

Revista Mexicana de Orientación Educativa

3ª época, Vol. VII, Número 18, Enero-Junio 2010



LA CRISIS Y LA VIOLENCIA GOLPEAN A LA EDUCACIÓN

- Los Obstáculos para Dedicarse a la Investigación en Mujeres Estudiantes
- Diversificación y Ampliación de la Oferta Educativa Regional
- Apoyos en la Formación de Hábitos de Estudio

Separata N° 8: El Plan CEIBAL y la Recuperación de la Curiosidad Infantil

Directorio:

Director: Héctor Magaña Vargas (hmv@servidor.unam.mx). Editor: Jesús Hernández Garibay (editor@remo.ws). Jefa de Información: Guadalupe Escamilla Gil. Asistentes Editoriales: M^a Ángela Torres Verdugo, Rosa M^a Oriol Muñoz, Fausto Tomás Pínelo Ávila. Consejo Directivo: Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (UNAM-CENIF), Bonifacio Vuelvas Salazar (DGOSE/UNAM), Guadalupe Escamilla Gil (DGOSE/UNAM), Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/UNAM), Jesús Hernández Garibay (DGOSE/UNAM). Consejo Editorial: Rubén Gutiérrez Gómez (UAEM), Pablo Fernández Juárez (Universidad Anáhuac), Gerardo Meneses Díaz (ISCEEM), María Guadalupe Villegas Tapia (ENS, Estado de México), Karla Villamil Silva (AMPO), Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/UNAM), Jesús Hernández Garibay (DGOSE/UNAM). Comité Editorial Nacional: José Manuel Ibarra Cisneros (Pedagogía-FfYL/UNAM); Martha Valtierra Mata (IIEDU Guanajuato); Hortencia Guadalupe Delgado Hernández (UG, Guanajuato); Emma Leticia Canales Rodríguez (UAEH, Hidalgo); Aurora Pineda García (UMSNH, Michoacán); Rosalinda Robles Rivera (CBTIS, San Luis Potosí); Norma Angélica Ávila (UAS, Sinaloa); José Alberto Monroy (FES Zaragoza); Mario Salvador Jiménez Rodríguez (Prepa 82, Cd. Nezahualcóyotl); Jessica Martínez Soto (Universidad Autónoma de Baja California); María Mercedes Vayna Figueroa (Universidad Iberoamericana Campus Tijuana). Consejo Editorial Internacional: Ana Mercés Bahia Bock (Brasil); Nuria Manzano Soto (España); Silvia Gelván de Benstein (Argentina); Sergio E. Rascovan (Argentina); Horacio Foladori (Chile); Axel Ramírez (Estados Unidos de América). Asociaciones e Instituciones Fraternas: Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa (CENIF): Bernardo Antonio Muñoz Riveroll, Director General; Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO): Lorena Magaña Miranda, Presidenta Nacional; Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A. C., (AMAPSI): Marco Eduardo Murueta, Presidente; Revista Alternativas en Psicología: Esther M. M. Ramírez Guerrero, Directora General.

Revista semestral distribuida por el Centro de Información y Estudios Nacionales, A.C. Manuel María Contreras N° 61Bis-3, Colonia San Rafael, México D.F., C.P.-06470, teléfono 5566-5409; Correo: suscripciones@remo.ws. Nuevos precios: costo del ejemplar en México: \$ 60.00. Suscripción anual en México para envío por correo normal: \$ 120.00 (Ciento Veinte Pesos 00/100 M.N.) Suscripción por correo certificado: \$ 180.00 anual. Suscripción a instituciones nacionales: \$ 250.00. Suscripción anual en el extranjero: 40 Dólares. Suscripción anual a instituciones en el extranjero: 120 Dólares. Impresa en Impresiones Torres, Jesús Araujo Lt. 17, Mz. 4, Col. Agrarista, D.F., C.P.- 09760; Teléfono: 5692-1724.

Indizada e incluida en: IRESIE/UNAM (www.unam.mx/cesu/iresie); CLASE/UNAM (www.dgbiblio.unam.mx/clase.html); LATINDEX (www.latindex.org); EBSCO (www.ebsco.com); www.ebscohost.com); PEPSIC (scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php).

Internet/correo: www.remo.ws; contacto@remo.ws

La REMO tiene la intención de contribuir a generar un mayor y mejor conocimiento teórico, epistemológico, metodológico e instrumental de la Orientación Educativa en México e Iberoamérica. Quienes comparten este proyecto son partícipes de esfuerzos diversos: asociaciones, federaciones, instituciones de educación media y superior, programas de posgrado, colectivos de orientadores, etcétera. La revista nace en México y por esta razón de manera principal trata aspectos de la Orientación en este país; pero también incluye contribuciones de la Orientación en Iberoamérica, a través de un amplio intercambio académico en la región.

La REMO es una publicación del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. (CENIF): www.cenif.ws

El contenido de esta publicación no expresa necesariamente la posición de la Revista Mexicana de Orientación Educativa, sino el punto de vista de los responsables de su publicación o de quienes firman cada nota o artículo.

Reserva de Derechos de Autor: 04-2003-092512151100-102.

ISSN: 1665-7527

Índice

Vol. VII, Número 18, Enero-Junio 2010

La crisis y la violencia golpean a la educación	1
Apoyo de profesores y padres de familia en la formación de hábitos de estudio, Esperanza Ferrant Jiménez, Marco Wilfredo Salas Martínez y Mireya Rivera Gutiérrez	2
Distribución, punto de corte y validez de la Escala de Conducta Disocial, María Elena Pacheco Sánchez y José Moral de la Rubia	7
Los obstáculos para dedicarse a la investigación en mujeres estudiantes, Elsa S. Guevara Ruiseñor y Alba E. García López	17
Prácticas y representaciones en orientación educativa, Bonifacio Vuelvas Salazar	25
Inteligencia emocional del gerente educativo y su desarrollo personal, Dulce María Guerra Rincón	34
Diversificación y Ampliación de la Oferta Educativa Regional, Claudio R. Castro López, Mario Miguel Ojeda, Ma. de los Ángeles Silva Mar y Ma. del Pilar Soni Solís	45
Contribución de la Psicología en el Desarrollo de la Estadística, José García Franco	51
Reseña. "Retos Educativos para el Siglo XXI", Tania Karina Martínez Celis y Karina Fuentes Cuevas	54
Hojas sueltas... Miércoles 26 de mayo de 2010, día de San Felipe Neri, Bernardo Antonio Muñoz Riveroll	55
El lado oscuro del espejo. Breve apreciación intuitiva sobre la emoción en los poemas de Angélica Santaolaya, Obed González	61
Resúmenes en español	62
Abstracts in english	63
Sumários em português	64
Separata: El Plan CEIBAL y la recuperación de la curiosidad infantil, Horacio C. Foladori	

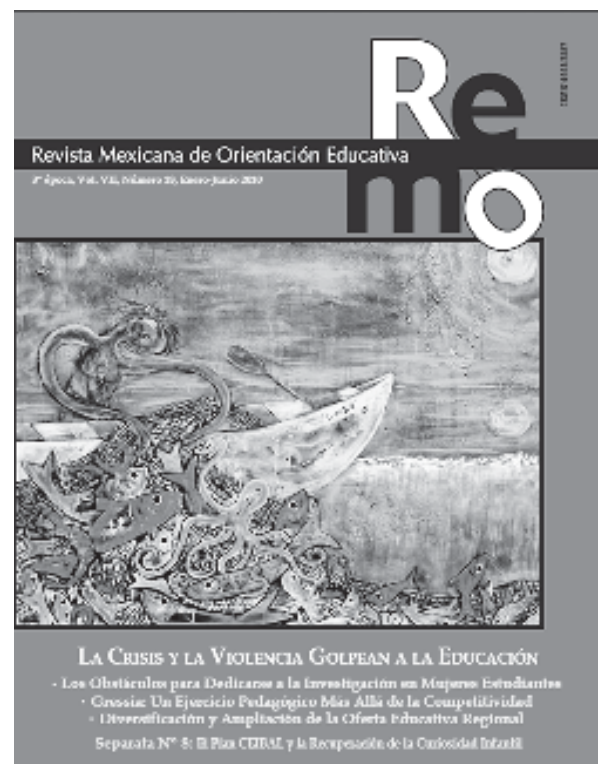


Imagen de Portada: "Luismigue", Manuel Zardain, célebre pintor veracruzano; técnica mixta sobre lienzo. Contraportada: "Tianguis de mariscos", Manuel Zardain, técnica mixta sobre lienzo.

La Crisis y la Violencia Golpean a la Educación

Como nunca en la historia moderna, México sufre la peor violencia en todo el territorio nacional y destacadamente en el norte del país. No hubiéramos reparado en ello si no es porque también se ha asesinado a jóvenes estudiantes. Hace tan sólo unas semanas fueron acribillados dieciséis alumnos del Colegio de Bachilleres y de otras preparatorias. Estos son parte de los más de siete mil muertos por la “guerra contra el narcotráfico” durante el 2009, aunque ahora lo diferente y más lamentable ha sido el que se empieza a asesinar a niños, jóvenes y mujeres.

Si bien es cierto que Ciudad Juárez y otros estados norteros son centro de la violencia, no son ajenos los crímenes cometidos también en el resto del territorio nacional. La guerra declarada ha provocado el deceso de población civil, algunos policías y narcotraficantes; y todavía no convencen de que se esté ganando, de que estamos saliendo de la crisis, de que la recuperación de la economía ya esté a la vista y los tiempos mejores estén ya presentes.

Organismos internacionales defensores de los derechos humanos como Human Rights Watch han declarado que México es la nación más insegura del mundo, por la cantidad de asesinados y violencia en los últimos años. En este nuevo escenario y en diversas escuelas, ya aparecen en su proyecto de vida de niños y jóvenes que prefieren ser *sicarios* ó *narcos* en lugar de pretender estudiar más y mejor. De ahí la necesidad de reparar en la urgente necesidad de ofrecer alternativas de educación viables y pertinentes a la juventud mexicana.

En este marco, la situación ha llegado a extremos intolerables, a grado tal que el problema de la violencia al interior de las escuelas también se ha incrementado de manera alarmante; los especialistas le han denominado *bullying*, que, según estudios recientes, se presenta en la mayoría de las instituciones del nivel secundaria y preparatoria. Bullying es una palabra inglesa que significa intimidación. Una palabra *de moda*, debido a los innúmeros casos de persecución

y agresiones que se detectan en las escuelas, y que llevan a muchos niños y jóvenes a vivir situaciones difíciles. Tiene que ver con las formas de actitudes agresivas, intencionadas y repetidas, que ocurren sin motivación evidente, adoptadas por uno o más estudiantes contra otro u otros. El que ejerce el bullying lo hace para imponer su poder sobre el otro, a través de constantes amenazas, insultos, agresiones, vejaciones, etc., y así tenerlo bajo su completo dominio a lo largo de meses e incluso años. Así, el maltrato intimidatorio hace sentir dolor, angustia, miedo, a tal punto que, en algunos casos, puede llevarle a consecuencias devastadoras como el suicidio.

Estas situaciones se desenvuelven cada vez más de prisa, como resultado del clima de violencia que en medio de la crisis se vive en todos los rincones de nuestra patria. Por ello es que la REMO manifiesta su preocupación, tanto por los niveles de violencia alcanzados, como por el aumento considerable de niños y jóvenes adictos. Un escenario ya cerca de ser catastrófico.

De nuestro lado, en este número presentamos diversos productos de investigación llevados a cabo en distintas instituciones de educación superior, tales como el trabajo del Plan Ceibal sobre la distribución masiva de computadoras a los niños con los nuevos gobiernos de Uruguay; una investigación de campo sobre la identificación de predictores de conducta disocial con adolescentes; un estudio sobre la inteligencia emocional; un trabajo sobre la formación de hábitos de estudio; otro sobre la diversificación y ampliación de la oferta educativa; uno más sobre los obstáculos en la formación científica de mujeres estudiantes, entre otros.

Esperamos que la lectura de estos materiales ofrezca nuevos caminos para acometer las tareas indispensables que emanan de nuestros nuevos y alarmantes tiempos.

Consejo Directivo de la REMO
Invierno 2009-2010



Apoyo de Profesores y Padres de Familia en la Formación de Hábitos de Estudio

Esperanza Ferrant Jiménez, Marco Wilfredo Salas Martínez y Mireya Rivera Gutiérrez*

INTRODUCCIÓN

En el campo de la Educación existen diversos problemas que dificultan el adecuado desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, sobresaliendo los problemas de aprovechamiento escolar, producidos entre otros factores por el desconocimiento de adecuados métodos y técnicas de estudio, lo cual se manifiesta en desorganización del tiempo de estudio, lugar de estudio inadecuado, lecturas inadecuadas, fallas en la preparación y presentación de exámenes, las irregularidades en la redacción de trabajos escritos y toma de apuntes, etc., llevando todo esto a la obtención de bajas calificaciones, y el consecuente desagrado hacia las actividades relacionadas con el estudio, ocasionando la reprobación, apatía y deserción escolar, de ahí la importancia de establecer adecuados hábitos de estudio en los alumnos; esto lo reitera Badano, Camuyrano y Dodera (1998), García y Condemarin (2000), Hernández, Vallejo y Espinosa (2001), Mendoza (2003), Cano (2005) y Contreras (2005); quienes demuestran que el proporcionar conocimientos en métodos y técnicas de estudio facilita la formación de hábitos adecuados de estudio.

Por lo anterior, la presente investigación centra su estudio en el alto índice de reprobación que se hace presente en los alumnos de tercer grado de secundaria de la escuela "telesecundaria "Col. 21 de marzo" Xalapa Ver., por lo que, se evaluó el efecto de la variable independiente: curso-taller de hábitos de estudio en sus dos modalidades: curso-taller de hábitos de estudio único y curso-taller de hábitos de estudio mas asesoría extramuros por parte de los padres o tutores,

sobre la variable dependiente: hábitos y actitudes hacia el estudio; en estudiantes de tercer grado de la telesecundaria "Col. 21 de marzo" de Xalapa, Ver., dicho Programa proporciona los conocimientos, actividades, habilidades y actitudes en el manejo adecuado de métodos y técnicas necesarios para la formación de hábitos de estudio efectivos indispensables para ser estudiantes autónomos y responsables.

Los objetivos del estudio fueron:

- Evaluar el efecto del curso taller de hábitos de estudio sobre los hábitos y actitudes hacia el estudio de los estudiantes de tercer grado de la escuela telesecundaria "Col. 21 de marzo" de Xalapa Ver.
- Ponderar la efectividad del curso taller de hábitos de estudio comparando sus dos modalidades: el curso-taller único y el curso-taller más la asesoría extra muros por parte de padres o tutores; sobre los hábitos y actitudes hacia el estudio de los estudiantes de tercer grado de la escuela telesecundaria "Col. 21 de marzo" de Xalapa Ver.

VARIABLES

Las variables relacionadas con el presente estudio son las siguientes:

Variable independiente:

Curso taller de hábitos de estudio: dicho curso se aplicó considerando dos dimensiones o modalidades:
Curso -taller de hábitos de estudio único: este curso fue impartido en el interior del salón de clases y se

* Esperanza Ferrant Jiménez es investigadora de Tiempo Completo, del Instituto de Psicología y Educación, Universidad Veracruzana, Lic. En Psicología U.V, Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, Universidad Veracruzana (1989), Profesora de la Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, Universidad Veracruzana, Perfil PROMEP; autora del libro *Adquisición de hábitos de estudio para un aprendizaje eficiente*, Línea de Investigación Psicología y Comportamiento Humano. Correo: esper_ferrant@hotmail.com. Marco Wilfredo Salas Martínez es investigador de Tiempo Completo del Instituto de Psicología y Educación, Universidad Veracruzana, Lic. En Psicología Universidad Veracruzana, Maestría (1974) y Doctorado (1987) en Psicología Aplicada, Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan E.U.A., Profesor de la Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, Universidad Veracruzana, Miembro del Sistema Nacional de Investigación, autor del libro "Adquisición de hábitos de estudio para un aprendizaje eficiente", Línea de Investigación Psicología y Comportamiento Humano. Mireya Rivera Gutiérrez es licenciada en Pedagogía Universidad Veracruzana. Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, Universidad Veracruzana (2005).

define como todas las actividades organizadas que permiten a los alumnos obtener información y adquirir los conocimientos y/o habilidades en métodos y técnicas de estudio tales como: selección del adecuado lugar de estudio, realizar la lectura y la redacción con un nivel de eficiencia, la adecuada toma de apuntes, la preparación y presentación de exámenes, organización del tiempo de estudio y trabajo en equipo.

Curso -taller de hábitos de estudio más la asesoría extra muros por parte de los padres o tutores: se define como todas las actividades organizadas que permiten a los alumnos obtener información y adquirir los conocimientos y/o habilidades en métodos y técnicas de estudio tales como: selección del adecuado lugar de estudio, realizar la lectura y la redacción con un nivel de eficiencia, la adecuada toma de apuntes, la preparación y presentación de exámenes, organización del tiempo de estudio y trabajo en equipo, este curso fue impartido dentro del salón de clases; conjuntamente los padres o tutores después de haber recibido la capacitación sobre los temas abordados en el curso-taller sobre hábitos de estudio, proporcionaron a los estudiantes, la asesoría en casa sobre técnicas y métodos de estudio adecuados.

Variable dependiente:

Hábitos y actitudes hacia el estudio: estos fueron identificados a través de los puntajes obtenidos mediante la aplicación de la Encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio de Brown y Holtzman (1971); encuesta aplicada antes y después del Curso taller de Hábitos de estudio.

HIPÓTESIS

De los objetivos propuestos se plantean las siguientes hipótesis:

Ho: Los grupos experimentales obtendrán percentiles promedio iguales o menores que el grupo control.

Hi: Los grupos experimentales obtendrán percentiles promedio mayores que el grupo control.

MÉTODO

Participantes: Los participantes fueron 65 alumnos de ambos sexos de los grupos A, B y C del turno matutino del tercer grado de la escuela telesecundaria "Col. 21

de marzo", cuyas edades fluctuaban entre los 14 y 15 años. Los participantes fueron asignados de manera aleatoria a los grupos experimental y control.

Situación: El curso-taller se realizó en las instalaciones de la escuela telesecundaria "Col. 21 de marzo" en dos salones de clases.

Herramientas: 1.-Programa del curso-taller de hábitos de estudio, 2.-Encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio y Hoja de perfil de diagnóstico de Brown y Holtzman (1971), 3.- Material didáctico.

PROCEDIMIENTO

Se utilizó un diseño Experimental Verdadero con Pre y Post Prueba con Tres Grupos Aleatorizados: Grupo Experimental y Grupo Control (Ari, Jacobs y Razavieh, 1999).



Como primer paso se procedió a la elaboración del programa del curso-taller de hábitos de estudio, el cual se diseñó con temas relacionados con la enseñanza de métodos y técnicas de estudio tales como: selección del adecuado lugar de estudio, realizar la lectura y la redacción con un nivel de eficiencia, la adecuada toma de apuntes, la preparación y presentación de exámenes, organización del tiempo de estudio y trabajo en equipo; posteriormente el programa del curso-taller de hábitos de estudio fue validado a través de un estudio piloto, utilizando la prueba de un sujeto, esto se realizó con un estudiante elegido al azar, a quien se le solicitó la revisión del contenido del programa solicitándole identificara las palabras confusas, poco claras o desconocidas, comprensión del texto; todo esto con el fin de perfeccionar los contenidos del

programa antes de ser utilizado; posteriormente se realizó el mismo procedimiento con un grupo pequeño conformado por 5 estudiantes elegidos al azar para realizar la misma revisión del Programa tratando de identificar y corregir las irregularidades detectadas.

Una vez validado el Programa de Hábitos de estudio se procedió a la asignación al azar de los grupos A, B Y C del tercer grado de la escuela telesecundaria a las condiciones experimental y control.

Posteriormente se realizó la aplicación de la pre prueba de la encuesta de hábitos de estudio de Brown y Holtzman (1971) a los 65 estudiantes de los tres grupos del tercer año de secundaria. Una vez realizado lo anterior se continuó con la aplicación del tratamiento correspondiente a cada grupo quedando de la siguiente manera: el grupo "B" experimental recibió el curso taller de hábitos de estudio único, al grupo "A" experimental se le impartió el curso-taller de hábitos de estudio más la asesoría extramuros por parte de los padres o tutores, éstos fueron capacitados con anterioridad sobre conocimientos en métodos y técnicas de estudio para que a su vez ellos brindaran asesoría a sus hijos; y el grupo "C" funcionó como grupo control continuando sus clases cotidianas sin recibir el curso taller ni asesoría; el curso-taller tuvo una duración de semana y media utilizando una hora diaria. Después de la aplicación del tratamiento se dejó pasar un bimestre y al término de este se procedió a la aplicación de la post-prueba encuesta de hábitos de estudio de Brown y Holtzman (1971).

RESULTADOS

En relación a los objetivos planteados, se pueden observar de manera más clara los resultados encontrados al evaluar el efecto del curso taller de hábitos de estudio en sus dos condiciones o modalidades: curso taller de hábitos de estudio único (grupo B); curso taller de hábitos de estudio más la asesoría extramuros por parte de los padres o tutores (grupo A), sobre la variable dependiente hábitos y actitudes hacia el estudio. El grupo "C" no recibió ningún tratamiento el cual continuó con sus clases habituales.

En la figura 1 se observan los promedios grupales de percentiles obtenidos de la aplicación de la encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio de Brown y Holtzman, antes (pre) y después (pos) del curso-taller sobre hábitos de estudio.

La figura 2 muestra las diferencias de promedios de los percentiles de los grupos correspondientes a la pre y pos prueba: Encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio de Brown y Holzman (1971), aplicadas

antes y después de la impartición del curso taller de Hábitos de Estudio en sus diferentes modalidades a los grupos "A", "B" y "C".

Por último se realizaron pruebas de diferencias de promedios entre las puntuaciones de percentil de la encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio en sus diferentes modalidades de los grupos "A", "B" y "C", obtenidas antes del curso y después del curso, con una confiabilidad del 95%. En la tabla 1 se proporcionan los valores de probabilidad obtenidos al realizar la prueba t de student para muestras apareadas, sobre los puntajes obtenidos de la Encuesta de Hábitos y actitudes hacia el estudio correspondientes a los 3 grupos.

Se observa que, dadas la hipótesis nula: $\mu_1 - \mu_2 = 0$ y la hipótesis alterna: $\mu_1 - \mu_2 > 0$, para cada uno de los grupos y para la prueba Encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio, en donde μ_1 es la media de los puntajes obtenidos antes del curso y μ_2 es la media de los puntajes obtenidos después del curso, se llega a la conclusión de que la hipótesis nula para la prueba aplicada en el grupo "A" se rechaza con un nivel de significancia $\alpha = .05$, es decir, que existe evidencia suficiente para indicar que el curso impartido sobre hábitos de estudio fue eficaz solo en el grupo "A" en relación a la formación de hábitos y actitudes positivas hacia el estudio, no siendo significativo en los grupos "B" y "C".

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación verifican los objetivos planteados. En relación al primer objetivo se obtuvo una evaluación confiable sobre el efecto del curso taller de hábitos de estudio sobre los hábitos y actitudes hacia el estudio de los estudiantes de tercer grado de la escuela telesecundaria "Col. 21 de marzo" de Xalapa Ver., observándose que el efecto del curso-taller de hábitos de estudio fue mayor en el grupo "A" en comparación con los otros grupos, favoreciendo la formación de hábitos y actitudes positivas hacia el estudio, esto puede deberse a que aparte del curso-taller de Hábitos de estudio los estudiantes eran reforzados en sus casas con el apoyo y ayuda de los padres; en relación al grupo "B", quien solo recibió el curso taller de hábitos de estudio sin la asesoría por parte de los padres o tutores, presentó cambios favorables en sus puntajes antes y después del curso-taller, pero sin ser significativos, siendo menores a los obtenidos por el grupo "A", se hace la observación que el grupo "B" demostró un nivel de participación muy alto durante el tiempo de impartición del curso-taller,

esto puede deberse a que los estudiantes de este grupo tuvieron una maestra que durante el curso escolar utilizó fuertes dosis de motivación hacia el estudio, demostrándose en los puntajes altos que los estudiantes presentaron desde su inicio en la pre prueba. El grupo "C" no recibió el curso-taller de hábitos de estudio continuando con su ritmo normal de clases, aunque presentó cambios en sus puntajes estos fueron inferiores a los grupos "A" y "B"

De igual manera se alcanzó el segundo objetivo, ya que se ponderó la efectividad del curso taller de hábitos de estudio comparando sus dos modalidades: el curso-taller único y el curso-taller más la asesoría extra muros por parte de padres o tutores; sobre los hábitos y actitudes hacia el estudio de los estudiantes, y de acuerdo a los resultados obtenidos se observa que el curso-taller sobre hábitos de estudio más la asesoría extra muros por parte de los padres o tutores expuesto al grupo "A" demostró ser mas efectivo en la adquisición de los hábitos y actitudes hacia el estudio en comparación al curso-taller impartido por si solo al grupo "B" ; lo que demuestra la importancia de la participación activa de los padres en las actividades escolares de sus hijos facilitando el interés, acercamiento, interacción y convivencia positiva, evitando el delegar toda la responsabilidad a los profesores.

En cuanto a la aportación teórica del estudio, se puede decir que se logró proporcionar información acerca del efecto de la variable independiente Curso-taller de hábitos de estudio en sus dos modalidades: a) curso taller de Hábitos de estudio único y b) curso taller de Hábitos de estudio más la asesoría extra muros por parte de los padres; sobre la variable dependiente hábitos y actitudes hacia el estudio, obteniéndose cambios significativos en uno de los grupos experimentales. La aportación práctica del estudio consistió en un Programa del curso-taller de hábitos de estudio con sus respectivos objetivos a alcanzar, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, dicho programa podrá utilizarse para futuros cursos y/o investigaciones, además de ser una herramienta básica utilizada por los profesores que facilite en los estudiantes la formación de hábitos adecuados de estudio así como el cambio de actitudes hacia el mismo.

En cuanto a las limitaciones prácticas encontradas están las que se relacionan con los docentes respecto a seguir los acuerdos establecidos por la dirección, ya que aun cuando se previó con anticipación la programación de los horarios a utilizar para la aplicación de los instrumentos e impartición del curso-taller, no se logró impedir la intervención de las variables extrañas

tales como, el cambio de horario por parte del profesor en el grupo "A", así como la presencia del mismo maestro durante el curso-taller ocasionando en los alumnos un poco de incomodidad y nerviosismo, una solución a esto podría ser el realizar con anterioridad reuniones con las autoridades y los docentes, para que de común acuerdo se establezcan convenios que faciliten la evolución óptima del estudio tales como elegir y respetar un horario adecuado para que los alumnos estén descansados y aprovechen al 100% las actividades del curso; así mismo se recomienda implementar un sistema de registro para ser utilizado por los padres o tutores al brindar la asesoría a sus hijos, es decir, llevar un registro del tiempo de estudio, lugar de estudio, utilización de métodos y técnicas de estudio, etc., con el fin de llevar un control adecuado de las actividades realizadas en casa.

Por último, se concluye, que este estudio proporcionó a los alumnos conocimientos en técnicas y métodos de estudios adecuados y necesarios para su formación académica, lo que contribuyó a la concientización de los alumnos sobre la importancia de la formación de hábitos de estudio adecuados y por consiguiente el logro de aprendizajes significativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ary, D., Jacobs, L. Ch. y Razavieh (1999). *Introducción a la investigación Pedagógica*. México: Mc. Graw Hill.
- Badano, C. I.; Camuyrano, M. B. y Doderá, M. G. (1998). "Hábitos de estudio en Matemáticas: una experiencia de medición en el primer año de la universidad". *Educación Matemática*. (México), Vol:10, No:2, Ver: <http://www.unam.mx/cesu/iresie/> (julio 2008).
- Brown, F., Holtzman, H. (1975). *Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el estudio*. (1ª ed.) México: Trillas.
- Cano R. J. y Tlaxcalteco T. M. (2005). *Hábitos de estudio y su repercusión en el rendimiento escolar*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México.
- Contreras, P. F. (2005). *Programa de ayuda a estudiantes con bajo rendimiento escolar con Padres ausentes*. México: SEC.
- García, H. C. y Condemarin, G. E. (2000). *A estudiar se aprende. Metodología de estudio, sesión*. México: Alfa Omega.
- Hernández Ruiz, E.; Vallejo, N. Y Espinosa, V. (2001). *Hábitos de estudio y su relación con el rendimiento escolar en estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Veracruzana Región Veracruz*. Tesis de maestría, Universidad Veracruzana, Veracruz, Veracruz, México.
- Mendoza, H. (2003). *Los Hábitos de estudio también se adquieren en casa*. <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=73768> (agosto 2006).

Figura 1. Promedios grupales de percentiles en las pre y post pruebas sobre la encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio de Brown y Holzman de los grupos A, B y C.

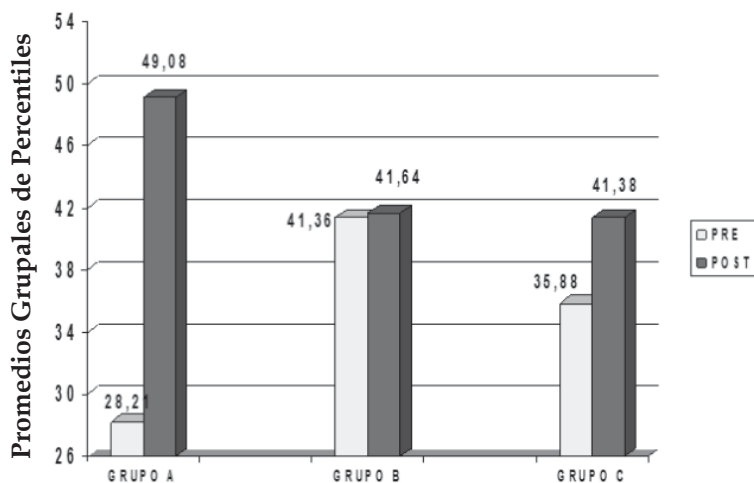


Figura 2. Diferencias de promedios grupales de los percentiles obtenidos en la pre y post pruebas de encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio de los grupos A, B y C.

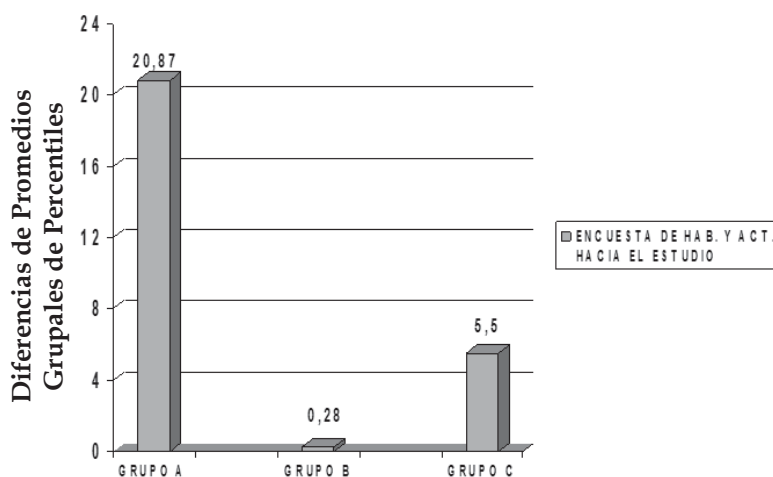


Tabla 1. Resultados estadísticos de la prueba t de student de los grupos A, B y C durante la Pre y Pos Prueba.

Grupo	Variable Encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio	Media	Desviación estándar	N	Valor t	Valor de probabilidad
A	Antes	28.21	30.66	24	3.41775	0.002355
	Después	49.08	32.99			
B	Antes	41.36	25.08	25	0.042045	0.966810
	Después	41.64	30.62			
C	Antes	35.88	27.16	16	1.13156	0.275587
	Después	41.38	27.09			

Distribución, Punto de Corte y Validez de la Escala de Conducta Disocial

María Elena Pacheco Sánchez y José Moral de la Rubia*

INTRODUCCIÓN

El trastorno disocial se caracteriza por un patrón comportamental que viola los derechos básicos de los demás y reglas sociales que se espera que el niño o adolescente comprenda y cumpla (APA, 2000: 90-95). Recientemente, se ha desarrollado en México una escala para medir este trastorno, la Escala de Conducta Disocial (ECODI27). Los datos sobre estructura factorial, consistencia interna, estabilidad temporal y validez concurrente con el Cuestionario de Conducta Antisocial y Delictiva (A-D) de Seisdedos y Sánchez (2000: 1-27) se presentan en otra parte (Moral y Pacheco, 2009). Este trabajo tiene por objetivos estudiar la distribución del ECODI27, separando las muestras de estudiantes y adolescentes en conflicto con la ley; determinar un punto de corte para el diagnóstico de problemas de conducta disocial; estudiar la capacidad de la escala y sus factores para diferenciar la muestra de estudiantes de la muestra de infractores, y dentro de esta última a infractores con o sin rasgos de conducta disocial; contrastar diferencias de género en la muestra de estudiantes y finalmente determinar la validez concurrente con los dos factores del Inventario de Personalidad de Eysenck (EPI) y su escala de sinceridad. La escala ECODI27 está diseñada para su aplicación a estudiantes de preparatoria. Se optó por utilizar como muestra de contraste a menores en conflicto con la ley, porque estos presentan claramente el rasgo que se desea medir, es decir, constituyen el criterio. Así, la prueba de diferencias es también de validez criterial.

Se esperan distribuciones asimétricas en la población de estudiantes, ya que sólo un pequeño porcentaje presenta el trastorno; sin embargo, en la muestra de infractores existirá mayor varianza, pudiéndose ajustar la distribución a una curva normal. La Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2000:93), en

los varones de edad inferior a 18 años de población general, reporta tasas del trastorno de 6 a 16%; y en las mujeres, de 2 a 9%. La tasa conjunta para ambos géneros sería de 8 a 9%. En población de menores infractores, está presente en al menos la mitad, siendo un antecedente del trastorno antisocial de la personalidad cuya prevalencia en población reclusa adulta es del 25 al 30% (Hare, 2003: 22-23). Así, se tomará 9% como punto de corte para la población de estudiantes y 50% para la muestra de infractores. Se espera que la escala y sus factores sean capaces de diferenciar a estudiantes de los infractores, entre los infractores a aquellos con rasgos de conducta disocial de quienes no los tienen y entre los estudiantes a hombres de mujeres, presentando más rasgos de conducta disocial (menor puntuación en la escala) los infractores en comparación con los estudiantes, los infractores con rasgos de conducta disocial frente aquellos sin ellos, y los estudiantes hombres en comparación con las estudiantes mujeres. Además, se esperan correlaciones significativas, de débiles a moderadas, con extroversión y neuroticismo. A mayores rasgos de conducta disocial, mayor extroversión e inestabilidad emocional (Eysenck 1996: 81-98, Klinteberg, Hum y Schalling, 2009: 245-266). Asimismo, una correlación débil y significativa con deseabilidad social. A más rasgos reportados de conducta disocial, menor deseabilidad social (Rogers et al., 2002: 31-46).

MÉTODO

Participantes

La muestra estaba conformada por 796 adolescentes con un rango de edad de 15 a 18 años. El 81% de la muestra (648 de 796) estaba integrada por alumnos que pertenecían al nivel medio superior de la ciudad de Mexicali que cursaban los grados de segundo, cuarto y sexto semestre; 57% (371 de 648) eran mujeres y

* María Elena Pacheco Sánchez es egresada de Psicología de ITESO, Maestra en Ciencias Educativas UABC, Candidato a Dr. en Filosofía con Especialidad en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Coordinadora de Orientación Educativa y Psicológica de la Facultad de Medicina, UABC. Especialidad en elaboración de instrumentos de medición psicológica. José Moral de la Rubia es doctor en Psicología. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Investigador y Docente del Doctorado en Filosofía con Especialidad en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

43% hombres (277 de 648), siendo significativamente mayor la proporción de mujeres ($\chi^2_{(1)}=13.636, p=.000$). El 19% de la muestra (148 de 796) estaba formada por adolescentes infractores que se encontraban internados en el Centro de Diagnóstico de Adolescentes y el Centro de Ejecución de Medidas para Adolescentes en la ciudad de Mexicali, 54 fueron encuestados en la ciudad de Mexicali (36.5%) y 94 en Tijuana (63.5%). Todos son varones, tras eliminar a dos mujeres.

Instrumentos

La Escala de Conducta Disocial (ECODI27) es una escala tipo Likert de 27 reactivos con un rango de 5 puntos (de 1 totalmente de acuerdo a 5 totalmente en desacuerdo). Todos están redactados en sentido de conducta disocial (Figura 1). Se califican por grado de conformidad en relación con descriptores de la conducta propia. A mayor puntuación, menor presencia de conductas disociales, partiendo de los criterios del DSM-IV-TR (APA, 2000: 90-95). La escala fue desarrollada por Pacheco (2009) con la asesoría del segundo autor. La puntuación en la escala y sus factores se obtiene por suma simple de reactivos. En la muestra de 798 adolescentes, el ECODI27 muestra una consistencia interna alta ($\alpha=.938$). Presenta una estructura dimensional de seis factores relacionados: robo y vandalismo (5, 8, 17, 18, 24, 25, 26 y 27), travesuras (6, 7, 15, 16, 20 y 21), abandono escolar (3 y 4), pleitos y armas (1, 2, 19, 22 y 23), graffiti (12, 13 y 14) y conducta opositora desafiante (9, 10 y 11). Por análisis factorial confirmatorio, esta estructura presenta índices de ajuste de buenos (RMSSR= 0.046, RMSEA=0.045, PGI=.956, APGI=0.947, AGFI= 0.915, NFI=0.904) a adecuados ($\chi^2/g.l.=2.564, GFI=0.931, NNFI=0.930, CFI=0.939$). Se determinó su validez criterial con el A-D (Seisdedos y Sánchez, 2001). Las correlaciones del ECODI27 con el Cuestionario de Conducta Antisocial y Delictiva (A-D) son significativas, inversas y moderada-altas



($r=.536$ y $r=.631$, respectivamente). La estabilidad temporal en un intervalo de 4 semanas en una muestra de 30 estudiantes fue alta ($r=.785, p=.000$) (Moral y Pacheco, 2009).

El Inventario de Personalidad de Eysenck (EPI) de Eysenck y Eysenck (1990). El EPI evalúa dos dimensiones básicas de personalidad: neuroticismo y extroversión, además cuenta con una escala de sinceridad. Presenta datos de fiabilidad (consistencia interna y estabilidad temporal) y validez de constructo adecuados en diversos países.

Procedimiento

El tamaño de la muestra de estudiantes se determinó para lograr una estimación poblacional del trastorno disocial con un intervalo de confianza del 95% y un margen de error del 2% en una población de 9,656 alumnos de preparatoria en la ciudad de Mexicali. La estimación se realizó con el WinEpiscope 2 (Thrusfield, Ortega, de Blas, Noordhuizen y Frankena, 2001). Se aplicaron las escalas en los salones de clase y se solicitaba el consentimiento informado de forma previa. Las aplicaciones fueron colectivas. La muestra de infractores fue incidental, dependiendo de los casos que se iban presentando en los Centros de Diagnóstico y de Ejecución de Medidas durante un periodo de 6 meses. Se encuestó a los adolescentes a los que se tuvo acceso y ofrecieron su consentimiento informado. La aplicación también fue colectiva. Se administraron juntos los tres instrumentos de medida (ECODI, A-D y EPI).

Análisis estadísticos

La comparación de las variables sociodemográficas de ambas muestras se realizaron por la U de Mann-Whitney (intervalos de edad, escolaridad y orden de nacimiento), *t* de Student para muestras independientes (número de hermanos) y la prueba chi-cuadrada (ocupación del padre y la madre y personas con las que vive). El ajuste de las distribuciones a una curva

normal se contrastó por la prueba de Kolmogorov-Smirnov. El punto de corte sólo se determinó para la puntuación total de la escala con base en los centiles (9 para estudiantes y 50 para infractores). La comparación de medias de la puntuación total del ECODI27 y sus factores entre las muestras de estudiantes e infractores se realizó por la *t* de Student para muestras independientes, asimismo la comparación entre ambos géneros en la muestra de estudiantes. Se calcularon las correlaciones de la puntuación total del ECODI27 y sus factores con las dos dimensiones y escala de sinceridad del EPI por la correlación de Pearson.

RESULTADOS

Comparaciones sociodemográficas

El promedio de edad de los menores en conflicto con la ley tiende a ser ligeramente mayor que el de los estudiantes ($U=4328$, $Z_U=-2.132$, $p=.033$). El 19% tiene de 14 a 15 años frente al 18% de los estudiantes, 51% de 16 a 17 años frente al 64% de los estudiantes y 30% 18 años frente al 18% de los estudiantes. La escolaridad es significativamente menor en los adolescentes en conflicto con la ley ($U=31430$, $Z_U=-15.428$, $p=.000$), el 3% sólo sabe leer y escribir, 10% tiene estudios de primaria, 22% de secundaria y 65% cursan media superior frente al 100% de los estudiantes. La proporción de menores en conflicto con la ley que viven con ambos padres es significativamente menor que la de estudiantes ($\chi^2_{(4, N=796)}=95.165$, $p=.000$). El 43% de los menores en conflicto con la ley viven con ambos padres frente al 74% de los estudiantes, 31% con la madre frente al 19% de los estudiantes, 8% con el padre frente al 1% de los estudiantes, 8% con los tíos frente al 1% de los estudiantes y solo el 10% frente al 1% de los estudiantes. La media de hermanos de los infractores es significativamente mayor (4) que la de los estudiantes (3) ($t_{(770)}=-9.641$, $p=.000$), a su vez, ocupan con más frecuencia los últimos órdenes en la secuencia de nacimiento de los hermanos ($U=39928$, $Z_U=-3.296$, $p=.001$). En la muestra de infractores, los padres cuentan con ocupaciones peor remuneradas ($\chi^2_{(2, N=627)}=16.978$, $p=.000$), el 85% son empleados frente al 65% de los estudiantes, 10% comerciantes frente al 12% de los estudiantes y 5% profesionales frente al 23% de los estudiantes. En la ocupación de la madre no hay diferencia ($\chi^2_{(5, N=750)}=10.748$, $p=.057$), la mayoría son amas de casa (53%) o empleadas (26%).

Distribución y punto de corte

En la muestra de estudiantes, las distribuciones de la puntuación total del ECODI27 y 5 factores muestran asimetría negativa (concentración de las puntuaciones en los valores más altos de la escala), salvo el factor de conducta opositor desafiante que es simétrico. Las distribuciones de los factores de robo y vandalismo, abandono escolar, pleitos y armas y graffiti tienen perfiles apuntados. Por el contrario, las distribuciones de los factores de travesuras y conductas opositoras desafiantes tienen perfiles aplanados. Sólo la distribución de la puntuación total del ECODI27 es mesocúrtica. En la muestra de estudiantes de preparatoria, la distribución de la escala y sus factores no se ajustan a una curva normal, sólo el factor de travesuras muestra tendencia estadística al ajuste ($Z_{K-S}=1.564$, $p=.015$) (Figura 2 y Tabla 1).

En la muestra de adolescentes en conflicto con la ley, cuatro factores muestran distribuciones simétricas. La puntuación total del ECODI27 y el factor de abandono escolar tienen distribuciones asimétricas negativas y el factor de conducta opositor desafiante tiene asimetría positiva. Los perfiles de la puntuación total del ECODI27 y 5 factores son mesocúrticos, salvo el perfil del factor de graffiti que es aplanado. Las puntuaciones en los factores abarcan todo el rango potencial. Así, las distribuciones de puntuación total del ECODI27 y 4 factores (robo y vandalismo, travesuras, pleitos y armas y conducta opositora desafiante) se ajustan a una curva normal. El factor de abandono escolar carece de normalidad ($Z_{K-S}=2.172$, $p=.000$), pero el factor de graffiti tiende a la normalidad estadística ($Z_{K-S}=1.404$, $p=.018$) (Figura 3 y Tabla 1).

Se opta por desarrollar los baremos en función de los centiles para población de estudiantes y por la media y la desviación estándar para población de infractores. Para definir el punto de corte se comparan las distribuciones en centiles de ambas muestras. Una puntuación de 85 o menor permite descartar como caso al 91% de la muestra de estudiantes y 50% de la muestra de adolescentes infractores (Tabla 2). En la muestra de estudiantes serían casos el 4% de las mujeres y 14% de los hombres, lo que coincide con las estimaciones del trastorno (APA 2000: 90-95; Hare, 2003: 22-23). Entre los infractores puntuaciones mayores a 103 reflejan la presencia de rasgos de conducta disocial muy pocos definidos. El promedio se ubica entre 65 y 103. Puntuaciones menores a 65 indican rasgos marcados de conducta disocial (Tabla 3).

Validez discriminativa y concurrente

Antes de realizar el contraste de medias de la escala ECODI27 y sus 6 factores entre estudiantes e infractores, se selecciona sólo varones para tener participantes del mismo sexo y que las medias de los estudiantes no sean incrementadas por la presencia de mujeres. Se obtienen diferencia significativa en la escala ECODI27 y sus factores, con la excepción de conducta negativista desafiante ($t_{(423)}=1.476$, $p=.141$). Los varones infractores puntúan en promedio 18.59 puntos por debajo de los estudiantes varones en la escala ECODI27, 9.09 en robo y vandalismo, 3.52 en pleitos, 2.59 en grafiti, 1.56 en travesuras y 1.38 en abandono escolar, es decir, presentan estos rasgos de conducta más definidos. Ambas muestras tienen un promedio equivalente en conducta negativista desafiante, lo que refleja un rasgo de la etapa de desarrollo de los adolescentes (Tabla 4).

Si dentro de la muestra de adolescentes infractores se dicotomiza por la mediana de ECODI27 (85.5), los dos grupos (con o sin rasgos de conducta disocial) son significativamente diferenciados tanto por la puntuación total de la escala como sus 6 factores. Las mayores diferencias surgen en la puntuación total de la escala ($t_{(130.681)}=15.985$, $p=.000$) y en los factores de robo y vandalismo ($t_{(146)}=12.648$, $p=.000$) y pleitos y desafíos ($t_{(129.927)}=10.393$, $p=.000$). La menor diferencia surge en abandono escolar ($t_{(138.080)}=4.967$, $p=.000$) (Tabla 5).

Las correlaciones entre la puntuación total del ECODI27 con los dos factores del EPI son significativas e inversas. Alcanzan mayor magnitud en la muestra de infractores. Las correlaciones más fuertes (moderada) son con extroversión. Las correlaciones con neuroticismo son bajas. A más rasgos de conducta disocial, más extroversión e inestabilidad emocional. Entre los factores del ECODI27, los del robo y vandalismo, así como travesuras son los más correlacionados; por el contrario el de abandono escolar y grafiti son los menos correlacionados. Las correlaciones con deseabilidad social son bajas y significativas en la muestra de estudiantes; en la muestra de infractores sólo correlacionan los factores de conducta opositora desafiante y travesuras (Tabla 6).

En la muestra de estudiantes, las mujeres (110.970 ± 12.807) promedian significativamente más alto que los hombres (102.010 ± 14.884) en la puntuación total del ECODI27 ($t_{(541.955)}=8.042$, $p=.000$) y sus 6 factores, es decir, las mujeres muestran menor tendencia a la conducta disocial. Entre los factores, las mayores diferencias surgen en pleitos y desafíos ($t_{(499.688)}=7.760$,

$p=.000$), así como robo y vandalismo ($t_{(466.393)}=7.522$, $p=.000$). La menor diferencia se observa en el factor de abandono escolar ($t_{(646)}=1.703$, $p=.000$) (Tabla 7).

El sesgo que introduce la deseabilidad social, sobre todo en estudiantes, es pequeño. La varianza compartida es menor al 2%. Si se controla este sesgo por Análisis de Covarianza, resultan las mismas diferencias significativas entre estudiantes varones e infractores, así como entre estudiantes hombres y mujeres.

DISCUSIÓN

En el presente estudio, se compara a estudiantes de media superior con adolescentes en conflicto con la ley, ya que el objetivo era validar una escala de conducta disocial y los menores infractores constituyen el criterio. Así, las muestras son muy dispares frente a una comparación de adolescentes de población general (escolarizados o no) e infractores que sería lo adecuado para un objetivo de determinar factores de riesgo. No obstante, como en otros estudios (APA, 2000), los adolescentes en conflicto con la ley de la muestra proceden con más frecuencia de hogares rotos, poseen más hermanos y ocupan los últimos lugares de nacimiento entre los hermanos, asimismo los ingresos de los padres y la escolaridad de estos jóvenes son menores en comparación con los estudiantes de su misma edad. En sí todas estas variables sociodemográficas constituyen factores de riesgo para el desarrollo del trastorno, sobre todo aunado a la falta de supervisión, desinterés de los padres, maltrato y una disciplina muy irregular basada en el castigo físico y agresión verbal, junto con un entorno de pandillerismo.

Como se espera las distribuciones son asimétricas en estudiantes de preparatoria, puesto que el trastorno disocial es poco frecuente; sin embargo, en la muestra de infractores son normales por una mayor varianza. El punto de corte se estableció por los centiles. Una puntuación de 85 o menor permite diferenciar al 9% de la muestra de hombres y mujeres (4% de las mujeres y 14% de los hombres) y 50% de los infractores, lo cual se ajusta a las estimaciones del trastorno (APA, 2000; Hare, 2003: 22-23).

La escala ECODI27 y sus factores muestran validez al ser capaces de diferenciar a los estudiantes de los infractores; entre los infractores, a aquéllos con rasgos de conducta disocial de quienes no los tienen; y entre los estudiantes, a hombres de mujeres, presentando menor puntuación en la escala, los infractores en comparación con los estudiantes, los infractores con

rasgos de conducta disocial frente aquellos sin ellos, y los hombres en comparación con las mujeres. Sólo la escala de conducta opositora desafiante presenta promedios equivalentes entre estudiantes varones e infractores, indicando un rasgo propio de la etapa evolutiva en hombres, ya que sí hay diferencia entre estudiantes varones y estudiantes mujeres. Además, la escala y algunos de sus factores correlacionan con extroversión (con valores moderados) y con neuroticismo (con valores bajos), como se esperaba con base en otros estudios (Eysenck, 1996: 81-98, Klinteberg, Hum y Schalling, 2009: 245-266). Las correlaciones con la escala de sinceridad que mide deseabilidad social son débiles (Echeburúa, Amor y Corral, 2003: 503-522), sólo significativas en la muestra de estudiantes por el mayor tamaño de ésta. Así, el ECODI resulta independiente de la deseabilidad social entre infractores, lo cual es observado con otras medidas de constructos afines (Rogers et al., 2002:31-46, Moral, 2005:105-115). Si se controla por análisis de covarianza el efecto de la deseabilidad social en las comparaciones entre muestras o entre géneros, la significación de las diferencias no cambia. Lo cual nos habla de unas propiedades métricas adecuadas, aunadas al buen ajuste de la estructura factorial de la escala (Moral y Pacheco, 2009).

Como limitaciones del estudio debe señalarse la naturaleza de auto-informe de los datos. Con entrevistas de preguntas abiertas, escalas de observación, pruebas proyectivas o registros psicofisiológicos los resultados podrían diferir. Por otro lado, las muestras no estaban equilibradas en la composición de género. La muestra de estudiantes refleja la composición de la población, pero en la muestra de infractores está ausente el género femenino. Hubo dificultades por parte de las adolescentes. Al ser un requisito del estudio el consentimiento informado y no prestarlo, no se incluyeron en el estudio. Finalmente, el tamaño de la muestra del retest en estudiantes era muy pequeño, por lo que se requiere el estudio de la estabilidad en una muestra más grande.

En conclusión, las distribuciones de la puntuación total de la escala y sus factores son asimétricas negativas en la muestra de estudiantes, pero se ajustan a una curva normal en la muestra de varones infractores. Se propone un punto de corte de 85 o menor para el diagnóstico de trastorno disocial con el ECODI27. La escala y sus factores presentan validez discriminativa y concurrente con las dimensiones del EPI, especialmente con extroversión. Su sesgo con deseabilidad social es

significativo y bajo, no alterando las comparaciones al controlarlo. Se desea fomentar su estudio en México y otros países y la validación de este punto de corte empleando entrevistas psiquiátricas como criterio.

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatry Association (APA) (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition, text revision (DSM-IV-TR)*. Washington, DC: Author.
- Echeburúa, E., Amor, P. J., y Corral, P. (2003). Autoinformes y entrevistas en el ámbito de la psicología clínica forense: limitaciones y nuevas perspectivas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29(126), 503-522.
- Eysenck, H. J. (1996). Personality theory and the problem of criminality. En J. Muncie, E. Mc Laughlin y M. Langan (Eds.). *Criminological perspectives: a reader* (pp. 81-98). London: Sage Publications
- Eysenck, H.J. y Eysenck, S.B.G. (1990). *EPI (Cuestionario de Personalidad)*. Madrid: TEA.
- First, M. B., Spitzer, R. L., Gibbon, M., y Williams, J. B. W. (1999). *Entrevista clínica estructurada para los trastornos del eje I del DSM-IV. Versión clínica (SCID-I)*. Barcelona, Masson, S.A.
- Hare, R. D. (2003). *Hare Psychopathy Checklist-Revised (PCL-R). Technical manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Klinteberg, B. A., Hum, K., y Schalling, D. (2009). Personality and psychopathy of males with a history of early criminal behavior. *European Journal of Personality*, 6(4), 245-266.
- Moral, J. (2005). Alexitimia, desviación psicopática y depresión. Un estudio en una muestra de población universitaria. *Revista Medicina Universitaria*, 7(28), 105-115.
- Moral, J., y Pacheco, E. (2009). Propiedades Psicométricas de una Escala de Conducta Disocial en Adolescentes del Noroeste de México. Manuscrito enviado a publicación.
- Pacheco, M. E. (2010). *Construcción y evidencias de validez de constructo del inventario de conductas disociales en jóvenes de preparatoria* (tesis de doctorado). Monterrey, NL: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Rogers, R., Vitacco, M. J., Jackson, R. L., Martin, M., Collins, M., y Sewell, K. W. (2002). Faking psychopathy? An examination of response styles with antisocial youth. *Journal of Personality Assessment*, 78(1), 31-46.
- Seisdedos y Sánchez, P. (2001). *Cuestionario de conductas antisociales y delictivas A-D*. México: El Manual Moderno.
- Thrusfield, M., Ortega, C., de Blas, I., Noordhuizen, J. P., y Frankena, K. (2001). WIN EPISCOPE 2.0: improved epidemiological software for veterinary medicine. *Veterinary Record*, 148(18), 567-72.

Figura 1. Escala de Conducta Disocial (ECODI27)

Indique en qué grado está conforme con cada una de las siguientes afirmaciones como descriptoras de su conducta habitual

TA	BA	nAnD	BD	TB	
Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
Afirmaciones descriptoras de su conducta habitual					
Conformidad					
1. Me gusta participar en pleitos	TA	BA	nAnD	BD	TD
2. Frecuentemente he tenido que pelear para defenderme	TA	BA	nAnD	BD	TD
3. He pensado dejar la escuela	TA	BA	nAnD	BD	TD
4. Quiero abandonar la escuela	TA	BA	nAnD	BD	TD
5. Alguna vez he robado sin que nadie se de cuenta.	TA	BA	nAnD	BD	TD
6. Es muy emocionante correr en auto a exceso de velocidad.	TA	BA	nAnD	BD	TD
7. Me gusta participar en alguna que otra travesura.	TA	BA	nAnD	BD	TD
8. He participado en pequeños robos solo por experimentar que se siente.	TA	BA	nAnD	BD	TD
9. No me dejo de los adultos cuando siento que no tienen la razón.	TA	BA	nAnD	BD	TD
10. Trato de desafiar a los profesores que han sido injustos conmigo.	TA	BA	nAnD	BD	TD
11. Cuando creo que los adultos no tienen la razón los desafío a que me demuestren lo contrario	TA	BA	nAnD	BD	TD
12. Alguna vez he participado en graffiti con mis amigos.	TA	BA	nAnD	BD	TD
13. Me emociona subir a edificios muy altos para grafitear.	TA	BA	nAnD	BD	TD
14. El graffiti es un arte que todos los jóvenes deben expresar.	TA	BA	nAnD	BD	TD
15. Cuando estoy aburrido en clase, inicio algún tipo de movimiento para divertirme (ruido, tirar objetos, hacer carnilla).	TA	BA	nAnD	BD	TD
16. Siento que a veces no puedo controlar mi impulso de hacer alguna travesura.	TA	BA	nAnD	BD	TD
17. Alguna vez le quité dinero a alguien más débil o menor que yo, solo por hacerlo.	TA	BA	nAnD	BD	TD
18. He participado en robos.	TA	BA	nAnD	BD	TD
19. Cuando me ofenden respondo inmediatamente y si es necesario hasta con golpes.	TA	BA	nAnD	BD	TD
20. Es divertido observar cuando los compañeros se pelean.	TA	BA	nAnD	BD	TD
21. Es divertido hacer ruido y alboroto en un lugar cuando está todo en silencio.	TA	BA	nAnD	BD	TD
22. Es necesario andar armado porque estás expuesto a que en cualquier momento te puedan agredir.	TA	BA	nAnD	BD	TD
23. Cuando me agraden respondo inmediatamente con golpes.	TA	BA	nAnD	BD	TD
24. En algunas ocasiones me he visto involucrado en robo a casas ajenas.	TA	BA	nAnD	BD	TD
25. Es fácil tomar cosas ajenas porque las personas son descuidadas con sus objetos.	TA	BA	nAnD	BD	TD
26. Me gusta planear robos.	TA	BA	nAnD	BD	TD
27. He estado involucrado en actividades que dañan la propiedad ajena: como, autos, casas, edificios públicos y objetos.	TA	BA	nAnD	BD	TD

Figura 2. Histograma de ECODI27 en la muestra de estudiantes

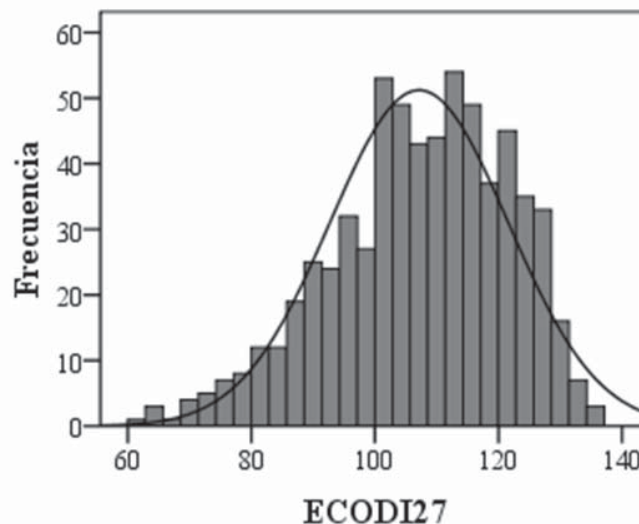


Figura 3. Histograma de ECODI27 en la muestra de infractores

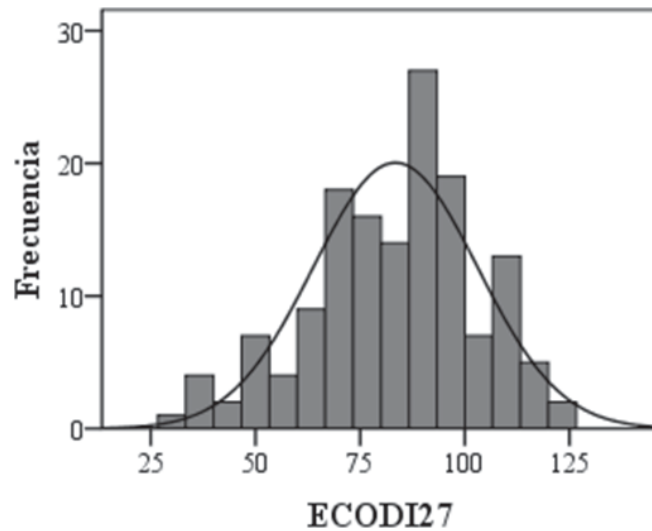


Tabla 1.
Contraste del ajuste de la distribución a una curva normal

	ECODI27	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Rango	27-135	8-40	6-30	2-10	5-25	3-15	3-15
Muestra de estudiantes (N=648)							
Mínimo	61	17	6	2	6	3	3
Máximo	135	40	30	10	25	15	15
Media	107.142	36.694	20.380	8.572	20.072	12.559	8.864
D. E.	14.422	3.995	5.492	2.083	3.978	2.587	3.046
Mediana	108	38	20	10	21	13	9
Asimetría*	-.497	-1.574	-.261	-1.480	-.873	-1.202	.081
Curtosis*	-.159	2.568	-.484	1.115	.440	1.152	-.699
Z _{K-S}	1.697	5.193	1.564	7.512	2.936	4.396	2.411
P	.006	.000	.015	.000	.000	.000	.000
Muestra de infractores (N=148)							
Mínimo	31	8	6	2	5	3	3
Máximo	124	40	29	10	25	15	15
Media	83.422	26.223	17.811	7.027	15.162	9.365	7.831
D. E.	19.632	7.904	5.334	2.282	4.928	3.498	2.825
Mediana	85	26	19	6	16	10	8
Asimetría*	-.431	-.101	-.296	-.448	-.381	-.204	.411
Curtosis*	-.071	-.643	-.312	-.677	-.724	-.823	-.014
Z _{K-S}	.798	.823	1.237	2.172	1.333	1.534	1.354
P	.547	.508	.094	.000	.057	.018	.051

* En la muestra de estudiantes, el error estándar de la asimetría es .096 y de la curtosis .192; en la muestra de infractores, .199 y .396, respectivamente.

F1: robo y vandalismo (5, 8, 17, 18, 24, 25, 26 y 27), F2: travesuras (6, 7, 15, 16, 20 y 21), F3: abandono escolar (3 y 4), F4: pleitos y armas (1, 2, 19, 22 y 23), F5: grafiti (12, 13 y 14) y F6: conducta oposicionista desafiante (9, 10 y 11).

Tabla 2.
Centiles de la puntuación total de ECODI27

Muestra de estudiantes (N=648)			Muestra de infractores (N=148)			
Interpretación	Centil	Puntuación	Interpretación	Centil	Puntuación	
Caso	1	27-70		1	27-34	
	2	71-74		2	35	
	3	75-76		3	36	
	4	77-78		4	37-44	
	5	79-80		5	45-46	
	6	81-82		6	47-49	
	7	83		7	50	
	8	84-85		8	51	
	9	86-87		9	52-53	
	10-11	88		10	54-57	
	12	89		11	58	
	13	90		12	59-60	
	14-15	91		13	61-63	
	16	92		14	64	
	17	93		15-17	65	
	No caso	18	94	Caso	18	66
		19-20	95		19-20	67
21-22		96		21-22	69	
23		97		23-25	70	
24-25		98		26	71	
26-27		99		27	72	
28-29		100		28-30	73	
30-34		101		31	74	
35		102		32	75	
36-38		103		33-35	76	
39-41		104		36-37	78	
42-43		105		38	79	
44-46		106		39-41	80	
47-50		107		42-44	82	
51-52		109		45-46	83	
53-54		110		47-49	84	
55-56		111		50	85	
57-59	112		51	86		
60-62	113		52-54	87		
63-65	114		55-56	88		
66-67	115		57-62	90		
68-70	116	No caso	63	91		
71-72	117		64	92		
73-75	118		65-68	93		
76-78	119		69-70	94		
79-80	120		71-72	95		
81-83	121		73-74	96		
84-85	122		75-78	97		
86-87	123		79-80	98		
88-89	124		81	99		
90	125		82	100-102		
91-92	126		83	103		
93-94	127		84	104-105		
95	128		85-86	106		
96	129		87-88	108		
97	130		89-92	109		
98	131		93-95	110-112		
99	133		96-99	113-122		
100	134-135		100	123-135		

Tabla 3.

Interpretación de las puntuaciones en la muestra de 148 varones infractores

Interpretación	Valor Z	Puntuación
Bastante destacado	< -2	27-44
Destacado	[-2, -1]	45-64
Término medio alto	[-1, 0]	65-83
Término medio bajo	[0, +1]	84-103
Poco destacado	[+1, +2]	104-123
Muy poco destacado	>+2	124-135

Tabla 4.

Diferencia de medias entre los estudiantes varones (n=277) e infractores (n=148)

	Estudiantes varones (n=277)		Infractores (n=148)		Levene		t de Student		
	Media	D. E.	Media	D. E.	F	p	t	g.l.	p
ECODI27	102.010	14.884	83.4189	19.632	12.976	.000	10.077	239.144	.000
Robo y vandalismo	35.321	4.547	26.2230	7.904	64.686	.000	12.909	200.247	.000
Travesuras	19.375	5.658	17.8108	5.334	1.069	.302	2.770	423	.006
Abandono escolar	8.412	2.102	7.0270	2.283	4.048	.045	6.122	279.758	.000
Pleitos y desafío	18.682	4.341	15.1622	4.928	4.983	.026	7.306	269.502	.000
Graffiti	11.957	2.967	9.3649	3.498	9.359	.002	7.662	261.194	.000
Conducta desafiante	8.263	2.905	7.8311	2.825	.747	.388	1.476	423	.141

Tabla 5.

Diferencia de medias en infractores con o sin rasgos de conducta disocial

Escala y factores	No (n=74)		Sí (n=74)		Levene		t de Student		
	Media	D. E.	Media	D. E.	F	Sig.	t	g.l.	P
ECODI27	99.027	9.633	67.811	13.7628	5.196	.024	15.985	130.681	.000
Robo y vandalismo	31.9189	5.18627	20.5270	5.75581	.022	.881	12.648	146	.000
Travesuras	20.9730	3.84983	14.6486	4.71207	1.921	.168	8.941	146	.000
Abandono escolar	7.8919	1.84738	6.1622	2.35847	4.982	.027	4.967	138.080	.000
Pleitos y desafío	18.3649	3.01855	11.9595	4.35871	8.871	.003	10.393	129.927	.000
Graffiti	10.9189	2.82725	7.8108	3.42703	4.077	.045	6.018	140.910	.000
Conducta desafiante	8.9595	2.66607	6.7027	2.52511	.547	.461	5.287	146	.000

Se dicotomizó por la mediana de ECODI27 (85.5).

Tabla 6.
Correlaciones entre ECODI27 y sus 6 factores con el EPI

Muestra		Infractores (n=148)			Estudiantes (n=648)		
		N	E	S	N	E	S
ECODI27	r	-.179	-.482	-.133	-.107**	-.166	-.127
	p	.029	.000	.106	.006	.000	.001
Robo y vandalismo	r	-.175	-.365	-.130	-.031	-.029	-.071
	p	.034	.000	.114	.429	.465	.069
Travesuras	r	-.081	-.547	-.175	-.088	-.204	-.170
	p	.326	.000	.033	.025	.000	.000
Abandono escolar	r	.018	-.103	.090	-.087	.019	-.085
	p	.826	.212	.277	.027	.624	.031
Pleitos y desafío	r	-.168	-.457	-.012	-.130	-.152	.021
	p	.041	.000	.884	.001	.000	.590
Graffiti	r	-.156	-.169	-.083	-.004	-.119	-.037
	p	.058	.039	.315	.916	.002	.342
Conducta desafiante	r	-.133	-.203	-.180	-.076	-.093	-.138
	p	.108	.013	.029	.053	.017	.000

r: correlación producto-momento de Pearson, p: probabilidad, n: pares de puntuaciones correlacionadas. EPI: N (Neuroticismo), E (Extraversión) y S (Sinceridad)

Tabla 7.
Diferencia de medias entre mujeres y hombres en la muestra de estudiantes

Escala y factores	Mujeres (n=371)		Hombres (n=277)		Levene		t de Student		
	Media	D. E.	Media	D. E.	F	Sig.	t	g.l.	P
ECODI27	110.97	12.807	102.01	14.884	5.654	.018	8.042	541.955	.000
Robo y vandalismo	37.719	3.166	35.321	4.547	39.010	.000	7.522	466.393	.000
Travesuras	21.129	5.248	19.375	5.658	2.135	.144	4.070	646	.000
Abandono escolar	8.693	2.063	8.412	2.102	.636	.425	1.703	646	.089
Pleitos y desafío	21.110	3.329	18.682	4.341	24.296	.000	7.760	499.688	.000
Graffiti	13.008	2.160	11.957	2.967	23.092	.000	4.992	481.501	.000
Conducta desafiante	9.313	3.075	8.263	2.905	1.482	.224	4.398	646	.000

Los Obstáculos para Dedicarse a la Investigación en Mujeres Estudiantes*

Elsa S. Guevara Ruiseñor y Alba E. García López**

INTRODUCCIÓN

Una de las características que distinguen a la población universitaria de nuestro tiempo, es la gran presencia de mujeres que ocupan aulas, laboratorios y cubículos. Resultado de las políticas educativas que ampliaron significativamente la matrícula estudiantil en la educación media superior y superior, así como los cambios culturales que tuvieron lugar en el país desde los años 70's del siglo XX, las mujeres aumentaron progresivamente su presencia en las instituciones de educación superior hasta representar actualmente el 52% de la población estudiantil de licenciatura en la UNAM (Agenda Estadística, UNAM, 2008). Este hecho, ha cambiado la fisonomía de los espacios universitarios y colocado en la mesa de discusión nuevos problemas de investigación, ha dado lugar a novedosos movimientos políticos e intelectuales, al tiempo que se abrieron nuevas vías de reflexión en diversas áreas del conocimiento. Con todo, ocupar los espacios universitarios ha resultado una tarea nada sencilla para las mujeres quienes enfrentan distintos obstáculos en su trayectoria académica derivados de su condición de género, ya sea como estudiantes, docentes o investigadoras (Mingo, 2006; Guevara y García, 2008; Blazquez, 2005; Bustos y Blazquez, 2003).

Existen serias dificultades para reconocer estas barreras, porque la concepción de la universidad como un espacio neutro basado en reglas y ordenamientos de igualdad oculta las asimetrías presentes en su funcionamiento. Sin embargo, la investigación feminista en el campo educativo¹, muestra que la escuela coloca en desventaja a las niñas y mujeres mediante los sesgos de género presentes en sus programas formales (qué

se enseña, cómo se enseña) así como en sus programas ocultos que definen expectativas, aspiraciones y comportamientos del profesorado y sus estudiantes. Por tanto, resulta innegable que las instituciones educativas otorgan un trato diferencial a sus estudiantes según sean varones o mujeres, que se expresa en la relación docente alumna/o, en los lenguajes que se utilizan en el aula, así como las reglas que les imponen; también en los espacios que ocupan unos y otras, los recursos diferenciales a los que tienen acceso, el poder que detentan y el distinto valor que reciben sus actos (Mingo, 2006).

Todo ello forma parte del régimen de género² que vive el estudiantado en las instituciones educativas, el cual se expresa en una variedad de prácticas que van desde acciones abiertas de discriminación hacia las mujeres, hasta actos más sutiles de sexismo que incluso pueden pasar desapercibidas para las jóvenes, pero que sin duda tienen un impacto significativo en la experiencia escolar y el desempeño en clase. Si bien cada una de estas acciones por sí sola puede calificarse como un asunto trivial, su combinación cotidiana adquiere un importante efecto acumulativo que puede significar barreras más o menos importantes para las jóvenes según el sector social y el clima específico de su área de estudio. Marcela Lagarde (2000) señala que bajo el presupuesto de neutralidad y objetividad, la universidad se ha puesto de ejemplo para demostrar que quien quiere puede, por tanto, las estudiantes que abandonan la escuela o no cumplen con las exigencias que les impone el sistema escolar, son descalificadas porque se presume que si no lo lograron es simplemente porque no quieren o porque no se han esforzado lo suficiente, así, un problema de poder se interpreta como

* Este artículo forma parte de la investigación "Las y los estudiantes de la UNAM ante la carrera científica que es financiado por DGAPA como proyecto PAPIIT No. IN305408-3.

** Doctora en sociología, con maestría en psicología social y licenciatura en psicología. Profesora Titular B adscrita al Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. Línea de investigación: Género y ciencia en estudiantes universitarios. Correo: ruisenor@servidor.unam.mx. Candidata a doctora en sociología con maestría en Psicología del Trabajo y licenciatura en Psicología. Profesora Asociado C adscrita a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM. Línea de Investigación: Género y Violencia. Correo: aegl2001@yahoo.com.

¹ Spurlin, 1990; Delgado, 1993; Arnot, 1994; Mingo, 2006, por citar solo algunas.

² El régimen de género se refiere al patrón de prácticas en las instituciones educativas mediante las cuales se constituyen diferentes masculinidades y feminidades entre docentes y estudiantes, se ordenan sus actos y capacidades en términos de prestigio y poder, al tiempo que se construye la división sexual del trabajo (Kessler et al, 1985).

un asunto de voluntad y se deposita en las mujeres la responsabilidad de su propia exclusión.

La realidad es que lejos de constituir un espacio neutro, la universidad reproduce bajo nuevas modalidades la división sexual del trabajo, así como formas abiertas o soterradas de discriminación -territorial y jerárquica-, exclusión y segregación, que lleva a las mujeres a ocupar los espacios universitarios menos valorados y a vivir los procesos de formación profesional en condiciones más adversas que sus pares varones (González y Pérez, 2002; Mingo, 2006; Guevara, 2009). El orden de género en las instituciones educativas se expresa en la concentración de las mujeres en ciertas áreas disciplinarias que coinciden con las tareas tradicionalmente asignadas a las mujeres, y por tanto, cuentan con menor prestigio social, como en los casos de enfermería, pedagogía y trabajo social. Esta situación resulta más clara cuanto más bajo es su origen social³, pues las jóvenes que provienen de familias acomodadas cuentan con mayores recursos intelectuales, económicos y familiares que les permiten superar muchos de los obstáculos que enfrentan por su condición de género.

Por ello, cuando se analiza la presencia de las mujeres en las áreas de las ciencias exactas y naturales, nos encontramos con que su presencia es muy escasa. Resultado de las prácticas discursivas de género que, al hacer incompatible la naturaleza femenina con el conocimiento científico, impusieron fuertes barreras para incorporar a las mujeres al terreno de las ciencias, ellas han enfrentado condiciones más adversas para desarrollarse en estos campos. A principios de siglo XX los principales obstáculos eran aquellos que impedían su acceso a la educación superior, pero una vez que las admiten, resultaron evidentes las condiciones de discriminación que vivían quienes ingresaban y las barreras, tanto institucionales como personales, que han limitado su participación en las áreas científica y tecnológica. En la actualidad, esta participación se encuentra alrededor de 30% en todo el mundo y corresponde en general a los niveles bajos de responsabilidad, en puestos altos sólo alcanza entre un 5% y 10% y se reduce aun más en ramas como las ingenierías y las ciencias agropecuarias (Gózales y Pérez, 2002; Blazquez y Flores, 2005).

Las voces que han pretendido explicar esta situación con la tesis de falta de aptitud de las mujeres no se sostienen con los datos que muestran mejores índices de rendimiento académico en las estudiantes en términos de promedio, egreso, titulación y becas

(Bustos, 2005; Mingo, 2006; Buquet et al, 2006), incluso el rendimiento en ciertas asignaturas como las matemáticas donde tradicionalmente los varones superan a las chicas, se mejora sensiblemente cuando se eleva la calidad de la enseñanza, el autoconcepto de las jóvenes y se favorecen los estilos cooperativos en el ambiente escolar (González, 2005). Se trata de condiciones asociadas a las asimetrías de género en la sociedad, pues en las culturas con mayores inequidades de género la diferencia en matemáticas entre mujeres y varones se incrementa, mientras estas diferencias tienden a desaparecer en los países donde se ha logrado mayor equidad (Guiso, Monte, Sapienza y Zingales, 2008). Otros factores como la clase social, la escolaridad de los progenitores y el apoyo que muestran a sus hijas contribuyen de manera significativa para el éxito escolar de las jóvenes en estas áreas (Mingo, 2006; Bartolucci, 2000; Bourdieu y Passeron, 1998).

Así, para entender por qué tan pocas mujeres se dedican a la ciencia es necesario entender la forma en que funciona el orden de género en la sociedad y de manera especial en instituciones como la familia y la escuela, pues ambas instituciones participan activamente en la construcción de condiciones materiales y subjetivas que dan lugar a esta situación. Por una parte, la familia tiende a reproducir muchas de las asignaciones de género respecto a la prioridad del matrimonio y la maternidad sobre la vida profesional, impone mayores responsabilidades domésticas y familiares a las mujeres y tiende a promover una ideología de un mundo femenino incompatible con la práctica de la ciencia.

En el caso de la escuela, el orden de género se expresa en distintas formas de discriminación, acoso o la falta de estímulo por parte de docentes y compañeros hacia las estudiantes, ellas encuentran más obstáculos para ser reconocidas y viven más prácticas de exclusión mediante el currículum oculto y el currículum formal, en especial en carreras con predominio masculino, además, cuentan con poca información que les señale las implicaciones de dedicarse a la investigación científica y escasos referentes que les permitan desmitificar muchos de los supuestos que las estudiantes tienen respecto a la carrera científica (García, 2002; Mingo, 2006; Guevara, 2008, Guevara y García, 2008).

Con todo, la presencia de las mujeres en estas áreas no es nada despreciable, y las investigaciones encargadas de analizar las trayectorias escolares y familiares de científicas mexicanas con una carrera ya consoli-

³ Por ejemplo, en el análisis que hace Araceli Mingo (2006) de la población estudiantil de la UNAM, el 63.5% de las mujeres que ingresaron a la carrera de pedagogía pertenecían a un nivel socioeconómico bajo, mientras que ningún hombre del grupo de nivel socioeconómico alto ingresó a esa carrera.

dada, han ofrecido valiosa información para entender cómo se articulan distintos factores que permitieron a estas mujeres superar los obstáculos que enfrentaron e identificar las condiciones que facilitaron su desarrollo en el terreno de la ciencia y la tecnología, (Blazquez y Gómez, 2003; Blazquez, 2005; Rivera 2007; García, 2007). Sin embargo, sabemos poco respecto a lo que ocurre en las nuevas generaciones de estudiantes que enfrentan un contexto social y personal diferente

Es decir, las jóvenes de ahora viven otras condiciones políticas, sociales y familiares que les ha abierto nuevas posibilidades. Por un lado, se ha modificado la tesis de que la escuela no es para las mujeres y muchas familias apoyan la educación superior de sus hijas, al mismo tiempo, se ha ampliado su presencia en las aulas universitarias y las jóvenes ahora tienen la alternativa de ingresar a nuevos campos de conocimiento, incluso la posibilidad de integrarse desde la licenciatura a carreras que se encuentran directamente insertas en el ámbito científico. Pero al mismo tiempo, persisten condiciones ligadas al orden de género que, por complejas, suelen ser poco evidentes aún para investigadoras destacadas que reconocen la poca presencia de las jóvenes en las ciencias exactas, pero tienden a desestimar el peso del orden de género en esta situación. Por ejemplo, Brandan (2005) después de presentar una descripción puntual del reducido número de mujeres en las ciencias de la física en México, que apenas llega al 26% en las estudiantes y al 10% de los investigadores eméritos en la UNAM, concluye que no es posible detectar elementos asociados al género para acceder a los niveles más altos del reconocimiento académico de este instituto. A su vez, Zubieta y Rosas (2008), en su análisis sobre el reducido número de mujeres entre estudiantes y docentes de las ciencias exactas que participan en el verano de la investigación científica, señalan que esta situación “no puede atribuirse a problemas de discriminación de género pero sí a una falta de estereotipos femeninos y modelos a seguir” (p. 354).

En realidad, la forma en que interviene el orden de género en el terreno de la ciencia y la tecnología es bastante más complejo y no se refiere sólo a las prácticas abiertas de discriminación o sexismo hacia las mujeres que todavía persisten, sino a una organización social y de producción del conocimiento que se ha construido como un campo masculino. Como han señalado las teóricas feministas (Keller, 1995) la ciencia supone una forma de entender la realidad y una relación social de los seres humanos hacia ella basada en cierta perspectiva de objetividad, racionalidad y control. Se trata de una práctica discursiva sustentada en el mito de que la objetividad, la razón y el espíritu deben ser situados del lado masculino, mientras que la subjetividad, los

sentimientos y la naturaleza son femeninos, premisas que se asientan en una relación estrecha de la ciencia con el poder. Ello ha tenido como consecuencia no sólo la exclusión de las mujeres de la práctica científica, sino la construcción de un mundo dividido entre lo masculino y lo femenino que ha afectado a las mujeres, a los varones e incluso la ciencia misma.

Esto es, el orden de género se sustenta en una maquinaria material y simbólica que tiende a ratificar la diferencia en oposiciones binarias donde, dice Bourdieu (2000), lo femenino se coloca en el polo subalterno de la relación mientras lo masculino ocupa el espacio privilegiado de la vida social, al tiempo que se impone como neutro y universal, tanto en el terreno de la ciencia como en cualquier otro. La denominación de ciencias “duras” para referirse a las ciencias exactas muestra claramente la forma en que se ha asimilado ese orden y cómo se crean categorías de entendimiento y formas de clasificación de la realidad asociadas al género en la ciencia. Se reproducen así esencias sociales jerarquizadas que se encuentran inscritas en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras cognitivas, desde las cuales se producen esquemas de percepción, apreciación y acción que rigen a las comunidades científicas. “Si hay tantas posiciones difíciles de ocupar para las mujeres es que están hechas a la medida de los hombres” dice Bourdieu (2000, p.82). Con todo, las mujeres se han incorporado a estos campos sin que resulte muy claro los desafíos que deben enfrentar en este nuevo contexto, así como las barreras cuasi invisibles que pueden inhibir su presencia en la ciencia. Por ello, con el propósito de acercarse a esos procesos la presente investigación se planteó el siguiente objetivo:

Objetivo

Identificar los obstáculos que perciben las jóvenes que estudian ciencias exactas y naturales para dedicarse a la carrera científica

Metodología

Se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a seis estudiantes de licenciatura de la UNAM que cursaban las carreras de física, matemáticas, química, biología, investigación biomédica y veterinaria. En la entrevista se exploraron sus trayectorias escolares y familiares, así como sus perspectivas para dedicarse a la ciencia y los obstáculos que perciben para ello.

Perfil de las entrevistadas

Las entrevistadas contaban entre 20 y 25 años, todas eran solteras, sin hijos/as y salvo una que vivía con su novio, las demás residían con su familia de origen. Ninguna practicaba la religión, aunque tres de ellas se

declaran creyentes. Tres cursaban carreras donde las mujeres son minoría y las otras tres en carreras donde las mujeres rebasan el 50% de la matrícula estudiantil (Agenda Estadística UNAM, 2008). Todas estudiaron

en escuelas de varones y mujeres, y tuvieron una trayectoria escolar exitosa aunque sólo las estudiantes de química y veterinaria cursaron sus estudios en escuelas públicas.

Cuadro 1. Perfil de las entrevistadas*

Nombre	Carrera semestre	Promedio	Edad	Se piensa dedicar a la carrera científica	% mujeres por carrera	Trabajo remunerado
Valeria	Biomédicas 6°.	9.3	22	No en laboratorio, tal vez en salud pública	52%	No
Mariana	Biología 7°.	8.55	21	Sí	61%	No
Sofía	Química 6°.	7.75	22	Si	46%	Estudios de mercado
Diana	Matemáticas 5°.	8.2	20	Sí	27%	No
Renata	Física 4°.	9.1	20	Sí	26%	Clases a niños
Rocío	Veterinaria 9°.	7.5	25	Enfocado a lo humanístico	59%	Empleada en cine

Las jóvenes provienen de familias cuyos padres tienen formación universitaria y madres con un nivel mínimo de bachillerato, conceden alto valor a la educación de sus hijas y tienen pocos hermanos/as, salvo la estu-

diente de química cuya familia tiene otro perfil. Algunas cuentan con una posición económica desahogada mientras otras viven mayores restricciones económicas.

Cuadro 2. Características de sus padres y madres de las mujeres

Nombre	Padre			Madre			Hermanos/as edades
	Edad	Escolaridad	Ocupación	Edad	Escolaridad	Ocupación	
Valeria	52	Preparatoria	Empresario	50	Universidad trunca	Administradora de sus negocios	No tiene
Mariana	51	Arquitecto	Comerciante mediano	51	Relaciones Internacionales	Mercadotecnia	Uno, 20 años
Sofía	47	Lic. en Admon. Empresas	Empleado de gobierno Reclusorio	43	Preparatoria	Hogar	Tres, 24, 19 y 16 años
Diana	50	Ingeniero en alimentos	Ingeniero en empresa	50	Médica	Académica UNAM	Una, 24 años
Renata	No tiene			53	Preparatoria	Empleada calificada	No tiene
Rocío	53	QFB	Docente	46	Carrera técnica	Modista	Una, 24 años

Las estudiantes de biomédicas, biología y matemáticas provienen de familias con un origen social acomodado y relatan haber contado con todas las condiciones

materiales para estudiar, no tenían responsabilidades domésticas y tuvieron múltiples actividades relacionadas con el arte, la cultura y el deporte. Estas jóvenes

*Se utilizan nombres ficticios para proteger el anonimato de las entrevistadas

cursaron sus estudios anteriores en escuelas particulares, ahí pudieron adquirir el dominio de al menos otro idioma y un acercamiento más estrecho con actividades vinculadas al ejercicio de la ciencia. Las estudiantes de física, química y veterinaria señalan su pertenencia a un nivel socioeconómico más modesto, mayores dificultades por parte de sus progenitores para proveerlas de los insumos que la escuela les exigía, mayores responsabilidades domésticas, menor acceso al deporte, el arte y la cultura, y en las dos últimas, un ingreso temprano a actividades remuneradas, así como un sistema escolar que no contaba con actividades específicas de impulso hacia la ciencia. Estas condiciones se mantienen en la actualidad y ahora las estudiantes de origen socioeconómico más desahogado siguen contando con mayores recursos materiales que facilitan su tarea en la universidad, como contar con suficientes recursos económicos para cursar la carrera, cuarto propio, auto y computadora portátil; mientras las otras, no.

LOS OBSTÁCULOS PERCIBIDOS

Las jóvenes señalan básicamente dos tipos de obstáculos importantes para dedicarse a la ciencia: uno de ellos se vincula a la debilidad de las políticas públicas hacia la ciencia y el otro lo ubican en su propio compromiso para asumir las exigencias que esta actividad demanda. En el primer caso, ellas reconocen una evidente falta de apoyo a la ciencia en nuestro país donde los apoyos se concentran en ciertos grupos científicos donde no es fácil incorporarse. Esta situación las coloca en una disyuntiva difícil, pues por una parte se enfrentan con las duras exigencias que demanda la carrera científica, mientras por otro lado, son evidentes las pocas oportunidades que las instituciones científicas otorgan a las nuevas generaciones.

Yo siento que el fomento a la ciencia aquí en México es muy pobre, realmente no tenemos un fomento a la ciencia, realmente bueno... como que está muy centralizado los incentivos hacia la ciencia, ya están en unas cuantas personas que están bien posicionadas, por ejemplo, he escuchado a mis profesores que son unas mentes brillantísimas, y no les dan presupuesto, como que no los incentivan para que desarrollen más, porque en biología no todo es tan sencillo, porque mira a un grupo de investigadores, para pertenecer ese grupo, hay que sacar 10 publicaciones y en la carrera una publicación tarda un año en salir, y eso si te fue bien, porque lo experimental no se presta a publicar a lo bestia y hay ramas, por ejemplo, ecología, [donde] hay que hacer diferentes observaciones, y como tienes que publicar un artículo en una revista internacional [debes] conseguir alguien que sepa inglés, que la revisen etc.

pues todo te retrasa, la misma demanda te limita, hay poco fomento para la ciencia, porque el chiste es que yo voy a vivir de eso, Mariana

En el segundo caso, se señalan a sí mismas como un obstáculo, pues consideran que si no logran superar los retos es porque no asumen todas las responsabilidades que demanda la actividad científica. Llama la atención que estas jóvenes que dedican al estudio hasta doce o trece horas al día, se señalen a sí mismas como obstáculo y que digan que la flojera es una barrera para alcanzar las metas que se proponen. Se trata sin duda de una percepción que indica los altos niveles de exigencia que se imponen, así como la tendencia a colocar la responsabilidad de su desempeño en sí mismas y no en las instituciones que con frecuencia no cumplen cabalmente con una de sus funciones fundamentales como son el apoyo a sus estudiantes en las becas (aun en jóvenes con promedio de 9.1) y en el estímulo hacia la ciencia.

Yo creo que los mayores obstáculos soy yo misma, así soy yo misma este, si yo digo ¿sabes qué? yo quiero llegar ahí, yo sé que voy a llegar ahí, pero por lo mismo de problemas familiares o de que luego dices ¡ay que flojera!, la flojera esa flojera toda fea, este es este el mayor obstáculo yo creo que la flojera, el que uno se desanime a sí mismo, es el mayor obstáculo que uno puede presentar en cualquier cosa que haga no solamente en la carrera sino en cualquier cosa... [¿Tienes beca?] No, no, no me dan beca, no sé porque no me dan beca (risas), si en la preparatoria tenía beca completa de la UNAM, pero ahorita no, y la verdad sí le sufro, por la comida especialmente ¿no?... ya me enfermé de gastritis y todo porque comía chacharitas, comía tacos, comía pues lo que te encuentras ¿no? para rápido, a veces no comía por la presión o por lo que estás haciendo [en el laboratorio] se te olvida, entonces me enfermé de gastritis y pues sí la sufro por el dinero... [¿hay alguna instancia aquí dentro de la carrera que estimule la carrera científica?] Uhm, pues yo creo que sí... bueno aquí en la facultad la verdad no lo conozco, pero por ejemplo si te vas al instituto de astronomía, ahí puedes conversar con cualquier investigador y le preguntas 'sabes qué yo quiero empezar a trabajar o empezar a ver aquí algunas cosas', y te dan chance.

Renata

En los obstáculos que ellas identifican están presentes los regímenes de género que operan en las instituciones de educación superior y en los ambientes que rodean la investigación en las ciencias exactas y naturales, condiciones que las jóvenes no suelen identificar pero que se perfilan de una manera más clara cuando se analizan

los *otros* obstáculos que restringen sus perspectivas para dedicarse a la carrera científica.

Los *otros* obstáculos

Además de aquellas barreras que perciben abiertamente las jóvenes, en sus trayectorias académicas y familiares es posible identificar otros que limitan sus posibilidades para dedicarse a la carrera científica y que derivan más directamente de su condición de género y clase. Así nos encontramos que: quienes contaron con mejores condiciones económicas y familiares, las que recibieron apoyo decidido de la familia para sus estudios y quienes tuvieron docentes que las impulsaron a ingresar en estas áreas, se encuentran en una situación que les permite plantearse como meta dedicarse a la investigación científica y asumen que podrán superar los retos que esto representa. Por el contrario, quienes no contaron con estas condiciones por su origen social y sus experiencias de vida, se encuentran ante un panorama donde sus perspectivas para dedicarse a la ciencia se reducen, pues enfrentan obstáculos que se vislumbran difíciles de superar. Es el caso de Sofía, quien resiente de su familia la falta de apoyo emocional y económico para su carrera, la invisibilización y el sexismo que vivió en la escuela, así como una larga relación de pareja con grandes dosis de violencia emocional. Todo ello ha impactado negativamente en su rendimiento escolar, al tiempo que ha minado la confianza en sí misma y en sus habilidades para dedicarse a la ciencia, pese al amor que le despierta su carrera.

[¿Te piensas dedicar a la carrera científica?] Yo quisiera... pero no sé... no sé si pueda... me gusta la química, porque química es todo, todo tiene química, y a mí no me gustaría morirme sin saber de dónde viene todo ¿no?, o sea, desde el átomo... yo creo que el área de investigación es como la mejor estrategia de explotar todo lo que sabes. De hecho, mi objetivo al entrar aquí es estar en el *Instituto en Investigaciones en Materiales* ...pero no sé si pueda, de todas maneras, lo que yo valoro son mis conocimientos, lo que he aprendido en la carrera y lo que voy a aprender cuando haga mi doctorado ¡aunque salga de 50 años! y si no llego así como a ser mucho, no me voy a sentir tan mal porque finalmente mis conocimientos son lo importante, aunque sea maestra, porque la química se me hace una ciencia esencial para la vida, que tiene que ver con todo, se me hace muy versátil... Y eso me encanta.

Sofía

En otros casos, los obstáculos derivan de la organización de la ciencia como un campo masculino, que las

jóvenes no alcanzan a identificar como tal, pero que señalan como parte de las condiciones que les hace sentir incomodas o fuera de lugar ante la perspectiva de optar por ese camino de la ciencia. La estudiante de investigación biomédica básica es un ejemplo de ello. Esta joven tiene un historial académico de excelencia, un elevado capital cultural y económico, cuanta con el apoyo de su familia y con todo el impulso académico del Instituto de Investigaciones Biomédicas donde estudia, pero no está segura de dedicarse a la ciencia. Al parecer no es la actividad en sí misma la que la desanima, sino cierta forma de hacer ciencia y hacer investigación con los que ella no coincide, pues la perspectiva del trabajo sólo en el laboratorio y aislada de las personas no le resulta alentadora, dada la distancia que percibe entre el mundo de la ciencia y la sociedad a la que debe servir esta actividad.

[¿Te gustaría dedicarte a la investigación?] No... No, mucho, bueno, si tuviera tiempo de hacer otra cosa, sería bueno... por ejemplo, hacer investigación una parte del tiempo y la otra mitad del tiempo hacer otra cosa, a lo mejor y sí... [¿qué otra cosa?] Pues algo así donde tenga más interacción con la gente, porque que me aburro mucho estar en el mismo lugar, encerrada todo el día... no me gustaría estar en un laboratorio, pero sí fuera en investigación en salud pública ... como investigadora, pero más como en ciencias sociales, creo que sí.

Valeria

La idea de un objeto de conocimiento pasivo e inerte, dice Harding (1996), ha sido una de las tesis más cuestionadas por el pensamiento feminista porque permitió legitimar distintas formas de poder y dominio que le imprimieron un sesgo profundamente sexista y androcéntrico a la práctica científica. Son estos vínculos de la ciencia con el poder lo que ha llevado a plantear la necesidad de crear una relación distinta de los seres humanos con sus objetos de estudio⁴ y que algunas jóvenes buscan también. Para la estudiante de veterinaria fue un desencanto descubrir en su disciplina una ciencia que somete los seres vivos a las necesidades de una sociedad de consumo, y esta situación le produce tal desánimo que duda sobre el campo profesional que deberá elegir y más aún sobre sus posibilidades en la investigación.

No estoy muy segura... ahorita le estoy viendo por el lado de la reproducción genética, que probablemente sea lo menos hostil que tiene la carrera... porque la universidad me ha enseñado muchas cosas... Por un lado me enseñó que el campo es más complicado de lo que creí, no es tan dulce: 'Ah yo estudio veterinaria y me voy a trabajar con las dulces vacas' ¡No! para

trabajar con las dulces vacas tienes que pasar por un montón de situaciones difíciles que a mí no me gustan [¿cómo qué?] cosas como los rastros, como el sacrificio de becerros recién nacidos ¿no?, cosas así... Me encanta mi carrera pero la verdad no sé si en algún momento encontraré un trabajo que me plazca completamente, a veces pienso: 'me dedico a vacas lecheras', pero luego digo: ¡ni madres! a los becerros los mandan a rastros si son machos ¿no? a ellos lo que les interesan son las hembras, luego pienso 'OK me dedico a reproducción y ya no tengo nada que ver con eso' y no, otra vez, pinches vacas siempre tienen que estar preñadas... La carrera me ha enseñado una cara muy cruel y bien consumista del ser humano, a lo que lo lleva su consumismo y la necesidad de alimento que vive el mundo que es algo que no se va a acabar, y los animales llevan las de perder, ¿no? ... Con todo esto me he hecho más fría, porque empiezas por volverte fría ante ciertos aspectos de la carrera y terminas por ver fríamente todo...

Rocío

En este contexto, los obstáculos que algunas jóvenes vislumbran para dedicarse a la ciencia derivan de la estructura de un campo de conocimiento donde con frecuencia no encuentran su lugar, porque más allá de la premisa de igualdad entre varones y mujeres como sujetos de conocimiento, el campo de la ciencia responde más a los intereses y necesidades de un mundo marcado por las jerarquías de poder (económico, político) que responde a una hegemonía masculina con el cual muchas jóvenes no se identifican. Por otra parte, también enfrentan dificultades para delimitar una identidad femenina que sea acorde con las demandas de ese medio, pues deben reelaborar aquellas dimensiones humanas consideradas femeninas para desempeñarse exitosamente en el terreno de la ciencia. Se trata de un proceso nada sencillo, pues su formación profesional las obliga a desarrollar ciertas visiones del mundo que se traducen en características personales (como volverse frías) que no corresponden con la identidad femenina que ha cultivado hasta ahora, de manera que deben crear identidades híbridas que logren articular ese mundo de la ciencia con su propia concepción de sí mismas.

CONCLUSIONES

Los obstáculos que enfrentan las estudiantes de ciencias exactas y naturales para dedicarse a la carrera científica, se ubican en dos grandes bloques: aquellos que ellas

directamente señalan; y aquellos que sin ser percibidos como tales se constituyen en importantes barreras para optar por la carrera científica. En el primer caso, mencionan tanto la debilidad de las políticas públicas hacia la ciencia, como su propio desempeño, factores que sin embargo no las hacen desistir de dedicarse a una carrera científica. Ellas perciben una ausencia de políticas de apoyo a la ciencia que se traduce en pocas plazas de investigadores/as y por tanto menores oportunidades para que las nuevas generaciones se incorporen a estos campos; también señalan las elevadas exigencias que impone la carrera científica, lo que hace todavía más complicado destacar en estas áreas. Como otro de los obstáculos, las jóvenes se refieren a sí mismas como uno de los factores que las limita para alcanzar sus metas, consideran que si fallan es porque no se han esforzado lo suficiente para destacar en el competitivo mundo de la ciencia. Esta percepción refleja el elevado nivel de exigencia que las jóvenes se imponen y que resulta de su incursión en un campo donde las mujeres suelen estar en desventaja. A diferencia de sus compañeros, ellas deben demostrar que se merecen estar ahí y que tienen las capacidades para competir con los varones, lo que las obliga a hacer un esfuerzo adicional para ser aceptadas en un terreno donde se rigen por reglas construidas bajo una óptica que excluye la dimensión femenina de la vida social.

Al mismo tiempo, se hizo evidente la importancia del origen social y el género como obstáculos no identificados así por las jóvenes, pero que tienen una fuerte influencia en sus posibilidades para dedicarse a la carrera científica. Las familias con progenitores ilustrados y con mejores niveles socioeconómicos, tendían a aportar mayor capital cultural y financiero para la educación de sus hijas y concederle mayor importancia a sus estudios, de tal manera que estas jóvenes contaron con mayor apoyo y mejores condiciones materiales y subjetivas para desarrollarse académicamente y para plantearse como meta la carrera científica. No obstante, estas condiciones resultan insuficientes para garantizar su entrada al mundo de la ciencia, pues su acercamiento a las ciencias exactas y naturales las enfrenta con escenarios que les resultan ajenos o distantes, ya sea porque no responden a sus intereses o necesidades, porque perciben una distancia entre la práctica científica y la sociedad o porque encuentran ciertos vínculos de la ciencia con el poder que no coinciden con sus referentes éticos. Se trata de

⁴ Tiles (1996) habla de la necesidad de desarrollar una ciencia con rostro humano que busque más la cooperación con la naturaleza que su conquista, que aprenda más por la conversación y el diálogo que por su sometimiento, una ciencia de Venus, dice, más que una ciencia de Marte.

un campo regido por reglas, principios y visiones de la realidad situados en el polo masculino de la vida social donde a veces las mujeres no encajan, y por tanto, tienden a sentirse incomodas y fuera de lugar.

Hasta hoy las ciencias exactas son consideradas las ciencias duras, rigurosas, racionales e impersonales, que se asocian al mundo de lo masculino. Sin embargo, dice Keller (1995), la ciencia no es una empresa puramente cognitiva ni es tan impersonal como se supone, es una actividad que incluye todos los dominios de la experiencia humana, incluso aquellos que han sido excluidos por considerarse femeninos como los sentimientos o las emociones, por tanto, la ciencia es tan personal como social, es pública y privada, racional y emocional. Recuperar esa visión multifacética y dinámica, sin duda contribuiría para desmontar algunos de los engranajes del orden de género que le han dado ese sesgo a la vida científica y que se traduce en desventajas para las mujeres y hace más difícil su presencia en estos campos.

BIBLIOGRAFÍA

- Agenda Estadística UNAM 2008, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arnot, Madeleine (1994) "Male hegemony, social class, and women education", in Stone, Lynda, *The Education Feminist Reader*, Routledge, New York.
- Bartolucci, Jorge (2000) *Desigualdad Social, Educación Superior y Sociología en México*, CESU-UNAM.
- Blázquez, Norma (2005) "Perfil de las investigadoras en ciencias químicas y ciencias sociales de la UNAM", *Jornadas Anuales de Investigación*, México: CEIICH-UNAM.
- Blázquez, Norma y Javier Flores (2005) "Género y ciencia en América Latina. El caso de México" en Blázquez, Norma y Javier Flores (Editores) *Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica*, CEIICH-UNAM-Plaza y Valdez, México.
- Bourdieu, Pierre (2000) *La Dominación Masculina*. Anagrama, Barcelona:
- Bourdieu, Pierre y Jean Passeron (1998) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara, México.
- Braidotti, R. (2000) *Sujeto nómadas. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*, Paidós, Barcelona.
- Brandan, María Ester (2005) "Presencia femenina en la física mexicana actual" <http://wiseli.engr.wisc.edu/news/Summers.htm>.
- Buquet, Ana; Jennifer Cooper, Hilda Rodríguez y Luis Botello (2006) *Presencia de Mujeres y Hombres en la UNAM: Una radiografía*, PUEG, UNAM.
- Bustos, Olga y Norma Blázquez (2003) *Qué dicen las Académicas acerca de la UNAM*, Colegio de Académicas Universitarias, UNAM, México.
- Delgado, Gabriela (1993) "Influencias del género en las relaciones dentro del aula" en Bedolla, P, Bustos, O. Flores F y García B. *Estudios de Género y Feminismo*, Fontamara-UNAM, México.
- González, Marta y Eulalia Pérez (2002) "Ciencia tecnología y género" *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología Sociedad e Innovación*, Núm. 2, enero-abril.
- González, Rosa Ma. (2005) "Escuelas mixtas y de mujeres: su efecto en el interés de las estudiantes en las matemáticas" en Blázquez, Norma y Javier Flores (Editores) *Ciencia, Tecnología y género en Iberoamérica*, CEIICH-UNAM-Plaza y Valdez, México.
- Guevara R. Elsa (2008) "Vida sexual y malestar emocional en estudiantes de psicología de la FES-Zaragoza. Las contradicciones de la modernidad", *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, (México) Núm. 14 de marzo-junio.
- Guevara R. Elsa (2009) "Desigualdad de género en la UNAM. Experiencias del estudiantado" en Gandarilla, José, Julio Juárez y Rosa Ma. Mendoza (Coordinadores) *Jornadas Anuales de Investigación 2008*, CEIICH-UNAM, México.
- Guevara R. Elsa y Alba García (2008) "La voluntad de ser. Experiencias en la intimidad y vida académica en estudiantes universitarias" ponencia presentada en el VII Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género, realizado en la Habana, Cuba en febrero.
- Guiso, Luigi, Ferdinando Monte, Paola Sapienza y Luigi Zingales (2008) "Culture, Gender and math" *Science*, Vol. 320, www.sciencemag.org.
- Harding, Sandra (1996) "Rethinking Standpoint Epistemology: What is 'Strong Objectivity'?" in Keller Evelyn Fox y Helen Longino, *Feminism & Science*, Oxford: Oxford University.
- Keller, Evelyn Fox (1995) *Reflections on Gender and Science*, New Haven and London: Yale University Press.
- Kessler, S., D.J. Ashenden, R.W. Connell y G.W. Dowsett (1985) "Gender Relations in Secondary Schooling" *Sociology of Education*, 58, January pp.34-48.
- Lagarde Marcela (2000) "Universidad y democracia genérica. Claves de género para una gran alternativa" Encuentro de Especialistas en Educación Superior Tomo I CEIICH-UNAM, México.
- Mingo, Araceli (2006) *¿Quién mordió la manzana? Sexo. Origen Social y Desempeño en la Universidad*, CESU-PUEG-F.C.E, México.
- Moreno, Hortensia (2003) "Sexismo, discriminación y hostigamiento sexual en el aula: ¿cómo detectarlos, cómo combatirlos?" en Bustos, Olga y Norma Blázquez *Qué dicen las Académicas acerca de la UNAM*, Colegio de Académicas Universitarias, UNAM, México.
- Spurling, A. (1990) *Report of Women in Higher Education Research Project*, King's College Research Centre.
- Tiles, Mary (1996) "A science of Mars or of Venus?" in Keller Evelyn Fox y Helen Longino, *Feminism & Science*, Oxford: Oxford University.
- Zubieta Judith y Rocío Rosas (2008) "Primeras incursiones de jóvenes en la ciencia: el verano de la Investigación Científica" en Suarez Ma. Herlinda y José Antonio Pérez Islas (Coords.) *Jóvenes Universitarios en Latinoamérica, hoy*, México: Miguel Ángel Porrúa-UNAM.

Prácticas y Representaciones en Orientación Educativa

Bonifacio Vuelvas Salazar*

INTRODUCCIÓN

La orientación educativa institucional actual enfrenta diversas problemáticas de los estudiantes en el nivel medio superior. En su afán de dar respuestas al cúmulo de desafíos que se presentan, no se duda en acercarla al aula de clases. La racionalidad técnica se impone en las decisiones de quienes pretenden volverla más eficiente; para esto han modificado el carácter de servicio por el de asignatura curricular y al orientador, se le ha convertido en docente de orientación en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM.

Como si esto fuera poco, se le han asignado funciones adicionales como es la de tutoría, con el propósito de coadyuvar a mejorar el desempeño escolar de los estudiantes, menoscabando las funciones de servicio y de apoyo personal a los estudiantes

El problema que se discute en este estudio es comprender qué alcance tiene la orientación educativa formal como asignatura y el rol del docente de orientación, para incidir en el mejoramiento del rendimiento escolar de los estudiantes, lo que conlleva intrínsecamente a preguntarnos por la naturaleza de su objeto y los fines últimos que persigue.

Para abordar este problema se decidió acudir a la teoría de las representaciones sociales como un referente teórico-metodológico para analizar las prácticas educativas y la participación de los actores de la orientación, con el objeto de comprender lo que piensan acerca de este problema.

EL ENFOQUE PSICOSOCIAL

DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La teoría de las representaciones sociales tiene su origen con de Moscovici (1961) a principios de la segunda mitad del siglo XX, con la publicación de su investigación *El psicoanálisis, su imagen y su público*, obra que ha resistido la prueba del tiempo, no sólo sigue vigente sino además, se ha fortalecido a través de diversas aportaciones en distintas latitudes

del planeta. Cuando nos referimos a una teoría, imaginamos un bagaje integrado por conceptos, categorías, ideas maestras, metodología, técnicas y también una epistemología que se integran en eso que se llama ciencia, de tal forma que las teorías científicas tratan de explicar un fenómeno social o material que se ubica en la realidad.

En el plano epistemológico la teoría de las representaciones sociales que construye Moscovici plantea una relación interdependiente entre el sujeto y el objeto de estudio, en la que ambos se modifican mutuamente y no es una reproducción fiel de la realidad. En el marco de la generalidad, los actores que construyen representaciones, establecen un contacto "cara a cara" en sus interacciones en la vida diaria y comparten un conocimiento de sentido común, que es un filón de la cultura y, como diría Moscovici (Marková, 2003, 126), la cultura es la interacción "situada entre la sociedad y el individuo", ámbito propicio para la injerencia de la ciencia, a través de la difusión de los medios de comunicación, en las sociedades modernas, el cual se transforma en un nuevo sentido común de los consumidores de ciencia (Moscovici, 1986).

En el ámbito de la particularidad, las personas interactúan y tienen una actitud hacia un objeto, hecho o situación, esto los lleva a construir una imagen que sustituye al objeto, de lo que piensan las personas acerca de ese objeto, esto implica la representación que comparten y comunican, porque es significativo para ellos. En palabras de Moscovici (1961, 42), "toda representación es la representación de una cosa". Esta cosa u objeto representado en la mente del sujeto tiene la función de "sustituir el sentido por la figura, es decir, objetivar y por otro, sustituir la figura por un sentido, por lo tanto fijar los materiales que entran en la composición de una representación determinada" (Moscovici, 1961, 44).

El enfoque psicosocial de las representaciones implica de suyo, por una parte, la interrelación de la generalidad, es decir, lo social que surge de la ciencia, se comparte y se difunde a través de los medios de

* Doctor en Pedagogía por la UNAM, Académico de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, UNAM, miembro del Consejo Directivo de la REMO y orientador del Colegio de Bachilleres, México.

comunicación masiva, penetrando la cultura, por esto se ancla al pensamiento de sentido común. Por la otra, la particularidad de las interacciones en el grupo o comunidad es factor cognoscitivo que se construye y se objetiva mediante la figura, que adquiere un sentido y el sentido, una figura del objeto representado.

METODOLOGÍA

En esta investigación se analizaron los significados de las expresiones de los docentes de orientación que, a una década de transitar a la academia, expresan sus opiniones acerca de esta experiencia. Se trata de un conocimiento de sentido común que comparten y comunican, influenciados por el contexto y su experiencia inmediata. La lógica de esta investigación hace referencia a un profesor que enseña la asignatura de orientación cuya experiencia profesional tiene lugar en el ámbito universitario de la Escuela Nacional Preparatoria.

Con base en el análisis de la información obtenida, a través de sus diferentes expresiones, los docentes de orientación han sido clasificados en dos órdenes: los tipificados y los integrados en un grupo. A su vez los primeros han sido identificados como: docentes comunes (DC), docentes actualizados (DA) y docentes posgraduados (DP). Los segundos son el grupo de docentes integrados (DI) que han establecido una relación "cara a cara". Tanto los tipificados como los integrados fueron entrevistados en sus respectivos centros de trabajo. Estas opiniones e imágenes sociales fueron organizadas en seis dimensiones, a saber, la dimensión de la docencia en la orientación, la institucional-administrativa, la estructural de la academización, la relación específica de los actores, la pedagógica de la orientación y la existencial y sentido de pertenencia. En este trabajo sólo se presentan los resultados de la primera dimensión.

El estudio tiene una tendencia cualitativa e interpretativa para ello se construyó un universo de estudio con base a los criterios siguientes: a) recono-

cimiento como académico en su plantel, b) experiencia profesional de por lo menos cinco años, c) tener formación de psicólogo o pedagogo, d) ser profesor de asignatura de medio tiempo o maestro de tiempo completo, e) pertenecer a un grupo.

En una primera etapa, se eligieron a 16 docentes de orientación de las nueve preparatorias, en ambos turnos, a quienes se les entrevistó y se les aplicó un pequeño cuestionario entre los meses de abril y noviembre de 2002.

La segunda etapa correspondió a la identificación de un pequeño grupo de informantes clave, integrado por cinco psicólogos, a quienes se les entrevistó y encuestó durante los meses de noviembre y diciembre de 2002.

EL MÉTODO

El método empleado en la investigación cualitativa consiste en el análisis del material empírico obtenido para proporcionarle coherencia y sentido a la información. También ayuda a identificar las categorías que construyen los informantes clave.

El método empleado para identificar la representaciones sociales que manejan los docentes de orientación es el de la *interpretación subjetiva* de la realidad para escudriñar los significados de sus expresiones, de las coincidencias y las diferencias acerca de la especificidad de su intervención en la docencia. El método consiste en el tamiz y el matiz para interpretar las interpretaciones de los informantes clave; en otras palabras, el método es la forma como procederá el investigador para realizar la investigación y tratar la información empírica y su relación con el referente empírico.

En el caso de este estudio, se trata de una investigación de corte cualitativa que consiste en realizar una interpretación de segundo grado, para comprender lo que dicen o quisieron decir los docentes de orientación y que se distingue porque sus expresiones confirman sus opiniones de forma contundente.



LA NOCIÓN DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, UNA PRÁCTICA NECESARIA

Una primera aproximación a los actores surge de la inquietud por saber la opinión de lo que piensan los docentes sobre la Orientación Educativa. Estas tienen significados específicos, considerando que los docentes de orientación educativa poseen características diversas, por esto se ha establecido una tipificación. Para los docentes tipificados se trata de una *materia curricular* cuya práctica profesional es necesaria porque ayuda a los alumnos a resolver diferentes problemas en su formación en la ENP.

Para los docentes integrados en un grupo, la orientación educativa no es una materia, es algo más que eso, es una *forma de vida* para proporcionarles ayuda a los jóvenes porque es un recurso para que puedan integrarse al sistema educativo en general. Para ellos sigue siendo un servicio de apoyo personal, necesario y puntual cuando el alumno lo demande. Al respecto, expresan:

si realmente logramos que el alumno se integre al sistema educativo que es un conjunto integrado por grupos, podemos recuperar parte de esas deficiencias para integrarse a un contexto. Ahí yo creo que es darle seguridad a través de una actitud positiva porque los orientadores educativos somos los que menos actitudes negativas nos podemos permitir, somos los que tenemos la obligación de educar porque no tenemos el compromiso de una materia. La orientación es o debe ser una enorme alternativa para apoyar al alumno y como materia, desvirtúas mucho el papel del facilitador, por eso creo que es un recurso. (DI, E2, p.2).

Cabe advertir que tanto los profesores tipificados como los integrados en un grupo pequeño, comparten la opinión y la imagen social de que la orientación educativa es una práctica que ellos objetivan y construyen en su relación con estudiantes, docentes y padres de familia. Aún con sus diferencias, la orientación es un trabajo práctico, por tanto se trata de una representación social que ellos construyen en la significatividad de su experiencia inmediata, que es propia del *nuevo sentido común*.

También es posible comprender que sus expresiones muestran la fidelidad de su experiencia vivida, porque en ningún caso de los entrevistados conciben a la orientación de manera diferente a su práctica, es decir, son congruentes en su percepción y apreciación de lo que han vivido durante el tiempo que han ejercido como orientadores (antes de la academización) y, ahora como docentes, porque ninguno de ellos

expresó que se tratara de un campo de conocimiento relacionado con lo teórico. En este sentido es una apreciación del ámbito de la intervención, que consiste en resolver problemas de la práctica, es decir, de la intervención pedagógica.

EL OBJETO Y SENTIDO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

En una segunda aproximación se trató de profundizar en dirección a lo que se busca con la práctica, es decir, el centro de atención de los orientadores de su quehacer profesional, para ello se les preguntó sobre: *¿cuál es el objeto y el sentido de la orientación educativa?*

Para los profesores tipificados, el objeto de la orientación educativa tiene un significado diferente al de los integrados. Para los primeros, su objeto es estructural porque tiene que ver con los contenidos curriculares de otras materias que integran el plan de estudios. Su objeto posee dos elementos centrales, la parte *formativa* y la *informativa*. Para ellos, la primera es la que se realiza a través de la enseñanza de contenidos curriculares en los espacios escolares que rige un programa. La parte formativa es la que, según una orientadora con 20 años de antigüedad en la UNAM, hace posible el trabajo profesional del orientador.

el orientador es el eje que permite darle coherencia a las materias, porque es lo que va a permitir al alumno proyectarlo como una catapulta, porque al final te das cuenta que tienes que dar esa parte al niño, para que el niño sea esa catapulta que abre, lo que le permite hacer una estructura; si el niño no sabe para que estudia matemáticas, ni física, quien le da sentido (lo dice con seguridad y con emoción de quien está convencida de lo que hace) quien le da un orden a eso y lo proyecta y proyecta sus potencialidades, es el objeto de la orientación educativa. (DC, E1, p.3).

La parte informativa es la que se aborda al inicio de los programas, según los orientadores tipificados, consiste en darles información sobre los servicios que proporciona la institución, la normatividad y el mismo plan de estudios. El trabajo grupal les permite, a su juicio, "engancharlos" para que acudan al servicio que se proporciona en el cubículo de manera personal

Para los segundos, el objeto de la orientación no es el de dar clases a través de una materia sino el proporcionar un servicio para el apoyo del alumno en su desarrollo, por lo que tiene como centro de atención al propio estudiante, con el propósito de coadyuvar a solución de sus problemas, porque su papel no es estructural, sino de tipo complementario o periférico, con el objeto de acompañarlo en diferentes situaciones

y circunstancias que propicien el logro de sus objetivos, lo cual es notorio porque a pesar de que es una asignatura y quienes la imparten poseen el estatus de profesores de las materias de orientación escolar y vocacional, en la práctica no han dejado de identificar al objeto o materia de trabajo en la persona misma, en una etapa de adolescencia y en una situación de aprendizaje. Al respecto, una orientadora con 7 años de antigüedad expresa:

el objeto de estudio sería, todo lo que adolece ese joven y que necesita una guía y una orientación para poderlo apoyar en su desarrollo personal, académico y educativo en concreto. (DI, E3, p.2).

Para los docentes integrados en un grupo, reconocen que el objeto de la orientación educativa es complejo y por ello difícil de concretar, específicamente porque, integra muchas áreas importantes del estudiante e implicaciones de diversa índole como son: generar un conjunto de actitudes, de socializar diversas formas de percibir la vida y de actuar en la escuela; al respecto, una académica de 43 años, con antigüedad en la UNAM de 21 años señala que el objeto de la orientación es:

cerrar el objetivo de la ENP, que es proporcionarle al alumno una educación integral. Yo creo que la orientación tiene una función integradora, de darle sentido a eso que está viviendo el alumno de manera cotidiana en su espacio educativo. Obviamente ellos tendrán que encontrar ese sentido, yo creo que nosotros podemos inducir un poquito esa búsqueda y creo que ese es el objeto de la Orientación Educativa. (DI, E2, p.3).

En relación con su percepción acerca del sentido de la Orientación Educativa, existe una diferencia notoria entre los orientadores tipificados como comunes, con los actualizados y posgraduados. Para los primeros, el sentido lo refieren bajo el significado de una materia de apoyo que permite al alumno manejar información para generar nuevos conocimientos, es el vínculo con el conocimiento formal con la experiencia vivida en relación con la escuela, la familia, la pareja, etcétera. Para estos orientadores la forma es el sentido, por lo que el "estatus" de profesor de asignatura significa un gran avance porque los fines justifican, en cierta forma, los medios.

Para otros orientadores tipificados como actualizados y posgraduados, existen coincidencias entre sí, en relación con el sentido no es solamente el deber ser, el evaluar conforme al desempeño en el trabajo de la asignatura, sino lo más importante para ellos

es el apoyarlos como seres humanos en un sentido más amplio, es acompañarlos en su desarrollo en una etapa muy importante de su vida, porque como lo refiere una orientadora actualizada de 44 años, con antigüedad de 9 años en la UNAM, señala:

yo creo que es importante saber que le sucede al ser humano, creo que es el quehacer de la orientación, ver que está sucediendo con el alumno, no es nada más llegar y ahora yo soy maestro y entonces yo te repruebo o yo te acredito con base a lo que estás externando de calificaciones, sino ver más allá de lo que presenta el alumno. (DA, E2, p.5).

Una noción contrastante con el sentido de la orientación educativa anterior es la de un orientador posgraduado de 46 años de edad y 22 años de antigüedad en la UNAM, señala que el objetivo se ha perdido porque su materia de trabajo ha cambiado. Al respecto expresa:

ya no desarrollamos en los alumnos lo que necesitan, una habilidad en el procesamiento de información o una nueva actitud ante los estudios a través de la modificación de hábitos de estudio, hoy solamente impartimos una serie de conocimientos que los niños no necesitan, para nada, ajá (lo dice en tono categórico y enfático). La orientación se deforma porque ya no es la búsqueda y ocasionalmente el encuentro de lo que necesita el niño, sino el cumplimiento de la currícula que hay que impartir obligatoriamente y el niño en este espacio se pierde completamente. (DP, E3, p.2).

La actitud de los orientadores entrevistados respecto a la noción de su práctica, el objeto y sentido de la Orientación Educativa, asignan una idea de su contenido y de su sentido. Es legítimo pensar que su representación se encuentra en el nivel anímico de la percepción de una práctica que ejercen cotidianamente, por lo que la lógica de su pensamiento se encuentra en la forma como pueden intervenir para resolver problemas específicos que le demandan los alumnos y los profesores, lo cual se comprende porque son parte de las funciones de el docente que les han sido asignadas.

EL ENFOQUE DE LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS DE ORIENTACIÓN

Con la formalización de la orientación, el modelo de intervención grupal e individual tuvo un cambio porque transitó del enfoque psicosocial con un carácter de servicio y de apoyo académico, a otro de corte instruccional y curricular que corresponde a

una lógica de conocimiento de las ciencias empírico-analíticas que tienen como objeto explorar la realidad en la medida en ésta corresponde a la esfera funcional de la actividad instrumental (Habermas, 1982), desde este referente de los *intereses rectores del conocimiento* es posible entender la perspectiva técnica que se relaciona con un modelo instruccional en el que “la actividad profesional es más bien instrumental dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. (Pérez Gómez, 2000, 402), porque de lo que se trata es de ser eficaces para la resolución de problemas específicos, aplicando principios generales, en cada una de las disciplinas y la intervención en orientación educativa no es la excepción.

El enfoque de los programas de orientación y evaluación integran una visión de lo real de la práctica profesional de los orientadores. Los enfoques de la orientación son las teorías que le dan sustento a la práctica, como lo afirma Rivas, “quizá por el hecho de ser enfoques que tienen tras de sí una teoría psicológica amplia y que en el desarrollo de la psicología vocacional cuenta con realizaciones y están actualmente vigentes en la práctica profesional de muchos de los asesores vocacionales” (Rivas, 1998, 58).

La diferencia en el enfoque o aproximación teórica en que se sustenta la práctica orientadora es percibida por una orientadora común de 50 años de edad, con formación de psicóloga, con una antigüedad en la UNAM de 23 años y con plaza de maestra de orientación de tiempo completo.

Ha cambiado el qué y el cómo, nosotros teníamos programas encaminados a una actividad con un enfoque más psicosocial en relación con las temáticas de los programas, adolescencia, elección de carrera. El enfoque de los nuevos programas tiene que ver más con lo cognitivo. En cuarto y quinto no ha cambiado ni el qué ni el cómo, tres de las cinco unidades tienen que ver con el enfoque constructivista. (DC, E4, p.13).

La apreciación de esta orientadora es contundente. En primer lugar, se ha dado un cambio en el enfoque o aproximación teórica que sustenta el modelo, lo cual es comprensible debido a la incorporación de la orientación a la estructura curricular del plan de estudios, es decir, tiene que ver con los fines que persigue como asignatura. En segundo lugar, al cambiar los fines cambian también los medios y las formas de realizar la práctica porque la racionalidad impone un modelo de intervención y evaluación para objetivar los resultados logrados.

La diferencia en la forma como se realiza el que-hacer profesional del orientador es propia de una representación que es compartida por otros orientadores tipificados como comunes, los actualizados y los posgraduados. Por tanto es una construcción social que es común y compartida porque se produce en la particularidad de su escenario inmediato en las coordenadas de su vida cotidiana, que es el aula de clase. He aquí una opinión de un psicólogo educativo con una antigüedad de diez años.

Hay una diferencia que se percibe, anteriormente la demanda de asesoría individual era mayor, a la fecha pues ha disminuido y la responsabilidad con los grupos es mayor, ha aumentado, antes era menor porque asistían quienes querían, no era obligatorio y ahora es parte del mapa curricular y el estudiante está allí porque tiene que acreditar la materia. En síntesis, si es una situación diferente, porque ahora involucra más la docencia, al aspecto meramente profesional. (DC, E5, p.10).

Esta diferencia es percibida por los orientadores tipificados y por los integrados en grupos porque están presentes en lo que Moscovici llama “universos de opinión”, a través de la tridimensionalidad que conforma la representación social. Es propio de dicha representación el enfoque asignado al programa, porque en su opinión, el enfoque fue asignado por quienes sin ser orientadores, lo diseñaron e implantaron desde la política institucional como una reforma al programa de orientación, lo cual nos recuerda lo planteado por Maffesoli (1993,159), desde el momento en que el aspecto económico, político y organizativo se mueve en una sociedad, es posible observar cierto “residuo” en el sentir y el pensar de los actores involucrados que permite también la movilidad del concepto porque éste depende de la posición y particularidad del actor que expresa a través de sus puntos de vista sobre lo que significa para ellos un acontecimiento de esta naturaleza.

El predominio del factor residual siempre es noticia en la vida de los actores involucrados en sus formas de relación e interacción, en el significado de sus acciones, en la apropiación de saberes e instrumentos y en las construcciones simbólicas.

En el caso de los orientadores de la ENP de la UNAM, resulta interesante conocer sus opiniones sobre lo que significa para ellos la modificación del enfoque, los contenidos del programa, los roles y funciones que ejerce el orientador. Existen una serie de implicaciones en la práctica profesional de la

orientación educativa que los orientadores perciben. Algunos dan cuenta de lo anterior:

En principio cuando nos asignaron un programa en donde nosotros no tuvimos nada que ver, porque cuando pasamos como académicos nos dijeron: este es el programa, nunca nos preguntaron si era el mejor y a mí no me pareció porque no sabía en que medida nos iba a ayudar. Después como que le fui agarrando gusto al programa, si hay que llevarlo, lo llevamos, de hecho siempre lo he llevado, le he visto sus ventajas y todos los temas del programa les pueden servir a los alumnos, yo traté de que les pudieran servir de la mejor manera. Sin embargo, todos tienen que llevar los mismos temas, a lo mejor ahora no lo están necesitando pero en algún momento lo pueden necesitar. En este sentido, hay limitaciones porque estamos llevando un programa que nos han impuesto y no necesariamente cubre las necesidades reales de los alumnos. (DI, E4, p.3).

Cuando era un servicio estábamos más desahogados del trabajo burocrático y eso permitía dedicarle más tiempo al alumno, como es el realizar una plática personal con el alumno, como realizar un taller, en fin, yo siento que estábamos más en contacto con ellos. Antes promovía la entrevista individual con mis alumnos, ahora ya no lo hago. Con los primeros años yo quería rescatar esta parte del servicio, lo cual es diferente; cuando eres profesor de orientación pones muchos encuadres de trabajo, pones reglas y eres estricto. Definitivamente yo no soy así. Con mis alumnos les tengo que explicar que son dos roles distintos el de profesora y el de asesora, no es lo mismo la maestra que impone reglas y orden, que la psicóloga que escucha y comprende, pero de todos modos no acaban de separarte y te ven más como maestra, porque es lo más oficial. (DI, E1, p.11).

Cabe destacar, en la primera opinión, una actitud de inconformidad por lo que llama "imposición" del programa de la asignatura de orientación porque no se les tomó en cuenta para participar en su diseño y elaboración. Se entiende la crítica por la falta de adecuación a las necesidades de los alumnos en cuanto a su estructura, contenidos y distribución de carga horaria. En la particularidad de la expresión, se comprende que en la reforma al programa de una asignatura siempre existen resistencias para aceptar una disposición institucional y no dejan de estar ausentes las propuestas de lo que pudo haber sido mejor.

En sendas opiniones es manifiesta la crítica tanto al enfoque del programa como la forma en que fue "impuesto", a las funciones que se tienen que realizar como profesor de asignatura y el rol que incorpora y juega.

Lo que veo es que antes como un servicio, los alumnos asistían como una opción que tenían, no era obligatorio, para ellos y para su edad, pareciera que el tiempo no pasa y si pasa, pasa lentamente. La ventaja que le veo es que tenemos los grupos asignados obligatoriamente para ellos y en ese sentido se presentan. Otra ventaja, es el poder hacer una planeación de actividades que ahora las hacemos complementarias, esa es una ventaja, pero sin la asistencia de los alumnos, no le vería el sentido, pierde el sentido, aunque hubiera mucha planeación, compromiso e interés, pierde el sentido. (OI, E3, p. 25).

En esta opinión es posible apreciar la importancia que este docente asigna a la formalidad de la orientación como asignatura, para ella, las condiciones institucionales determinan su funcionamiento; se infiere que el enfoque instruccional es el indicado para obtener los resultados esperados.

Las opiniones anteriores no son compartidas por una psicóloga de 43 años y con 21 de experiencia en orientación, quien plantea y analiza la problemática del enfoque del programa y establece una postura cerca de las anteriores.

El problema fundamental no era los alumnos, ni la orientación como servicio, sino la visión que los orientadores tenían de la orientación. Como servicio no tenían ningún compromiso, como que no tenían esa noción de servir; entonces como que el problema no eran los alumnos. Yo analizo y concluyo que el problema era la falta de continuidad que se le daba al servicio y de compromiso por parte de los orientadores. Después de la academización lo que cambió fue la actitud de los orientadores porque empezaron a sentir que trabajaban en un espacio de reconocimiento, como que ya sentían que tenían un papelito que les avalaba una condición diferente. Los ví más comprometidos, más gratificados con el nombramiento de académico. (DI, E2, p.16).

Las expresiones anteriores plantean una crítica al trabajo profesional que desempeñaron los orientadores por falta de "continuidad" en el servicio y de "compromiso" profesional. No es el modelo ni el enfoque de orientación, si no las personas quienes lo realizaban, al cambiar el tipo de contratación con la UNAM a través de la academización, cambia también la actitud del orientador que sucumbe a la seducción del "reconocimiento", lo cual muestra que la particularidad de las personas hizo posible la reforma al enfoque y al contenido del programa. Ninguna reforma curricular es viable si no se afianza en la aceptación y el compromiso de los profesores, quienes hacen posible su funcionamiento porque el motor que mueve a toda

institución educativa son las personas quienes le dan vida y movimiento a con su práctica profesional.

“LOS PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN QUE NO FUNCIONAN”

El plan de estudios de cualquier institución educativa indica los fines que debe lograr, señala la dirección que la planeación debe seguir en el momento en que se pone en movimiento, integra los objetivos generales, las políticas educativas y de evaluación, el conjunto de asignaturas, los créditos por asignatura, la seriación y la serialidad de las asignaturas, el perfil del egresado, entre otras condiciones formales.

Los programas de la asignatura que integran cada área de conocimiento, conforman el plan de estudios, incluyen objetivos, contenidos, propuestas didácticas, formas de evaluación, cartas descriptivas, etcétera.

La planeación curricular tiene su razón de ser en la racionalidad técnica, cuya finalidad es la eficacia y la eficiencia en el funcionamiento de una institución educativa, para el logro de los objetivos que deberán cumplir con la función asignada por la sociedad.

Una institución educativa que cumple con su cometido, se supone que se debe al buen desempeño de sus profesores, al buen cumplimiento de los alumnos de sus tareas escolares, a la acertada dirección de los funcionarios (Piña, 2003,62) y, también, al desempeño profesional de los orientadores escolares.

Sin embargo, las instituciones educativas de los diversos niveles y del bachillerato de la UNAM, en particular, son demasiado complejas para que funcionen sin ningún conflicto, porque quienes hacen posible su funcionamiento son las personas y éstas son profesores, alumnos, funcionarios, pero también orientadores que se caracterizan por su particularidad en las formas de pensar sobre una postura política y académica, su preferencia sobre algunos contenidos del programa, en cada uno de estos actores, fluye la particularidad porque las personas son distintas y poseen cierta autonomía.

En el caso de los docentes de orientación de la ENP de la UNAM, despliegan su actividad en recintos educativos, donde se vive la autonomía universitaria y la libertad de cátedra en el escenario institucional, pero cada cual lo vive dependiendo de las coordenadas de su vida cotidiana que se entrecruzan con su vivencia en el ámbito inmediato.

La crítica planteada por los docentes a los programas de orientación educativa tiene que ver con la particularidad de las personas que integran un grupo, porque sus opiniones son compartidas por sus inte-

grantes, de tal forma que no es el mismo significado que tienen los programas de orientación para los orientadores tipificados que para los integrados. Para éstos últimos, los programas de orientación presentan problemas difíciles de superar, si no se generan las condiciones para que el profesor de orientación cumpla con su función docente. Al respecto algunos orientadores expresan:

A mí, todo el contenido del programa me parece que es útil, que es pertinente a pesar de que no fue lo que nosotros planeamos pero que rebasa el tiempo que tenemos y en ese sentido termina siendo un trabajo muy teórico. El objetivo del programa de 4º semestre dice: desarrollará habilidades para la comprensión lectora y la solución de problemas, eso no es posible con el tiempo que tenemos, jamás va a ser posible, en 30 horas tenemos que ver cinco temas y además desarrollar habilidades, cuando tenemos cuatro o cinco horas para la lectura de comprensión y en cuatro o cinco horas diferidas no vamos a lograr desarrollar habilidades, a pesar de que pudiéramos lograr algo y que se avance un poquito, pero tanto así como lograr el objetivo, yo creo que no. Yo pienso que o bien el programa es muy extenso para lograr el objetivo o habría que pensar en más horas para cumplir cabalmente este programa. Ese programa tiene muchos problemas, porque no tenemos un marco teórico-conceptual que lo rijan, entonces cabe todo, se abarca desde lo psicoanalítico, del desarrollo humano, se abarca desde la nada quien no maneja nada, entonces como que no hay congruencia y cada cual habla de lo que quiere, con esa diversidad no se puede evaluar, no podemos saber si es efectivo o no lo es, cuando no está regulado. Creo que nadie maneja los programas de orientación como apoyo a las materias, la verdad es que no tenemos consenso y que cada cual hace lo que quiere, pero no hemos avanzado mucho porque falta un marco conceptual que nos encuadre. (DI, E1, p.5). Nos damos cuenta que hace falta un cambio en orientación, es necesario darle una nueva orientación a la orientación o un nuevo abordaje. (DI, E4, p.3). Se nos presentan una serie de resultados que no están siendo los esperados por las autoridades de la ENP y entonces esto coincidió perfectamente, los mismos orientadores sabemos que no está funcionando como quisiéramos que debiera funcionar, y entonces ahí empezamos este trabajo de análisis de los programas del tiempo que lo estamos trabajando y como lo estamos trabajando. A partir de ahí, se empieza a gestar este interés sobre como podemos mejorar el trabajo, porque se trata de un programa que no se alcanza a cubrir porque no va más allá de los objetivos conceptuales y conociendo las necesidades de la población sabemos que no nada más tiene que ver a nivel conceptual, sino el desarrollo de habilidades.

Estamos ahorita revisando y analizando el programa, tiene temas que contempla y que son importantes en la orientación, pero adolece de otros y habría que enriquecerlo, por un lado y por otro, revisando aquellos que si responden y de que manera están respondiendo. El programa vigente no está respondiendo a las necesidades de toda la población, necesitamos hacer ajustes para lograr los resultados que se pretenden. Hay una infinidad de cosas que no están contempladas en el programa y que nosotros estamos tratando de contemplar no sólo en los contenidos, sino también en la forma en que podríamos trabajar con la población y plasmarlo en una propuesta. (DI, E3, p.7).

No puedo utilizar muchas estrategias por tiempo y a veces uno cae en el error de explicar la teoría y no la práctica, porque si tu quieres que alguien tenga puntería, no le explicas el mecanismo del rifle, lo pones a disparar para que tenga puntería y lo que está planteando los programas de orientación es el mecanismo del rifle, pero cuándo se habilitó (se pregunta), cuándo estuvo el tiro al blanco, cuántos tiros hizo bien, cuántos hizo mal, qué mejora tuvo de cuando empezó a cuando terminó, es lo que hace falta a los programas de orientación. (DI, E1, p.4).

Existen coincidencias en las opiniones de los docentes integrados en un grupo acerca de los programas de orientación, no están logrando los resultados esperados, debido a los contenidos del programa no se ajustan a las necesidades de los alumnos y la forma como imparten la asignatura no es la más adecuada para propiciar aprendizajes en los alumnos. Admiten también que existen diversos problemas en los programas de orientación, uno de estos es el no contar con un marco conceptual que encuadre y unifique el enfoque para el trabajo grupal

La opinión compartida por este grupo de docentes integrados. Coinciden en la idea de que la orientación no está cumpliendo su cometido por lo que es necesario "reorientar" los programas y la forma como se interviene. Los tiempos, los contenidos, los objetivos, la didáctica las necesidades de los alumnos son características de la racionalidad de los programas de orientación cuyo funcionamiento relacionan con su experiencia inmediata porque se construyen en la particularidad del grupo.

Uno de los obstáculos para el cumplimiento de los programas de la asignatura, señalado en este grupo de docentes es el carácter de asignatura con un programa extenso para desarrollarlo en una sesión de 50 minutos por semana. Otro de los obstáculos es el trabajo administrativo que implica la planeación y evaluación de los aprendizajes que ha significado un control institucional para el desempeño académico. En estas condiciones, señalaron que no es posible dar

cumplimiento con los objetivos del programa vigente.

Las opiniones e imágenes se integran en una representación social que comparten los cinco docentes integrados en un grupo. Para ellas, la orientación "no está funcionando como quisiéramos que funcionara" porque la modalidad de asignatura no permite trabajar los contenidos.

También se cuenta con un programa cuyos objetivos precisan el desarrollo de habilidades cognitivas para promover la adquisición de aprendizajes significativos, pero en las clases sólo es posible trabajar lo teórico, porque el trabajo de análisis, reflexión y entrenamiento de las estrategias para el aprendizaje, queda pendiente por la falta de tiempo. En consecuencia, la práctica profesional se desdibuja, lo cual genera en los docentes una sensación de insatisfacción porque todo indica que, si las asignaturas de orientación no logran los objetivos del programa, los que fallan son los profesores de las materias correspondientes, esto implica que son prescindibles porque no satisfacen las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La práctica de la orientación educativa que ejercen sus docentes en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, se transformó en sus funciones y en el estatus académico, debido al proceso de academización que convirtió al orientador en docente y con esto sufre un vuelco en su objeto de estudio, porque lo reduce a su papel de profesor de orientación y deja fuera de foco, un amplio espectro de posibilidades.

El alcance que tiene la orientación como asignatura y los orientadores en su nueva función de docentes tiene matices claros, por lo que resulta singularmente importante para el significado de sus prácticas, la diversidad de opiniones, representaciones e imágenes.

Llama la atención las coincidencias de opinión entre los docentes tipificados (comunes, actualizados y posgraduados) y los integrados en un grupo, que conciben a la orientación como una práctica necesaria para coadyuvar al mejoramiento del desempeño escolar de los estudiantes, y sólo necesita de un marco referencial para operar en el ámbito escolar. Con esta aproximación de su objeto y sentido, se deja de lado otras posibilidades de intervención de posibles objetos de la orientación educativa (Vuelvas, 2002), como es el de colaborar en un proceso de toma de conciencia de su realidad social y, el coadyuvar con el desarrollo de su personalidad.

También se omite hablar de orientación con un sentido social o "comunitaria", que rebasa los límites de lo formal, en especial en la coyuntura actual de crisis económica en que el desempleo generalizado, incluye a los jóvenes. En la actualidad se les ha dejado a su suerte porque, ni las instituciones que integran la sociedad civil, ni sus actores, ni la clase política, plantean alternativas viables para su desarrollo, en materia educativa y empleo.

BIBLIOGRAFÍA

- Habermas, Jürgen, (1982), *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus
- Maffesoli, Michel, (1993), *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, Serge, (1961), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul
- Moscovici, Serge, y Hewstone, Miles, (1986), De la ciencia al sentido común, en: Serge Moscovici, *Psicología social*,

11, *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.

Moscovici, Serge y Marková, Ivana, (2003), La representación de las representaciones sociales: Diálogo con Serge Moscovici, en: José Antonio Castorina (Com), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa.

Pérez Gómez Ángel I, (2000), La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas, en: Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

Rivas, Francisco, (1998), *Psicología vocacional: enfoque del asesoramiento*, Madrid, Morata.

Vuelvas, Bonifacio, (2002), *El sentido y el valor. En busca de un modelo de orientación educativa*, México, Lucerna Diógenes.



«Alternativas en Psicología»

Alternativas en psicología es la Revista oficial de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A. C., (AMAPSI) orientada principalmente a la presentación de artículos originales con carácter profesional y científico, referentes a tópicos variados de interés general para los profesionales, investigadores, maestros y estudiantes de psicología, los cuales comprenden trabajos de investigación bibliográfica o experimental, monográficos, ensayos y disertaciones que estimulan el diálogo y el intercambio abierto de opiniones en la práctica y avance de la psicología en México y en todo el mundo.

La Revista es de carácter Internacional con un comité Editorial conformado por revisores de diversos países como: Argentina, Brasil, Cuba, Chile, E. U., España, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y México entre otros.

Es promovida a nivel Nacional e Internacional en librerías, universidades y foros académicos. La Revista es semestral con un contenido de 10 artículos en cada ocasión.

AMAPSI es una asociación de psicólogos y profesionistas afines que -como lo indica su nombre- tiene como característica principal el promover la convergencia de esfuerzos para buscar y proponer alternativas psicológicas que sean pertinentes para la superación de los diferentes aspectos de la vida en México y en el mundo. Para ello se considera importante el conocimiento y análisis del contexto cultural y la historia de nuestro país y de América Latina.

AMAPSI mantiene una actitud abierta a todas las propuestas teóricas y prácticas, tomándolas como materia prima para paulatinamente generar de manera creativa y audaz nuevas y mejores posibilidades de comprensión de los fenómenos humanos, así como el desarrollo de ejercicios profesionales de mayor calidad y eficacia, y de opciones para elevar la calidad de la vida.



Director fundador: Marco Antonio Murueta, FES Iztacala UNAM. Surge en 1995 y actualmente circula el N° 13.

**Página de internet:
www.amapsi.org**

Inteligencia Emocional del Gerente Educativo y su Desarrollo Personal

Dulce María Guerra Rincón*

INTRODUCCIÓN

La transformación social, en la actualidad propicia entrar en el universo de la globalidad, exigiendo el desarrollo de cada uno de los ámbitos que conforman la sociedad, inmersa en constantes cambios, transcurridos muy rápidamente, observables en los sectores económico, político y social, de allí que en el sector educación se genera una búsqueda de acciones, permitiéndole al individuo adecuarse al ritmo acelerado con el que marcha la sociedad científica y tecnológica, aportando en el futuro, las posibilidades de sobrevivencia, con miras a la transformación del hombre en sus relaciones interpersonales y al aumento de la productividad en su trabajo profesional.

Venezuela no escapa de esa realidad, porque a nivel organizacional, se observa un gran deterioro en las relaciones interpersonales, producto tal vez, de las acciones del hombre. En este sentido, es importante considerar la inteligencia emocional, por ser "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones" (Goleman, 2004: 385). En este contexto, los líderes emocionalmente inteligentes despiertan de manera natural, la resonancia, su pasión y su entusiasmo persevera en todo el grupo. Uno de los signos más potentes de un líder resonante es el optimismo que exhibe a su subordinado y el modo como gestiona y canaliza las emociones, por lo tanto, el alcance de sus objetivos dependerá de los logros

que obtenga de su inteligencia emocional.

Por ello, triunfar o tener éxito siempre ha sido lo que el hombre tiene en mente al iniciar cualquier proyecto o labor, es por esto que el desarrollo del individuo, ha logrado obtener un puesto importante y trascendental en las últimas décadas. En razón de

los planteamientos expuestos, se analiza que en Venezuela, han sido muy pocas las organizaciones que han implementado la inteligencia emocional como herramienta para el desarrollo personal de sus trabajadores, y

menos aún las organizaciones educativas dependientes del ejecutivo nacional y regional (entes públicos), suponiendo

que esto es así porque aún existe deficiencia en el manejo de las emociones manifiesto en la atención del público y el desempeño de sus funciones

dentro de las instituciones.

Por consiguiente, se puede inferir que el director en su rol gerencial debe educarse emocionalmente, para estar consciente de manifestar sus emociones, de allí la importancia del autoconocimiento, la automotivación y el autocontrol, que son necesarias y deben saberse manejar al momento de presentarse situaciones difíciles de abordar, lo cual se le facilita cuando tiene, un desarrollo personal acorde con las exigencias del ámbito educativo en cuanto a su dimensión biológica, afectiva o volitiva, cognitiva, así como la formación permanente del gerente en su acción gerencial, donde no sólo se hace énfasis en sus conocimientos gerenciales sino que debe demostrar sus competencias personales y profesionales para ejercer su trabajo.



* Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación, Área Planificación y Administración Educativa. Licenciada en Educación, mención preescolar. Profesora universitaria. Correo dulcemariagr@hotmail.com.

Por lo tanto, el gerente debe tomar conciencia de la importancia de manejar inteligentemente las emociones, ya que ello le ayudará a ser más productivo, exitoso, así mismo, logrará alta motivación y constancia para la ejecución de sus funciones de planificar, organizar, administrar, dirigir y controlar todo el proceso a través de sus habilidades técnicas, comunicacionales y conceptuales demostradas en su práctica diaria y al relacionarse con los demás.

Ahora bien, según los análisis realizados por los supervisores de educación inicial, en reuniones con directores y jefes del Municipio Maracaibo en el Estado Zulia, han expresado problemas en cuanto al manejo de emociones, reflejados en gerentes envueltos en un constante desequilibrio, con una deficiente habilidad social en cuanto a persuadir o inspirar a otros, carencia para dirigir equipos o canalizar el cambio. Además, manifiestan poco conocimiento de sí mismos, ignoran sus propias debilidades, carecen de empatía, que incluye la captación de los sentimientos ajenos, lo cual ha traído como consecuencia, enfrentamientos con el personal que allí labora, y por ende, comportamientos conflictivos en la institución.

Todo lo anteriormente planteado, se precisa ante comportamientos de los gerentes, caracterizados por carencia de conductas asertivas, en cuanto a expresar sus pensamientos, pedir favores, dar y recibir halagos, impotencia ante al incumplimiento de sus funciones, lo cual repercute en su desarrollo personal, así como en el establecimiento de relaciones empáticas y agradables con los miembros de la institución. Sobre la base de las ideas expuestas, los aspectos antes expuesto quizás sean síntomas del desarrollo personal del gerente, presentando debilidades porque se comunica poco con su personal, y con los supervisores, por lo tanto, no trabaja en equipo, generando unas relaciones interpersonales inadecuadas producto de los enfrentamientos que se suscitan entre gerentes, supervisores y docentes, dejando a un lado la armonía y la comprensión entre ellos, afectando así, el desempeño de los miembros de la institución involucrados en los problemas.

Con base a lo antes planteado se consideró pertinente investigar la situación asumiendo como *objetivo* determinar la relación que existe entre la Inteligencia Emocional y el desarrollo personal de los Gerentes en Centros de Educación Inicial de la Parroquia Juana de Avila del Municipio Maracaibo, tomando en cuenta la identificación de las habilidades intrapersonales e interpersonales, así como las dimensiones físicas,

volitivas y cognitivas, además de las habilidades técnicas, conceptuales, decisionales y comunicativas.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

Los sentimientos o las emociones tuvieron una escasa atención por filósofos y psicólogos, pero hoy día, multitud de estudios psico-sociales en buena parte divulgados (Goleman, 2004), han coincidido en admitir el papel fundamental que juegan los sentimientos y las emociones en el desarrollo personal y la vida en grupo, llegando a hablar de una Inteligencia Emocional y por lo tanto, en un coeficiente de inteligencia emocional (EQ) como una cualidad que lejos de ser la hermana menor del Coeficiente de Inteligencia, es crucial para el equilibrio personal y el pleno desarrollo de las potencialidades humanas, por ello, los individuos muy inteligentes no necesariamente representan un papel ajustado a su inteligencia, muchas veces por el conflicto interno de sus emociones.

La inteligencia emocional en su sentido más amplio, es la capacidad que posee el ser humano para conocer y manejar sus emociones, también para relacionarse consigo misma y de igual forma, para relacionarse con otros individuos. De igual manera, es importante señalar que se identifica como una habilidad del individuo, permitiendo percibir, comprender emociones en si mismo y en los demás, así como también, expresarlas, evaluarlas y controlarlas para promover el crecimiento intelectual equilibrado de las emociones, estimulando el crecimiento intelectual y emocional de la persona para que su manera de pensar, sentir y actuar esté controlada de acuerdo a las circunstancias.

En este orden de ideas, se define Inteligencia Emocional la "Capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana de información, conexión e influencia" (Cooper y Sawaf, 2003:110). Asimismo, ésta determina que las condiciones intelectuales no son la única garantía de éxito en el ámbito profesional del trabajo, sino tan solo un factor, el cual unido a las necesidades emocionales cubiertas del personal, como equipo, desarrollarán el desempeño de todo líder y trabajador motivándolo a ser productivo.

Sin embargo, una elevada Inteligencia Emocional por si sola, no garantiza que quien haya aprendido las aptitudes emocionales que interesan para el trabajo, tenga un excelente potencial para adquirirlas. Es importante conocer lo relevante que resulta para las organizaciones tener a su mando personas con

capacidades y aptitudes claras, mentes positivas que hacen más productivas a las empresas y ayudan a resolver los problemas diariamente presentes en la vida. Por lo tanto, es necesario observar más de cerca a los individuos y el modo como cada uno desarrolla las habilidades necesarias y fundamentales en el manejo de los obstáculos y circunstancias que existen en el ambiente social donde viven, de allí que deben tomarse en cuenta los roles de cada persona en su contexto social y cuáles problemas le atañen y deben solventar.

Al considerar los planteamientos antes expuestos referidos a la inteligencia emocional, es preciso resaltar las características desde el punto de vista interpersonal e intrapersonal, por ello, se expliquen las características de las habilidades implicadas en el desarrollo del individuo relacionadas con el éxito. Las dos inteligencias fundamentales que se han enfatizado son la interpersonal (social) e intrapersonal (emocional). De este modo, se entiende la inteligencia social, la habilidad de controlar las emociones propias y la de los demás para discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones en el medio donde se desenvuelve.

CARACTERÍSTICAS DE LAS HABILIDADES INTERPERSONALES

La habilidad interpersonal es la capacidad de entender a otros individuos, qué los motiva, cómo trabajan, cómo generan los consensos y la cooperación entre ellos. Es tener sensibilidad a las emociones de otros, ayudarlos a entender aspectos importantes y a cumplir con sus objetivos comprendiendo sus necesidades. Esta inteligencia está basada en "la capacidad de darse cuenta y poder diferenciar entre los individuos y sus estados de ánimos, intenciones, motivaciones, y temperamentos." (Gil Adí, 2004: 42)

En estados más avanzados, esta habilidad permite al individuo ser sensible y leer los deseos e intenciones a través de mensajes sutiles y no obvios. Respecto a esto, se explica que "las personas con mayor desarrollo de la inteligencia interpersonal son a menudo líderes" (Gardner 1983: 38). Tienden a saber qué pasa con cada uno de sus compañeros de trabajo y son excelentes consejeros ante dificultades o mediadores de conflictos entre compañeros. Entre las herramientas de las habilidades interpersonales están la empatía, la congruencia, la asertividad, escalera de inferencia, entre otros.

La *empatía* "es una habilidad esencial en nuestras relaciones interpersonales" (Cooper y Sawaf, 2003: 115), significa entender a otra persona identificando

sus emociones y sentir como si fuese la otra persona, teniendo muy en cuenta que escuchar atentamente permite experimentar las emociones y sentimientos de los demás. Tiene ciertas características como son: escuchar con los ojos para captar las emociones, respetar la emoción escuchada, hacer eco de las emociones del otro, reafirmando las emociones que presenta y desarrollo de intimidad y apertura en las relaciones interpersonales.

Por lo tanto, ejercer empatía requiere de un alto nivel de paciencia, ya que mantenerse en silencio es un elemento esencial, así como la conciencia de que no se puede involucrar en indagar e investigar por qué el individuo está sintiendo o pensando. Ejercer empatía implica estar interesado en el interlocutor, en sus emociones, pensamientos y estados de ánimo, sin expresar acuerdos, desacuerdos, evaluaciones del estado de ánimo o lo lógico de los pensamientos del interlocutor. El foco de atención está en la otra persona, a pesar de sentir la necesidad de justificarse, evaluar, dar consejos. Es difícil ejercer empatía, por ello, a veces se requiere que la persona no se involucre en minimizar el dolor del otro y dejarlo tener la experiencia de expresar sus emociones, posiciones y pensamientos en el grado requerido según su estado emocional. Sin embargo, en situaciones de irrespeto, la asertividad es una herramienta disponible, por tanto, la empatía no implica aceptar el abuso verbal o psicológico.

Ser empático permite al gerente tener conocimiento de lo que le está pasando a los colegas y padres, propiciando situaciones realmente comprensivas entre las personas, coadyuvando a tener mejores relaciones y darle respuesta a las situaciones con las cuales se enfrenta. Por ello, se necesita ser empático para manejar las relaciones, generando armonía para entender las realidades experimentadas en la escuela con el personal, buscando siempre darle respuesta confiable a los hechos, de una manera comprensiva y adecuada para todos.

La *congruencia* es "la armonía y el balance que existe entre los pensamientos, acciones y emociones; donde las acciones son un reflejo de los pensamientos y emociones, con un elemento importante adicional de conciencia" (Gil Adí, 2004: 65). Esta armonía comienza con una definición clara consciente de quién se es, incluyendo las fortalezas y los aspectos que no se tienen todavía bajo control. Es producto de un desarrollo y representa alcanzar una meta personal y un crecimiento exitoso, cuyo proceso progresa desde la infancia a la edad adulta, de la no responsabilidad a la responsabi-

lidad, llamada individualización, siendo allí donde se obtiene la madurez física la cual es la menos complicada, y la madurez intelectual, psicológica, espiritual que puede ser interrumpida por el medio ambiente y en vez de respaldar el crecimiento, lo obstruye.

Al respecto, la práctica de la congruencia implica la disposición de hacerse responsable de los valores por medio de los cuales se conduce la vida de un individuo. Por tanto, piensa en sí mismo y actúa basado en el juicio propio. Aprende de otros, pero no les atribuye la autoridad de su conciencia, de allí, que la congruencia es una manera de conducirse y eventualmente se convierte en un estilo de vida donde la conciencia es un factor esencial. También es una metodología que permite, al escuchar comentarios de otros, mantener una posición armónica con la definición que se tiene de sí mismo.

Otra de las características de la inteligencia interpersonal, es la **Escalera de inferencia**, cuyo propósito es llevar los modelos mentales a nivel consciente, examinarlos y cuestionarlos sin utilizar mecanismos de defensa" (Gil' Adí, 2004: 72). De esta manera, se puede examinar con el cristal a través del cual se perciben los estímulos internos y externos, cómo influyen en la vida y si son funcionales y efectivos modificarlos. Al practicar la escalera de inferencia se utiliza un balance entre la indagación y el alegato, permitiendo se lleven a la superficie del pensamiento, las respuestas inconscientes y automáticas, cuestionando lo repetitivo e ineficiente de los modelos, y a su vez, puede cambiarlos por otro más eficiente.

Asimismo, la escalera de inferencia explica por qué la mayoría de la gente no recuerda de donde han surgido sus actitudes más profundas. Los datos se han olvidado después de saltos deductivos. Cuando se afirma algo a alguien, se pregunta ¿por qué?, la respuesta, a veces, es que no se sabe, que así se ha pensado durante mucho tiempo, basado en estereotipos. De esta manera, se toman estos pensamientos como los datos, defendiéndolos y sintiendo la necesidad de defenderse, aun cuando se den cuenta que no se tiene una base sólida sobre la cual fundar esas posiciones.

Por otra parte, la escalera de la inferencia es un camino mental de crecientes abstracciones que conducen a creencias erróneas planteando algunas recomendaciones para mejorar la comunicación como adquirir mayor conciencia de los pensamientos haciéndolos más visibles y explícitos a los demás, invitándolos a indagar y razonar. En este sentido, el gerente educativo debe tomar en cuenta estas recomendaciones para hacer más efectiva la comunicación con su personal

y evitar de esta manera, inferir sin considerar lo que en realidad está sucediendo con los miembros de la institución que dirige.

CARACTERÍSTICAS DE HABILIDADES INTRAPERSONALES

Para lograr el desarrollo de la inteligencia interpersonal, es necesario poseer habilidad intrapersonal que es "la capacidad de encontrarse con uno mismo. Es la habilidad de formar una visión verídica de uno mismo y ser capaz de utilizar ese modelo para operar efectivamente enfrentando las circunstancias de la vida" (Gil' Adí, 2004: 18). Estas se relacionan con el conocimiento de los aspectos internos del individuo, acceso a las emociones y a sus posibles rangos, por ello, cuando se cuenta con una alta habilidad intrapersonal se tiene un modelo claro de sí mismo y pueden reconocer las propias necesidades y deseos, lo mismo que los recursos personales para alcanzarlos.

Para ello, es necesario tomar en cuenta una serie de herramientas que permiten la autorrealización para conocerse y poder evaluar lo que hace y si esto lo va a ayudar en su labor. De hecho, cuando el gerente educativo tiene desarrolladas sus habilidades intrapersonales podrá actuar con los demás con mayor efectividad por cuanto, la confianza en sí mismo influye en la confianza con las personas con quienes trabaja, de allí la relevancia de manejar de manera adecuada las emociones, haciendo un proceso de diferenciación a las circunstancias, manifestando una alta autoestima y optimismo por lo que hace y siente.

Al estudiar las habilidades intrapersonales, se asume el *manejo de las emociones*, que según Binstock, citado por Gil' Adí (2004: 95) la naturaleza de las emociones, "es un lenguaje de conceptos hidráulicos, la tristeza "nos llena", la rabia "explota", "se desborda", el dolor "viene en olas", todas estas características fluyen hacia un nivel de conciencia que puede bajar o elevar su nivel". En este sentido, se dice que cuando las emociones son bloqueadas, desarrollan una presión y buscan escape a través de otros canales.

Las personas pueden relacionarse con sus emociones, estar conscientes de que están pensando y sintiendo, así como también, poner las emociones a su servicio para que no lo dominen, esto significa controlarse, dejar de sentir, no tener rabia, tristeza, ansiedad, miedo; no se trata de convertirse en un autómatas sino de ser un maestro de las emociones, ellas van a aparecer cuando haya una acción parcial o totalmente apropiada, lo importante es cómo actúa ante ellas, autorregulándolas.

Al respecto, Goleman (2004: 78) expresa que la persona es esclava de las emociones, requiriendo del "autodominio, al ser capaz de soportar los tormentos emocionales a los que nos someten los embates de la fortuna, en lugar de ser esclavos de la pasión", por lo cual, se requiere de un equilibrio, no de la supresión emocional al creer que expresar emociones es malo, porque de ser así parece estoica, insensible e indiferente a las cosas que le pasan. Lo que se quiere es la emoción adecuada, el sentir de manera proporcionada a las circunstancias.

Explica el autor, coincidiendo con Gil'Adi (2004) que cuando las emociones son muy apagadas se crea un estado de aburrimiento y distancia, pero cuando se vuelven extremas, se pierde el control, pueden llegar a convertirse en patológicas, como es la depresión inmovilizante, la ansiedad abrumadora, la furia ardiente o la agitación maníaca. Por consiguiente, el mantener el dominio o manejo de las emociones es la clave para lograr el bienestar emocional, si se llega a los extremos se socava la estabilidad, lo importante es saber balancear las emociones positivas con las negativas guardando un adecuado equilibrio. Ellas permiten exteriorizar lo que le conmueve, como es la felicidad, tristeza, efusividad, nostalgia, entre otras, y así, transmitir ese sentimiento al personal con el cual labora y a quien debe comprender.

El *proceso de diferenciación* es "aquel en el cual podemos estar cerca de otras personas, incluyendo nuestra familia de origen, sin ser influenciado por ellos" (Bowen, citado por Gil'Adi 2004:96). Esta diferenciación ayudará a aceptar la historia personal, entender que esos individuos, significativos en la vida, hicieron su mayor esfuerzo y por lo tanto, disculpar si es necesario y crear así, las propias, conservando las positivas. Para internalizar este proceso, es importante entender algunos aspectos fundamentales:

El proceso de diferenciación es un concepto intrapsíquico e intrapersonal. Lo intrapsíquico consiste en separar las emociones de los sentimientos. La persona diferenciada es capaz de balancear pensamientos, emociones fuertes y espontaneidad. Las no diferenciadas tienden a razonar emocionalmente, de manera positiva o negativa a los dictados de su entorno laboral, cultural o religioso, por tanto, tienen dificultad para separarse de los demás. Sus vidas están gobernadas por un incremento en las emociones de las personas que lo rodean, adhiriéndose a ellos ciegamente o rechazándolos.

En tal sentido, el proceso de diferenciación se entiende como "la transmisión de tradiciones, mitos,

patrones de conductas, distinguiendo lo positivo de lo negativo y por lo tanto, cambiar o eliminar lo negativo y modificar lo positivo para ajustarlo a las nuevas necesidades, sabiendo diferenciar las situaciones para poder enfrentarlos" (Fogarty, citado por Gil'Adi 2004:96). Por consiguiente, el gerente educativo debe resolver las situaciones problemáticas que lo envuelven por sobre todos los medios, buscando de alguna manera superar los aspectos negativos que puedan afectar el clima escolar, tomando en consideración, la diferencia existente entre todos los miembros de su institución, tratándolos a cada uno de manera especial, pero siempre considerándolo parte de una familia cuyo hogar es la escuela.

Al hablar sobre *autoestima*, se trae a colación la integración de la autoconfianza y el autorrespeto, siendo la primera la conciencia de la evaluación, de la eficacia de las acciones en el manejo de las tareas en las circunstancias y realidades. En cambio, el autorrespeto, es la sensación de valor personal, la capacidad de disfrutar de los resultados de los esfuerzos, por un lado, ser competente, y, por otro, tener derecho a ser feliz y que los otros lo aprecien. Por lo tanto, autoestima es la evaluación personal, no la evaluación de un éxito o de un fracaso, ni tampoco de alguna habilidad o conocimiento puntual.

En ese sentido, la persona con habilidad intrapersonal debe contar con su autovaloración, permitiéndole sentirse seguro y confiado de lo que es y puede hacer. Por ello, "los juicios que hacemos en nuestra vida, ninguno es tan importante como el que se hace sobre uno mismo, todos los aspectos de nuestros pensamientos y acciones están influenciados por nuestra evaluación" (Gil'Adi, 2004: 107). Es decir, el modo como la persona se relaciona consigo misma, afecta además como se relaciona con el entorno social y que tipo de relaciones se establecen. Por consiguiente, la autoestima es un concepto, una actitud, un sentimiento, una imagen y está representada por la conducta" definiéndose como "la apreciación de la propia vida e importancia y asunción por el individuo de sus responsabilidades, de la auto responsabilidad" (Satir, citada por Ferrer, 2004: 43), permitiendo ser optimista ante las posibilidades que se presentan en el trabajo y a nivel personal y social.

El *optimismo* es otra característica de la habilidad intrapersonal porque el hombre es al mismo tiempo, artista y objeto de su arte, por ello, durante su vida debe ser feliz y optimista, con ganas de vivir su propia vida, ver de manera positiva su presente y su futuro. En el ámbito educativo, el gerente educativo, debe ser

optimista de todo su entorno escolar, de sus docentes, alumnos, y comunidad en general. Es así, como al ser optimista y confiar en los suyos, logrará el éxito de lo que se propone.

En este mismo orden de ideas, el optimismo es “la habilidad de ver el cambio de hábitos, rutinas y actitudes no relevantes como un reto alentador por medio de acciones voluntarias” (Seligman, citado por Gil’ Adí, 2004: 114). Así, aunque muchos aspectos de la vida no estén bajo control, como el color de los ojos, la raza, existe un sinfín de acciones y opciones que pueden ser resultado de las decisiones. Se tiene la opción de tomar la acción o ceder el control a otros o al destino. Dependiendo de las acciones que se tomen o no, determinará como vive la vida, como manejar los conflictos, cuáles son las relaciones que le convienen o cómo y cuándo se expresa el potencial que se lleve por dentro, favoreciendo el proceso para salir adelante y tener un desarrollo personal exitoso.

DESARROLLO PERSONAL

El desarrollo personal es una experiencia de interacción individual, grupal a través de la cual, los sujetos optimizan sus habilidades y destrezas para la comunicación abierta y directa, las relaciones interpersonales y la toma de decisiones, permitiéndole conocer un poco más de sí mismo y de sus compañeros de grupo, para crecer y ser más humano. Por ello, para Brito (1994) implica el desarrollo de sí mismo, con autoconocimiento, autoestima, dirección y auto eficiencia, que conlleva a una vida de bienestar personal, familiar, laboral y social, cuyo fin es lograr el camino de la transformación, y excelencia personal para ser líderes del nuevo siglo.

Esta realización personal debe proyectar lo mejor de sí sobre otros, por ello, es un proceso que comienza cuando se alcanza el descubrimiento de sí mismo en la experiencia. En este aspecto, el gerente educativo debe lograr un pleno desarrollo personal permitiéndole un mejor desenvolvimiento en su institución, poniendo en práctica toda clase de habilidades intrapersonales e interpersonales, que de una manera permanente esté envuelto de un entusiasmo y una relación emocional afectiva y efectiva entre los miembros de su institución y en fin, su ambiente escolar eficaz. Para un mejor entendimiento se estudia el desarrollo personal a través de las dimensiones biológica, volitiva y cognitiva, aunque conforman un proceso integrado en el ser humano.

Dimensión biológica o biofisiológica: En esta dimensión se manifiestan los sentidos internos y externos,

los sentimientos, la intencionalidad, repercutiendo la integralidad de las situaciones en los aspectos neurofisiológicos, así como también en la vivencia social, o experiencia cultural. Para Barrera (1999: 158) esta dimensión “está representada en el cuerpo, lo físico, lo fisiológico, los sentidos, temperamentos, sentimientos, con la intencionalidad, repercutiendo la integralidad de las situaciones neurofisiológicas”, por ello, la actividad cerebral y neurológica tienen fundamento y razón de ser para el desarrollo personal, pues expresan conjuntamente con otras manifestaciones, la identidad y la condición propia de lo humano en el contexto de la inteligencia.

Cabe destacar que es imprescindible que el ser humano en su aspecto físico o biológico, considere la parte racional, por cuanto, va a permitirle sentirse adecuadamente a pesar de hacer uso de sus sentimientos y emociones, afectando su manera de actuar, su conducta consigo mismo y con los demás. Como se observa, la dimensión explicada, abarca a todo el ser en cuanto a su desarrollo físico repercutiendo en su dimensión intelectual y volitiva.

Dimensión intelectual: La persona posee inteligencia, calidad propia de la condición humana. Está en capacidad de imaginar, abstraer, pensar, idear, juzgar, simbolizar, interpretar, relacionar, entre otros procesos cognitivos. Por esto, puede crear, anticipar hechos o situaciones deseadas, propiciar relaciones novedosas sobre el tiempo, la historia, los acontecimientos o el sí mismo. En esta dimensión, el juicio toma importancia influyendo en los individuos quienes diariamente están ante la responsabilidad de tomar decisiones, envueltos en la mayoría de los casos, en constantes desequilibrios o situaciones, de allí que al pensar de forma analítica, puedan encontrarle la solución factible y viable al caso en particular.

Lo anteriormente expuesto se deriva de la premisa que, hasta hace poco una de las medidas que asociaban a las capacidades de un individuo y su distinguida participación en una actividad, estaba determinada a través del Coeficiente Intelectual. Esta posición está avalada por medio de estudios realizados por Uzcátegui (2001), sin embargo, en las mismas investigaciones, se comprobó la existencia de individuos con altas referencias intelectuales y grado académico muy importante, pero pese a ello, no lograban alcanzar los objetivos de éxitos planteados en su vida profesional y hasta personal. Evidentemente, existe una manifestación de la inteligencia que nutre a la gama del saber, basado en la capacitación intelectual de los individuos. En este sentido, Salas (2005) señala

un estudio realizado en 1995 por la ABC News, a 2678 ingenieros de los laboratorios Bell en Pensylvania, demostrando que en un 8.76% éstos fueron catalogados como estrellas por sus homólogos en cuanto al desenvolvimiento por ser mejores al relacionarse con otros, determinando que tales porcentajes dependen de su inteligencia emocional y no de su coeficiente académico.

Es de suma importancia resaltar que la dimensión intelectual tiene mucha relación con la posición de las inteligencias múltiples, afianzado en la neurociencia la cual da gran importancia al cerebro triuno, explicando MacLean y otros, citados por Heller (1995) que se denomina así porque actúa como si existieran en él tres, el límbico relacionado con las emociones y sentimientos, el reptil referido a los instintos y los cambios psicológicos para asegurar la supervivencia, y la neocorteza, considerada la capa pensante, centro de los procesos mentales que exigen generar y resolver problemas, analizar, sintetizar, comprender y crear. Cada una de estas capas conforman la dimensión intelectual y por ello, no siempre la inteligencia puede verse desde el punto de vista de coeficiente intelectual, porque también se relaciona con la manera como la persona es capaz de adaptarse a su medio social, además de comprenderse y comprender a los demás, sintiéndose digno, capaz y seguro.

Dimensión volitiva: ésta se presenta como un impulso motivador de toda acción humana, capaz de orientar hacia la decisión, hacia el acto, el cual se espera libre y responsable, orientado hacia el bien personal y comunitario. La voluntad conduce a la acción del hombre hacia el bien o hacia valores intelectuales conocidos. Impulsa la realización y propicia el devenir integral en la medida que ésta se desarrolla adecuadamente. Por ello, se puede decir que es la disposición hacia los demás, las actitudes y decisiones que propicien el encuentro, la relación así como la realización de cada uno, en el trabajo, el medio ambiente y consigo mismo. Al respecto, los líderes deben tener una actitud optimista, positiva, animosa, un espíritu entusiasta, esperanzador, confiado, poseer una fuente de energía para contagiar a los más débiles o negativos que se encuentran a su alrededor, creer en los demás, valorando la potencialidad invisible de las personas, generando un clima donde el crecimiento sea tanto personal como colectivo. (Pafer, citado por Barrera, 1999).

Todas estas características tienen mucha relación con las habilidades intrapersonales referidas al conocimiento que tiene la persona de sus sentimientos y

emociones, como los maneja, auto corrige y controla, así como también, es empática, posee habilidades sociales, por ello, se habla de inteligencia emocional, definida como “una contribución del análisis sobre individuos con tendencia positiva frente a situaciones de incertidumbre y obstáculos” lo cual facilita el proceso de control de sus sentimientos y emociones para que su conducta sea cónsona con lo que la sociedad le exige. (Seligman, citado por Gil’Adi, 2004: 17),

Por lo tanto, con la dimensión volitiva, la persona, debe usar la inteligencia emocional, permitiéndole tener arte para la prevención personal, manifestando mejores habilidades sociales y emocionales, propiciándole la capacidad para auto dominarse, controlándose el impulso con voluntad y carácter, al considerar que la época actual exige como postura moral, el dominio de sí mismo.

DESARROLLO DE CAPACIDADES

El director como gerente debe hacer uso de las capacidades, habilidades o herramientas, facilitando los procesos académicos ejecutados por los docentes, enriqueciendo el trabajo que ellos realizan al brindarles la orientación requerida a los procesos administrativos, la práctica pedagógica y los roles establecidos en el nivel de educación inicial. Estas acciones, deben coordinarse para incluir las actividades uniendo los esfuerzos individuales y dirigiéndolas hacia los objetivos comunes, hecho que se logra con mayor facilidad cuando se maneja la motivación, es decir, la satisfacción de las necesidades con una adecuada comunicación y un liderazgo efectivo al momento de tomar decisiones. Como base a este planteamiento, el director para gerenciar al personal debe hacer uso de las capacidades gerenciales, técnicas, conceptuales, decisionales y comunicativas.

Las capacidades “son habilidades específicas generadas por el conocimiento, la información, la práctica y la actitud” (Bateman y Snell, 2005: 19). En este sentido, los gerentes requieren de diversas habilidades para hacer bien las cosas, considerando que para darle cumplimiento a sus funciones, deben resolver problemas, analizarlos, estudiando las alternativas más propicias para tomar decisiones, así como tratar a los demás con adecuadas relaciones y comunicación. Por lo tanto, se estudian las capacidades técnicas, interpersonales, comunicativas, conceptuales y decisionales.

Capacidad técnica: Es la habilidad para realizar una tarea especializada que comprenda un método o un proceso determinado. La mayoría de las personas

desarrollan un conjunto de habilidades técnicas para completar las actividades que son parte de su vida cotidiana de trabajo. En este caso, el gerente educativo requiere tener una visión clara de las técnicas fundamentales del proceso gerencial. Poseer las habilidades necesarias para enfrentar los complejos problemas de la institución, además, disciplinado para adquirir nuevos conocimientos en materia de administración escolar y contar con un talento creativo para instruir a todo el personal a su cargo.

A través de esta habilidad, los gerentes pueden controlar el funcionamiento de todos los procesos que se llevan a cabo en una organización, por cuanto logran desarrollar una capacidad que les permite dominar los procesos y los métodos de producción, obteniendo de este modo, un control de sus habilidades y aptitudes de planificación y organización. Por consiguiente, la capacidad técnica consiste en “la habilidad para aplicar métodos, procedimientos y técnicas específicas, así como desarrollar las aptitudes técnicas que deben tener los demás miembros de la organización” (Hellriegel y Slocum, 2004: 30). De acuerdo a este acotamiento, el gerente debe aplicar en su organización las habilidades técnicas en todo momento, para obtener un funcionamiento adecuado. Esto implica trabajar con herramientas o técnicas específicas.

Dentro de este contexto, todo gerente para llevar a cabo eficientemente las funciones administrativas de planificar, organizar, administrar al talento humano, dirigir y controlar, debe poseer dominio de éstas, es decir, contar con una serie de competencias (conocimientos, destrezas), así como experiencias que le permiten comprender los procedimientos y manipular las herramientas o equipos necesarios para poner en marcha el proceso productivo de la organización.

Capacidad conceptual y toma de decisiones: Comprende la capacidad del administrador para reconocer asuntos complejos y dinámicos y resolver los problemas en busca de alcanzar beneficios para la organización y de todos los involucrados. Estos funcionarios utilizan estas habilidades cuando consideran los objetivos y las estrategias generales de la empresa, las interacciones entre las distintas partes de la organización, y el papel de los negocios en su ambiente externo. Esta habilidad la tiene el administrador para entender la complejidad de las organizaciones en general y en el ajuste del comportamiento de las personas dentro de la misma, “facilitando que los individuos se comporten de acuerdo a los objetivos de la organización total y no en función de su grupo inmediato”. (Chiavenato, 2005: 37)

Por lo tanto, de lo anteriormente expuesto, se refiere que el sistema educativo reclame gerentes acordes con las innovaciones, lo que sugiere se adopten teorías, conceptos, conocimientos, procedimientos y experiencias en diferentes disciplinas del comportamiento y técnicas de investigación, aplicándolas al proceso educativo. Estas habilidades representan una amplia visión del papel que debe desempeñar el gerente educativo, actuando con creatividad para manejar los conflictos que se pueden presentar dentro de la institución permitiéndole beneficiar tanto a la organización como a todos involucrados.

Capacidad interpersonal y de comunicación: Los administradores dedican la mayoría de su tiempo a interactuar con las personas y deben desarrollar sus capacidades para dirigir, motivar y comunicarse con eficiencia con los que les rodean. El personal gerencial de las instituciones educativas debe entender mejor las necesidades de los demás y ser sensible considerando las actividades de las otras personas, tener gran empatía y entendimiento para resolver problemas interpersonales. Se espera que sea un especialista tanto en producción como en relaciones humanas.

Por ello, orienta sus tareas hacia los objetivos previamente establecidos, trabajando con y a través de las personas, comprendiéndolas, motivándolas, satisfaciendo tanto sus necesidades personales como organizacionales. Poseer este tipo de habilidad significa, tener capacidad para interactuar con los miembros de la institución, propiciando sinergia y cohesión grupal para que se lleven a cabo las tareas planificadas. Esto resalta la importancia de este tipo de habilidad, por cuanto existen muchas personas expertas desde el punto de vista técnico, sin embargo, fallan desde el punto de vista interpersonal. Por otro lado, se considera esta capacidad como “habilidad de trabajar con la gente, es esfuerzo cooperativo, trabajo en equipo, creación de un ambiente en el cual el empleado se sienta seguro y libre para expresar sus opiniones” (Katz, citado por Koontz y Weihrich, 2003:366), además de comunicarse con precisión, debatir distintos temas con ánimo, escuchar, así como valorar y respetar las diversas opiniones de los miembros de la institución.

Es así, como en una institución con un gerente educativo altamente comprometido con la organización, los integrantes están preparados para interactuar eficientemente entre sí, aprovechando de la mejor manera, los talentos y capacidades de cada una de ellos, con el fin de lograr los objetivos institucionales; en una relación escuela-comunidad altamente satisfactoria para ambas partes, propiciando espacios para el cre-

cimiento de sus protagonistas; esto es lo que muchos investigadores han denominado desarrollo personal que nace de la psicología humanista y apoyo de las relaciones humanas.

Con respecto a la comunicación, ésta constituye uno de los procesos más complejos e interesantes en el ser humano, sirve para medir y establecer las relaciones del individuo con sus semejantes y con su medio ambiente en general. Por ello, la comunicación interpersonal es el proceso por el cual, la gente interactúa con el propósito de lograr la integración inter e intrapersonal, donde actúan dos personas, cada una de ellas, de manera consciente o inconsciente, influyendo sobre la otra. Una tarea fundamental del director que quiere tener éxito en el manejo grupal es asegurar y fomentar una comunicación efectiva, consciente e intencionada. Para lograr esto, el director necesita motivar y hacer participe en primera instancia a los integrantes de la escuela, es decir, que todos en algún momento compartan los roles de emisor a receptor, se escuchen y se entienden de manera respetuosa y afable.

Asimismo, Chiavenato (2005: 36), considera que “en una organización eficaz, la comunicación fluye en diversas direcciones; hacia abajo, hacia arriba y de manera cruzada” Por consiguiente, el arte de gerenciar instituciones educativas, está orientado al máximo rendimiento de cada miembro que la conforma; ello se logrará con una comunicación efectiva como medio para tomar y ejecutar discusiones, obtener información y corregir los procesos y procedimientos de acuerdo con esta situación.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Las características metodológicas del presente estudio, lo catalogan descriptivo correlacional y de campo, con un diseño no experimental, transversal correlacional. Con respecto a la población que la conformó se constituyó con quince (15) Gerentes Educativos y setenta y nueve (79) docentes de Centros de Educación Inicial de la Parroquia Juana de Ávila del Municipio Maracaibo del Estado Zulia,

Para efectos de esta investigación, se midieron las variables Inteligencia Emocional (IE) y Desarrollo Personal (DP) de los Gerentes Educativos de instituciones de Educación Inicial, a través de la técnica de la encuesta, utilizando como instrumento para la recolección de los datos el cuestionario, por ello, se construyeron dos, los cuales fueron validados por expertos y determinada su confiabilidad con la

fórmula Alfa Cronbach. El análisis de los datos se realizó con la distribución de frecuencias porcentuales y la Correlación de Pearson para determinar la relación entre las variables estudiadas.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis se desarrolló interpretando todas las respuestas obtenidas en los cuestionarios aplicados, asimismo, se consideraron los resultados confrontando la opinión de los teóricos que sustentaron las variables, generando los siguientes hallazgos:

Los resultados de la variable inteligencia emocional, manifestaron que el 47.39% de directivos y docentes de Centros de Educación Inicial de la Parroquia Juana de Ávila del Municipio Maracaibo, respondieron que casi siempre el personal directivo manifiesta su inteligencia interpersonal en cuanto a ser empático, y hacer uso de sus habilidades sociales, coincidiendo con la posición de Gil'Adi (2004) en cuanto a la capacidad que debe tenerse para gerenciar la vida y poder movilizarse en el ámbito organizacional, Para el 37.31% de directores y docentes siempre manifiesta inteligencia emocional, el 8.17% considera que rara vez tiene estas habilidades, según el 6.03% casi nunca manifiesta estas habilidades intrapersonales e interpersonales, mientras de acuerdo al 1.09% nunca éstas se presentan.

Al respecto, Goleman (2004) considera que el gerente debe gozar de capacidad para reconocer sus propios sentimientos y los ajenos, de motivarlos y de manejar bien las emociones y por tanto, la Inteligencia Emocional es habilidad para percibir, evaluar, comprender y expresar emociones, y para regular estas emociones promoviendo el crecimiento intelectual y emocional de la persona haciendo que su manera de pensar, sentir y actuar estén controlados de acuerdo a las circunstancias, lo cual se manifiesta en los gerentes educativos seleccionados. De igual manera, se da respuesta al objetivo específico, dirigido a identificar las dimensiones y capacidades que conforman el desarrollo personal del Gerente Educativo de Centros de Educación Inicial de la Parroquia Juana de Avila del Municipio Maracaibo.

El análisis de la variable desarrollo personal, reflejó que para el 46.18% de los encuestados, el gerente de los centros seleccionados, casi siempre desarrollan las dimensiones biológicas, intelectuales y volitivas necesarias para poder ejecutar adecuadamente sus funciones gerenciales contribuyendo con sus capacidades técnicas, conceptuales y comunicacionales. De

acuerdo a la opinión del 40.79% siempre el directivo tiene manifiesta estas dimensiones y capacidades generales, mientras para el 8.25% rara vez es así, para el 3.55% y el 1.68% casi nunca y nunca, respectivamente, el directivo tiene estas dimensiones y capacidades gerenciales, indicando que la población seleccionada está de acuerdo en la presencia de las dimensiones que constituyen el desarrollo personal y la capacidad gerencial del gerente de los Centros de Educación Inicial de la Parroquia Juana de Avila del Municipio Maracaibo.

Estos aspectos coinciden con el planteamiento de Brito (1994) para quien el desarrollo personal es una experiencia de interacción individual, grupal a través de la cual los sujetos optimizan habilidades y destrezas para la comunicación abierta y directa, las relaciones interpersonales y la toma de decisiones, permitiéndole conocer un poco más de si mismo y de sus compañeros de grupo, para crecer y ser más humano.

Con el propósito de determinar la relación entre la inteligencia emocional y el desarrollo personal en los directivos en las instituciones objeto de estudio, se realizó una prueba de correlación de Pearson cuyo valor detectó una correlación positiva y moderadamente significativa de 0.670, al nivel de 0.01, entre las variables estudiadas, significando que en la medida que aumentan los valores de la inteligencia emocional se incrementan de manera moderada los valores de la variable desarrollo personal. Con base a los resultados se consolida la posición de Cooper y Sawaf (2003) cuando expresan que al poseer el gerente inteligencia emocional está en la capacidad de desarrollar sus acciones para poder obtener eficacia y calidad en la organización, así como se logra convertir en un líder con éxito en su desempeño

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una vez analizados y confrontados los resultados de la investigación se llegó a las siguientes conclusiones:

En relación a las características de las habilidades interpersonales, se pudo evidenciar que los gerentes educativos de los Centros de Educación Inicial de la Parroquia Juana de Avila del Municipio Maracaibo, casi siempre son empáticos, presentan congruencia entre lo que dicen y hacen, son asertivos con el personal y hacen inferencias acerca de las situaciones presentadas en la institución.

Las habilidades intrapersonales de los gerentes educativos de este estudio, tienen un manejo media-

namente adecuado de sus emociones, diferenciando las situaciones presentadas con el personal, así como tienen un alto desarrollo de su autoestima, además de ser optimistas, lo cual le permite atender los problemas de la escuela y de la comunidad de forma positiva y constructiva, dándole la atención necesaria según sea cada situación.

En lo que respecta a identificar las dimensiones que conforman el desarrollo personal del gerente educativo estudiado, se tiene que éstas se desarrollan de manera medianamente adecuada en cuanto a la dimensión biológica, para sentirse sanos de espíritu y de cuerpo, así como también se están fortaleciendo su dimensión intelectual y volitiva, es decir, sus sentimientos y emociones para ejecutar trabajos efectivos con todo el personal a su cargo.

Así mismo, se identificaron las capacidades gerenciales constatando que los gerentes educativos de los Centros de Educación Inicial estudiados, tienen desarrollada su capacidad técnica para poner en práctica sus conocimientos en todos los procesos administrativos de la institución, así como los conceptuales y comunicativos, lo cual casi siempre lo manifiestan en su desempeño laboral, para analizar y tomar decisiones pertinentes con la situación que se le presentan.

Finalmente, se determinó la existencia de una correlación positiva, moderada pero significativa entre la inteligencia emocional y el desarrollo personal de los gerentes educativos de Centros de Educación Inicial de la Parroquia Juana de Ávila del Municipio Maracaibo facilitando la relación directa del desempeño de sus funciones directivas, muy especialmente las involucradas con la administración del recurso humano y las relaciones con el personal.

Los resultados y conclusiones antes presentadas, permiten formular el siguiente conjunto de recomendaciones y sugerencias reflejando los aspectos más significativos encontrados durante la investigación, las mismas pudiesen ser puestas en práctica de acuerdo a cada una de las situaciones observadas en las diferentes instituciones estudiadas:

Divulgar estos resultados al personal directivo de cada una de las instituciones educativas estudiadas, con el propósito de promover la necesidad de profundizar sobre el manejo consciente de sus emociones para el desarrollo personal. De igual manera, es importante propiciar el análisis y revisión de las teorías, principios, filosofías y resultados que evidencien un claro manejo de las emociones, tanto propias como de los demás, repercutiendo en el desarrollo personal de los gerentes educativos.

Tabla 1. Variable inteligencia emocional										
Dimensión Inteligencias	siempre		casi siempre		rara vez		casi nunca		nunca	
	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc
Interpersonales	38.98		45.34		8.63		5.52		1.59	
Intrapersonales	35.65		49.44		7.71		6.54		0.59	
Porcentaje	37.31%		47.39%		8.17%		6.03%		1.09%	

Fuente: Guerra (2007)

Tabla 2. Variable desarrollo personal										
Dimensión Inteligencias	siempre		casi siempre		rara vez		casi nunca		nunca	
	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc
Dimensiones	43.37		42.20		10.01		3.06		1.82	
Capacidades	38.22		50.17		6.49		4.04		1.55	
Porcentaje	40.79%		46.18%		8.25%		3.55%		1.68%	

Fuente: Guerra (2007)

Proponer talleres de crecimiento personal, en relación con el desarrollo de la inteligencia emocional, en pro de mejorar el desarrollo personal y el conocimiento de sí mismo así como también, las relaciones con el personal a su cargo, por lo cual, deben dictarse talleres, donde se actualicen los conocimientos referentes a sus funciones, roles o papeles que deben cumplir en sus instituciones, tomando en cuenta temáticas referidas a la autoestima, comunicación, manejo de conflictos, de emociones, toma de decisiones, entre otros. Además, se requiere sensibilizar al personal sobre la importancia del uso de su inteligencia emocional beneficiando su salud mental, y evitando así el fracaso gerencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrera, M. (1999) *Holística Comunicación y Cosmovisión*. Caracas. Fundación Sypal.
- Bateman T. y Snell S. (2005). *Administración de un nuevo paradigma competitivo*. Sexta edición. México. Mc Graw Hill.
- Brito, C. (1994) *Relaciones Humanas*. México. Editorial Mc Graw Hill.
- Cooper, R. y Sawaf A. (2003) *Inteligencia emocional aplicada al liderazgo y la organización*. Venezuela. Editorial Norma.
- Chiavenato, I. (2005). *Administración de Recursos Humanos*. 5ª edición. Bogotá. Mac Graw Hill.
- Ferrer, M. (2004) *La Inteligencia Emocional en la actualidad*. Trujillo. Venezuela. Editorial Roa.
- Gardner, H. (1983). *Las teorías de las inteligencias*. México, Editorial Mc Graw Hill.
- Gil' Adi, D. (2004). *Inteligencia emocional en práctica*. México. Editorial .Mc Graw Hill.
- Goleman D. (2004). *Inteligencia Emocional*. Venezuela. Editorial Vergara.
- Heller, M. (1995) *El arte de enseñar con todo el cerebro*. Caracas: Biosfera
- Hellriegel D. y Slocum J. (2004). *Administración para supervisores*. México. Editorial Limusa.
- Koontz, H. y Weihrich, H. (2003). *Administración. Una perspectiva global*. México. Mc Graw Hill.
- Salas, F. (2005). *Las habilidades gerenciales del gerente educativo en las Escuelas Básicas*. Trabajo de grado Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo.
- Uzcátegui, C. (2001). *Inteligencia Emocional de los Directivos Escolares y su relación con el clima organizacional de las Unidades Educativas de la Parroquia Chiquinquirá del Estado Zulia*. Trabajo de Grado Maestría. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas.

Diversificación y Ampliación de la Oferta Educativa Regional

Claudio R. Castro López, Mario Miguel Ojeda, Ma. de los Ángeles Silva Mar y Ma. del Pilar Soni Solís*

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior en México tiene como prospectiva al año 2020 formar profesionales e investigadores de alto nivel que generen y apliquen conocimientos, extiendan y preserven la cultura con calidad, pertinencia, equidad y cantidad equiparables con los estándares Internacionales (ANUIES 2000, 2003, 2004 y 2007) así mismo considera que el mejoramiento de la calidad, pertinencia e impacto de la Educación Superior en México es una tarea permanente y compartida (Didou Aupetit 2006).

La Universidad Veracruzana consciente del compromiso que tiene ante la sociedad se encuentra en un proceso de reforma profunda, que entre otras cosas, busca impactar en una ampliación, diversificación y regionalización de su oferta educativa, garantizando la pertinencia social y la calidad de sus programas educativos, tanto actuales como de los que tendrán que crearse y permita responder a las demandas y desafíos de la sociedad y de sus alumnos frente a las transformaciones contemporáneas. (Universidad Veracruzana 2003, 2005 y 2007)

En este marco, se han realizado una serie de estudios para

fundamentar la oferta educativa de corto plazo y valorar la operación de parte de ésta, bajo esquemas de enseñanza multimodales. Concretamente se busca ampliar la oferta educativa no solamente incrementando sensiblemente la matrícula en los programas convencionales, sino también ofreciendo nuevos programas educativos en modalidades no convencionales (Ávila Muñoz 2005). La Educación Multimodal hace referencia a "educar en diversas modalidades o Educar sin importar de que modalidad se trate". El concepto de multimodalidad se retoma del Blended Learning o "Aprendizaje Combinado" (Wenger 2001). El cual tiene como principios la integración de las Tecnologías para la Información y Comunicación (TIC's), mediante la Tecnología Educativa desde el origen de los programas para adecuarlos a las vidas de las personas buscando que estos sean flexibles, centrados en el aprendizaje auto dirigido y accesibles con pertinencia, calidad y equidad (Otto Piters 2002 y García Aretio 2001).

Objetivo General:

- Realizar diagnósticos regionales que permitan identificar

tendencias de desarrollo, áreas de oportunidad, y viabilidad de la ampliación de la oferta educativa.

Objetivos Específicos:

- Obtener la opinión representativa de grupos de interés: Empleadores, Egresados, Estudiantes, Padres de Familia, Orientadores Vocacionales.
- Identificar las percepciones regionales sobre nueva oferta educativa

METODOLOGÍA

Se busca que los diagnósticos regionales permitan la identificación de tendencias y áreas de oportunidad; esto implica que no es una orientación que va a ser decidida por la opinión del "mercado" (los estudiantes, los sectores ocupacionales, los padres de familia), aunque se tendrá que considerar de alguna forma la opinión de estos sectores.

Los programas educativos que se creen deben tener el soporte de cuerpos académicos, por tanto, la oferta educativa se debe realizar considerando las condiciones físicas, las capacidades y potencialidades de cuerpos académicos, los perfiles de desarrollo, y sobre todo, la visión y la misión regionales. En

* Claudio R. Castro López es docente-investigador de la Universidad Veracruzana, doctor en Estadística por la Universidad de Salamanca, España, maestro en Ciencias Matemáticas (mención Probabilidad Y Estadística) por la Universidad de la Habana, Cuba y licenciado en Estadística por la Universidad Veracruzana. Mario Miguel Ojeda es docente-investigador de la Universidad Veracruzana es doctor en Matemáticas por la Universidad de la Habana, Cuba, maestro en Ciencias por el Colegio de Posgraduados Chapingo, México, y licenciado en Estadística por la Universidad Veracruzana. Ma. de los Ángeles Silva Mar es docente de la Universidad Veracruzana, licenciada en Psicología, maestría en Educación por el Instituto de Ciencias y Estudios superiores de Tamaulipas, coordinadora del Departamento de Orientación Educativa de la Facultad de Pedagogía. Ma. del Pilar Soni Solís es docente de la Universidad Veracruzana, licenciada en Psicología, maestría en Tecnología Educativa por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, coordinadora del Modelo de Educación Flexible, Facultad de Psicología

concreto los estudios realizados son los siguientes:

- Estudio de Opinión de Empleadores (grupos de enfoque y encuesta)
- Estudio de Opinión de Egresados (encuesta *on line*)
- Estudio de Opinión de Estudiantes (secundaria y bachillerato) y sus Padres de Familia (encuesta en escuela y hogares)
- Estudio de Opinión de Orientadores Vocacionales.

Para esto, la Red desarrolló el proyecto “*Estudios para la Diversificación de la Oferta Educativa de la Universidad Veracruzana*”. La estrategia metodológica seguida para la realización del proyecto implicó la presentación del proyecto por parte del Rector a la comunidad universitaria, su difusión en cada una de las regiones por parte del Director de Planeación Institucional y el Coordinador de la Red Universitaria de Estudios de Opinión, la realización de talleres con la participación del Vicerrector, Secretario Académico, Directores, Secretarios y Encargados de seguimiento de egresados de todos los programas educativos de cada región, así como la capacitación de personal operativo de la Red en cada región.

A continuación se describe la manera como se desarrollaron los estudios citados tomando cada una de las fuentes de información determinadas, así como el involucramiento de la comunidad universitaria en el proyecto:

La estrategia metodológica seguida para la difusión y apoyo al proyecto fue la siguiente:

1. Presentación del proyecto por parte del Rector a la Comunidad Universitaria.
2. Presentación y alcances del proyecto a la comunidad uni-

versitaria en cada una de las regiones por parte del Director General de Planeación Institucional y el Coordinador de la Red Universitaria de Estudios de Opinión.

3. Realización del taller regional con la participación del Vicerrector, Secretario Académico, Directores, Secretarios y encargados de seguimiento de egresados de todos los programas educativos de la región.
4. Capacitación a investigadores de campo de la Red.
5. Implementación operativa de cada estudio. La realización de cada uno de los estudios ha sido llevada a cabo como a continuación se detalla:

Estudios de opinión regional de empresarios

Etapa 1 grupos de discusión con empleadores

Temas tratados: Habilidades, competencias y/o conocimientos de los egresados, así como la posibilidad de conocer nuevos perfiles profesionales que apoyen el desarrollo de la empresa.

Mecanismo de operación de los grupos de discusión:

- Cada Facultad facilitó un directorio de empresas que han empleado a sus egresados.
- Un grupo de discusión no debe integrar más de 12 participantes para que discutan con comodidad y sin presiones. El tamaño ideal en este estudio fue de 6 personas.
- Los grupos se reclutaron de acuerdo a la “mezcla de saberes” representativos de cada empresa para obtener diversidad, pero también se logró que representaran la *vocación regional* y por eso son diferentes por región.

- Se logró reunir a 34 empresarios provenientes de sectores privados y públicos en 5 grupos de discusión, uno por región.

Etapa 2: Encuesta de opinión a empresas

La realización de los grupos de discusión en todas las regiones, nos permitió construir un cuestionario con las distintas experiencias de las empresas, para posteriormente ser aplicado en una encuesta con representatividad regional.

Se entrevistó a casi el 25% de las empresas del Estado de Veracruz.

Estudio de opinión regional de egresados

Etapa 1: Conformación de catálogos de egresados

La Red dispuso de un Investigador de Campo en cada Facultad para que se elaborara un catálogo de egresados de los años 2001, 2002 y 2003.

Etapa 2: Captura de información en SIIU

Se capturó aquella información de los egresados, que el Sistema Integral de Información Universitaria SIIU reconoce como válida.

Etapa 3: Encuesta en línea a egresados
Se realizó una localización del egresado (telefónica o vía correo electrónico) y se le invitó a responder la encuesta *en línea* en la página web de la Red.

Estudio de opinión de estudiantes de secundaria y bachillerato y padres de familia

Etapa 1: Taller regional con autoridades académicas

Se presentó el proyecto y se convocó la participación de las Facultades en el mismo. Se presentaron a los académicos algunas

áreas de desarrollo internacional en lo referente a programas educativos no convencionales, se pidió emitieran opinión sobre la posibilidad de que la UV ofrezca programas no convencionales, pero estos vinculados a una vocación regional.

Se estructuró un mecanismo de trabajo en equipos multidisciplinarios a fin de que las distintas áreas sugirieran nuevas demandas educativas en ese momento.

Etapa 2: Conformación de cuestionarios

Después de realizar el taller se estructuró el cuestionario para ambos estudios (estudiantes y padres de familia), según el producto del trabajo multidisciplinario de académicos.

La construcción de las propuestas de nueva oferta educativa se trabajó por *asociación y agrupación* de contenidos a fin de construir 16 perfiles regionales.

Se diseñaron los cuestionarios con el propósito de conocer las expectativas de estudios de educación superior de estudiantes de último grado de secundaria y bachillerato y sus padres.

Etapa 3: Diseño muestral y aplicación de la encuesta

Con el apoyo de autoridades educativas de la Secretaría de Educación de Veracruz (proporcionaron datos de las escuelas y se apoyó el acceso a las mismas), se diseñó la muestra regional de escuelas secundarias y bachilleratos para la aplicación de cuestionarios.

La muestra fue de 7,967 estudiantes de educación media y 5532 padres de familia. El levantamiento incluyó todo el territorio veracruzano en escuelas tanto públicas como privadas.

Estudio de opinión orientadores vocacionales

Etapa 1: Encuesta estatal a orientadores vocacionales en bachilleratos

Se realizó una encuesta dirigida a orientadores vocacionales en bachilleratos públicos y privados, con representatividad estatal. Esto con apoyo de autoridades de la Secretaría de Educación del estado de Veracruz

Etapa 2: Grupo de discusión con orientadores vocacionales

Para conocer la opinión de los Orientadores Vocacionales respecto a Nueva Oferta Educativa y específicamente investigar cómo eligen la carrera los estudiantes, se integró un grupo de discusión con 8 personas especialistas en el tema, en la región Poza Rica- Tuxpan.

RESULTADOS

Algunos resultados relevantes de los estudios de ampliación y diversificación de la oferta educativa:

Hallazgos generales:

a).- Respecto a EXPECTATIVAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NUEVA OFERTA EDUCATIVA:

- Padres e hijos “piensan” muy parecido respecto a la elección de carrera: *Medicina, Derecho* y sobre todo las *Carreras Administrativas*, ocupan la mayor expectativa de padres e hijos.
- Cuando a Padres e hijos se les cuestiona por nueva oferta educativa responden de la misma manera, ubicando algunas especialidades con clara vocación regional: por ejemplo *Gastronomía* en Poza Rica o *Administración Aduanal* en Veracruz, o *Químico Industrial* en Orizaba
- La selección de esta nueva oferta educativa en los líderes académicos es similar señalan

las mismas necesidades de nuevas carreras, esto de acuerdo a la vocación regional.

- Empleadores responden de la misma manera ante perfiles profesionales requeridos, solicitando *carreras administrativas* y *sistemas computacionales* como necesarias para sus empresas.

b).- Respecto a LOS CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES DE LOS EGRESADOS:

- Los Empleadores están poco satisfechos con el desempeño de los egresados en el *conocimiento de lenguas extranjeras* específicamente el inglés.
- Los Empleadores sugieren que el *inglés* forme parte de un conocimiento general no especializado.
- Cuando se les pregunta a los Empleadores por habilidades, conocimientos y valores o conductas de los egresados, hacen énfasis en *habilidades*: concretamente el *liderazgo* ocupa el primer lugar, *habilidad para la toma de decisiones* y después *el trabajo en equipo*.
- La *Comunicación Oral y escrita* aparece en tercer lugar como requisito de los Empleadores en la formación de los egresados.
- Los Empleadores estiman que la *presentación con el egresado* es determinante para la contratación del egresado, y esto asociado a la entrevista formal como primer requisito para la contratación, son factores relevantes para la contratación
- “*Aprender constantemente*” es una actitud relevante para contratar a egresados.
- Para los Empleadores los conocimientos *no son* un requisito fundamental para emplear egresados de la institución.

- Los Egresados están muy satisfechos con los conocimientos y habilidades adquiridas en la Universidad, ya que en su mayoría califican que son usados mucho y demasiado, en el campo laboral.

c).- Respecto a LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS EGRESADOS:

- La mayoría de los Egresados continúa realizando estudios.
- La mayoría de los Egresados tiene familia e hijos.
- La mayoría de los Egresados está contratado indefinidamente.
- La mayoría de los Egresados trabaja en ámbito privado, excepto en la región Xalapa.

d).- Respecto a LA VINCULACION CON LA UNIVERSIDAD:

- La mayoría de los Padres de Familia opinan que *prefieren que su hijo estudie una carrera universitaria*, por eso suponemos algún expectativa o vínculo con la Universidad Pública.
- La mayoría de los Empleadores declaran no tener ningún vínculo con la Universidad Veracruzana, excepto por " *el empleo a egresados*".
- La vinculación deseada por los Empleadores difiere de mecanismos por región, pero destaca el servicio social y prácticas profesionales.
- Los temas en que los Empleadores quieren que la Universidad los capacite son distintos por región, pero destaca el de la *Comunicación Oral y Escrita*.
- Los Orientadores vocacionales, señalan la urgente necesidad de que la Universidad veracruzana, mantenga un fuerte vínculo con la Enseñanza media que permita difundir adecuadamente la oferta educativa de nuestra institución.

Empleadores

Perfiles profesionales convencionales mayormente mencionados como necesarios en sus empresas:

Interés por Perfiles Convencionales

(Los mayormente mencionados)
Administración de Empresas
Contaduría Pública
Derecho
Sistemas Computacionales
Mercadotecnia

Estudiantes de Secundaria y Bachillerato y sus padres de Familia

Perfiles profesionales convencionales mayormente mencionados como deseables a cursar en su educación superior:

Perfiles Convencionales Mayormente Mencionados

Medicina
Arquitectura
Administración de Empresas
Idiomas
Gastronomía
Ingeniería Petrolera
Derecho
Ciencias de la Comunicación
Medicina Veterinaria
Hotelería y Turismo

Estudiantes, Padres de Familia, Empleadores, Académicos (opinión coincidente)

Perfiles profesionales no convencionales en donde coincide la opinión de empresarios, académicos, estudiantes y padres de familia:

Programa educativo no convencional

Región	Programa educativo no convencional
Orizaba	Ingeniería Industrial / Manejo Sustentable De Recursos Naturales
Coatzacoalcos	Ingeniería Industrial
Xalapa	Manejo Sustentable De Recursos Naturales / Urbanismo
Veracruz	Ingeniería Industrial
Poza Rica	Mercadotecnia

Programas educativos no convencionales por región

La participación de un gran número de académicos de todos los programas educativos en los talleres regionales, propiciaron la propuesta de 16 perfiles profesionales no convencionales por región. A continuación se presenta un resumen de la valoración de estudiantes y padres por estos perfiles:

Perfil No Convencional (Por Orden de Interés)

Región	Perfil No Convencional (Por Orden de Interés)
Xalapa	a) Medicina Alternativa (Homeopatía)
	b) Manejo Sustentable de Recursos Naturales
	b) Salud Pública
	b) Ingeniería Industrial
	c) Mercadotecnia
	a) Urbanismo
	a) Arquitectura Del Paisaje Rural
	b) Gestión Informática Empresarial
	b) Gastronomía
Veracruz	b) Administración Aduanal Y Negocios Internacionales
	b) Salud Pública
	b) Ingeniería Industrial
	a) Tsu. Higienista Dental
	a) Administración Pública
	a) Comunicación Multimedia
	b) Gastronomía
	b) Gestión Informática Empresarial
	c) Mercadotecnia
Coatzacoalcos-Minatitlán	a) Idioma Inglés/Francés
	a) Tratamiento De Aguas Negras Con Recursos Naturales
	b) Ingeniería Industrial
	a) Médico Forense
	b) Gastronomía
	a) Tsu. Podología
	c) Mercadotecnia
	b) Administración Aduanal Y Negocios Internacionales
	b) Ingeniería En Redes Y Comunicación
Córdoba-Orizaba	a) Kinesiología Y Fisiatría (Terapia Física)
	b) Gastronomía
	b) Manejo Sustentable De Recursos Naturales
	b) Gestión Informática Empresarial
	a) Agronegocios
	a) Promoción Y Gestión Artística
	c) Ingeniería Industrial
	c) Mercadotecnia
	a) Mecatrónica
Poza Rica-Tuxpan	a) Ingeniería Petrolera (Ya Se Ha Convocado)
	a) Hotelería Y Turismo
	b) Ingeniería En Redes Y Comunicación
	b) Salud Pública
	a) Nutrición
	c) Mercadotecnia
	a) Puericultura
	b) Gestión Informática Empresarial

a) Perfil único en la región / b) Perfil común en otras regiones /
c) Perfil común en todas las regiones

CONCLUSIONES

El gran esfuerzo realizado para llevar a cabo los estudios ha permitido que nuestra universidad cuente en estos momentos con datos *duros* sobre las aspiraciones de cursar estudios de educación superior de estudiantes de bachillerato y secundaria, así como de sus padres. Se cuenta con la opinión de empleadores respecto de sus necesidades de perfiles profesionales, se cuenta además con información actualizada de la opinión de los egresados de generaciones con una trayectoria laboral reciente, las generaciones 2001, 2002 y 2003. Se cuenta además con la opinión de líderes académicos de cada una de las regiones universitarias, respecto de las opciones de nueva oferta educativa a implementar en cada una de ellas. De igual forma se cuenta con la opinión representativa, de orientadores vocacionales del nivel bachillerato sobre aspectos de la incorporación de nuevos perfiles profesionales en las diferentes regiones del estado de Veracruz.

Los estudios han generado una serie de bases de datos que permiten profundizar en diversas áreas de interés, dado que el número de cuestionarios aplicados es relevante, más de 14,000 entrevistas y en ellos se consideran un gran número de variables socio demográficas, de opinión y de percepción de los entrevistados.

La Universidad veracruzana cuenta con elementos para soportar un proyecto de educación multimodal que permita la creación de programas educativos innovadores, con pertinencia social y académica así mismo permite emitir las siguientes recomendaciones:

- Regionalizar el conocimiento, sin perder de vista el entorno globalizador, a través del de-



sarrollo de programas académicos no convencionales.

- Fortalecimiento de la filosofía educativa, asociada a modernidad y transdisciplina.
- Ampliación y modernización de la curricula académica.
- Planeación Estratégica, es decir, identificar áreas de desarrollo en las regiones, descentralización, reestructuración de áreas, captación y capacitación de expertos.
- Difusión de perfiles no convencionales a padres de familia

Cabe mencionar que independientemente de los resultados obtenidos, uno de los aspectos de mayor riqueza que aporta este estudio es el método utilizado basado en estudios de opinión con la cual es posible obtener datos reales sobre las percepciones regionales, y la cual seguramente resultara de mucha utilidad a otras instituciones que se encuentran en proceso de lograr pertinencia social es decir que respondan a las necesidades de la sociedad y de sus egresados.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (2000). Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia, documento aprobado durante la XXXI sesión ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, el 16 de octubre de 2000.
- ANUIES (2003). Estudios Estratégicos. Elementos normativos a considerar para los programas de educación superior impartidos en modalidades alternativas a la escolarizada, México, ANUIES.
- ANUIES (2004). Propuesta de marco de referencia e indicadores para la evaluación de la educación superior a distancia, México, ANUIES.
- ANUIES (2007). Actas del Simposio. Tendencia y Retos de la Innovación Curricular en la Educación Superior. Comisión Nacional para la Innovación Curricular (COMINAIC), México, ANUIES.
- Ávila Muñoz, Patricia (2005). «La educación a distancia. Una revisión en el proceso en México», en Martha MENA (compiladora), «La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades», UNESCO, ICDE, La Crijia.
- Didou Aupetit, Sylvie (2006). «Consideraciones sobre el comercio educativo. Desde México» en DIDOU AUPETIT et ROJAS MENDOZA (coordinadores), «La comercialización de los servicios educativos. Retos y oportunidades para las ins-

tituciones de educación superior», México, ANUIES.

- García Aretio L. (2001). «La educación a distancia. De la teoría a la práctica» España, Ariel Educación.
- Otto, PETERS (2002) Dos cambios estructurales en la educación a distancia: industrialización y digitalización. In *Hacia la consolidación de la sociedad del aprendizaje. Memorias de X encuentro Internacional de Educación a distancia*. Universidad de Guadalajara.
- Universidad Veracruzana. (2003) Plan General de Desarrollo al 2025. Disponible en: <http://www.uv.mx/planeacioninstitucional/documentos/documents/PlanGeneraldeDesarrollo2025.pdf>(Febrero 2007)Universidad Veracruzana. (2005) Informe de Labores 2001- 2005. Disponible en: <http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/4informe2004/4/>. (Enero 2006)
- Universidad Veracruzana. (2007) Síntesis del diagnóstico de los talleres del programa de departamentalización de la UV. Disponible en: <http://www.uv.mx/departamentalizacion/prodepar>.(Marzo 2007)
- Wenger, Etienne (2001). «Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad» Barcelona. Paidós Ibérica, S. A. Trad. de "Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity", New York: Cambridge University Press, 1998.

Contribución de la Psicología en el Desarrollo de la Estadística

José García Franco*

La enseñanza de la estadística en las escuelas de psicología en el Distrito Federal, desde hace 36 años, ha contenido una serie de errores, dentro de los cuales cabe destacar, la enseñanza de la estadística como una materia sin relación, no sólo con la psicología, sino además con la metodología de investigación. Situación que se deja a la inteligencia y al insight del alumno, el cual debe integrarla con la psicología y la investigación, sin la ayuda de la escuela. Esto significa que no existe un plan curricular que permita esta fusión, desde la aparición de la Facultad de Psicología de la UNAM en 1973 a la fecha. Más aun si se considera que el modelo curricular de ésta, es ejemplo conductor para las demás escuelas de psicología del Distrito Federal en particular y del país en general. Otro error ha consistido en la impartición de la materia por matemáticos o ingenieros, lo cual genera una enseñanza con ejemplos propios de esas disciplinas y por lo tanto ajenos a la psicología. Uno más de los errores ha sido considerar a la estadística totalmente ajena y sin alguna relación con la psicología. Todo esto ha generado un miedo considerable en los alumnos, además de un alto índice de reprobación. Por esta razón y por experiencia propia, se pretende en este trabajo contribuir al conocimiento de la historia de la estadística y considerar la participación de eminentes psicólogos en el desarrollo de ésta, para así generar en los alumnos una conciencia de que la estadística no es una materia ajena o desarrollada sólo por matemáticos, que tiene que ser cursada como un requisito sin conexión con su vida profesional, sino como una disciplina propia y necesaria para su desarrollo profesional. En estos tiempos además, el contar con internet permite a académicos y alumnos conocer valiosa información, por ejemplo acceder a biografías de hombres que han dedicado su vida al desarrollo del conocimiento, en este caso el de la estadística, así que vaya este humilde reconocimiento a esos hombres y sirva de modesto ejemplo de la información que navega en la web.



La contribución de la psicología en el desarrollo de la estadística inicia en Alemania con Gustav Fechner, que contaba con estudios incompletos en medicina, incursiona en las técnicas de la experimentación, para describir la relación entre estímulos y sensación y deriva la Estadística hacia el campo de la psicología experimental. Fechner introdujo la medición en la psicología.

Aparentemente creó el término psicofísica para describir la psicología experimental, que practicó como disciplina formal, a mediados del siglo XIX.

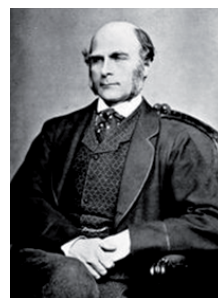
http://www.psicoadactiva.com/bio/bio_5.htm



Posteriormente aparece en escena otro psicólogo, Hermann Ebbinghaus, que siguió la línea de Fechner y compartió dos ideas cruciales con él: Que el estudio cuantitativo era la única manera de expresar con precisión las vagas nociones que la psicología manejaba antes, y el convencimiento que el apoyo de un cuidadoso diseño experimental es fundamental para la experimentación.

Ebbinghaus aplicó estas ideas al estudio de la memoria. Vale la pena mencionar que al no contar con sujetos de experimentación, él mismo fue su sujeto. A él se debe la

elaboración de la curva del olvido. A partir de 1880, dos hombres, Francis Galton y Karl Pearson, crean una revolución en la Estadística, al proporcionar una metodología empírica que sustituye a la experimentación controlada, en disciplinas donde la experimentación no es posible de aplicar. Esta metodología empírica ya había sido utilizada en la psicología.



Francis Galton, primo de Darwin, nació en 1822 y a pesar de no ser psicólogo, investigó el carácter hereditario de la genialidad o inteligencia, utilizando curvas normales inversas, que llamó "ojivas", término que tomó de la arquitectura, y que aún se utiliza. Fue pionero en el tema de la regresión lineal simple, o reversión, como él la llamó, técnica para obtener una expresión que relaciona en forma lineal, dos características. También se preocupó de la estimación de los componentes de la varianza, o partes de la variabilidad de un fenómeno observado, atribuibles a causas identificables. El concepto estadístico más conocido de él, es el de la correlación, aún cuando su interpretación es limitada a un coeficiente que mide el grado de asociación entre el comportamiento de dos variables.

http://www.jorgegalbiati.cl/ejercicios_4/HistoriaEstadistica.pdf

* Profesor de Carrera Tiempo Completo de Psicología Social en la FES Zaragoza-UNAM, profesor de Psicología Social en la Universidad Autónoma Metropolitana. Correo: jgfranco56@yahoo.com

La pregunta más importante que generó fue ¿Se podrán medir las capacidades mentales? Con ello se convirtió en uno de los padres de la Psicometría, conjuntamente con Alfred Binet en Francia y Catell en Norteamérica, este último alumno de doctorado de Wilhelm Wundt, Padre de la Psicología experimental (Morales, 1976). Sin embargo quizá la mejor contribución de Sir Francis Galton fue la de ser el protector de un hombre genial: Karl Pearson.

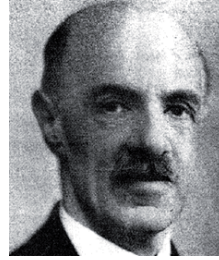


Karl Pearson aunque no fue psicólogo, siempre desarrolló una gran fascinación por todas las ciencias en especial las ciencias sociales. Él mostró interés en distribuciones probabilísticas asimétricas, en contraposición con las distribuciones normales, simétricas. Llegó de esta manera a introducir una familia de distribuciones probabilísticas, hoy conocida como Gama, que ya había sido descubierta independientemente por el estadounidense Erastus De Forest.

Pearson mostró interés en los más diversos temas, además de la estadística, como la filosofía, la religión, la historia, entre otros. Su "Gramática de las Ciencias", de 1892, ilustra su convicción de que la estadística analítica yace en los fundamentos de todo el conocimiento.

Pearson, en su trabajo, dio más importancia a la cuantificación de la correlación entre dos variables, en la forma de un coeficiente, que la que le había dado Galton. Él y otros investigadores desarrollaron varios coeficientes de correlación, para el estudio de diferentes problemas en genética, biología, y otras disciplinas. El más común y conocido de ellos, hoy en día, lleva su nombre. A Karl Pearson se debe, también, la prueba estadística ji cuadrada, introducida en 1900. Este estadístico, es utilizado como medida de asociación entre dos tablas de frecuencia y una de sus aplicaciones es el probar el ajuste de una ley probabilística a un conjunto de datos empíricos.

Con posterioridad al desarrollo del concepto de correlación, de Galton y de Pearson, problemas de clasificación en antropología y botánica dieron origen a coeficientes de similitud y a las funciones discriminantes del análisis multivariante. Dentro de esta misma rama de la estadística, pero en otra dirección, el estudio de las respuestas de los tests mentales dio origen a técnicas de reducción de dimensionalidad, es decir, el reemplazo de un gran número de variables correlacionadas, por un pequeño grupo de variables construidas a partir de las primeras, que contienen aproximadamente la misma cantidad de información. Entre ellas se encuentra el análisis factorial, que permite encontrar y cuantificar factores que influyen sobre las respuestas observadas. Las raíces del análisis factorial se encuentran en la psicología.



Charles Spearman condiscípulo de Catell y también alumno de doctorado de Wundt, nació en 1863 en Inglaterra. Spearman sirvió en el ejército inglés, participando en la guerra de los Boers. Luego se retiró, para dedicarse a estudiar psicología, llegando a desempeñarse, ya tarde en su vida, como profesor de psicología en el University College, de Londres. Es conocido por sus contribuciones al análisis factorial, que se mencionó como una de las técnicas de la rama de la Estadística denominada análisis multivariante. También es conocido por sus investigaciones sobre la inteligencia. Estos intereses lo obligaron a estudiar estadística, llevándolo a desarrollar un coeficiente de correlación basado en rangos, que hoy lleva su nombre. El trabajo de Spearman ha sido desarrollado con posterioridad, desembocando en el análisis de varianza multivariante.

http://www.jorgegalbiati.cl/ejercicios_4/HistoriaEstadistica.pdf

Al igual que Spearman, otros psicólogos han entregado importantes contribuciones a la Estadística, lo que es indicación de su gran utilidad en el estudio de los fenómenos psíquicos. Entre ellos se cuentan L.L. Thurstone y R. Likert, quienes se preocuparon de problemas de escalamiento, que consiste en transformar una característica medida en una escala conceptual, a una escala numérica. El escalamiento está fuertemente ligado al diseño y análisis de encuestas y tests.



Louis Thurstone fue un psicólogo norteamericano que comenzó trabajando en ingeniería electrónica antes de iniciar sus estudios de Psicología. Estudió en las universidades de Cornell y Chicago. Después de enseñar psicología en el Instituto Carnegie de Tecnología (1915-23), fue psicólogo del Instituto Gubernamental de Investigaciones (1923-24) y profesor en la Universidad de Chicago (1924-52), donde en 1938 ocupó la cátedra Charles F. Grey. Inventó una escala psicofísica para la medida de las actitudes por el método de intervalos aparentemente iguales e introdujo nuevas técnicas en el campo del análisis de factores. Dio un gran impulso a la Psicometría. Se opuso al factor G de Spearman y postuló sus siete aptitudes mentales primarias: comprensión verbal, comprensión espacial, razonamiento abstracto, capacidad numérica, fluidez verbal, capacidad perceptiva y memoria. Escribió: Un estudio Factorial de la Percepción en 1944 y Análisis de Múltiples Factores en 1947.

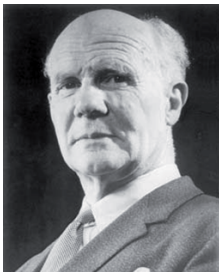
<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/thurstone.htm>



Rensis Likert (1903-1981) Psicólogo norteamericano se graduó en la Universidad de Michigan en economía y sociología en 1922. Recibió su doctorado en Psicología en la universidad de Columbia en 1932. Fue el director fundador del Instituto de Investigación Social en 1949.

Trabajó en un buen número de agencias gubernamentales en el negocio de obtención de información valiosa y pasó gran parte de su vida perfeccionando y desarrollando un método confiable para obtener datos de los entrevistados. Este trabajo se publicó en 1932 con el título de, "Una técnica para medir actitudes". Sus ideas han sido una gran influencia en el siglo veinte y seguramente también en el veintiuno. Trabajó en empresas y desarrolló su teoría organizacional, la cual fue bien acogida en Japón.

<http://www.answers.com/topic/rensis-likert>



Egon Pearson, hijo de Karl Pearson y Neyman, presentaron en 1936 una teoría sobre la forma de probar hipótesis estadísticas, con base en datos. Esta presentación promovió mucho interés, estimuló una considerable cantidad de investigación, y muchos de los resultados hasta hoy aún se usan. Ellos resolvieron dificultades fundamentales para la comprensión de las pruebas de

hipótesis, introduciendo las nociones de hipótesis alterna, y los dos tipos de error, el de rechazar una hipótesis que es verdadera, y el de no rechazar una hipótesis que es falsa. Egon Pearson, aunque tampoco fue psicólogo, sino astrónomo, fue también como su padre un gran estadista y

lo sucedió como profesor de estadística en la University College London y como editor de la revista *Biométrica*. Él fue presidente de la Royal Statistical Society de 1955 a 1956. <http://www.statemaster.com/encyclopedia/Egon-Pearson>

Al conocer a estos grandes hombres que han construido la actual fisonomía de la Psicología y su enorme contribución en la Estadística y por supuesto a la conformación de la investigación, tal como hoy se trabaja, no puede uno susstraerse a la plena conciencia de que la estadística no debe resultar ajena, sino por el contrario, es como llegar a un buen refugio, es como llegar a casa. Por esta razón dentro de la enseñanza de la estadística es necesario partir no de números y fórmulas, sino de la construcción del conocimiento que da el sentido de pertenencia y el amor por la ciencia, la comprobación y la verdad.

BIBLIOGRAFÍA

http://www.psycoactiva.com/bio/bio_5.htm Recuperado el día 17 de Junio de 2009.

Galbiati, J. Desarrollo histórico de la estadística . Recuperado el día 16 de Junio de 2009 de http://www.jorgegalbiati.cl/ejercicios_4/HistoriaEstadistica.pdf

Morales, M.L. (1976) *Psicometría Aplicada*. México: Ed. Trillas. <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/thurstone.htm> Recuperado el día 17 de Junio de 2009.

<http://www.answers.com/topic/rensis-likert> Recuperado el día 18 de junio de 2009.

<http://www.statemaster.com/encyclopedia/Egon-Pearson> Recuperado el día 18 de junio de 2009.

OTRAS FUENTES RECOMENDADAS

Owen D.B. (1976). *On the history of statistics and probability*. Marcel Decker.

Stiegler S. (1986). *The history of Statistics*. Harvad University Press.



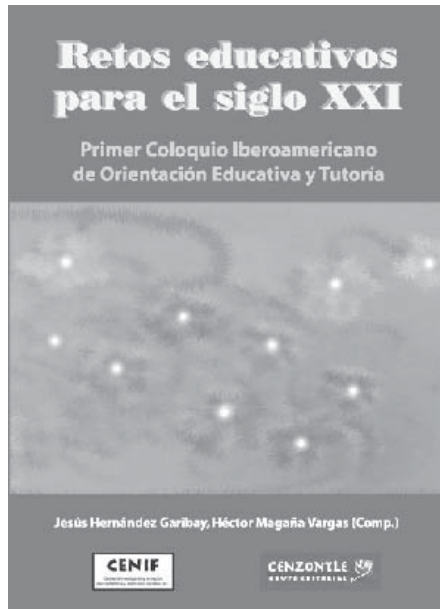
Reconocimiento a l@s Amig@s de la REMO

A iniciativa del Dr. Bernardo A. Muñoz Riveroll, quien elaboró la propuesta de llevar a cabo la Primera Jornada de Solidaridad con la *Revista Mexicana de Orientación Educativa* (REMO), el día 19 de febrero del 2010, con sede en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM se impartieron dos talleres especializados con la colaboración también solidaria del Dr. Horacio Foladori y del Dr. Pedro Reygadas. La convocatoria para participar en este evento fue recogida por más de treinta compañer@s y amig@s educadores de diversas instituciones, quienes al ofrecer su cooperación económica hicieron posible el financiamiento de este número 18. A continuación hacemos mención de todos y cada uno de nuestr@s amig@s y les ofrecemos nuestra gratitud por su apoyo hacia este proyecto educativo.

Asistentes a la Jornada de Solidaridad con la REMO.- Rosario Abarca Castro, María de Lourdes Alonso Reyes, Martha Beatriz Ángeles Palacios, Jorge Alberto Arriaga Naranjo, Edith Guadalupe Baltazar Dfáz, Olga Bautista Sarabia, Marisol Bibiano Espíritu, Homero Chávez Aguilar, Olga Elizabeth Cuevas Villanueva, Olga Madeline Cuevas Villanueva, Mónica Cecilia García González, Alexys González Mejía, Yadira Hernández Betancourt, Rogelio Luna Reyes, Claudia Giselle Manríquez García, Andrés Méndez Meza, María del Carmen Peralta Hernández, Leticia Ramos Ortiz, César Reyes Cruz, Jorge Romero Balanzar, Gabriela Serrano Morales, Elena García Hernández, Jorge Guadarrama Corona, Araceli Serrano García, Margarita Arciniega Diego, Jacqueline Damián Gallardo, Dinorah Rivera Garibay, Alfonso Armendáriz Martínez, Reyna Figueroa A., Alma García Gómez, Karla Angélica Garrido Velázquez, Angélica I. Longoria Valencia, Deyanira Nayelli Loza Bautista, María Juana Núñez Mercado, Rocío Olvera García y Georgina A. Velázquez Morales.

Retos Educativos para el Siglo XXI[†]

Tania Karina Martínez Celis y Karina Fuentes Cuevas*



Este libro habla acerca de lo ocurrido en el Primer Coloquio Iberoamericano de Orientación y Tutoría; en el mismo se exhiben las diferencias y puntos de vista de diversos autores y las problemáticas que se presentan en países como México, Brasil, Argentina, Venezuela, Chile, Cuba, España y Perú.

La obra da a conocer las diferentes posturas sobre la vinculación de la orientación educativa y la tutoría en Iberoamérica, a la vez que permite identificar las teorías y las prácticas que se desarrollan en estas naciones. Uno de esos aspectos es que la orientación educativa no se imparte de la misma manera en los países antes mencionados, debido a que son diferentes culturas e ideologías que convierten a la orientación en educativa, vocacional y profesional y que en algunos casos como en Brasil que no existe la tutoría, ya que hay un orientador educacional es el que hace el papel de tutor y

realizan pláticas en equipo o grupos de orientación.

Otro aspecto es la práctica del orientador y como la lleva a cabo dentro de su cultura; existen orientadores que se guían en lo educativo, lo vocacional y lo profesional, pero no se trata de ver a que se dedica cada uno, sino tratar de complementar los diferentes conocimientos para hacer de la orientación y la tutoría una mejor práctica. En este sentido, el principal objetivo del libro es unir los conocimientos de autores importantes de diversos países para lograr que exista una sola orientación que cumpla con las necesidades del orientado y mejore la calidad de la misma, no sólo en México, sino en toda Iberoamérica.

La motivación de logro en el alumno es un factor importante dentro de la orientación, ya que como orientador tenemos que adaptarnos al mundo en el que vive el adolescente sin olvidar las carencias que plantea la sociedad, es decir, tomar en cuenta su medio social, familiar, económico y sentimental, ya que son factores que se deben de tomar en cuenta para la elección de una carrera. La motivación que se le da al alumno muy pocos orientadores la llevan a cabo y esto habla de ética y profesionalismo en el orientador.

En general el libro es una invitación no solo para profesores, sino para alumnos, ya que nosotros como estudiantes asistimos al coloquio en el estado de Toluca y pudimos observar que la gran mayoría de la población era de profesores y solo el 5% eran estudiantes y así mismo para inculcar a los alumnos la importancia de la orientación dentro

de su vida no solo profesional sino también personal, y de esta forma mejorar, conocer y modificar la orientación en los diferentes países.

En el libro participan los siguientes autores: de Venezuela, Julio González, con "La orientación educativa y su papel ante los cambios en América Latina"; Omaira Lessire, con "El resurgimiento del profesional de la orientación en Venezuela"; y Jesús González, Paula Lauretti y Eira Villalobos, con "La ética del orientador docente". De Cuba, Aida Rosa Gómez Labrada, con "Modelo para el proceso de orientación comunitaria en América Latina: especificidades en Cuba". De Argentina, Sergio Rascovan, con "Reflexiones sobre la orientación vocacional-educativa y tutorías en Argentina". De Perú, Cecilia Baldwin O., con "Tutoría y orientación educativa en el Perú". De España, Neves Arza Arza, con "Situación y retos de la orientación en el sistema educativo español". De Chile, Horacio Foladori, con "Orientación y tutoría a la luz de los procesos de institucionalización del aprendizaje". De México, Lilia Paz Rubio, con "Orientación y tutoría: situación actual en México", Cecilia Crespo, con "Situación actual de la educación y orientación en México", Jesús Hernández Garibay con "La orientación educativa en el México del nuevo siglo", y Héctor Magaña Vargas, con "Las orientadoras en México, un proceso de construcción de su vida profesional".

Magaña Vargas, Héctor y Hernández Garibay, Jesús. Comp. (2008). *Retos educativos para el siglo XXI. Primer coloquio Iberoamericano de orientación educativa y tutoría*. México: CENIF-Grupo Editorial Cenzontle. 194 pp.

* Estudiantes de la licenciatura en Pedagogía, en la Universidad Insurgentes Plantel Xola-UNAM.

REMANDO en la cultura...

Hojas sueltas...

Miércoles 26 de Mayo de 2010, Día de San Felipe Neri

Solidariamente a Lupita Escamilla Gil
y Bonifacio Vuelvas Salazar.

Al Dr. Francisco Garín Camacho.

*La gloria o el mérito de ciertos hombres consiste en escribir bien; el de otros consiste en no escribir, según Jean de la Bruyère, y digamos que Ángel de Campo (1868-1908) perteneció a la primera categoría enunciada por el moralista francés...**

La Ciudad de México en el Siglo XIX...

En este siglo la ciudad sufrió una considerable transformación urbana, a pesar del proceso modernizador que tuvo, tan lento como accidentado. En el escenario arquitectónico, las grandes casas señoriales adoptaron el estilo neoclásico, porque sus dueños lo consideraron de moda y buen gusto; poco a poco abandonaron el artesonado barroco. Hasta ese hecho podría decirse que se debía a la influencia dominante del liberalismo en lo político y lo artístico. Con el surgimiento de medios tan importantes como el telégrafo y el ferrocarril fue posible la comunicación entre todo el territorio nacional; estas asombrosas tecnologías allanaron el camino a la modernización económica. En la medianía del siglo XIX, la Ciudad de México -nos ilustra Rivera y Cambas-, *“la parte habitada de la ciudad, es poco menos de una legua cuadrada, teniendo un perímetro de 3.74 leguas; su extensión de Norte a Sur, de la Garita de Peralvillo a la Candelaria es de 4,900 metros ó 4.17 leguas y de Oriente a Poniente, de San Lázaro a San Cosme, 4,800 metros ó 1.5 leguas (...)”* *A mediados del siglo XIX, la población citadina fluctuaba entre los 350,000 habitantes. Los grandes lagos comenzaron a desaparecer y prácticamente los canales de la ciudad fueron secados, sólo quedaron las afluentes de la zona sur por Chalco, Xochimilco, Tlahuac por la vía del Canal de la Viga hasta el embarcadero de Roldán, en el corazón de la Merced, en el lado oriente, la afluente de San Lázaro que se encontraba con el Lago de Texcoco”* En la Ciudad de México del siglo XIX, 6

de cada 10 habitantes eran descalzos y lo “niños de la calle” desde hace un buen, ya eran parte del escenario social.

San Felipe Neri, fundador de hospitales

Se le reconoce como el Patrón de Roma. Nació en Florencia en 1515, hijo de buena y generosa cuna, desde niño fue apreciada su inclinación religiosa de tal suerte que siendo muy joven, rechazó la buena vida y el lujo, para asistir a los pobres, principalmente a enfermos y hospitalizados. Su fama de hombre piadoso y humilde se extendió por toda la Italia y más allá de la península. Su disposición al sacrificio lo condujo a una vida de martirio, cincelado con estancias prolongadas en catacumbas húmedas y nauseabundas; allí cultivó una extraordinaria perseverancia dedicada a la oración, impuso verdaderos records de 40 horas seguidas. Fue por este recurso sublime que San Felipe Neri, logró la instauración de la Congregación de los Oratorios; corría entonces el año de 1551. Tiempo después, dedicó su esfuerzo a la construcción de hospitales para pobres. Uno de los más importantes, es la Sagrada Trinidad, ubicado en el cuadrante de San Giovanni in Luterano, en la eterna Roma. Este hospital aún permanece en funciones y es asiduamente visitado por gente de todo el mundo. Persiste la leyenda acerca del origen de este y otros hospitales, se cuenta que por el año de 1545, en la celebración del día de Pentecostés, Felipe estaba muy enfermo cuando recibió la visita del Espíritu Santo quien le ordenó construir

* La epígrafe es propuesta del autor y escritor Héctor de Mauleón, y con ella comienza la entrevista *Ángel de Campo y la ciudad como un cofre de signos*, que el *Diario Milenio* le hizo en 2002. Mauleón “llevó a cabo una amplia antología de la obra de Micrós, donde a través de un prólogo impecable recupera el espíritu de una de las plumas más brillantes del *fin de siècle* mexicano: *Ángel de Campo*”. La Antología la publica la editorial Cal y Arena en la colección Los Imprescindibles. Héctor de Mauleón también es autor de *La perfecta espiral* (1999), *El tiempo repentino* (2000) y *Como nada en el mundo* (2006). (Se agradece a la Lic. M. Beatriz Ángeles, por el apoyo brindado en la búsqueda de información sobre Micrós.).

¹ Rivera Cambas, M. (1880) “México en el Siglo XIX”, en *México Pintoresco y Artístico y Monumental*, Tomo 2, esta obra es una copia de la edición facsimilar impresa en 1972. México, p.240.

hospitales para los pobres, la impresión por la sorpresiva aparición lo dejó estupefacto por la magnitud de la misión. Se dice entonces, que por el gran gozo de su misión, el corazón le creció tanto que se ensanchó y le fracturó las costillas. El increíble suceso dejó atónitos a los galenos, quienes derrotados, aceptaban finalmente la santidad de Felipe, ya que días antes había resucitado a un joven, porque era inadmisiblemente que muriera en pecado mortal.²

El último periodista del Siglo XIX y el primer escritor del Siglo XX

“Ángel Efrén de Campo y Valle —según información de su sobrino Antonio Fernández Del Castillo— nace en la Ciudad de México el 9 de julio de 1869, en la casa número 25 de la calle de Puente Quebrado, hoy República de El Salvador, en el barrio de San Juan de Letrán. Asiste al Colegio del Canónigo Díaz. Su padre, el militar Ángel de Campo, muere pronto y su madre, Laura Valle, agota la escasa herencia. El tío político de Micrós [como se acostumbra llamar a De Campo], Francisco Fernández Del Castillo, lo inscribe en el colegio más prestigiado de entonces, el de don Emilio Baz. Inició estudios de medicina, pero tuvo que abandonarlos para mantener a sus hermanos y aceptar un modesto empleo en la Secretaría de Hacienda. Para completar sus ingresos fue profesor en la Escuela Nacional Preparatoria y, alentado por Altamirano, inició sus colaboraciones en los periódicos de la capital”.³

Los tiempos de la Revolución Cubana

En los primeros 5 años de la década sesenta del siglo XX, surgía un tiempo nuevo en Cuba; Castro tenía poco de haber tomado el poder, la Revolución Cubana surgía retadoramente en la vecindad y con la obsesiva vigilancia norteamericana. Batista había huido, dejando a la isla devastada. Los guerrilleros de la Sierra Maestra, los barbones y el Che cubanizado tenían la enorme tarea de reconstruir la economía, la educación, el tejido social..., todo. El temido socialismo había irrumpido en la historia, en la vida cubana y en la conciencia latinoamericana. La guerra fría llegaba a la América, celosamente pertrechada de la mancha roja...

La caja idiota, o la caja de los sueños

Allá en la colonia ampliación Asturias, que era un barrio bajo y vecina del Mercado de Jamaica, fuimos a vivir y convivir con toda la leperuza de migrantes pobres del interior de la

repmex. En ese lugar, como sucede en cualquier otro barrio de la gran capital, las historias se tejen colectivamente. Así sucedió con la historia de la Chole. Un día pasó que la mamá de la Chole nos invitó para que todos los descamisados la viéramos por la televisión, ya que se presentaría a concursar en el programa “Reina por un Día”, conducido por Carlos Amador; en esa época cuando la tv se apreciaba en blanco y negro. El día de la esperanzadora participación, la Pirata (así le decían en la vecindad porque le faltaba un ojo) no cobró los 20 centavos acostumbrados por las 4 horas de embrutecimiento que gustosos recibíamos de la tv; su generosidad fue para que todos viéramos el programa y la contienda de la mamá de la Chole. El concurso consistía en seleccionar a la triunfadora de un grupo de mujeres pobres que conmovía al jurado por la historia que entre lágrima y lágrima contaban al auditorio, presente y teledividente. Había un jurado que en su momento indicaba quien era la ganadora, después la coronaba reina por un día, y se cumplía el deseo de la elegida. Bueno, sucedió que la mamá de la Chole ganó con una historia tan simple como lacrimógena: la Chole no podía hacer la primera comunión, estando en la edad de recibirla y a punto de ser remisa, porque sus padres no tenían dinero para ofrecérsela. Finalmente recibió el sacramento en una iglesia de postín, apadrinada por un par de jóvenes gringos, que además eran artistas. Un opíparo desayuno fue la parte más destacada del festejo, porque una tragada memorable como la de ese día, no era nada usual para la perrada del barrio que la acompañamos en su periplo festivo...; todos nos quedamos con la idea que la tv era bien justiciera y de verdad una caja de sueños...

Micrós y el Pinto...

El Pinto, fue un perro mal nacido; así lo escribe Micrós, producto de los amores ardientes como espontáneos de la Chilindrina y el Capitán. Aunque la hembra procedía de un aceptable pedigrí, el macho era tan vagabundo como pendero. En una tarde de celo y de descuido de los amos, la Chilindrina dio el “mal paso”, y tiempo después concibió al Pinto y a otras criaturas que de inmediato vergonzantemente fueron abandonados. Así, el Pinto nació y creció en la calle, siempre rechazado, todo el tiempo peleando por la comida, durmiendo a la intemperie, conociendo jaurías paupérrimas y malolientes que sobrevivían como él; ahuyentado a patadas de las carnicerías y de los comederos. El Pinto, desnutrido, de orejas gachas y de mirada triste...⁴

² Butler, A. (2003), “Vida de Santos”, Editorial Libsa, Madrid. p.46

³ Pérez Hernández, Ma. del C. (1998), “Ángel de Campo, maestro de México”, en *Artistas y Artesanos*. El correo del maestro, junio 25, México.

⁴ Se recomienda la lectura del cuento: “El pinto”, en las obras de Ángel De Campo, *Ocios y Apuntes y La Rumba*. México: Porrúa, 1993. (Colección de Escritores Mexicanos). *Cosas vistas y cartones*. México: Porrúa, 1986. (Colección de Escritores Mexicanos).

El caballito de mar

El garín nos daba la clase de Geografía, cursábamos el 4to año de primaria en una escuela bien proleta del rumbo del Mercado de Jamaica, ubicado en una zona cercana al Centro Histórico de la Ciudad de México. El garín obligaba, presionaba a echar andar la imaginación.

-Cierren los ojos y ahora piensen en el mar, ¿ya..?, ahora en las conchas, en estrellas de mar, en los caracoles... ¿ya?, bien, en estos momentos imaginen que tienen en sus manos un caballito de mar... compárenlo con la República Mexicana: la Península de Baja California es similar a la cabeza y la trompa, el cuerpo alargado y curvilíneo que se desvía hacia el Golfo de México, es ocupado por la mayoría de los estados y su cola se encuentra en la Península de Yucatán, ya visualizaron el parecido?

-No maestro, contestamos un buen número de coconetes.

-¿Cómo...? -cuestionó el garín. Es que nunca hemos visto un caballito de mar?

La negativa casi fue unánime. De inmediato, lo dibujó en el pizarrón y solo así pudimos apreciar el parecido. Además pidió que investigáramos las características del espécimen. El garín continuó:

-Nuestro país es precioso como el caballito de mar, y es muy rico en recursos naturales, pero es un país pobre, porque ha sido saqueado de muchas formas, por extranjeros pero también por otros mexicanos, con la complicidad y la participación directa de quienes nos han gobernado, y que han pertenecido al Partido Revolucionario Institucional. Han controlado a los trabajadores y a los campesinos a través de líderes mercenarios. Estos políticos ladrones se aliaron con los empresarios de la radio y la televisión para embrutecer al pueblo, también los sacerdotes se encuentran vinculados con los gobernantes para idiotizar a la gente. Los curas alejan de la realidad a la gente y les crean culpa para que no luchan por sus derechos. Y los programas de televisión son seleccionados para que la gente no piense. ¿A ver, levanten la mano quienes tengan televisión...?; bueno, son pocos pero seguramente les dan para pagar y verla.. Los programas de televisión han embrutecido a chicos y grandes... Por ejemplo, el fútbol es uno de los deportes que más embrutecen a la gente, las telenovelas, los programas de concursos... Por cierto... ¿saben como le dicen a la televisión?

Una negativa rotunda explotó en el salón; irónico y ácido, el garín contestó:

-¡La caja idiota...!

Una expresión de dureza dibujó su rostro...; nosotros nos sentimos avasallados por el gesto y hasta humillados por esa afirmación.

La Calle del Puente Quebrado y el Templo de San Felipe Neri

El templo se encuentra en la calle de República del Salvador No. 47 en el CHCM. Erigido en 1687 por los monjes oratorios quienes se dedicaban a las labores hospitalarias. Sin embargo, el 4 de abril de 1768 un sismo destruyó el templo y los monjes se vieron forzados a la construcción de uno nuevo, tarea que abandonaron después, porque las autoridades eclesiásticas les concedieron el monumental templo de La Profesa, antes ocupado por los jesuitas. El templo original, tuvo un destino incierto, durante el curso del siglo XVIII estuvo abandonado, después fue utilizado como bodega. En las postrimerías del siglo XIX se instaló allí el Teatro Arbeu, el 7 de febrero de 1875, y un conjunto de negocios, como cafés, restaurantes, bares... La portada del ex templo es lo único que prevalece. Ésta es distintiva de un barroco exquisito que permite apreciar la belleza de sus estípites que custodian los arcos de medio punto alojados en el centro, que enmarcan la puerta, y la gran hornacina vacía, ubicada en el segundo cuerpo, donde estaba el busto de San Felipe Neri. Unas casas más adelante, caminando rumbo al oriente, se encontraba el noviciado del Convento de San Agustín. Este edificio se conectaba con el templo de San Agustín (ocupado durante mucho tiempo por la Biblioteca Nacional) por un bello puente arqueado (de los pocos que hubo en la Ciudad de México). También vale la pena referir que casi en la esquina de la calle de Pino Suárez, se encuentra el Templo de Jesús Nazareno. En ese lugar, identificado por los indígenas como Hitzilán, fue donde se reunieron por primera vez el conquistador Don Hernando Cortés y el Rey azteca Moctezuma. Después de la Conquista de México, Don Hernando mandó a edificar un templo que fue consagrado a la Limpia e Inmaculada Concepción de María. No se sabe a ciencia cierta (¿caso porque fue uno de los primeros templos que mandó a construir.., o al que le tuvo más aprecio?), el motivo principal que sedujo al capitán Cortés para que en ese lugar fueran enterrados sus restos.. Cabe señalar que en ese humilde recinto, está el increíble mural "La Apocalipsis", pintado por José Clemente Orozco, en el tiempo de la posrevolución mexicana en el siglo XX. Finalmente, desde el año de 1970, el ex templo de San Felipe Neri, aloja a la Biblioteca Miguel Lerdo de Tejada, que antes se encontraba en el patio trasero del Palacio Nacional.⁵

El destino del Pinto

El Pinto -nos cuenta Micrós- tuvo muy pocos momentos de felicidad; uno de ellos cuando fue adoptado como mascota de un par de niños que se divertían con él. Después vivió la vida azarosa y turbulenta que le imprimió una mujer de "cascos ligeros", que por lo menos le dedicaba un tiempo para ali-

⁵ Rivera Cambas, *Op. cit.*

mentarlo y compartir su compañía. Pero poco tiempo después el Pinto regresó a la calle y a la vagancia. En su biografía dramática, Micrós, narra que El pinto llegó a enamorarse de una perrita del barrio, pero jamás fue correspondido. Un día que el hambre lo devoraba, un carnicero aparentemente se apiado de él y le tiró un rico hueso de res, aún con porciones generosas de carne, Pinto movía la cola alegre por el manjar y cuando mejor se encontraba degustando la carne sintió que un fuego abrasador aniquilaba sus entrañas, un fuerte dolor lo doblegó. Pinto había sido envenenado. Esa misma tarde, el perro yacía inerte entre la basura, y solo fue despedido por la mirada compadecida de los perros más importantes de la jauría...⁶

¿Herederás el viento?

El garín se daba el tiempo para participar en el programa "Sendero Estudiantil" de una estación de Radio que se hacía llamar "Heraldo del Chocolate Abuelita", desde el micrófono orientaba a niños, jóvenes, profesores y padres de familia. Arremetía contra la televisión enajenante, contra el alcoholismo y el machismo de los padres de familia. Sin embargo, yo deseaba escuchar en el programa, lo que el garín nos expuso en una tarde lluviosa del verano, cuando diseminó esa sentencia lapidaria que en alguno de nosotros le cambio la visión del mundo: "la religión es el opio del pueblo... y Dios no existe". El garín nos contó del autor de esta frase; nos narró la vida del filósofo alemán Carlos Marx, comparó el movimiento obrero del siglo XIX con el del XX. La afirmación marxista, en la voz rotunda del garín nos dejó fríos y fritos a todos; jamás habíamos escuchado algo así tan atrevido, pero la explicación pausada y didáctica que siguió a la afirmación incendiaria, pasando por el evolucionismo de Darwin, nos puso a pensar por vez primera en la escuela primaria: ¿si Dios no existe, el diablo tampoco. ¿Si Dios no existe, entonces Jesucristo si murió?; por tanto no hay vida después de la muerte. Entonces..., ¿por qué y para que existen la religión y la iglesia? ¿A poco procedemos de los monos? De reojo ausculté mis brazos y el aspecto físico de mis condiscípulos; concluí que éramos más a semejanza del mono. Esa noche húmeda, no pude dormir, repasé la lección garinista y experimenté por primera vez la libertad; los miedos y culpas terminaron, los purgatorios se esfumaron y las imágenes diabólicas desaparecieron para siempre... Sí, me sentía libre.

Micrós en el preludio de la primavera...

La tarde era tibia, una ligera ráfaga de viento mecía los árboles y las plantas, el fin del invierno se acercaba con discreción a la ciudad. Micrós se encontraba absorto con la imagen

del perro vagabundo con el se había topado a la entrada del periódico *El Nacional*; no olvidaba su cabeza gacha y la mirada triste del can, cubierto de una piel manchada de tonos pardos y una piel que le dibujaba el costillar con la nitidez de la hambruna. Con calma bebía su copa de ajeno y fumaba con el recato de quien sabe lo perjudicial del tabaco. Allí se encontraba en un barcito aledaño al Teatro el Arbeu; antes se había encontrado con sus amigos, el Maestro Altamirano, Ezequiel A. Chávez, Luis G. Urbina, Manuel Gutiérrez Nájera y Federico Gamboa. Habían discutido sobre la situación política de México, acerca de la modernidad del pensamiento social y literario, también parlotearon el porvenir de la República. Gamboa comentó sobre la accidentada historia del lugar en donde se encontraba el Arbeu, de las riñas y pendencieras experiencias entre parroquianos y prostitutas que motivaron la clausura frecuente del teatro y su barcito. Micrós escuchaba los temas inacabados que abordaban con excitación los amigos, sonreía ocasionalmente pero no participaba, se concretaba a escucharlos, ponía especial atención al Nigromante, su sapiencia lo atrapaba, pero no dejaba de pensar en el can debilucho, y con extrañeza se percataba que al mismo tiempo rememoraba las imágenes de los niños indígenas y mestizos que afanosos buscaban comida en los basureros de Santa Cruz Acatlán, Tlaxcoaque, la Candelaria de los Patos y del Campo Florido. Los amigos finiquitaron la tertulia, y las remembranzas postergaron la salida de Micrós, solo quedó en la mesita, apagó el cigarro, apuró el trago, pidió la cuenta y salió del bebedero. Caminó por la calle de Puente Quebrado rumbo al barrio de San Juan, experimentó un ligero estremecimiento cuando se encontró de frente con un indigente mendigando comida.

Pensar para aprender...

El garín fue nuestro profesor del 4to. al 6to año de primaria. Aparte de estudiar el magisterio, lo hizo para Médico Cirujano; no supimos si se formó en la universidad o en el politécnico. Cuando fue nuestro profesor ya era residente. Después de darnos clase, salía volando de la escuela para trabajar en un sanatorio del rumbo de la Calzada de la Viga, muy cerca del barrio de Santa Anita. Su didáctica era muy sencilla: a) exponía la clase b) preguntaba, c) obligaba a pensar y d) reprimía con sonoros coscorrones a quien no lo hiciera. Para el garín la evidencia indiscutible de aprendizaje era el acto de pensar en voz alta; jamás nos puso a entonar las tablas, ni a repetir los contenidos, para él lo más importante consistía en expresar lo que pensábamos del tema. Para el paso "d", se valía de los nudillos para darnos coscorrones, y debido al éxito de la frecuente ausencia de materia prima, se valió de la mano auxiliar del pinche castañeda condiscípulo nuestro,

⁶ De Campo, Angel, *Op.cit.*

de rostro huesudo y unos nudillos de acero, que con sonrisa sádica los impactaba sobre nuestros cráneos... (yo creo que por eso cuando pienso me duele la cabeza). Con frecuencia el garín nos regañaba, nos decía que si nosotros viviéramos en Cuba, Fidel seguramente nos tendría trabajando todo el día en la zafra, ya que no servíamos para el estudio, que no nos gustaba pensar. La Revolución Cubana estaba en la cima de las grandes discusiones políticas, y el garín sentía una admiración especial por el compromiso y la disciplina con la que se trabajaba.

De Disney a Micrós

Una tarde de viernes social en el salón de clases, después de enseñarnos a leer poesía de los modernistas, el garín nos leyó un cuento: El Pinto. La narración fue conmovedora y rica en imágenes, sobre todo tristes. Distaba la historia del Pinto de las imágenes cursis y almibaradas de los animales parlantes y antropomórficos de Disney, que era nuestro único referente. El pinto era tan semejante al perro común y vagabundo del barrio, y al mismo tiempo igual al niño que vivía en alguna de las numerosas ciudades perdidas de la Ciudad de México. El garín, más conmovido que nosotros, a pesar de que ya conocía la historia, nos dejaba como tarea investigar sobre la personalidad del autor del cuento, Ángel de Campo, Micrós o Tick Tack (eran sus seudónimos).

La Lerdo de Tejada

Ni el arturodorado, ni el gordo sergioreyes, mucho menos yo, recordamos quién nos sugirió visitar la biblioteca Lerdo de Tejada, pero si coincidimos que en ella nos iniciamos como investigadores. En su recinto comenzamos a indagar sobre Micrós, aunque seguíamos sin entender porque tanto interés del garín por este autor, nos preguntamos por qué investigarlo, si vivió en el siglo pasado y ya está bien muerto; para qué, si solamente los que viven en la calle Ángel de Campo, ubicada en la populosa colonia Obrera, les interesa como referencia domiciliaria, más que por su obra literaria. Bueno, finalmente supimos que este autor firmaba sus colaboraciones con los seudónimos, Micrós (“ojo”, observar) y Tick Tack (“oído”, escuchar), coincidimos el dorado y el gordoreyes que *ver* y *escuchar* eran los medios de los que se valía Micrós para escribir, narrar...; él así lo confesaba:

Me interesaban aquellos cuadros y escenas que encontraba en la calle y nunca había visto. La mandadera que saluda al gendarme, la enamorada pareja trasnochada que con un último resto de embriaguez va sabe Dios a dónde; el bullicio de las panaderías que arrojan a la acera el olor caliente de la sabrosa hornada, la agitación de la tienda, la limpieza de la pulquería y el lento abrirse de las correctas boticas. (Dura Lex, p. 96.)

También encontramos otros testimonios de Micrós, en donde las aves o animales piensan y sobre todo sienten..., como los vimos en el cuento “El Chiquitito”

...El pobre Chiquitito, el infeliz canario, tenía sed de las aguas de un charco... ¡Pobre cautivo! Su distracción única era dominar con la mirada la acera de enfrente (p.4) (...) Cuántas ilusiones se parecen al pájaro prófugo, enterrado en una maceta, sin flores, sin lágrimas, sin epitafios, con un abrojo y profanada por los gatos! (p.10).

Los valores humanos también se aplican a conductas de animales como la narrada en el cuento *un gato viejo, sensible (que se llamaba el Mamouth, pero le decían Mamú a secas. Desde chico dio a conocer el muy hipócrita lo que iba a ser de grande: ¡canalla!*⁷

El Palacio Nacional y la Lerdo de Tejada

La biblioteca era atendida por un señor maduro, de cabellera bien peinada y blanca, vestido impecablemente con un buen traje; tenía el aspecto de un abogado sabio y decente (algo que parece imposible exista). Era un señor muy atento que se distinguía por acomodar sus lentes a media nariz; arriba de los anteojos ofrecía su mirada escudriñadora y al mismo tiempo cordial para atender las solicitudes; después, bajaba la vista y oprimía un botón para localizar la colocación del libro en un catálogo público montado sobre un gran rodillo giratorio. Al dorado, al gordoreyes y a mí nos gustaba visitar esa biblioteca porque después de la consulta bibliográfica, nos dirigíamos al museo de Benito Juárez en el Palacio Nacional; con un morbo histórico observábamos la habitación donde Juárez murió, terminábamos la visita contemplando su máscara necrófila de bronce. Un día de octubre del 1985, a un mes de los sismos ocurridos en la Ciudad de México, me desperté con la inquietud de saber si algo le había ocurrido a la Lerdo de Tejada; visité el lugar pero la biblioteca ya no existía. No supe qué había sucedido con ella, si había desaparecido o la habían trasladado a otro lugar.

Micrós y la crónica en la actualidad

“Hace algún tiempo sentenciaron que ya era imposible abarcar a la ciudad. Que ya no podía haber un cronista de la Ciudad de México como Artemio de Valle Arizpe o Guillermo Tovar y de Teresa, porque la dimensión de esta metrópoli la hace imposible para un solo autor; requiere muchas voces. Y es que Ángel de Campo todavía tuvo una ciudad de 27 kilómetros cuadrados que podía recorrer de un extremo a otro. Lo hizo en bicicleta y en automóvil (fue el primer cronista que usó el nuevo vehículo, aunque la experiencia resultó terrible

⁷ Las citas textuales y las referencias a las páginas entre paréntesis forman parte del artículo de Pérez Hernández, Ma. del C. *Op. cit.*

porque se estrelló a los pocos días e, inclusive, lo narró en una de sus colaboraciones). El siglo XX forjó la megalópolis que hoy conocemos, este gigante que hace imposible la existencia de un cronista como De Campo, aunque también es pertinente recordar que la crónica, como género periodístico, ha sido clausurada por los propios medios, por la crisis editorial que no privilegia ni está abierta para la crónica, porque la confunden con la nota de color”.⁸

Encuentro...

Un día me encontré al garín en la calle de Dr. Vertiz, frente a los juzgados, yo iba a comparecer en mi defensa por causal de despido injustificado y no sabía que hacía él por ese rumbo. Lo identifiqué de inmediato, aunque en su edad andaba por los 70 años se veía increíblemente completo y fuerte. Lo saludé con el entusiasmo del agradecimiento; se acordó de mí una vez que identificó mi apellido materno, porque un buen amigo de él tenía un apellido igual al mío, pero físicamente yo le resultaba desconocido. Por tanto, nuestro encuentro casual le sirvió para contarme con detalle la vida, hacer y muerte de su amigo; en cambio, de nuestra vida escolar y sus actores, ni en cuenta. A pesar de su olvido me dio mucho gusto verlo, me obsequió su tarjeta y me invitó visitarlo en una “Clínica Dr. Liceaga” de la Salubridad y Asistencia que dirigía, ubicada en el populoso barrio de Mixcalco cerca de la Merced. Me pareció justo su puesto, porque con anterioridad

sabía que se había especializado en Epidemiología fuera del país. El encuentro me removió y actualizó muchas cosas, me planteó preguntas y rasguñé algunas respuestas, mil años después de haber sido alumno del garín... ¿Por qué él le concedió un lugar especial al estudio de Micrós?; ¿porque nos mandó a investigar su obra? Es posible que él se identificara con Micrós. Había coincidencias: Micrós se inició en la carrera de Medicina, garín la estudió y concluyó; el garín se desempeñó profesionalmente sirviendo en los barrios pobres de la ciudad (viene a mi mente la obra hospitalaria de San Felipe Neri), Micrós fue un cronista de la pobreza y la injusticia decimonónica; garín se revelaba contra la opresión y la injusticia, practicaba una disciplina casi militar para enseñar y enmendar (de allí su admiración a Castro), Micrós fue un crítico feroz de la desigualdad social. Aunque también pienso que quizás, más allá de de mis especulaciones, la propuesta del garín fue tan sencilla como simple: *la mejor forma de aprender es investigando...*

Epitafio...

En la pobreza, la verdad es que los hombres no son más que perros vestidos con pantalones. Sentenció uno de los canes que asistieron al funeral de Pinto... (Micrós).

Riverohl Foundation Inc.



⁷ La cita textual pertenece a la entrevista realizada a Héctor Mauleón, *Op.cit.*



SUSCRÍBASE A LA REVISTA MEXICANA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Fotocopie o recorte este Talón de Suscripción y envíelo por correo normal a nuestro Departamento de Suscripciones: Manuel María Contreras N° 61Bis-3, Colonia San Rafael, México D.F., C.P.- 06470, teléfono 5566-5409; e informe del depósito correspondiente a nombre de Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, Banco HSBC, Número de Cuenta: 4029613213, Sucursal 0039, en la ciudad de México (CLABE: 021180040296132133); o envíe un correo electrónico que incluya el archivo escaneado a: suscripciones@remo.ws.

Nombre: _____ Dirección: _____

_____ Código Postal: _____ Tel/Fax: _____

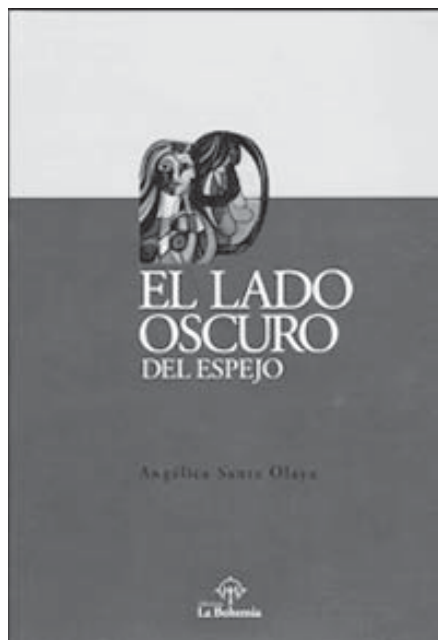
Correo Electrónico: _____ Vigencia.- Un Año, desde el número _____

Precio.- En México correo normal: \$ 120.00; correo certificado: \$ 180.00. Revista Semestral

El Lado Oscuro del Espejo

Breve apreciación intuitiva sobre la emoción en los poemas de Angélica Santaolaya

Obed González*



A través de los ejes de la vida moderna el poder por lo material acrecienta y la inventiva se concretiza en realizar artefactos para la comodidad de los humanos. Así mismo la complejidad en la visión de nuestra generación se distorsiona y da por hecho que lo que vale es lo que se compra. Colocamos en la balanza lo físico sobre lo cualitativo, el interés sobre el amor, los cuerpos sobre los sentimientos y la razón por la imaginación.

Angélica Santaolaya con «El lado oscuro del espejo» da una enseñanza y recordatorio de lo valioso de la imaginación; el amor, las cualidades y los sentimientos. Con este libro de autenticidad completa intenta volver a encontrar una forma de pensar sintiendo, abolida por los sombrereros locos de las mafias literarias.

En un estado de mágica esquizofrenia Angélica entra a su niñez en la cual voces futuras le predicen su destino. La catarsis que presenta en el poemario manifiesta una empresa de verdad austera, trágica, amatoria, quizá imposible. Con un lenguaje sin muros propone la

pesadilla de un mundo enfermo que no admite su enfermedad; pero también su ilusión personal donde el destino tiene la última palabra.

En la primera parte del libro Santaolaya le devuelve al mundo aquello de lo que no quiere saber nada; auténtico gesto de quien es honesta consigo misma. Con un lenguaje de alma y signos negros logra hacernos cómplices de ese universo el cual todos sabemos que existe; pero que pocos nos atrevemos a contar, esos microcosmos que todos llevamos dentro y que guardamos como algo sagrado que sólo conocerán los gusanos. Con este poemario nos refleja y nos zaranda frente al espejo, frente a ese lado oscuro que no queremos reconocer, esas que aunque parecen insignificancias de niñez nos marcan para toda nuestra existencia.

Frente a «El lado oscuro del espejo» podemos visualizar la búsqueda del lenguaje y su narrativa de signos, de imagen, de símbolo, de representación, de sentido. Con la intención de dirigir su vista a la cuestión de lo real de las cosas pero con un sentido metafórico. El indudable valor de la imaginación asentada en la Tierra. La búsqueda del lenguaje y sus representaciones enriquece la escritura de Angélica, es un reflejo de las cosas; de las situaciones y acciones con un hilo conductor inusual devenido por el inconsciente. El libro es un trabajo experimental muy bien pensado que me remite a un libro leído por mí hace unos días: «El libro del placer o el deleite por Malke Arnaki» de Roberto Luviano, porque en los dos encuentro esa ansiedad por experimentar con lo vivido y la fantasía con la intención de encontrar formas diferentes para conseguir contar su historia y crear su propio lenguaje.

En la segunda parte su búsqueda la lleva a puntos en el tiempo donde el amor; la pasión, la tragedia y el erotismo son lenguajes de acercamiento a la vida,

como un momento original que no se ha perdido. En el encuentro con su lenguaje la autora ejerce un engarce de palabras como un modo de percibir lo real y de expresarlo por medio de la fantasía de Lewis Carrol, al igual que en la primera parte pero aquí el tiempo de su cuerpo no es más que un cuerpo herido por los símbolos. Aquí es donde su escritura se convierte en una especie de glosolalia fantástica.

El pensamiento de la escritora se fija en algún lugar, no importa dónde; su pensamiento abandona todos los escalones del poema y su inconsciente materializa palabras; forma versos, direcciones interiores de su ser, reacciones y los encamina para que habiten «El lado oscuro del espejo».

El libro es una especie diario donde las regresiones a su niñez y su adultez se ven reflejadas a través del lado oscuro del espejo, ese que se convierte en un laberinto cuando intentamos vernos en él. En fin, podría escribir más con relación al escrito de Angélica Santaolaya pero son muchas emociones las que habitan dentro del lado oscuro de mi espejo y prefiero dejar la pluma antes de que me suelte a escribir más inconscientes palabras.

Angélica Santaolaya. Licenciada en Ciencias de la comunicación en la UNAM. Egresada de la Escuela de Escritores de la Sociedad General de Escritores de México (SOGEM). Profesora de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y forma parte del colectivo artístico In-mural así como del Círculo Internacional de Literatura Vanguardista LALUPE. Becaria del CONACYT (programa 2008-2010) para cursar la maestría en Historia y Etnohistoria. Autora de varios libros de poesía y cuento.

Angélica Santaolaya, *El lado oscuro del espejo*, Buenos Aires: La bohemia ediciones, 2007.

* Escritor y maestro de Creación Literaria en el Instituto Politécnico Nacional, México.

Resúmenes en español

Apoyo de profesores y padres de familia en la formación de hábitos de estudio, Esperanza Ferrant Jiménez, Marco Wilfredo Salas Martínez y Mireya Rivera Gutiérrez. Los hábitos de estudio son un factor importante en el aprovechamiento escolar de los estudiantes, ya que su ausencia origina serios problemas sobresaliendo las bajas calificaciones y la consecuente reprobación. El propósito del presente estudio fue evaluar el efecto de un Curso-Taller de Hábitos de Estudio considerando dos modalidades: el curso-taller único y el curso-taller más la asesoría extra muros por parte de padres o tutores; sobre la adquisición de hábitos y actitudes hacia el estudio. Se utilizó un diseño experimental con Pre y Pos-Prueba, con tres grupos aleatorizados, grupo experimental, grupo control. Los participantes fueron 65 alumnos de ambos sexos del tercer año de la Escuela telesecundaria Col. 21 de marzo de Xalapa Ver., Los materiales utilizados fueron: a) Programa del curso-taller de Hábitos de Estudio, b) Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el estudio y Hojas de perfil de diagnóstico de Brown y Holtzman (1971), y c) Material didáctico. Los resultados obtenidos permitieron alcanzar los objetivos planteados ya que se demostró la efectividad del curso-taller en la formación de hábitos adecuados y actitudes positivas hacia el estudio. *Palabras clave:* estudiantes, telesecundaria, hábitos de estudio y actitudes.

Distribución, punto de corte y validez de la Escala de Conducta Disocial, María Elena Pacheco Sánchez y José Moral de la Rubia. El objetivo de este artículo es estudiar la distribución del ECODI27, determinar un punto de corte para el diagnóstico de problemas de conductas disociales; así como estimar su validez discriminativa y concurrente. Se empleó una muestra de 798 adolescentes del Noroeste de México (648 estudiantes y 150 adolescentes en conflicto con la ley) y como instrumentos de medida el ECODI27 y EPI. Las distribuciones del ECODI27 y sus factores fueron asimétricas negativas en la muestra de estudiantes, pero normales en la de varones infractores. Una puntuación de 85 o menor se propuso para el diagnóstico de trastorno disocial. La escala y sus factores presentaron validez discriminativa y concurrente con las dos dimensiones del EPI, especialmente con extroversión. Su sesgo con deseabilidad social fue pequeño. Se concluye que el ECODI es adecuado para su uso en México. *Palabras clave:* conducta disocial, adolescentes en conflicto con la ley, validez discriminativa y validez concurrente, EPI, género

Los obstáculos para dedicarse a la investigación en mujeres estudiantes, Elsa S. Guevara Ruiseñor y Alba E. García López. Una mirada a la situación que guarda nuestro país en el rubro de ciencia y tecnología, hace evidente la urgencia de incorporar una mayor cantidad de jóvenes a estas actividades, de manera especial, a las mujeres que apenas constituyen una tercera parte de quienes se dedican a la investigación. Con el propósito de identificar los obstáculos que perciben las jóvenes que estudian ciencias exactas y naturales para dedicarse a la carrera científica, se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a seis estudiantes de licenciatura de la UNAM que cursaban carreras en esta área. Los resultados mostraron que en ellas confluyen condiciones de clase y género que pueden facilitar

o inhibir su participación en la ciencia. *Palabras clave:* ciencia, género, estudiantes universitarias.

Prácticas y Representaciones en Orientación Educativa, Bonifacio Vuelvas Salazar. El presente trabajo aborda la temática de la docencia en la Orientación Educativa, como una de sus tareas centrales en las instituciones educativas. Lo que se indaga en este estudio es el conocer lo que piensan los docentes de Orientación, acerca de su objeto de estudio y el sentido de su práctica.

Inteligencia emocional del gerente educativo y su desarrollo personal, Dulce María Guerra Rincón. El desarrollo personal en la actualidad es uno de los puntos claves del éxito sobre todo cuando se fortalecen y se controlan las emociones para mantener adecuadas relaciones con los demás, por ello, en esta investigación se determinó la relación entre Inteligencia emocional y desarrollo personal de los directores de Centros de Educación Inicial de la Parroquia Juana de Avila del Municipio Maracaibo, Estado Zulia. Las variables fueron sustentadas teóricamente por Goleman (2004), Gil' Adí (2004), Brito (1994), entre otros. Se catalogó descriptiva correlacional de campo, con diseño no experimental transaccional, asumiendo como informantes a directores y docentes de estas instituciones, aplicando dos cuestionarios analizados con distribución de frecuencias. Entre las conclusiones más resaltantes se obtuvo que los directores de estas Escuelas estén controlándose para ser empáticos y asertivos, manejando sus emociones además, se están desarrollando personal y profesionalmente para realizar sus funciones administrativas, detectando una relación positiva entre las variables. *Palabras clave:* Inteligencia Emocional, Desarrollo Personal, Gerente Educativo, Centros de Educación Inicial.

Diversificación y Ampliación de la Oferta Educativa Regional, Claudio R. Castro López, Mario Miguel Ojeda, Ma. de los Angeles Silva Mar y Ma. del Pilar Soni Solís. La Universidad Veracruzana se encuentra en un proceso de transformación y ampliación de su oferta educativa con el fin de lograr un alto nivel de calidad académica y pertinencia social, se valoró la necesidad de realizar diagnósticos regionales que orienten y avalen la posibilidad de crear nuevos programas educativos no convencionales que le permitan ampliar su matrícula sin un impacto fuerte en crecimiento en infraestructura física. Este documento presenta los resultados de los estudios realizados y la metodología seguida para su realización. *Palabras clave:* Oferta educativa, diversificación, pertinencia social, estudios de opinión, programas educativos no convencionales.

Contribución de la Psicología en el desarrollo de la estadística, José García Franco. El presente trabajo muestra tanto al estudiante como al profesional de la Psicología los orígenes de la Estadística, para conocer y reconocer la participación de eminentes psicólogos en su creación y desarrollo. Con lo anterior se podrá adquirir conciencia e identidad de que la Psicología y la Estadística son dos poderosas corrientes que fluyen por el mismo río. *Palabras clave:* Psicología, Estadística, Historia de la Psicología

Abstracts in english

The support of professors and parents in the formation of habits of study, *Esperanza Ferrant Jiménez, Marco Wilfredo Salas Martínez y Mireya Rivera Gutiérrez*. The habits of study are an important factor in the school achievement of the students, since its absence originates serious problems excelling the low qualifications and the consequent reprobation. The purpose of the present study was to evaluate the effect of a course-workshop of study habits being considered two modalities: the unique course-workshop and a course-workshop plus the counseling outwalls on the part of parents or tutors on the acquisition of habits and attitudes towards the study. An experimental design with pretest and posttest was used, with three randomized groups: experimental group, experimental group, group control. The participants were 65 students of both sexes of the third year of the middle school education "21 de Marzo" of Xalapa, Veracruz. The used materials were: a) Program of the course-workshop of study habits, b) Brown-Holtzman Survey of study and attitudes and survey of diagnosis profile (1971), and c) didactic material. The obtained results allowed reaching the raised objectives since it demonstrated to the effectiveness of the course-workshop in the formation of appropriate habits and positive attitudes towards the study. *Key words*: students, middle school, study habits and attitudes

Distribution, point of cutting and validity of the Scale of Dissocial Behavior, *María Elena Pacheco Sanchez y José Moral de la Rubia*. The objectives of this paper were to study the ECODI27 distribution to determine a cut-point for diagnosis of the dissocial behavior problems as well to evaluate its discriminative and concurrent validity. A sample of 798 north-western Mexican adolescent (648 students and 150 offenders) was used, and the measure instruments were ECODI27 and the EPI. The distributions of the ECODI27 and its factors were negatively skewed in the students' sample, but were normal in the sample of male offenders. A score of 85 or less was proposed for the dissocial disorder diagnosis. The scale and its factors presented discriminative and concurrent validity with the EPI 2-dimensions, especially with extroversion. Its bias with social desirability was scant. It is concluded that the ECODI is appropriate to use in Mexico. *Key words*: Dissocial behavior, offender adolescents, discriminative validity, concurrent validity, EPI, gender.

The obstacles to female students for doing science research, *Elsa S. Guevara Ruiseñor y Alba E. García López*. A look into the situation that prevails in our country regarding the field of science and technology reveals the urgency to incorporate a greater number of young female students in those activities. Specially, women whose barely make up for the third part of those who do science research. The main purpose in this paper is to identify the obstacles this young females, who study natural and precise sciences, perceive regarding the scientific career. Six UNAM students of two branches of science answered semi structured interviews. The results showed that gender and class conditions are a big influence, both positive and negative, over their participation in science. *Key words*: science, gender, university students.

Practices and representations in educational guidance, *Bonifacio Vuelvas Salazar*. The present work approaches the subject matter of the teaching in the Educational Orientation, as one of his(her,your) central tasks in the educational institutions. What is investigated in this study is to know what the teachers of Orientation think, brings over of his(her,your) object of study and the sense of his(her,your) practice.

Emotional intelligence of the educative manager and its personal development, *Dulce María Guerra Rincón*. The personal development at the present time is one of the key points of the success mainly when they are fortified and the emotions are controlled to maintain suitable relations with the others, for that reason, in this investigation it determined the relation between emotional Intelligence and personal development of the directors of Centers of Initial Education of the Parish Juana de Avila of the Maracaibo Municipality, Zulia State. The variables were sustained theoretically by Goleman (2004), Gil' Adí (2004), Brito (1994), among others. It was catalogued descriptive correlational of field, with design nonexperimental transaccional, assuming like informants to educational directors and of these institutions, applying two questionnaires analyzed with frecuencial distribution. Between the conclusions it was obtained that the directors of these Schools are controlling themselves to be empáticos and assertive, handling its emotions in addition, are being developed personal and professionally to make its administrative functions, detecting a positive relation between the variables. *Key words*: Emotional intelligence, Personal Development, Educative Manager, Centers of Initial Education.

Diversification and expansion of the regional education offer, *Claudio R. Castro Lopez, Mario Miguel Ojeda, Ma. de los Angeles Silva Mar y Ma. del Pilar Soni Solis*. The Universidad Veracruzana is now in a process of transformation and development of its educative offert. In order to reach a high level of academic quality and social concern it evaluated the need of doing new non conventional educative programs that allow to increase its registers without causing a big impact in the costs of infrastructure. This document presents the results of the studies that were done and the methodology used for its accomplishment.

Contribution of the Psychology in the development of the statistics, *José García Franco*. The present paper shows students, and professionals on Psychology, the original trail of Statistics, and the intelligent work of eminent psychologies as well, those who made possible its creation and its early development, in a way that the sense of identity and conscience is acquired, that both powerful disciplines have historically flown upon the same river. *Key words*: Psychology, Statistics, Psychological history.

Sumários em português

O apoio de professores e pais de família na formação de hábitos de estudo, *Esperanza Ferrant Jiménez, Marco Wilfredo Salas Martínez y Mireya Rivera Gutiérrez*. Os hábitos de estudo são um importante fator no aproveitamento escolar dos estudantes, já que sua ausência origina sérios problemas que fazem ressaltar o baixo rendimento e a conseqüente reprovação. O propósito do presente estudo foi avaliar o efeito de um Curso-Oficina de Hábitos de Estudo considerando duas modalidades: o curso-oficina único e o curso-oficina com assessoria extra muros por parte de pais ou tutores; sobre a aquisição de hábitos e atitudes para o estudo. Utilizou-se um desenho experimental com Pré y Pós-Teste, com três grupos aleatórios, grupo experimental, grupo controle. Os participantes foram 65 alunos de ambos sexos, do terceiro ano da Escola Tele Secundária Col. 21 de marzo de Xalapa Ver., Os materiais utilizados foram: a) Programa do Curso-oficina de Hábitos de Estudo, b) Questionário de Hábitos e Atitudes para o estudo e Fichas de perfil de diagnóstico de Brown y Holtzman (1971), e c) Material didático. Os resultados obtidos permitiram alcançar os objetivos propostos já que se demonstrou a efetividade do curso-oficina na formação de hábitos adequados e atitudes positivas para o estudo. *Palavras chaves*: estudantes, tele secundaria, hábitos de estudo e atitudes.

Distribuição, ponto de corte e validade de Escala de Conduta Dissociais, *María Elena Pacheco Sánchez y José Moral de la Rubia*. Os objetivos deste artigo eram estudar a distribuição de ECODI, determinar um ponto de análise para o diagnóstico dos problemas de condutas dissociadas, bem como estimar sua validade discriminativa e concorrente. Foi utilizada uma amostra de 798 adolescentes do Nordeste do México (648 estudantes e 150 adolescentes em conflito com a lei) e como instrumento de medida o ECODI27 e o EPI. As distribuições de ECODI e seus fatores foram assimetricamente negativas na amostra de estudantes, porém normais na amostra de adolescentes infratores. Um corte-ponto de 85 ou menos foi proposta para o diagnóstico de transtorno dissociado. A escala e seus fatores apresentaram validade discriminativa e concorrente com as dimensões do EPI, principalmente quanto à extroversão. A diferença com a desejabilidade social foi pequena. Concluiu-se que o ECODI é adequado para ser utilizado no México. *Palavras chaves*: conduta dissociada, adolescente em conflito com a lei, validade discriminativa e validade concorrente, EPI, gênero.

Os obstáculos para se engajar em pesquisa sobre os estudantes do sexo feminino, *Elsa S. Guevara Ruiseñor y Alba E. García López*. Um olhar sobre a situação que mantém o nosso país na área de ciência e tecnologia, torna evidente a necessidade de incorporar um maior número de jovens nestas actividades, em especial, as mulheres representam apenas um terço das pessoas envolvidas na investigação. A fim de identificar barreiras percebidas pelos estudantes das ciências naturais para uma carreira científica, foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas com seis alunos de graduação da UNAM para prosseguir uma carreira nesta área. Os resultados mostraram que a combinação da classe social e as condições de gênero que podem facilitar ou dificultar a sua participação na ciência. *Palavras chaves*: ciência, gênero, estudantes da universidade.

Práticas e representações em orientação educacional, *Bonifacio Vuelvas Salazar*. O presente trabalho aborda a temática da docência na Orientação Educativa, como uma de suas tarefas centrais nas instituições educativas. O que se indaga neste estudo é o conhecer o que pensam os docentes de Orientação, a respeito de seu objecto de estudo e o sentido de sua prática. Palabras clave: objeto, sentido, interpretación subjetiva, representaciones sociales, docencia, prácticas, intervención.

Inteligência emocional do gerente educative e de seu desenvolvimento pessoal, *Dulce María Guerra Rincón*. O desenvolvimento pessoal no tempo atual é um dos pontos-chaves do sucesso principalmente quando fortificado e as emoções estão controladas para manter relações apropriadas com o outro, para essa razão, nesta investigação que determinou a relação entre a inteligência emocional e o desenvolvimento pessoal dos diretores dos centros da instrução inicial do Parish Juana de Avila da municipalidade de Maracaibo, estado de Zulia. As variáveis foram sustentadas teórica por Goleman (2004), Gil que eu aceitei (2004), Brito (1994), entre outros. Era correlacional descritivo catalogado do campo, com o transaccional nonexperimental do projeto, supondo como informants aos diretores educacionais e destas instituições, aplicando dois questionários analisados com alocação da frequência. Entre as conclusões que dos ressaltantes se obteve que os diretores destas escolas se estão controlando para ser empáticos e assertive, de manipulação suas emoções além, está sendo pessoal desenvolvido e para fazer profissionalmente suas funções administrativas, detectando uma relação positiva entre as variáveis. *Palavras chaves*: Inteligência emocional, desenvolvimento pessoal, gerente Educative, centros da instrução inicial.

Diversificação e expansão da oferta de educação regional, *Claudio R. Castro López, Mario Miguel Ojeda, Ma. de los Angeles Silva Mar y Ma. del Pilar Soni Solís*. A Universidade Veracruzana está num processo de transformação e diversificação da oferta educativa, visando conseguir um alto nível de qualidade académica e relevância social. Nesta perspectiva, valorou-se a necessidade de realizar diagnósticos regionais que orientem e apoiem a criação de novos programas educativos, não convencionais, que permitam aumentar o número de inscrições sem grande impacto nas infraestruturas físicas. Este documento apresenta os resultados dos estudos realizados e a metodologia seguida na sua realização.

Contribuição da Psicologia no desenvolvimento da estatística, *José García Franco*. O presente trabalho amostra tanto ao estudante quanto ao profissional da Psicologia as origens da Estatística, para conhecer e reconhecer a participação de psicólogos eminentes na sua criação e desenvolvimento. Com o anterior poderão adquirir a consciência e a identidade do que a Psicologia e a Estatística são duas poderosas correntes que flutuam pelo mesmo rio. *Palavras chave*: Psicologia, Estatística, Historia da Psicologia.

NUEVOS LINEAMIENTOS PARA PUBLICAR EN LA REMO

I. Aspectos generales que deberán contener las colaboraciones para publicarse.

1. Las colaboraciones podrán ser ensayos, investigaciones en proceso o terminadas, propuestas de intervención grupal o individual, reseñas de libros, entrevistas, programas institucionales y otros como cuento corto, poesía, fotografías, etcétera. Deberán entregarse capturados en Word. Podrán ser enviados por correo, previo contacto con REMO.

2. La extensión de las colaboraciones será de un máximo de 20 cuartillas, incluyendo cuadros, notas, bibliografía y tablas. Los cuadros, tablas y gráficas se entregarán en archivo por separado, en Excel o algn programa adecuado.

3. Es recomendable que todo trabajo entregado cuente con un lenguaje claro y accesible, con sintaxis coherente que permita una lectura fluida y no complicada, lo cual es posible si el material cuenta con una estructura lógica.

4. Las colaboraciones deberán ser inéditas y originales, salvo que la importancia del documento lo amerite. La entrega o envío de un trabajo a esta revista, compromete al autor a no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones en español. A cada colaboración se le anexará los datos generales del autor para poder contactarlo sobre su documento (teléfono, fax y/o correo electrónico).

5. Las colaboraciones que se entreguen para su publicación serán sometidas a dictamen del Consejo Directivo. Es importante que la presentación de los trabajos cumpla con requerimientos que faciliten la edición. El Consejo puede considerar la aceptación y publicación de las colaboraciones que se presenten, pedir correcciones o cambios para adaptarse a los lineamientos generales de publicación. El Consejo Directivo se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones, las cuales son responsabilidad del autor o autores.

II. Información técnica a incluir.

1. **Currícula.** El autor deberá incluir una pequeña currícula a pie de página (máximo 3 líneas), en donde se incluya grado académico, lugar de adscripción, disciplina, especialidad y línea de investigación, entre otros datos sobresalientes.

2. **Resumen.** Toda colaboración incluirá un breve resumen inicial en donde se expresen las ideas centrales contenidas en el documento, que especifique la importancia del mismo, sus alcances, aportaciones y aspectos particulares, en una extensión de 5 a 10 líneas. Se incluirán palabras claves. El resumen será incluido tanto en español, como en inglés y en portugués.

3. **Título.** Se recomienda que las colaboraciones incluyan un título que sea breve, claro y sintético del contenido.

4. **Desarrollo.** Se sugiere que las colaboraciones planteen un problema para iniciar su discusión, su desarrollo y un cierre,

procurando redondear el tema tratado.

5. **Bibliografía.** Al final de cada colaboración se presentará la bibliografía consultada por el autor, mencionando todos los datos completos para su identificación, en el siguiente orden: nombre del autor o autores, año de publicación, título de la obra o artículo, lugar, editorial, edición y páginas.

6. Aparato crítico.

a) Forma de citar las fuentes consultadas. Es indispensable utilizar la anotación Harvard para las referencias al interior del texto con los datos siguientes: apellido, año y página entre paréntesis. Ejemplo: (Carrizales 1993: 37).

b) Uso de notas al pie de página. Es recomendable evitar extenderse innecesariamente; sólo incluirán aclaraciones circunstanciales o simplemente adicionales.

c) Empleo de las referencias bibliográficas. Es necesario unificar el criterio de cómo incluir la identificación de la fuente consultada, referida en el texto; para ello habrá que tomar en cuenta el orden siguiente: Primer apellido del autor(es) y nombre (s), año entre paréntesis, título de la obra en cursivas, lugar de edición, editorial, número de edición.

d) Uso de las referencias hemerográficas. Incorporar los datos en el orden siguiente: apellido y nombre de autor(es), año de edición entre paréntesis, título del artículo entre comillas, nombre de la revista o periódico en cursivas, volumen (si hubiere), número y fecha de edición, lugar de edición y páginas de referencia.

e) Referencias de Internet. Se hará uso del orden siguiente: autor, título del trabajo, dirección completa del sitio, fecha de consulta entre paréntesis. Ejemplo: Foro Mundial sobre Educación (2000), Plan de Acción, Dakar, Senegal, abril; ver www2.unesco.org/wef/ (mayo de 2000).

III. Características de las colaboraciones.

a) Las colaboraciones se presentarán capturadas en mayúsculas y minúsculas. Cada cuartilla contendrá 28 renglones por 65 golpes.

b) El autor cuenta con absoluta libertad para resaltar alguna palabra o frase; para ello puede incluir *cursivas*, siempre y cuando evite caer en el abuso.

IMPORTANTE: NO SE ACEPTARÁN TRABAJOS CONFUSOS EN SU REDACCIÓN O CON FALTAS DE ORTOGRAFÍA.

La Revista Mexicana de Orientación Educativa se reserva el derecho de hacer los cambios editoriales que considere convenientes, pero siempre respetando las ideas propias y el esquema analítico del autor (es). No se devuelven originales.

Ninguna colaboración podrá ser dictaminada, si no toma en cuenta los lineamientos anteriores.



ZAFRAN
20