

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

DEPARTAMENTO DE BROMATOLOGÍA Y TECNOLOGÍA
DE LOS ALIMENTOS



TESIS DOCTORAL

“Teoría sociocultural del aprendizaje como fundamento pedagógico de la educación nutricional: influencia sobre el patrón de consumo de alimentos en poblaciones del Oriente venezolano”

Doctorando:

Jesús Enrique Ekmeiro Salvador

Director:

Dr. Rafael Moreno Rojas

Dr. Fernando Cámara Martos

Febrero 2016

TITULO: *Teoría sociocultural del aprendizaje como fundamento pedagógico de la educación nutricional: influencia sobre el patrón de consumo de alimentos en poblaciones del Oriente venezolano.*

AUTOR: *Jesús Enrique Ekmeiro Salvador*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2016
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS:

Teoría sociocultural del aprendizaje como fundamento pedagógico de la educación nutricional: influencia sobre el patrón de consumo de alimentos en poblaciones del Oriente venezolano

DOCTORANDO/A:

JESÚS ENRIQUE EKMEIRO SALVADOR

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

Que la memoria presentada por D. Jesús Enrique Ekmeiro Salvador, para optar al grado de doctor se ha desarrollado bajo nuestra dirección y asesoramiento. Todos los desarrollos experimentales, análisis de datos, estudio estadístico y obtención de resultados y discusión, han estado en todo momento supervisados por nosotros.

A través de la investigación desarrollada, se generó una publicación en una revista indexada: "Patrón de consumo de alimentos a nivel familiar en zonas urbanas de Anzoátegui, Venezuela" [Nutr Hosp 2015; 32 (4): 1758-1765].

Se estudiaron 300 familias a través de una encuesta de frecuencia cualitativa de consumo. El análisis de la dieta se obtuvo comparando los diferentes grupos de alimentos que constituyen el patrón real de consumo de la población evaluada, con las guías de alimentación oficiales. Los resultados revelaron que el patrón de consumo se caracteriza por prácticas alimentarias poco ajustadas a la promoción de la salud y control de las enfermedades relacionadas con la dieta, al estar muy apartadas de los lineamientos establecidos por las guías de alimentación para Venezuela. En ese sentido, se construyó un modelo pedagógico, que combinó técnicas de grupo focal con la de análisis de contenido, para proponer un programa de educación nutricional basado en el socioconstructivismo de Vygotsky, y probar su eficacia en la promoción de prácticas alimentarias saludables a través de la modificación conductual. Se incorporaron 410 participantes en el programa educativo, que se extendió por 3 meses con sesiones semanales en cocinas demostrativas. Posterior al programa, se identificaron cambios estadísticamente significativos en el consumo intrafamiliar de alimentos.

Por todo ello, autorizamos su presentación a las comisiones y tribunales pertinentes.

Córdoba, 21 de enero de 2016

Firma del/de los director/es

Fdo.: Rafael Moreno Rojas

Fdo.: Fernando Cámara Martos

El tiempo de desarrollo de ésta tesis permitió vincularme de manera muy especial con dos hombres, que aunque siempre estuvieron en mi vida, ha sido en éste preciso momento cuando más me han influenciado:

Abinadab Ekmeiro Ruz, mi padre, quien durante un mes de Junio en Maracaibo, Venezuela, se marchó. Se enorgullecía de mi trabajo y me exhortaba a culminar estos estudios. Hoy, le he cumplido.

Francisco Roque Salvador Sancho, mi abuelo, quien durante un mes de Junio en Denia, España, apareció. Luego de esperarlo tantas décadas me ha dado una gran alegría; pero encontrarlo no me ha dado paz.

Este trabajo, indefectiblemente, siempre me hará evocarlos a ambos. Por eso se los dedico, de corazón. Dios le de descanso a vuestras almas libres y maravillosas.

Agradecimiento





AGRADECIMIENTOS

Los años de labor que han dado como resultado esta tesis doctoral debí compartirlos con responsabilidades ajenas al campo de la investigación, limitación que solo pudo ser compensada a través de un importante grupo de personas e instituciones que me brindaron un apoyo difícil de agradecer solamente con palabras.

En Cumaná, Venezuela, empezó todo, cuando un grupo de mujeres vinculadas al consejo comunal de la populosa urbanización La Llanada me pidió ayuda con unas “charlas de alimentación”. No dudé en atenderlas, tampoco dudé en que esas “charlas” debían ser parte de una experiencia más profunda, un intercambio donde todos creyéramos hacia formas nuevas de comunicarnos en salud. Y crecimos muy rápido pues prontamente mujeres vinculadas al consejo comunal del barrio Agua Potable de Puerto La Cruz, la ciudad vecina, solicitaron la misma atención. Todas ustedes lograron afectar de una manera muy positiva mi vida, gracias, por haberme dado la oportunidad de compartir ese tiempo mágico.

Ante semejante demanda, busqué ayuda institucional, y la logré. Debo agradecer a la Empresa Petróleos de Venezuela (PDVSA), donde me dieron como trabajador facilidades para atender los requerimientos de éstas comunidades; y particularmente al Ing. José Joaquín Lugo (QEPD) quién se comprometió de manera muy franca con el proyecto comunitario; invirtió tanto en la logística de nuestro programa educativo como en mejoras de las instalaciones de uso común de la comunidad, construyendo y dotando una nueva casa comunitaria para La Llanada. Su equipo de trabajo, particularmente la Sra. María Teresa Yáñez y la Dra. Isalba Suárez se ocuparon de detalles logísticos tan fundamentales como dispensarnos vehículos para los traslados, dotar de equipos culinarios livianos nuestros laboratorios, que lo conformaban las cocinas demostrativas armadas en cada ciudad, y diligenciaron inclusive



algunas donaciones de equipos de cocina a los comedores populares del Instituto Nacional de Nutrición (INN).

El INN fue otra institución fundamental para este proyecto, brindando estadísticas, bibliografía y recurso humano para la ejecución del plan. Debo destacar la noble voluntad de la Lic. Ligia González, coordinadora entonces del INN en los Estados Sucre y Anzoátegui, al darle soporte técnico a nuestras actividades. Nos puso a la orden del programa a dos Nutricionistas maravillosas, que se entregaron con pasión a éste trabajo comunitario, la Lic. Marynés Ramos en Cumaná y la Lic. Johanna Rodríguez en Puerto La Cruz fueron el motor diario que mantuvo siempre activo nuestro trabajo. Nunca faltaron, nunca se enfadaron, nunca pidieron nada, nunca dejaron de agradecer la oportunidad, y nunca estas dos Nutricionistas han perdido el contacto conmigo; las admiro y respeto profundamente en lo personal, y por su gran trabajo profesional. Muchas gracias por el equipo que hicimos, y por aceptar mi sincera amistad.

El Dr. Rafael Moreno Rojas, catedrático de la Universidad de Córdoba, logró lo más parecido a un milagro: convencerme de que las actividades comunitarias que estaba acometiendo en estos barrios, con tanta pasión, eran una tesis doctoral. Me costó creerlo, pero sus palabras y sobre todo su visión vehemente sobre las fotografías que le enviaba para ilustrarle mi trabajo, me demostró que había mucha seriedad en el fundamento de su afirmación. Y le creí, y me han honrado todas y cada una de las orientaciones que a lo largo de este tiempo me ha impartido, y que han cambiado mi forma de ver el mundo. Su paciencia y sentido del humor son parte de mis adquisiciones como aprendiz. Su dirección fue clave para encontrar el camino al respecto de la orientación pedagógica que buscábamos experimentar con nuestro programa educativo; fue así como me envió a la Universidad de Sevilla donde la Dra. Pilar Colás, gran especialista en pedagogía sociocultural, nos brindó las bases conceptuales y colaboró activamente en el diseño experimental de nuestro proyecto pedagógico.



Con esa propuesta pedagógica retorné a Caracas, a la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, para aceptar la ayuda del Prof. Asdrúbal Olivares quien asumió como propio el diseño experimental, y hasta su etapa ulterior que produjo nuestra propuesta de programa de educación nutricional con fundamento sociocultural, no lo desamparó. Estableció los puentes necesarios para conseguir todos los recursos técnicos y materiales precisados, y revisó con atención el manejo de los resultados que obteníamos. Si bien su aporte en materia de conocimientos pedagógicos ha sido invaluable para este trabajo, debo destacar que su enorme fuerza espiritual fue, desde el principio, una energía vitalizadora.

Y concluyo este agradecimiento expresándole la enorme satisfacción intelectual que me ha procurado indagar, valorar y criticar su obra, al Profesor Lev Vygotsky. Las ramificaciones que he creído encontrar en sus propuestas me han llevado a explorar la historia de las ideas, el valor de la interacción entre las personas, la importancia de la psicología para quienes trabajamos con la conducta humana; me hizo lidiar con Marx, descubrir la cultura rusa e incluso leer algunos de sus grandes clásicos. Me ha dado un valor enorme para seguir enfrentando con propuestas innovadoras el tiempo que me ha tocado vivir; y me ha provocado con sus epistemos a seguir trabajando con y para la gente. Agradezco profundamente que me haya ofrecido la plataforma para acercarme a lo esencial de la vida, y encontrarme también con el “educador” que ahora soy.



ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| AGRADECIMIENTOS..... | iii |
| ÍNDICE..... | vii |
| INDICE DE FIGURAS | ix |
| ÍNDICE DE TABLAS | xi |
| RESUMEN | 3 |
| ABSTRACT | 4 |
| INTRODUCCIÓN GENERAL..... | 7 |
| Los cambios sociales evaluados desde la alimentación..... | 7 |
| Estudio del consumo de alimentos: patrón de consumo y encuestas alimentarias..... | 7 |
| Estudios del consumo de alimentos en Latinoamérica y tendencias internacionales actuales..... | 12 |
| Situación alimentario- nutricional de Venezuela según sus estudios de consumo. | 15 |
| Transición Nutricional. | 19 |
| Referentes conceptuales: teóricos del cambio social a través de la educación | 26 |
| Simón Rodríguez..... | 28 |
| Paulo Freire | 30 |
| Karl Marx | 36 |
| Lev Vygotsky..... | 46 |
| Teoría sociocultural de la educación: retos en su aplicación..... | 53 |
| La teoría sociocultural según Vygotsky | 53 |
| Herederos del trabajo de Vygotsky: evolución de la teoría sociocultural. | 70 |
| Teoría sociocultural y práctica educativa..... | 77 |
| Contexto y aplicaciones actuales de la teoría sociocultural | 86 |
| OBJETIVOS..... | 95 |
| CAPÍTULO I: “Patrón de consumo de alimentos a nivel familiar en zonas urbanas de Anzoátegui (Diagnóstico y propuestas)” | 98 |
| Resumen..... | 98 |
| Abstract | 99 |
| Abreviaturas | 100 |
| Introducción | 100 |
| Objetivos | 102 |
| Métodos | 102 |

| | |
|---|------------|
| Resultados y discusión | 103 |
| Figuras | 110 |
| CAPÍTULO II: “Construcción de una metodología de capacitación en alimentación y nutrición comunitaria basada en la teoría sociocultural del aprendizaje” | 117 |
| Resumen..... | 117 |
| Objetivo..... | 117 |
| Métodos | 117 |
| Resultados y conclusión | 118 |
| Palabras claves | 118 |
| Abstract | 118 |
| Objective | 118 |
| Methods | 118 |
| Keywords..... | 119 |
| Introducción | 119 |
| Métodos | 125 |
| Resultados..... | 126 |
| Discusión | 128 |
| Tablas | 132 |
| CAPÍTULO III: “Educación nutricional comunitaria: influencia de la pedagogía sociocultural sobre los cambios de patrones de consumo de alimentos” | 137 |
| Resumen:..... | 137 |
| Abstract:..... | 138 |
| Introducción | 139 |
| Métodos | 143 |
| Resultados..... | 144 |
| Discusión | 146 |
| Figuras | 150 |
| Tablas | 152 |
| DISCUSIÓN GENERAL..... | 157 |
| CONCLUSIONES | 167 |
| BIBLIOGRAFÍA GENERAL..... | 173 |
| Anexo | 195 |



INDICE DE FIGURAS

Capítulo I

Figura 1: Diez alimentos más consumidos a diario por familias encuestadas en zonas urbanas. Estado Anzoátegui, Venezuela. 2007. (Pág.103)

Figura 2: Diez alimentos más consumidos semanalmente por familias encuestadas en zonas urbanas. Estado Anzoátegui, Venezuela. 2007. (Pág.104)

Figura 3: Frecuencia de consumo diaria de alimentos según estrato social. Estado Anzoátegui, Venezuela. 2007. (Pág. 105)

Figura 4: Frecuencia de consumo semanal de alimentos según estrato social. Estado Anzoátegui, Venezuela. 2007. (Pág. 106)

Capítulo III

Figura 1: Alimentos más consumidos diariamente por número de familias. Comparación previa y posterior al programa educativo. Venezuela 2015. (Pág. 140)

Figura 2: Alimentos más consumidos semanalmente por número de familias. Comparación previa y posterior al programa educativo. Venezuela 2015. (Pág. 141)

ÍNDICE DE TABLAS

Capítulo II

Tabla 1: Necesidades y expectativas de nutricionistas y educadores. Venezuela 2014. (Pág.123)

Tabla 2: Categorización por constructos. Venezuela 2014. (Pág.124)

Tabla 3: Documento final, estética y contenido ejemplificados en un tema. Venezuela 2014. (Pág.125)

Capítulo III

Tabla 1: Incrementos significativos en el patrón de consumo de alimentos asociados a la participación en el Programa de Educación Nutricional. (Pág.143).

Tabla 2: Disminuciones significativas en el patrón de consumo de alimentos asociados a la participación en el Programa de Educación Nutricional. (Pág.144).

Resumen

Abstract





RESUMEN

Con el objeto de evaluar el consumo doméstico de alimentos en el oriente venezolano, se estudiaron 300 familias a través de una encuesta de frecuencia cualitativa de consumo. El análisis de la dieta se obtuvo comparando los diferentes grupos de alimentos que constituyen el patrón real de consumo de la población evaluada, con las guías de alimentación oficiales. Los resultados revelaron que el patrón de consumo se caracteriza por prácticas alimentarias poco ajustadas a la promoción de la salud y control de las enfermedades relacionadas con la dieta, al estar muy apartadas de los lineamientos establecidos por las guías de alimentación para Venezuela. En ese sentido, se construyó un modelo pedagógico, que combinó técnicas de grupo focal con la de análisis de contenido, para proponer un programa de educación nutricional basado en el socioconstructivismo de Vygotsky, y probar su eficacia en la promoción de prácticas alimentarias saludables a través de la modificación conductual. Se incorporaron 410 participantes en el programa educativo, que se extendió por 3 meses con sesiones semanales en cocinas demostrativas. Posterior al programa, se identificaron cambios estadísticamente significativos en el consumo intrafamiliar de alimentos: se incrementó en esta población el consumo de hortalizas, frutas, tubérculos, leguminosas y pescado; este último enlatado principalmente (sardinas y atún) tal vez influenciado por los altos precios del producto fresco en el mercado. Disminuyeron los consumos de mayonesa y margarina, adobos, cubitos, sopas de sobre, bebidas gaseosas y pasteurizadas, salsas industriales y snacks. Los resultados obtenidos contribuyen a incrementar el conocimiento sobre la situación alimentaria de la población venezolana; y demuestran que el socioconstructivismo como base de la educación nutricional es una herramienta efectiva para enfrentar y cambiar ese consumo cualitativamente inadecuado de alimentos, que afecta directamente el funcionamiento biológico individual, y se traduce en el condicionamiento colectivo de estados de salud desfavorables.



Palabras claves: Frecuencia cualitativa de consumo, Educación nutricional, Teoría Sociocultural, Vygotsky.

ABSTRACT

In order to assess the domestic food consumption in eastern Venezuela, 300 families were studied through a qualitative survey frequency of consumption. The diet analysis was obtained by comparing the different food groups that constitute the actual consumption pattern of the population evaluated, with official guides supply. The results revealed that the consumption pattern is characterized by feeding practices far apart to the promotion of health and control of diet-related diseases, being far distant from the guidelines established by the feed guides to Venezuela. In that sense, an educational model, which combined focus group techniques of content analysis, to propose a nutrition education program based on the socioconstructivism Vygotsky, and test its effectiveness in promoting healthy dietary practices through built behavioral modification. 410 participants in the educational program, which lasted for three months with weekly cooking sessions demonstration were incorporated. After the program, statistically significant changes in domestic food consumption were identified in this population increased consumption of vegetables, fruits, tubers, legumes and fish; mainly canned (sardines and tuna) perhaps influenced by high prices of fresh fish in the market. They reduced the consumption of mayonnaise and margarine, concentrated beef broth in cubes, packet soup, soft and pasteurized drinks, industrial sauces and snacks. The results contribute to increasing knowledge about the food situation of the Venezuelan population; and demonstrate that the socioconstructivism basis of nutritional education is an effective tool to confront and change that qualitatively inadequate food intake, which directly affects individual biological functioning, and results in the collective conditioning of unfavorable health conditions.

Keywords: Qualitative Frequency of consumption, nutritional education, sociocultural theory, Vygotsky.



Introducción General





INTRODUCCIÓN GENERAL

Los cambios sociales evaluados desde la alimentación.

Estudio del consumo de alimentos: patrón de consumo y encuestas alimentarias.

Alimentarse es un derecho humano universal que permite que las personas tengan acceso a comida y bebida adecuada, y a los recursos necesarios para tener en forma sostenible seguridad alimentaria. Este derecho representa no sólo un compromiso moral o una opción de políticas, sino que en la mayoría de los países constituye un deber de derechos humanos jurídicamente obligatorio de acuerdo a las normas internacionales de derechos humanos que han ratificado. La alimentación, segura y adecuada, es uno de los Derechos Humanos fundamentales; que en Venezuela tienen jerarquía constitucional (Constitución Nacional, 2000). Los estudios poblacionales sobre consumo de alimentos forman parte de los pilares que aseguran estos derechos en la población, al permitir a las autoridades que deben tomar decisiones, dimensionar los problemas alimentarios en todas sus formas y contextos. Esta información es fundamental para definir políticas públicas que sean acordes con la situación encontrada y permite, además, realizar un seguimiento de los resultados de las acciones emprendidas. De igual modo la industria de alimentos se cimenta en estos resultados para invertir tanto en producción como en importación de determinados alimentos según los patrones de consumo poblacional, en el diseño de nuevos productos y hasta en el tipo de mercadeo con el que deben trabajar.

Las características relacionadas con el consumo de alimentos en una población ha sido un tema reiterado y particularmente estudiado a lo largo de las últimas décadas ya que se le ha definido como un importante indicador de bienestar social, un estándar de salud, e inclusive como una variable de crecimiento económico.



La información proveniente de encuestas de consumo de alimentos resulta particularmente interesante en nuestro país, donde los repentinos y dinámicos cambios socio-económicos, así como los políticos, pueden incidir sobre el consumo de alimentos de la población, afectando de manera directa el aporte de energía, la cantidad y el equilibrio de nutrientes, la adquisición y combinaciones alimentarias, así como la salud en general.

Se entiende por patrón de consumo de alimentos a la obtención de la ingesta aparente de los diferentes alimentos o grupos de alimentos por persona en un período determinado de tiempo (FUNDACREDESA, 2001). Su estudio se fundamenta en la aplicación de encuestas de consumo, o encuestas dietéticas, que se definen como un método de recolección de información sobre la ingestión de alimentos de grupos o de individuos, a través de autorregistro o de entrevista (Madrigal y otros, 2002). Las encuestas de consumo alimentario son instrumentos básicos que hacen viable la evaluación científica del nivel individual o poblacional de la ingesta de alimentos y nutrientes (Gorgojo y Martín, 1995); además del propósito básico de establecer los patrones o prácticas alimentarias de la población en estudio y las razones que la determinan, las encuestas de consumo buscan identificar también el tipo, la cantidad y la forma de preparación de los alimentos consumidos tanto por los individuos como por los grupos y regiones de un país; conocer la forma y las razones que determinan la distribución intrafamiliar de alimentos; estimar la ingesta de energía y nutrientes que aporta la dieta y obtener su grado de adecuación con respecto a las recomendaciones; identificar diferencias individuales, de grupos de población o de regiones en la ingesta de energía y nutrientes; identificar factores de riesgo dietético y establecer grupos vulnerables; aportar datos para la definición de la canasta básica; evaluar los programas de alimentación complementaria, proporcionar datos para la vigilancia epidemiológica y la toma de decisiones, y por consiguiente, aportar datos y conocimientos que promuevan y estimulen el interés de las autoridades y de la propia comunidad, cada vez más interesada en este tema (Rocabando, 1996). Evaluar el consumo de alimentos permite inclusive conocer aspectos



toxicológicos, como la estimación de la ingesta media de aditivos y contaminantes (Aranceta, 2001), y representa una herramienta importante para la industria de alimentos pues ésta depende del conocimiento cierto de las tendencias del consumo, su evolución, así como de las aspiraciones y necesidades de los consumidores, para invertir en investigación y diseño de nuevos productos económicamente exitosos (Rodríguez y Jiménez, 2002).

Recientemente la OMS (Organización Mundial de la Salud) y la FAO (Food Agriculture Organization) de manera conjunta asignaron un nuevo propósito a las encuestas de consumo; ya que sugirieron su aplicación para evaluar continuamente la ingestión dietética y el estado de nutrición de la población de transición epidemiológica, caracterizada por un incremento de la prevalencia de las enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT), en las que las dietas inadecuadas y los estilos de vida pocos sanos son factores de riesgo. La alta tasa de urbanización, la prosperidad y la mayor disponibilidad de alimentos, hacen que las dietas tiendan a enriquecer su contenido en energía, grasas, alcohol, carbohidratos refinados y sal, y a disminuir su contenido de fibras y carbohidratos complejos. Estos y otros factores de riesgo, como la disminución del ejercicio físico y el gasto de energía, así como el aumento del consumo de tabaco y el estrés, condicionan a una mayor prevalencia de obesidad y de las cada vez más frecuentes ECNT. Sobre esta base, fundamentada en los resultados de encuestas de consumo de alimentos, la OMS y FAO alientan a los gobiernos a elaborar políticas detalladas apropiadas al contexto de la prevalencia de características y enfermedades crónicas relacionadas con la alimentación, que incluyan mejoras en el suministro de alimentos, recomendaciones en materia de energía y nutrientes, investigación y enseñanza en materia de nutrición, uso de medios de comunicación de masa, de la legislación, y de la participación comunitaria (Rocabando, 1996).

La importancia que cobra el conocer el consumo de alimentos, nutrientes y otros componentes de la dieta, es enorme. La forma más directa, rápida y barata de obtener datos de consumo es la encuesta alimentaria (Urteaga y otros, 2003a). La medición de la ingesta de alimentos en individuos y en

poblaciones se realiza mediante diversos métodos de encuestas, que difieren en la forma de recoger la información y el período de tiempo que abarcan. Existe gran controversia sobre cuál de éstos métodos es el más adecuado y cuál refleja de manera más fidedigna el consumo real de alimentos de una población; de hecho, diversas revisiones al respecto concluyen que no existe un método enteramente satisfactorio por sí mismo, y la utilidad de cada método dependerá de las condiciones en que se use y de los objetivos de tal medición (Rodríguez, 1999). Los métodos de recolección de la información dietética a nivel individual se denominan propiamente encuestas alimentarias y pueden dividirse en:

- Diario Dietético: método prospectivo que consiste en pedir al entrevistado que anote diariamente durante 3, 7 o más días los alimentos y bebida que va ingiriendo; el método requiere que previamente el entrevistado sea instruido con ayuda de modelos y/o medidas caseras. El método de doble pesada es una variación del diario dietético.
- Recordatorio de 24 horas: se pide al sujeto que recuerde todos los alimentos y bebidas ingeridos en las 24 horas precedentes, o en el día anterior; el entrevistador utiliza generalmente modelos alimentarios y/o medidas caseras para ayudar al entrevistado a cuantificar las cantidades físicas de alimentos y bebidas consumidos.
- Cuestionario de Frecuencia: consiste en una lista cerrada de alimentos sobre la que se solicita la frecuencia (diaria, semanal o mensual) de consumo de cada uno de ellos. La información que recoge es, por tanto, cualitativa, si bien la incorporación para cada alimento de la ración habitual estimada permite cuantificar el consumo de alimentos y también el de nutrientes. Éste puede ser autoadministrado.
- Historia Dietética: método que incluye una extensa entrevista con el propósito de generar información sobre los hábitos alimentarios actuales y pasados; incluye uno o más recordatorios de 24 horas y un cuestionario de frecuencia de consumo.

La validez de éstos métodos se ha llevado a cabo comparándolos entre sí, si bien generalmente el modelo de referencia lo ha constituido el diario dietético de 15 ó 30 días; también se han evaluado comparando los resultados de los mismos con indicadores bioquímicos de la ingesta de diversos nutrientes, o con medidas duplicadas u observaciones externas (Serra, 1995).

En Chile (Urteaga y otros, 2003b), compararon los resultados alimentario-nutricionales obtenidos por medio de una encuesta de recordatorio del día anterior (ERDA) y otra de tendencia de consumo (ETC) en la misma población. Aplicando ambas encuestas simultáneamente en 536 individuos y comparando el consumo de porciones de alimentos y de nutrientes utilizándose promedios, desviación estándar (DE), ANOVA y correlación de Pearson, concluyeron que no hubo diferencias significativas entre ambas encuestas en el consumo promedio de alimentos y nutrientes, con coeficientes de correlación entre las dos encuestas $< 0,4$ para la mayor parte de los mismos; indicando que ambas encuestas entregan resultados similares a nivel poblacional, pero con diferencias significativas cuando la unidad de análisis es la persona.

Actualmente el método de evaluación más utilizado internacionalmente es el denominado cuestionario de frecuencia de consumo alimentario (Vioque, 1995) aplicado a grupos familiares, unidad mínima representativa de una comunidad o población en estudio; que aún siendo un método prospectivo permite también identificar la ingesta de alimentos en el pasado remoto (Madrigal y otros, 2002). Se considera más rápido y más sencillo que el método de pesas y medidas y que el de historia dietética, y más representativo que el método de recordatorio de 24 horas (Parra y otros, 1996) cuando se busca determinar patrones con respecto a qué alimentos consume la gente, cuanto consumen, con qué regularidad consumen los mismos alimentos; y de qué manera preparan, empacan y preservan sus comidas (Thompson y Byers, 1994).

Estudios del consumo de alimentos en Latinoamérica y tendencias internacionales actuales.

En Latinoamérica se iniciaron los estudios de patrón de consumo de alimentos de la población con el asesoramiento de organismos internacionales en México, donde Ema Reh dirigió en 1958 a un grupo multidisciplinario de profesionales que llevaron a cabo 32 estudios en diversas zonas rurales del país con características socioeconómicas similares. En estos estudios, se empleó el método de pesos y medidas durante siete días seguidos, y se estudió la ingesta familiar y la de un niño entre 1 y 4 años de edad ya destetado. Además de identificar la ingesta, se obtuvo información que permitió caracterizar los patrones de alimentación de cada población estudiada, se identificaron tiempos de comida, origen y coste de los alimentos, combinaciones y técnicas de preparación. Asimismo se incluyeron variables socioeconómicas, de morbilidad y mortalidad, antropométricas, clínicas y bioquímicas. A través de esos estudios se identificaron zonas endémicas de pelagra y bocio; la primera carencia estaba asociada, además de a la pobreza de la población, a una técnica de lavado del maíz que ocasionaba pérdida de proteínas, niacina y triptófano, y la segunda enfermedad carencial estaba relacionada con la escasez de yodo del agua y la tierra y con el autoconsumo de los alimentos producidos localmente. En ambos casos se establecieron acciones para contribuir a disminuir su prevalencia. De la misma manera, se identificaron las regiones con mayor prevalencia de anemia ferropénica y de desnutrición calórico-proteica (Madrigal y otros, 2002).

En 1962, la FAO publicó su segundo Manual, cuya autora fue Ema Reh. La única limitación reconocida en él es que se circunscribe a la descripción del método de pesos y medidas y registro; no obstante se considera un “clásico” en su especialidad. Entre sus aportaciones figura la recomendación de que se incluya información que, además de identificar lo que come la población, permita corregir las prácticas inconvenientes. Insistió mucho en el conocimiento de las condiciones socioeconómicas y ambientales, incorporando elementos de las ciencias sociales, y en la obtención de datos sobre producción de alimentos

a nivel comunal y familiar. Introdujo la descripción de alimentos, y conceptos como los de porción comestible y factor de desecho, además de considerar la forma de preparación de alimentos, el grado de maduración de los vegetales y frutas, los diferentes niveles de refinamiento de las harinas y los alimentos de origen animal. Incluyó también una guía para la selección y capacitación de personal (Madrigal y otros, 2002).

Durante las siguientes décadas se discutió mucho sobre la validez de las encuestas de consumo de alimentos, resultando como punto crítico la interpretación de sus resultados, pues al no ser como un método de laboratorio que siempre da una cifra exacta, se deben aprender a manejar sus propios márgenes de error. Pero la discusión se resolvió definitivamente en forma aprobatoria, y en la mayor parte de los países en desarrollo se han vuelto a poner de moda, sobre todo para las investigaciones que se han llevado a cabo sobre el tema de la relación de la estructura de la dieta diaria con muchas de las enfermedades crónicas (Chávez, 1996), las expectativas que esta relación crea en el consumidor al respecto del diseño de nuevos productos, y el planteamiento de estrategias de mercadeo de los mismos.

Esto ha creado la tendencia a que los estudios se tipifiquen en términos de temporalidad, evolución del fenómeno y comparación entre grupos. Cada país ha elegido, entre los diversos métodos descritos, aquellos que les han parecido más útiles y han elaborado sus propios manuales dirigidos al personal que aplica el estudio en campo (Madrigal y otros, 2002). Por ejemplo, en Perú realizaron la Encuesta Nacional de Consumo de Alimentos (Rojas y otros, 2004), enfocando particularmente la situación de los niños entre 12 y 35 meses de edad. La muestra estuvo constituida por 2907 niños de uno u otro sexo; se obtuvo la información de consumo de alimentos por medio del método de encuesta de recordatorio de 24 horas y se aplicaron las pruebas estadísticas de Chi cuadrado y Kruskal Wallis. Ellos encontraron que el porcentaje de niños en hogares pobres era 76,5%, afectando la pobreza en mayor parte a los niños del área rural; y que el porcentaje de niños con deficiencia de energía, carbohidratos, grasa y hierro superó el 35%; conforme aumentaban las

Necesidades Básicas Insatisfechas las adecuaciones de consumo disminuyeron, a excepción de los carbohidratos, que se constituyen en el principal aporte de energía de los niños pobres. Un seguimiento por más de diez años a los patrones de consumo de la población de Buenos Aires permitió relacionar ingestas de carne y lácteos no magros con cifras de lípidos séricos elevadas (Marcilla y otros, 1999), y más recientemente en Pakistán se aplicó una encuesta de frecuencia de consumo enfocada en alimentos fuentes de vitamina C, hierro y vitamina A; que además incluía el consumo de té, para revisar la biodisponibilidad de estos nutrientes en familias definidas bajo inseguridad alimentaria (Baig-Ansari y otros, 2006). En Sri Lanka se aplicó una encuesta de consumo sumamente específica (Jayatissa y otros, 2006), que brindó información sobre las limitaciones de acceso a los alimentos, variedad de la dieta y manipulación higiénica de las comidas en los campos de refugiados de los sobrevivientes del tsunami de diciembre de 2004. Encontraron adecuación de consumo para productos como el arroz, la leche y el azúcar; pero sobre todo los niños no recibían frutas, vegetales ni granos. El 70% de la población usaba agua salada en los servicios sanitarios, solo el 68% afirmaba lavarse las manos luego de defecar y el 59.3% antes de preparar la comida.

En Latinoamérica se han caracterizado las dimensiones de los cambios que se producen simultáneamente en los patrones de consumo de alimentos (Bermúdez y Tucker, 2003); encontrando que el consumo de grasas totales, productos animales y azúcares está en aumento y al mismo tiempo se está disminuyendo la ingesta de cereales, frutas y algunos vegetales. Esto trae enormes retos tanto para los entes gubernamentales como para la industria de alimentos, quienes en conjunto deben satisfacer las demandas alimentarias de la población ajustándose a criterios de consumo saludables. En España el modelo de estudios por Provincias se ha afianzado de manera secuencial, y en ese contexto el Gobierno de Canarias publicó su Encuesta de Consumo de Alimentos (Rodríguez , 1999) realizada entre 1820 personas de todos los grupos etáreos; concluyendo que hasta un 19,5% de la población no desayuna,

el pan y las frutas son alimentos consumidos a diario, el cerdo y las vísceras son alimentos rechazados por un porcentaje importante de la población, el aceite de oliva era la grasa de adición más consumida, un 55% de la población toma diariamente café y solo un 7% bebe vino a diario. De igual modo en Colombia (Álvarez y González, 2002) evaluaron el área metropolitana de Medellín, donde el 53% de las madres informaron haber introducido en sus niños la alimentación complementaria antes de cuatro meses; se supo además por este estudio que el consumo de frutas y verduras en la población es bajo, en contraste con el consumo de frijol. El 49% de las familias utilizan como métodos de cocción preferidos la fritura y la cocción. La manteca y aceites que contienen mayor proporción de ácidos grasos saturados, se constituyeron en el tipo de grasas preferidas para la cocción. La mayoría de los integrantes de las familias, consumen las comidas principales y lo hacen en el hogar. Por el contrario las comidas secundarias tienden a desaparecer; en especial la merienda y la media mañana. Dicho conocimiento facilita adaptar o proponer acciones encaminadas a corregir las anormalidades detectadas, además de que permite establecer relaciones causales entre el consumo de alimentos y otros indicadores de bienestar nutricional como las políticas de producción agroalimentarias, abastecimiento y subsidio de alimentos, programas de protección nutricional a grupos vulnerables, importación de determinados alimentos, programas de enriquecimiento alimentario, cultura y educación, mercadeo y proyección de consumo de alimentos tanto tradicionales como de los nuevos diseños.

Situación alimentario- nutricional de Venezuela según sus estudios de consumo.

En Venezuela, el estudio del consumo de alimentos ha estado motivado, a lo largo de los últimos veinticinco años, por una serie de debates en virtud de los cambios experimentados en la economía nacional e internacional, así como por la alta dependencia de alimentos importados que se consumen en el país. Estas discusiones, han apuntado hacia la necesidad de una visión sistemática que permita conocer la realidad del consumo de alimentos del país, cuyos

datos justifiquen los resultados de las interconexiones existentes en la amplia cadena producción-disponibilidad-distribución-nutrición (Ágreda y Bellorín, 1999).

Entre 1981-82, el Instituto Nacional de Nutrición (INN) realiza la primera Encuesta Nacional de Nutrición, que a diferencia de las anteriores cubre todo el territorio nacional e incorpora una nueva metodología en su diseño, permitiendo desagregar la información por sectores (urbano y rural) y por estratos sociales. La misma evidenció que la ingesta promedio de los venezolanos fue adecuada pero existió un subconsumo de calorías en algunos sectores del país. Por otra parte, cuando los datos de la Encuesta Nacional son desagregados, se observa la desigual distribución existente entre regiones y estratos sociales, coincidiendo esta disparidad con la descrita en ingreso, educación y salud (Dehollain y Pérez, 1990).

A finales de los años ochenta se abordó el tema desde la dimensión del abastecimiento de alimentos, la capacidad del país para producirlos, la vulnerabilidad alimentaria en relación a la dependencia externa, y el papel del Estado para garantizar ese abastecimiento (Mercado y Lorenzana, 2000). La Oficina Central de Estadística e Informática de la Presidencia de la República (OCEI) presentó de manera específica los resultados de su Encuesta de Seguimiento al Consumo de Alimentos, que cubrió el período 1990-1992, con el fin de proporcionar información relativa al consumo de un grupo de alimentos que forman parte de la dieta básica del hogar; información que coincide con otros resultados donde se concluye que las adecuaciones alimentarias en el país eran críticas para Vitamina A y Riboflavina, precarias en términos de Energía y Calcio, y alcanzaban un nivel pleno de suficiencia en Proteínas, Hierro, Tiamina, Niacina y Vitamina C (López y otros, 1996). Otro estudio importante fue el de Indicadores de situación de Vida, que incluyó una encuesta de adquisición de alimentos (FUNDACREDESA - FUS, 2001), que a nivel nacional incluyó muestras de Barcelona-Pto. La Cruz entre otras 13 ciudades, e informó sobre patrones de adquisición y consumo de alimentos, así como reportó un importante déficit en la adecuación de consumo de Calcio.

Esta visión sistemática sobre la variabilidad del patrón de consumo en el país también requiere la incorporación de datos generados en estudios regionales, que fundamenten la tipificación del consumo, y permitan tanto a las autoridades como a las fuerzas económicas locales, intervenciones cada vez más enfocadas y oportunas en materia alimentaria. En tal sentido la situación de consumo de alimentos en la región central venezolana ha sido estudiada (Bernal y Lorenzana, 2003), y hallaron patrones de consumo intrafamiliares inadecuados, contrastados estadísticamente con el programa gubernamental de hogares de cuidado diario, cuya diversidad alimentaria es bastante más amplia. También se ha estudiado el patrón usual de consumo en niños pobres de la ciudad de Valencia (Del Real y otros, 2005) donde la arepa fue el alimento más consumido por el grupo y una de las principales fuentes de kilocalorías, proteínas, carbohidratos, hierro y vitamina A, las frutas no se encontraron entre los alimentos más consumidos, pero sí el café. La mayor fuente proteica fue de origen vegetal (frijoles negros), así como las galletas dulces y las bebidas gaseosas estuvieron dentro de los alimentos de mayor aporte energético. El consumo de kilocalorías y nutrientes fue adecuado, excepto para el calcio. En el Oriente del país desde 1985 no se revisan de manera independiente los patrones de consumo, cuando el Proyecto Venezuela de FUNDACREDESA (Fundación centro de estudios sobre crecimiento y desarrollo de la población venezolana) se propuso comparar los hábitos de consumo durante un quinquenio en la Región Nor-Oriental (Anzoátegui, Sucre, Monagas y Nueva Esparta), encontrando disminución en la adecuación del consumo de energía, calcio, Vitamina A, Riboflavina y Niacina, debido principalmente a una baja en la ingesta del grupo de Cereales, Grasas y Leche (Fossi y otros, 1985). Desde entonces, tanto por los grandes cambios socio-económicos, como por el marcado incremento de la población en el Oriente del país, se hace de vital importancia una investigación del consumo de alimentos que aporte información actualizada sobre la estructura de la dieta, que sirva de base para orientar tanto al sector público como privado local en la definición de las políticas y las líneas de acción que inciden sobre esas áreas.

Más recientemente ha sido publicada la Encuesta Nacional de Consumo de Alimentos, del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2014), que estudió 7238 hogares venezolanos con 6316 individuos. Encontraron que el 95,4% de la muestra realiza por lo menos tres comidas diarias, con adecuación calórica para todos los grupos etareos menos el de la población de adultos mayores (grupos entre 50 y 59 años, y el de mayores de 60 años). Visualizaron vulnerabilidad en cuanto a cobertura de los requerimientos nutricionales de energía y proteínas en la región de Guayana (Estados Amazonas, Bolívar y Delta Amacuro), y que la estratificación social no demostró grandes diferencias sobre la adecuación nutricional. Los alimentos que lideran el patrón de consumo son: la harina de maíz precocida (principal fuente dietética de hierro por enriquecimiento), el café, arroz y las bebidas gaseosas, plátanos, y jugos de fruta pasteurizados. Resaltan también que el alimento proteico animal más importante en el consumo lo representa el pollo, en sus diferentes cortes. Aparecen también el melón, la lechosa y la guayaba entre los alimentos más consumidos, situación novedosa y muy positiva desde el punto de vista de nutrición preventiva en salud, debido a la contribución de las frutas a la prevención de enfermedades carenciales y degenerativas crónicas; también este nuevo patrón esto guarda correspondencia con un incremento tanto en la producción total como en las superficies de cultivos de frutales a nivel nacional (Duque, 2014). Pero en contraste, los consumos de hortalizas, tubérculos y leguminosas han resultado inadecuados.

La disminución del consumo de leguminosas, tubérculos y hortalizas; la sustitución de cereales integrales por harinas cada vez más refinadas, así como la de proteína de origen vegetal por la de origen animal, no es una tendencia exclusivamente venezolana. En la mayor parte de los países en desarrollo de Latinoamérica estos cambios de patrones de consumo se repiten, y van acompañados de otra serie de cambios en el estado nutricional de la población como el incremento del sobrepeso y la obesidad, particularmente entre las mujeres más pobres y los hombres más jóvenes. Estas alteraciones que vinculan la estructura de la dieta y la composición corporal de los

individuos, está fuertemente influenciada por los cambios económicos y sociodemográficos que han venido ocurriendo en estos países, en conjunto se ha descrito como una “transición nutricional”; la cual amerita ser estudiada para poder implementar medidas enfocadas a reducir la magnitud del problema y que ciertamente involucren acciones promotoras de un estilo de vida saludable, entre las cuales se destacan la de carácter educativo en alimentación y nutrición.

Transición Nutricional.

La teoría de transición nutricional, a semejanza de la epidemiológica, busca entender los mecanismos de interacción que caracterizan patrones, determinantes y consecuencias para la salud de los individuos en diferentes contextos sociodemográficos a lo largo del tiempo.

Transición significa “cambio”, “trayectoria”, “movimiento”, cuyo significado es más fácilmente reconocido cuando es aplicado a la dinámica poblacional, por ejemplo sobre los cambios en el patrón demográfico, anteriormente caracterizado por altas tasas de fertilidad y mortalidad, y actualmente, por baja fertilidad y mortalidad, a semejanza de los países industrializados. También en la transición epidemiológica se identifican importantes alteraciones en los patrones de salud-enfermedad de la población, como la elevada prevalencia de enfermedades infecciosas asociadas a desnutrición, hambre y condiciones sanitarias ambientales inadecuadas, en paralelo con una elevada prevalencia de ECNT asociadas a estilos de vida urbano-industrial (Popkin 2002a). En la literatura científica se encuentran gran cantidad de trabajos que concluyen sobre los efectos negativos de la transición nutricional sobre la salud de los individuos, así como sobre el rápido incremento de la ECNT en la población de los países más pobres.

El proceso de transición nutricional ocurre de modo concomitante y posterior a los procesos de transición demográfica y epidemiológica; y está referido a los cambios que ocurren al aumentar los ingresos de una familia, comunidad o población, sustituyendo por esta razón su “tradicional” dieta

marcadamente rural, por una dieta moderna, opulenta y “occidental”. No se trata de un simple cambio alimentario, es un proceso multifactorial de cambios socioculturales, económicos y de comportamiento individual (López, 2005). Se caracteriza, a grandes rasgos, por la disminución en el consumo alimentos ricos en hidratos de carbono complejos y fibra (pan, cereales, pastas, legumbres, patatas) a favor de los que contienen azúcares, derivados lácteos y otros productos de origen animal. Como consecuencia, en dichas poblaciones ha aumentado de forma global la ingesta energética total, de proteínas de origen animal y de grasas (Román, 2013).

Aunque este proceso se ha venido describiendo desde las últimas dos décadas del Siglo XX, en realidad la historia de la humanidad ha tenido varios procesos de transición nutricional, con muchos cambios que pueden ocurrir con mayor o menor rapidez dependiendo de la región, los grupos poblacionales y sus condiciones socioeconómicas, es decir, cambios que en algunas sociedades pueden llevar siglos, en otras ocurren en décadas. Las principales etapas de transición nutricional de la historia han sido:

1. Búsqueda de los alimentos: propia de las poblaciones de cazadores y agricultores, cuya dieta se caracteriza por una elevada proporción de carbohidratos complejos y fibra, y muy baja en grasa, sobre todo las grasas saturadas. La proporción de grasa poli-insaturada de las carnes de animales salvajes es significativamente mayor que aquella proveniente de animales domesticados por las sociedades modernas. El patrón de actividad física se caracteriza por ser de elevada intensidad, con aparición bastante reducida de obesidad.
2. Escases de alimentos: la dieta se torna mucho menos variada y está sujeta a grandes fluctuaciones, con períodos agudos de escases de alimentos. Tales cambios están hipotéticamente asociados a déficits nutricionales y a la reducción de la estatura de los individuos. Al final de esta fase, gracias a la intensificación de la estratificación social, hay una mayor diversificación de la dieta de acuerdo a la condición social y al género del individuo. Esta fase de escases de alimentos, al igual que

cada una de las otras fases, varía de acuerdo al tiempo y el espacio. Algunas civilizaciones tienen mayor capacidad de reducir el problema de falta de alimentos y del hambre crónica, por lo menos las sociedades más privilegiadas; también en este período cambian ligeramente los niveles de actividad física.

3. Fin de la escases de alimentos: el consumo de frutas, vegetales y de proteína animal aumenta en proporción a los productos basados en almidón de la dieta durante la escases. Varias civilizaciones a lo largo del tiempo, hicieron importantes progresos al reducir el hambre crónica y la escases de alimentos, pero solamente en el último tercio del último milenio es cuando esos cambios se difunden ampliamente, conllevando alteraciones importantes en la dieta. Sin embargo, la escases de alimentos que ocurrió en regiones de Europa durante el Siglo XVIII permanece hoy día en algunos lugares del mundo. Los patrones de actividad física se comenzaron a alterar, porque las actividades que implican un gasto energético reducido se tornaron parte de la vida de la mayoría de las personas.

4. Enfermedades crónicas no transmisibles relacionadas con la alimentación: la dieta se caracteriza por una elevada proporción de grasa total, colesterol, azúcar y otros carbohidratos refinados, y muy pequeña proporción de ácidos grasos poli-insaturados y fibra; y se observa concomitantemente, el incremento del sedentarismo. Este patrón es común a la mayoría de las sociedades ricas y también en sectores de la población de sociedades subdesarrolladas, resultando en el aumento de la prevalencia de obesidad y mayor ocurrencia de ECNT, características del estadio final de la transición epidemiológica.

5. Cambio de comportamiento: un nuevo patrón dietético parece estar surgiendo como resultado de las alteraciones de la dieta, evidentemente asociadas a la preocupación en prevenir o retardar la aparición de las enfermedades degenerativas y prolongar el tiempo de vida con salud. Sin embargo, quedaría verificar si esos cambios, instituidos en algunos países por iniciativas individuales de consumidores, y en otros por medio

de políticas públicas, irán construyendo, a gran escala, un proceso de transición tanto de la estructura de la dieta como de la composición corporal. Si esos nuevos patrones se establecen y mantienen en las sociedades podrían contribuir en un “triumfo del envejecimiento”, con una prórroga en la aparición de las enfermedades y un aumento de la expectativa de vida libre de incapacidades y dependencias (Mondini y Godoy 2012).

Actualmente, en circunstancias de una alimentación menos incierta que en el pasado y con un cierto patrón de sedentarismo propio de la sociedad urbana (más alejada de los gastos extremos de energía física), los países Latinoamericanos han evolucionado hacia diferentes estadios de transición nutricional que muestran un incremento del exceso de peso en todos los grupos de edad, pero particularmente en mujeres adultas, con aumentos importantes de la prevalencia de sobrepeso, obesidad e hiperlipidemias (Vio y Albaba 2000a). Además, muestran una tendencia hacia la disminución de la prevalencia de déficit de peso y estatura en todas las edades (Barría y Amigo 2006), sin eliminar del todo la presencia de desnutrición en la familia y en la comunidad (Popkin 2002b).

Las dietas occidentales y globalizadas favorecen el llamado ambiente obesogénico, caracterizado por una oferta ilimitada de alimentos más densos en energía y más grasos, y bebidas (gaseosas) de baja calidad nutricional pero con gran atractivo sensorial y ricas en azúcares, presentados en raciones cada vez más grandes y a un costo asequible (Aranceta 2002). Lo anterior, sumado a la generalización de los estilos de vida sedentarios, da como resultado un escenario caracterizado por un incremento de la obesidad y de enfermedades crónicas como las cardiovasculares, la diabetes y el cáncer (Vio y Albala 2000b).

La coexistencia de la obesidad y la desnutrición caracteriza a las sociedades en transición nutricional (Burns 2004), mientras que la prevalencia del sobrepeso y la obesidad como principal problema epidemiológico de

malnutrición caracterizan a las sociedades que han finalizado su transición. La transición nutricional, por el aumento de obesos y la reducción del bajo peso y la baja estatura, está acompañando el desarrollo económico de Latinoamérica (Barría y Amigo 2006). Según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) los países de la región han comenzado a reaccionar ante esta pandemia implementando normativas para fomentar estilos de vida saludable y combate de la malnutrición. Han comenzado a orientar sus esfuerzos a la promoción de la salud y la prevención de las enfermedades por medio de políticas públicas que puedan dar solución efectiva a los altos índices de malnutrición por exceso y ECNT.

Algunas de las medidas legislativas buscan promover estilos de vida saludables en la población a través de estrategias o campañas comunicacionales; regular la publicidad dirigida a niños y adolescentes de alimentos con cantidades elevadas de nutrientes críticos; disponer de etiquetado de alimentos envasados que alerten a la población de los nutrientes críticos, y fomentar el consumo de alimentos saludables como las frutas y las hortalizas junto a más actividad física. Algunos de los países que cuentan con leyes que promuevan hábitos saludables y regulan la publicidad de alimentos son Colombia (promulgó en 2012 su Ley sobre Publicidad de Alimentos y el 2013 la Ley que crea el sistema “Elige Vivir Sano”) y Perú (promulgó en 2013 la Ley de Promoción de la Alimentación Saludable para niños y adolescentes). Asimismo, en Uruguay se debate un proyecto de Ley sobre Alimentación Saludable al interior de las escuelas y en Venezuela se discute el proyecto de la Ley de Responsabilidad Social para el Fortalecimiento de la Cultura Alimentaria Nutricional. Por su parte, entre los países que cuenta con normas relativas al combate de la obesidad y que promueven una alimentación saludable, están México, donde en 2010 se promulgó un cuerpo legal que norma los alimentos y las bebidas gaseosas en escuelas; Costa Rica, que logró algo similar en 2010 y por último Brasil, donde se está debatiendo la regulación sobre la publicidad de alimentos (FAO 2013).

La recolección de datos antropométricos y la observación del patrón alimentario son útiles para explorar las relaciones entre el estado nutricional, los hábitos alimentarios y los fenómenos de cambio biológico, social y cultural. El cambio de la estructura de la dieta, desde una tradicional a una más globalizada, ha sido entendido en varios estudios como una de las causas medulares de la transición nutricional (Popkin 1993). Dada su complejidad, y en consecuencia, las propuestas de soluciones escapan al ámbito específico de la salud y se ubican en el campo de la política social, lo cual, debe ser asimilado por quienes ejecutan las acciones orientadas a la prevención del problema. Este enfoque incluiría diversos factores, tales como, calidad de la alimentación, actividad física, reformas urbanas y educación para más y mejor salud. Desde la salud pública reforzar acciones en cuanto a higiene y sanidad, particularmente, en asegurar servicios básicos para toda la población y, en la definición de pautas y normas nutricionales y de educación a la población sobre lo bueno y lo malo para comer (Landaeta 2011).

Pero para que la educación nutricional corresponda como respuesta al reto que representa enfrentar y superar la transición nutricional con éxito, se hace perentorio el cambio de concepción de los programas tradicionales, y redimensionar una “nueva” educación nutricional concebida a través de múltiples estrategias, niveles, y sectores activamente participantes. Se sugiere que la educación nutricional dirigida a grupos poblacionales de todas las edades, mujeres embarazadas, niños, adolescentes, adultos y mayores, puede ser una herramienta clave; si es fomentada desde las instituciones responsables, y además haciendo hincapié en la recuperación de los patrones de consumo que forman parte del acervo cultural tradicional, por ejemplo en el caso de la población española, en aquel basado en alimentos de producción local de frutas, verduras y aceite de oliva, y dentro de un modo de vida más pausado y liberador de estrés (Marrodán 2012).

Las políticas públicas son una estrategia clave, porque el Estado tiene entre sus funciones vigilar la provisión de alimentos, para evitar que estos no solo satisfagan la necesidad de alimentarse, sino que permitan al consumidor

educado, seleccionar a un costo razonable, una alimentación de alto valor nutricional que no ponga en riesgo su salud (Landaeta 2011).

Lejos de ser un aspecto meramente técnico, el educar en nutrición, o enseñar sobre nutrición, como un gesto que intenta con un discurso cambiar el comportamiento alimentario de otro, requiere comprensión de la historia, y de la visión del mundo de los sujetos sociales (García 2003). La educación nutricional no busca informar al sujeto, el concepto de educación supera las aspiraciones de la información/instrucción, persigue un cambio de comportamiento a través de la comprensión del problema y el conocimiento de los beneficios del cambio. Hay que conseguir una convicción profunda en las personas para que asuman los cambios en los hábitos alimentarios que las conducen a una mejor salud (Sorrentino 2005). Por tanto, desde la perspectiva educativa se deben esclarecer y profundizar los referentes sobre el fenómeno alimentación-nutrición, perfilando una nueva praxis educativa necesariamente asociada a modelos pedagógicos, que también promuevan cambios en los paradigmas de acción docente (Rodríguez 2004). Así, resulta de coyuntural importancia identificar los referentes pedagógicos que subyacen a las propuestas consideradas como exitosas en educación para la salud y educación nutricional, y definir de esta forma vertientes o caminos para redimensionar el rol educador de las profesiones del área de la salud. Buscar asociaciones pedagógico-metodológicas que avancen en la superación de las limitaciones actuales para atender el sentido educativo de las profesiones de la salud sirve de base para generar propuestas que contribuyan a mejorar no sólo los perfiles de morbi-mortalidad de la población, sino la calidad de vida individual y colectiva, en otras palabras que orienten la construcción o el perfeccionamiento de modelos que logren mayor impacto en la mejora y el mantenimiento de la salud, entendida en el sentido estricto de la palabra (Alzate 2006). Se propone entonces la revisión de epistemos históricos fundamentales para la construcción de propuestas novedosas y más efectivas en educación nutricional; y en particular de una corriente pedagógica que ha arrojado una nueva luz sobre la importancia de la interacción social en los

procesos de aprendizaje, y que se puede constituir en una estupenda plataforma para la enseñanza y la promoción de la nutrición a nivel comunitario, denominada la *Teoría Sociocultural de la Educación*.

Referentes conceptuales: teóricos del cambio social a través de la educación

La historia de la educación nutricional, es decir de la institucionalización y difusión de preceptos y recomendaciones sobre la producción, elaboración e ingesta de alimentos, del siglo XIX en adelante, puede ser analizada desde distintas perspectivas: socialización del apetito, estandarización de preceptos culinarios y de higiene, porciones y moderación del consumo, calidad asociada a la comida, la sensibilidad asociada al acto alimentario, más recientemente la relación entre salud del consumidor y los procedimientos agrícolas, entre otros muchos; pero todas se han orientado a intervenir en la dieta de la población elaborando un cierto régimen de ingesta abordando discursos y prácticas pedagógicas específicas. Educar la elección o conformar el juicio del gusto requiere también civilizar el apetito, es decir enseñar a privilegiar lo sano sobre lo sabroso y la moderación sobre la gula o glotonería, teniendo en consideración que tal educación supone establecer un mecanismo de control de la ingesta que es a la vez fisiológico y psicológico, enmarcado en su respectivo contexto ambiental, inclusive ecológico, asociado a la disponibilidad y acceso real a los alimentos.

Así, comer, pasa de ser una conducta meramente reactiva y fisiológica, a una con profundidad psicológica, donde cada individuo construye su realidad subjetiva a partir de sus observaciones, deducciones, fluidez de ideas, reflexiones, productividad, originalidad, logicidad, flexibilidad de pensamiento e interacción social. Esta posición refleja que cada individuo es un ser activo que procesa constantemente información y va construyendo y reconstruyendo sus conocimientos. Esta susceptibilidad de cambio, en términos de conducta alimentaria y de salud en general, ha estimulado gran cantidad de investigaciones que procuran conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de

provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables y dotados de significado individual y social.

La educación nutricional viene creciendo como disciplina desde las teorías del aprendizaje, alimentándose de la psicología como herramienta fundamental para sus más nuevos y novedosos postulados. Hacer educación nutricional implica cada vez más discurrir por factores más allá de los meramente alimentarios. El individuo se encuentra influenciado por condicionamientos que van desde los puramente biológicos, hasta los ambiental-ecológicos, económicos, políticos e ideológicos, y es por ello que el planteamiento de cualquier programa de educación nutricional supone tener en cuenta los mismos. Supone atender la complejidad de alimentarse.

Pero las teorías del aprendizaje no son de reciente aparición, provienen de movimientos intelectuales sobre la problemática de la adquisición del conocimiento, que ha venido gestándose desde la antigüedad, específicamente en Grecia, a partir de los pensadores pre-socráticos cuyas ideas han venido ejerciendo, de alguna manera, su influencia posterior en ciertos pensadores de todas partes del mundo. Es un hecho complejo, pues las diversas tendencias que se desarrollan y manifiestan se pueden considerar válidas en la misma medida en que han demostrado sus contribuciones a la interpretación del proceso de adquisición del conocimiento humano a lo largo del tiempo. Una de estas tendencias o líneas de desarrollo que modernamente ha adquirido mucha relevancia es la que ahora llamamos constructivismo cognitivo o teoría sociocultural del aprendizaje, desarrollada bajo un ambiente marxista, se fundamenta en la forma en que el ser humano aprende a la luz de la situación social y la comunidad de quien depende. Han extendido su tradicional orientación del aprendizaje individual a tratar dimensiones sociales y de colaboración al aprender; enfoque que la hace particularmente pertinente sobre el hecho educativo alimentario, innegablemente social y colaborativo.

Nos proponemos vincular la teoría sociocultural con la educación nutricional actual a través de ésta investigación, pero para el análisis del hecho

educativo requerimos estudiar los epistemos, y sus respectivos autores referentes, que conforman el *andamiaje* de nuestra propuesta. Es ecléctica en su origen, muchos son los autores que parten de la interacción social como la raíz del estudio conductual, por lo que hemos seleccionado aquellos cuya propuesta parte de una cosmovisión aplicable a la ciencia del aprendizaje, y vinculable a los saberes sobre alimentación.

Simón Rodríguez

Simón Rodríguez, 1771-1854, nació en Caracas y se inició como profesor de escuela de primeras letras, de 1791 a 1795. Su primer escrito sobre educación concentró la atención en el diagnóstico pormenorizado de la educación en Caracas y en la formulación de proposiciones para su transformación (Paladines, 2008). Le corresponde vivir en los finales del siglo XVIII y en la primera mitad del siglo XIX, tanteando de cerca todas las corrientes que se suscitaron en la filosofía, la política, la educación y más aun, profundo conocedor de las mismas. Eran tiempos de cambios, las ideas estaban expuestas al debate y al libre juego de la invención, pues la ciencia estaba a mano de la sociedad burguesa que se estaba propulsando (Sojo, 2010). Rodríguez se va a empeñar en producir una visión distinta de la educación, como punto de partida en la creación de las bases teóricas y prácticas de una educación popular que fuera capaz de producir luces y virtudes sociales (Guzmán, 1990) a todos por igual, pudientes y no pudientes. En el registro que se conserva de su escuela, vemos cómo de 114 inscritos, sólo 74 pagan por ser educados; los demás hijos expósitos o jóvenes humildes ingresan a la escuela aun cuando no puedan cancelar nada por la educación recibida. Para Rodríguez, no solo los blancos tienen derecho a recibir instrucción: negros e indios también deben educarse; en esto se aleja de las costumbres de la época que privilegian al blanco (Oliveri, 2000). Para Simón Rodríguez era necesario distinguir entre educar e instruir, instruir implicaba dar conocimientos, mientras que educar tenía que ver con formar criterios: nada se hacía con enseñar al pueblo latín, historia, matemáticas, si no se proporcionaban las armas para vivir en sociedad, por lo que siempre fue

partidario de una educación práctica, para enseñarle oficios a los educandos, con énfasis en las artesanías y en la enseñanza de oficios, que acercara más a los educandos a las realidades de la vida. La educación siguiendo los lineamientos del Racionalismo y la Ilustración, debía dar más importancia a los estudios naturales y a la experimentación (Ocampo, 2007). Se preocupaba por los desarraigados, hoy marginados, pobres o excluidos y con quienes y para quienes tenemos que pensar la enseñanza, si no queremos dejar inconclusa la aspiración planteada por Comenio hace más de cuatrocientos años de “enseñar todo a todos”. Simón Rodríguez otorga un lugar privilegiado a la educación como “estrategia” para los cambios sociales (Baraldi y otros, 2005).

Concibe el proyecto de “educación social o popular”, proyecto con carácter político que buscaba formar personas útiles y con voluntad de trabajo para superar la situación de depresión en que se hallaba la América, sin menoscabo de su condición, y consciente de que cada persona debía estar formada para asumir estos procesos (Sojo, 2010), genera entonces una fuerte crítica que rompe con la educación tradicional o “testamentaria” e imprime a su vez al proyecto un claro carácter alternativo. En su formulación elemental, estas ideas nuevas sobre la pedagogía, atienden a tres puntos:

- La instrucción social debe ser general, sin excepción.
- La enseñanza se funda en la razón, y la razón viene del estudio de las cosas.
- Es imprescindible una valoración por el trabajo útil (Guzmán, 2009).

Pocos proyectos educativos han resaltado tanto la profunda vinculación de la educación con lo social como el de Simón Rodríguez; desarrolla exhaustivamente la tesis de que la tarea educativa debía ser una tarea eminentemente social que conciba la educación como una “educación popular”, con “unidades de experimentación y producción”, con “colonias de educación para adultos”, bajo una metodología de observación-reflexión-meditación, que supere al vigente “aprendizaje memorístico” gracias a un “aprendizaje comprensivo” (Paladines, 2008), y que forman parte hoy día de los epistemos

fundamentales de los principales programas de educación alimentaria, nutrición comunitaria, y agroecología enmarcados en la búsqueda de la Soberanía Alimentaria, tanto en Venezuela como en buena parte de Hispanoamérica.

Reconocen muchos de los historiadores que han tratado el tema de don Simón educador, que éste se adelantó a su tiempo, tratando de implantar ideas educativas que hoy día, son las que están en juego en el hacer educativo de nuestro tiempo. La escuela activa como tal tiene en don Simón un precursor, y preocupaciones tales como: escuelas primarias mixtas, escuelas comedores, educación diversificada, escuela vinculada al trabajo, etc. Tuvieron en don Simón un ejemplar realizador (UPEL, 1988). Rodríguez piensa, escribe y actúa en función de su tiempo y espacio social. No plantea generalidades sino ideas y prácticas para el momento histórico que vive y para la construcción de otro futuro.- Momento histórico de grandes similitudes con el nuestro-. (Baraldi y otros, 2005). Un incomprendido de su tiempo, pero digno representante de la educación liberadora, transgresora, que no intentaba copiar modelos sino ir elaborando propuestas socio educativas transformadoras que contribuyeran con un proyecto de sociedad justa, socio-productiva, original, que fomente la igualdad, la solidaridad, la creatividad y la inclusión (Reyes, 2012); por su originalidad y visión precursora del porvenir, Simón Rodríguez merece ser estudiado como el pionero de los enfoques de interpretación de nuestra realidad y desarrollo (Urviola, 2012).

Paulo Freire

Paulo Freire, 1921 – 1997, nace en Pernambuco, Brasil, y desde la infancia su vida estuvo caracterizada por la escasez económica, razón por la que abandonó momentáneamente sus estudios secundarios y universitarios en varias ocasiones; pero esta experiencia le conduce a reflexionar sobre la relación entre pobreza y educación. Graduado en derecho, filosofía y lingüística Paulo Freire fha sido uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX. El centro de su obra es el proceso de humanización y su principal preocupación era cambiar a las personas y el mundo a través de la educación. Defendía que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre

sobre el mundo para transformarlo. Enuncia así las posibilidades de una nueva y auténtica sociedad a través de convulsionar el orden anacrónico en que todavía nos movemos (Barreiro, 2008). La teoría hacia la praxis de Paulo Freire traspasaron las fronteras de las disciplinas, las ciencias, el tiempo y los espacios geográficos, echando raíces en los más diversos suelos, fortaleciendo teorías y prácticas educativas, y también fundamentando las reflexiones no sólo de educadores, sino también de médicos, terapeutas, científicos sociales, filósofos, antropólogos y otros profesionales. Su pensamiento se considera un ejemplo de transdisciplinaridad. Freire logró hacer una síntesis personal original entre humanismo y dialéctica, lo que confiere un carácter muy actual a su pensamiento (Gadotti, 2007). Los brasileños fundaron el “Instituto Paulo Freire”, en Sao Paulo en donde el ilustre pedagogo colaboró activamente y dejó toda su obra para los estudios sobre su pensamiento pedagógico (López, 2008).

Teoría freireana del conocimiento:

El constructivismo crítico freireano es muy fácil de entender y difícil de practicar, ya que exige cambios no solo a nivel individual, sino también a nivel social. Critica fuertemente la concepción actual de la educación, cuya naturaleza es fundamentalmente narrativa y discursiva, donde los educandos son simples oyentes jugando un papel inerte dentro del proceso; para darle paso a una concepción problematizadora de la relación educador-educando, donde nadie educa a nadie, pero nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo. No puede haber conocimiento cuando los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos (Freire, 2008).

El motivo fundamental de la trama teórica de Freire es su concepto de concientización, que representa el desarrollo del despertar de una conciencia crítica. Ésta implica el paso a través de varias etapas que corresponden a los distintos niveles de conciencia que Freire estudia, y describe con especial

atención el nivel inferior denominado de conciencia semi-intransitiva. Sostiene que la conciencia semi-intransitiva es característica de la gente que se encuentra atrapada en la cultura del silencio, imposibilitada de descubrir y articular su visión del mundo y, por consiguiente, imposibilitada de actuar para cambiarlo. Si la concientización es el objetivo del proceso educativo, los conceptos freireanos de praxis y diálogo son los dos principios interrelacionados sobre los que se basa el proceso. Para Freire la praxis de la acción y la reflexión dándose simultáneamente; no obstante, aclara, que la praxis sola, sin diálogo, no es suficiente (Coben, 2001). Enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Enseñar no existe sin aprender y viceversa, y fue aprendiendo socialmente como, a lo largo de la historia, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo en forma social, que con el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible – después, preciso – trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar (Freire, 2002). La teoría del conocimiento de Paulo Freire sigue estando en boga, especialmente, en lo que se refiere a la respuesta que dio al tema del aprendizaje a partir de cuatro intuiciones originales:

- 1ª. el énfasis en las condiciones gnosiológicas del acto educativo;
- 2ª. la defensa de la educación como acto dialógico;
- 3ª. la noción de ciencia abierta a las necesidades populares; y
- 4ª. la planificación comunitaria y participativa.

Se puede decir lo mismo con respecto a su método. Para formar un método de enseñanza, aprendizaje e investigación, Paulo Freire parte de las necesidades populares y no de las categorías abstractas, entrelazando cuatro modelos interdependientes:

- 1º. leer el mundo, lo que implica sembrar la curiosidad;
- 2º. compartir el mundo leído, lo que implica dialogar;

- 3º. la educación como acto de producción y de reconstrucción del saber;
- 4º. la educación como práctica de la libertad.

Según Paulo Freire la libertad es la capacidad de determinarse a sí mismo. La libertad no significa actuar espontáneamente, sino actuar de acuerdo con una dirección consciente (Gadotti, 2007). Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, vale decir, hacer de ellos seres desdichados, objetos de un tratamiento humanitarista, para intentar, a través de ejemplos sacados de entre los opresores, la elaboración de modelos para su “promoción”. Los oprimidos han de ser ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención (Freire, 2008). Sería una contradicción si los opresores no solo defendiesen sino intentaran practicar una educación liberadora.

Y para Freire participar en la enseñanza exige previamente la convicción de que los cambios son posibles, porque define el futuro como problema, no como inexorabilidad. Ve la historia como una posibilidad, nunca como una determinación. Para Freire el mundo no es, el mundo *está siendo*. “Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la *Historia* sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, *compruebo*, no para adaptarme, sino para cambiar” (Freire, 2008).

La educación como acto político:

En una Latinoamérica que actualmente intenta afrontar una transición nutricional apostando a conceptos como el de seguridad y soberanía alimentaria plenas, entender los saberes asociados a la alimentación como un acto político, y visualizar la educación nutricional como una herramienta soberana, es de enorme actualidad e importancia. Freire compartía una visión de la historia como una posibilidad, dentro de la cual reconocía:

- Que la subjetividad ha de desempeñar un importante papel en el proceso de transformación.
- Que la educación se convierte en algo relevante en la medida en que ese papel de la subjetividad se ve como una tarea histórica y política necesaria.
- Finalmente, que la educación pierde significado si no se entiende que, como todas las prácticas, está siendo sometida a limitaciones. Si la educación pudiera hacerlo todo, no habría razón para hablar acerca de sus limitaciones. Si la educación no pudiera hacer nada, tampoco tendría mucho sentido hablar de sus limitaciones (Freire, 1997).

Paulo Freire entendió la teoría marxista como una práctica de la libertad; como una metodología concreta y realizable desde espacios donde opera la opresión, no solo política y social, sino también intelectual; cómo un entender teórico de las fluctuaciones de la vida social y material en aras de activar la praxis revolucionaria (Rojas, 2011). Paulo Freire era un optimista crítico, sustentando lo que decía Antonio Gramsci: “el pesimismo de la inteligencia es el optimismo de la voluntad”. Porque la educación puede transformar a las personas que transforman el mundo. Transformar personas y transformar el mundo son procesos interconectados (Gadotti, 2007).

La educación como acto político comprende el todo social, con preeminencia de quienes no han podido alcanzar estadios de formación en función de sus orígenes sociales o raciales, derivadas, a su vez, de las condiciones estructurales en las que se conforman las naciones independientes; es decir, la organización social con sus estructuras de clases, prejuicios y sistemas de valores impuestos y/o implantados como modelos unívocos de sujeción y dominación (Rojas, 2011).

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio “yo”,

sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin con métodos y procesos científicos (Freire, 2008a). Así, tanto en la dinámica social, como en el hecho educativo se definen tres tipos de conciencia: la conciencia crítica es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica. La conciencia ingenua se cree superior a los hechos por lo que los juzga conforme mejor le agrada. La conciencia mágica le otorga un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y por tanto de somete con docilidad (Freire, 1991).

Más allá de la reducción al aspecto estrictamente pedagógico y marcado por la naturaleza política de su pensamiento, Freire nos advierte sobre la necesidad de asumir una postura vigilante en relación con todas las prácticas de deshumanización. Para eso, el saber-hacer de la autorreflexión crítica y el saber-ser de la sabiduría, ejercitados permanentemente, pueden ayudarnos a hacer la necesaria lectura crítica de las verdaderas causas de la degradación humana y de la razón del ser del discurso fatalista de la globalización (Castro, 2002). Lo que más le preocupaba en los últimos años era el avance de una globalización capitalista neoliberal; porque el neoliberalismo es completamente opuesto al núcleo central del pensamiento de Paulo Freire, que es la utopía. Mientras el pensamiento freireano es utópico, el pensamiento neoliberal aborrece al sueño. El neoliberalismo se presenta como única respuesta a la realidad actual, descalificando cualquier otra propuesta. Descalifica principalmente al estado, a los sindicatos y a los partidos políticos (Gadotti, 2007). De ahí la necesidad de una educación valiente, que discuta con el hombre común su derecho a aquella participación. Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de

sus mismas condiciones de vida. Educación del “yo me maravillo” y no solo del “yo hago” (Freire, 2008a).

Karl Marx

A lo largo del tiempo las diferentes culturas del mundo moderno han mantenido algún tipo de relación con la obra de Karl Marx, que puede ir desde variable, como en Europa Occidental, inestable y extraña, el caso Latinoamericano, hasta francamente radical como en China, Rusia y Europa Oriental. Otros países, como Estados Unidos, prácticamente lo han ignorado por mucho tiempo. En la década central del siglo XX, ser o tenerse por marxista llegó a constituir un signo de prestigio. Tan asombrosa fue la expansión de la doctrina de Marx, tan grande su poder de captación y configuración de las conciencias, que no solo llegó a influir sobre un tercio de la población mundial de todas las razas y latitudes, y a controlar una tercera parte de la producción industrial del globo, sino que fue más allá, dividiendo familias, amigos, sociedades y naciones. La causa es su atrayente mensaje de liberación y esa especie de nimbo emotivo de doctrina redentora, que ha fascinado a muchos como una nueva religión (Fernández, 2009).

El pensamiento neomarxiano está influyendo actualmente con fuerza las bases sociológicas y políticas de Latinoamérica; mientras que las teorías psicológicas y pedagógicas de fundamento marxista, como la teoría sociocultural de Lev Vigotsky, renace desde Estados Unidos con una fuerza insospechada que, además, logra alcanzar renombre universal. En los años ochenta tal vez es cuando se profundiza este encuentro, al recibir e integrar teorías psicológicas y pedagógicas que por décadas cimentaron la sociedad soviética. La difundida impresión de Marx como un fanático sanguinario enloquecido ha ido remitiendo, y por lo menos el mundo académico occidental ha reconocido que Marx es ideológico en su teorización; fue un pensador muy completo cuya obra atrae a personas procedentes de muchos campos por lo que no admite una etiqueta única, fue filósofo, revolucionario, panfletista, periodista, científico, político y pensador dialéctico.

Marx era un humanista al que hería profundamente el sufrimiento y la explotación que percibía entre la clase trabajadora bajo el capitalismo. Su humanismo le llevó a predicar la revolución para destruir ese sistema económico que explotaba a la inmensa mayoría de la gente, y dar espacio así a la creación de una sociedad socialista más humana que la capitalista. Aunque defendió la revolución, Marx no creía que ese cambio implicara forzosamente un derramamiento de sangre. La transición al socialismo podía realizarse pacíficamente y, teniendo en cuenta la orientación humanitaria de Marx, así hubiera querido que se realizase (Ritzer, 2001). Sobre Marx y su propuesta, el político venezolano Juan Barreto insiste en que para conocer a Marx hay que conocer al personaje: un hombre lleno de ironía, estafalario, que provocaba escándalo entre la gente. A su entender, Marx nunca dijo que su trabajo era científico; el marxismo no es científico, tenía rasgos, tiene elementos, pero eso no lo hace más o menos válido. Como toda teoría es un conjunto de ideas que mide su consistencia en su argumentación. Y en la práctica es un conjunto de ideas que busca explicaciones para la transformación del mundo a partir de las prácticas concretas de los seres humanos (Aguilar, 2012).

El marxismo, como cuerpo de teorías o guía para la acción como dijera Lenin, nació en medio de luchas y se desarrolló producto de esas luchas que terminaron por plantear que, el marxismo, puede constituirse en una alternativa de solución a los males que afecta a la sociedad y específicamente a la educación, como caso particular (Ríos, 2008). Marx ejerció una gran influencia en círculos académicos y resultó el promotor de un enorme movimiento de masas que trastocó la historia. Fundamentalmente, se ocupó del estudio económico de la sociedad de su época; Marx no quiso simplemente conocer el mundo, sino cambiarlo, pero naturalmente sabía que no se puede transformar a la realidad sin haberla comprendido (Savater, 2008). Nació el 5 de mayo de 1818 en Tréveris, región de Prusia cercana a Francia y pertenecía a una generación que cultivaba la imaginación más intensa y deliberadamente que sus predecesores, y creció y se educó entre hombres para quienes las ideas eran a menudo más reales que los hechos y las relaciones personales más

significativas que los sucesos del mundo exterior, para quienes hasta la misma vida pública era entendida e interpretada a veces según los términos del rico y complicado mundo de su propia experiencia personal. Por naturaleza, Marx no era introspectivo y poco le interesaban las personas o los estados de ánimo; la incapacidad de muchos de sus contemporáneos para reconocer la importancia de la transformación revolucionaria de la sociedad de aquellos días, debida al rápido avance de la tecnología con su secuela de súbito acrecentamiento de la riqueza y, al mismo tiempo, de disloque y confusión social y cultural, sólo excitaba su cólera y desprecio (Berlin, 2007).

El socialismo marxista:

El sistema filosófico de Marx es un tipo de socialismo, vinculado directa y profundamente con el pensamiento y análisis económico. Marx es el primero que da o intenta dar base filosófica al socialismo. Plantea que los seres humanos estamos obligados a trabajar para reproducir nuestras sociedades, para obtener nuestros alimentos, cobijo, la protección que necesitamos y, en fin, para desarrollar nuestra vida común. Los individuos estamos alienados porque la mayoría de nosotros no somos verdaderamente dueños de lo que hacemos y de nuestro trabajo (Savater, 2008), los trabajadores no trabajan para sí mismos, para satisfacer sus propias necesidades, entre ellas sus necesidades alimentario-nutricionales; trabajan para los capitalistas, que les pagan un salario de subsistencia a cambio del derecho a utilizarlos en lo que deseen. En lugar de ser un proceso satisfactorio en y por sí mismo, la actividad productiva en el capitalismo se reduce, según argumenta Marx, a un aburrido e idiotizante medio de cumplir el único objetivo que de verdad importa en el capitalismo: ganar el suficiente dinero para sobrevivir (Ritzer, 2001). La doctrina marxista centra uno de sus ejes críticos en las alienaciones, entendiendo como tales, diversas situaciones en las que el hombre pierde su propia entidad y pertenencia, dejando de ser-en-sí y para-sí y convirtiéndose en un ser-fuera-de-sí, extrañado a sí mismo y a su entorno personal, para devenir en un mero objeto. El hombre alienado, enajenado, pierde la conciencia de sí, la capacidad de pensar, la libertad de decidir y la posibilidad de participar efectivamente en

la marcha y destino de la sociedad (Martín, 2011). Para Marx existían cuatro maneras posibles en las que el hombre podría enajenarse o negarse a sí mismo:

La alienación religiosa. Fue para Marx la forma fundamental de todo tipo de alienación y como tal, fue una compleja conciencia ideológica capaz de ocultar, falsear y negar ciertas realidades humanas injustas y dolorosas. Haciéndose eco de Epicuro, Marx consideró que uno de los papeles de la filosofía era liberar al hombre de la religión. Para ello, realizó una crítica a la religión tanto en la esfera pública como en la privada. Marx consideró que el estilo de vida religioso se basaba en el temor, la inseguridad y la autohumillación de la criatura ante el Creador. Pero la religión, lejos de favorecer la felicidad humana, lo que hacía en realidad era dividir al hombre de su ser natural y, como tal, obligarlo a negar la existencia de los deseos como algo natural. De la misma forma, la religión separaba al hombre del mundo, pues éste no era más que una especie de paso para la vida eterna.

La alienación política. Esta alienación hallaba su explicación en la profunda contradicción que había entre la libertad e igualdad de los ciudadanos y la desigualdad y dominación presentes en las relaciones laborales privadas que suceden dentro del marco de la libertad económica. Si bien era un proceso moral la existencia de un Estado de derecho que garantizara la libertad e igualdad de los ciudadanos ante la ley, era también un retroceso que los mismos principios sirvieran para promover formas extremas de desigualdad y de dominación.

La alienación social. Para Marx, ésta consistía fundamentalmente en una especie de dialéctica del amo y el esclavo, la cual conllevaba a una deshumanización tanto de la clase dominante, la burguesía, como de la clase dominada, el proletariado. De éste modo, las relaciones humanas eran en el fondo de tipo mercantil, donde la vida humana era una especie más de mercancía. Tal división entre clases sociales dio lugar a que éstas se enfrentaran inevitablemente. Según Marx tal enfrentamiento no admitía una

solución política, pues ello supondría que la clase burguesa en el poder tuviera una especie de contrapeso, lo cual, obviamente, no sucedía. Por eso Marx afirmó que: “el gobierno no es sino una delegación que administra los negocios comunes de toda la clase burguesa”.

La alienación económica. Para Marx no era factible pensar en una solución política para la alienación en general, era preciso centrarse en un estudio de las realidades económicas que la hacían posible. Tal análisis revelaría la existencia de unas condiciones materiales que, terminaban por condicionar negativamente la vida de los seres humanos bajo el sistema de producción capitalista (Navarro, 2008).

La alienación pues, impone una ruptura con la naturaleza de la vida, e impide el desarrollo de las potencialidades personales. El uso del dinero y la cuantificación del valor de los artículos sugieren lo que Marx llama fetichismo de la mercancía, que consiste en adjudicar a las cosas valores como si fuesen sus propiedades naturales, olvidando que toda valorización se resuelve en las mutuas relaciones de los seres humanos como productores y permutantes de bienes (Savater, 2008). Idealmente, las personas no pueden ser más que lo que realmente son, pero en el capitalismo el dinero confiere a las personas capacidades y aptitudes que no tienen realmente. Si bien el dinero puede comprar prácticamente todo en el capitalismo, en un mundo verdaderamente humano no puede realizar esta función (Ritzer, 2001). Hoy día resuenan en nuestras sociedades modernas estos postulados con mucha fuerza, a la luz de aquellos que por no poseer dinero no reciben servicios sanitarios adecuados; o ante la lucha de muchos en contra de la idea de definir la “comida” como una mercancía.

La crítica que hizo Marx a la sociedad capitalista de su tiempo no constituía un fin en sí misma, era parte del esfuerzo para alcanzar el objetivo de crear una sociedad donde el potencial humano pudiese expresarse libremente, emanciparse, de todo elemento de alienación. Pero sus reflexiones no se quedaron en articular una crítica social, sino que planteó un programa

político orientado hacia la destrucción de las estructuras del capitalismo para que las personas pudieran alcanzar su humanidad esencial. Es en el terreno político e ideológico donde los hombres toman conciencia de la enajenación y la explotación que soportan al régimen capitalista de producción; esta toma de conciencia se traduce en las expresiones ideológicas, éticas, morales y culturales, sobre las cuales se edifican los valores comunes de una sociedad (Sanz, 2011). Sin embargo, Marx no era vengativo; no deseaba ver el surgimiento de una sociedad con el proletariado en la cima, sino una sociedad con verdadera igualdad (Ritzer, 2001). La teoría de una sociedad sin Estado, sin clases, sin intercambios monetarios, sin terrores religiosos e intelectuales, implica una concepción crítica del mundo de producción capitalista, de la misma manera que el análisis revelador del proceso evolutivo debe conducir por etapas sucesivas a la sociedad (Rubel, 2003).

Es todavía temprano para establecer un balance teórico de las repercusiones del impacto de la crisis del socialismo sobre la teoría, pero en definitiva se impone hacerlo. Es apreciable que si se dejan a un lado los slogans propagandísticos sobre la muerte definitiva del marxismo, ya se aprecia, tanto en el ámbito intelectual mundial como en el latinoamericano en especial, una prolífica labor de reconsideración crítica sobre el valor epistémico de la teoría marxista, con saldos muy favorables (Guadarrama, 1997).

Aspectos sociales y educativos del marxismo:

Lo más original del marxismo como filosofía es que parte de esa actividad práctica del hombre, en lugar de elaborar una construcción especulativa como muchas filosofías tradicionales, que interpretaron el mundo de diferentes maneras. Plantea que de lo que se trata ahora, no es de dar una nueva interpretación del mundo, y del hombre en él, sino de transformar a ambos. No existe para Marx la humanidad en sí, anterior a la historia de los hombres. La humanidad se crea y se transforma indefinidamente por su propia actividad; y se identifica con su propio desarrollo histórico (Fernández, 2009). Marx dice que la praxis es lo mismo que la acción. Esta es la orientación final de todo el pensamiento de Marx, lo cual dice no quedarse en la mera contemplación o en

la teoría. En cuanto al ateísmo nos dice Marx que "el hombre es para el hombre el ser supremo, no es Dios quien ha creado la materia, sino que es la materia, concretamente el cerebro humano, el que ha creado la idea de Dios. El hombre ha brotado del proceso evolutivo de la materia animada por un movimiento ascendente cuyo punto culminante es el cerebro humano que segrega el espíritu". No es el espíritu quien crea sino que éste entendido materialmente es el que alumbró al espíritu y a la idea; los cuales no tendrían sustento si no fuera por la fisiología cerebral. El cerebro es un producto social. El hombre no es otra cosa que el resultado de influencias físico – fisiológicas y sociológicas que lo determinan desde fuera y hacen de él una cosa entre las cosas. Para Marx era imposible definir la naturaleza del hombre sin tener en cuenta su carácter transformador de la naturaleza. La vida humana era inconcebible por fuera de una transformación continua del mundo natural. En este sentido, la actividad fundamental que define al ser humano es el trabajo, pues es a partir de él que el hombre logra humanizarse y elevarse por encima del mundo animal (Navarro, 2008).

Marx ha sido uno de los autores modernos, en particular entre los no dedicados a la educación, con mayor influencia en el ámbito de ésta (Fernández, 1994). Para Marx la educación es liberadora y debe estar presente en el campo de trabajo, y además debe estar bajo control del Estado. Haciendo que por medio de la preparación y capacitación la diferencia entre los grupos sociales se disminuyera, Marx plantea que las sociedades se organizan de acuerdo a como producen; es decir que el aspecto fundamental que rige las sociedades es el material. Sostiene que para producir se requiere de un objeto de trabajo y medios de trabajo para transformarlo. Los medios y los objetos de trabajo se denominan medios de producción o fuerzas productivas reales. A éstas se les suma la fuerza de trabajo con lo que se conforman las fuerzas productivas. Inspirado en el legado leninista, el marxista venezolano Ludovico Silva afirmó que la revolución pedagógica será una de las alternativas que permitirá darles a los hombres y mujeres enfrentados al desafío de cambiar el

mundo y construir un mundo mejor posible, la vocación de lucidez permanente, es decir la conciencia revolucionaria (Morán, 2008).

Así, el marxismo genera toda una corriente pedagógica, arraigada a la premisa de que son el conjunto de relaciones sociales, y no la acción individual del hombre, los elementos constitutivos de la historia. Admite que la historia de la humanidad, que incluye las ciencias del aprendizaje, se inició propiamente con el paso de la horda a la vida social. Vida social donde los hombres entran en relaciones determinadas, necesarias, e independientes de su voluntad (Fernández, 2009). Existen una docena de textos en los que Marx o Engels o ambos se refirieron de manera explícita a la educación, concretamente a la enseñanza politécnica, el trabajo progresivo del trabajo infantil, el régimen combinado de educación y trabajo productivo, la exclusión de la economía política del contenido de la enseñanza, la opción por la escuela pública o la distinción entre el estado como administrador y como educador (Fernández, 1994). Si bien la pedagogía moderna occidental descuidó mucho la educación social, por el contrario la pedagogía de los países socialista la cultivó con particular interés, y no era para menos, dada la índole del socialismo. Hay que destacar que la sensibilidad por lo social y la preocupación por los problemas sociales comenzó realmente con el marxismo; por lo que la pedagogía comunista insistió en la educación social y aseguró su práctica (Quintana, 1997).

Más allá de sus recomendaciones concretas sobre la organización del sistema escolar, que hoy resultan simplemente decimonónicas, y más acá de su teoría general de la historia y de la sociedad capitalista, en las obras de Marx se plantean varias líneas temáticas de relevancia indiscutible para la sociología de la educación; y tienen eso sí como denominador común la estrecha relación entre hombre y ambiente (Fernández, 1994). No es posible concebir procesos de aprendizaje que no partan desde la actividad práctica, y colectiva, al buen ver marxista. Cuando se pierde el contacto con la práctica, degenera – dice Marx – y no es más que escolástica. Por práctica debe entenderse todas las formas de actividad de que es capaz nuestra especie,

esto es, toda actividad histórica y social de la humanidad, considerada como un proceso de desarrollo indefinido. En este sentido, hasta la teoría misma se incorpora a la práctica, ya que el pensamiento es una forma de actividad inseparable de las otras (Fernández, 2009).

Argumentó y demostró genialmente que el conocimiento no solo puede y debe ser contemplado en términos de validez (si es cierto o es falso), sino también de génesis, o de su relación con experiencias y/o intereses materiales (de dónde surge, en qué contexto social, en función de qué intereses); generando enormes implicaciones en el ámbito social global, pues las relaciones sociales materiales dentro de las cuales tiene lugar la comunicación, son decisivas en el proceso de aprendizaje (Fernández, 1994). Nada es más contrario al marxismo que la expresión hoy tan difundida de concientización. En efecto, los que la utilizan pretenden que las masas son pasivas, amorfas y como inconscientes de su subyugación; la “revolución” exigiría, por tanto, que una minoría supuestamente esclarecida hiciera a esas masas conscientes de su explotación y opresión para que se pusieran en movimiento (Fougeyrollas, 1984).

Para Marx la esencia de los seres humanos, educadores y educandos por lo tanto, es el conjunto de las relaciones sociales: materiales y espirituales (Silva, 2011); destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, es decir, no se recibe pasivamente del ambiente o de los otros. Este es un planteamiento eminentemente constructivista, y define dentro de ésta corriente psicológica el pensamiento de Marx, y sirve de punto de partida para algunos autores que han centrado la explicación de los procesos de construcción del conocimiento en la sociedad, como en el socioconstructivismo inspirado en Lev Vigotsky y la escuela sociocultural o sociohistórica (Barriga, 2010).

Uno de los principios fundamentales que guiaron los intentos de Vigotsky para reformular la psicología fueron los presupuestos marxistas que establecían que, para entender al individuo, primero debemos entender las

relaciones sociales en la que éste se desenvuelve. La influencia de Marx sobre Vigotsky se pone de manifiesto en la idea de que la conciencia es producto de la superposición de las relaciones sociales interiorizadas que se han convertido en formas de la estructura individual (Constanzo, 2009). Marx y Engels ya habían propuesto conceptos acerca de la interanimación entre el objetivo mundo social y el subjetivo pensamiento humano, Vygotsky en ese mismo orden de ideas formuló su teoría explicativa del pensamiento y desarrollo humano interconectando conceptos como diferenciación de procesos mentales inferiores y superiores, internalización y acción mediada. Compartiendo la concepción marxista de que lo esencialmente humano es constituido por relaciones sociales, se negó a recoger explicaciones para las funciones mentales superiores en las profundidades del cerebro o en las características etéreas de un alma separada del cuerpo.

Las premisas filosóficas de Marx fueron cargando, con el transcurrir de los años, axiológica e ideológicamente las prácticas educativas y el discurso pedagógico hasta nuestros tiempos. Nunca podemos considerar el conocimiento al margen del contexto y de las interacciones en que se construye; Marx sabía que la actividad cognitiva se encontraba distribuida en la cultura y en la historia de los pueblos. Sus propuestas buscaban dignificar y elevar al ser humano, nada más.

Así logró sembrar, en la mente de inmensas masas humanas y de muchos de los más brillantes intelectuales, la idea de que la humanidad podía, en un tiempo relativamente breve, alcanzar la máxima plenitud de sus posibilidades, su verdadera identidad y su auténtica historia. Alentó la convicción de que se podían establecer la igualdad y la fraternidad entre los hombres y de que se podía lograr la desaparición de todas las formas de poder, los abusos, despojos y humillaciones que desde siempre unos cuantos habían ejercido contra la mayoría de los semejantes. Y no es que antes de él otros no hubiesen hecho planteamientos de este tipo; la novedad estaba en que para Marx la salvación de la humanidad no era una utopía sino un proyecto realizable. Proyecto que dependía de un conocimiento profundo y completo de

la historia humana que, según él, estaba llena de enseñanzas y secretos que al ser revelados suministrarían las armas más eficaces para conquistar ese sueño (Rodríguez, 2006).

Lev Vygotsky

En los últimos años se ha manifestado un creciente interés por la contribución de la obra de Lev Vygotsky a la psicología y a la educación. La concepción que tuvo de la historia y el empleo que hace de ella en relación con la ciencia y la psicología merece considerar seriamente sus ideas. Su genio estuvo en sentar las bases de un nuevo sistema psicológico a partir de materiales tomados de la filosofía y de las ciencias sociales de su época, la Teoría de Vygotsky es en gran medida una aplicación del materialismo histórico y dialéctico al sistema mencionado (Carrera y Mazzarella, 2001).

Vygotsky es el fundador de la teoría sociocultural en psicología. Su obra en esta ciencia se llevó a cabo entre los años 1925 y 1934, año en que murió como consecuencia de la tuberculosis. Estos escasos 10 años de obra productiva dedicados a la psicología bastaron para que Vygotsky desarrollara uno de los esquemas teóricos más interesantes de su época, el cual a pesar de los años transcurridos, sigue teniendo una gran vigencia hasta nuestros días.

La denominación teoría histórico-cultural o sociocultural, identifica un campo de investigación emergente en el marco de las ciencias sociales, y específicamente en el ámbito de los denominados estudios culturales. El rasgo definitorio más visible desde una óptica externa es su carácter interdisciplinar. Ciencias tan caracterizadas como la antropología, la comunicación, las ciencias cibernéticas, la didáctica, la psicología o la filosofía, se integran en propuestas paradigmáticas que tratan de superar los límites estrictamente disciplinares (De Pablos y otros, 1999).

La relevancia de ésta teoría en el desarrollo de las ciencias humanas, especialmente en Psicología y Educación, se observa, a pesar de su breve recorrido histórico, en la proliferación de actividades científicas y profesionales de diversa índole que está ocasionando: organización de foros científicos como

la I y II Conference for Sociocultural Research, publicaciones periódicas como Culture and Psychology, Mind, Culture and Activity, Cultura y Educación y la realización de numerosas investigaciones (Rebollo, 1999).

No obstante, en la actualidad, el enfoque sociocultural no se circunscribe a las aportaciones y desarrollos científicos formulados por el propio Vygotsky. Como hemos señalado con anterioridad, estos planteamientos han sido ampliados y actualizados, por lo que la proyección científica de esta teoría excede los límites de las propuestas de este científico. En este sentido se puede reconocer la labor de diversos investigadores (Wertsch, Silvestri y Blanck, Ramírez, Kozulín), que trabajan sobre facetas, a veces, solo apuntadas por Vygotsky tales como el estudio de las relaciones entre contextos de actividad y formas de acción mediada. En estos avances, juega un papel importante la búsqueda de nuevos referentes y el estudio de su complementariedad con las tesis básicas del enfoque sociocultural (García, 2001), cuyo carácter eminentemente interdisciplinar ha quedado resaltado, y deja así la propuesta abierta a participar activamente a los investigadores procedentes del sectores como salud y nutrición, quienes pueden reinterpretar desde el prisma sociocultural sus programas de educación sanitaria y nutricional enfocados a colectividades.

Contexto histórico en el que nace el proyecto de Vygotsky:

Vygotsky vive y realiza su obra en una época de auge revolucionario en todas las esferas de la vida, en las relaciones sociales, políticas, económicas y artísticas de la Unión Soviética. Sus ideas constituyen una creación que revoluciona la Psicología, la pone “sobre sus pies” (Ortiz, 2006).

La revolución socialista de octubre de 1917 tuvo que afrontar en los primeros años un periodo tumultuoso, marcado por una guerra civil, por la intervención extranjera y por una situación económica agobiante que llevó a la nación rusa a la escasez de alimentos, sometiendo a su población a un largo período de hambre, en el que muchas personas fueron víctimas de la tuberculosis, entre ellas Vygotsky. Esta situación llevó al nuevo régimen a

implantar un comunismo de guerra, que culminó en 1921, bajo el liderazgo de Lenin, en la consolidación del régimen comunista en el país.

Victoriosa la Revolución, Rusia se encontraba en un estado lamentable. Vygotsky había recibido el encargo de crear un sistema estatal para la educación de los niños desatendidos pedagógicamente, grupo que incluía a niños sin hogar, de los que entonces había muchos, y a los que tenían unas necesidades especiales. En julio de 1924, Lev Vygotsky, que entonces tenía 28 años, fue nombrado para dirigir la Comisaría popular para la educación pública. Según él, la cultura de la educación hasta entonces vigente requería una profunda transformación que las nuevas circunstancias sociales imperantes en Rusia hacían posible. Se embarcó en la creación de teorías psicológicas que él y otros usaron como instrumentos para el desarrollo de nuevas pedagogías para todos los estudiantes (Daniels, 2003).

Los años transcurridos entre 1924 y 1934 fueron altamente densos y productivos para Vygotsky. Tras su llegada a Moscú Aleksandr Romanovich Luria (1902-1977) y Aleksei Nikolaevich Leontiev (1904-1979) se le unieron como discípulos y colegas. Juntos, los tres llegaron a ser conocidos como la “troika” de la escuela Vygotskyana (Wertsch, 1988) y generan la base más sólida de su trabajo al concebir, una posición diferente y de ruptura con las teorías de psicología del aprendizaje que para la época se oponían, generando una crisis en esta disciplina.

Criticó la postura dualista de estas corrientes: unas se ocupan de la “materia” y procuran reducirlo todo a procesos elementales (reflejos, reforzamientos, etc.), otras tienen por objeto de estudio el “espíritu”, la conciencia o la cultura, sin preocuparse verdaderamente por las condiciones materiales para su funcionamiento. Ambas alternativas son cómplices en el sentido de que se reparten objetivamente las tareas; aceptan de hecho este reparto y el dualismo que indefectiblemente se deriva de éste; Vygotsky cita a este respecto a Pavlov, quien prohibía a sus alumnos hablar de estados subjetivos (Bronckart, 2010). En respuesta a esta discusión, Vygotsky propuso

en base a sus investigaciones, que los “procesos de pensamiento” son menos universales de lo que creemos, ya que en éstos el contexto sociocultural ejerce una profunda influencia. De este modo, la percepción, el pensamiento y la memoria son procesos fuertemente influidos por el entorno social, que nos ofrece formas de clasificación, descripción y conceptualización diferentes, de acuerdo con la cultura en que nos hayamos desarrollado (García, 2005).

Ese fue el escenario en el cual Vygotsky gestó, desarrolló y aplicó su pensamiento, aunque él no lo vio ser proscrito y reintegrado.

Inmediatamente después de su desaparición, fueron publicados varios de sus escritos, pero, por razones políticas, su trabajo fue prohibido para todo tipo de usos por un período de veinte años. Este hecho era, en parte, resultado de un decreto del Comité Central del Partido Comunista en contra de la psicología, una disciplina prácticamente equivalente a la psicología de la educación, especialmente en lo concerniente a sus aspectos psicométricos. El decreto iba dirigido contra aspectos de la disciplina que el mismo Vygotsky había criticado, pero alguno de sus trabajos fueron claramente asociados con ella, con lo que toda su obra se convirtió en blanco de crítica. Otros factores que contribuyeron a la defenestración de la posición oficial que ocupaba Vygotsky fueron el conflicto entre algunos de sus argumentos y los expuestos por Stalin en su ensayo sobre lingüística de 1950 y el incremento, a finales de los años cuarenta, de una forma de dogmatismo pavloviano (Wertsch, 1988). La presión del régimen stalinista acabó con toda iniciativa cultural o científica que no estuviera acorde con sus intereses, de esto no escapó Vygotsky, a quien se le acusó de “discriminar” a los niños de diferentes capacidades, de ser “racista” y de “rebajar la dignidad de los pueblos asiáticos” por sus estudios sobre las diferencias sociales y culturales y lo que esto implicaba para el futuro desarrollo de los pueblos que constituían la naciente URSS (García 2005). Aunque Vygotsky manejó siempre los conceptos de Marx y Engels, fue descalificado por Stalin por no estar alineado con sus propuestas.

Después del período stalinista, la obra de Vygotsky ha sido poco a poco revalorada en la Unión Soviética, llegó a escribir alrededor de 180 obras, y desde 1956 salieron nuevamente a la luz; fueron traducidas para el mercado occidental, pero no es hasta la década de los ochenta, cuando en Estados Unidos se genera una tendencia creciente por retomar sus ideas e hipótesis básicas con el fin de comprobarlas, o aplicarlas en líneas de investigación jamás propuestas, ni sospechadas, por él.

Impactos y retos de la Teoría Sociocultural:

El papel preponderante que ha adquirido esta teoría en la educación probablemente se deba al modelo psicológico de hombre que propone, donde se toma más en serio a la educación y que no le atribuye a la misma un papel meramente accesorio o superpuesto en el desarrollo humano. Efectivamente, para Vygotsky el hecho humano no está garantizado por nuestra herencia genética, por nuestra “partida de nacimiento”, sino que el origen del hombre se produce gracias a la actividad conjunta y se perpetúa y garantiza mediante el proceso social de la educación. El enfoque sociocultural es un modo de concebir la idea de que la cultura y la mente son inseparables ya que se constituyen mutuamente. Para entender la formación y las características psicológicas de los sujetos, hay que conocer los contextos en que éstos participan. La cultura juega un papel decisivo en la arquitectura de nuestras vidas.

Podríamos decir que con Vygotsky, por primera vez, la educación deja de ser para la psicología un mero campo de aplicación y se constituye en un hecho preponderante para el propio desarrollo humano, en el proceso central de la evolución histórico – cultural del hombre y del desarrollo individual de cada individuo. Sus ideas están encontrando el tiempo y los lugares correctos por diversas razones:

- Ofrecen un marco de referencia teórico que facilita unificar los avances de diferentes disciplinas. Él creyó en la integración y en la actualidad se



clama porque las diferentes espacialidades unan sus esfuerzos y no compitan.

- Destaca la importancia del *holismo* y la integralidad en el ser humano, ya que Vygotsky luchó en contra de la artificialidad a la que nos obliga un tradicional pensamiento científico positivista y dicotómico que descontextualiza al ser humano de su realidad.
- Concluyen con la importancia del ser humano como artífice de su proceso de desarrollo en estrecha relación con los objetos y personas mediadoras que están inmersas en una realidad social, histórica y cultural continuamente cambiante y lo más importante nunca separó la crianza del aprendizaje.
- Patentizan la importancia de un proceso único e individual de construcción social que cada uno realiza frente a su realidad con el apoyo de los estímulos que selecciona de su entorno.
- Unen lo no separable, la psicología individual y la social.
- Demandan amplitud, sin eclecticismo ni dogmatismo, pero con una flexibilidad que estimula la actitud científica denominada asimilación crítica.
- En la actualidad, sus ideas satisfacen las necesidades de acciones concretas que la sociedad demanda a las disciplinas científicas, especialmente a la educación y a la psicología y ofrecen una alternativa de solución para la aún vigente crisis de las disciplinas sociales (León, 1997).

Este exhorto se ajusta a los retos actuales de disciplinas como la nutrición, cuya implicación social es fundamental; y por tanto las propuestas educativas a desarrollar deben involucrar un enfoque holístico, tanto para los aspectos relacionados con el aprendizaje de hábitos alimentarios individuales, como el de cultura alimentaria que trasciende a un conglomerado poblacional. Alimentarse es una conducta, con patrones que se aprenden, mas no se heredan, a través de procesos complejos en el que participan componentes fisiológicos de regulación de la ingesta de los alimentos, del crecimiento y la

ganancia de peso corporal, componentes psicológicos del niño, de los padres y de la familia, además de componentes culturales y sociales, siendo muy frecuentes sus alteraciones en los primeros años de vida; alteraciones que se pueden traducir en un retraso del crecimiento, aversiones alimentarias y/o dificultades secundarias en la convivencia familiar (Gómez, 2010). La vida familiar en materia de alimentación y salud, representa para todos nosotros una verdadera experiencia de aprendizaje; y donde lo importante es lo que se siente, lo que se vive, lo que es útil, y lo que se aplica. El desarrollo de la conducta alimentaria es un proceso poderosamente dinámico.

Y cuando el enfoque sale de lo individual a lo colectivo, el hecho alimentario encuentra su definición en lo cultural. La cultura de un pueblo, como elemento constitutivo de toda sociedad, también es modificable y está sujeta a transformaciones, a su vez que modifica o transforma a los individuos que la asimilan e incorporan valores, pautas de conducta, tradiciones o modos de percibir la realidad (Martínez, 1997). Y esto se hace muy relevante cuando lo enfocamos sobre la *Cultura Alimentaria*, que abarca desde el aprovisionamiento, producción, distribución, conservación, y preparación de los alimentos hasta su consumo. Posee una carga de significados espirituales que están estrechamente vinculados a las creencias, costumbres, tradiciones, valores. Establece relaciones sociales y armónicas entre grupos e individuos. Para algunos grupos o sociedades es un símbolo que representa unidad, status, distinción, tradición. Además la cultura alimentaria implica la promoción de prácticas alimentarias saludables que sean fuente de placer y satisfacción (Moreno García, 2003), y comprometidas con la revalorización de la biodiversidad alimentaria, garante de que los pueblos mantengan sus costumbres gastronómicas y productivas, como medida de soberanía (INN, 2013).

Luego, cada país debe crear el espacio propicio para configurar la generación y los ciudadanos con los que desea contar en el futuro, tomando en cuenta la formación contextualizada, tal como recomendaba aquel profesor soviético que conjeturó sobre su presente, para sentar las bases de la

pedagogía y la psicología del porvenir (López, 1997). Su mirada, cual la Monna Lisa de Leonardo, se dirige a todos y a cada uno de nosotros, invitándonos a actuar sobre nuestra realidad inmediata en nuestras familias, aulas, escuelas, universidades, municipios y estados, animándonos a promover iniciativas que contribuyan con el desarrollo de esta Venezuela en crisis. Vygotsky invitó a las disciplinas de su tiempo a salir del ámbito académico y a ofrecer soluciones prácticas a la fuerte crisis que vivían los países. ¡Sigamos el ejemplo de este hombre de ojos azules y voz amarilla que nos mira desde el futuro! (León, 1997).

Teoría sociocultural de la educación: retos en su aplicación.

La teoría sociocultural según Vygotsky

Hablar de la propuesta de Vygotsky implica considerar que su trabajo es extremadamente complejo, ya que su propuesta tiene por objetivo la constitución de un proyecto de psicología que pudiera analizar los problemas de aplicación práctica del hombre, en atención a las necesidades emergentes de la nación rusa, que acababa de nacer, después de la revolución socialista de 1917.

En líneas generales, puede decirse que el proyecto vygotskyano es una búsqueda de los fundamentos de la cultura humana, con un crucial papel atribuido a los símbolos y a las prácticas culturales (Baquero, 2001). La teoría histórico-cultural o sociocultural del psiquismo humano de Vygotsky, también conocida como abordaje socio-interaccionista, toma como punto de partida las funciones psicológicas de los individuos, las cuales clasificó de elementales y superiores, para explicar el objeto de estudio de su psicología: la conciencia.

La constitución eminentemente social del ser humano es, para Vygotsky, el eje de sus estudios y la base de sus planteamientos, que podemos esquematizar de la siguiente manera:

- Las funciones psíquicas superiores no se pueden explicar a partir de procesos elementales; el pensamiento y la conciencia no se derivan de

características estructurales o funcionales internas, éstos están determinados por actividades externas y objetivas practicadas con los congéneres, en un ambiente social dado (Bronckart, 2010).

- El mundo social es esencialmente un mundo formado por procesos simbólicos, entre los que se destaca el lenguaje hablado. El habla es un lenguaje para el pensamiento, no un lenguaje del pensamiento (Arenas y García, 2006).
- La internalización no es un proceso de copia de la realidad externa en un plano interior existente; es un proceso en cuyo seno se desarrolla un plano interno de la conciencia (Baquero, 2001).
- La mente se forma gracias a su inclusión en una determinada cultura. Las culturas se consideran fenómenos constituidos por las formas socialmente significativas de la actividad de una comunidad (Cole, 1999).

La teoría del desarrollo Vygotskyana parte de la concepción de que todo organismo es activo, estableciendo una continua interacción entre las condiciones sociales, que son mutables, y la base biológica del comportamiento humano. Él observó que en el punto de partida están las estructuras orgánicas elementales, determinantes por la maduración. A partir de ellas se forman nuevas, y cada vez más complejas, funciones mentales, dependiendo de la naturaleza de las experiencias sociales del sujeto (Lucci, 2006). Con esto rechaza totalmente los enfoques que reducen la psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Considera que más importante que el aprendizaje asociativo, los rasgos humanos no asociativos como la conciencia y el lenguaje, son más importantes a la psicología.

El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognitivas que se inducen en la interacción social. Vygotsky señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. Para Vygotsky, el desarrollo de las

funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción – plano interpsicológico – se llega a la internalización – plano intrapsicológico (Navarro, 2006).

El enfoque sociocultural asume postulados marxistas sobre la influencia de la vida social en el desarrollo del individuo. Marx y Engels ya habían propuesto conceptos acerca de la interanimación entre el objetivo mundo social y el subjetivo pensamiento humano, Vygotsky en ese mismo orden de ideas formuló su teoría explicativa del pensamiento y desarrollo humano interconectando conceptos como diferenciación de procesos mentales inferiores y superiores, internalización y acción mediada. Compartiendo la concepción marxista de que lo esencialmente humano es constituido por relaciones sociales, se negó a recoger explicaciones para las funciones mentales superiores en las profundidades del cerebro o en las características etéreas de un alma separada del cuerpo.

Estos conceptos fundamentales propuestos e interrelacionados por Vygotsky, así como su implicación en el desarrollo mental humano, serán de inmediato el objeto de nuestro análisis.

Procesos psicológicos superiores (PPS)

Un principio fundamental en la psicología evolutiva de Vygotsky es la definición de los procesos mentales, que pueden pasar de “inferiores” a funciones “superiores”. Los procesos psicológicos inferiores incluyen los reflejos y los procesos conscientes espontáneos y rudimentarios; mientras que las funciones superiores (PPS) incluyen procesos mentales, desarrollados y voluntarios, la percepción de categorías, la atención voluntaria y los movimientos voluntarios (Ratner, 1997).

Los procesos psicológicos inferiores son regulados por mecanismos biológicos, están ligados a la línea de desarrollo natural, e incluso pueden ser compartidos con otras especies. Sobre esta base natural, o a través de un

proceso de desarrollo totalmente diferenciado, los PPS surgen fuertemente ligados al desarrollo tanto orgánico (genético) como cultural del sujeto.

La formulación central de la teoría socio-histórica hace referencia a que los PPS se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros. Esta afirmación implica una concepción particular sobre los orígenes del mismo psiquismo y determina criterios específicos acerca de cómo han de comprenderse los procesos de desarrollo. Los PPS son específicamente humanos, son producto de la línea de desarrollo cultural del sujeto, y por tanto su constitución es tanto histórica como social (Baquero, 2001). Las funciones psicológicas superiores, a pesar de que tengan su origen en la vida sociocultural del hombre, sólo son posibles porque existen actividades cerebrales. En efecto, esas funciones no tienen su origen en el cerebro, aunque no existen sin él, pues se sirven de las funciones elementales que, en última instancia, están conectadas a los procesos cerebrales. Es necesario recordar que:

- El cerebro no es un mero soporte de las funciones psicológicas superiores, sino parte de su constitución
- El surgimiento de las funciones superiores no elimina las elementales; lo que si ocurre es la superación de las elementales por las superiores, sin dejar de existir las elementales
- Vygotsky considera que el modo de funcionamiento del cerebro se amolda, a lo largo de la historia de la especie o base filogénica, del desarrollo individual o base ontogénica, y como producto de la interacción con el medio físico y social o base sociogénica. (Lucci, 2006).

Para Vygotsky, existen cuatro elementos que nos permiten identificar las formas que operan los procesos mentales superiores:

- El paso del control del entorno hacia el control por parte del individuo (emergencia de la regulación voluntaria)

- El surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos.
- Los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psíquicas superiores.
- El uso de signos como mediadores de las funciones psíquicas superiores. (García, 2005)

Entendía así, el desarrollo de los PPS desde el punto de vista de la actividad social mediada, en colaboración. El lenguaje es el más esencial de estos mediadores. Afirmaba que, tras su aparición en la infancia, el pensamiento se hace lingüístico y el habla se hace racional (Daniels, 2003). De esta forma podemos entender que el lenguaje humano, lejos de ser algo “natural” sea más bien un conjunto de signos convencionales aprendidos dentro de cierto contexto cultural. El hombre pasa de manejar objetos a manejar signos, los cuales no tienen contenido real sino convencional (García, 2005). Vygotsky consideraba que la adquisición del lenguaje constituye el momento más significativo en el desarrollo cognitivo. El lenguaje, representa un salto de calidad en las funciones superiores; cuando éste comienza a servir de instrumento psicológico para la regulación del comportamiento, la percepción muda de forma radical, formándose nuevas memorias y creándose nuevos procesos de pensamiento (Lucci, 2006).

Una comunidad es una organización social conformada por distintos participantes que tienen objetivos comunes, que comparten ciertas experiencias e intereses y que realizan ciertas actividades compartidas. Específicamente, en las comunidades se construye un contexto intersubjetivo entre los participantes en el que el pensamiento se comparte y en donde es posible interpensar en virtud del discurso (Hernández, 2005). Las comunidades ofrecen a sus miembros los siguientes recursos que permiten la realización de la actividad conjunta:

- Una historia
- Una identidad colectiva

- Obligaciones recíprocas
- Un discurso (Mercer, 2001).

Sabemos que el desarrollo cognitivo se produce como resultado de la participación en prácticas sociales, de la interiorización de las interacciones sociales. Los niños, por ejemplo, adquieren los conocimientos más altamente valorados en su comunidad, por estar relacionados con las actividades que permiten la supervivencia. En otros términos, los conocimientos con que los niños llegan a la escuela no se vinculan con su capacidad o su inteligencia, sino que son un reflejo de las prácticas que, en sus grupos sociales, son habituales y necesarias para la vida de la comunidad. Aquellos niños que crecen en familias en las que el uso de la lectura y escritura es parte de la vida cotidiana y del trabajo de sus padres, adquieren muy tempranamente estos conocimientos. En cambio, en los casos en que la lectura y escritura no son esenciales para garantizar la supervivencia familiar, los niños llegarán a la escuela con menos conocimientos sobre este aspecto específico. No se trata de padres que estimulan más o menos, sino que cada sector social nos enseña aquello que es vital para la vida en comunidad (Diuk y Borzone, 2007).

En tal sentido, desde la perspectiva vygotskyana, en un programa de educación nutricional comunitario ante un participante con bajo nivel de conocimientos la primera pregunta a formularnos nunca debe ser ¿Qué le ha pasado a este sujeto? sino ¿Qué le han enseñado a esta persona? ¿Qué oportunidades de aprender sobre alimentación y nutrición ha tenido?, porque no podemos esperar ni suponer aprendizajes aparentemente “básicos” en alguien que no ha participado en situaciones de enseñanza adecuadas.

Internalización.

Se plantea Vygotsky un complejo proceso de mutua apropiación entre sujeto y cultura, es decir, el sujeto parece constituirse en la apropiación gradual de instrumentos culturales y en la interiorización progresiva de operaciones psicológicas constituidas inicialmente en la vida social, es decir, en el plano

interpsicológico; pero, recíprocamente, la cultura se “apropia” del sujeto en la medida en que lo constituye (Baquero, 2001).

Vygotsky llama internalización a la reconstrucción interna de una operación externa. Este proceso de internalización supone una serie de transformaciones a saber:

- Una operación inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.
- Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: la primera a nivel social (interpsicológica) y luego en el interior del propio niño (intrapsicológica)
- La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. El proceso, aún siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente.

La internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos. Los procesos psicológicos, tal como aparecen en los animales, dejan de existir, se incorporan al sistema de conducta y se desarrollan y reconstruyen culturalmente para formar una nueva entidad psicológica.

Al proceso, por demás complejo, donde lo interpersonal se convierte en intrapersonal se lo denomina internalización. Vygotsky formula la “ley genética general del desarrollo cultural” según la cual toda función presente en el desarrollo cultural del sujeto, aparece dos veces o en dos planos diferentes. Primero aparece en el plano social, para luego aparecer en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño (sujeto de aprendizaje) como una categoría intrapsicológica. El proceso de internalización permite que ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano

externo pasen a ejecutarse en un plano interno (Navarro, 2006). En tal sentido, tal vez la afirmación más polémica de Vygotsky haya sido que absolutamente todas las funciones mentales superiores se originan por la internalización de relaciones sociales (Schunk, 1997). Eso significa que una gran parte del funcionamiento mental individual del niño de mayor edad y del adulto tiene su origen en la actividad social (Wertsch, 2010).

El desarrollo del individuo llega a su plenitud en la medida en que se apropia, hace suyo, interioriza las habilidades interpsicológicas. En un primer momento, depende de los otros; en un segundo momento, a través de la interiorización, el individuo adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar (Arenas y García, 2006).

Mediación semiótica.

Un principio fundamental formulado por Vygotsky establece que en el ser humano los procesos psíquicos superiores están profundamente influidos por los medios socioculturales que los mediatizan. Apoyándose en los análisis de Marx y Engels y en las investigaciones de lingüistas, antropólogos y psicólogos, Vygotsky examinó los sistemas de instrumentos y signos que juegan un rol en la organización de los procesos psíquicos del hombre. Durante los diez últimos años de su vida, período en el que llevó a cabo la mayor parte de sus investigaciones sobre estos problemas, Vygotsky no dejó de revisar su concepción de la mediación semiótica. Profundamente influido al comienzo de sus trabajos por la psico-fisiología pavloviana, fue cambiando progresivamente de orientación interesándose cada vez más en los significados de los sistemas de signos históricamente desarrollados (Wertsch, 2010).

Se señala que el filósofo alemán Hegel, en más de una de sus obras ya se refiere a la mediación, tal vez de él tomo Vygotsky el concepto y lo incorpora a la literatura psicológica como un componente medular para explicar el tipo de relación entre un adulto que sabe y puede realizar una tarea, y otro sujeto que requiere de ayuda para hacerlo. Vygotsky argumentó que el origen de la concepción del mundo está en las primeras experiencias de aprendizaje que se

dan con personas más diestras que nosotros, y que nos ayudan a encontrar el sentido y significado de los objetos y eventos de la realidad. El significado no está en las cosas del mundo que nos rodea. Está dado por las percepciones que de ellas tenemos y éstas son, a su vez, resultado de procesos de aprendizaje en los que otros han mediado entre nosotros y esa realidad, o bien, en que nos hemos confrontado con ellos sin la ayuda, al menos intencionada, de otros (Ferreiro, 2007).

Vygotsky entendía que la vida del hombre no sería posible si este hombre hubiera de valerse sólo del cerebro y las manos, sin los instrumentos que son producto de lo social. La vida material del hombre está “mediatizada” por los instrumentos, de la misma manera que su actividad psicológica está “mediatizada” por eslabones que son productos de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje (García, 2005). Cuando nacemos, solamente tenemos funciones mentales inferiores, las funciones mentales superiores todavía no están desarrolladas, a través de la interacción con los demás, vamos aprendiendo, y al ir aprendiendo, vamos desarrollando nuestras funciones mentales superiores, algo completamente diferente a lo que recibimos genéticamente por herencia; ahora bien, lo que aprendemos depende de las herramientas psicológicas que tenemos, y a su vez, las herramientas psicológicas dependen de la cultura en que vivimos, consiguientemente, nuestros pensamientos, experiencias, intenciones y nuestras acciones están culturalmente mediadas (Romo, 2002).

La mediación sociocultural juega un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento humano. Está en la base de la transformación de los modos de pensamiento. El desarrollo ontogenético es explicado por la contribución de procesos de mediación sociocultural en la re-construcción de la cultura a nivel individual propiciando formas más complejas de pensamiento (García, 2001).

Vygotsky considera que el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural, siendo la actividad del hombre el motor del proceso del desarrollo humano. El concepto de actividad adquiere de este modo un papel

especialmente relevante en su teoría. Para él, el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se dará a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en interacción o cooperación social. La instrumentalización del pensamiento superior mediante signos, específicamente los verbales, clarifica la relación entre el lenguaje y el pensamiento (Frawley, 1997). La explicación de Vygotsky sobre la mediación de los PPS estuvo fuertemente influenciada por los escritos de Marx y Engels, para quienes la actividad laboral es crucial para la creación de la conciencia humana. Estos afirmaron que nos hacemos humanos cuando nos comprometemos en el proceso de trabajo, y Vygotsky aceptó esta afirmación sobre cómo los humanos evolucionan, pero puso especial énfasis en el papel que tienen los instrumentos en este proceso, un concepto que derivaba de Engels (Wertsch, 1988). Argumentaba que el empleo de herramientas psicológicas, proporcionó las bases para el trabajo socialmente organizado. En esta línea, resulta interesante recordar que mientras que para el marxismo el surgimiento del trabajo y la producción organizadas socialmente son la clave para distinguir entre el ser humano y el animal, para Vygotsky otorgaba la misma importancia será dada a la aparición del habla.

Vygotsky señala que solo la esencia social del hombre, que condiciona una nueva forma de relación con la naturaleza, puede explicar la aparición y el desarrollo de un nuevo principio de regulación del comportamiento, regulación que implica el sistema de signos y la función de significación (a diferencia de la función de señalización, común a los animales y al hombre) (Shuare, 2010). El autor agrega que no hay que esperar encontrar demasiadas similitudes entre el uso de instrumentos y el uso de esos medios de adaptación que llamamos signos. Al igual que las herramientas median entre el hombre y su entorno físico actuando como prótesis, los signos median entre el individuo y su entorno social actuando como extensiones. Pero en este caso, su función es la de regular la conducta y la mente de las personas. Son los medios por los que se modifica el ambiente interno y externo del individuo y afectan la formación de la conciencia (Martínez, 1999).

El ser humano no sólo se apropia de las palabras sino de las experiencias históricas y sociales que son la base de su contexto cultural y al interiorizarlas las reproduce. Este proceso de apropiación es la forma de acceder al conocimiento técnico social que es elaborado por los diferentes grupos culturales. La apropiación tiene un carácter activo, social y comunicativo (Cubero y Santamaría, 1992).

Es importante remarcar que las herramientas psicológicas o signos, no son productos de sus objetivos individuales, sino que tienen un origen social producto de la evolución sociocultural, y tal vez el ejemplo más claro en este sentido es el lenguaje. Los individuos cuando entran en contacto con la cultura a la cual pertenecen, los utilizan y los apropian. En el caso del lenguaje, primero es usado con fines sociales para influir en los demás, es decir comunicarse, pero luego es utilizado para influir en uno mismo, en lo que se conoce como lenguaje interno o pensamiento verbal.

Se considera el lenguaje como el instrumento para el desarrollo y organización de la conciencia, con el mismo papel que Engels asignó a la mano en el proceso de hominización. El habla es, por tanto, la gran reestructuradora de la actividad psíquica y conquista, en definitiva, todas las potencialidades del pensamiento (Huertas y otros, 1991).

Las funciones otorgadas al lenguaje, como instrumento mediador, permiten caracterizar a otros instrumentos mediadores en nuestra cultura. En nuestra sociedad, coexisten otros instrumentos culturales (como las videoconsolas, el ordenador, la red internet o la televisión; en sus múltiples manifestaciones lingüístico-discursivas respectivas) cuya utilización cotidiana por niños y adultos en diversos contextos sociales (familia, grupo de amigos, escuela) conduce a considerarlos de vital importancia en el diseño de la enseñanza y en la representación y uso de la cultura (García, 2001).

Para Vygotsky la cultura es el determinante primario del desarrollo individual. Los seres humanos somos los únicos que creamos cultura y es en ella donde nos desarrollamos, y a través de la cultura, los individuos adquieren

el contenido de su pensamiento, el conocimiento; más aún, la cultura es la que nos proporciona los medios para adquirir el conocimiento. La cultura nos dice que pensar y cómo pensar; nos da el conocimiento y la forma de construir ese conocimiento, por esta razón, Vygotsky sostiene que el aprendizaje es mediado (Romo, 2002).

La mediación tiene especial relevancia para la investigación sobre los medios en la enseñanza, ya que postula un sistema de relaciones entre la dimensión social y psicológica de los individuos, en las cuales intervienen o actúan como mediadores diferentes instrumentos; cualquier actividad que genera procesos mentales superiores es una actividad mediada socialmente significativa (Rebollo, 1999). El análisis del poder mediador que desempeñan los medios y actividades de enseñanza dentro de un programa de educación nutricional propuesto a un contexto social, se constituye en uno de los objetivos fundamentales de este estudio.

Zona de desarrollo próximo (ZDP).

La ZDP es en la actualidad uno de los conceptos más utilizados del paradigma vygotskyano en la educación. Su atractivo, desde el redescubrimiento de la obra de Vygotsky en Occidente, se ha expresado durante las dos décadas recientes en diversos trabajos de investigación, aplicación y reflexión. Cabe tener presente que la ZDP fue formulada por Vygotsky en los últimos años de su obra escrita como una más de sus magníficas genialidades; en este sentido, se dice que es un concepto tardío del paradigma sociocultural. Se introdujo dentro de sus obras aproximadamente en los inicios de los treinta, el cual como se sabe fue muy cercano al momento de su muerte. El concepto fue expresado esencialmente como un constructo teórico que, sin embargo, quedó bosquejado en sus trazos más generales sin ser investigado y problematizado con detalle en todas sus implicaciones, pero sin por ello dejar de ser toral dentro la teoría sociocultural y, para los interesados en el estudio de las relaciones entre lo psicológico y la cultura o entre lo psicológico y los procesos educativos, un tópico provocativo y de gran inspiración heurística (Hernández, 2000).

Vygotsky estaba interesado en desarrollar una explicación donde se considerara que los seres humanos se hacen a sí mismos desde el exterior. Mediante la acción sobre los objetos del mundo aprenden los significados adquiridos por esos objetos en la actividad social. Los seres humanos conforman esos significados y, al mismo tiempo, son conformados por ellos. Este proceso tiene lugar dentro de la ZDP (Daniels, 2003).

El concepto de ZDP fue creado por Vygotsky como una metáfora para ayudar a explicar cómo se produce el aprendizaje social y participativo (Jhon-Steiner y Mahn, 1996), y trascendió como su aportación más profunda en el debate educativo. El mismo define la ZDP de la siguiente manera: La distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (Vygotsky, 1988). La ZDP es el monto del aprendizaje que es posible en un estudiante dadas las condiciones educativas apropiadas (Day, 1983).

Con respecto al nivel real de desarrollo, Vygotsky considera que el mismo refiere a funciones que ya han madurado, entonces, la ZDP define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. Para este autor entonces lo que crea la ZDP es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante (Vygotsky, 1988). La ZDP incorpora la idea marxista de actividad colectiva, en la que quienes saben más o son más diestros comparten sus conocimientos y habilidades con los que saben menos para completar una empresa (Brunner, 1984). Sin embargo, no se considera eficiente a todo trabajo en cooperación con alguien que sabe más; la idea es que se trabaje con alguien que sabe más sobre un concepto que el estudiante desarrollará e internalizará en un futuro próximo. Debe quedar claro que la noción de ZDP

hace referencia a trabajar sobre un nivel evolutivo por desarrollarse, no sobre lo ya desarrollado, es decir que no es una mera práctica.

La ZDP, está determinada socialmente. Aprendemos con la ayuda de los demás, aprendemos en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo (Frawley, 1997). La idea central se completa con otras cláusulas que indican:

- Lo que hoy se realiza con la asistencia o el auxilio de una persona más experta en el dominio en juego, en un futuro se realizará con autonomía sin necesidad de tal asistencia.
- Tal autonomía en el desempeño se obtiene, algo paradójicamente, como producto de la asistencia o auxilio, lo que conforma una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo.
- Tiene carácter nodal para la comprensión de los procesos de constitución subjetiva y de apropiación cultural, es decir, remite a los procesos de constitución de los procesos psicológicos superiores.
- El auxilio o asistencia suministrada por el sujeto con mayor dominio debe reunir una serie de características, las cuales no han sido claramente desarrolladas por Vygotsky. Obviamente, no toda situación de interacción entre personas de desigual competencia generan desarrollo. Solo se afirma que se requieren instancias de buen aprendizaje y enseñanza. Sabemos que el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo (Baquero, 2001)

De acuerdo con la caracterización de Vygotsky y sus continuadores, es en la ZDP donde puede producirse la aparición de nuevas maneras de entender y enfrentarse a las tareas y los problemas por parte del participante menos competente, gracias a la ayuda y los recursos ofrecidos por su o sus compañeros más competentes a lo largo de la interacción. Por decirlo en otros términos, la ZDP es el lugar donde, gracias a los soportes y la ayuda de los

otros, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar. Igualmente, desde esta caracterización, se entiende que lo que la persona es capaz de hacer con ayuda en la ZDP en un momento dado, podrá realizarlo independientemente más adelante: aquello que primero puede realizarse en el plano de lo social o de lo interpersonal, podrá más tarde ser dominado y realizado de manera autónoma por el participante inicialmente menos competente (Onrubia, 1999).

Como el conocimiento y la experiencia de los demás posibilitan el aprendizaje del individuo; entonces debemos procurar que las interacciones con ellos sean ricas y amplias. La ZDP, en consecuencia, está determinada socialmente. Aprendemos con la ayuda de los demás, aprendemos en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la ZDP (Sarmiento, 2004).

Es muy importante dentro del concepto de ZDP la relación del individuo con el otro que lo guía. Se habla aquí del plano interpsicológico, para luego pasar al intrapsicológico, cuando el individuo internaliza el nuevo concepto y éste se convierte en un logro de su proceso de desarrollo. Cabe aclarar que no debiera confundirse un “proceso evolutivo interno” o un “logro evolutivo” con una actividad que sea parte del mismo; no debe contemplarse la adquisición de habilidades elementales como conquistas en el desarrollo psicológico en sentido estricto, aun cuando se las juzgue compatibles con tal desarrollo e, incluso, coadyuvantes o posibilitantes suyos (Baquero, 1998).

Otro punto a tener en cuenta es la relación entre las pre-condiciones establecidas por el nivel de desarrollo previo de los sujetos y las posibilidades de aprendizaje consecuentes; de tal modo que operar sobre la ZDP posibilita trabajar sobre las funciones en desarrollo, aún no plenamente consolidadas, pero sin necesidad de esperar su configuración final para comenzar un aprendizaje (Baquero, 2001). Se desarrolla la actuación antes de que aparezca la competencia (Newman, 1991).

A diferencia de otras corrientes psicológicas, la teoría socio-histórica considera que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje, esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1988).

La ZDP es una metáfora en doble sentido: porque aglutina las tesis centrales de la teoría sociocultural vygotskyana y porque resume su planteamiento relativo a las relaciones entre cultura, educación y desarrollo psicológico (Hernández, 2000). En educación, el estudio y definición de este concepto para su abordaje empírico constituye un objeto de interés científico, puesto que aporta una herramienta útil para analizar el papel de los procesos de enseñanza en la transición desde el funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. A partir de esta noción, el enfoque sociocultural propone un marco explicativo para el estudio y comprensión de la enseñanza como un sistema dinámico de interrelaciones entre individuo y cultura. En este sentido, la cultura pre-existente en el individuo, lejos de ser estática, se reconstruye interactivamente en situaciones específicas. Vygotsky propuso este concepto para describir el conjunto de mecanismos implicados en el proceso interactivo de transferencia de las acciones del plano inter al intrapsicológico en el ambiente de actividades socioculturales, vinculándolo especialmente a contextos educativos (García, 2001)

Teoría de la Actividad

Colegas y discípulos de Vygotsky han insistido en que la mayoría de las raíces esenciales de la teoría de la actividad pueden encontrarse en los propios escritos de Vygotsky, donde nunca quedó expresamente formulada pero probablemente habría emprendido ese camino de haber vivido más años; y que le corresponde a Alexei Leontiev asumir la responsabilidad de su formulación general, y contribuir materialmente a la explicación y difusión de esta teoría (Wertsch, 1988).

Este concepto reviste una importancia crucial dentro del esquema teórico vygotskyano, y postula, que todos los procesos mentales superiores, que constituyen la base característica del desarrollo mental humano, se forman mediante la actividad, constituyéndose ésta en el marco conceptual donde se hace susceptible su estudio empírico (García, 2001).

Vygotsky se encontraba totalmente insatisfecho por las dos orientaciones predominantes en su época, el psicoanálisis y el conductismo, a los que responde con propuestas de vanguardia como la mediación cultural, que concibe todas las acciones humanas mediadas por instrumentos y orientadas hacia determinados objetos. Según Vygotsky un individuo humano nunca reacciona directamente al ambiente tal como postulaban los conductistas. La relación entre el agente humano y los objetos del ambiente, están mediados por factores culturales, herramientas y señales; por lo que, la acción humana, tiene una estructura triangular. La idea fue cristalizada en el famoso modelo triangular de “un acto complejo y mediado” que es expresado comúnmente como la tríada de sujeto, objeto y artefacto mediador. Este triángulo, basado mucho en el concepto de mediación, representa cómo unía Vygotsky los artefactos culturales y las acciones humanas para prescindir del dualismo individual/social. Leontiev se centró en las actividades que acaban desembocando en la interiorización de acciones humanas externas en forma de procesos mentales internos. Propuso así una distinción entre los conceptos de actividad y acción, y suponía la elaboración de las nociones del objeto para el análisis de la motivación. Para Leontiev el principal aspecto que distingue una actividad de otra es la diferencia de sus objetos, y la acción tanto individual como grupal siempre estaría dirigida por un objetivo consciente (Daniels, 2003).

En términos generales, podemos decir que la actividad es considerada como una formación sistémica y colectiva que posee una estructura mediacional compleja, las actividades no son acciones que tienen lugar solo en un momento específico sino que ocurren a través de un tiempo sociohistórico; así, el sujeto y el objeto están mediados por artefactos que incluyen símbolos y representaciones (Lacasa, 1999).

En toda la psicología histórico-cultural, el concepto de `actividad` resulta crucial y tiene un significado propio: se trata, no de cualquier tipo de acción, sino de `actividad social`, práctica y compartida; en ella hay intercambio simbólico y utilización de herramientas culturales para la mediación. En la actividad, así entendida, se encuentran las personas adultas y las que no lo son, las personas expertas y las aprendizas. En la actividad se produce la creación de sentido y en ella se integran los aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos. El concepto de `sistemas de actividad`, es aún más abarcador y resulta difícil de encontrar en las sociedades modernas (donde toda la actividad está muy parcelada), mientras se correspondería bien con actividades comunitarias y de hogar-trabajo tradicionales (Álvarez y Del Rio, 1990). A partir del concepto de sistemas de actividad, Vygotsky ve la historia del desarrollo como la construcción de sistemas psicológicos, que interactúan con ellos de modo que se permite el enriquecimiento de dichos sistemas por modos de acción artificial y cultural desarrollados históricamente (Lacasa, 1999).

Leontiev siempre destacó la naturaleza social de la actividad. Es claro que los hombres encuentran en la sociedad las condiciones externas a las que deben adaptarse, sobre todo los motivos y las metas que guían su actividad, sus significados. Pero esto no significa que se reduzca el problema simplemente al resultado de una socialización externalista. El individuo debe hacer suyas activamente estas necesidades y normas sociales, debe internalizarlas, debe pasar lo que inicialmente está en un plano interpsicológico a su nivel intrapsicológico. Esto se produce por una relación dialéctica que surge de la interacción social a través del uso de unos instrumentos mediacionales. De esta relación surge la actividad que es la que provoca las complejas transformaciones que se producen en esa transición al plano intrapsicológico (Huertas y otros, 1991).

Herederos del trabajo de Vygotsky: evolución de la teoría sociocultural.

Lev Vygotsky es considerado el precursor del constructivismo social. A partir de él, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el



aprendizaje. Algunas de ellas amplían o modifican algunos de sus postulados, pero la esencia del enfoque permanece. Sin embargo, para muchos autores las ideas de Vygotsky no se perciben como un producto acabado, sino como avances de su pensamiento que, con el tiempo, se van haciendo cada vez más complejos; acumulando muchas ideas generales que nunca llegó a postular como su teoría concreta. Estas ideas fueron oportunamente continuadas por sus discípulos, siguiendo tres líneas diferentes:

- La representada por A Luria, que da continuidad a las investigaciones sobre la línea dedicada al estudio de los mecanismos cerebrales de las PPS del hombre, impulsando lo que hoy conocemos como la Neuropsicología.
- La encabezada por L Bozhovich, orientada al desarrollo de las ideas en las esferas de la motivación y la personalidad.
- La desarrollada por A Leontiev, basada en el completo análisis psicológico de los fenómenos de la actividad, y que fue la más fuerte políticamente, llegándose a convertir prácticamente en la psicología oficial soviética después de la superación de la reflexología.

La Teoría de la Actividad ha evolucionado desde las primeras formulaciones. La temprana muerte de Vygotsky, hizo que Luria y Leontiev tomaran las riendas de este desarrollo. En este sentido se pueden describir tres generaciones teóricas en la evolución de Teoría de la Actividad. La primera generación está centrada alrededor de Vygotsky quien creó la idea de mediación. En los primeros trabajos, la mediación por otros seres humanos y las relaciones sociales, no se integraron en el modelo teórico triangular de la acción. Este paso lo desarrolló Alexei Leontiev al incluir la división del trabajo como un proceso histórico fundamental en la evolución de las funciones mentales distinguiendo entre la actividad colectiva y la acción individual. Para Leontiev, el concepto de Marx de trabajo fue el modelo paradigmático de la actividad humana orientada al objeto, y explica la diferencia crucial entre una acción individual y una actividad colectiva. La distinción entre la actividad, la acción y funcionamiento se convierten en la base del modelo de tres niveles de

la actividad. El nivel más alto de actividad colectiva se maneja por un motivo relación-objeto; el nivel medio de la acción del individuo, o grupo, se dirige por un objetivo o meta consciente; y el último nivel de funcionamiento automático se dirige por las condiciones y herramientas de la acción (Leontiev 1981).

Sin embargo, la primera generación nunca evolución del modelo original de Vygotsky a un modelo de sistema de actividad colectiva. Aunque si permitió superar el dualismo cartesiano individuo-sociedad. El individuo no podría en lo sucesivo ser entendido sin sus medios culturales; y la sociedad no podría en lo sucesivo ser entendida sin la agencia de individuos que usan y producen artefactos. Sin embargo, la unidad de análisis vygotskyana queda circunscrita a las acciones individuales (Engeström, 2001).

La segunda generación parte de la relectura de los trabajos de Vygotsky, Luria y Leontiev para plantear la idea de las contradicciones interiores como la fuerza que dirige el cambio y desarrollo en los sistemas de actividad. Evald Il'énkov propone un modelo donde el 'sujeto' se refiere al individuo o sub-grupo que es escogido como el punto de vista en el análisis. El 'objeto' se refiere a la 'materia prima' o 'el espacio del problema' a que la actividad se dirige y qué se amolda y transforma en los 'Resultados' con la ayuda de 'instrumentos de mediación' que pueden ser físicos o simbólicos, externos o interiores. La 'comunidad' comprende los múltiples individuos y/o sub-grupos que comparten el mismo objeto general y quién se constituye como comunidad distinta de otras comunidades. La 'división del trabajo' se refiere a ambos la división horizontal entre los miembros de la comunidad y a la división vertical jerárquica. Finalmente las 'reglas' se refieren a las regulaciones explícitas e implícitas, normas y convenciones que reprimen acciones e interacciones dentro del sistema de actividad (Il'énkov, 1982). Yrgö Engeström retoma esta segunda generación representando en la expansión del triángulo vygotskyano los elementos colectivos del sistema de actividad, añadiendo la comunidad, las reglas y la división del trabajo y destacando la importancia de analizar sus interacciones y conflictos (Larripa y Erausquín, 2010). Esta es la tercera generación de Teoría de Actividad, que necesitaba desarrollar herramientas

conceptuales para entender el diálogo, las perspectivas múltiples y redes de sistemas interactivas de actividad. Así, considera que la unidad de análisis para la teoría de la actividad es la actividad o práctica conjunta, no la actividad individual. Le interesa el proceso de transformación social e incluye en su análisis la estructura del mundo social teniendo en cuenta la naturaleza conflictiva de la práctica social. Esta tercera generación intenta desarrollar instrumentos conceptuales para comprender los diálogos, las múltiples perspectivas y las redes de sistemas de actividad en interacción (Daniels, 2003).

A causa de la influencia de Vygotsky, con el tiempo, se fueron generando estudios que ampliaron y consolidaron la teoría sociocultural, y establecieron nuevos conceptos enriquecedores de la misma. Uno de ellos es el de “andamiaje”. Fue Cazden quien en 1979 relacionó por primera vez este término con los trabajos de Vygotsky, ya previamente definido por Bruner y Wood en 1976 como las formas de asistencia que permiten al estudiante resolver problemas o alcanzar una meta en menos intentos que haciéndolo por si solo (Stone, 1998). Ciertamente el término andamiaje no fue nunca utilizado por Vygotsky, pero modernamente se ha aceptado dentro de su teoría entendiéndose como la ayuda proporcionada por el compañero más capaz en un proceso de aprendizaje. El énfasis global recae aquí en la creación de un contexto pedagógico donde un esfuerzo combinado produce un resultado exitoso (Daniels, 2003).

En la actualidad, se reconoce que el proceso de andamiaje no sólo se establece entre profesor y alumno, o padre e hijo; sino también entre iguales, a lo que se le denomina andamiaje colectivo. La teoría del andamiaje nos brinda elementos para comprender de qué manera las acciones de quien enseña apuntalan la construcción del saber.

Esta teoría postula que en una interacción de tipo enseñanza – aprendizaje, la acción de quien enseña está inversamente relacionada al nivel de competencias de quien aprende; es decir, cuanta mayor dificultad se

presente en quien aprende, más acciones necesitará de quien enseña. El ajuste de las intervenciones del enseñante a las dificultades del que aprende, parece ser un elemento decisivo en la adquisición y construcción del conocimiento. El concepto de andamiaje, es una metáfora que alude a la utilización de andamios por parte del maestro; a medida que el conocimiento se va construyendo, el andamio se va quitando.

Son muchos los estudios que sugieren que el andamiaje efectivo tiene los siguientes componentes y metas (Mota y Villalobos, 2007):

- Resolución de problemas de manera conjunta: implica involucrar al estudiante en actividades colaborativas de resolución de problemas, pero que sean interesantes y culturalmente significativas para ellos.
- Intersubjetividad: se refiere al proceso por medio del cual dos participantes que emprenden una tarea con una comprensión diferente en relación con la misma, llegan a una comprensión compartida. La intersubjetividad facilita un contexto de consenso para la comunicación hasta que cada uno se ajusta a la perspectiva del otro.
- Fomento de la autorregulación: busca entregarle al estudiante, en lo posible, la regulación de la actividad. Esto requiere que el maestro abandone el control y la ayuda tan pronto como el estudiante pueda trabajar de manera independiente. Cuando la intervención tiene estas características, el estudiante se ubica en lo que se ha denominado la zona de funcionamiento ejecutivo, una modalidad en la que el estudiante es mayormente responsable de la toma de decisiones y la determinación de actividades conjuntas.

El enfoque del andamiaje ha tendido a centrarse bastante más en la distribución entre personas que entre artefactos o cosas. Es especialmente importante que el andamiaje suponga simplificar el papel del estudiante en

lugar de la tarea (Daniels, 2003). El andamiaje implica una colaboración placentera y cálida entre un maestro y un aprendiz cuando los dos están involucrados en una actividad conjunta de resolución de problemas. Y éste tal vez es el punto de unión más fuerte entre Vygotsky y Bruner, para ambos, la interacción y el diálogo son puntos clave en su teoría. La teoría de Bruner es radicalmente social, y tiene muchos otros puntos en común con la psicología soviética: la importancia que otorga al proceso de instrucción, las formas que utilizan los maestros para presentar aquello que el alumno debe aprender, y la concepción del aprendizaje como proceso que puede acelerar el desarrollo cognitivo (Rojas, 2006).

Otro concepto derivado de los trabajos iniciales de Vygotsky es el de la enseñanza recíproca, que consiste en el diálogo del maestro y un pequeño grupo de alumnos. La enseñanza recíproca está basada en la idea de tutelaje experto o "andamiaje" experto propuesta por Bruner así como en el aprendizaje cooperativo y se supone que permite trabajar zonas de desarrollo próximo en los niños, puesto que rápidamente se involucran en actividades que por su propia cuenta son incapaces de hacer. Se forman grupos pequeños de alumnos (tratando de que haya diferencias de competencia académica o cognitiva entre ellos) y junto con ellos participa el experto (maestro) en el dominio que va a ser enseñado. Se planea una serie de actividades, donde se les deja claro a los alumnos las habilidades que habrán de aprender como la forma en que se aplican eficientemente. El maestro funciona como guía, tutor y modelo y hace participar a todos los individuos del grupo por turnos y permite fomentar al mismo tiempo todo tipo de interacciones y comentarios espontáneos de aquéllos. El maestro trata de "enseñar" (aunque no hay una enseñanza directa en sentido estricto, más bien induce, modela en función de las competencias que vayan mostrando los alumnos). De igual modo intenta dejar claro la forma correcta en que son realizadas las habilidades (gracias a las propias intervenciones de los individuos) y proporciona retroalimentación sobre las ejecuciones y los progresos de los alumnos. Los estudiantes proponen, ejercitan y practican las habilidades que se intentan enseñar y

exponen frente al grupo sus ejecuciones. Todas las acciones del maestro con los alumnos del grupo pequeño se realizan en un tono de diálogo común. Se procede de esa manera, hasta que el maestro permite fungir como guía a uno de los alumnos, y así sucesivamente los hace participar a todos y a retroalimentarse ellos mismos. Al final el maestro funciona sólo como un observador empático de los alumnos, puesto que se supone que ellos han alcanzado la competencia necesaria al internalizar las habilidades enseñadas (Hernández, 1997).

Cuando los compañeros trabajan juntos es posible utilizar en forma pedagógica las interacciones sociales compartidas. La investigación muestra que los grupo cooperativos son más eficaces cuando cada estuante tiene asignadas sus responsabilidades y todos deben hacerse competentes antes de que cualquiera puede avanzar. El énfasis de nuestros días en el uso de grupos de compañeros para aprender matemáticas, ciencias o lengua y literatura atestigua el reconocido impacto del medio social durante el aprendizaje.

Este modelo de la enseñanza recíproca fue ideado por Annemarie Palincsar y Ann Brown en 1984. En este programa, diseñado originariamente para ayudar a adquirir las habilidades de la comprensión de lectura, se incorporan varios aspectos de la teoría de Vygotsky. Primero, la discusión en grupo permite a los estudiantes menos hábiles desempeñarse en niveles ligeramente por arriba de su nivel actual o en su zona de desarrollo proximal. Segundo, el profesor apoya cuidadosamente la situación de aprendizaje. El profesor insiste para conseguir una comprensión más profunda y para dar apoyo docente a los alumnos menos brillantes, pero después desaparece en el fondo cuando demuestren que pueden asumir el control. Por último, el significado del texto se negocia y se construye socialmente dentro del contexto de las discusiones de grupo (Meece, 2001).

Las bases de la teoría de la actividad generaron también con el tiempo nuevos instrumentos para dar tratamiento integral al estudio de las prácticas educativas, donde se incluyen términos como el de aprendizaje cognitivo y el

de los contextos sociales para el aprendizaje. El enfoque del aprendizaje cognitivo propone que los estudiantes se dediquen al aprendizaje y la resolución de problemas de carácter significativo trabajando en problemas auténticos (Daniels, 2003). Las metodologías basadas en la utilización de actividades auténticas de aprendizaje, como por ejemplo los fondos de conocimiento existentes en las comunidades y propuestos por Moll y Greenberg, se identifican como aquellas que mantienen una alta similitud con las actividades ordinarias de los prácticos y expertos y con las tareas de la comunidad y cultura próxima a la que pertenecen los alumnos y, en un sentido más global, con las de la comunidad total en la que todos estamos inmersos, a través de los medios de comunicación y difusión de la cultura actual, son altamente motivadoras para los alumnos (Vargas, 2006).

Las repercusiones de la aportación de Vygotsky aún se tienen que explorar y explotar plenamente en el campo de la educación. Su obra constituye un recurso cultural que también se debe desarrollar y ampliar mediante la especulación teórica y la investigación empírica (Daniels, 2003). Debido a su carácter inacabado, y hasta en cierta medida ambigua, las propuestas de Vygotsky han permitido que con el tiempo otros autores la retomen y las lleven más allá de lo que encontramos en el propio Vygotsky. Es este carácter abierto de su obra la que ha facilitado la existencia de numerosas líneas de investigación y propuestas que la toman como fuente de inspiración (Villar, 2003).

Teoría sociocultural y práctica educativa.

Lo primero que podemos afirmar en relación con este tema es que en la producción escrita de Vygotsky no podemos realmente encontrar lo que podría llamarse un sistema explicativo completo, es decir, una propuesta pedagógica sistematizada en la cual la puesta en práctica de sus principios se lleve a cabo de una manera directa y precisa. De hecho, su producción está constituida por relatos detallados de sus trabajos de investigación científica, en los cuales el lector puede obtener información precisa sobre sus procedimientos o sobre sus resultados (García, 2005), por tanto, las aportaciones de Vygotsky más bien

nos abre la oportunidad de enriquecer la acción pedagógica mediante una revisión crítica de los procesos que ésta involucra.

El paradigma sociocultural está esquematizado en líneas muy generales, y a juicio de algunos esta aún inacabado. Bajo tales condiciones y a pesar de lo promisorio que pudiera parecer, son necesarias nuevas investigaciones propiamente psicoeducativas, inspiradas por una buena lectura del paradigma, para que se desarrollen prácticas educativas más amplias e integradoras a las que en la actualidad se ofrecen (Hernández, 1997).

Concepción del aprendizaje: factores y conceptos básicos.

La teoría sociocultural considera el aprendizaje como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos e inseparable de la situación que se produce (Meneses, 2007). Propone promover el desarrollo sociocultural e integral del alumno, que la educación es un hecho consubstancial al desarrollo humano en el proceso de la evolución histórico cultural del hombre, y que los procesos de desarrollo no son autónomos de los procesos educacionales (Fuentes, 2006). Para Vygotsky, por lo tanto, la educación no se reduce a la adquisición de un conjunto de informaciones, sino que constituye una de las fuentes del desarrollo, y la educación misma se define como el desarrollo artificial del alumno. La esencia de la educación consistiría, por consiguiente, en garantizar el desarrollo proporcionando al alumno instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales (Ivic, 1989).

Establece que el desarrollo que experimentan los humanos a lo largo de la vida es consecuencia del aprendizaje y de la educación; es, en definitiva, un producto de las interacciones que se establecen entre el sujeto que aprende y los diversos mediadores culturales (padres, educadores, iguales...) que le hacen asimilables parcelas determinadas de la cultura y también las maneras de acceder. Estas ideas se traducen en algunos conceptos y principios nucleares de la explicación de Vygotsky: la ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores, la zona de desarrollo próximo, el proceso de

interiorización y el papel de la educación como motor del desarrollo humano (Meneses, 2007).

Sin existir un planteamiento explícito en relación con el problema de las metas educativas, podría argumentarse que la educación debe promover el desarrollo sociocultural y cognoscitivo del alumno. Asume postulados marxistas: el ser humano transforma la naturaleza, y mediante esta acción, se transforma a sí mismo. Cultura, aprendizaje y desarrollo se influyen entre sí, existe unidad pero no identidad entre ambos. Interés por los procesos de cambio (Fuentes, 2006).

Rol del docente, concepción del estudiante.

El docente es un experto que guía y mediatiza los saberes socioculturales con los procesos de internalización subyacentes a la adquisición de los conocimientos por parte del alumno. El desarrollo humano ocurre de afuera hacia adentro por medio de la internalización de procesos interpsicológicos. Al principio su rol es muy directivo, posteriormente es menos participativo hasta retirarse (Fuentes, 2006). El rol del profesor es llevar a cabo la influencia educativa (propuestas, orientaciones, seguimiento, directrices, etc.) que permitan el paso del alumno a través de la zona de desarrollo próximo, y convertir en desarrollo real – reconstrucción en el plano interpersonal- aquello que en principio es desarrollo potencial, que requiere la intervención de otros para ser actualizado. Así se establece como fundamental indagar, hallar indicadores sobre la manera como se produce este paso; investigar como la actuación conjunta alrededor de un contenido, una tarea, un problema, conduce a la competencia autónoma; establecer los caminos por medio de los cuales el hecho de abordar y resolver tareas conjuntamente permite la autodirección y la autorregulación individuales (Meneses, 2007).

El maestro es un experto que enseña en una situación esencialmente interactiva, promoviendo zonas de desarrollo próximo. Su participación en el proceso instruccional para la enseñanza de algún contenido (conocimientos, habilidades, procesos) en un inicio debe ser sobre todo "directiva", mediante la

creación de un sistema de apoyo denominado andamiaje, por donde transitan los alumnos (y sin el cual ellos no podrían aspirar a niveles superiores de desempeño y ejecución) y posteriormente con los avances del alumno en la adquisición o internalización del contenido, se va reduciendo su participación al nivel de un simple "espectador empático". Para crear y negociar zonas de desarrollo próximo, el maestro debe ser experto en el dominio de la tarea y ser sensible a los avances progresivos que el alumno va realizando (Hernández, 1997).

El maestro debe instrumentar didácticamente su programa, resulta muy importante que el docente conozca el plan y programa de estudios para poder establecer los propósitos del curso, decidir previamente qué va a enseñar, cómo y cuándo evaluar de acuerdo a las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos. La instrumentación didáctica debe ser flexible y adecuarse en función de las necesidades que se vayan detectando (Cobián y otros, 2006).

El estudiante es un producto de procesos sociales y culturales, gracias a los procesos educacionales sustentados en procesos sociales de interactividad consigue aculturarse y socializarse y al mismo tiempo se individualiza y autorrealiza. Es una persona que internaliza o reconstruye el conocimiento, primero en el plano interindividual y posteriormente en el plano intraindividual. Ley de la doble formación del desarrollo (Fuentes, 2006). Lo que el alumno aporta al acto de aprender, su actividad mental constructiva, es un elemento mediador entre la enseñanza del profesor y los resultados de aprendizaje a los que llega. Recíprocamente, la influencia educativa que ejerce el profesor mediante la enseñanza es un elemento mediador entre la actividad mental constructiva del alumno y los significados que vehiculan los contenidos. Finalmente la naturaleza y las características de estos contenidos mediatizan totalmente la actividad que el profesor y los alumnos despliegan (Meneses, 2007).

El alumno debe ser visto como un ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales en que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Las funciones cognoscitivas superiores de hecho son producto de estas interacciones sociales, con las cuales además mantienen propiedades organizativas en común. El alumno es, en ese sentido, una persona que internaliza (reconstruye) el conocimiento, el cual estuvo primero en el plano interindividual y pasa posteriormente al plano intraindividual. Los conocimientos, habilidades, etc., que desde el principio fueron transmitidos y exorregulados; después el educando los interioriza y es capaz de hacer uso de ellos de manera autorregulada. En este sentido el papel de la interacción social con los otros (especialmente los que saben más: experto, maestro, padres, niños mayores, iguales, etc.) es considerado de importancia fundamental para el desarrollo cognoscitivo y sociocultural (Hernández, 1997).

El alumno debe asumir una disposición para aprender y comprometerse a trabajar para conseguirlo (Cobián y otros, 2006) por tanto tiene un rol activo en su aprendizaje, ya que va desarrollando sus habilidades mentales a través del descubrimiento, reconstruyendo los significados. La potencialidad cognoscitiva del sujeto dependerá de la calidad de la interacción social y de la ZDP del sujeto (Terry, 2006).

Metodología de la enseñanza.

El marco conceptual desarrollado por el enfoque sociocultural propone sugerentes retos a la educación en relación con el diseño de actividades y materiales educativos. Propiciar el dominio de los instrumentos culturales vinculado a unos contextos a través de la privilegiación de éstos por parte de los sujetos y promover acciones de extrapolación de conocimientos de unos contextos a otros nuevos se proponen como metas educativas específicas desde esta perspectiva (Rebollo, 2002).

El análisis de Vygotsky sobre las relaciones entre desarrollo, aprendizaje, aprendizaje escolar y instrucción se inicia en la consideración del carácter

mediado de los procesos psicológicos superiores típicamente humanos. El aprendizaje tiene lugar conectando con la experiencia personal y el conocimiento base del estudiante y se sitúa en un contexto social donde él construye su propio conocimiento a través de la interacción con otras personas (Meneses, 2007).

No existe una concepción de enseñanza Vygotskiana al menos hasta el momento. Lo que sí queda completamente claro en Vygotsky es la importancia que tiene la instrucción formal en el crecimiento de las funciones psicológicas superiores. Para este autor el desarrollo psicológico no es posible sin la instrucción (Hernández, 1997), sin embargo, destacan al respecto como principios de sus investigaciones: análisis de procesos, la explicación en contra de la descripción en contra de la descripción, la consideración de las conductas “fossilizadas” (Fuentes, 2006).

Propone un método de análisis dinámico, experimental desarrollista: provoca en forma artificial un proceso de desarrollo psicológico, que busca establecer la relación pensamiento y lenguaje (Fuentes, 2006). Se parte de la idea de que profesor y alumno llegan a la situación de enseñanza-aprendizaje con marcos personales de referencia a partir de los que se acercan a la estructura social y de contenido; un marco de referencia para interpretarla y poder actuar. El desarrollo de la actividad exige construir marcos interpersonales de referencia. En esta construcción el lenguaje tiene un papel crucial como instrumento de mediación que permite articular los marcos personales, las actuaciones de los participantes y el contexto material en el que y sobre el que se produce la actividad (Edwards, 1990). Desde esta perspectiva, la importancia de la interacción no radica tanto en su dimensión comunicativa propiamente dicha (la transmisión y recepción de mensajes) cuanto en su dimensión cognitiva: cómo a través del lenguaje se fomentan procesos de aprendizaje (Esteve y Arumí, 2005).

Crea la ZDP donde el profesor se asume como un experto en el dominio del conocimiento particular y en el manejo de procedimientos instruccionales

óptimos para facilitar la negociación de las zonas. Contexto de interactividad entre maestro-alumno, experto-novato, actividad extrarreguladora al principio. Modelamiento, provisión de retroalimentación, instrucciones verbales, moldeamiento, formulación de preguntas, contexto y explicaciones del profesor (Fuentes, 2006).

La tarea instruccional se realiza por medio de la provisión de apoyos estratégicos a los alumnos, para lograr una solución superior del problema a aprender, también por el planteamiento de preguntas claves, o por la inducción del autocuestionamiento del estudiante. Por lo tanto en las fases iniciales de enseñanza, el maestro toma un papel más directivo y provee un contexto de apoyo (andamiaje) amplio; a medida que aumenta la competencia del alumno en ese dominio, reduce su participación sensiblemente. El educando durante todo este proceso debe ser activo y manifestar un alto nivel de involucramiento en la tarea. En resumen, la instrucción debe preocuparse menos por las conductas, conocimientos "fossilizados" o automatizados y más por aquellos en proceso de cambio; al respecto una de las metodologías más promisorias, con aplicación a escenarios artificiales y naturales, es la denominada "enseñanza recíproca" (Hernández, 1997).

El principio vygotskiano del carácter social del aprendizaje implica que la cultura, el entorno, desempeña un papel determinante en el proceso. Debe entonces ser eje de la planeación y práctica educativas. Una instancia concreta es la tutoría de pares que involucra el flujo del conocimiento entre compañeros, donde por momentos un estudiante será quien realice las funciones mediadoras con otro; para después, y dependiendo de las áreas de desarrollo de los alumnos, invertir los papeles (Mazuera, 2006).

Las FPS (conciencia, planeación intención, voluntad) dependen de procesos de aprendizaje. Los procesos de aprendizaje inician los procesos de desarrollo (Fuentes, 2006). El proceso de aprendizaje que tiene lugar en la adquisición de conocimientos hace intervenir a diferentes aspectos: mentales, emocionales y contextuales (Meneses, 2007). Sin embargo, debe tenerse en la

cuenta que poseer gran cantidad de información (escrita o en imágenes) alojada en la memoria del computador personal o en los libros, no deja de ser una posibilidad, en muchas ocasiones remota, de que dichos datos puedan ser aprendidos; por lo anterior, las actividades propuestas por los docentes u orientadores – esto dentro del campo de la enseñanza y la didáctica – deberán estipular, además de la búsqueda y gestión de la información, la interacción y trabajo directo con el conocimiento cuyo principal propósito deberá ser construir aprendizajes en un ámbito social y de interacción (Peláez, 2004).

Evaluación.

La consecuencia más inmediata para la evaluación, que se deriva de la aplicación de la teoría sociocultural, es que se debe abandonar la distinción tradicional entre enseñar y evaluar, ya que en la ZDP, desarrollo y evaluación del desarrollo son inseparables. Asimismo, se considera que la ZDP es el espacio de actuación en el que el aprendizaje conduce al desarrollo, es un espacio orientado hacia el futuro y no hacia el pasado, como ocurre en los métodos de evaluación tradicionales. Desde esta perspectiva, cualquier prueba que evalúe únicamente lo que un alumno es capaz de hacer solo, no presenta una imagen completa del alumno ya que no contempla el futuro, es decir, lo que el alumno es capaz de hacer con la mediación de otra persona o un artefacto (Lantolf 2002). La corriente sociocultural incluye la evaluación de los productos, del nivel de desarrollo real del estudiante, el uso de test, pruebas de rendimiento, determinación, amplitud de la competencia cognitiva, y se define como una evaluación dinámica: se evalúan procesos y productos (Fuentes, 2006).

Desde los principios de la teoría sociocultural de aprendizaje, la instrucción se basa en el hecho de descubrir lo que un alumno puede hacer solo y lo que puede realizar con ayuda. Consecuentemente, la evaluación deberá estar estrechamente relacionada con el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje. Esta perspectiva está en consonancia con los resultados de las investigaciones en adquisición según las cuales es difícil controlar el proceso de adquisición de cada individuo. A su vez, desde los estudios sobre

procesamiento de información se apunta la idea de que la memoria es constructiva, que tiene su propia dinámica interna. Todo ello nos conduce a la idea de que, aunque evaluemos determinados aspectos, nunca tendremos el control de lo aprendido o no. De aquí la necesidad de replantearnos por completo el papel de la evaluación incorporando tres aspectos básicos:

- el carácter dinámico del proceso de aprendizaje;
- lo que el alumno es capaz de realizar con «ayudas» (siguiendo los parámetros de la teoría sociocultural y en la ZDP como espacio de instrucción).
- su estrecha relación con los procesos autorreguladores

Estos tres aspectos son cruciales en nuestra visión de evaluación, entendida como una evaluación de futuro y no de pasado y como un aspecto fundamental en la tarea de la formación del aprendiz para que sea capaz de regular su propia actividad mental durante el proceso de aprendizaje. Se trata de abastecer al aprendiz con los instrumentos necesarios para que llegue a trabajar con responsabilidad y tomando decisiones significativas sobre lo que quiere aprender y cuándo hacerlo, sabiendo en todo momento cuál es su objetivo de aprendizaje, planificando su trabajo para conseguirlo, aplicando conscientemente estrategias de aprendizaje y evaluando constantemente tanto el proceso en sí mismo como el resultado de sus prácticas de aprendizaje (Esteve y Arumí, 2005).

Vygotsky enfatizó el proceso. Este principio implica una cercanía e interés en cada alumno en forma individual y única con el fin de realizar una enseñanza diagnóstica que permita la identificación por parte del estudiante de los elementos de los procesos de aprendizaje tanto exitosos como no exitosos (Mazuera, 2006).

La evaluación debe dirigirse no sólo a los productos del nivel de desarrollo real de los estudiantes, sino sobre todo para determinar el nivel de desarrollo potencial (las competencias emergentes que son puestas de manifiesto por las

interacciones con otros que les proveen contexto) y si es posible establecer lo que algunos autores han denominado "la amplitud de la competencia cognitiva" en dominios específicos de conocimiento. En este sentido debe hablarse de una "evaluación dinámica", un concepto radicalmente distinto al esquema tradicional estático de relación entre examinador y examinado de fuertes connotaciones empiristas, que exige una separación o un alejamiento extremo entre ambos, para lograr la objetividad en la evaluación. Este tipo de evaluación tan original constituye una de las propuestas más interesantes de Vygotsky y se realiza mediante la interacción continua entre examinador-examinado, prestando ciertas "ayudas" (previamente analizadas y que son de distintos niveles) según el grado de desempeño de cada examinado, con la intención de determinar el desempeño real y potencial del sujeto. Por tanto, el fin básico de la evaluación dinámica consiste en diagnosticar el potencial de aprendizaje o bien la amplitud de las zonas de los estudiantes. De igual manera, la evaluación dinámica no sólo serviría para determinar el nivel potencial de aprendizaje, sino también las líneas de acción por donde deberían verse encaminadas las prácticas educativas que jalonasen el desarrollo cognitivo (Hernández, 1997).

Contexto y aplicaciones actuales de la teoría sociocultural

La teoría social que se ha desarrollado bajo la influencia de Vygotsky constituye una rica fuente de posibilidades para comprender y desarrollar un proceso de transformación social como la educación (Daniels, 2003).

De los elementos teóricos de Vygotsky, pueden deducirse diversas aplicaciones concretas en la educación, algunas de ellas son:

- Puesto que el conocimiento se construye socialmente, es conveniente que los planes y programas de estudio estén diseñados de tal manera que incluyan en forma sistemática la interacción social, no sólo entre alumno y profesor, sino entre alumnos y comunidad.
- La ZDP, que es la posibilidad de aprender con el apoyo de los demás, es fundamental en los primeros años del individuo, pero no se agota con la

infancia; siempre hay posibilidades de crear condiciones para ayudar a los alumnos en su aprendizaje y desarrollo.

- Si el conocimiento es construido a partir de la experiencia, es conveniente introducir en los procesos educativos el mayor número de éstas; debe irse más allá de la explicación del pizarrón y acetato, e incluir actividades de laboratorio, experimentación y solución de problemas; el ambiente de aprendizaje tiene mayor relevancia que la explicación o mera transmisión de información.
- Si el aprendizaje o construcción del conocimiento se da en la interacción social, la enseñanza, en la medida de lo posible, debe situarse en un ambiente real, en situaciones significativas.
- El diálogo entendido como intercambio activo entre locutores es básico en el aprendizaje; desde esta perspectiva, el estudio colaborativo en grupos y equipos de trabajo debe fomentarse; es importante proporcionar a los alumnos oportunidades de participación en discusiones de alto nivel sobre el contenido de la asignatura.
- El aprendizaje es un proceso activo en el que se experimenta, se cometen errores, se buscan soluciones; la información es importante, pero es más la forma en que se presenta y la función que juega la experiencia del alumno y del estudiante.
- El aprendizaje o la construcción de los conocimientos, la búsqueda, la indagación, la exploración, la investigación y la solución de problemas pueden jugar un papel importante (Romo, 2002).

La contribución de Vygotsky ha significado que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, sino más bien social. En la última década se han desarrollado numerosas investigaciones que muestran la importancia de la interacción social para el aprendizaje. Es decir, se ha comprobado que el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. Igualmente se han precisado algunos de los mecanismos de carácter social que estimulan y

favorecen el aprendizaje, como las discusiones en grupo y la argumentación entre alumnos que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema.

Los aportes teóricos de Lev Vygotsky son propuestas pertinentes para repensar la educación y la práctica pedagógica. Estos postulados coinciden en la importancia de respetar al ser humano en su diversidad cultural y de ofrecer actividades significativas para promover el desarrollo individual y colectivo con el propósito de formar personas críticas y creativas que propicien las transformaciones que requiere nuestra sociedad. Para ello es importante que en la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las docentes y los docentes tengan en cuenta que es importante:

- Reflexionar sobre nuestras creencias y nuestra práctica pedagógica, con el propósito de construir o crear nuevas situaciones y diferentes formas de acción.
- Partir de los contextos socioculturales de nuestros estudiantes para ofrecerles una educación con sentido y significado.
- Pensar la cultura, como culturas plurales producto de la mezcla de muchos elementos heterogéneos, donde se enlaza lo objetivo y lo subjetivo.
- Ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje que partan del contexto sociocultural, de su nivel de desarrollo y de lo que tiene significado. Es importante tener presente que para que se produzca el aprendizaje es necesario provocar retos y desafíos a los educandos, que los hagan cuestionar los significados que poseen, para que los modifiquen y se desarrollen plenamente.
- Resaltar el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y en la acción emancipadora del ser humano, ya que el lenguaje es una manifestación cultural que transmite un significado que responde a determinados intereses, por lo tanto es necesario estar consciente del papel que juega en la construcción del conocimiento y de la subjetividad. Es necesario tener presente que el lenguaje sirve para organizar,

construir y transformar el pensamiento, para aprender, comunicar y compartir experiencias con los demás. Desde esta perspectiva el lenguaje cobra un papel protagónico como herramienta para crear las condiciones propicias para el aprendizaje y el desarrollo.

- Crear ambientes de aprendizaje, que provoquen la actividad mental y física de los estudiantes, el diálogo, la reflexión, la crítica, la cooperación y participación, la toma de consciencia y la autorregulación; ambientes que contribuyan a clarificar, elaborar, reorganizar y reconceptualizar significados que permitan interpretar el mundo.
- Concebir al educando como un ser activo, protagonista, reflexivo, producto de variadas interrelaciones sociales que ocurren en un momento histórico-cultural específico y que reconstruye el conocimiento con las otras y los otros (Chaves, 2001).

La teoría sociocultural ha arrojado una nueva luz sobre la importancia de la interacción en los procesos de aprendizaje, y a pesar de ser una teoría que se ha incorporado de manera relativamente reciente al panorama académico occidental, en la actualidad la teoría sociocultural es una de las corrientes teóricas más influyentes en el ámbito educativo en general, por lo que la enseñanza y promoción de la salud no pueden ser la excepción.

Las teorías actuales de aprendizaje, tienden a un enfoque centrado en el alumno: se subraya la visión del alumno como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, pasando de ocupar un papel meramente receptivo y reactivo típico de enfoques anteriores a un papel claramente proactivo. Este gran cambio de paradigma acontecido durante las últimas décadas ha sido fruto del abandono de teorías sobre el aprendizaje mecanicistas basadas en el conductismo en favor de una visión cognitivista y constructivista del aprendizaje. Más recientemente, el socioconstructivismo o teoría sociocultural ha subrayado el papel de la interacción social y el origen social del aprendizaje y del desarrollo individual (López, 2010).

Así, las ideas de la teoría sociocultural ofrecen las bases para construir una conceptualización alterna a la descrita; una del proceso enseñanza-aprendizaje que resulte en una educación con significado y sentido, tanto para quienes educan como para quienes son educados. Con base en lo expuesto, parece claro que esta conceptualización alterna debe fundamentarse en la actividad y en los medios culturales que hacen posible las acciones. Esto implica no sólo realizar actividades sino hablar respecto a ellas. Es importante que el estudiante y la estudiante conozcan qué construir, cómo van a hacerlo y con qué propósito. Es importante también que el educador o la educadora conozca si logró sus objetivos y, si no lo hizo, que se concentre en analizar las razones. Este análisis debe incluir necesariamente al educando. En este sentido la evaluación de los objetivos educativos, del proceso enseñanza-aprendizaje y de sus resultados se torna en uno continuo y compartido. Este tipo de evaluación ayuda a clarificar los significados que se pretenden construir y su sentido en el contexto de la cotidianidad del estudiante (Rodríguez, 1999).

Este cambio de paradigma debería traducirse en programas de enseñanza basados en el aprendiente. Paralelamente la metodología ha sufrido un cambio similar, de una enseñanza centrada en el profesor a aquella centrada en el aprendiente y su contexto de aprendizaje. Consecuentemente con una visión proactiva del aprendiente, existe un gran interés por fomentar la autorregulación por parte de los alumnos, con el objetivo final de convertirlos en aprendientes más autónomos, asumiendo que de esta forma serán capaces de gestionar mejor su propio aprendizaje y de aumentar así su eficacia y rendimiento. El aprendiente autónomo sería, de forma ideal, consciente de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles, siendo asimismo capaz de suplir sus carencias acudiendo a otros recursos y de seleccionar o incluso crear los entornos de aprendizaje más propicios, aprovechando todas las oportunidades de aprendizaje, formales o informales que se le presenten (López, 2010).

Cada vez con mayor frecuencia se habla de la necesidad de promover que los estudiantes se hagan responsables de su propio aprendizaje y de cómo potenciar el que éstos sean capaces de gestionar sus esfuerzos para que ellos,

en definitiva, sean más eficientes. Y que sean más eficientes subrayando la importancia de la dimensión social y cultural del aprendiente como usuario de conocimientos asociados a prácticas alimentarias y conocimientos en nutrición. Este énfasis se ha visto reflejado ya en algunos documentos de referencia, en la enseñanza de la nutrición comunitaria y en varios trabajos de investigación, donde se da cuenta de la naturaleza interactiva y social de los mismos: se refleja el estudiante como agente social y aprendiente autónomo.

Ciertamente el enfoque sociocultural ampliamente conocido y asentado en la comunidad científica ofrece un sólido e innovador marco teórico para el abordaje de las situaciones de salud, alimentación y nutrición, que nos toca revertir en este momento. Ante la necesidad de generar nuevas estrategias educacionales tendientes a reducir los consumos elevados de alimentos poco nutritivos, promocionar una mayor participación de alimentos autóctonos en la dieta, y fomentar estilos de vida más saludables a nivel comunitario; la propuesta de esta investigación se enmarca y cobra relevancia, generando un programa de educación nutricional basado en los fundamentos socioculturales que podría dar respuesta con elementos modernos de la psicología del aprendizaje, al reto de generar cambios individuales, familiares y comunitarios hacia un patrón de consumo de alimentos más adecuado.

Objetivos



OBJETIVOS

Nota: A fin de establecer una coherencia formal a lo largo del presente documento, se han editado los trabajos originales, eliminando de los mismos los apartados de conclusiones y referencias; las cuales han sido agrupadas y uniformadas respectivamente al final del documento.

El presente trabajo se enmarca dentro de las actividades de Nutrición Comunitaria que el INN venezolano realiza en las ciudades de Cumaná y Puerto La Cruz. A las mismas, hemos tratado de integrar parte de la programación que PDVSA cumple en la misma zona bajo el enfoque de retorno social, que buscan apoyar a las comunidades de su área de influencia operacional a través de acciones integradas para su desarrollo social. Desde el Departamento de Bromatología y Tecnología de los Alimentos de la Universidad de Córdoba, hemos propuesto una investigación activa, que si bien posee elementos académicos innovadores de aporte, también se constituya en un lazo vinculante entre todas las instituciones y personas que hacemos vida dentro de este contexto comunitario. En concreto, nuestro **objetivo general** ha sido diseñar y evaluar una propuesta pedagógica que optimice la eficacia de la educación nutricional a impartirse en las comunidades; enfocada en la posibilidad de generar cambios deseables y saludables en la conducta alimentaria cuantificable de los participantes, y no solamente en el registro de sus conocimientos memorísticos sobre el tema.

Nuestros objetivos específicos:

- Determinar el patrón cualitativo de consumo de alimentos de las familias estudiadas.
- Identificar cuáles son los principales alimentos que conforman la estructura de la dieta familiar.

- Estimar la adecuación nutricional de la dieta, en basa a las recomendaciones y guías de alimentación venezolanas.
- Conceptuar y proponer un diseño instruccional en materia de educación nutricional, basado en los epistemos pedagógicos de la teoría sociocultural, adecuado a las características de las comunidades.
- Operacionalizar la ejecución del programa de educación nutricional, en aulas de cocina demostrativa.
- Distinguir los cambios en el patrón cualitativo de consumo de alimentos a nivel intrafamiliar, posteriores a la ejecución del programa de educación nutricional propuesto.
- Analizar la eficacia y pertinencia de la teoría sociocultural como base de la educación nutricional.

CAPÍTULO I:

“Patrón de consumo de alimentos
a nivel familiar en
zonas urbanas de Anzoátegui
(Diagnóstico y propuestas)”



CAPÍTULO I:

“Patrón de consumo de alimentos a nivel familiar en zonas urbanas de Anzoátegui (Diagnóstico y propuestas)”

Revista de Nutrición Hospitalaria (España) 2015; 32(4):1758-1765

Jesús Ekmeiro Salvador¹, Rafael Moreno Rojas¹, María García Lorenzo², Fernando Cámara Martos¹.

1. Departamento de Bromatología y Tecnología de los Alimentos. Universidad de Córdoba. España.

2. Escuela de Nutrición y Dietética. Universidad Central de Venezuela.

Resumen

Con el objeto de evaluar el patrón cualitativo de consumo de alimentos en familias de zonas urbanas del Estado Anzoátegui, Venezuela, se estudiaron 300 grupos domésticos que aglutinaban un total de 1163 personas. El patrón dietético intrafamiliar se abordó a través del método de frecuencia cualitativa de consumo de alimentos, el cual aplicó una encuesta estructurada, que permitió obtener la frecuencia habitual de ingesta de un alimento o grupo de alimentos durante un período determinado. La información fue obtenida mediante una entrevista con la persona responsable de la adquisición de los alimentos en cada hogar, e incluía datos básicos para elaborar el perfil socioeconómico y alimentario de las familias estudiadas. El análisis cualitativo de la dieta se obtuvo comparando los diferentes grupos de alimentos que constituyen el patrón real de consumo de la población evaluada, con las guías de alimentación oficiales sugeridas para la población venezolana. El presente estudio reveló que el patrón de consumo cualitativo de alimentos en la población urbana evaluada se caracteriza por prácticas alimentarias poco ajustadas a la promoción de la salud y control de las enfermedades relacionadas con la dieta. La alimentación familiar demostró estar muy apartada de los lineamientos establecidos por las guías de alimentación para Venezuela y que los patrones de consumo son bastante homogéneos en los

diferentes estratos socioeconómicos. Los alimentos más consumidos diariamente fueron sal, café, adobo y harina de maíz precocida; así como la carne de bovino, pollo y pastas alimenticias los de mayor consumo semanal. El 90% de los alimentos más consumidos diariamente son tecnológicamente procesados. Los resultados obtenidos contribuyen a incrementar el conocimiento sobre la situación alimentaria de la población venezolana; y técnicamente podrían dirigir los esfuerzos de las autoridades para conciliar el desarrollo del sector productivo y de abastecimiento de alimentos, considerando que un patrón de consumo cualitativamente inadecuado afecta directamente el funcionamiento biológico individual, y se traduce en el condicionamiento colectivo de estados de salud desfavorables.

Palabras claves: Hábitos alimentarios, consumo intrafamiliar, frecuencia cualitativa de consumo, recomendaciones dietéticas.

Abstract

In order to assess the qualitative pattern of food consumption in urban families of Anzoátegui, Venezuela, 300 domestic groups that combined a total of 1163 people were studied. The domestic dietary pattern was addressed by the method of qualitative frequency of food consumption, which applied a structured survey that yielded the usual frequency of intake of a food or food group over a given period. The information was obtained through an interview with the person responsible for the procurement of food in every home, and included basic data for the socioeconomic and nutritional profile of the families studied. The qualitative analysis of the diet was obtained by comparing the different food groups that constitute the actual consumption pattern of the population studied, with official feeding guidelines suggested for the Venezuelan population. The present study showed that the qualitative pattern of food consumption in the urban population evaluated is characterized by slightly adjusted to the promotion of health and control of diet-related diseases. The family food proved to be far from the guidelines established by the dietary guidelines for Venezuela and consumption patterns are fairly homogeneous in the different socioeconomic strata. The foods most consumed daily were salt,

coffee, dressing and precooked corn flour as well as beef, chicken and the higher weekly food consumption pastas. 90% of the food consumed daily is technologically processed. The results contribute to increase knowledge about the food situation of the Venezuelan population, and technically could direct the efforts of the authorities to reconcile the development of the productive sector and food supply, whereas a pattern qualitatively inadequate intake directly affects the individual biological functioning, and results in the collective conditioning of unfavorable health states.

Keywords

Food habits, domestic consumption, qualitative food frequency, dietary recommendations.

Abreviaturas

I.N.N.: Instituto Nacional de Nutrición de Venezuela

FUNDACREDESA: Fundación centro de estudios sobre crecimiento y desarrollo de la población venezolana.

Introducción

La alimentación es un Derecho Humano fundamental; y en Venezuela tiene jerarquía constitucional (Constitución Nacional, 2000). Los estudios sobre el patrón de consumo de alimentos de la población forman parte de los pilares que aseguran estos derechos, al permitir a las autoridades que deben tomar decisiones, dimensionar los problemas alimentarios en todas sus formas y definir políticas públicas que sean acordes con la situación encontrada. Se entiende por patrón de consumo de alimentos a la obtención de la ingesta aparente de los diferentes alimentos o grupos de alimentos por persona en un período determinado de tiempo (FUNDACREDESA, 2001). Su estudio se fundamenta en la aplicación de encuestas de consumo, o encuestas dietéticas, que se definen como un método de recolección de información sobre la ingestión de alimentos de grupos o de individuos, a través de autorregistro o de entrevista (Madrigal y otros, 2002). En Venezuela entre 1981-82, el I.N.N.



(Instituto Nacional de Nutrición) realiza la primera Encuesta Nacional de Nutrición, donde la ingesta promedio de los venezolanos resultó adecuada pero existió un subconsumo de calorías en algunos sectores del país. Por otra parte, se observa la desigual distribución existente entre regiones y estratos sociales, coincidiendo esta disparidad con la descrita en ingreso, educación y salud (Dehollain y Pérez, 1990). A finales de los años ochenta se abordó el tema desde la dimensión del abastecimiento de alimentos, la capacidad del país para producirlos, la vulnerabilidad alimentaria en relación a la dependencia externa, y el papel del Estado para garantizar ese abastecimiento (Mercado y Lorenzana, 2000). La Oficina Central de Estadística e Informática de la Presidencia de la República presentó los resultados de su Encuesta de Seguimiento al Consumo de Alimentos, que cubrió el período 1990-1992, donde se concluye que las adecuaciones alimentarias en el país eran críticas para Vitamina A y Riboflavina, precarias en términos de Energía y Calcio, y alcanzaban un nivel pleno de suficiencia en Proteínas, Hierro, Tiamina, Niacina y Vitamina C (López y otros, 1996). Otro estudio importante fue el de Indicadores de Situación de Vida, (FUNDACREDESA - FUS, 2001), que a nivel nacional informó sobre patrones de adquisición y consumo de alimentos, así como reportó un importante déficit en la adecuación de consumo de Calcio. Esta visión sistemática sobre la variabilidad del patrón de consumo en el país también requiere la incorporación de datos generados en estudios regionales, y en tal sentido ha sido estudiada la situación de consumo de alimentos en la región central (Bernal y Lorenzana, 2003), hallando patrones de consumo intrafamiliares inadecuados, contrastados estadísticamente con el programa gubernamental de hogares de cuidado diario, cuya diversidad alimentaria es bastante más amplia. También se ha estudiado el patrón usual de consumo en niños pobres de la ciudad de Valencia (Del Real y otros, 2005) donde la arepa fue el alimento más consumido por el grupo y una de las principales fuentes de kilocalorías, proteínas, carbohidratos, hierro y vitamina A, las frutas no se encontraron entre los alimentos más consumidos, pero sí el café. La mayor fuente proteica fue de origen vegetal (frijoles negros), así como las galletas dulces y las bebidas gaseosas estuvieron dentro de los alimentos de mayor

aporte energético. El consumo de kilocalorías y nutrientes fue adecuado, excepto para el calcio. En el Oriente del país desde 1985 no se revisan de manera independiente los patrones de consumo, cuando el Proyecto Venezuela de FUNDACREDESA (Fundación centro de estudios sobre crecimiento y desarrollo de la población venezolana) se propuso comparar los hábitos de consumo durante un quinquenio en la Región Nor-Oriental, encontrando disminución en la adecuación del consumo de energía, calcio, Vitamina A, Riboflavina y Niacina, debido principalmente a una baja en la ingesta del grupo de Cereales, Grasas y Leche (Fossi y otros, 1985). Desde entonces, tanto por los grandes cambios socio-económicos, como por el marcado incremento de la población en el Oriente del país, se hace de vital importancia una investigación del consumo de alimentos que aporte información actualizada sobre la estructura de la dieta, que sirva de base para orientar tanto al sector público como privado local en la definición de las políticas y las líneas de acción que inciden sobre esas áreas.

Objetivos

El objetivo general del trabajo es evaluar el patrón de consumo familiar de alimentos de la población urbana del Estado Anzoátegui, Venezuela. Los objetivos específicos persiguen: identificar la estructura de la dieta de 300 familias residentes en las áreas urbanas investigadas, determinar la adecuación cualitativa de la dieta familiar, identificar los alimentos de mayor consumo por parte de la población, relacionar el consumo de alimentos con el nivel socioeconómico de las familias investigadas, y estudiar los factores que inciden en la selección de alimentos de la población.

Métodos

Por muestreo polietápico se seleccionaron 300 familias urbanas de los Municipios Bolívar, Sotillo y Simón Rodríguez; los más poblados y altamente urbanizados del Estado Anzoátegui. Se abordó el patrón dietético de las familias seleccionadas a través del Método de Frecuencia Cualitativa de Consumo de Alimentos, aplicando una encuesta estructurada que permitió obtener la frecuencia habitual de ingesta de un alimento o grupo de alimentos

durante los últimos tres meses. En tal sentido se establecieron correlaciones de los criterios de consumo de alimentos; la frecuencia diaria de consumo de alimentos se consideró alta, la frecuencia semanal se consideró media, y la mensual equivale a una frecuencia de consumo baja. La encuesta incluyó preguntas abiertas sobre las premisas que condicionan la compra de alimentos a las personas encargadas de su adquisición: forma de pago utilizada, periodicidad para realizar las compras, porcentaje del presupuesto familiar asignado a compra de alimentos, sitio donde los adquiere, número de comidas que consume la familia al día, autoproducción y venta de alimentos domésticos. La valoración cualitativa de la dieta se obtuvo comparando el patrón de consumo obtenido, y la participación de sus diferentes grupos de alimentos constituyentes, con la guía de alimentación estructurada para la población venezolana actualmente vigente, llamadas “el trompo de los alimentos” (I.N.N., 2007). Esta comparación permitió evaluar el grado de armonía existente entre los diferentes grupos de alimentos que constituyeron el patrón de consumo de la población estudiada, en función a las orientaciones nutricionales nacionales. Para valorar el nivel socioeconómico se utilizó el método Graffar Modificado (Méndez, 1979) así como para determinar los factores que influyen sobre el patrón de consumo encontrado en la muestra se aplicó la técnica de Análisis de Factores por componentes principales. El procesamiento de la información se hizo con base en los paquetes estadísticos SPSS (Versión 12.0) y XLSTAT 2008, que permitieron tabular, graficar y analizar toda la información.

Resultados y discusión

Características socio-demográficas de la población estudiada. El 54% de las familias se caracterizaron como no pobres, en pobreza relativa se ubicó el 37,66% de las familias, y un 8,33% en pobreza crítica. Si bien el 69,00% de los hogares están encabezados por hombres, en el 71,66% de las familias quien maneja el presupuesto y adquiere los alimentos es la mujer.

Estructura de la dieta. La totalidad de las familias reportan la práctica habitual de tres comidas principales diarias (desayuno, almuerzo, cena). Se evidencia la presencia de los cinco grupos básicos de alimentos en los patrones habituales

de consumo. Las fuentes de proteínas están claramente posicionadas en frecuencias de consumo altas, particularmente el grupo de lácteos y huevos; mientras que las carnes de bovino y pollo son consumidas, una de las dos, a diario. Dentro del rango de frecuencia moderada también aparecen grupos de alimentos farináceos como cereales, tubérculos y raíces. Otras fuentes energéticas como grasas y azúcares tienen una participación menor, así como los grupos de hortalizas, frutas, leguminosas, pescados, mariscos y bivalvos.

Adecuación cualitativa de la dieta familiar. La estructura cualitativa de la dieta resultó inadecuada, al compararla con las guías alimentarias de referencia para la población venezolana. Las diferencias que se observan en la comparación se fundamentan en la frecuencia e importancia en el consumo reportada para los siguientes grupos de alimentos:

- Misceláneos, lácteos y huevos: cuya participación es bastante más importante dentro de la estructura de la dieta a la sugerida por las guías nacionales.
- Cereales, tubérculos y raíces: los cuales, para ajustarse a las indicaciones, han debido reportar una participación muy superior dentro de la estructura de la dieta de las familias estudiadas.
- Hortalizas, frutas, pescados y mariscos: son los grupos de más bajo consumo, en contraste con la pauta nacional que sugiere un consumo moderado de los mismos.
- Leguminosas: los granos son el grupo más comprometido ya que la guía nacional lo sugiere como parte de los alimentos de consumo alto, y su frecuencia reportada en la población intervenida es muy baja.

La comparación solo mostró coincidencias con las guía alimentarias para los grupos de cárnicos, grasas y azúcares. Dentro del análisis inquieta la muy discreta participación de las fuentes energéticas (cereales, leguminosas, tubérculos y raíces) ya que los carbohidratos deben contribuir con más del 55% de la energía aportada por la dieta (INN, 2000). De igual manera, el

bajoconsumo de los grupos de hortalizas, frutas y leguminosas podría estar comprometiendo el aporte de nutrientes reguladores, vitaminas y minerales, y fibra en la población estudiada; abriendo un compás de dudas sobre la biodisponibilidad y aprovechamiento efectivo de los restantes nutrientes. Así, la población estudiada parece estar enmarcada dentro de la tendencia global de consumo cada vez más bajo de productos vegetales; comparables con datos españoles que reportan que nada más el 5,17% de los niños consumen 3 o más raciones de fruta al día, y solo el 30,17% es capaz de consumir por lo menos 1 ración de verduras y hortalizas al día (Alba Tamarit y otros, 2012). En Brasil, datos analizados de registros alimentarios de más de 34.000 individuos, mayores de 10 años y de todas las regiones del país, también destacan la necesidad de aumentar el consumo de frutas, hortalizas y leguminosas, para mejorar particularmente el aporte de antioxidantes (Tureck y otros, 2013). Es necesario entonces promover un mayor consumo de frutas y verduras como estrategia para la prevención de enfermedades crónicas no transmisibles, donde se mejore la percepción generalizada que considera estos alimentos de elevado precio y que no sacian el hambre. Se supone que una estrategia combinada de información general sobre las bondades de estos alimentos, y el mejoramiento del acceso al consumo de frutas y verduras puede influir en el logro de una dieta balanceada que incluya raciones relativamente adecuadas de las mismas (Olaizola y otros, 2006).

Alimentos de mayor consumo. Se definió una banda de alimentos de consumo diario y otra de alimentos de consumo frecuente a la semana para observar cuáles eran más consumidos de manera individual. La Figura 1 muestra como la sal es el alimento que el 100% de las familias consumen a diario, hallazgo esperado por la importancia culinaria que reviste como condimento, seguido muy de cerca por el café que reportó un 99,66% de frecuencia de consumo diaria. El tercer lugar con un 85,66% de frecuencia reportada lo ocupa otro condimento, en este caso el adobo, que junto a la sal hacen pensar dada la alta frecuencia de consumo registrada para ambos productos, en las implicaciones cardiovasculares que dichos hábitos podrían

estar causando en la población. La sal y el adobo por su elevada cantidad de sodio pueden tener relación con la incidencia de patologías cardiovasculares, que representan la primera causa de mortalidad para los anzoatiguenses (MPPS, 2007). El tan alto consumo diario de estos productos, junto a otros misceláneos de frecuencia semanal muy elevada (salsa de soya y cubitos deshidratados), hacen pensar que la ingesta total de sodio de la población estudiada es bastante alta, favoreciendo la prevalencia de afecciones cardíacas. Patrones similares se observan en otras zonas latinoamericanas, como Ecuador, donde se ha cuantificado que las ingestas de Sodio están bastante por encima de las Recomendaciones de Ingesta Dietética, lo que indica un problema de salud pública con este electrolito (Sánchez-Llaguno y otros, 2013).

El café tiene un perfil un poco más positivo pues investigaciones recientes han señalado como una excelente fuente de polifenoles antioxidantes que podrían favorecer el tratamiento y/o prevención de enfermedades como diabetes, Parkinson, Alzheimer y algunos tipos de cáncer (Higdon, 2006). En su mayoría las familias consumen diariamente Harina de maíz, principalmente en forma de arepas y empanadas que son preparaciones típicas para desayunos y almuerzos, y eso lleva a la harina de maíz a una frecuencia de consumo de 80,33%. La arepa, por su alta frecuencia de consumo se convierte en la principal fuente de energía de la población estudiada; y debe destacarse que en Venezuela la harina de maíz con la que se prepara está fortificada con varias vitaminas y oligoelementos (I.N.N., 1995). Este patrón de consumo se asocia tradicionalmente al queso blanco duro rallado y la margarina, con los cuales se rellena, y se constituye en el plato más consumido por la muestra estudiada, en concordancia con otros estudios realizados en el país (Del Real, 2005). Además de la arepa, la otra fuente importante diaria de energía es el plátano, que en el contexto del patrón de consumo observado se constituye también en el principal alimento fuente de fibra dietética, sin olvidar su importante aporte de vitamina A. Posiblemente la conjunción de alimentos de alto consumo diario como plátano, arepas y empanadas que se elaboran fritos,

logran que el aceite de maíz alcance la sexta posición con una frecuencia de consumo diario de 74,33%. Otro lácteo de consumo diario frecuente fue la leche completa en polvo, que si bien tiene una arraigada recomendación de consumo para niños, embarazadas y ancianos, cabe señalar que en la población estudiada estaba muy vinculado a la infusión de café.

En la Figura 2 encabezan el grupo los cárnicos principales de la dieta del venezolano, el pollo y la carne de bovino, seguidas por las guarniciones clásicas que son las pastas alimenticias y el arroz. Las preparaciones de carne de bovino y pollo generalmente se alternan a lo largo de la semana, de igual modo ocurre con las pastas alimenticias y el arroz como acompañantes. Una guarnición feculenta cuya frecuencia se esperaba en la banda semanal era la del casabe (pan de mandioca), producto típico de Anzoátegui que no logró figurar entre los más importantes. Auyama (Calabaza) y Zanahoria son las únicas hortalizas registradas con frecuencias de consumo semanal importante. También parecen asociados la mortadela y el pan, con una frecuencia de consumo semanal parecida, podrían con frecuencia estructurar sándwiches, o en el caso de la mortadela ser el relleno alternativo para las arepas. La guayaba es la única fruta que logró ubicarse dentro de la banda de consumo semanal. Ésta fruta sería la fuente más importante de vitamina C observada en el grupo de estudio, aporte significativo ya que no se trata de una fruta estacional, pues su disponibilidad es regular a lo largo del año. Tubérculos y granos son productos estacionales en Anzoátegui y todo el Oriente de Venezuela, lo cual podría estar asociado a que los mismos no aparezcan individualmente entre los alimentos más consumidos.

Relación del consumo de alimentos y nivel socioeconómico de la población. Los grupos de alimentos evaluados presentaron patrones de consumo similares para todos los estratos sociales identificados. Salsa de soya y cubitos deshidratados, Figura 3, se incorporaron en el grupo de diez alimentos más consumidos para los estratos no pobres y el de pobreza crítica. Estos productos, junto al amplio consumo demostrado de adobo, han desplazado el tradicional uso de aliños y especias naturales que han

caracterizado a la cocina tradicional venezolana, como el ají dulce, la cebolla, el cebollín, ajo, perejil, etc. El bajo costo y su práctica presentación han hecho de éstos condimentos industrializados productos de consumo masivo en la población venezolana, distorsionando el consumo a patrones menos saludables. Una tipificación clara con respecto al estrato social la presenta la leche completa en polvo, la cual, siendo uno de los diez alimentos más consumidos diariamente por la población estudiada en general, mantiene este patrón solo para los estratos pobres. La figura 4 muestra las diferencias cualitativas de frecuencia de consumo semanal para los diferentes estratos sociales estudiados, donde se incorporan al grupo de análisis algunos alimentos puntuales. El estrato social no pobre incorpora los frijoles negros al conjunto de alimentos más consumidos. La población tipificada como pobreza relativa, al igual que el estrato V de pobreza crítica, fueron los únicos en incorporar al tomate a esta lista de alimentos, lo cual evidencia el uso periódico de ésta hortaliza como condimento de las comidas. El mismo estrato V sumó a su listado de alimentos de uso frecuente semanal a las sardinas frescas y las papas. La aparición de las sardinas resulta un dato muy importante, pues se constituyen en la única referencia de consumo frecuente de pescado fresco de toda la muestra estudiada; situación similar para las papas que son la única evidencia de consumo de tubérculos de éste grupo social, y de toda la muestra del estudio.

Factores que inciden en la selección de los alimentos de la población. Las variables que repercuten en la selección y consumo de determinados alimentos son sumamente amplias, y evidencian la influencia de gran cantidad de factores que incluso pueden interactuar en conjunto como: los factores económicos, los socioculturales, los aspectos inherentes a la tecnología de alimentos y los factores políticos. Para deducir las relaciones significativas entre la variables económicas (ingreso familiar, porcentaje del ingreso para compra de alimentos, lugar de compra de los alimentos, herramientas financieras para la compra, periodicidad de la compra, autoproducción, estrato social), socio culturales (grado instrucción jefe de la familia, número de

miembros de la familia, número de comidas al día, quien compra los alimentos) y el grado de dependencia asociado al patrón de consumo (22 alimentos más consumidos por las familias) se aplicó la técnica de análisis de factores por componentes principales. Del mismo se vislumbra que existen factores que diferencian patrones generando grupos de consumo, pero que los mismos no fueron los considerados en la encuesta inicial de nuestro estudio. Como hipótesis podrían estar asociados a la frecuencia de aparición o disponibilidad de ciertos productos en el mercado, a estrategias de mercadeo, o los asociados a los precios de venta al público de cada alimento. Otro grupo de factores que pueden incidir en la selección de los alimentos por parte de la población son los políticos; las políticas oficiales de seguridad alimentaria, con énfasis en atender a la población de bajos recursos económicos, pudiese estar permitiendo equiparar las posibilidades de consumo entre pobres y no pobres.

Figuras

Figura 1. Diez alimentos más consumidos a diario por familias encuestadas en zonas urbanas. Estado Anzoátegui, Venezuela. 2007.

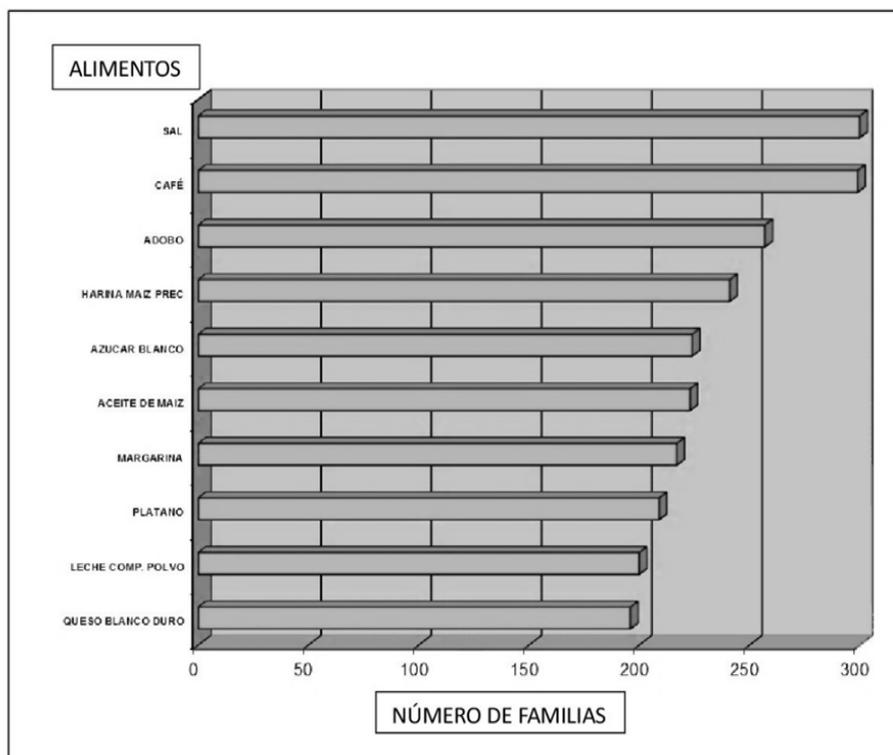


Figura 2. Diez alimentos más consumidos semanalmente por familias encuestadas en zonas urbanas. Estado Anzoátegui, Venezuela. 2007.

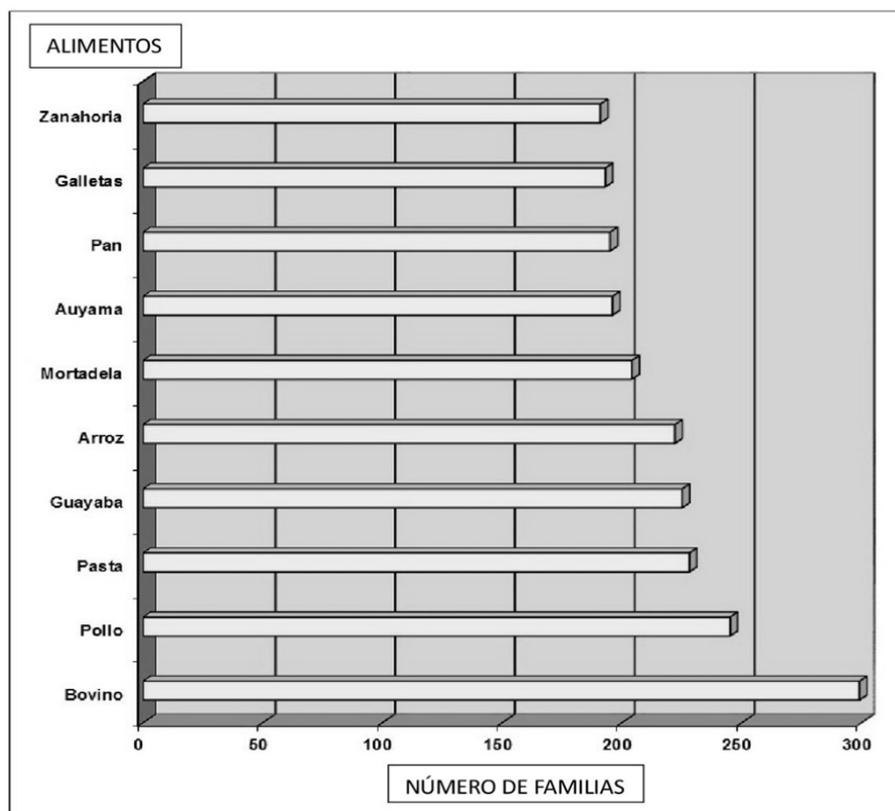


Figura 3. Frecuencia de consumo diaria de alimentos según estrato social. Estado Anzoátegui, Venezuela. 2007.

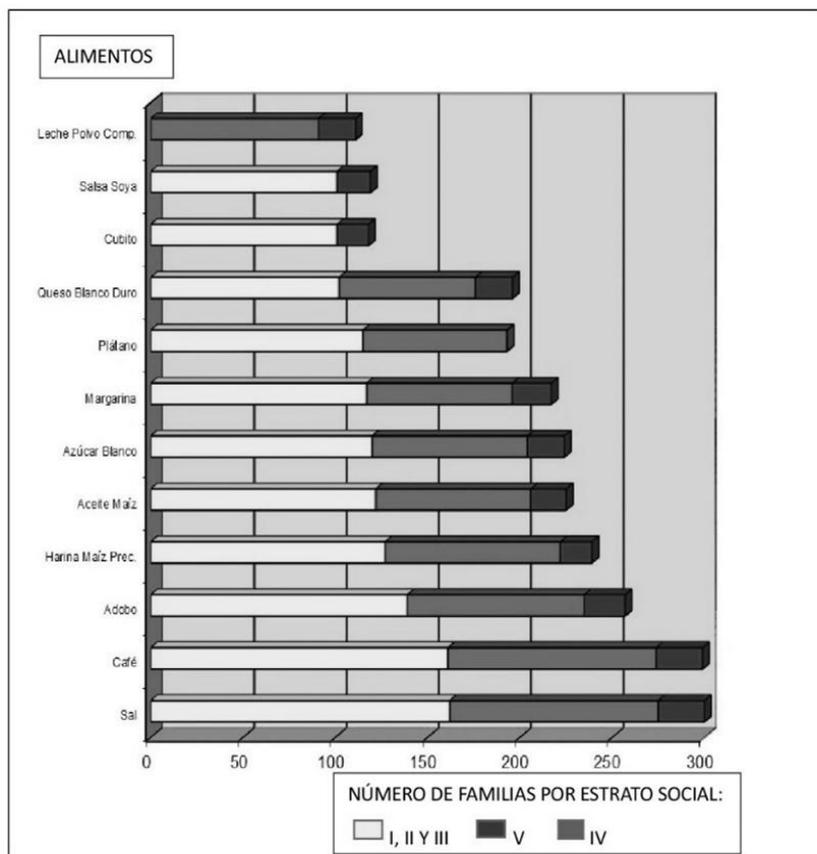
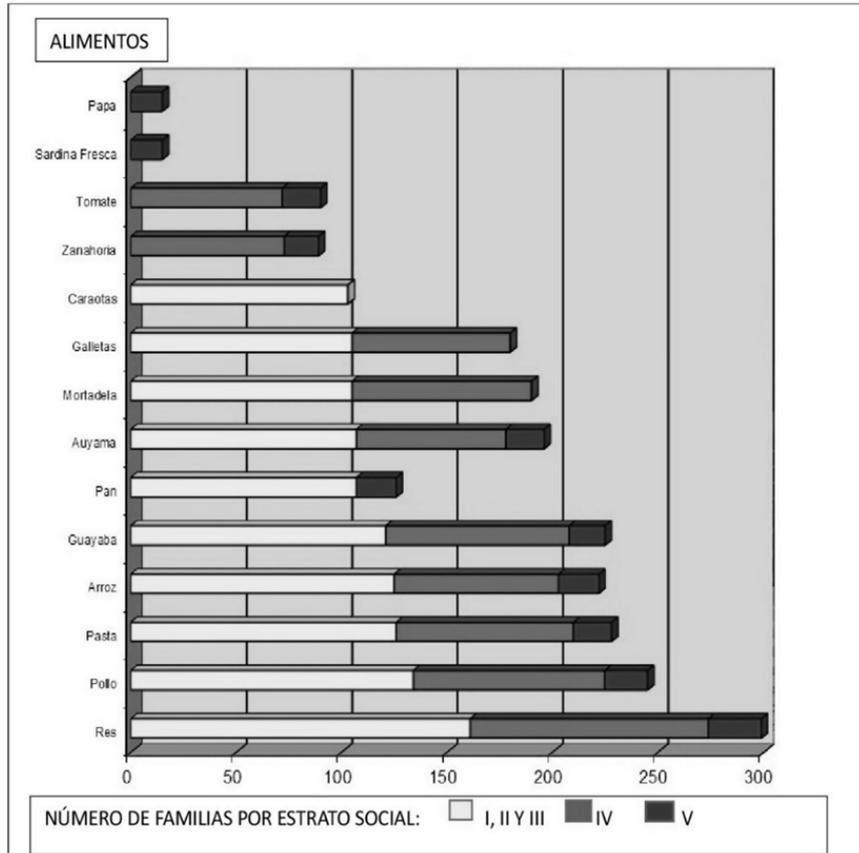


Figura 4. Frecuencia de consumo semanal de alimentos según estrato social. Estado Anzoátegui, Venezuela. 2007.



CAPÍTULO II:

“Construcción de una metodología de capacitación en alimentación y nutrición comunitaria basada en la teoría sociocultural del aprendizaje”



CAPÍTULO II:

“Construcción de una metodología de capacitación en alimentación y nutrición comunitaria basada en la teoría sociocultural del aprendizaje”

Enviado: Revista de Nutrição (Brasil).

Jesús Ekmeiro Salvador¹, Asdrúbal Olivares Gonzalez², Fernando Cámara Martos¹, Rafael Moreno Rojas¹.

¹ Departamento de Bromatología y Tecnología de los Alimentos. Universidad de Córdoba. España.

² Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

Resumen

Objetivo

Diseño metodológico de un programa de educación nutricional comunitaria, que fomente prácticas de alimentación saludables en la población a través de la modificación conductual. Para ello se fundamentó sobre una teoría pedagógica concreta, el socioconstructivismo de Vigotsky, que arroja una nueva luz sobre la importancia de la interacción social en los procesos de aprendizaje; y que actualmente es muy influyente en el ámbito educativo general, por lo que en promoción sanitaria no puede ser excepción. Ofrece bases para construir un proceso enseñanza-aprendizaje que resulte en una educación con significado y sentido, con un cambio de paradigma donde los programas de enseñanza no están centrados en el profesor sino en el aprendiente, y su contexto de interacción social.

Métodos

La construcción del modelo, combinó técnicas de grupo focal con la de análisis de contenido, participando dos grupos de expertos (4 nutricionistas y 7 educadores) que trabajaron sobre los contenidos oficiales de educación

nutricional para la población venezolana. La teorización redujo los datos aportados por los expertos a unidades analíticas que definieron el programa educativo.

Resultados y conclusión

La propuesta generada se traduce en una opción práctica, aplicable y referencial en educación nutricional, con visión de influir positivamente sobre el perfil epidemiológico donde sea desarrollada; constituyéndose además en una alternativa retadora a la mayoría de los programas educativos en salud desarrollados desde la perspectiva de transmisión de conocimientos especializados, y no desde la propia construcción del conocimiento.

Palabras claves

Educación nutricional. Teoría sociocultural. Vigotsky. Grupo focal. Análisis de contenido.

Abstract

Objective

A methodological design of a communitarian nutritional educative program, to promote healthy feeding practices in the population through behavioral modification. It was based on a specific pedagogical theory, Vygotsky's social constructivism, that sheds new light on the importance of social interaction in learning processes; and that is currently very influential in the general education sphere, as health promotion cannot be an exception. Provides foundation for building a teaching-learning process that resulting in an education with sense and meaning, with paradigm shift where education programs are not centered on the teacher but on the learner, and the context of social interaction.

Methods

Model building, combined techniques with groups focused on the content of analysis, involved two groups of experts (4 nutritionists and 7 educators) who worked on the official contents of nutrition education for the Venezuelan

population. Theorizing reduced data provided by experts of analytical units that defined the educational program.

Results and Conclusion

The proposal resulted in conveying in a practical option, applicable and referential nutritional education; with a vision to positively influence it on the epidemiological profile is developed; also becoming a challenging alternative most health education programs developed from the perspective of providing expertise, and not from the actual construction of knowledge.

Keywords

Nutrition education. Sociocultural theory. Vigotsky. Focus group. Content analysis.

Introducción

La creciente prevalencia de obesidad asociada a las principales enfermedades crónicas que afectan a la salud pública es preocupante, al punto que ha llevado a la Organización Mundial de la Salud (OMS) a declarar la obesidad como una de las epidemias que nos amenazarán durante el Siglo XXI; esto ha hecho que muchos gobiernos de diferentes países otorguen mayor importancia a las políticas que puedan contribuir a mitigar sus efectos. Al menos tres cuartas partes de los casos de diabetes mellitus tipo 2, un tercio de los casos de ictus y enfermedades coronarias, la mitad de los casos de hipertensión y una cuarta parte de las osteoartritis pueden ser atribuidas al exceso de peso. En la región europea la OMS atribuye más de un millón de muertes y doce millones de años de vida ajustados por discapacidad, al exceso de peso en los adultos (James, 2004). Seis de los siete principales factores determinantes de la salud están ligados a la alimentación y la práctica de actividad física. Así queda claro, que una alimentación equilibrada, practicar actividad física de manera habitual y mantener un peso adecuado a lo largo de la vida es el medio para protegerse de la mayoría de las enfermedades crónicas, incluido ciertos tipos de cáncer (OMS/FAO, 2003).

En Venezuela las enfermedades del corazón constituyen la primera causa de defunción. Cada media hora fallece un venezolano por enfermedades cardiovasculares. La tasa nacional de mortalidad por estas enfermedades asciende a 104 x 100 000 hab. Se considera esta cifra como una de las más altas del continente. Tal situación determina, que de cada 4 venezolanos, 1 muera por infarto (MSDS, 2001); mientras que en los países desarrollados, por el contrario, la curva desciende, al punto de que en las últimas décadas se observa una reducción de 50 % (Keith, 2006). Además de la preocupación existente en términos de salud pública, prevenir la obesidad también es importante para evitar una futura escalada de los costes en los servicios sanitarios. En España, se calculó que los costes asociados a la obesidad, en el año 2002, sumaban unos 2.500 millones de euros anuales, lo que representa, aproximadamente, el 7% del gasto sanitario total (Vázquez, 2002). Además, el sobrepeso y la obesidad afectan a los grupos socioeconómicamente más desfavorecidos lo que contribuye a aumentar las desigualdades en salud.

Esta situación llevó a la aprobación de la Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud (NAOS), con el objetivo de reducir los factores de riesgo de enfermedades no transmisibles relacionados con las dietas poco saludables y la inactividad física (OMS, 2004). En ella se insta a todas las organizaciones e instituciones internacionales, nacionales y locales a desarrollar actuaciones que permitan la creación de entornos que propicien una mejora en la dieta y reducir el sedentarismo, y define a la educación nutricional como una herramienta fundamental para el logro de dichos objetivos.

Educación Nutricional

La educación nutricional es definida como la parte de la nutrición aplicada que orienta sus recursos hacia el aprendizaje, adecuación y aceptación de unos hábitos alimentarios saludables, en consonancia con los conocimientos científicos en materia de nutrición, persiguiendo el objetivo último de promoción de la salud del individuo y de la comunidad (Majem y otros, 1995). Tiene un papel importante en relación al proceso de transformación, recuperación y

promoción de hábitos alimentarios saludables, pues puede proporcionar conocimientos necesarios para la toma de decisiones propias, formando actitudes, hábitos y prácticas alimentarias sanas y variadas (García RWD, 1992).

Pero las acciones de promoción de la alimentación saludable requieren ser pautadas en aspectos metodológicos consistentes para que puedan alcanzar sus objetivos. Dentro de estos aspectos se destacan la estrategia de construcción de las acciones, en especial para la definición de los temas a ser abordados; y la propuesta pedagógica a ser utilizada (Bernardon, 2009). La propuesta pedagógica debe focalizarse en el fomento de prácticas de alimentación saludable, dirigida a la modificación de conducta más que a una simple entrega de información. La premisa previa según la cual al dar información a la población se reducirá la malnutrición, es insuficiente (Aranceta, 2003).

La Educación Nutricional, aún se percibe como un concepto abstracto y subjetivo, que le ha impedido asumirse como un factor clave de la formación humana y calidad de vida comunitaria (De La Cruz, 2013). Esa percepción se vincula con el hecho de que la gran mayoría de las experiencias en materia de educación nutricional no tienen explícitos sus referentes pedagógicos; y de aquellas que los tienen, algunas presentan incoherencias al desarrollar estrategias educativas que corresponden a modelos o teorías diferentes a las propuestas. Entre los explícitos se encuentran principalmente, pedagogías orientadas hacia el aprendizaje activo, participativo y algunas pocas con enfoque crítico, pero los referentes implícitos corresponden más a pedagogías de tipo tradicional, clásica o tecnicista (Alzate, 2006). Por tanto, desde la perspectiva educativa se deben esclarecer y profundizar los referentes sobre el fenómeno alimentación-nutrición, perfilando una nueva praxis educativa asociada a estilos pedagógicos, que promuevan cambios en los paradigmas de la acción docente (Rodríguez E, 2004).

Teoría Sociocultural del Aprendizaje como referente para la Educación Nutricional

En los últimos años se ha manifestado un creciente interés por la contribución de la obra de Lev Vygotsky a la psicología y a la educación; sus ideas que conforman la teoría sociocultural, ofrecen las bases para construir una conceptualización alterna a la tradicional, proponiendo un proceso enseñanza-aprendizaje que resulte en una educación con significado y sentido, tanto para quienes educan como para quienes son educados. Parte de la concepción de que todo organismo es activo, estableciendo una continua interacción entre las condiciones sociales, que son mutables, y la base biológica del comportamiento humano. A partir de ellas se forman nuevas, y cada vez más complejas, funciones mentales, dependiendo de la naturaleza de las experiencias sociales del sujeto (Lucci, 2006). El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. Señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. Para Vygotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción – plano interpsicológico – se llega a la internalización – plano intrapsicológico (Navarro, 2006).

Otro principio fundamental en la psicología evolutiva de Vygotsky es la definición de los procesos mentales, que pueden pasar de “inferiores” a funciones “superiores”. Los procesos psicológicos inferiores incluyen los reflejos y los procesos conscientes espontáneos y rudimentarios; mientras que las funciones superiores (PPS) incluyen procesos mentales, desarrollados y voluntarios, la percepción de categorías, la atención voluntaria y los movimientos voluntarios (Ratner, 1997). Los PPS se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros. Esta afirmación implica una concepción particular sobre los orígenes del mismo

psiquismo y determina criterios específicos acerca de cómo han de comprenderse los procesos de desarrollo. Los PPS son específicamente humanos, son producto de la línea de desarrollo cultural del sujeto, y por tanto su constitución es tanto histórica como social (Baquero, 2001).

Entendía así, el desarrollo de los PPS desde el punto de vista de la actividad social mediada, en colaboración. El lenguaje es el más esencial de estos mediadores. Afirmaba que, tras su aparición en la infancia, el pensamiento se hace lingüístico y el habla se hace racional (Daniels, 2003). De esta forma podemos entender que el lenguaje humano, lejos de ser algo “natural” sea más bien un conjunto de signos convencionales aprendidos dentro de cierto contexto cultural. El hombre pasa de manejar objetos a manejar signos, los cuales no tienen contenido real sino convencional (García E, 2005).

Partiendo de que el desarrollo cognitivo se produce como resultado de la participación en prácticas sociales, entonces desde la perspectiva vygotskyana un programa de educación nutricional comunitario debería partir de interrogantes básicas como ¿Qué le han enseñado a estas persona?, ¿Qué oportunidades de aprender sobre alimentación y nutrición han tenido?, porque no podemos esperar ni suponer aprendizajes aparentemente “básicos” en quienes no ha participado en situaciones de enseñanza adecuadas. Los conocimientos con que un participante llega a un programa de educación nutricional no se vinculan con su capacidad o su inteligencia, sino que son un reflejo de las prácticas que, en sus grupos sociales, son habituales y necesarias para la vida de la comunidad a la que ha pertenecido.

El concepto de internalización se plantea como un complejo proceso de mutua apropiación entre sujeto y cultura, es decir, el sujeto parece constituirse en la apropiación gradual de instrumentos culturales y en la interiorización progresiva de operaciones psicológicas constituidas inicialmente en la vida social, es decir, en el plano interpsicológico; pero, recíprocamente, la cultura se “apropia” del sujeto en la medida en que lo constituye (Baquero, 2001).

La Zona de Desarrollo Proximal (ZDP) es en la actualidad uno de los conceptos más utilizados del paradigma vygotskyano en la educación. Fue creado por Vygotsky como una metáfora para ayudar a explicar cómo se produce el aprendizaje social y participativo (Jhon-Steiner, 1996), y trascendió como su aportación más profunda en el debate educativo. El mismo define la ZDP de la siguiente manera: La distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (Vygotsky, 1988). La ZDP es el monto del aprendizaje que es posible en un estudiante dadas las condiciones educativas apropiadas (Day, 1983). Está determinada socialmente. Aprendemos con la ayuda de los demás, aprendemos en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo (Frawley, 1997).

A causa de la influencia de Vygotsky, se fueron generando estudios que ampliaron la teoría sociocultural, y establecieron nuevos conceptos como el de andamiaje. Cazden en 1979 relacionó por primera vez este término con los trabajos de Vygotsky, ya previamente definido por Bruner y Wood en 1976 como las formas de asistencia que permiten al estudiante resolver problemas o alcanzar una meta en menos intentos que haciéndolo por si solo (Stone, 1998). Modernamente se ha aceptado dentro de su teoría entendiéndose como la ayuda proporcionada por el compañero más capaz en un proceso de aprendizaje.

Otro concepto así derivado es el de la enseñanza recíproca, basada en la idea de tutelaje o "andamiaje" experto donde el maestro funciona como guía, tutor y modelo y hace participar a todos los individuos del grupo por turnos y permite fomentar al mismo tiempo todo tipo de interacciones y comentarios espontáneos de aquéllos. El maestro trata de "enseñar" (aunque no hay una enseñanza directa en sentido estricto, más bien induce, modela en función de las competencias que vayan mostrando los alumnos). Los estudiantes proponen, ejercitan y practican las habilidades que se intentan enseñar y

exponen frente al grupo sus ejecuciones. Se procede de esa manera, hasta que el maestro permite fungir como guía a uno de los alumnos, y así sucesivamente los hace participar a todos y a retroalimentarse ellos mismos. Al final el maestro funciona sólo como un observador empático de los alumnos, puesto que se supone que ellos han alcanzado la competencia necesaria al internalizar las habilidades enseñadas (Hernández G, 1997).

La teoría sociocultural ha arrojado una nueva luz sobre la importancia de la interacción en los procesos de aprendizaje, y en la actualidad es una de las corrientes teóricas más influyentes en el ámbito educativo en general, por lo que la enseñanza y promoción de la salud no pueden ser su excepción. Ciertamente ofrece un sólido e innovador marco teórico para el abordaje de las situaciones de salud, alimentación y nutrición, que nos toca revertir en este momento histórico. Ante la necesidad de generar nuevas estrategias educativas tendientes a reducir los consumos elevados de alimentos poco nutritivos, promocionar una mayor participación de alimentos autóctonos en la dieta, y fomentar estilos de vida más saludables a nivel comunitario ; la propuesta de esta investigación se focaliza y cobra relevancia, generando un programa de educación nutricional basado en los fundamentos socioculturales que podría dar respuesta con elementos modernos de la psicología del aprendizaje, al reto de generar cambios individuales, familiares y comunitarios hacia un patrón de consumo de alimentos más adecuado.

Métodos

El diseño, construcción y validación del programa de educación nutricional basado en la teoría sociocultural del aprendizaje, combinó la técnica de grupo focal con el de análisis y categorización de contenido, desarrollándose en varias etapas:

1) Descripción Inicial y construcción de reactivos del programa. Se identificaron los constructos objetivos de estudio (el contenido), tomando como referencia los programas de educación nutricional vigentes del INN para la población venezolana. Luego se aplicó la técnica de grupo focal con dos

especialistas del área de educación (Universidad de Sevilla) y dos de nutrición humana (Universidad de Córdoba), con quienes se buscaba revisar la redacción de los ítems, evaluar su claridad y generar nuevas preguntas a partir de los conocimientos que pudieran identificarse en el grupo. El propósito del grupo fue enriquecer el programa. Los resultados junto con los datos teóricos encontrados en la revisión bibliográfica y el análisis de estudios previos, conformaron la plataforma sobre la que se construyó el programa de educación nutricional.

2) Categorización y análisis de validez de contenido. Se seleccionó un panel de expertos con reconocida competencia en el tema; dos expertos fueron seleccionados por el manejo disciplinar del tema (nutricionistas especializados en salud pública del INN) y cinco expertos metodológicos educadores de cuatro diferentes Universidades Nacionales Autónomas venezolanas (Central, Experimental de la Seguridad, Militar y Pedagógico de Caracas). Los expertos revisaron de manera independiente el programa con el fin de mejorar la redacción, la pertinencia, la extensión y para eliminar posibles errores provenientes de la estructura. La revisión cualitativa determinaría si el contenido y propuestas metodológicas eran apropiadas, concisas y completas; de manera individual cada experto cumplimentó con sus comentarios un formato de revisión del programa donde se categorizaban (codificaban) los contenidos o ideas centrales de cada unidad temática según los componentes: actos, actividades, significados, participación, relación y situaciones.

3) Teorización. Se contrastan y ordenan las propuestas de los expertos participantes por categorías o grupos, estableciendo nexos concluyentes; se reducen todos los datos aportados a un menor número de unidades analíticas que definen el documento final del programa educativo.

Resultados

El trabajo de la etapa inicial de descripción y construcción del programa se focalizó en plantear una definición del mismo, resultando como denominación o título Programa de Soberanía Alimentaria: Modelo Educativo

en Nutrición Comunitaria. Fue estructurado en función a las siguientes características: se trata de un curso de educación nutricional de promoción de alimentación y estilo de vida saludable dirigido a comunidades organizadas, certificado por el Instituto Nacional de Nutrición venezolano con una carga horaria de 60 horas, todas presenciales en aula de cocina de modelaje, y caracterizadas por un encuentro semanal de 5 horas práctico-reflexivas donde interactúan con los facilitadores participantes.

Los objetivos del curso son una respuesta a las expectativas planteadas por los especialistas participantes en esta etapa previa al análisis, tendientes a resolver las principales dificultades alimentario-nutricionales de la población. En el Cuadro 1 se asocian las expectativas y necesidades comunitarias consideradas con los objetivos generales definidos para el programa educativo.

La propuesta para el desarrollo operativo del programa, y sus acciones concretas de educación nutricional a ser ejecutada, fue estructurada en tres fases aplicables a cada uno de los objetivos: instrumental, social y creadora. Dichas acciones se correspondían con los dominios esperados a ser alcanzados al final del programa educativo, por tanto la evaluación del impacto formativo se planteó a través de tres tipos de competencias: instrumentales, sistémicas y aplicadas.

Los temas del curso fueron planificados para encuentros con tres momentos básicos: un momento inicial de preparación al grupo para la dinámica del día, un momento intermedio, en el que el grupo se sumerge en actividades variadas que faciliten su reflexión y elaboración del tema desarrollado, y un momento final de validación del trabajo del día, que les permitiría a los participantes internalizar su producción como grupo de trabajo.

El análisis de validez de contenido fue la segunda etapa del trabajo, que se inició con la exploración inicial y revisión de fiabilidad por parte de los expertos participantes en el panel del sistema de categorías presentado por el programa. La confección del sistema de categorías constituían una finalidad en sí misma, y por tanto nuestro primer resultado al validarlo todo el panel.

La categorización agrupaba los constructos por tópicos denominados unidades genéricas y unidades de registro, considerados como las unidades de base con miras al recuento frecuencial, que se resume en el Cuadro 2. El análisis puntuado sobre cada unidad de registro sentenció la validez de los mismos así como visibilizó algunas observaciones de forma, ninguna de fondo, que los expertos puntualizaron por escrito dentro del formato y que en su totalidad sumaron las enmiendas sobre el documento inicial del programa analizado.

El trabajo en la etapa final de Teorización se focalizó en el significado de las sentencias del análisis de contenido, reuniendo, depurando y destacando las expresiones que mejor definen las categorías del programa y señalando los atributos más adecuados para especificarlas. La interpretación del análisis de contenido comparó, contrastó y ordenó las apreciaciones de los expertos, definiendo un documento final del programa educativo con el fundamento de toda la información protocolar, como se ejemplifica en el Cuadro 3.

Discusión

La mayoría de los programas educativos en salud continúan siendo desarrollados desde la perspectiva de la transmisión de conocimientos especializados, y no desde la propia construcción del conocimiento. La construcción colectiva del conocimiento es clave para visualizar la verdadera manera como cada cultura concibe el vivir de forma saludable (Meyer, 2006). Además, son escasas las reflexiones sobre las posibilidades y los límites para la educación nutricional, específicamente en el contexto de promoción de prácticas alimentarias y estilos de vida más saludables, así como orientaciones técnicas para su desarrollo metodológico de forma más consistente (Ivic, 1989).

La teoría sociocultural considera el aprendizaje como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos e inseparable de la situación que se produce. Plantea preocuparse menos por las conductas, conocimientos "fossilizados" o automatizados y más por aquellos en proceso de cambio; y al respecto una de las metodologías más promisorias,

con aplicación a escenarios artificiales y naturales, es la denominada "enseñanza recíproca". Para Vygotsky, la educación no se reduce a la adquisición de un conjunto de informaciones, sino que constituye una de las fuentes del desarrollo, y la educación misma se define como el desarrollo artificial del alumno. La esencia de la educación consistiría, por consiguiente, en garantizar el desarrollo proporcionando al alumno instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales.

El contenido del programa responde a la transición alimentaria de Latinoamérica, derivada de la mejoría que se ha producido en el nivel socioeconómico de algunos grupos, aumentando la disponibilidad de nutrientes, que unido a cambios negativos en los hábitos de alimentación y reducción de la actividad física, han incidido en los problemas nutricionales que por exceso que estamos teniendo en todos los estratos sociales. Quiere decir entonces, que el perfil nutricional es complejo, encontramos una tendencia a incrementar los polos del déficit y el exceso, mientras la población nutricionalmente sana, mira con cierta perplejidad la avalancha de la malnutrición (Situación alimentaria, 2006).

En ese sentido, esta investigación postula una propuesta pedagógica, teórica y didáctica, para pasar del ser al deber ser, y responder así a los retos de innovación en materia de educación nutricional y sanitaria. Demuestra que es posible integrar en el diseño de un programa de educación nutricional los constructos socioculturales dominio, apropiación e internalización, que representan los nuevos y alternativos anclajes teóricos del modelo de formación. El diseño metodológico se fundamenta en la ZDP de los participantes, inmersos en el andamiaje propuesto a través de recursos tecnológicos y un "aula" formada por una cocina demostrativa, donde reconstruyen su realidad alimentaria colectiva. El impacto formativo o proyección social del modelo también resulta novedoso al formalizar herramientas de evaluación aplicables a través de tres tipos de competencias: instrumentales, sistémicas y aplicadas; que permitirían visualizar avances en el

logro de dominios durante el desarrollo del programa, haciéndolo susceptible de ajustes sobre necesidades particulares de los participantes.

El programa asume los cambios en el estilo de vida y la alimentación a través de una estructura que busca trascender la enseñanza temática para alcanzar las intenciones, valores, principios vitales y sociales desde la autonomía del individuo hasta la responsabilidad colectiva en salud. Reconocer las necesidades de cambios en la enseñanza de la salud y la alimentación lleva como uno de los implícitos principales la participación de nutricionistas y educadores mucho más reflexivos. Ellos, como facilitadores de los procesos de educación en la comunidad, no pueden seguir mostrándose resistentes a los cambios, continuar enseñando como lo han hecho siempre, evitando las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y dar paso a la incorporación de nuevas concepciones pedagógicas, más avanzadas o de vanguardia.

Otro gran implícito dentro de las propuestas vanguardistas en educación nutricional, resulta la conformación de equipos multidisciplinares desde la génesis misma del programa. De manera individual tanto educadores como nutricionistas no poseen la dimensión formativa necesaria para emprender y desarrollar un programa de educación nutricional integral. Ese escenario solamente puede ser modificado con el estudio y el trabajo en equipo, que ya debería venir asociado desde la formación de pregrado en ambas profesiones.

La metodología de grupos focales demostró, en el caso del diseño de esta propuesta pedagógica, ser perfecta para canalizar los conocimientos de los

profesionales en la construcción de estrategias apropiadas para promover, mantener y recuperar la salud en base a los epistemos de Vygotsky. Así, permite adaptar nuevos contenidos a diferentes grupos; por ejemplo, resultaría importante considerar puntos de educación ambiental referentes al origen de los alimentos, uso de alimentos de temporada y semillas nativas, uso de agrotóxicos, adecuado uso del agua, destino de los residuos, entre otros muy asociados a los programas de educación nutricional, por su importancia actual

en la calidad de vida de la población (Rodrigues, 2010), y que en conjunto forman parte de la definición de Soberanía Alimentaria.

Este trabajo ha buscado desafiar, de manera técnica, la práctica docente y formativa en el área de la salud comunitaria tanto de los nutricionistas como de los educadores, para estimularlos a seguir pensando formas y oportunidades de enseñar la nutrición desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Tablas

TABLA 1: Necesidades y expectativas de nutricionistas y educadores. Venezuela, 2014.

| NECESIDADES/ÁMBITOS TEMÁTICOS | TEMA/PROPÓSITO |
|---|--|
| Que el participante pueda comunicar de forma práctica, una nueva concepción del acto de alimentarse, frente a la necesidad de comer y poseer un estilo de vida saludable. | Conocimientos básicos de alimentación y nutrición. Dar a conocer los conceptos básicos de alimentación, nutrición y de los enunciados de las Guías de Alimentación. |
| Que el participante inserte la práctica de las medidas de higiene de los alimentos a nivel individual y familiar, para transformar la salud y calidad de vida en el ámbito comunitario. | Manipulación higiénica de los alimentos. Manejar información actualizada en materia de manipulación higiénica de los alimentos para concienciar a la comunidad acerca del significado de este tema con la salud individual y colectiva. |
| Que el participante argumente sobre el significado para su comunidad de la práctica de la lactancia materna en los ámbitos económicos, nutricional y psicosocial. | Alimentación en el primer año de vida. Proporcionar orientaciones teórico-prácticas en los tópicos claves para la alimentación y nutrición de los niños menores de un año. |
| Que el participante pueda comunicar de forma práctica las combinaciones adecuadas de los alimentos, asegurando su salud y la de todo su grupo familiar. | El trompo de los alimentos. Proponer la estrategia educativa oficial para los aspectos relacionados con la combinación de alimentos más adecuada para conservar la salud familiar. |
| Que el participante pueda comunicar una concepción adecuada sobre la alimentación infantil y sus cambios en los patrones de compra y consumo en su familia. | Alimentación de niñas, niños y adolescentes. Proporcionar orientaciones teórico-prácticas en los tópicos claves para la alimentación y nutrición de niños y niñas a partir del año de edad hasta la adolescencia. |
| Que el participante pueda comunicar la combinación adecuada de los alimentos que asegura la salud de la mujer en sus diferentes periodos de la vida. | Alimentación y nutrición de la mujer. Proporcionar orientaciones teórico-prácticas en los tópicos claves para la alimentación y nutrición de la mujer. |
| Que el participante pueda comunicar la combinación adecuada de los alimentos para, asegurar y/o restablecer la salud de los adultos mayores. | Alimentación del adulto mayor. Proporcionar orientaciones teórico-prácticas en los tópicos claves para la alimentación y nutrición del adulto mayor. |
| Que el participante haga más asertiva la selección de los alimentos para su grupo familiar a la hora de comprar. | Planificación del menú familiar. Brindar orientaciones teórico - prácticas sobre los aspectos relacionados con la planificación de menús a fin de facilitar y mejorar el trabajo de cocina como parte de la labor familiar. |
| Que el participante argumente sobre el significado para nuestra comunidad de las patologías nutricionales, y sobre las medidas preventivas. | Señales de riesgo del estado nutricional. Proporcionar datos útiles para la detección oportuna de posibles problemas del estado nutricional de la población. |
| El participante manifieste la trascendencia de la nutrición en el ámbito comunitario y aseguramiento de los programas nutricionales en su localidad. | Comunidad y políticas nutricionales. Proponer lineamientos para el abordaje de los problemas y necesidades nutricionales de la comunidad. |
| Que el participante pueda comunicar una concepción adecuada sobre la alimentación infantil y sus cambios en los patrones de compra y consumo en su familia. | Alimentación de niñas, niños y adolescentes. Proporcionar orientaciones teórico-prácticas en los tópicos claves para la alimentación y nutrición de niños y niñas a partir del año de edad hasta la adolescencia. |
| Que el participante pueda comunicar la combinación adecuada de los alimentos que asegura la salud de la mujer en sus diferentes periodos de la vida. | Alimentación y nutrición de la mujer. Proporcionar orientaciones teórico-prácticas en los tópicos claves para la alimentación y nutrición de la mujer. |
| Que el participante pueda comunicar la combinación adecuada de los alimentos para, asegurar y/o restablecer la salud de los adultos mayores. | Alimentación del adulto mayor. Proporcionar orientaciones teórico-prácticas en los tópicos claves para la alimentación y nutrición del adulto mayor. |
| Que el participante haga más asertiva la selección de los alimentos para su grupo familiar a la hora de comprar. | Planificación del menú familiar. Brindar orientaciones teórico - prácticas sobre los aspectos relacionados con la planificación de menús a fin de facilitar y mejorar el trabajo de cocina como parte de la labor familiar. |
| Que el participante argumente sobre el significado para nuestra comunidad de las patologías nutricionales, y sobre las medidas preventivas. | Señales de riesgo del estado nutricional. Proporcionar datos útiles para la detección oportuna de posibles problemas del estado nutricional de la población. |
| El participante manifieste la trascendencia de la nutrición en el ámbito comunitario y aseguramiento de los programas nutricionales en su localidad. | Comunidad y políticas nutricionales. Proponer lineamientos para el abordaje de los problemas y necesidades nutricionales de la comunidad. |

TABLA 2: Categorización por Constructos. Venezuela, 2014.

| CATEGORÍAS | UNIDADES GENÉRICAS | NÚMERO DE UNIDADES DE REGISTRO | SENTENCIA MÁS PUNTUADA |
|--|--|--------------------------------|---|
| Conocimientos Básico de Alimentación y Nutrición | Objetivos Desarrollo Operativo Evaluación Impacto Formativo | 9 6 5 | De acuerdo Neutral Totalmente de Acuerdo |
| Manipulación Higiénica de Alimentos | Objetivos Desarrollo Operativo Evaluación Impacto Formativo | 8 5 5 | Totalmente de Acuerdo De acuerdo De acuerdo |
| Alimentación en el primer año de vida | Objetivos Desarrollo Operativo Evaluación Impacto Formativo | 7 8 5 | De acuerdo Neutral Neutral |
| El trompo de los alimentos | Objetivos Desarrollo Operativo Evaluación Impacto Formativo | 8 7 5 | Totalmente de acuerdo De acuerdo Neutral |
| Alimentación de niños, niñas y adolescentes | Objetivos Desarrollo Operativo Evaluación Impacto Formativo | 6 9 5 | Neutral De acuerdo Neutral |
| Alimentación y nutrición de la mujer | Objetivos Desarrollo Operativo Evaluación Impacto Formativo | 7 6 5 | De acuerdo De acuerdo De acuerdo |
| Alimentación del adulto mayor | Objetivos Desarrollo Operativo Evaluación Impacto Formativo | 7 6 5 | Totalmente de acuerdo Neutral De acuerdo |
| Planificación del menú familiar | Objetivos Desarrollo Operativo Evaluación Impacto Formativo | 7 8 5 | De acuerdo De acuerdo Neutral |
| Señales de riesgo del estado nutricional | Objetivos Desarrollo Operativo Evaluación Impacto Formativo | 6 8 5 | De acuerdo Neutral Totalmente de acuerdo |
| Comunidad y políticas nutricionales | Objetivos Desarrollo Operativo Evaluación Impacto Formativo | 8 8 5 | De acuerdo Totalmente de acuerdo De acuerdo |

TABLA 3: Documento final, estética y contenido ejemplificados en un tema. Venezuela 2014.**TEMA 2: MANIPULACIÓN HIGIÉNICA DE LOS ALIMENTOS**

PROPÓSITO: Dar información actualizada en materia de manipulación higiénica de los alimentos y tópicos relacionados con el área, para contribuir a que la comunidad tome conciencia acerca del significado y relación de este tema con la salud individual y colectiva.

| OBJETIVOS | | |
|---|---|---|
| FASE INSTRUMENTAL | FASE SOCIAL | FASE CREADORA |
| <p>Que el alumno interiorice: La trascendencia que sobre la salud individual y familiar posee el manejo higiénico de los alimentos. El enfoque integral de la cadena de contaminación de aguas y alimentos, que genera infecciones e intoxicaciones a través de factores biológicos, bioquímicos y físicos. La valoración de prácticas de higiene durante el almacenamiento, preparación y distribución de los alimentos, a fin de prevenir la contaminación y la ocurrencia de enfermedades.</p> | <p>Que el alumno sea capaz de expresar y comunicar su concepción con respecto a higiene de los alimentos, discutiendo situaciones reales del consumo de los mismos tanto en casa como en la calle.</p> <p>Que el alumno sea capaz de expresar de manera práctica durante la dinámica grupal, sus destrezas en la aplicación de medidas sanitarias sobre hortalizas, frutas y agua.</p> | <p>Que el alumno manifieste como ha insertado la práctica de las medidas de higiene de los alimentos a nivel individual y familiar, y cómo éstas pueden transformar la salud y calidad de vida en el ámbito comunitario.</p> |
| DESARROLLO OPERATIVO | | |
| FASE INSTRUMENTAL | FASE SOCIAL | FASE CREADORA |
| <p>Revisión Módulo No.5 del Curso de Nutrición Comunitaria INN Afiche: 5 claves para la manipulación higiénica de los alimentos. Videos: Higiene en la manipulación de los alimentos/Manipulador de alimentos busca empleo. Contenidos: Microorganismos como generadores de la Enfermedades Transmitidas por Alimentos (ETA) ¿Cómo prevenir las ETA? Rol de las personas que preparan alimentos en la prevención de ETA. Condiciones del sitio de preparación y distribución de los alimentos. Conservación de alimentos: refrigeración, congelación, calor. La basura.</p> | <p>Conversatorio: ¿Existe relación entre la salud familiar y la manipulación de los alimentos que consumimos? ¿Qué tipo de manipulación han tenido los alimentos que consumimos en la calle, en chiringuitos o pregoneros, o los niños en cafetines y comedores escolares? Práctica Didáctica: Ver y discutir videos del INN que proponen normas en materia de higiene en la manipulación de los alimentos. Dinámica de grupo para el lavado de hortalizas y frutas: cómo aplicar limón, vinagre o cloro en la práctica doméstica. Hervir el agua de consumo en práctica de grupo: sobre la estufa acordar y ejecutar el procedimiento, conteo del tiempo de ebullición seguro, aireado final al envasar.</p> | <p>Discusión crítica: ¿En casa comemos o nos alimentamos? ¿Se está nutriendo nuestra familia? ¿En el mercado, estoy comprando alimentos o "comida chatarra"? Insectos y roedores en la comunidad: ¿cómo actuar y prevenirlos?</p> |
| EVALUACIÓN DEL IMPACTO FORMATIVO | | |
| COMPETENCIAS INSTRUMENTALES | COMPETENCIAS SISTÉMICAS | COMPETENCIAS APLICADAS |
| <p>Reconocer y familiarizarme con los agentes causales de enfermedades transmitidas por los alimentos. Utilizar las medidas preventivas que aseguren la inocuidad de los alimentos en su manipulación, preparación y almacenamiento.</p> | <p>Valorar positivamente la incorporación y adaptación de los recursos de higiene de los alimentos a nuestra cocina.</p> | <p>Contextualizar el uso de las normas de higiene de los alimentos en la prevalencia y prevención de enfermedades en nuestra comunidad.</p> |

CAPÍTULO III:

“Educación nutricional comunitaria:
influencia de la pedagogía sociocultural
sobre los cambios de patrones
de consumo de alimentos”



CAPÍTULO III:

“Educación nutricional comunitaria: influencia de la pedagogía sociocultural sobre los cambios de patrones de consumo de alimentos”

En preparación:

Jesús Ekmeiro Salvador¹, Rafael Moreno Rojas¹, Fernando Cámara¹.

¹. Departamento de Bromatología y Tecnología de los Alimentos. Universidad de Córdoba. España.

Resumen:

Los cambios en los hábitos alimentarios que se acentuaron a partir de la segunda mitad del siglo XX, aliados con la reducción creciente de la actividad física, han convertido a la alimentación en un factor de riesgo importante para las enfermedades crónicas. Así son apremiantes las acciones de promoción de la salud y de la alimentación saludable que combinen el apoyo educativo y ambiental, involucrando no solo dimensiones individuales, sino también organizacionales y colectivas; a fin de transformar la situación nutricional y la calidad de vida de la población. Pero las acciones de promoción de la alimentación saludable requieren ser pautadas en aspectos metodológicos consistentes para que puedan alcanzar sus objetivos. La propuesta pedagógica debe estar dirigida a la modificación de conducta más que a una simple entrega de información. Este cambio de paradigma debería traducirse en programas de educación nutricional basados en el aprendiente. En ese sentido, se construyó un modelo pedagógico, que combinó técnicas de grupo focal con la de análisis de contenido, para proponer un programa de educación nutricional basado en el socioconstructivismo de Vygotsky, y probar su eficacia en la promoción de prácticas alimentarias saludables medidas en cambio conductuales sobre el patrón de consumo real de alimentos. Se incorporaron 410 participantes en el programa educativo, que se extendió por 3 meses con sesiones semanales en cocinas demostrativas. Posterior al programa, se identificaron cambios estadísticamente significativos en el incremento del consumo de hortalizas,

frutas, tubérculos, leguminosas y pescado; mientras que productos como mayonesa y margarina, adobos, cubitos, sopas de sobre, bebidas gaseosas y pasteurizadas, salsas industriales y snacks mostraron una marcada disminución. Estos resultados demuestran que el socioconstructivismo como base de la educación nutricional es una herramienta efectiva para enfrentar y cambiar patrones de consumo cualitativamente inadecuados, que afectan directamente el funcionamiento biológico individual, y se traduce en el condicionamiento colectivo de estados de salud desfavorables.

Palabras claves: Socioconstructivismo, Educación Nutricional, Dieta, Vygotsky.

Abstract:

Changes in eating habits that accentuated since the second half of the twentieth century, paired with the increasing reduction of physical activity, have turned nourishment into a major risk factor for chronic diseases. Therefore actions to promote health and healthy eating that combine educational and environmental support are urgent, involving not only individual dimensions, but also organizational and the collective; in order to transform the nutritional status and quality of life of the population. But healthy eating promoting actions need to be patterned on consistent methodological aspects so they can achieve their goals. The pedagogical proposal should be aimed at behavior modification rather than a simple delivery of information. This paradigm shift should result in nutrition education programs based on the learner. In that sense, an educational model was built, which combined focus group techniques with content analysis, to propose a nutrition education program based on Vygotsky's socioconstructivism, and test its effectiveness in promoting measured healthy dietary practices on behavioral change on food consumption's actual pattern. 410 participants were included in the educational program, which lasted for three months with weekly sessions in demonstration kitchens. After the program, statistically significant changes were identified in the increased consumption of vegetables, fruits, tubers, legumes and fish; while products such as mayonnaise and margarine, marinades, stock cubes, packet soups, soft and

pasteurized drinks, industrial sauces and snacks showed a marked decrease. These results demonstrate that the socioconstructivism as basis for nutritional education is an effective tool to address and change inadequate qualitatively consumption patterns, which directly affect individual biological functioning, and results in the collective conditioning of unfavorable health conditions.

Keywords: Socioconstructivism, Nutrition Education, Diet, Vygotsky.

Introducción

La contribución de una dieta saludable en la calidad de vida de las poblaciones ya está bastante bien establecida en la literatura. En contrapartida, los cambios en los hábitos alimentarios que se acentuaron a partir de la segunda mitad del siglo XX, aliados con la reducción creciente de la actividad física, han convertido a la alimentación en un factor de riesgo importante para las enfermedades crónicas. Así son apremiantes las acciones de promoción de la salud y de la alimentación saludable que involucren el conocimiento de las condiciones sociales, los valores culturales y de otras tantas formas de interpretarse el consumo alimentario, y lograr optimizar una dietética capaz de interactuar en esa realidad y cambiar hábitos (Ferreira y Gomes, 2012).

La promoción de la salud es considerada una estrategia importante sobre el proceso salud-enfermedad-tratamiento, siendo direccionada hacia el fortalecimiento de su carácter promocional y preventivo (Santos, 2005). Una de las estrategias más efectivas que han contribuido en la promoción de la salud, ha sido la combinación del apoyo educativo y ambiental, involucrando no solo dimensiones individuales, sino también organizacionales y colectivas, validando de esa manera, las acciones y condiciones de vida conducentes al logro de la salud (Candeias, 1997).

El nuevo paradigma del desarrollo económico y social en los últimos años es que las comunidades deben ser protagonistas y gestoras de cambio en aquellos aspectos que las afectan y por lo tanto, responsables del manejo de su salud (Gumucio-Dagron, 2002). Es imprescindible, si pretendemos resolver los problemas que nos aquejan, lograr un compromiso de las comunidades y

las organizaciones como interlocutores válidos para convertirse en parte activa del proceso, partiendo desde sus propios conceptos de lo que es la “salud”, y sabiéndose inmersa en un complejo modelo alimentario llamado de “transición”. Desde esta perspectiva la organización para la participación social es una forma comprobada de hacer frente a problemas de salud y nutrición que afectan a muchas personas (OPS, 1988). A su vez, la transición desde la conciencia colectiva de un problema que afecta a todos, hasta encontrar una solución efectiva, requiere conocimientos, habilidades y actitudes que hagan de la acción comunitaria un vehículo para la solución de los problemas (Martínez, 1993). De allí se desprende el concepto holístico de Nutrición Comunitaria: proceso de organización y empoderamiento popular para la búsqueda colectiva de soluciones a los problemas y necesidades alimentarias del pueblo, y el impulso de la seguridad y soberanía alimentaria de la Nación, a fin de promover hábitos alimentarios adecuados, además de contribuir a transformar la situación nutricional y la calidad de vida de la población, en función de las potencialidades ambientales y culturales de las localidades, a través del diálogo y revalorización de los saberes populares (INN, 2013).

Es evidente que la educación nutricional se convierte en un aspecto medular de la nutrición comunitaria, que intenta mejorar los estilos de vida ligados al modelo de consumo alimentario imperante, dado que, la manera como el individuo se alimenta va a influir en su estado de salud. Por tanto, podemos afirmar que la educación nutricional debe difundir los conceptos prácticos de la ciencia de la nutrición, buscando así fortalecer las fuerzas sociales capaces de combatir las causas básicas de explotación social, es decir, debe involucrarse con la concientización política de los grupos con los cuales trabaja (Valente, 1986).

Lejos de ser un aspecto meramente técnico, el educar en nutrición, o enseñar sobre nutrición, como un gesto que intenta con un discurso cambiar el comportamiento alimentario de otro, requiere comprensión de la historia, y de la visión del mundo de los sujetos sociales (García RWD, 2003). La educación nutricional no busca informar al sujeto, el concepto de educación supera las

aspiraciones de la información/instrucción, persigue un cambio de comportamiento a través de la comprensión del problema y el conocimiento de los beneficios del cambio. Hay que conseguir una convicción profunda en las personas para que asuman los cambios en los hábitos alimentarios que las conducen a una mejor salud (Sorrentino y Mucci, 2005).

El objetivo general que define el sustrato filosófico de las intervenciones en la comunidad consiste en aquellas acciones que permitan conseguir gradualmente una adecuación del modelo nutricional (Aranceta, 2004). Pero las acciones de promoción de la alimentación saludable requieren ser pautadas en aspectos metodológicos consistentes para que puedan alcanzar sus objetivos. Dentro de estos aspectos se destacan la estrategia de construcción de las acciones, en especial para la definición de los temas a ser abordados; y la propuesta pedagógica a ser utilizada (Bernardon, 2009). La propuesta pedagógica debe focalizarse en el fomento de prácticas de alimentación saludable, dirigida a la modificación de conducta más que a una simple entrega de información. La premisa previa según la cual al dar información a la población se reducirá la malnutrición, es insuficiente (Aranceta, 2003). La acción educativa debe construirse no solamente con la competencia técnica, sino principalmente con el compromiso político de los grupos o individuos con los cuales se trabaja colectivamente.

Este cambio de paradigma debería traducirse en programas de enseñanza basados en el aprendiente. Paralelamente la metodología ha sufrido un cambio similar, de una enseñanza centrada en el profesor a aquella centrada en el aprendiente y su contexto de aprendizaje. Consecuentemente con una visión proactiva del aprendiente, existe un gran interés por fomentar la autorregulación por parte de los alumnos, con el objetivo final de convertirlos en aprendientes más autónomos, asumiendo que de esta forma serán capaces de gestionar mejor su propio aprendizaje y de aumentar así su eficacia y rendimiento. El aprendiente autónomo sería, de forma ideal, consciente de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles, siendo asimismo capaz de suplir sus carencias acudiendo a otros recursos y de seleccionar o incluso crear los

entornos de aprendizaje más propicios, aprovechando todas las oportunidades de aprendizaje, formales o informales que se le presenten (López S, 2010).

La teoría sociocultural ha arrojado una nueva luz sobre la importancia de la interacción social en los procesos de aprendizaje, y a pesar de ser una teoría que se ha incorporado de manera relativamente reciente al panorama académico occidental, en la actualidad la teoría sociocultural es una de las corrientes teóricas más influyentes en el ámbito educativo en general, por lo que la enseñanza y promoción de la salud no pueden ser la excepción. Esta teoría, postulada por Lev Vigotsky, parece calzar perfectamente con los requerimientos de la educación nutricional comunitaria, su epistemo principal plantea que el conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social.

Vygotsky señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. Para Vygotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción – plano interpsicológico – se llega a la internalización – plano intrapsicológico (Navarro, 2006). La teoría del desarrollo Vygotskyana parte de la concepción de que todo organismo es activo, estableciendo una continua interacción entre las condiciones sociales, que son mutables, y la base biológica del comportamiento humano. Él observó que en el punto de partida están las estructuras orgánicas elementales, determinantes por la maduración. A partir de ellas se forman nuevas, y cada vez más complejas, funciones mentales, dependiendo de la naturaleza de las experiencias sociales del sujeto (Lucci, 2006). Con esto rechaza totalmente los enfoques que reducen la psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Considera que más importante que el aprendizaje asociativo, los rasgos humanos no asociativos como la conciencia y el lenguaje, son más importantes a la psicología. Por ello un programa

educativo debe estar enfocado en el diálogo horizontal, para intercambiar y construir saberes en conjunto, colectivos.

Ciertamente el enfoque sociocultural ampliamente conocido y asentado en la comunidad científica ofrece un sólido e innovador marco teórico para el abordaje de las situaciones de salud, alimentación y nutrición, que nos toca revertir en este momento histórico. Ante la necesidad de generar nuevas estrategias educacionales tendientes a reducir los consumos elevados de alimentos poco nutritivos, promocionar una mayor participación de alimentos autóctonos en la dieta, y fomentar estilos de vida más saludables a nivel comunitario ; la propuesta de esta investigación se focaliza y cobra relevancia, ya que genera un modelo pedagógico, y lo aplica como un programa de educación nutricional comunitario basado en los fundamentos socioculturales; buscando dar respuesta, con elementos modernos de la psicología del aprendizaje, al reto de generar cambios individuales, familiares y comunitarios hacia un patrón de consumo de alimentos más adecuado.

Métodos

Por muestreo incidental se seleccionaron 410 mujeres pertenecientes a comunidades populares urbanas de Cumaná y Puerto La Cruz, Venezuela. Se abordó el patrón dietético de sus respectivas familias a través del Método de Frecuencia Cualitativa de Consumo de Alimentos, aplicando una encuesta estructurada que permitió obtener la frecuencia habitual de ingesta de 169 alimentos durante los últimos tres meses. En tal sentido se establecieron correlaciones de los criterios de consumo de alimentos; la frecuencia diaria de consumo de alimentos se consideró alta, la frecuencia semanal se consideró media, y la mensual equivale a una frecuencia de consumo baja. La valoración cualitativa de la dieta se obtuvo comparando el patrón de consumo obtenido, y la participación de sus diferentes grupos de alimentos constituyentes, con la guía de alimentación estructurada para la población venezolana actualmente vigente, llamadas “el trompo de los alimentos” (I.N.N., 2007). Esta comparación permitió evaluar el grado de armonía existente entre los diferentes grupos de alimentos que constituyeron el patrón de consumo inicial de la población

estudiada, en función a las orientaciones nutricionales nacionales. Posteriormente, el grupo muestral participó en un programa de educación nutricional, diseñado bajo fundamentos de la teoría sociocultural del aprendizaje. Para su ejecución se diseñaron cocinas demostrativas en las dos comunidades en estudio, y se establecieron grupos de 12 participantes por sesión; el cronograma se extendió por 3 meses consecutivos y contempló 1 sesión educativa semanal para cada grupo. Desde el punto de vista didáctico, para ajustarse a los postulados socioculturales, la dinámica educativa de cada sesión exigía la dirección de un Nutricionista, el cual servía de *guía del grupo* sobre los *constructos* a desarrollar del programa. De igual modo, como requisito para propiciar la *zona de desarrollo próximo* entre los participantes se agrupaban mujeres de diferentes grupos etareos, pues la base de la construcción de saberes depende del intercambio entre individuos más entrenados o capacitados, con otros menos “expertos”. Todo el programa se desarrolló en función a objetivos de ejecución-acción, cuyos resultados concluían en un *diálogo de cierre* dirigido y registrado por el guía. A los seis meses posteriores de la ejecución del programa educativo, las participantes fueron abordadas en sus domicilios para cumplimentar nuevamente la encuesta de frecuencia cualitativa de consumo familiar de alimentos, registro que permitiría contrastar la conducta alimentaria en éstos hogares con la información registrada previa a la intervención educativa. Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 20 para analizar toda la información derivada de dichas encuestas.

Resultados

En la Figura 1 se grafican los alimentos más consumidos a diario por el grupo en estudio, que privilegió con esta frecuencia alimentos del grupo de misceláneos (sal, café, adobo, cubito, salsas industriales, bebidas gaseosas, azúcar, margarina y aceite mezcla). El principal cereal ha sido la harina de maíz precocida, y los alimentos proteicos de frecuencia diaria más importantes son el queso blanco duro y la leche en polvo. Con respecto a la banda que mide el consumo semanal de alimentos, la Figura 2 destaca el abanico de

opciones del grupo de cereales (arroz, pasta, pan y galletas), los snacks (hojuelas industrializada fritas de harinas variadas, papa o plátano) y las sopas deshidratadas en sobre; el principal alimento proteico de consumo semanal han sido las sardinas enlatadas, seguido de carne de bovino, pollo y jamón endiablado. En esta banda semanal aparecen algunos tubérculos (plátano y papa) y una hortaliza (tomate).

En ninguna de las dos bandas se reportaron consumos frutas ni leguminosas.

Luego de la ejecución del programa educativo se reportaron variaciones estadísticamente significativas en la frecuencia cualitativa de consumo para 100 de los alimentos estudiados, desagregados de la siguiente manera Tablas No.1 y 2):

Cereales: 12 de los 14 cereales estudiados mostraron cambios de consumo; el pan, la pasta y las galletas con las disminuciones más acentuadas, y la avena, maicena y cachapas con marcados incrementos.

Cárnicos y aves: todos los embutidos, jamones de cerdo y pollo, así como la chuleta ahumada disminuyeron en consumo, mientras que el cerdo fresco y el hígado de bovino mostraron incrementos.

Lácteos y huevos: La leche y el queso vieron disminuir su consumo a expensas de un mayor consumo de yogurt. De igual modo se incrementó el consumo de huevos.

Pescados y mariscos: 6 tipos diferentes de pescados mostraron una tendencia al incremento de consumo, solo el atún enlatado en aceite se vio disminuido. 5 de los 9 mariscos y moluscos estudiados reportaron incrementos significativos en su consumo.

Leguminosas, raíces y tubérculos: todas las raíces y tubérculos estudiados, y más de la mitad de las leguminosas consideradas elevaron su participación en la dieta de la población estudiada.

Vegetales: 15 de 23 hortalizas consideradas en el estudio acentuaron su frecuencia de consumo, disminuyendo de manera significativa el uso de vegetales enlatados.

Frutas: acrecentaron su participación en la alimentación de las familias encuestadas 8 frutas diferentes, a expensas de la pulpa de fruta y las frutas enlatadas, cuyos consumos se vieron afectados de forma importante.

Aceites, azúcares y grasas visibles: la tendencia apuntó a una disminución del consumo del aceite mezcla para favorecer el incremento del aceite de soya. También ha sido significativa la disminución de la margarina y la mayonesa industrial. El azúcar blanco perdió espacio frente al papelón y la mermelada, que aumentaron su participación en la dieta.

Misceláneos: Ningún grupo de alimentos se afectó más negativamente que el de misceláneos, donde 11 de sus 14 productos registraron las caídas de consumo más destacadas del estudio, particularmente las salsas industriales, las bebidas gaseosas, jugos pasteurizados, los cubitos y adobos.

Discusión

Inicialmente las personas incluidas en este estudio demostraron poseer hábitos alimentarios no recomendables. Sus arraigados patrones de consumo mostraron poca similitud con las referencias establecidas por las guías de alimentación nacional, y por lo tanto, un mayor riesgo de padecer enfermedades crónicas no transmisibles, con marcado vínculo nutricional. Al considerar individualmente los alimentos más consumidos por estas comunidades, donde potenciadores de sabor y salsas industriales, sopas deshidratadas, bebidas gaseosas y jugos pasteurizados, grasas visibles y lácteos no descremados capitalizan las preferencias de ingestas; a expensas de alimentos más saludables como hortalizas, frutas, leguminosas, tubérculos y pescado, encontramos, que no se diferencian mucho de los patrones inadecuados reportados en otras regiones del país por algunos estudios previos (Bernal y Lorenzana, 2003). El objetivo, por lo tanto, consistió en una intervención nutricional educativa para ayudar a generar en las mujeres

estudiadas cambios conductuales en materia de su alimentación real y la de su familia, más allá de aumentar solamente sus conocimientos conceptuales al respecto.

Hubo una respuesta estadísticamente significativa para el 59,17% de los alimentos considerados en el estudio, incrementando o disminuyendo su consumo saludable, como una respuesta *internalizada* por las participantes y *socializada* luego en la intimidad doméstica de sus grupos familiares respectivos. Se observa como al respecto del consumo de proteína animal, se incorporan algunas variedades de pescados y mariscos, hecho significativo ya que las ciudades donde se ha realizado el estudio están ubicadas en la zona de mayores capturas pesqueras del país. El hábito de comer pescado, en estos puertos pesqueros, se ha ido perdiendo probablemente por los altos precios que han alcanzado estos productos; razón por la cual tal vez se incrementó el consumo de sardinas enlatadas y atún en agua enlatados cuyos precios están subsidiados y regulados, respectivamente, por estrategia gubernamental. El consumo de queso blanco duro disminuyó, pero continuó siendo uno de los principales alimentos proteicos de la dieta; su gran aporte de grasa saturada y sal lo hace cuestionable dentro de una dieta equilibrada, pero la posibilidad de rayarlo y rendir las porciones por comensal, es una ventaja económica a la que aparentemente no están dispuestos a renunciar los consumidores de bajos recursos.

De acuerdo con los resultados de diferentes investigaciones realizadas en diversos lugares de Latinoamérica, las frutas y hortalizas son consumidas con una frecuencia y cantidad menor a lo recomendado (5 porciones al día, 400 gr), lo cual es un indicio que en los programas e intervenciones implementados se ha desconocido la influencia de factores socioculturales en el consumo alimentario (Arboleda, 2013). Nuestros resultados mostraron la capacidad de revertir esta misma tendencia en la población estudiada, quienes incrementaron marcadamente el consumo de frutas, particularmente las no estacionales y autóctonas, lo cual podría estar vinculado también con un más económico acceso al consumidor. En un estudio del patrón de ingesta de la

ciudad de Buenos Aires los resultados demuestran que la ingesta de vegetales y frutas se realiza en cantidades inadecuadas, ya que el 68% de los encuestados no ingirió ninguna porción de vegetales y frutas el día anterior y solo el 1,02% de los encuestados alcanzó las cinco raciones diarias recomendadas (Castañola y otros, 2004), y la tendencia a bajos consumo de estos alimentos funcionales es internacional. Remontar el bajo consumo de hortalizas ha sido un reto superado a través del programa educativo propuesto, donde se rescataron en la práctica una gran variedad de opciones culinarias de presentación (postres, compotas, jugos, salsas, sopas, ensaladas frías y calientes) que acercaron las hortalizas nuevamente a los participantes.

Sin embargo, el grupo de raíces y tubérculos, así como el de las leguminosas, fueron los que reportaron los cambios de incremento de consumo más importantes. Tal vez para estas participantes en el Oriente del país estos grupos representaron un reencuentro no muy lejano de saberes y sabores que históricamente han caracterizado esta zona del país. Particularmente el consumo de frijoles se ha venido perdiendo dado los cambios en el estilo de vida familiar “moderno” donde los tiempos laborales más exigentes se compensan restándole dedicación a la comida tradicional, generalmente más elaborada, como es el caso de los granos. De igual modo el casabe (galleta de mandioca), pan indígena, ha perdido espacio dentro de los patrones de consumo familiar dado que otras harinas (maíz precocida, trigo para el pan) son mucho más baratas, por subsidio gubernamental. Pero el saber cultural rescatado a través del programa educativo, disparó el consumo de casabe como elemento insignia, distintivo, de la culinaria local.

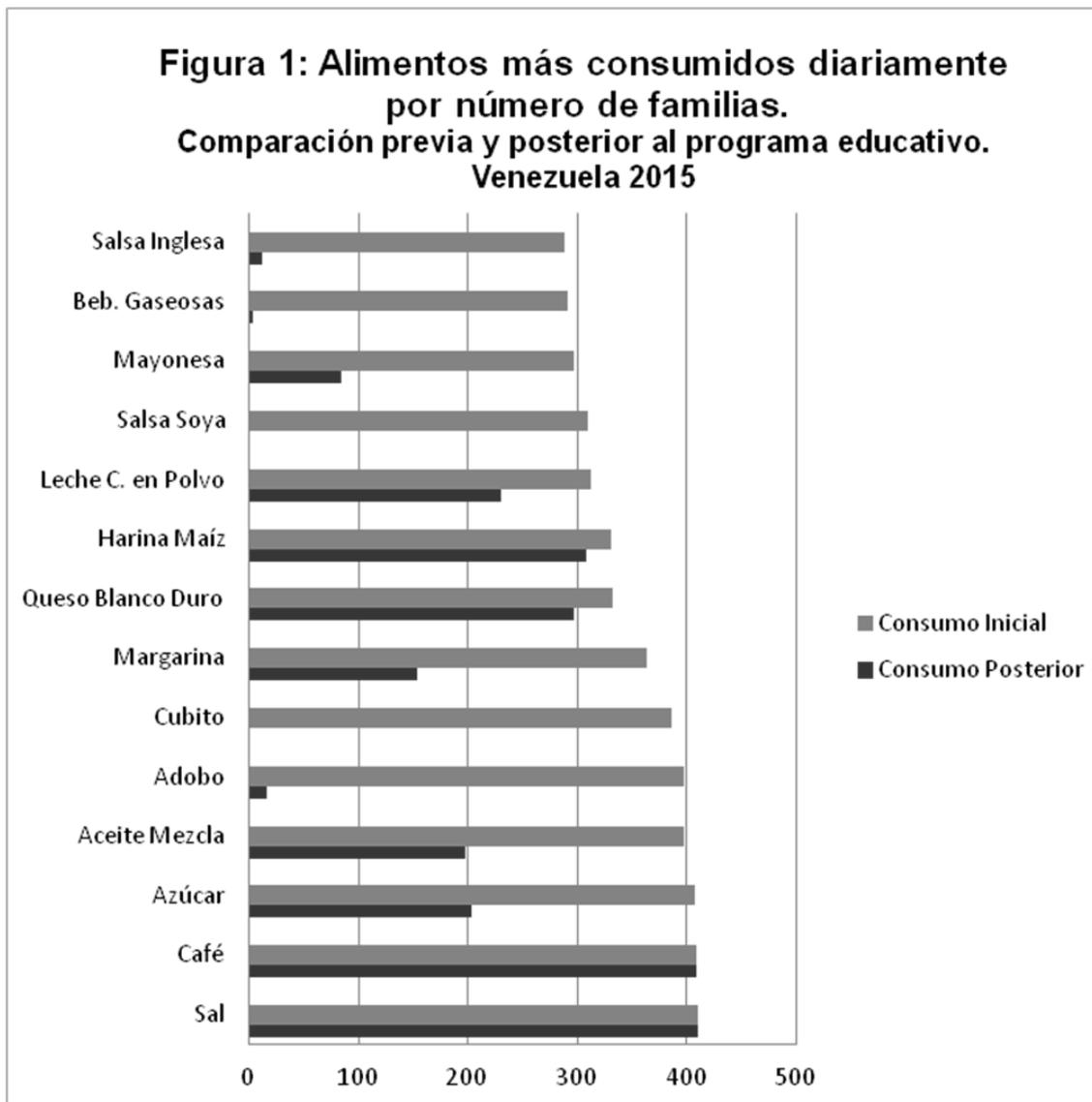
Entre los diferentes tipos de aceites se registró una clara tendencia, luego del programa educativo, a consumir el aceite de soya a expensas del aceite mezcla. Ambos tienen subsidio gubernamental, son económicos y su disponibilidad es amplia; pero los criterios de calidad nutricional construidos dentro del programa educativo definieron la tendencia hacia el aceite de un solo origen disponible. También el criterio de calidad de la dieta se demarcó en la disminución de grasas visibles (margarina y mayonesa) y en los azúcares,

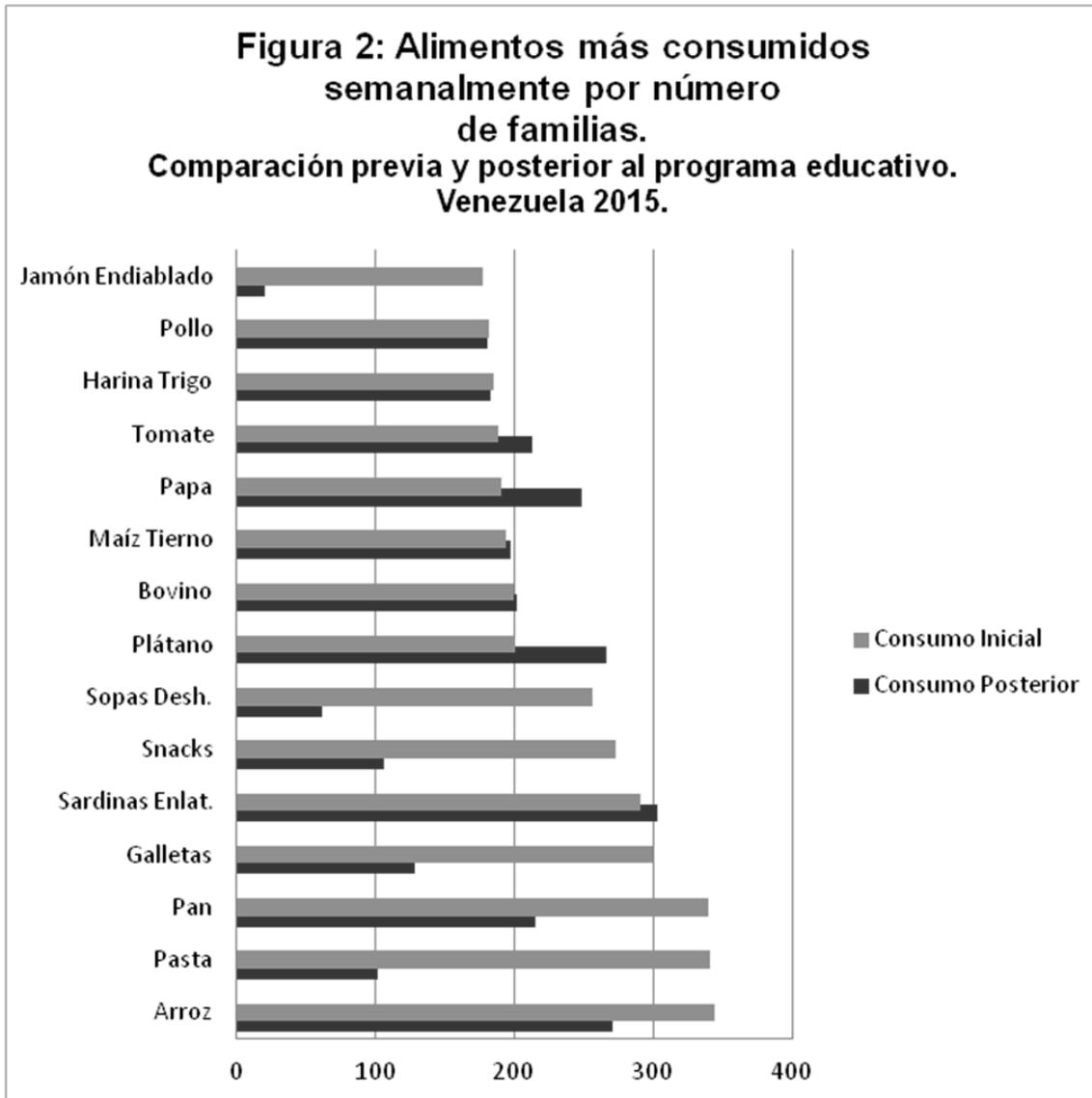
cediendo el azúcar blanco espacio ante el incremento del consumo de azúcares menos refinada como el papelón.

Así, el conjunto de modificaciones en la dieta reportado por este grupo de estudio, puede resultar beneficioso para salud a corto plazo, y sugieren la efectividad de la educación nutricional comunitaria como alternativa de respuesta ante la dinámica socioeconómica y cultural que envuelve toda la cadena alimentaria-nutricional.

El análisis de los resultados avala la estrategia educativa propuesta, fundamentada en la teoría sociocultural, como una plataforma pedagógica para el diseño de instrumentos ajustados a la psicología del aprendizaje en el área alimentaria. Considerar los procesos mentales, la dinámica cognitiva, y los cambios conductuales a mediano y largo plazo como criterios de evaluación, están demostrando ser la base tanto de la formación individual como de la educación nutricional colectiva.

Figuras





Tablas

Tabla nº 1 Incrementos significativos en el patrón de consumo de alimentos asociados a la participación en el Programa de Educación Nutricional.

| Alimentos (Grupo) | Sign. | Alimentos (Grupo) | Sign. | Alimentos (Grupo) | Sign. |
|--|-------|--|-------|---|-------|
| CEREALES | | VEGETALES | | CÁRNICOS Y AVES | |
| Avena <i>Avena sativa</i> L. | *** | Ají dulce <i>Capsicum</i> sp. | *** | Cerdo <i>Suscropha domestica</i> | *** |
| Maicena (almidón de maíz) | *** | Ajoporro <i>Allium porrum</i> | *** | Hígado de Bovino <i>Bos taurus</i> | ** |
| Fororo | *** | Auyama <i>Cucúrbita maxima</i> | *** | PESCADOS, MARISCOS Y MOLUSCOS | |
| Gofio | *** | Berenjena <i>Solanum Melongena</i> var. <i>esculentum</i> | *** | Atún fresco <i>Thunnus</i> sp. | *** |
| Cachapa | *** | Brócoli <i>Brassica oleracea</i> var. <i>asparagoidea</i> | *** | Atún enlatado en aceite <i>Thunnus</i> sp. | *** |
| LEGUMINOSAS, RAÍCES Y TUBÉRCULOS | | Calabacín <i>Cucúrbita argyrosperma</i> | *** | Sardina enlatada <i>Clupanodom pseudohispanicus</i> | ** |
| Caraotas <i>Phaseolus vulgaris</i> | *** | Coliflor <i>Brassica oleracea</i> var. <i>Botrytis</i> L. | *** | Carite <i>Zcomberomoros maculatus</i> | *** |
| Frijoles <i>Vigna</i> sp. | *** | Cebolla <i>Allium cepa</i> L. | *** | Corocoro <i>Haemulon</i> sp. | *** |
| Lentejas <i>Lens sculenta</i> | *** | Lechuga <i>Lactuca sativa</i> L. | *** | Cazón/Raya <i>Mustelus canis/Aetobatus narinari</i> | *** |
| Apio <i>Arracacia xanthorrhiza</i> | *** | Pepino <i>Cucumis sativus</i> | *** | Lebranche <i>Mugil liza</i> | *** |
| Batata <i>Ipomaea batatas</i> L. | *** | Pimentón <i>Capsicum annum</i> L. | *** | Calamares <i>Loligo</i> sp. | ** |
| Mapuey <i>Dioscorea triphylla</i> | *** | Remolacha <i>Beta vulgaris</i> var. <i>Rubra</i> | *** | Mejillones <i>Perna perna</i> | ** |
| Ñame <i>Dioscorea alata</i> | *** | Repollo <i>Brassica oleracea</i> var. <i>Capitata</i> | *** | Guacuco <i>Tivela macrotroidea</i> | *** |
| Ocumo Chino <i>Colocasia esculenta</i> L. | *** | Tomate <i>Lycopersicum esculentum</i> | ** | Chipi chipis <i>Donax variabilis</i> | *** |
| Papa <i>Solanum tuberosum</i> L. | *** | Zanahoria <i>Daucus carota</i> | *** | Pepitonas <i>Arca zebra</i> | *** |
| Yuca <i>Manihot esculenta</i> | *** | FRUTAS | | LÁCTEOS Y HUEVOS | |
| Plátano <i>Musa paradisiaca</i> | *** | Cambur <i>Musa sapientum</i> | *** | Leche descremada líquida | *** |
| Casabe | *** | Fresa <i>Fragaria</i> sp. | *** | Yogurt casero | *** |
| ACEITES, AZÚCARES Y GRASAS VISIBLES | | Guayaba <i>Psidium guajava</i> L. | *** | Yogurt industrial | *** |
| Aceite de soya <i>Glycine max</i> | *** | Lechosa <i>Carica papaya</i> | *** | Yogurt líquido | *** |
| Papelón | *** | Naranja <i>Citrus Aurantium</i> var. <i>Sinensis</i> Engl. | ** | Huevos de Gallina | ** |
| Mermelada | *** | Melón <i>Cucumis melo</i> | *** | MISCELÁNEOS | |
| | | Piña <i>Ananas sativus</i> | *** | Té <i>Camellia sinensis</i> | *** |
| | | Limón <i>Citrus limonia</i> | *** | | |

Sign según χ^2 : ***<0.001; **<0.01; *<0.05

Tabla nº 2 Disminuciones significativas en el patrón de consumo de alimentos asociados a la participación en el Programa de Educación Nutricional.

| Alimentos (Grupo) | Sign. | Alimentos (Grupo) | Sign. | Alimentos (Grupo) | Sign. |
|--|-------|-------------------------|-------|---|-------|
| CEREALES | | VEGETALES | | FRUTAS | |
| Arroz <i>Oryza sativa.</i> | *** | Vegetales enlatados | ** | Pulpa de frutas | *** |
| Cereal para Desayuno | *** | CÁRNICOS Y AVES | | Frutas enlatadas | *** |
| Pan (salado y dulce) | *** | Chuleta Ahumada | *** | MISCELÁNEOS | |
| Pasta | *** | Jamón de Cerdo | *** | Malta | *** |
| Harina de Trigo | *** | Jamón de Pollo | *** | Gatorade | *** |
| Galletas (salada y dulce) | *** | Salchichón | *** | Adobo | *** |
| Harina de Maíz precocida | *** | Mortadela | *** | Bebidas gaseosas | *** |
| LEGUMINOSAS, RAÍCES Y TUBÉRCULOS | | Jamón Endiablado | *** | Jugos pasteurizados | *** |
| Granos enlatados | *** | Salchichas | *** | Sopas deshidratadas | *** |
| ACEITES, AZÚCARES Y GRASAS VISIBLES | | LÁCTEOS Y HUEVOS | | Cubitos | *** |
| Aceite mezcla | *** | Leche completa en polvo | *** | Salsa Inglesa | *** |
| Margarina | *** | Leche descr. en polvo | *** | Salsa de Soya | *** |
| Mayonesa | *** | Queso blanco duro | *** | Pimienta | *** |
| Azúcar blanco | *** | Crema de leche | ** | Snacks (Tosticos, Ruffles, Pepitos, etc.) | *** |

Sign según χ^2 : ***<0.001; **<0.01; *<0.05

Discusión General



DISCUSIÓN GENERAL

Comer adecuadamente no es trivial. Los requerimientos nutricionales son complejos y presentan variaciones de acuerdo con la edad, el peso, la estatura, el tipo de actividad física y los aspectos asociados al metabolismo de cada individuo. El tema se hace más complejo cuando se suman tradiciones o restricciones étnicas, culturales y religiosas, costo de los alimentos, capacidad de compra del consumidor, disponibilidad en el mercado, presentaciones y modos de procesamiento de los alimentos. Existen, por consiguiente, grandes diferencias entre lo que el ser humano necesita desde el punto de vista nutricional, lo que desea como alimento y aquello que finalmente puede adquirir (Machado-Allison, 2007).

Estas diferencias en el comportamiento del consumidor a la hora de definir qué productos componen su alimentación esta influenciada por una coyuntura tan amplia como diversa. En las regiones emergentes, el incremento de rentas ha generado una situación de mayor bienestar, provocando modificaciones en la composición de su compra. En los países desarrollados el envejecimiento los orienta al consumo de alimentos adecuados a las necesidades de las personas mayores, con el objeto de mejorar el equilibrio nutricional y aportar aquellos nutrientes que les suelen ser deficitarios; particularmente los valores del estado antioxidante suelen ser bajos ya que en este grupo de edad los mecanismos de protección antioxidante pueden estar disminuidos, requiriendo entonces que la dieta aporte una amplia más amplia variedad de alimentos de origen vegetal que refuerce los niveles de antioxidantes plasmáticos (García-Alonso y otros, 2004). Por otra parte, la incorporación de la mujer al trabajo remunerado ha modificado la estructura productiva y social originando cambios de diversa índole. En ese sentido, los núcleos familiares también han ido cambiando con el tiempo: el tamaño de las familias se ha reducido, se ha incrementado el número de hogares unipersonales, los horarios de trabajo dificultan que la familia se reúna e

incrementa la frecuencia de las comidas fuera del hogar. Es así que el rasgo general de la población activa es la disposición de menos tiempo para realizar “las compras” y preparar los alimentos. Pero la cualidad que se destaca por sobre todas es la creciente preocupación por la salud, tanto en lo que compete a la seguridad de los alimentos como a los efectos de la ingesta de alimentos en el organismo, condicionando muchas veces la elección final de los consumidores, más allá de precio y/o marca.

La importancia de conocer el consumo de alimentos, nutrientes y otros componentes de la dieta es enorme, dado que son un eslabón trascendental para la ciencia y tecnología de los alimentos, para la producción y el comercio agrícola internacional, y sobre todo, para establecer los objetivos colectivos nacionales en materia de abastecimiento y disponibilidad, como garantía de salud poblacional. El consumo de alimentos se ha considerado la explicación más directa del estado nutricional, de allí la importancia de evaluar, tanto cualitativa como cuantitativamente, la ingestión de alimentos y nutrientes por parte de individuos y grupos de población (Velasco, 2009). Además, entra de la definición de la seguridad alimentaria, que existe cuando todas las personas tienen, en todo momento, acceso físico, social y económico a alimentos suficientes y nutritivos que satisfacen sus necesidades energéticas diarias y sus preferencias alimentarias para llevar una vida sana y activa (FAO, 1996).

Los patrones de consumo de alimentos forman parte de una intrincada red biofísica, ambiental, económica y cultural interdependiente, o con eslabones mutuamente incluyentes. El estudio holístico de la misma es indispensable para entender la naturaleza de la frecuencia de consumo de determinados alimentos, los cambios a través del tiempo, y los desafíos a futuro en materia de consumo, salud y producción agrícola-tecnológica. Sus características no son furtivas, porque el consumo de alimentos no es una actividad aislada, está tremendamente subordinada a dimensiones mucho más amplias de la individual. Si bien está formado por un complejo de conocimientos, valores, comportamientos y técnicas de marcado carácter personal; también dependen, los patrones de consumo, de una sociedad en un

medio físico que los produce en unas condiciones determinadas, intercambios, gustos y persistencia de condiciones socio-económicas colectivas. Se trata de un modelo cultural cuya formación, vigencia, decadencia y transformación se dan históricamente a un ritmo lento que solamente en nuestra época ha adquirido cierta rapidez a causa de la llamada aceleración histórica (Lovera, 1998).

Así, se sugiere que el consumo debe ser considerado como uno de los principales componentes del sistema alimentario de un país, ya que es el que está más directa e íntimamente ligado al objetivo principal de todo sistema alimentario, el cual es, el de satisfacer completamente, todos los días, las necesidades de energía y nutrientes de todos los habitantes del país considerado (Abreu y Ablan, 1996); y en el marco de que la inseguridad alimentaria de hoy día se encuentra esencialmente asociada a la pobreza, es decir, a la incapacidad para adquirir alimentos, o a políticas públicas equivocadas que generan episodios de desabastecimiento. El mundo está produciendo suficientes alimentos; si éstos no llegan a todos, las causas son de tipo socioeconómico o político (Machado-Allison, 2007). Al respecto, en el caso Venezolano, varios organismos internacionales han reportado un importante incremento del consumo de alimentos durante la última década, lo cual ha representado un reto para esta investigación que ha buscado evaluar cualitativamente estos progresos.

Una amplia fuente bibliográfica documenta que Venezuela logró simultáneamente la meta sobre el hambre de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la de la Cumbre Mundial de Alimentación. Pasó de 13, 5% de personas subalimentadas en el país, lo que representaba alrededor de 2.7 millones de personas a un porcentaje menor de 5%, lo que representa una cifra que no es medible estadísticamente. En cuanto al abastecimiento de alimentos en el país y su disponibilidad para el consumo humano, evaluados a través de indicadores como suficiencia del abastecimiento, adecuación de la dieta y suficiencia de la disponibilidad de alimentos refleja importantes avances pasando de una disponibilidad de 2.187 a 3.182 Kcal/per/día, registrando un

aumento de 49,6%; así como mostrando una suficiencia del abastecimiento de alimentos plena durante el periodo estudiado. Los niveles de disponibilidad y adecuación y las políticas que ha venido desarrollando el Gobierno Venezolano para garantizar el acceso de la población mediante la Red Pública de Distribución de Alimentos, encabezada por Misión Alimentación, a la cual acceden el 86% de los venezolanos, permiten inferir que en Venezuela se ha avanzado significativamente hacia el logro de la seguridad alimentaria y nutricional (FAO, 2013). Pero también está ampliamente reportado en la literatura actual que las comunidades en desventaja socioeconómica presentan una dieta de menor calidad que aquellas con más ventajas (Black y otros, 2011), este hecho se refleja en la actualidad en la creciente prevalencia de obesidad en los estratos socioeconómicos bajos expuestos al fenómeno de la transición nutricional donde la disponibilidad de ciertos alimentos más económicos junto con las alteraciones en los patrones de alimentación tradicional y cultural presentados en las diferentes comunidades venezolanas traen como consecuencia cambios en la alimentación, desarrollando entonces un consumo de alimentos más densos calóricamente, más económicos pero inadecuados en el balance nutricional por su tendencia al exceso (Herrera, 2011).

La población estudiada, tanto en Cumaná como en Puerto La Cruz, ha evidenciado patrones de consumo alimentarios cualitativo intrafamiliares perfectamente ajustados a las características que se tipifican internacionalmente en la transición nutricional de los sectores socioeconómicos menos favorecidos; y en este punto, hemos planteado alternativas metodológicas concretas y prácticas para desde una visión educativa transformar esa realidad inadecuada de consumo. Si bien es cierto que se requiere la implementación de políticas con miras a igualar la disponibilidad y calidad de alimentos para todos los sectores Socioeconómicos de la población; resultan aún más importantes las políticas que promuevan la participación de la comunidad a través de la educación nutricional, mayor equidad social y que impliquen un mayor bienestar en salud para la población.

El desafío de la educación alimentaria y nutricional es el de abordar los problemas alimentarios con toda su complejidad, atendiendo sus dimensiones biológica, social y cultural. El abordaje inter y transdisciplinar surge como una opción que puede ofrecer útiles caminos alternativos. Pero el proceso educativo debe traspasar lo meramente conceptual o emocional, de manera que desencadene los cambios necesarios para apalancar decisiones y acciones de resistencia o enfrentamiento directo con los condicionantes y determinantes de las condiciones de salud (Gazzinelli y otros, 2005). Los planteamientos en educación nutricional deben ser valientes, porque deben constituirse en una propuesta liberadora para los aprendientes. La educación nutricional debe ser una práctica para facultar a la comunidad hacia una mejor comprensión sobre las relaciones entre las condiciones de vida, el trabajo, la salud y la enfermedad; desde un punto de vista holístico, y particularmente desde un punto de vista de acción social, que sirva como medio para rescatar la calidad y solidaridad humana entre individuos que comparten un mismo ambiente, una misma comunidad, y para en conjunto saber plantear ante instancias gubernamentales sus propias necesidades en búsqueda de los recursos públicos para alcanzar la adecuada atención.

Pero la educación nutricional comunitaria con reforzadas herramientas pedagógicas basadas en la psicología, que desea cambios conductuales hacia una alimentación saludable con carácter permanente, difícilmente logrará este objetivo si su fundamento no va articulado con la construcción de un hombre nuevo, social, actor, consciente y direccionado hacia el objetivo común (Freire, 2008). El aprendiente requiere analizar desde su perspectiva y plantearse actitudes de comportamiento, hacia el ambiente extremadamente competitivo que nuestro actual mundo capitalista nos ofrece, absolutamente marcado por la necesidad creada de los cambios muy rápidos, y donde la valorización de las personas depende principalmente de su capacidad de producir riqueza, adquirir bienes, y sentirse exitoso en función a las posesiones materiales de carácter individual. Reconocerse dentro de ese mundo, le permitirá al sujeto construir

una nueva dimensión social, donde los alimentos, los hábitos de consumo, y la nutrición adquieren otros significados.

Otros significados que abarcan el origen de los alimentos, su seguridad con respecto a la salud, los costos ambientales que se generan asociados a la producción de los mismos, los saberes y culturas asociados a la culinaria local generalmente asociada a la estacionalidad de los alimentos nativos, la moderna homogenización de los hábitos alimentarios, que no ha sido por decisión y preferencia propia sino impuesta por grandes cadenas de alimentos. Los constructos a generar en torno al alimento permiten ver la cadena ecológica de nutrición-vida como un todo, y son el sillar estructural de la nutrición comunitaria. Desde la nutrición comunitaria podemos estudiar el ciclo como protagonistas, pues los cambios individuales y colectivos en la dieta, reduciendo los productos animales e incrementando los vegetales, pueden no sólo producir beneficios en la salud humana y en la utilización global de los recursos de la tierra, sino que además pueden desempeñar un papel decisivo en las políticas de mitigación del cambio climático (Serra-Majem, 2009). Hasta hace relativamente poco, dada la privilegiación de la industrialización como base del crecimiento económico, no se le concedía la debida importancia al carácter finito de los recursos naturales en nuestro planeta y su relación con la exclusión social. Con base a todas estas ideas se hace evidente que los procesos de producción, transformación, transporte, comercialización y consumo necesitan urgentemente una resignificación insertada en una lógica diferente de la utilizada en la actualidad y que está fuertemente influenciada por los principios neoliberales (Azevedo y Amaral, 2012).

En ese sentido, se ha tornado en una necesidad el desarrollo de otra concepción de la agricultura, viable desde el punto de vista político y económico, y que atienda la preocupación sobre la oferta de alimentos con compromiso para la salud humana, producidos sin el uso intencional de agrotóxicos que representen un riesgo para el consumidor. Ese nuevo modelo debe rescatar las premisas de sustentabilidad ambiental, con prácticas agrícolas de bajo impacto; se debe fundamentar en la garantía de acceso a la

tierra y a los medios de producción; debe ser garante y visibilizar las condiciones sociales de los agricultores y sus asentamientos rurales; y sobre todo que no considere al alimento como una mercancía más de simple valor monetario, ni a las organizaciones campesinas como “el medio de producción agrícola”. Estos epistemos los reúne la *agroecología* como disciplina científica que pretende estudiar la actividad agraria partiendo de un enfoque holístico y de un abordaje sistémico (Caporal y otros, 2009). Las múltiples experiencias productivas, que están surgiendo en las últimas décadas, parecen mostrar la emergencia de un nuevo modelo de manejo de los re-cursos naturales, basándose en el conocimiento local y su hibridación con tecnologías modernas. Muchas de ellas recrean, de alguna manera, formas históricas de organización socioeconómica vinculadas a su identidad sociocultural. La ciencia agronómica convencional no dudaría a calificar tales experiencias como un nuevo paradigma de desarrollo rural antimodernizador. Tales experiencias se esparcen por todo el planeta y ofrecen un elenco de estrategias productivas, como aquellas que diseña la agroecología mediante su teoría y práctica, tanto técnico-agronómica como intelectual y política (Sevilla, 2006)

Construir una comunidad sensible que trate de vincularse como actor en su propio ciclo de agricultura, abastecimiento, trabajo, medio ambiente y educación, es una de los objetivos de la plena *soberanía alimentaria*. Sobre esa dimensión se impulsan *prosumidores* que aprenden a vivir con menos, pero de mejor calidad, no “consumen” sino que utilizan con responsabilidad ambiental los recursos del planeta, respetan el significado del alimento como sostén de su vida, y defienden su histórica cultura alimentaria cual cordón umbilical que los mantiene vinculados con la tierra, la matriz de la existencia. Ante tanta influencia globalizadora, los programas de educación y nutrición comunitaria tienen la responsabilidad histórica de avanzar desde los postulados de *seguridad alimentaria* hacia los de *soberanía alimentaria*, que no es otra cosa que el derecho de cada comunidad, cada pueblo, cada país, a definir ellos mismos sus estrategias de producción y consumo de los alimentos que necesitan. Con raíces en la noción de soberanía nacional, la *soberanía alimentaria* valoriza la producción propia de alimentos, y durante mucho tiempo

ha sido sinónimo de autosuficiencia productiva nacional, con fuerte énfasis en las dimensiones agrícolas y rural (Burlandy y Maluf, 2012). El abordaje integral de la *soberanía y seguridad alimentaria y nutricional* es un reto que tenemos por delante los gobiernos, la sociedad civil y los sectores académicos, para atender el desafío de transformar las prácticas vigentes, que han puesto en riesgo según innumerables fuentes autorizadas, la sustentabilidad de nuestra vida misma en el planeta.

Conclusiones



CONCLUSIONES

- Se verifican prácticas alimentarias poco ajustadas a la promoción de la salud y control de las enfermedades multifactoriales relacionadas con la dieta en el estudio de evaluación cualitativo del patrón de consumo de alimentos de la población urbana en el Oriente de Venezuela, Cumaná y Puerto La Cruz. La dieta familiar demostró estar muy apartada de los lineamientos establecidos por las guías de alimentación para Venezuela. La frecuencia cualitativa de consumo solo coincidió con la referencia para los grupos de cárnicos, grasas y azúcares.
- Se comprobó que el café y la harina de maíz precocida son los alimentos más frecuentemente consumidos en forma diaria por las familias, resultado esperado ya que culturalmente estos dos alimentos forman parte habitual de los patrones de consumo de todos los estratos de la sociedad venezolana; y gozan ambos desde hace mucho tiempo de subsidios y regulaciones gubernamentales que permiten mantenerlos económicamente muy accesibles.
- La sal y el adobo se destacaron como los condimentos más utilizados a diario por la población; desplazando otros alimentos y especias no procesados que tradicionalmente tenían un rol culinario protagónico.
- La carne de bovino y el pollo, así como el arroz blanco han sido identificados como los alimentos de mayor frecuencia de consumo cualitativa semanal.
- Las menores frecuencias cualitativas de consumo se evidenciaron en los grupos de hortalizas, frutas, pescados, mariscos y moluscos, leguminosas y tubérculos. El bajo consumo de productos pesqueros resulta contradictorio, dado que el Oriente es la principal zona pesquera del país.
- El 90% de los alimentos más frecuentemente consumidos al día por la población estudiada son procesados y/o industrializados.

- No se encontraron diferencias cualitativas significativas en el consumo de alimentos entre los diferentes estratos socioeconómicos, éstos mostraron un patrón alimentario tendiente a la homogeneidad. Estadísticamente se demostró que las variables económicas y culturales consideradas en la investigación no son los factores de mayor incidencia sobre la selección de los alimentos por parte de la población.
- El programa de educación nutricional propuesto, basado en la teoría sociocultural, e integrado por un equipo multidisciplinario (nutricionistas-educadores) demostró un alcance extenso en todo lo que puede influir sobre el consumo de alimentos y la capacidad de mejorar el comportamiento dietético de los participantes.
- Estadísticamente se demostró que los principales cambios sobre el patrón de consumo de alimentos, derivados del programa educativo, en la población estudiada, consistieron en la disminución del consumo total de grasas visibles (margarina, mayonesa), azúcar, bebidas gaseosas y pasteurizadas, embutidos y sal enmascarada a través de salsas industrializadas, cubitos, sopas de sobre y adobo. De igual modo ha sido significativo el incremento en la frecuencia de consumo de pescado, frutas, hortalizas, raíces, tubérculos y casabe.
- El programa de educación nutricional tiene efectos a corto y mediano plazo en la actuación independiente de los participantes, y por medio de estos, en la salud de su familia.
- Se evidenció una mayor adherencia a la acción educativa de los participantes, al estimularlos a contribuir activamente en la definición y perfeccionamiento de la ejecución didáctica del programa.
- El programa de educación nutricional con base a la teoría sociocultural del aprendizaje resultó económico, viable y sostenible.
- El marco conceptual desarrollado por el enfoque pedagógico sociocultural demostró su eficacia dentro de las acciones de promoción de la alimentación y estilo de vida saludables. Así, la propuesta aquí presentada se traduce en una opción práctica, aplicable y también

referencial en materia de educación nutricional, con la visión de contribuir con los cambios necesarios sobre el perfil epidemiológico donde finalmente sean desarrolladas.

- Las competencias adquiridas a través del programa de educación nutricional, enlazó a sus participantes a los programas de nutrición comunitaria gubernamentales que se desarrollan en sus comunidades, y por consiguiente, a los planes nacionales de seguridad y soberanía alimentaria y nutricional.

Bibliografía General



BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Abreu E, Ablan E. 1996. 25 años de cambios alimentarios en Venezuela, 1970-1994. Caracas: Fundación Polar.
- Ágreda A, Bellorín M. 1999. Marco legal e institucional del consumo de alimentos en Venezuela. Serie Estudios Especiales. Área: Economía Agroalimentaria. Caracas: Fundación Polar. 114 p.
- Aguilar M. 2012. El marxismo ha logrado dar respuesta a todos los retos que el tiempo le ha planteado. Diario Correo del Orinoco. Suplemento dominical. No. 98. Pág. 5. 13-mayo-2012.
- Alba Tamarit E, Gandía Balaguer A, Olaso González G, Vallada Regalado E, Garzón Farinós M. 2012. Consumo de frutas, verduras y hortaliza en un grupo de niños valencianos en edad escolar. Nutr.clín.diet.hosp. 32(3):64-71.
- Álvarez A, Del Río P. 1990. Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar. En: Coll C, Palacios J, Marchesi A, compiladores. Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Madrid: Alianza. P. 225-247
- Álvarez M, González L. 2002. Prácticas alimentarias en las familias del área rural de Medellín- Colombia. Arch.Lat.Nut. 52:55-62.
- Alzate T. 2006. Desde la educación para la salud: hacia la pedagogía de la educación alimentaria y nutricional. Persp Nutr Hum.16: 21-40.
- Aranceta J. 2001. Nutrición comunitaria. 2da Edición, Barcelona: Masson, S.A. 287 p.
- Aranceta J. 2002. Prácticas alimentarias no saludables. An Esp Ped. 56 (6): 239-241.
- Aranceta J. 2003. Community Nutrition. Eur J Clin Nutr.; 57 (Suppl 1): 79-S81.
- Aranceta J. 2004. Nutrición comunitaria. Arch Latinam Nutr.; 54 (suppl 1): 9-13.

- Arboleda L, Duque M, Urrea J. 2013. Significados del consumo de frutas y hortalizas en dos comunidades de zona rural del municipio de Turbo, Urabá Antioqueño. *Sau Soc S Paulo*; 22 (4): 1247-1256.
- Arenas C, García P. 2006. El cognitivismo y el constructivismo. En: Nube S, Sánchez M, compiladores. *Cuadernos Monográficos Candidus*. Candidus Editores Educativos. 10: 273 – 276.
- Azevedo E, Amaral S. 2012. Sistema alimentar com base no conceito de sustentabilidade. En: En: Taddei J, Ferreira RM, Longo-Silva G, Aguiar M, editores. *Nutrição em saúde pública*. Rio de Janeiro: Editora Rubio Ltda. P. 543- 559.
- Baig-Ansari N, Hossain M, Bhutta Z, Halai S. 2006. Child's gender and household food insecurity are associated with stunting among young Pakistani children residing in urban squatter settlements. *Food and nut. Bull*. 27: 114-127.
- Baquero R. 1998. Tensiones y paradojas en el uso de la teoría socio-histórica en educación. En: Carretero M, Castorina JA, Baquero R, editores. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero R. 2001. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. 4ta Edición, Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A. 255 p.
- Barreiro J. 2008. Educación y concienciación. En: Freire P. *La educación como práctica de la libertad*. Segunda Edición. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 150 p.
- Barría M, Amigo H. 2006. Transición nutricional: una revisión del perfil latinoamericano. *Arch Latinoam Nutr*. 56: 3-11.
- Barriga F, Hernández G. 2010. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 3ra Edición, México: McGraw-Hill S.A. 405 p.
- Berlin I. 2007. *Karl Marx*. Cuarta Edición. Madrid: Alianza Editorial S.A. 240 p.
- Bermudez O, Tucker K. 2003. Trends in dietary patterns of Latin American populations. *Cad. Saúde Públ*. 19: 87-99.

- Bernal J, Lorenzana P. 2003. Diversidad alimentaria y factores asociados en beneficiarios de 77 multihogares de cuidado diario: región central de Venezuela. Arch.Lat.Nut. 53:52-58.
- Bernardon R, et al. 2009. Construção de metodologia de capacitacao em alimentacao e nutricao para educadores. Rev Nutr.; 22(3): 389-398.
- Black C, Ntani G, Kenny R, Tinati T, Cooper C, Moon G, Baird J. 2011. Dietary quality of young women: Choice and quality of healthy foods differ according to neighborhood deprivation. J Developmental Ori Health Dis; 2 (S 1): S26.
- Burlandy L, Maluf R. Soberania alimentar- dimensões de um conceito em construção e suas implicações para a alimentação no cenário contemporâneo. En: Taddei J, Ferreira RM, Longo-Silva G, Aguiar M, editores. Nutrição em saúde pública. Rio de Janeiro: Editora Rubio Ltda. P. 458- 469.
- Bronckart J. 2010. Vigotsky, el devenir de una obra. En: Schneuwly B, Bronckart J, editores. Vigotsky hoy. Madrid: Editorial Popular S.A. P. 7-18.
- Bruner J. 1984. Vygotsky's zone of proximal development: the hidden agenda. En: Rogoff B, Wertsch J, compiladores. Children's learning in the "zone of proximal development". San Francisco: Jossey-Bass. P. 93-97.
- Burns C. 2004. A Review of the Literature Describing the Link between Poverty, Food Insecurity and Obesity with Specific Reference to Australia. Disponible en: www.vichealth.vic.gob.au.
- Candeias NMF. 1997. Conceptos de educación y de promoción en salud: cambios individuales y cambios organizacionales. Rev Salud Pública.; 31(2):209-13.
- Caporal FR, Costabeber JA, Paulus G. 2009. Agroecologia: uma ciencia do campo da complexidade. Brasilia: MDS-Embrapa.

- Castañola J, Magariños M, Ortiz S. 2004. Patrón de ingesta de vegetales y frutas en adolescentes en el área metropolitana de Buenos Aires. Arch Arg Ped; 102 (4).
- Carrera B, Mazzarella C. 2001. Vygotsky: enfoque sociocultural. Educere. 13: 41-44.
- Castro E. 2002. Prólogo. En: Freire P. Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. 136 p.
- Chaves A. 2001. Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Revista Educación. 25 (2): 59-65.
- Chávez A. 1996. Prólogo. En: Madrigal H, Martínez H, editores. Manual de encuestas de dieta. Serie Perspectivas en Salud Pública. México: Instituto Nacional de Salud Pública. P. 13-15.
- Coben D. 2001. Gramsci y Freire, héroes radicales. Buenos Aires: Miño y Dávila editores. 279 p.
- Cobián M, Nielsen A, Solís A. 2006. Contexto sociocultural y aprendizaje significativo. En: Nube S, Sánchez M, compiladores. Cuadernos Monográficos Candidus. Candidus Editores Educativos. 9: 49-54.
- Cole M, 1999. Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Madrid: Ediciones Morata. 336 p.
- Constanzo E. 2009. Una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la integración de destrezas. La interacción oral como base de las actividades de escritura en un aula de español lengua extranjera. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela, con exposición de motivos. 2000. Caracas: Ediciones La Piedra. P. 174.
- Cubero M, Santamaría A. 1992. Una visión social y cultural del desarrollo humano. Infancia y Aprendizaje. 35: 17-30.

- Daniels H. 2003. Vygotsky y la pedagogía. Segunda Edición, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A. 272 p.
- Day J. 1983. The zone of proximal development. En: Pressley M, Levin J. Cognitive strategy instruction: psychological foundations. New York: Springer-Verlag. P. 155-175.
- De La Cruz E. 2013. Modelo teórico: cristal de agua, para el abordaje de la educación alimentaria y nutricional en educación inicial. Rev Inv.; 36 (77). Disponible en <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142012000300002&lng=es&nrm=iso. [6/2/2014]
- De Pablos J, Rebollo M, Lebres M. 1999. Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. Revista de Educación 320:223-253.
- Dehollain P, Pérez I. 1990. Venezuela desnutrida hacia el 2000. Caracas: Alfadil. P.70-73.
- Del Real S, Fajardo Z, Solano L. 2005. Patrón de consumo de alimentos en niños de una comunidad urbana al norte de Valencia, Venezuela. Arch.Lat.Nut. 55:279-286.
- Diuk B, Borzone A. 2007. La alfabetización inicial desde una perspectiva vygotskiana. 12(entes), papel, y tinta para el día a día en la escuela. 17: 4-6.
- Duque S. 2014. Julio 12. Contra viento y marea la fruta se impone en la mesa. Diario Últimas Noticias, 12-13.
- Edwards D. 1990. El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. En: Investigación en la escuela. 10: 33-50.
- Engeström Y. 2001. Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En: Chaiklin S, Lave J, compiladores. Estudiar las prácticas. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

- Esteve O, Arumí M. 2005. La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en asignaturas de lengua alemana y de interpretación simultánea. Barcelona. Universitat Pompeu Fabra. Disponible en: www.xtec.es/fadults/formacio/semi/autoapre/evaluacion.pdf (15-07-2012).
- F.A.O. 1996. Cumbre mundial sobre alimentación. En: <http://www.fao.org/docrep/003/w3613s/w3613s00.HTM> (6-6-2015).
- F.A.O. 2013. Panorama de la Seguridad Alimentaria y Nutricional en América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.fao.org/docrep/019/i3520s/i3520s.pdf>
- Fernández L. 2009. Temas de Filosofía del Derecho. Quinta Edición. Caracas: Publicaciones UCAB. 546 p.
- Fernández M. 1994. El marxismo y la educación: un balance. Universidad de Salamanca. Disponible en: <http://campus.usal.es/~mfe/enquita/Textos/Marximo%20y%20educacion%20-un%20balance.pdf> (28-01-2013).
- Ferreiro R. 2007. Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: el aprendizaje cooperativo. Revista electrónica de investigación educativa. 2. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ferreiro.html> (17-07-2012).
- Ferreira RM, Gomes MT. 2012. O nutricionista e as ações de nutrição em saúde. En: Taddei J, Ferreira RM, Longo-Silva G, Aguiar M, editores. Nutrição em saúde pública. Rio de Janeiro: Editora Rubio Ltda. P. 437-453.
- Fossi M, Méndez H, Álvarez M, Jaffé W. 1985. Cambios recientes en el consumo de alimentos en la región Nor-Oriental (en los estratos sociales de bajos recursos). Proyecto Venezuela. Caracas: FUNDACREDESA. 23 p.

- Fougeyrollas P. 1984. Ciencias sociales y marxismo. Primera reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica. 253 p.
- Frawley W. 1997. Vygotsky y la ciencia cognitiva. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A. 363 p.
- Freire P. 1991. Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Freire P. 1997. Escuela crítica y formación docente. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Freire P. 2002. Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores S.A. 136 p.
- Freire P. 2008. Pedagogía del oprimido. Quincuagesimoctava edición. México: Siglo veintiuno editores. 246 p.
- Freire P. 2008a. La educación como práctica de la libertad. Segunda edición. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. 150 p.
- Fuentes M. 2006. Las teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. En: Nube S, Sánchez M, compiladores. Cuadernos Monográficos Candidus. Candidus Editores Educativos. 10: 205 – 212.
- FUNDACREDESA - FUS. 2001. Indicadores de situación de vida. Movilidad social años 1995-2001. Estudio Nacional. Tomo II. Caracas: FUNDACREDESA – FUS. 675 p.
- Gadotti M. 2007. La escuela y el maestro: Paulo Freire y la pasión de enseñar. Sao Paulo: Publisher Brasil. 108 p.
- García-Alonso J, et al. 2004. Evaluación nutricional y estado antioxidante de un grupo de ancianos institucionalizados de Murcia (España). ALAN, 54(2): 180-189.
- García E. 2005. Vigotski. La construcción histórica de la psique. Primera Edición. México DF: Editorial Trillas S.A. 147 p.
- García R. 2001. Mediación sociocultural en la resolución de problemas ecológicos con lenguaje audiovisual en el contexto curricular de adultos. Volumen I. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

- García RWD. 1992. Un enfoque simbólico del comer y de las comidas en las enfermedades. *Rev Nutr.*; 5(1): 70-80.
- García RWD. 2003. Reflexiones sobre la globalización de la cultura alimentaria: consideraciones sobre los cambios en la alimentación urbana. *Rev Nutricao, Campinas* 2003; 16(4):483-92.
- Gazzinelli MF, Gazzinelli A, Reis D, Penna C. 2005. Educação em saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências da doença. *Cad. Saúde Pública*; 21 (1). En: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid
- Gómez LF. 2010. Conducta alimentaria, hábitos alimentarios y puericultura de la alimentación. *CCAP.* 7(4): 38-50. Disponible en: <http://www.unu.edu/unupress/food/8F174e/8F174E06.htm>.
- Gorgojo L, Martín-Moreno J. 1995. Cuestionario de frecuencia de consumo alimentario. En: Serra L, Aranceta J, Mataix V, editores. *Nutrición y salud pública. Métodos, bases científicas y aplicaciones.* 2da Edición, Barcelona: Masson, S.A. P. 120-125.
- Guadarrama P. 1997. Humanismo y socialismo en la óptica del pensamiento marxista en América Latina. *Estud.av.* 30: 357-383.
- Gumucio-Dagron A. 2002. Comunicación para la salud: el reto de la participación. En: <http://www.infoamerica.org/articulos/textospropios/gumucio1.htm> (4-7-2015)
- Guzmán C. 1990. Algunas ideas precursoras de la educación popular venezolana. *Rev. Cs. Edu.* 2: 1-13.
- Guzmán D. 2009. Simón Rodríguez: un pensamiento americano. *Kipus.* 26: 91-108.
- Hernández G. 1997. Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas). México: Editado por ILCE- OEA. Disponible en:

- comenio.files.wordpress.com/2007/08/paradigma_humanista.pdf. (14-07-2012).
- Hernández G. 2000. La zona de desarrollo próximo comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. Disponible en: <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/85-86-html/85-04.htm> (05-07-2012).
- Hernández G. 2005. La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. Perfiles educativos. 107: 85-117.
- Higdon J, Frei B. 2006. Coffee and health: a review of recent human research. Crit.Rev.Food Sci.Nutr. 46(2): 101-123.
- Herrera M. 2011. Evaluación de los expendios de alimentos utilizados por diferentes programas de alimentación, revisión sistemática. An Venez Nutr; 24(2). En: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid
- Higdon J, Frei B. 2006. Coffee and Health: a review of recent human research. Crit.Rev.Food Sci.Nutr. 46(2): 101-123.
- Huertas J, Rosa A, Montero I. 1991. La troika: un análisis del desarrollo de las contribuciones de la escuela socio-histórica de Moscú. Anuario de psicología. 51: 113-128.
- Il'enkov E.1982. The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital. Moscú: Progress.
- I.N.E. 2014. Encuesta nacional de consumo de alimentos. Disponible en: http://www.ine.gov.ve/index.php?option=com_content&view=category&id=114&Itemid=38 (4-7-2015).
- I.N.N. 2000. Requerimientos de energía y nutrientes de la población venezolana. Serie de Cuadernos Azules. No.53. Caracas: I.N.N. 30 p.
- I.N.N. 1995. Enriquecimiento de la harina de maíz precocida y de la harina de trigo en Venezuela. Una gestión con éxito. Publicación No.51, serie Cuadernos Azules. Caracas: I.N.N. 55 p.

- I.N.N. 2007. El trompo de los grupos de alimentos. La clave de una alimentación variada y balanceada. Disponible en: www.inn.gob.ve (23/02/2009)
- I.N.N. 2013. Aproximaciones a un modelo de nutrición holística, comunitaria y crítica. Caracas: Fondo Editorial Gente de Maíz. 102 p.
- Ivic I. 1989. Perfiles de educadores. Lev S. Vigotski. Perspectivas. 3: 459-469.
- James WPT. 2004. Overweight and obesity (high body mass index). En: Ezzati M et al., editores. Comparative quantification of health risks: global and regional burden of disease attribution to selected major risk factors. 2004; (1). Geneva: WHO. p. 497–596. Disponible en: <http://www.who.int/publications/cra/chapters/volume1/0000i-xxiv.pdf>
- Jayatissa R, Bekele A, Piyasena CL, Mahamithawa S. 2006. Assessment of nutritional status of children under five year of age, pregnant women, and lactating women living in relief camps after the tsunami in Sri Lanka. Food and nut. bull. 27: 144-152.
- Keith FAA. 2006. Registries and surveys in acute coronary syndrome. Eur Heart J.; 27:2260-2. Disponible en: Medline.
- Lacasa P. 1999. Más allá de los deberes escolares, entre la certeza y la duda. Cultura y Educación. 13: 5-19.
- Landaeta M. 2011. Transición nutricional ¿ruta segura a la obesidad?. An Ven Nut. 24(1). Disponible en: <http://anales.fundaciónbengoa.org/ediciones/2011/1/?i=editorial>
- Lantolf J. 2002. Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford/Nueva York: Oxford University Press.
- Larripa M, Erausquín C. 2010. Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “aprendizaje expansivo”, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. Facultad de Psicología – UBA. Anuario de Investigaciones. 15: 109-124.

- León Ch. 1997. Impactos y retos de la teoría social, histórica y cultural de Lev Vygotsky. En: UCAB. Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo XXI. Cuaderno No.1: 13-20.
- Leontiev A. 1981. Problems of the development of the mind. Moscú: Progress. 277 p.
- López J. 2008. Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. Rev.Hist.Edu.Lat. 10: 57-72.
- López M, Jiménez M, Sifontes Y, Evans R, Machín T. 1996. Nutrición base del desarrollo. Fascículo II: Situación alimentaria y nutricional de Venezuela. Caracas: CAVENDES. 70 p.
- Lopez M, Carmona A. 2005. La transición alimentaria y nutricional: un reto en el siglo XXI. An Venez Nutr, 18(1). Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079807522005000100017&lng=es&nrm=iso. (6-6-2015).
- López M. 1997. Presentación. En: UCAB. Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo XXI. Cuaderno No.1: 5-8.
- López S. 2010. El mural en el aula de ELE: un estudio de caso. Memoria. Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. Universitat de Barcelona. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2012bv13/2011_BV_13_36SilviaLopez.pdf?documentId=0901e72b811caab6. (15-07-2012).
- Lovera JR. 1998. Historia de la alimentación en Venezuela. Caracas: Editorial Torino.
- Lucci M. 2006. La propuesta de Vygotsky: La psicología socio – histórica. Revista de currículum y formación del profesorado. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL2.pdf> (11/06/2012).
- Machado-Allison C. 2007. Consumo de alimentos en Venezuela. Caracas: IESA.

- Madrugal H, Martínez H, Marques-Lopes I. 2002. Valoración de la ingesta dietética. En: Martínez J, Astiasarán I, Madrugal H, editores. Alimentación y salud pública. 2da Edición. Madrid: McGraw Hill. P. 39-51.
- Majem LI, Aranceta J, Mataix J. 1995. Nutrición y Salud Pública. Métodos, bases científicas y aplicaciones. Barcelona: Masson.
- Marcilla N, Cozza E, Parada J. 1999. Relación entre hábitos alimentarios y niveles de colesterol sérico en una población suburbana de Argentina. Arch.lat.nut. 49: 98-107.
- Marrodán MD, Montero P, Cherkaoui M. 2012. Transición Nutricional en España durante la historia reciente Nutr. clín. diet. hosp. 32(2): 55-64.
- Martín A. 2011. Estudio y comprensión del hombre. Primera Edición. Caracas: Vadell. 229 p.
- Martínez E. 1997. Vygotsky y las diferencias culturales en Venezuela. En: UCAB. Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo XXI. Cuaderno No.1: 122-125.
- Martínez H. 1993. Experiencias en participación comunitaria para promover la educación en nutrición. Salud Pública Méx.; 35:673-81
- Martínez M. 1999. El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. Revista electrónica de investigación educativa. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html> (07-07-2012).
- Mazuera L. 2006. Constructivismo y educación: juicio moral. En: Nube S, Sánchez M, compiladores. Cuadernos Monográficos Candidus. Candidus Editores Educativos. 10: 123-142.
- MSDS. 2001. Venezuela. Indicadores Básicos de Salud en Venezuela. Caracas: Ministerio de Salud y Desarrollo Social.
- Meece J. 2001. Desarrollo del niño y del adolescente para educadores. Compendio para educadores. Primera Edición. México: McGraw-Hill Interamericana. 408 p.
- Méndez H. 1979. Método de Graffar Modificado. Manual de Procedimientos. Proyecto Venezuela. Caracas: FUNDACREDESA. 126 p.

- Meneses G. 2007. NTIC, Interacción y aprendizaje en la universidad. Tesis doctoral inédita. Tarragona. Universitat Rovira i Virgili.
- Mercado C, Lorenzana P. 2000. Acceso y Disponibilidad alimentaria familiar. Validación de Instrumentos para su Medición. Serie Estudios Especiales. Área: Economía Agroalimentaria. Caracas: Fundación Polar. 214 p.
- Mercer N. 2001. Palabras y mentes. Barcelona: Paidós.
- Meyer DEE, Mello DF, Valadao MM, Ayres JRCM. 2006. "Voce aprende. Agente ensina?" Interrogando relaciones entre educación e saúde desde la perspectiva da vulnerabilidade. Cad Saúde Pública; 22(6):1335-42.
- Mondini L, Godoy S. 2012. Transición nutricional: significado, determinantes y pronóstico. En: Taddei J, Ferreira R, Longo-Silva G, Aguiar M, editores. Nutrición en salud pública. Primera reimpresión. Rio de Janeiro: Editora Rubio Ltda. 640 p.
- Morán L, León Y. 2008. Reflexiones en torno al pensamiento marxista de Ludovico Silva. RF. 58: 105-125.
- Moreno García D. 2003. Cultura Alimentaria. Rev Salud Pub y Nutr. 4(3). Disponible en: <http://www.respyn.uanl.mx>
- Mota C, Villalobos J. 2007. El aspecto socio-cultura del pensamiento y del lenguaje: visión vygotskyana. Educere. 38: 411-418.
- MPPS. 2007. Venezuela anuario de mortalidad 2006. Disponible en: www.mpps.gob.ve (15/01/2009).
- Navarro C. 2008. Filosofía 2. Primera Edición. Caracas: Editorial Santillana S.A. 256 p.
- Navarro R. 2006. Vygotsky y las teorías sobre el aprendizaje. Conceptos centrales de la perspectiva Vygotskiana. En: Nube S, Sánchez M, compiladores. Cuadernos Monográficos Candidus. Candidus Editores Educativos. 11: 309-325.
- Olaizola C, Esté M, Tapia M, Carmona A, Emaldi U. 2006. Hacia un programa de promoción del consumo de frutas y verduras en Venezuela. Rev.Chil.Nutr.33: 306-315.

- OMS. 2004. Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health. Disponible en: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/goals/en/index.html> [19/abr/2014].
- OMS/FAO. 2003. Joint expert consultation on diet, nutrition and the prevention of chronic diseases. World Health Organization. Disponible en: http://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/trs916/en/gsfao_introduction.pdf [20/may/2014]
- Onrubia J. 1999. Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En: Coll M, Matin E, Mauri T, Miras M, Onrubia J, Solé I, Zabala A. El constructivismo en el aula. Barcelona: Editorial Graó. P. 101-123.
- OPS. 1988. Aplicación de teorías y técnicas de las Ciencias Sociales a la promoción de la salud. Rev Panam Salud Pública; vol. 4 (2): 142-7
- Ortiz A. 2006. Teorías del aprendizaje aplicadas a la práctica escolar: ¿constructivismo o destrucción? En: Nube S, Sánchez M, compiladores. Cuadernos Monográficos Candidus. Candidus Editores Educativos. 11: 351-360.
- Paladines C. 2008. Simón Rodríguez: el proyecto de una educación social. Educere. 40: 159-169.
- Parra S, Romieu I, Hernández M, Madrigal H. 1996. Usos y limitaciones de los métodos de encuesta dietética. En: Madrigal H, Martínez H, editores. Manual de encuestas de dieta. Serie Perspectivas en Salud Pública. México: Instituto Nacional de Salud Pública. P. 25-50.
- Peláez A. 2004. Concepciones de Aprendizaje en EAV: Perspectiva socio-cultural. Escuela de educación y pedagogía. Universidad Pontificia Bolivariana. Disponible en: http://cmap.upb.edu.co/rid=1175179062734_2099310514_1773/el%20A%20desde%20la%20perspectiva%20sociocultural.pdf. (14-07-2012).
- Popkin, BM. 1993. Nutritional patterns and transition. Population Develop Rev. 19: 138-157.

- Popkin BM. 2002a. An overview on the Nutrition transition and its Health implications: the Bellagio meeting. *Public Health Nutr*; 5 (1A): 93-103.
- Popkin BM. 2002b. The shift in stages of the Nutrition transition in the developing World differs from past experiences. *Public Health Nutr*; 5:205-214.
- Quintana J. 1997. Antecedentes históricos de la educación social. En: Petrus A. *Pedagogía Social*. Barcelona: Editorial Ariel S.A. 447 p.
- Ratner C. 1997. *Cultural Psychology and qualitative methodology: theoretical and empirical considerations*. Nueva York: Plenum Press. 262 p.
- Rebollo M. 1999. La teoría sociocultural aplicada al estudio de la televisión en el ámbito de la educación de personas adultas. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- Rebollo M. 2002. La investigación educativa sobre nuevas tecnologías: una aproximación sociocultural. *Enseñanza*. 20: 113-126.
- Reyes A. 2012. Aportes para ver la influencia sutil del maestro Simón Rodríguez. Disponible en: www.unesr.edu.ve/.../La-Influencia-Sutil-de-Simón-Rodríguez.pdf (27-09-2012).
- Ríos M. 2008. El marxismo y la educación. Disponible en: <http://educienciasmariosq.blogspot.com/2008/06/el-marxismo-y-la-educacion.html> (28-12-2012).
- Ritzer G. 2001. *Teoría sociológica clásica*. Tercera Edición. México: McGraw Hill. 660 p.
- Rocabando F. 1996. El papel de las encuestas dietéticas en la planificación alimentaria. En: Madrigal H, Martínez H, editores. *Manual de encuestas de dieta*. Serie Perspectivas en Salud Pública. México: Instituto Nacional de Salud Pública. P. 17-22.
- Rodrigues LP, Roncada MJ. 2010. A Educacao nutricional nos programas oficiais de prevencao da deficiencia da vitamina A no Brasil. *Rev Nutr*.; 23(2):297-305.

- Rodríguez A, Jiménez S. 2002. Procesamiento de la información de las encuestas de consumo de alimentos. En: Martínez J, Astiasarán I, Madrigal H, editores. Alimentación y salud pública. 2da Edición. Madrid: McGraw-Hill. P. 245-255.
- Rodríguez, E. 2004. Las teorías Educativas. (Documento en línea) Disponible: <http://www.contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-08.htm>.(Consulta: 2006, mayo 28).
- Rodríguez F. 2006. Karl Marx. Caracas: Editorial CEC S.A. 47 p.
- Rodríguez M. 2006. El proceso de aprendizaje y las teorías educativas. En: Nube S, Sánchez M, compiladores. Cuadernos Monográficos Candidus. Candidus Editores Educativos. 10: 189-195.
- Rodríguez R. 1999. Encuesta nutricional de Canarias. Hábitos Alimentarios y Consumo de Alimentos. Servicio Canario de Salud. Vol 1. Las Palmas. Pág. 5.
- Rodríguez W. 1999. El legado de Vygotski y Piaget a la educación. Revista latinoamericana de psicología. 3: 478-489.
- Rojas A. 2011. Sobre los conceptos ideología y conciencia revolucionaria: de Ludovico Silva a Paulo Freire. CONHISREMI. 3: 62-76.
- Rojas C, Calderón M, Taipe M. 2004. Consumo de energía y nutrientes, características socioeconómicas, pobreza y área de residencia de niños peruanos de 12 a 35 meses de edad. Rev. Perú. Med. Exp. Salud Púb. 21:98-106.
- Rojas S. 2006. Teoría del aprendizaje. En: Nube S, Sánchez M, compiladores. Cuadernos Monográficos Candidus. Candidus Editores Educativos. 10: 277-281.
- Román J. 2013. La densidad energética y la calidad nutricional de la dieta en función de su contenido en azúcares. Nutr Hosp 2013;28(Supl. 4):57-63.
- Romo A. 2002. El enfoque sociocultural del aprendizaje de Vygotsky. Disponible en:

- <http://www.monografias.com/trabajos10/gotsky/gotsky.shtml> (04-07-2012).
- Rubel M. 2003. Marx sin mito. Primera edición. Barcelona: Octaedros S.L. 255 p.
- Sánchez-Llaguno SN, Neira-Mosquera JA, Pérez-Rodríguez F, Moreno-Rojas R. 2013. Preliminary nutritional assessment of the Ecuadorian diet based on a 24-h food recall survey in Ecuador. *Nutr.Hosp.*28: 1646-1656.
- Santos LAS. 2005. Educación alimentaria y nutricional en el contexto de la promoción de prácticas alimentarias saludables. *Rev Nutr.*; 18(5):681-92. En: 10.1590/S1415-S2732005000500011.
- Sanz R. 2011. Marx y el socialismo hoy. Tercera Edición. Bogotá: Ediciones Aurora. 279 p.
- Sarmiento M. 2004. La enseñanza de las matemáticas y las NTIC una estrategia de formación permanente. Tesis doctoral inédita. Tarragona. Universitat Rovira i Virgili.
- Savater F. 2008. La aventura del pensamiento. Primera edición. Buenos Aires: Sudamericana. 383 p.
- Schunk D. 1997. Teorías del aprendizaje. Segunda edición. México: Pearson Educación. 512 p.
- Serra LI. 1995. Evaluación del consumo de alimentos en poblaciones. Encuestas alimentarias. En: Serra L, Aranceta J, Mataix J, editores. *Nutrición y salud pública. Métodos, bases científicas y aplicaciones.* Barcelona: Masson, S.A. P. 90-106.
- Serra Majen L. 2009. Nutrición comunitaria y sostenibilidad: concepto y evidencias. *Rev Esp Nutr Comunitaria* 2010;16(1):35-40.
- Sevilla E. 2006. Agroecología y agricultura ecológica: hacia una “re” construcción de la soberanía alimentaria. *Agroecología* 1; (7-18). Disponible en: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/2221/4.pdf?sequence=1> (21-12-2015)

- Shuare M. 2010. Vigotski y Bajtin: historicidad y diálogo. *Psicología em estudo*. 3: 441-445.
- Silva M. 2011. La pedagogía, marxista, martiana y fidelista. Disponible en: <http://mediateca.rimed.cu/media/document/4725.pdf> (29-11-2012).
- Situación Alimentaria. 2006. *An Venez Nutr.*; 19(1):3-3. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-07522006000100001&lng=es. (5/jun/2015).
- Sojo M. 2010. Simón Rodríguez y el proyecto de educación popular. Disponible en: www.aporrea.org/educacion/a96119.html (15-09-2012).
- Sorrentino D, Mucci A y cols. 2005. Modified nutritional counselling to increase motivation to treatment in anorexia nervosa. *Eur Psychiatry*; 20 (2): 186-7.
- Stone C. 1998. The metaphor of scaffolding: its utility for the field of learning disabilities. *J Learn Disabil*. 31: 344-364.
- Terry D. 2006. Teorías de aprendizaje. En: Nube S, Sánchez M, compiladores. Cuadernos Monográficos Candidus. Candidus Editores Educativos. 10: 179-187.
- Thompson F, Byers T. 1994. Dietary assessment resource manual. *J Am Nutr*. 124: 2245S- 2317S.
- Tureck C, Gesser Correa VG, Peralta RM, Koehnlein EA. 2013. Estimativa do consumo de vitaminas e minerais antioxidantes da dieta brasileira. *Nutr.clín.diet.hosp*.33 (3): 30-38.
- UPEL. 1988. Corrientes del pensamiento pedagógico. Caracas: Ediciones Universidad Pedagógica Experimental Libertador. 287 p.
- Urteaga C, Pinheiro A, y Atalah E. 2003a. Investigación alimentaria: consideraciones prácticas para mejorar la confiabilidad de los datos. *Rev.Chil.Nutr*.30:74-80.
- Urteaga C, Pinheiro A, y Atalah E. 2003b. Comparación de los resultados de dos métodos de encuestas alimentarias. *Arch.Lat.Nut*.53:172-177.
- Urviola L. 2012. Simón Rodríguez: primer socialista de nuestra América. Disponible en: www.alianzabolivariana.org (30-09-2012).

- Uzcátegui R. 2004. Análisis de la educación en perspectiva histórica Algunas consideraciones básicas en torno a la Historia de la Educación en Venezuela. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Disponible en: ideaspedagogicas.pbworks.com/f/historiadelaeducacion.pdf (28-07-2012).
- Valente FL. 1986. En busca de una educación nutricional crítica. En: Valente, FL (org.). Hambre y desnutrición- Determinantes sociales. Sao Paulo: Cortez.
- Vargas E. 2006. La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. Revista iberoamericana de educación. 4: 1-10.
- Vázquez R, López JM. 2002. Análisis: los costes de la obesidad alcanzan el 7% del gasto sanitario. Rev Esp Econ Salud, 1(3): 40-2. Disponible en: http://www.economiadelasalud.com/Ediciones/03/PDF/03Analisis_Costes.pdf
- Velazco Y. 2009. Evaluación del consumo de alimentos como campo de investigación en Venezuela. Aspectos técnicos y metodológicos. Triv Inv; 10 (1-2). En: <http://www.tribunadelinvestigador.com/ediciones/2009/1-2/?i=art3> (1-7-2015).
- Viché M. 2008. La animación cibercultural, instrumento de cambio social. Revista Quaderns d'Animació i educació social. Disponible en: <http://quadernsanimacio.net> (25-07-2012)
- Villar F. 2003. Psicología educativa y psicología de la educación. Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://www.personales.ya.com/principal/pdf> (05-07-2012).
- Vio F, Albala C. 2000a. Obesidad en Chile: una mirada epidemiológica. En: Albala C, Kain J, Burrows R, Díaz E, editores Obesidad: un desafío pendiente. Santiago: Editorial Universitaria.P.31-43.

- Vio F, Albala C. 2000b. Nutrition policy in the chilean transition. *Public Health Nut.* 3(1): 49-55.
- Vioque J. 1995. Validez de la evaluación de la ingesta dietética. En: Serra L, Aranceta J, Mataix J. *Nutrición y salud pública. Métodos, bases científicas y aplicaciones.* Barcelona: Masson, S.A. P. 132-136.
- Vygotsky L. 1988. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México: Grupo Editorial Grijalbo. 141 p.
- Wertsch J. 1988. *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 263 p.
- Wertsch J, 2010. La mediación semiótica de la vida mental: L.S. Vigotsky y M.M. Bajtín. En: Schneuwly B, Bronckart J, editores. *Vigotsky hoy.* Madrid: Editorial Popular S.A. P. 111-134.
- Wertsch J, Del Rio P, Álvarez A. 2006. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas.* Madrid: Fundación infancia y aprendizaje. 192 p.

Anexo

**Nutrición
Hospitalaria**



Nutr Hosp. 2015;32(4):1758-1765
ISSN 0212-1611 • CODEN NUHOEQ
S.V.R. 318

Original/Valoración nutricional

Patrón de consumo de alimentos a nivel familiar en zonas urbanas de Anzoátegui, Venezuela

Jesús Ekmeiro Salvador¹, Rafael Moreno Rojas¹, María García Lorenzo² y Fernando Cámara Martos¹

¹Departamento de Bromatología y Tecnología de los Alimentos. Universidad de Córdoba, España. ²Escuela de Nutrición y Dietética. Universidad Central de Venezuela, Venezuela.

Anexo

**Nutrición
Hospitalaria**



Nutr Hosp. 2015;32(4):1758-1765
ISSN 0212-1611 • CODEN NUH0EQ
S.V.R. 318

Original/*Valoración nutricional*

Patrón de consumo de alimentos a nivel familiar en zonas urbanas de Anzoátegui, Venezuela

Jesús Ekmeiro Salvador¹, Rafael Moreno Rojas¹, María García Lorenzo² y Fernando Cámara Martos¹

¹Departamento de Bromatología y Tecnología de los Alimentos. Universidad de Córdoba, España. ²Escuela de Nutrición y Dietética. Universidad Central de Venezuela, Venezuela.

Resumen

Con el objeto de evaluar el patrón cualitativo de consumo de alimentos en familias de zonas urbanas del estado de Anzoátegui, Venezuela, se estudiaron 300 grupos domésticos que aglutinaban un total de 1.163 personas. El patrón dietético intrafamiliar se abordó a través del método de frecuencia cualitativa de consumo de alimentos, el cual aplicó una encuesta estructurada que permitió obtener la frecuencia habitual de ingesta de un alimento o grupo de alimentos durante un período determinado. La información fue obtenida mediante una entrevista con la persona responsable de la adquisición de los alimentos en cada hogar, e incluía datos básicos para elaborar el perfil socioeconómico y alimentario de las familias estudiadas. El análisis cualitativo de la dieta se obtuvo comparando los diferentes grupos de alimentos que constituyen el patrón real de consumo de la población evaluada, con las guías de alimentación oficiales sugeridas para la población venezolana. El presente estudio reveló que el patrón de consumo cualitativo de alimentos en la población urbana evaluada se caracteriza por prácticas alimentarias poco ajustadas a la promoción de la salud y al control de las enfermedades relacionadas con la dieta. La alimentación familiar demostró estar muy apartada de los lineamientos establecidos por las guías de alimentación para Venezuela y que los patrones de consumo son bastante homogéneos en los diferentes estratos socioeconómicos. Los alimentos más consumidos diariamente fueron sal, café, adobo y harina de maíz precocida; así como la carne de bovino, el pollo y las pastas alimenticias los de mayor consumo semanal. El 90% de los alimentos más consumidos diariamente son tecnológicamente procesados. Los resultados obtenidos contribuyen a incrementar el conocimiento sobre la situación alimentaria de la población venezolana; y técnicamente podrían dirigir los esfuerzos de las autoridades para conciliar el desarrollo del sector productivo y de abastecimiento de alimentos, considerando que un patrón de consumo cualitativamente inadecuado.

FOOD CONSUMPTION PATTERN AT A FAMILY LEVEL OF URBAN AREAS OF ANZOÁTEGUI, VENEZUELA

Abstract

In order to assess the qualitative pattern of food consumption in urban families of Anzoátegui, Venezuela, 300 domestic groups that combined a total of 1 163 people were studied. The domestic dietary pattern was addressed by the method of qualitative frequency of food consumption, which applied a structured survey that yielded the usual frequency of intake of a food or food group over a given period. The information was obtained through an interview with the person responsible for the procurement of food in every home, and included basic data for the socioeconomic and nutritional profile of the families studied. The qualitative analysis of the diet was obtained by comparing the different food groups that constitute the actual consumption pattern of the population studied, with official feeding guidelines suggested for the Venezuelan population. The present study showed that the qualitative pattern of food consumption in the urban population evaluated is characterized by slightly adjusted to the promotion of health and control of diet-related diseases. The family food proved to be far from the guidelines established by the dietary guidelines for Venezuela and consumption patterns are fairly homogeneous in the different socioeconomic strata. The foods most consumed daily were salt, coffee, dressing and precooked corn flour as well as beef, chicken and the higher weekly food consumption pastas. 90% of the food consumed daily is technologically processed. The results contribute to increase knowledge about the food situation of the Venezuelan population, and technically could direct the efforts of the authorities to reconcile the development of the productive sector and food supply, whereas a pattern qualitatively

Correspondencia: Rafael Moreno Rojas.
Número ORCID: 0000-0003-3134-7392.
Departamento de Bromatología y Tecnología de los Alimentos,
Ed. Darwin – anexo.
Universidad de Córdoba, Campus de Rabanales.
Ctra. N-IV, km.396.
14014 Córdoba, España.
E-mail: rafael.moreno@uco.es

Recibido: 12-VI-2015.
Aceptado: 26-VII-2015.

cuado afecta directamente al funcionamiento biológico individual y se traduce en el condicionamiento colectivo de estados de salud desfavorables.

(*Nutr Hosp.* 2015;32:1758-1765)

DOI:10.3305/nh.2015.32.4.9404

Palabras clave: *Hábitos alimentarios. Consumo intrafamiliar. Frecuencia cualitativa de consumo. Recomendaciones dietéticas.*

Abreviaturas

I.N.N.: Instituto Nacional de Nutrición de Venezuela.

FUNDACREDESA: Fundación centro de estudios sobre crecimiento y desarrollo de la población venezolana.

Introducción

La alimentación es un Derecho Humano fundamental; y en Venezuela tiene jerarquía constitucional¹. Los estudios sobre el patrón de consumo de alimentos de la población forman parte de los pilares que aseguran estos derechos, al permitir a las autoridades que deben tomar decisiones, dimensionar los problemas alimentarios en todas sus formas y definir políticas públicas que sean acordes con la situación encontrada. Se entiende por patrón de consumo de alimentos a la obtención de la ingesta aparente de los diferentes alimentos o grupos de alimentos por persona en un período determinado de tiempo². Su estudio se fundamenta en la aplicación de encuestas de consumo, o encuestas dietéticas, que se definen como un método de recolección de información sobre la ingestión de alimentos de grupos o de individuos, a través de autorregistro o de entrevista³. En Venezuela entre 1981-82, el I.N.N. (Instituto Nacional de Nutrición) realiza la primera Encuesta Nacional de Nutrición, donde la ingesta promedio de los venezolanos resultó adecuada pero existió un subconsumo de calorías en algunos sectores del país. Por otra parte, se observa la desigual distribución existente entre regiones y estratos sociales, coincidiendo esta disparidad con la descrita en ingreso, educación y salud⁴. A finales de los años ochenta se abordó el tema desde la dimensión del abastecimiento de alimentos, la capacidad del país para producirlos, la vulnerabilidad alimentaria en relación a la dependencia externa, y el papel del Estado para garantizar ese abastecimiento⁵. La Oficina Central de Estadística e Informática de la Presidencia de la República presentó los resultados de su Encuesta de Seguimiento al Consumo de Alimentos, que cubrió el período 1990-1992, donde se concluye que las adecuaciones alimentarias en el país eran críticas para Vitamina A y Riboflavina, precarias en términos de Energía y Calcio, y alcanzaban un nivel pleno de suficiencia en Proteínas, Hierro, Tiamina, Niacina y Vitamina C⁶. Otro estudio importante fue el de Indicadores de Situación de

inadequate intake directly affects the individual biological functioning, and results in the collective conditioning of unfavorable health states.

(*Nutr Hosp.* 2015;32:1758-1765)

DOI:10.3305/nh.2015.32.4.9404

Key words: *Food habits. Domestic consumption. Qualitative food frequency. Dietary recommendations.*

Vida², que a nivel nacional informó sobre patrones de adquisición y consumo de alimentos, así como reportó un importante déficit en la adecuación de consumo de Calcio. Esta visión sistemática sobre la variabilidad del patrón de consumo en el país también requiere la incorporación de datos generados en estudios regionales, y en tal sentido ha sido estudiada la situación de consumo de alimentos en la región central⁷, hallando patrones de consumo intrafamiliares inadecuados, contrastados estadísticamente con el programa gubernamental de hogares de cuidado diario, cuya diversidad alimentaria es bastante más amplia. También se ha estudiado el patrón usual de consumo en niños pobres de la ciudad de Valencia⁸ donde la arepa fue el alimento más consumido por el grupo y una de las principales fuentes de kilocalorías, proteínas, carbohidratos, hierro y vitamina A, las frutas no se encontraron entre los alimentos más consumidos, pero sí el café. La mayor fuente proteica fue de origen vegetal (frijoles negros), así como las galletas dulces y las bebidas gaseosas estuvieron dentro de los alimentos de mayor aporte energético. El consumo de kilocalorías y nutrientes fue adecuado, excepto para el calcio. En el Oriente del país desde 1985 no se revisan de manera independiente los patrones de consumo, cuando el Proyecto Venezuela de FUNDACREDESA (Fundación centro de estudios sobre crecimiento y desarrollo de la población venezolana) se propuso comparar los hábitos de consumo durante un quinquenio en la Región Nor-Oriental, encontrando disminución en la adecuación del consumo de energía, calcio, Vitamina A, Riboflavina y Niacina, debido principalmente a una baja en la ingesta del grupo de Cereales, Grasas y Leche⁹. Desde entonces, tanto por los grandes cambios socio-económicos, como por el marcado incremento de la población en el Oriente del país, se hace de vital importancia una investigación del consumo de alimentos que aporte información actualizada sobre la estructura de la dieta, que sirva de base para orientar tanto al sector público como privado local en la definición de las políticas y las líneas de acción que inciden sobre esas áreas.

Objetivos

El objetivo general del trabajo es evaluar el patrón de consumo familiar de alimentos de la población urbana del Estado Anzoátegui, Venezuela. Los objetivos específicos persiguen: identificar la estructura de la

dieta de 300 familias residentes en las áreas urbanas investigadas, determinar la adecuación cualitativa de la dieta familiar, identificar los alimentos de mayor consumo por parte de la población, relacionar el consumo de alimentos con el nivel socioeconómico de las familias investigadas, y estudiar los factores que inciden en la selección de alimentos de la población.

Métodos

Por muestreo polietápico se seleccionaron 300 familias urbanas de los Municipios Bolívar, Sotillo y Simón Rodríguez; los más poblados y altamente urbanizados del Estado Anzoátegui. Se abordó el patrón dietético de las familias seleccionadas a través del Método de Frecuencia Cualitativa de Consumo de Alimentos, aplicando una encuesta estructurada que permitió obtener la frecuencia habitual de ingesta de un alimento o grupo de alimentos durante los últimos tres meses. En tal sentido se establecieron correlaciones de los criterios de consumo de alimentos; la frecuencia diaria de consumo de alimentos se consideró alta, la frecuencia semanal se consideró media, y la mensual equivale a una frecuencia de consumo baja. La encuesta incluyó preguntas abiertas sobre las premisas que condicionan la compra de alimentos a las personas encargadas de su adquisición: forma de pago utilizada, periodicidad para realizar las compras, porcentaje del presupuesto familiar asignado a compra de alimentos, sitio donde los adquiere, número de comidas que consume la familia al día, autoproducción y venta de alimentos domésticos. La valoración cualitativa de la dieta se obtuvo comparando el patrón de consumo obtenido, y la participación de sus diferentes grupos de alimentos constituyentes, con la guía de alimentación estructurada para la población venezolana actualmente vigente, llamadas "el trompo de los alimentos"¹⁰. Esta comparación permitió evaluar el grado de armonía existente entre los diferentes grupos de alimentos que constituyeron el patrón de consumo de la población estudiada, en función a las orientaciones nutricionales nacionales. Para valorar el nivel socioeconómico se utilizó el método Graffar Modificado¹¹ así como para determinar los factores que influyen sobre el patrón de consumo encontrado en la muestra se aplicó la técnica de Análisis de Factores por componentes principales. El procesamiento de la información se hizo con base en los paquetes estadísticos SPSS (Versión 12.0) y XLSTAT 2008, que permitieron tabular, graficar y analizar toda la información.

Resultados y discusión

Características socio-demográficas de la población estudiada

El 54% de las familias se caracterizaron como no pobres, en pobreza relativa se ubicó el 37,66% de las

familias, y un 8,33% en pobreza crítica. Si bien el 69,00% de los hogares están encabezados por hombres, en el 71,66% de las familias quien maneja el presupuesto y adquiere los alimentos es la mujer.

Estructura de la dieta

La totalidad de las familias reportan la práctica habitual de tres comidas principales diarias (desayuno, almuerzo, cena). Se evidencia la presencia de los cinco grupos básicos de alimentos en los patrones habituales de consumo. Las fuentes de proteínas están claramente posicionadas en frecuencias de consumo altas, particularmente el grupo de lácteos y huevos; mientras que las carnes de bovino y pollo son consumidas, una de las dos, a diario. Dentro del rango de frecuencia moderada también aparecen grupos de alimentos farináceos como cereales, tubérculos y raíces. Otras fuentes energéticas como grasas y azúcares tienen una participación menor, así como los grupos de hortalizas, frutas, leguminosas, pescados, mariscos y bivalvos.

Adecuación cualitativa de la dieta familiar

La estructura cualitativa de la dieta resultó inadecuada, al compararla con las guías alimentarias de referencia para la población venezolana. Las diferencias que se observan en la comparación se fundamentan en la frecuencia e importancia en el consumo reportada para los siguientes grupos de alimentos:

- *Misceláneos, lácteos y huevos*: cuya participación es bastante más importante dentro de la estructura de la dieta a la sugerida por las guías nacionales.
- *Cereales, tubérculos y raíces*: los cuales, para ajustarse a las indicaciones, han debido reportar una participación muy superior dentro de la estructura de la dieta de las familias estudiadas.
- *Hortalizas, frutas, pescados y mariscos*: son los grupos de más bajo consumo, en contraste con la pauta nacional que sugiere un consumo moderado de los mismos.
- *Leguminosas*: los granos son el grupo más comprometido ya que la guía nacional lo sugiere como parte de los alimentos de consumo alto, y su frecuencia reportada en la población intervenida es muy baja.

La comparación solo mostró coincidencias con las guías alimentarias para los grupos de cárnicos, grasas y azúcares. Dentro del análisis inquieta la muy discreta participación de las fuentes energéticas (cereales, leguminosas, tubérculos y raíces) ya que los carbohidratos deben contribuir con más del 55% de la energía aportada por la dieta¹². De igual manera, el bajo consumo de los grupos de hortalizas, frutas y leguminosas podría estar comprometiendo el aporte de nutrientes

reguladores, vitaminas y minerales, y fibra en la población estudiada; abriendo un compás de dudas sobre la biodisponibilidad y aprovechamiento efectivo de los restantes nutrientes. Así, la población estudiada parece estar enmarcada dentro de la tendencia global de consumo cada vez más bajo de productos vegetales; comparables con datos españoles que reportan que nada más el 5,17% de los niños consumen 3 o más raciones de fruta al día, y solo el 30,17% es capaz de consumir por lo menos 1 ración de verduras y hortalizas al día¹³. En Brasil, datos analizados de registros alimentarios de más de 34.000 individuos, mayores de 10 años y de todas las regiones del país, también destacan la necesidad de aumentar el consumo de frutas, hortalizas y leguminosas, para mejorar particularmente el aporte de antioxidantes¹⁴. Es necesario entonces promover un mayor consumo de frutas y verduras como estrategia para la prevención de enfermedades crónicas no transmisibles, donde se mejore la percepción generalizada que considera estos alimentos de elevado precio y que no sacian el hambre. Se supone que una estrategia combinada de información general sobre las bondades de estos alimentos, y el mejoramiento del acceso al consumo de frutas y verduras puede influir en el logro de una dieta balanceada que incluya raciones relativamente adecuadas de las mismas¹⁵.

Alimentos de mayor consumo

Se definió una banda de alimentos de consumo diario y otra de alimentos de consumo frecuente a la semana para observar cuáles eran más consumidos de manera individual. La figura 1 muestra como la sal es el alimento que el 100% de las familias consumen a

diario, hallazgo esperado por la importancia culinaria que reviste como condimento, seguido muy de cerca por el café que reportó un 99,66% de frecuencia de consumo diaria. El tercer lugar con un 85,66% de frecuencia reportada lo ocupa otro condimento, en este caso el adobo, que junto a la sal hacen pensar dada la alta frecuencia de consumo registrada para ambos productos, en las implicaciones cardiovasculares que dichos hábitos podrían estar causando en la población. La sal y el adobo por su elevada cantidad de sodio pueden tener relación con la incidencia de patologías cardiovasculares, que representan la primera causa de mortalidad para los anzoatiguenses¹⁶. El tan alto consumo diario de estos productos, junto a otros misceláneos de frecuencia semanal muy elevada (salsa de soya y cubitos deshidratados), hacen pensar que la ingesta total de sodio de la población estudiada es bastante alta, favoreciendo la prevalencia de afecciones cardíacas. Patrones similares se observan en otras zonas latinoamericanas, como Ecuador, donde se ha cuantificado que las ingestas de Sodio están bastante por encima de las Recomendaciones de Ingesta Dietética, lo que indica un problema de salud pública con este electrolito¹⁷.

El café tiene un perfil un poco más positivo pues investigaciones recientes han señalado como una excelente fuente de polifenoles antioxidantes que podrían favorecer el tratamiento y/o prevención de enfermedades como diabetes, Parkinson, Alzheimer y algunos tipos de cáncer¹⁸. En su mayoría las familias consumen diariamente Harina de maíz, principalmente en forma de arepas y empanadas que son preparaciones típicas para desayunos y almuerzos, y eso lleva a la harina de maíz a una frecuencia de consumo de 80,33%. La arepa, por su alta frecuencia de consumo se convierte

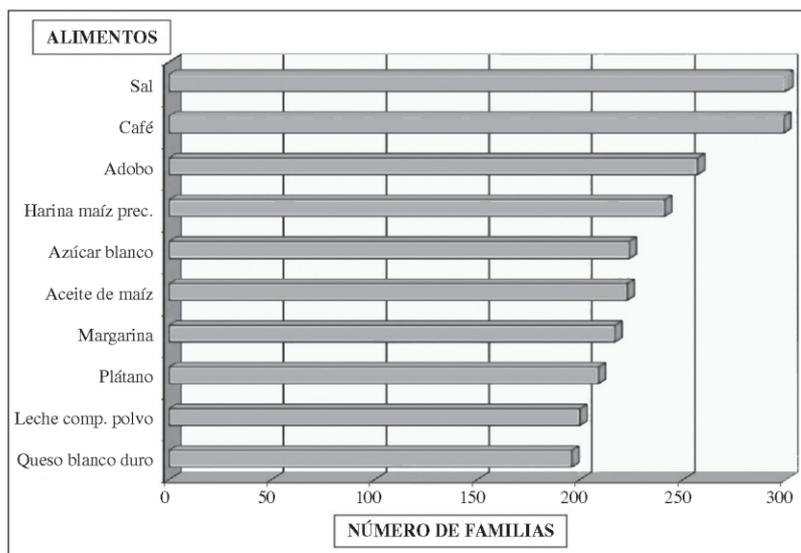


Fig. 1.—Diez alimentos más consumidos a diario por familias encuestadas en zonas urbanas. Estado Anzoátegui, Venezuela. 2007.

en la principal fuente de energía de la población estudiada; y debe destacarse que en Venezuela la harina de maíz con la que se prepara está fortificada con varias vitaminas y oligoelementos¹⁹. Este patrón de consumo se asocia tradicionalmente al queso blanco duro rallado y la margarina, con los cuales se rellena, y se constituye en el plato más consumido por la muestra estudiada, en concordancia con otros estudios realizados en el país⁸. Además de la arepa, la otra fuente importante diaria de energía es el plátano, que en el contexto del patrón de consumo observado se constituye también en el principal alimento fuente de fibra dietética, sin olvidar su importante aporte de vitamina A. Posiblemente la conjunción de alimentos de alto consumo diario como plátano, arepas y empanadas que se elaboran fritos, logran que el aceite de maíz alcance la sexta posición con una frecuencia de consumo diario de 74,33%. Otro lácteo de consumo diario frecuente fue la leche completa en polvo, que si bien tiene una arraigada recomendación de consumo para niños, embarazadas y ancianos, cabe señalar que en la población estudiada estaba muy vinculado a la infusión de café.

En la figura 2 encabezan el grupo los cárnicos principales de la dieta del venezolano, el pollo y la carne de bovino, seguidas por las guarniciones clásicas que son las pastas alimenticias y el arroz. Las preparaciones de carne de bovino y pollo generalmente se alternan a lo largo de la semana, de igual modo ocurre con las pastas alimenticias y el arroz como acompañantes. Una guarnición feculenta cuya frecuencia se esperaba en la banda semanal era la del casabe (pan de mandioca), producto típico de Anzoátegui que no logró figurar entre los más importantes. Auyama (Calabaza) y Zanahoria son las únicas hortalizas registradas con frecuencias de consumo semanal importante. También

parecen asociados la mortadela y el pan, con una frecuencia de consumo semanal parecida, podrían con frecuencia estructurar sándwiches, o en el caso de la mortadela ser el relleno alternativo para las arepas. La guayaba es la única fruta que logró ubicarse dentro de la banda de consumo semanal. Ésta fruta sería la fuente más importante de vitamina C observada en el grupo de estudio, aporte significativo ya que no se trata de una fruta estacional, pues su disponibilidad es regular a lo largo del año. Tubérculos y granos son productos estacionales en Anzoátegui y todo el Oriente de Venezuela, lo cual podría estar asociado a que los mismos no aparezcan individualmente entre los alimentos más consumidos.

Relación del consumo de alimentos y nivel socioeconómico de la población

Los grupos de alimentos evaluados presentaron patrones de consumo similares para todos los estratos sociales identificados. Salsa de soja y cubitos deshidratados, figura 3, se incorporaron en el grupo de diez alimentos más consumidos para los estratos no pobres y el de pobreza crítica. Estos productos, junto al amplio consumo demostrado de adobo, han desplazado el tradicional uso de aliños y especias naturales que han caracterizado a la cocina tradicional venezolana, como el ají dulce, la cebolla, el cebollín, ajo, perejil, etc. El bajo costo y su práctica presentación han hecho de éstos condimentos industrializados productos de consumo masivo en la población venezolana, distorsionando el consumo a patrones menos saludables. Una tipificación clara con respecto al estrato social la presenta la leche completa en polvo, la cual, siendo uno de los

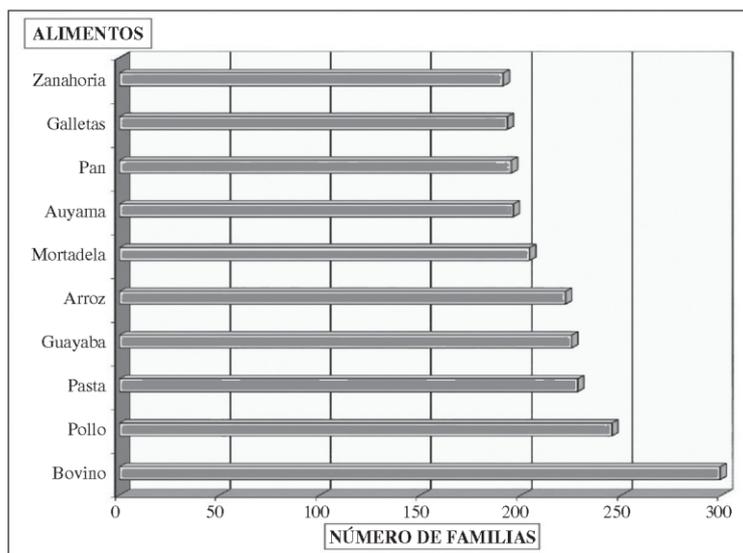


Fig. 2.—Diez alimentos más consumidos semanalmente por familias encuestadas en zonas urbanas. Estado Anzoátegui, Venezuela. 2007.

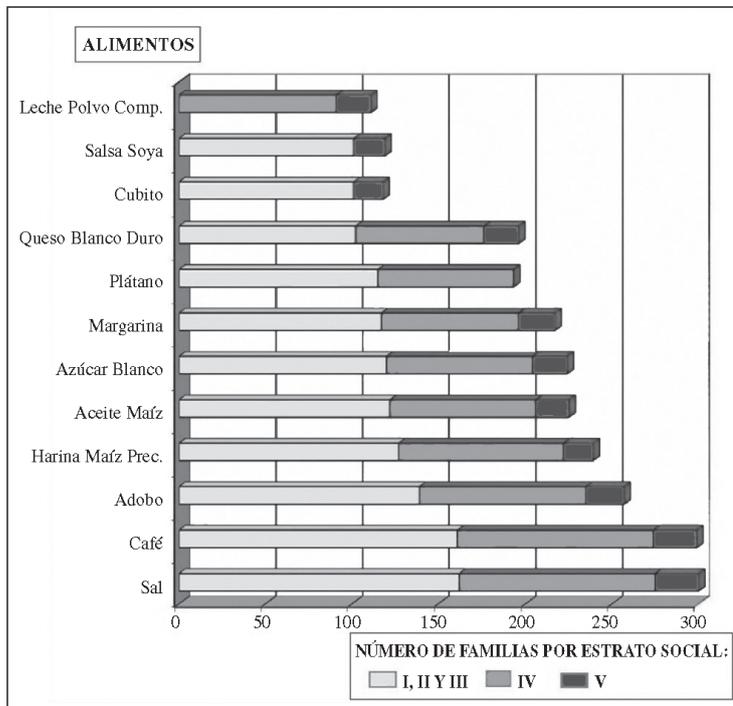


Fig. 3.—Frecuencia de consumo diaria de alimentos según estrato social. Estado Anzoátegui, Venezuela. 2007.

diez alimentos más consumidos diariamente por la población estudiada en general, mantiene este patrón solo para los estratos pobres. La figura 4 muestra las diferencias cualitativas de frecuencia de consumo semanal para los diferentes estratos sociales estudiados, donde se incorporan al grupo de análisis algunos alimentos puntuales. El estrato social no pobre incorpora los frijoles negros al conjunto de alimentos más consumidos. La población tipificada como pobreza relativa, al igual que el estrato V de pobreza crítica, fueron los únicos en incorporar al tomate a esta lista de alimentos, lo cual evidencia el uso periódico de ésta hortaliza como condimento de las comidas. El mismo estrato V sumó a su listado de alimentos de uso frecuente semanal a las sardinas frescas y las papas. La aparición de las sardinas resulta un dato muy importante, pues se constituyen en la única referencia de consumo frecuente de pescado fresco de toda la muestra estudiada; situación similar para las papas que son la única evidencia de consumo de tubérculos de éste grupo social, y de toda la muestra del estudio.

Factores que inciden en la selección de los alimentos de la población

Las variables que repercuten en la selección y consumo de determinados alimentos son sumamente amplias, y evidencian la influencia de gran cantidad de

factores que incluso pueden interactuar en conjunto como: los factores económicos, los socioculturales, los aspectos inherentes a la tecnología de alimentos y los factores políticos. Para deducir las relaciones significativas entre las variables económicas (ingreso familiar, porcentaje del ingreso para compra de alimentos, lugar de compra de los alimentos, herramientas financieras para la compra, periodicidad de la compra, autoproducción, estrato social), socio culturales (grado instrucción jefe de la familia, número de miembros de la familia, número de comidas al día, quien compra los alimentos) y el grado de dependencia asociado al patrón de consumo (22 alimentos más consumidos por las familias) se aplicó la técnica de análisis de factores por componentes principales. Del mismo se vislumbra que existen factores que diferencian patrones generando grupos de consumo, pero que los mismos no fueron los considerados en la encuesta inicial de nuestro estudio. Como hipótesis podrían estar asociados a la frecuencia de aparición o disponibilidad de ciertos productos en el mercado, a estrategias de mercadeo, o los asociados a los precios de venta al público de cada alimento. Otro grupo de factores que pueden incidir en la selección de los alimentos por parte de la población son los políticos; las políticas oficiales de seguridad alimentaria, con énfasis en atender a la población de bajos recursos económicos, pudiese estar permitiendo equiparar las posibilidades de consumo entre pobres y no pobres.

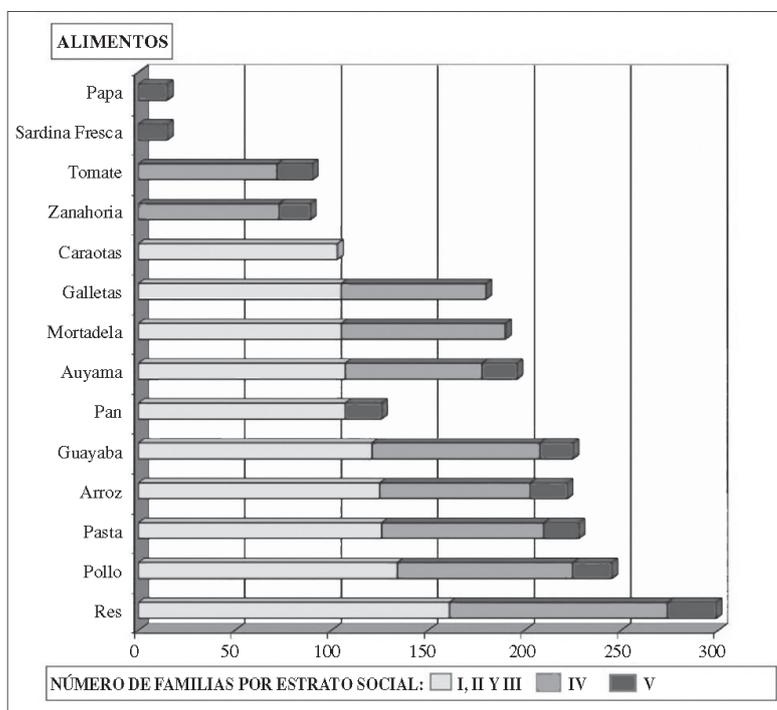


Fig. 4.—Frecuencia de consumo semanal de alimentos según estrato social. Estado Anzoátegui, Venezuela. 2007.

Conclusiones

El presente estudio evaluó cualitativamente el patrón de consumo de alimentos de la población urbana de Anzoátegui, verificando prácticas alimentarias poco ajustadas a la promoción de la salud y control de las enfermedades multifactoriales relacionadas con la dieta. Cualitativamente la dieta familiar demostró estar muy apartada de los lineamientos establecidos por las guías de alimentación para Venezuela. La frecuencia cualitativa de consumo solo coincidió con la referencia para los grupos de cárnicos, grasas y azúcares.

El café y la harina de maíz precocida son los alimentos más frecuentemente consumidos en forma diaria por las familias de Anzoátegui, resultado esperado ya que culturalmente estos dos alimentos forman parte habitual de los patrones de consumo de todos los estratos de la sociedad venezolana; y gozan ambos desde hace mucho tiempo de subsidios y regulaciones gubernamentales que permiten mantenerlos económicamente muy accesibles. La sal y el adobo se destacaron como los condimentos más utilizados a diario por la población; desplazando otros alimentos y especias no procesados que tradicionalmente tenían un rol culinario protagónico. El pollo, la carne de bovino y pastas alimenticias fueron identificados como los alimentos de mayor frecuencia de consumo cualitativa semanal.

Las menores frecuencias cualitativas de consumo se evidenciaron en los grupos de hortalizas, frutas, pesca-

dos, mariscos y bivalvos. La escasa participación en la dieta de frutas y hortalizas es reflejo de una tendencia internacional que se aparta de los alimentos naturales y/o mínimamente procesados. El bajo consumo de productos pesqueros resulta contradictorio, dado que Anzoátegui es uno de los principales estados pesqueros del país.

El 90% de los alimentos más frecuentemente consumidos al día por la población estudiada son procesados y/o industrializados. No se encontraron diferencias cualitativas significativas en el consumo de alimentos entre los diferentes estratos socioeconómicos, éstos mostraron un patrón alimentario tendiente a la homogeneidad.

Se demostró que las variables económicas y socioculturales consideradas en la investigación no son los factores de mayor incidencia sobre la selección de los alimentos por parte de la población. Se infiere que variables como el precio de los alimentos y las estrategias de mercadeo podrían estar más directamente vinculadas a la selección de los alimentos.

Los resultados aquí obtenidos contribuyen a incrementar el conocimiento de los patrones de consumo alimentario de las familias anzoatiguenses, y por extensión venezolanas. Un patrón de consumo cualitativamente inadecuado afecta continua y directamente el funcionamiento biológico individual, y se traduce en el condicionamiento colectivo de estados de salud desfavorables.

Referencias

1. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, con exposición de motivos. Caracas: Ediciones La Piedra. P. 174.
2. FUNDACREDESA - FUS. 2001. Indicadores de situación de vida. Movilidad social años 1995-2001. Estudio Nacional. Tomo II. Caracas: FUNDACREDESA - FUS. 675 p.
3. Madrigal H, Martínez H, Marques-Lopes I. 2002. Valoración de la ingesta dietética. En: Martínez J, Astiasarán I, Madrigal H, editores. Alimentación y salud pública. 2da Edición. Madrid: McGraw Hill. P. 39-51.
4. Dehollain P, Pérez I. 1990. Venezuela desnutrida hacia el 2000. Caracas: Alfadil. P.70-73.
5. Mercado C, Lorenzana P. 2000. Acceso y Disponibilidad alimentaria familiar. Validación de Instrumentos para su Medición. Serie Estudios Especiales. Área: Economía Agroalimentaria. Caracas: Fundación Polar. 214 p.
6. López M, Jiménez M, Sifontes Y, Evans R, Machín T. 1996. Nutrición base del desarrollo. Fascículo II: Situación alimentaria y nutricional de Venezuela. Caracas: CAVENDES. 70 p.
7. Bernal J, Lorenzana P. 2003. Diversidad alimentaria y factores asociados en beneficiarios de 77 multihogares de cuidado diario: región central de Venezuela. *Arch.Lat.Nut.* 53:52-58.
8. Del Real S, Fajardo Z, Solano L. 2005. Patrón de consumo de alimentos en niños de una comunidad urbana al norte de Valencia, Venezuela. *Arch.Lat.Nut.* 55:279-286.
9. Fossi M, Méndez H, Álvarez M, Jaffé W. 1985. Cambios recientes en el consumo de alimentos en la región Nor-Oriental (en los estratos sociales de bajos recursos). Proyecto Venezuela. Caracas: FUNDACREDESA. 23 p.
10. I.N.N. 2007. El trompo de los grupos de alimentos. La clave de una alimentación variada y balanceada. Disponible en: www.inn.gob.ve (23/02/2009)
11. Méndez H. 1979. Método de Graffar Modificado. Manual de Procedimientos. Proyecto Venezuela. Caracas: FUNDACREDESA. 126 p.
12. I.N.N. 2000. Requerimientos de energía y nutrientes de la población venezolana. Serie de Cuadernos Azules. No.53. Caracas: I.N.N. 30 p.
13. Alba Tamarit E, Gandía Balaguer A, Olaso González G, Vallada Regalado E, Garzón Farinós M. 2012. Consumo de frutas, verduras y hortaliza en un grupo de niños valencianos en edad escolar. *Nutr.clín.diet.hosp.* 32(3):64-71.
14. Tureck C, Gesser Correa VG, Peralta RM, Koehnlein EA. 2013. Estimativa do consumo de vitaminas e minerais antioxidantes da dieta brasileira. *Nutr.clín.diet.hosp.* 33 (3): 30-38.
15. Olaizola C, Esté M, Tapia M, Carmona A, Emaldi U. 2006. Hacia un programa de promoción del consumo de frutas y verduras en Venezuela. *Rev.Chil.Nutr.* 33: 306-315.
16. MPPS. 2007. Venezuela anuario de mortalidad 2006. Disponible en: www.mpps.gob.ve (15/01/2009).
17. Sánchez-Llaguno SN, Neira-Mosquera JA, Pérez-Rodríguez F, Moreno-Rojas R. 2013. Preliminary nutritional assessment of the Ecuadorian diet based on a 24-h food recall survey in Ecuador. *Nutr.Hosp.* 28: 1646-1656.
18. Higdon J, Frei B. 2006. Coffee and health: a review of recent human research. *Crit.Rev.Food Sci.Nutr.* 46(2): 101-123.
19. I.N.N. 1995. Enriquecimiento de la harina de maíz precocida y de la harina de trigo en Venezuela. Una gestión con éxito. Publicación No.51, serie Cuadernos Azules. Caracas: I.N.N. 55 p.

