trabajo se deriva del proyecto de investigación “Relación del perfil de ingreso con el rendimiento académico en estudiantes de la Licenciatura en Enfermería”. Los resultados presentados se consideran preliminares del proyecto mencionado.

Se realizó un estudio de tipo correlacional, cuantitativo, transversal (Hernández Fernández & Baptista, 2014; Polit y Hungler, 2000).

Se analizaron los datos en Microsoft Excel 2016 y se procesaron por medio del paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20.0 para Windows. Se realizó un análisis descriptivo y se calculó la correlación de Pearson para evaluar el grado de asociación de las variables consideradas. El análisis de correlación incluyó la prueba de hipótesis para determinar si la correlación obtenida era significativa.

Los participantes fueron 102 estudiantes de nuevo ingreso matriculados a la Licenciatura de Enfermería. Se consideró un muestreo no probabilístico, ya que los sujetos fueron personas elegidas porque cumplieron las características deseadas para el estudio, es decir, ser estudiante matriculado de la facultad de enfermería, en el primer semestre de la Licenciatura en Enfermería. La prueba de habilidades mentales se aplicó en el marco del curso de inducción de nuevo ingreso de la Facultad de Enfermería. El cuestionario utilizado fue el de Habilidades Mentales Primarias de L.L. Thurstone y T.G. Thurstone, el cual identifica 5 habilidades primarias mismas que se describen a continuación (Thurstone y Thurstone, 1990). En lo que se refiere a la validez y confiabilidad del instrumento utilizado los coeficientes encontrados oscilan entre 0.7 y 0.9 en los factores que se miden (Mendoza, 2016).

Comprensión verbal (V): Se mide por medio de sinónimos elegidos entre 4 palabras que acompañan a una que encabeza cada línea.

Comprensión Espacial (E): La mejor manera de entender su naturaleza es describiéndola como habilidad para imaginarse el aspecto que tendría una figura

que cambia de posición, así como para percibir las relaciones mutuas de los objetos situados en el espacio.

Razonamiento (R): Se mide por medio de la identificación de un patrón sucesivo por medio de letras análogas.

Números (N): Es una habilidad fácil de poner en manifiesto puesto que implica ante todo rapidez y exactitud en las operaciones de tipo mecánico, tales como la verificación de sumas.

Fluidez Verbal (FV): se mide por medio de una prueba que consiste en escribir el mayor número de palabras distintas que comiencen con una letra determinada del alfabeto. Se calculó el nivel de habilidades mentales que posee el sujeto de estudio

Declaración de conflictos de interés.

Los autores del presente trabajo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses, ni ninguna relación económica, personal, política, interés financiero ni académico que pueda influir. Declaran, además, no haber recibido ningún tipo de beneficio monetario, bienes ni subsidios de alguna fuente que pudiera tener interés en los resultados de esta investigación.

Aspectos éticos del estudio.

Se consideró el reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación en su título segundo de los aspectos éticos en la investigación en seres humanos (última reforma enero 2014). En el capítulo I (Ley General de Salud en Materia de Investigación, 2014).

Artículo 13, en toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberán prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y bienestar.

Artículo 14, fracción V, VII y VIII, se solicitó el consentimiento informado y por escrito de los participantes del estudio, además del dictamen favorable del Comité de Ética e Investigación de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Yucatán, posterior a la autorización correspondiente se brindó información clara y completa del estudio.

Artículo 16, se protegió la privacidad dado que no se publicó el nombre de los participantes en el estudio, se contó con un espacio privado para la aplicación del test y los datos se manejaron en forma confidencial.

Artículo 17, fracción I, aborda el tipo de riesgo que implica la investigación. Este tipo de estudio se consideró sin riesgo dado que no se realizó ninguna intervención, se analizaron los resultados del cuestionario de Habilidades Mentales Primarias de Thurstone.

Artículo 20, 21, fracción I y VII, respectivamente, se contó con el consentimiento informado firmado por el informante clave y se le estableció la posibilidad de retirarse del estudio en el momento que lo desee, además se le explicó el objetivo del estudio en forma clara.

Resultados, análisis y discusión.

Las habilidades mentales son predictoras del rendimiento académico, por lo cual se considera importante analizar la relación entre las habilidades mentales de comprensión verbal y las otras como comprensión espacial, raciocinio, manejo de número, fluidez verbal en estudiantes universitarios.

Con base en el planteamiento anterior, se aplicó el instrumento a 102 estudiantes de nuevo ingreso, de los cuales el 28% se inscribieron en el semestre enero-julio 2018 y el 72% en el semestre agosto-diciembre del mismo año. La prueba de habilidades mentales arroja como resultado un puntaje global (de 0 a 100) para cada variable considerada, el cual se usó para realizar el análisis de correlación entre variables. Asimismo, dicho puntaje se utilizó para clasificar a cada participante en uno de tres posibles niveles: bajo (de 0 a 25), medio (de 26 a 75) y alto (de 76 a 100). Usando esos niveles en las habilidades mentales de comprensión verbal y comprensión espacial, se obtuvo que el 61% de los encuestados se ubicó en nivel bajo, el 36% en nivel medio y el 3% en nivel alto. Para la variable raciocinio, el 50% de los estudiantes se clasificaron en nivel bajo, el 49% en nivel medio y el 1% de los estudiantes tuvieron nivel alto. En manejo de números, el 87% se clasificó en el nivel bajo y el 13% medio. En fluidez verbal el 30% se clasificó como bajo, el 54% como medio y el 16% como alto.

Como resultado del análisis de correlación se obtuvieron los siguientes resultados: la habilidad mental comprensión verbal se relacionó de manera significativa, moderada y directa con las variables raciocinio ($r=0.30$, $p=0.002$) y manejo de números ($r=0.29$, $p=0.003$). Así, un alumno que tenga alto nivel de comprensión verbal, se espera tenga buen desempeño en raciocinio y en manejo de números. Asimismo, la habilidad comprensión verbal se correlacionó de manera significativa, moderadamente, con comprensión espacial ($r=0.22$, $p=0.022$), y fluidez verbal ($r=0.19$, $p=0.044$). Así, un alumno que obtenga un alto nivel de comprensión verbal, se espera que tenga buen nivel en las habilidades comprensión espacial y fluidez verbal.

La habilidad mental comprensión espacial se relacionó de manera significativa, moderada y directa con las variables fluidez verbal ($r=0.23$, $p=0.017$), por lo que un nivel alto de comprensión espacial se relaciona con buenos niveles de fluidez verbal. Finalmente, la variable raciocinio se relaciona moderadamente de manera directa y significativa con la variable fluidez verbal ($r=0.20$, $p=0.04$). Así, un alto nivel de Raciocinio se relaciona con un buen nivel de fluidez verbal.

Como se observa en los estudios existen otras variables que tienen influencia con el desempeño académico, tal es el caso de las habilidades mentales, en el estudio es relevante la relación entre desempeño académico con comprensión verbal y raciocinio.

Según la literatura la comprensión verbal es clave para el sistema educativo de cualquier país tiene como objetivo central el acceso a la educación y la cultura a través de los libros y textos. Leer abre las puertas al conocimiento a través del

estudio independiente: es la lectura la que permite romper el vínculo de dependencia entre el estudiante y el profesor (Moore y Narciso, 2011).

Como demuestra el presente estudio la comprensión verbal tiene influencia significativa en las otras cuatro habilidades mentales primarias. De igual forma Washer en el 2007 llegó a la conclusión que la comprensión lectora tiene relevancia en todo el mundo, hasta ser considerada una de las competencias genéricas más importantes a nivel formativo e incluida dentro de las evaluaciones de desempeño internacionales y nacionales, como lo son el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2009) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2002).

En un estudio realizado en México (Vera, Estévez & Ayón, 2010), los estudiantes reconocieron que carecen de habilidades de abstracción, análisis, síntesis y crítica, atribuyéndolo al hecho de que los programas académicos de sus universidades no están dirigidos a fomentar tales habilidades, aunque también reconocen lo poco que ellos se esfuerzan por lograrlas.

Éstos resultados concuerdan con lo que revela el presente estudio, el 50% de los estudiantes tuvo un nivel bajo en raciocinio y el 87% en manejo de números. Estas habilidades mentales primarias permiten la ejecución de otras habilidades de orden superior como son la abstracción, análisis, síntesis y crítica, las cuales son necesarias para concluir los programas académicos universitarios.

Debido al hallazgo de las dificultades que presentan los estudiantes con respecto a sus niveles en las habilidades mentales, se recomienda la implementación de cursos de nivelación en las habilidades mentales con énfasis en raciocinio y manejo de números. Misma que deberá llevarse a cabo en colaboración con expertos del área licenciados o maestros en educación y matemáticas, con el propósito de que los estudiantes mejoren sus habilidades y se refleje en el rendimiento académico.

Considerando los resultados del presente trabajo, la Facultad de Enfermería podría incorporar a su proceso interno de seguimiento de estudiantes la valoración de las habilidades mentales a fin de favorecer la formación integral y coadyuvar a los estudiantes que obtengan un nivel bajo en las habilidades mentales de comprensión verbal y raciocinio.

Referencias

- Ausubel, D. (2010). *Psicología Educativa. Un punto de vista Cognoscitivo*. México DF: Trillas.
- Caballo, V. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo XXI.
- García, R. (2014). Relevancia de Servicios Educativos en la Acreditación de la Ed. Médica en México. *Avances en Supervisión Educativa*. 22, 1-22. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/40>
- González, M., Lara, A., Pineda, J. y Crespo, S. (2014). Perfil de ingreso de los alumnos de Enfermería, Facultades de Estudios Superiores Iztacala y

- Zaragoza, UNAM. *Enfermería universitaria*. 11(1),11-18. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358733536003>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª ed. México, D.F.: McGraw Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2009). *Información sobre México en Pisa 2009*. México: Autor.
- Lara, A. (2012). Desarrollo de Habilidades de Pensamiento y Creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Revista Unimar*. 59, 85-96.
- Mendoza, L. (2016). Baremos de la prueba de aptitudes mentales primarias para universitarios. *Revista Ciencia y Tecnología*. 19. 198-227.
- Moore, P. & Narciso, E. (2011). Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16(5)1,1197-1225.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2002). *Resultados de PISA 2000. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes*. México: Aula XXI, Santillana.
- Polit, D. & Hungler, B. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud*. 6ª ed. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23rd ed.). Madrid, España.
- Thurstone, L. & Thurstone, T. (1990). *Test de Habilidades Mentales Primarias*. México: Manual Moderno.
- Vargas, I. et al. (2010). Comprehensive profile of candidates to the High Academic Performance Program (PAEA) of the Faculty of Medicine at Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Salud Mental*. 33(5), 389-396. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252010000500003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Vera, A., Estévez, E. & Ayón, L. (2010). Percepción de estudiantes universitarios sobre importancia y realización de competencias genéricas. *Revista de Educación y Desarrollo*. 15,47-54.
- Washer, P. (2007). Revisiting key skills: A practical framework for higher education. *Quality in Higher Education*, 13(1;) 57-67.

NORMAS PARA COLABORADORES

Contenido. Se aceptan tres tipos de trabajos: a) artículos de investigación (con una extensión máxima de 5000 palabras), b) ficha técnica de instrumentos de investigación (en el formato correspondiente), y c) Ensayos teóricos (con una extensión máxima de 3000 palabras). Todos los trabajos deberán ser inéditos y contribuir de manera substancial al avance epistemológico, teórico, metodológico o instrumental del campo de la educación, las ciencias sociales y las humanidades.

Revisión. Los artículos enviados se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego” en alguna de las siguientes tres modalidades: a) revisión por parte de miembros del consejo editorial, b) revisión por pares evaluadores externos a propuesta del propio autor, y c) revisión a partir del proceso denominado oferta de revisores a través del stock de evaluadores formado por la propia revista. Los árbitros invitados a evaluar los trabajos postulados utilizarán las siguientes guías de evaluación: 1.- Guía de evaluación de investigaciones, y 2.- Guía de evaluación de ensayos. Se recomienda a los autores revisar estas guías antes de enviar su trabajo.

Forma. Los autores deben enviar sus artículos y ensayos siguiendo el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (sexta edición en inglés y tercera en español, 2010). Sus palabras claves deberán responder al vocabulario controlado de IRESIE, disponible en la siguiente dirección: http://132.248.9.1:8991/iresie/Vocabulario_Controlado.pdf. Los trabajos que no cubran estos requisitos serán devueltos a sus autores para ser revisados.

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

Adicionalmente, en la misma carta, los autores deben informar si existe algún conflicto de interés que pueda influir en la información presentada en el trabajo enviado. Por otra parte, la revista solicitará a los revisores informar sobre cualquier interés que pueda interferir con la evaluación objetiva del manuscrito. Los trabajos se deberán enviar a praxisredie2@gmail.com

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

Antiplagio: los trabajos postulados para publicarse en la revista serán verificados para detectar la posible existencia de plagio a través de los siguientes programas gratuitos:

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

La verificación de plagio se realizará al inicio del proceso de revisión. En el caso de que se detecte alguna forma de plagio en un porcentaje mayor al 20%, el director, o el coordinador editorial de la revista, solicitarán a los autores las explicaciones adecuadas, que de no ser convincentes resultarán en el rechazo del artículo.

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