Revista Mexicana de Orientación Educativa

Un reno para el arientador en las temperiodes educativos del nuevo siglo





* Adaptación y rendimiento escolar de los alumnos de cuarto año medio de liceos científicos públicos de Curicó, Chile



- * El uso de las TIC en la orientación educativa: explorando la familiaridad y preparación del ámbito en España
 - * Ciencias de la Comunicación y Periodismo: una de las carreras con mayor demanda y matrícula en México

Reflexiones epistemológicas para la orientación profesional en América Latina: una propuesta desde el construccionismo social

Directorio:

Director: Mtro. Héctor Magaña Vargas (hmv@unam.mx). Editora en Jefe: Mtra. Guadalupe Escamilla Gil (gdaesc@hotmail.com). Editor Fundador: Mtro. Jesús Hernández Garibay. Relaciones Públicas y Planeación: Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (bam_riverohl@hotmail.com). Asesores Editoriales: Mª Ángela Torres Verdugo, Rosa Mª Oriol Muñoz, Dr. Fausto Tomás Pinelo Ávila. Consejo Directivo: Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (UNAM-CENIF), Mtra. Guadalupe Escamilla Gil (DGOSE/UNAM), Mtro. Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/ UNAM). Consejo Editorial: Jorge Sandoval Ocaña (FES-Zaragoza UNAM), Mtro. Daniel Korinfeld (Puntoseguido, Argentina), José García Franco (FES-Zaragoza UNAM), Dra. Guadalupe Villegas Tapia (FES-Aragón UNAM), Lic. Daniel Levy (Puntoseguido, Argentina), Mtro. Alberto Monroy Romero (FES-Zaragoza UNAM). Comité Editorial Nacional: Dr. Bonifacio Vuelvas Salazar (DGOSE-UNAM), Dr. Gerardo Meneses Díaz (IFES-Aragón UNAM), Mtra. Jessica Martínez Soto (Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali); Dra. Ana María Rosado (FES-Zaragoza UNAM), Dr. Gregorio Hernández Zamora (UAM-Cuajimalpa). Comité Editorial Internacional: Mtro. Sergio E. Rascovan (Puntoseguido, Argentina); Dr. Horacio Foladori (Chile); Dr. Alfonso Marcelo Universidad de Sao Paulo, Brasil), Dr. Luis Sobrado Fernández (Universidad de Santiago de Compostela, España). Diseño Editorial: María Enriqueta Arias E. y Alia Sucillo E.; Arquitecto de Información: Mtro. Waldo Ríos. Asistente Comercial: Javier Estrella. Administrador: Lic. Jorge Ramírez. Asociaciones e Instituciones Fraternas: Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa (CENIF), Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO), Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A. C., (AMAPSI), Revista Alternativas en Psicología.

Revista semestral del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. Calle Corregidora Nº 5, Int. 26, Colonia Campestre, A. Obregón, México D.F., C.P.- 01041, teléfono 5566-5409; Correo: suscripciones@ remo.ws. Costo del ejemplar en México: \$ 60.00. Suscripción anual en México por correo certificado: \$ 180.00. Suscripción a instituciones nacionales: \$ 400.00. 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.iisue.unam.mx/seccion/bd_iresie); CLASE/UNAM (www.dgbiblio.unam.mx/clase.html); LATINDEX (www.latindex.org); EBSCO (www.ebsco.com); PEPSIC (scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php).

Internet/correo: gdaesc@ hotmail.com; hmv@unam.mx; <u>cienac@prodigy.net.mx</u>

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 participes 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. X Número 24, Enero-Junio 2013

Editorial1
Reflexiones epistemológicas para la orientación profesional en América Latina: una propuesta desde el Construccionismo Social, Marcelo Afonso Ribeiro2
Actitud de los profesores hacia el bachillerato general por competencias en la Escuela Nacional Preparatoria Regional de Colottán, Módulo Huejuquilla, Martha Rodríguez Landa11
Adaptación y rendimiento escolar de los alumnos de cuarto año medio de liceos científicos humanistas públicos de Curicó, Chile, Eduardo Olivera Rivera y Mg. Ángela Orellana Saavedra21
La influencia de la radio educativa en la intimidad de las parejas del Estado de Morelos, Mabel Osnaya Moreno y Mónica Pérez Martínez35
El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Orientación Educativa: explorando la familiaridad y preparación de los profesionales del ámbito en España, Elena Fernández Rey, Miguel Ángel Nogueira Pérez y Ana Isabel Couce Santalla45
Acoso escolar, transición de víctima a agresor, José Ignacio García Álvarez58
Vocabulario. Para orientadores educativos y tutores académicos de Adalberto Espinosa Aguilar
Correlatos entre funcionamiento familiar y apoyo social percibido en escolares en riesgo psicosocial, Blanca Estela Barcelata Eguiarte, Arturo Granados Maguey y Alejandro Ramírez Ferrusca65
Ciencias de la Comunicación y Periodismo: una de las carreras con mayor demanda y matrícula en México, Guadalupe Escamilla Gil71



Imagen de Portada: "Por la libertad de expresión" . Fotografía tomada en Vitoria, País Vasco. Street Art (diciembre 2012). Contraportada: "Laska". Fotografía tomada en Praga, República Checa. Street Art (enero 2013) por Enriqueta Arias E.

EDITORIAL

Este año, la Revista Mexicana de Orientación Educativa, REMO, inicia las efemérides de su nacimiento hace ya diez años. Gracias a la colaboración de infinidad de investigadores, profesionales diversos y, sobre todo, el colectivo de orientadores y orientadoras, nos hemos mantenido como una publicación independiente y logramos editar estos primeros 25 números. Así, entonces, invitamos a todos y todas las personas que han formado parte de este proyecto editorial a festejar los primeros diez años de la REMO, con diversos eventos y actividades que estaremos anunciando en su respectivo momento en su página electrónica: www.remo.ws

Iniciamos los festejos con una convocatoria para que escriban, analicen, resignifiquen y redimensionen nuestra historia durante todo el siglo XX. Todos los interesados podrán enviarnos documentos, ensayos, reflexiones e investigaciones diversas sobre la historia de los personajes, eventos significativos, colegios, asociaciones, federaciones, fotos, audios y videos, además de cualquier otro tipo de análisis sobre la arqueología del saber de la orientación en México.

Retomado un texto del doctor Riveroll, acerca de la orientación en la dimensión política del estado mexicano, es que tocamos el tema de la política en orientación. Termina una década en el poder del grupo político del PAN, y se podría decir que al igual que en otras áreas del acontecer nacional con respecto a la orientación resultó un verdadero fracaso. Tan sólo si partimos de algunos hechos: la situación que guardan los servicios de orientación y las condiciones de trabajo de los y las orientadoras en las diversas instituciones educativas, podemos observar una lamentable condición de desastre y atraso.

Recordemos los objetivos sexenales formulados en el Plan Sectorial de Educación hacia la orientación 2007-2012: "Instrumentar programas de orientación vocacional, con un nuevo enfoque, de modo que sirva a los estudiantes para apoyar su elección profesional futura y el desarrollo de su proyecto de vida, con base en el reconocimiento de sus competencias e intereses, así como en las necesidades del desarrollo regional. Brindar orientación educativa, cuando proceda, para que los estudiantes puedan elegir con mayor certeza las opciones profesionales o académicas, entre otros aspectos" (SEP, 2007).

De manera particular definieron el Objetivo 1.11 Orientación educativa. Porcentaje de alumnos que tienen acceso a la orientación educativa en escuelas federales de educación media superior (al inicio del sexenio) 20%, la meta sexenal se definió llegar a 100% y de acuerdo a documentos oficiales para el año 2011 ya habían logrado tener acceso a orientación 97% de alumnos para el ciclo escolar 2010-2011, (SEP, 2011:31). ¿Es posible creer estos datos?

Estas son algunas muestras de las mentiras despiadadas que ofrecieron los administradores del sexenio anterior: "Metas: Establecer un nuevo programa de orientación vocacional que proporcione a las y los jóvenes herramientas relacionadas a la construcción de su proyecto de vida y planeación de futuro y que esté fundamentado en la realidad económica y social de la región y del país." No hay un nuevo programa, los servicios de orientación están desapareciendo, las plazas de los orientadores también, vamos, ni siquiera se tiene un programa nacional de orientación como sí lo hay en algunos otros países de América Latina, sólo por comparar con ejemplos de nuestra región. En el 2013 inicia un nuevo periodo en la vida política nacional con el regreso del PRI al poder y es el momento en que no sabemos cuál es la dimensión política del estado hacia la orientación, hasta no conocer el plan sectorial educativo de la actual administración.

La *REMO*, desde sus inicios, esgrimió el siguiente lema: "Un remo para el orientador en las tempestades educativas del nuevo siglo". En su joven vida — diez años — este lema lo ha mantenido hasta la fecha. Su fuerza radica en que es una publicación comprometida y respestuosa con aquellos que buscan difundir y divulgar el conocimiento y la información científica de la orientación educativa, vocacional y profesional.

En este número escriben: desde la Universidad de San Paulo, Brasil, Marcelo Afonso Ribeiro, una reflexión acerca de los fundamentos teóricos de la orientación en América Latina; de Chile, Eduardo Olivera y Angela Orellana Saavedra abordan el tema: Adaptación Personal, Adaptación Social en estudiantes de educación media en liceos científicos humanistas públicos; de la Universidad Autónoma de Morelos, México, Mabel Osnaya y Mónica Pérez Martínez nos escriben sobre la influencia de la radio educativa en la intimidad de las parejas; Martha Rodríguez Landa investiga las actitudes de los profesores ante la Reforma del Bachillerato por competencias; Elena Fernández y dos autores más analizan el uso de las TIC en la orientación educativa de España; José Ignacio García trata el tema del acoso escolar en estudiantes de educación básica; Blanca Estela Barcelata, Arturo Granados y Alejandro Ramírez investigan los correlatos entre el funcionamiento familiar y el apoyo social en escolares en riesgo sicosocial; y, finalmente, Guadalupe Escamilla nos presenta un artículo acerca de la carrera Ciencias de la Comunicación y Peridismo en México, como una de las carreras de mayor demanda y matrícula en el país.

> México, D.F. Junio de 2013 Consejo Directivo

Reflexiones epistemológicas para la orientación profesional en América Latina: una propuesta desde el Construccionismo Social

Marcelo Afonso Ribeiro²

Resumen: El presente ensayo tuvo como objetivo presentar y analizar si las principales bases ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la Orientación Profesional están respondiendo a las necesidades contemporáneas impuestas en un contexto latino-americano marcado por desigualdades e inestabilidades sociales, y proponer algunos principios teóricos y técnicos, que puedan hacer frente a las demandas específicas de ese contexto a través de la teoría del Construccionismo Social. Palabras clave: Epistemología, Orientación Profesional, Construccionismo Social, identidad, trabajo.

Abstract: This essay aimed to present and analyze the main ontological, epistemological and methodological bases of the Career Counseling field, and if they are responding to the needs imposed by a contemporary Latin American context marked by social inequalities and instabilities. And it also proposed some theoretical and technical principles that can meet the specific demands of that context based on the social constructionist approach. Keywords: Epistemology, Career Counseling, Social Constructionism, identity, work.

Sumário: Este ensaio visou apresentar e analisar se as principais bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas da Orientação Profissional estão respondendo às necessidades do contexto latino-americano marcado por desigualdades e instabilidades sociais, e propor alguns princípios teóricos e técnicos que busquem atender às demandas específicas deste contexto baseados na proposta do Construcionismo Social. Palavras-chave: Epistemologia, Orientação Profissional, Construcionismo Social, identidade, trabalho.

1. INTRODUCCIÓN

La orientación ha sido siempre una necesidad presente a lo largo de la historia de la humanidad. Caracterizándose como la asesoría o ayuda por parte de una persona con experiencia en la solución de "Los problemas de la vida".

Sin embargo, la Orientación en un sentido formal y estructurado sólo surgió a comienzo del siglo XX como una respuesta a las transformaciones socioeconómicas del mundo occidental; principalmente gracias al desarrollo del mercado del trabajo y las instituciones educativas. Estableciéndose como una disciplina y una práctica social (básicamente educativa y laboral), dirigida a la preparación, elección y realización del "hacer humano" en la sociedad.

Según González Bello (2008a), la Orientación Educativa y la Orientación Vocacional fueron las primeras áreas de intervención en el campo de la Orientación. A lo largo del siglo XX, se desarrollaron otras áreas de actividades tales como la Orientación Comunitaria, Sexual y Profesional. Rascován (2004: 2) señala que la Orientación: "es un 'invento' de la modernidad para asistir a las personas que se preguntan por su hacer, presente y futuro. Como intervención tiene diferentes particularidades, que devienen tanto del marco conceptual con el que se trabaja, como así también, del contexto en el que se ejerce la práctica".

Continuando, la Orientación Profesional se creó para

^{1.} Este texto es una construcción basada en los materiales utilizados en la disciplina enseñada en el curso de Doctorado en Psicología de la Universidad del Valle (Cali - Colombia) con el nombre de "Trabajo, identidad y carrera", y en la disciplina enseñada en el curso de extensión en "Perspectivas críticas de la orientación educativa en Latinoamérica (Argentina - Brasil - México)" organizado por *Punto Seguido* (Argentina) y por la revista *Remo* (México) nombrada "El conflicto epistemológico de la Orientación en la contemporaneidad".

^{2.} Doctor en Psicología Social, master en Psicología del Desarrollo Humano, experto en asesoramiento de carrera, y licenciado en Psicología por la Universidad de San Pablo (Brasil). Actualmente, profesor de pregrado y posgrado del Instituto de Psicología de la Universidad de San Pablo (Brasil). Correo: marcelopsi@usp.br

satisfacer una solicitud social (educativa y profesional) estructurándose en teorías y prácticas basadas en ontologías, epistemologías y metodologías distintas, principalmente desarrolladas en los EE.UU hasta llegar a Europa, siendo actualmente utilizadas en todo el mundo.

Cada región de la Tierra tiene factores sociales y económicos que afectan sus elaboraciones teóricas y visiones del mundo utilizadas para comprender e intervenir en contextos específicos. En el caso de América Latina, ésta tiene sus particularidades, pero, en general, utiliza las producciones estadunidenses o europeas, lo cual trae como resultado aplicaciones y adaptaciones de estos conceptos y prácticas para su contexto específico.

En este sentido, para muchos pensadores de la Orientación en América Latina, las aplicaciones y adaptaciones de las producciones extranjeras en el contexto latinoamericano no pueden dar cuenta, pues su falta de comprensión de los fenómenos latinoamericanos no les permite intervenir en un contexto marcado por factores de desigualdad social e incertidumbre laboral. Condiciones que han traído como resultados el surgimiento de trayectorias descontinuas, fragmentadas e intermitentes (Neffa, 2000; Orejuela Gómez, 2009; Rentería Pérez, 2009; Ribeiro, 2009a, 2009b).

Así, bajo la idea central de que los conceptos y prácticas en materia de Orientación producidos en Estados Unidos y Europa nunca han sido capaces de satisfacer plenamente las demandas sociales y de trabajo en América Latina, los retos de este ensayo son:

- a) Presentar las principales bases ontológicas, epistemológicas y metodológicas, que se han utilizado en el campo específico de la Orientación Profesional para analizar si esas bases están respondiendo a las necesidades contemporáneas impuestas en un contexto latinoamericano; marcado por desigualdades sociales, inestabilidad económica, altas tasas del desempleo y diversidades raciales y étnicas, que terminan estableciendo una situación de vulnerabilidad psicosocial.
- b) Proponer algunos principios teóricos y técnicos, que puedan hacer frente a las demandas específicas de ese contexto fundamentados en la teoría del Construccionismo Social (Gergen, 1997, 1999; Malo, 2007; Rasera & Japur, 2005; Rasera, Guanaes & Japur, 2004).

2. LA ORIENTACIÓN EN EL MUNDO MODERNO

El trabajo puede ser considerado como una dimensión central de la subjetividad y un modelo para la sociabilidad

humana, ya que sus procesos siempre han condicionado la experiencia humana. Con el capitalismo dichos procesos fueron gradualmente sistematizados como procesos de organización del trabajo que apuntaban las reglas de estructuración y funcionamiento de los procesos del trabajo e inserción de los trabajadores.

La configuración del mundo moderno, influenciado por la Administración Científica de Taylor y la Psicometría, apuntaba hacia una estructura de mundo marcada por la normalidad, estabilidad, previsibilidad, control, burocracia, rigidez de los procesos, continuidad, poca variación, homogeneidad, carrera organizacional y una gran dificultad de relación e integración del diferente.

La carrera organizacional fue el emblema de la historia moderna de la vida laboral para casi todo el siglo XX, visto como una secuencia de empleos o funciones que establecían el progreso de las personas a través de la vida. Esa secuencia fue una estructura determinada por la organización del trabajo, dividida en etapas, las cuales realizaban ascensos en los puestos de trabajo a lo largo del tiempo, configurándose así un proceso de ajuste de la persona con su estructura del trabajo.

Es así como durante casi todo el siglo XX, la tarea fundamental de la Orientación Vocacional ha sido: ayudar a las personas en sus procesos de ajuste, adaptación o desarrollo vocacional en contextos estables y predecibles, a través de una visión objetivista de la realidad.

La visión objetivista se centra en el Positivismo que plantea que el ser humano es como una máquina (visión mecanicista) o sistema (visión funcionalista), y tiene características tales como la personalidad, intereses, aptitudes, valores, que se puede acceder directamente a través de instrumentos de medición, lo que hace posible la descripción de la persona y su relación con las ocupaciones (Ribeiro, 2011a: 18).

Según Guba (1990), un epistemólogo contemporáneo, la visión objetivista plantea que la realidad existe por ahí, y es conducida por leyes y mecanismos naturales e inmutables. La realidad es objetiva, natural y predeterminada (creencia en el orden natural de los fenómenos psicosociales). El objetivismo tiene como meta la verificación de hipótesis y el planteamiento de leyes generales (la verdad objetiva).

Los enfoques teóricos del rasgo-factor de Frank Parsons, tipológico de John Holland, y desarrollista de Donald Super , representan la visión objetivista tradicional (Ribeiro, 2011a) que se basa en una:

- Ontología realista (la realidad es objetiva, natural y

^{3.} El abordaje de Super se cambia a lo largo del siglo XX y se vuelve más psicosocial en los años 80.

4 Marcelo Afonso Ribeiro

predeterminada, sigue siendo independiente de las personas, en una creencia del orden natural establecido en los fenómenos psicosociales);

- Epistemología dualista (personas y contextos son cosas diferentes) y objetivista, porque el conocimiento (la verdad objetiva) existe independiente de las personas, es parte de la realidad y debe ser accesado por las personas;
- Metodología científica experimental y empírico-analítica que hace una descripción de la realidad mediante el uso de instrumentos de medición y métodos de prueba.

3. CRITICA A LOS MODELOS CLÁSICOS DE LA ORIENTACIÓN

La manera clásica de concebir la Orientación se basa en el enfoque teórico objetivista, construido en EE.UU y Europa. Durante casi todo el siglo XX, esas regiones fueron determinadas por la estabilidad social y económica, que proporcionaba la posibilidad de una vida laboral marcada por la continuidad, previsibilidad y normalidad.

El contexto de América Latina nunca fue similar al norteamericano o europeo. Igualmente los orientadores latinoamericanos han importado teorías y prácticas en materia de Orientación desde estos países y han hecho adaptaciones de ellas para Latinoamérica, haciendo de ello un proceso muchas veces descontextualizado y sin sentido crítico; ya que como ha señalado González Bello (2008a: 14):

Es por demás sintomático que las bases teóricas de nuestro trabajo estén sustentadas, en la época actual, igual que en épocas pasadas, en los aportes provenientes de otras latitudes, los cuales son automáticamente adoptados a nuestra realidad sin ningún tipo de consideración, y tomando en cuenta sólo la novedad como criterio para ser implementado en la región.

¿Cómo pensar en una situación de igualdad de oportunidades, de estabilidad económica y de un mercado de trabajo estructurado en el contexto Latinoamericano?

¿Es posible pensar que, desde el principio, los latinoamericanos exigieron intervenciones en sintonía a su realidad y sus necesidades?

Continuando nuestra comprensión de la Orientación, los modelos tradicionales nunca han logrado ayudar plenamente a los latinoamericanos, siendo beneficiados solamente aquellos que tenían un estatus socioeconómico privilegiado. Contrariamente, estos modelos han planteado propuestas teóricas y prácticas sin

una contextualización adecuada para la realidad de América Latina, tal como han señalado Bock (2002, 2010), Bohoslavsky (1983), Elizalde (2002), González Bello (2008b), Hernández Garibay (2008), Rascován (2004), Ribeiro (2003) y Silva (1996), entre otros autores latinoamericanos. ¿Cuáles son los principios básicos para una práctica contextualizada en la Orientación Profesional que puede satisfacer las demandas contemporáneas de América Latina?

4. PROPESTAS PARA UNA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN AMÉRICA LATINA

Varios autores en el campo de la Orientación han hecho propuestas de algunos principios básicos para las teorías y prácticas en Orientación Profesional.

En cuanto a la ética y política, Ribeiro & Uvaldo (2007: 29) nos recuerdan que Parsons (fundador de la Orientación Vocacional) señaló claramente a comienzos del siglo XX que los principios rectores para la teoría y la práctica en la Orientación deben ser basados en la idea de que "cualquier intervención en el ámbito de la orientación profesional debe asumir una transformación social, es decir, la orientación tendría que ser intrínsecamente vinculada a un proyecto político de cambio social y sería una estrategia para la ayuda al desarrollo social".

Rascován (2005, 2010), Hernández Garibay (2008) y Ribeiro (2009b) señalan que la Orientación debe "alcanzar un perfil verdaderamente multidisciplinario y no simplemente psicologista o parcial, sino integral y más acorde a la riqueza de la compleja y cambiante realidad social, económica, política, cultural, colectiva, familiar e individual" (Hernández Garibay, 2008: 140) de América Latina a través de un "paradigma complejo, transdisciplinario y crítico" (Rascován, 2005: 154).

En este sentido, debe analizarse la Orientación Profesional no como una sola disciplina; ya que requiere un enfoque interdisciplinario, precisamente porque no se encuentra centrada en las personas o en el mundo social, sino en la relación dialéctica que se establece y se convierte en una relación continua entre ambos.

En un escrito realizado por el mismo autor del presente ensayo, se ha planteado que la visión tradicional de la Orientación Profesional debería ampliarse a fin de tener en cuenta enfoques más ideográficos, cualitativos y contextualistas, que permitan acceder a muchos aspectos de la vida de las personas en sus propios contextos (Ribeiro, 2009b).

La noción de *carrera*, en un escenario de cambio, no debería ser más considerada genéricamente como "una estructura predeterminada, sino como un proyecto social

en construcción conjunta con el proyecto de vida de cada persona, como una dinámica relacional" (Ribeiro, 2009a: 146).

Prosiguiendo, un campo privilegiado de intervención para la Orientación Profesional en América Latina debe ser, según Rascován (2005: 154), desde la perspectiva de la salud mental comunitaria, porque "la mejor forma de sostener la intersección de las problemáticas vocacionales es a través de ubicar lo vocacional desde la perspectiva de la salud mental comunitaria" y abordar esas problemáticas como vicisitudes existenciales irreductibles a lo individual y a lo social por separado; al igual que lo señalado por Bohoslavsky (1983: 31-32), quien postula la necesidad de una Orientación contextual y psicosocial, donde:

El nivel de análisis adecuado a los fenómenos estudiados es el nivel psicosocial, entendido como el estudio de "el hombre producido en las relaciones", en situaciones concretas de su existencia y sus posibilidades de creación y recreación de la misma. Al mismo tiempo, determinado y determinante.

Bock & Bock (2005) están de acuerdo con Bohoslavsky (1983) planteando que el sujeto debe ser visto como un ser humano activo, social e histórico y que la Orientación debe tener en cuenta el proceso de construcción de los sujetos en condiciones sociales desiguales, como se pasa en América Latina, porque la elección laboral "es un proceso individual que tiene naturaleza social" (Bock & Bock, 2005: 16).

De la misma manera, González Bello (2008a: 11) propone que la Orientación Comunitaria sea la principal forma práctica de intervención en Orientación, porque ella tiene como objetivo central la búsqueda de la integración social comunitaria a través de la participación de las comunidades en las soluciones de los problemas de toda la gente, y la Orientación "sería encargada de dinamizar ese proceso".

Por lo tanto, una Orientación que pretende dar respuesta a las demandas de los latinoamericanos debería tener: un enfoque interdisciplinario y psicosocial, una práctica contextuada y con compromiso social, además de unos principios éticos y políticos que tengan en cuenta el escenario de incertidumbre laboral y desigualdad social en América Latina para poder ser un paradigma crítico, sin "considerarla la panacea que eliminará todas las injusticias", porque "no es tarea que podamos hacer solos" (González Bello, 2008a: 19), sino que esta tarea debe ser integrada a las políticas públicas.

La orientación desde un paradigma crítico se propone construir categorías conceptuales que respeten la complejidad de la trama entre los sujetos que eligen, los objetos a elegir y el contexto, cuya marca distintiva es la exclusión social (...) pondrá particular interés en los sectores más desprotegidos de la población (...) y debería integrarse, entonces, al conjunto de las políticas sociales en general, donde coexisten y se articulen las prácticas en el campo de la educación y la salud, junto a los ámbitos sociales y comunitarios (Rascován, 2010: 76).

5. PROPUESTAS PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LA CONTEMPORANEIDAD

En las últimas décadas, diversos autores estadunidenses y europeos han tratado de responder a las demandas sociales y laborales de un mundo en transición marcado por la flexibilización del trabajo, la fragilización de las estructuras sociales y de las concepciones de normalidad, la dificultad de definición clara de papeles sociales, la inestabilidad, la incertidumbre, la complejidad, y la fragmentación profesional, que ha dejado a las personas sin una referencia fija y sin proyectos laborales claramente definidos para poder ajustarse o adaptarse.

En el mundo contemporáneo, la carrera estaría determinada por las prácticas cotidianas, con una orientación en términos de proceso, pero ya no por un destino pre-existente, ya que, si por un lado, hay una mayor flexibilidad, capacidad potencial de ocurrir una transformación social y una disminución de la hegemonía de los patrones, por otro lado, hay menos garantías, más inseguridad, y cada vez más la soledad generada por el rompimiento de los patrones más colectivos.

De este modo, se plantea que la Orientación tiene que tratar con tres cuestiones:

1) ¿Cómo responder adecuadamente a las demandas sociolaborales contemporáneas? 2) ¿Cómo incorporar nuevos modelos ontológicos, epistemológicos y metodológicos producidos por las ciencias contemporáneas en el campo de la Orientación Profesional? 3) ¿Cómo introducir la visión contextuada en la teoría y en la práctica de la Orientación Profesional? (Ribeiro, 2011a:16).

El ajuste, la adaptación y el desarrollo vocacional (los modelos tradicionales de relación entre la persona y el contexto) han guiado gran parte de la historia de la Orientación Profesional, pero no son suficientes para responder a todas las demandas que plantea el mundo laboral, principalmente en el contexto latinoamericano, generando la necesidad de proponer la concepción de la "construcción" como el modelo de relación entre la persona y el contexto en un mundo inestable y en constante cambio.

Entonces, la tarea básica para la Orientación en la contemporaneidad sería: ¿Cómo se puede ayudar a las personas en la construcción de los significados y relatos de su vida social y laboral a través de la Orientación Profesional?

6 Marcelo Afonso Ribeiro

En este sentido, "construcción" parece ser una palabra clave actual para describir el modelo de relación entre la persona y el mundo del trabajo que genera la carrera, algo que podría ser epistemológicamente analizado de cuatro maneras: desde una visión constructivista, una visión psicoanalítica, una visión materialista dialéctica, y una visión construccionista. Sumado a estos puntos de vista, también tenemos los modelos tradicionales de ajustamiento y adaptación, las cuales definen el conflicto epistemológico actual, por medio de cinco corrientes principales (Figura 1).

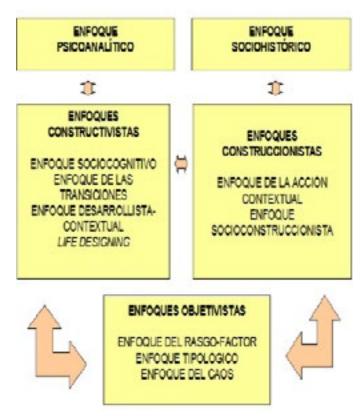


Figura 1. Conflicto epistemológico contemporáneo en la Orientación Profesional

Los enfoques teóricos objetivistas (basados en la idea de que la realidad es objetiva y hay la posibilidad de acceder directamente a ella) y constructivistas (basados en la idea de que la realidad se conoce a través de la construcción de representaciones, operadas por los procesos cognitivos individuales o psicosociales) son concepciones que se derivan principalmente de los Estados Unidos con algunas colaboraciones europeas, tales como la propuesta teórica constructivista del *Life Design*, que propone la búsqueda de una teoría más contextuada a través de las concepciones de adaptabilidad e identidad (Savickas et al., 2009).

Las perspectivas teóricas objetivistas y constructivistas

tienen un problema epistemológico que es crónico, es decir, la concepción de la realidad como algo determinado frente a la cual las personas deben ajustarse o adaptarse. Esto hace que sus intervenciones tengan el objetivo de desentrañar un cierto orden en la realidad social para ayudar a las personas que tienen dudas y problemas relativos a la orientación profesional.

Así, puede considerarse que no hay una realidad objetiva estructurada, frente a la cual las personas deben adaptarse, pues si hay alguna esencia del ser humano, no es tener características individuales (aptitudes, intereses, personalidad), sino consolidarse como un agente social, que vive en un contexto determinado en un momento dado. Lo que define la humanidad sería la posibilidad de la sociabilidad, que es marcada a través del lenguaje, del trabajo, y de las relaciones sociales.

Tomando la posición en favor de los enfoques psicoanalíticos críticos, sociohistóricos y construccionistas sociales, se entiende que debemos considerar los discursos y las prácticas diarias de las personas, sus ideologías y lugares sociales, para entender sus necesidades y poder ofrecer una Orientación Profesional crítica; ayudándoles así en la construcción de un proyecto de vida dentro del mundo del trabajo y no por el contrario en los procesos de ajuste o adaptación.

Una intervención en Orientación Profesional siempre debe tener en cuenta, dentro del contexto social y comunitario, a todos los actores sociales y a su vez a las relaciones que se establecen entre ellos. Cada elección o proyecto de vida laboral de una persona se produce como resultado de este cruce social, y conocer una persona es parte de la cuestión de la Orientación Profesional, desde luego, no toda la cuestión; puesto que no es suficiente conocer una persona, debemos construir con ella su futuro en el mundo del trabajo (posición ética y política para la Orientación Profesional y Educativa).

El enfoque socio-histórico, basado en el materialismo dialéctico, se centra en la idea de la existencia de una estructura socioeconómica que define las condiciones objetivas de cada persona en particular y la influencia decisiva de esa estructura en las posibilidades e imposibilidades de desarrollo de proyectos ocupacionales por las personas, que son proyectos construidos de manera dialéctica (Bock, 2002, 2010).

Estamos de acuerdo con los aportes de este enfoque como fundamento epistemológico coherente para la realidad de América Latina, sin embargo vamos a proponer una alternativa que también es coherente con esta realidad. Esa alternativa es una propuesta muy interesante de teoría y práctica en la Orientación Profesional. En este sentido, se presentará una propuesta

desde el Construccionismo Social para la Orientación Profesional basada en algunos apuntamientos preliminares ya publicados (Ribeiro, 2004, 2009a, 2011b) para ayudar a la reflexión epistemológica de la Orientación en América Latina.

6. UNA PROPUESTA PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL BASADA EN EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL

La visión construccionista sostiene que la realidad no es un dato natural y predeterminado, ella se construye en una relación psicosocial a través de la práctica y del discurso social, por lo tanto no es una verdad objetiva, sino que se trata de discursos que se producen y se comparten acerca de la realidad. Como una epistemología, plantea que el conocimiento es histórico y culturalmente específico, y que el lenguaje es mucho más que un reflejo de la realidad. En este sentido, la atención se centrará en el proceso y en las dinámicas de la interacción social, y no en la estructura del conocimiento individual o de la verdad objetiva.

Además, el Construccionismo Social sigue planteando que la persona se construye socialmente a través de las relaciones y las prácticas psicosociales, donde los significados se generan como discursos posibles, guían las acciones y experiencias cotidianas, centrándose en la persona en el contexto y el contexto en la persona (Paiva, 2008), tomando en cuenta que las personas producen construcciones discursivas acerca de sí mismo, acerca de los procesos sociales y sobre las prácticas sociales, resultando en la creación de la realidad, que siempre es relacional (Gergen, 1997, 1999; Malo, 2007; Rasera & Japur, 2005).

Una teoría, como el Construccionismo Social, que pretende reflexionar sobre la realidad y sobre el conocimiento de la realidad como construcción relacional y contextual, no como verdad científica y objetiva probada, es una teoría que puede desarrollar estrategias para la comprensión de gran variedad de contextos, porque parte del supuesto de que cada contexto produce sus verdades a través de prácticas y discursos sobre las prácticas, logrando, por ejemplo, aprehender las desigualdades sociales presentes.

Este conocimiento se construye y se negocia en las relaciones sociales a través de una hermenéutica diatópica (Santos, 2003), dónde el conocimiento científico (investigadores y profesionales de la Orientación) hace diálogo con el conocimiento de la vida cotidiana (personas que viven y construyen una realidad social y ocupacional), siendo la resultante de ese diálogo encargada de producir el conocimiento y las

posibilidades de intervención en Orientación para las personas que viven y crean estas realidades.

Según lo propuesto por Savickas et al. (2009), se debe remplazar la idea de hecho científico (idea concebida por investigadores y profesionales de la Orientación) por la idea de una realidad narrativa (idea concebida a través del diálogo entre las personas que viven y construyen una determinada realidad social y ocupacional, y los investigadores y profesionales de la Orientación). Para Ribeiro (2011a), se puede apoyar esta visión en una:

- *Ontología relativista* (la realidad es intersubjetivamente construida a través de los discursos y las prácticas sociales);
- Epistemología intersubjetivista, porque el conocimiento surge de una articulación intersubjetiva, constituyéndose en un discurso sobre la realidad, y no en la realidad misma;
- Metodología dialógica y transformadora, porque la interpretación de la realidad se construye y se negocia en la relación psicosocial, que crea su propia realidad con el discurso y las prácticas resultantes de esta relación en una hermenéutica diatópica, que "requiere una producción de conocimiento colectiva, interactiva e intersubjetiva" (Santos, 2003: 448).

¿Cómo se puede plantear un enfoque construccionista social para la Orientación?

En primer lugar, hemos de plantear el concepto de carrera desde el Construccionismo Social. Ya que esta no sería más un proyecto homogéneo y colectivo de ajuste o adaptación, es decir, un proyecto de estado (Barbier, 1996), que llevaría una representación relativa a un estado final (realidad transformada), pasando a constituirse como una previsión de un estado, generando una reproducción de algún modelo: la carrera como un producto.

Por otra parte, la carrera, ahora, es un proyecto de construcción continuo, heterogéneo y flexible, es decir, un proyecto de acción (Barbier, 1996), que produciría una representación relativa al proceso que permite llegar a ese estado final (carrera), siempre un estado transitorio, y que se constituye en una anticipación de un proceso, generando una construcción psicosocial continua de modelos: la carrera como procesos contextuados.

De esa manera, la carrera no es la trayectoria de vida en el trabajo, sino también el proyecto de la vida laboral. Convirtiéndose en una narración de la trayectoria psicosocial en el trabajo que necesita de los otros para ser una práctica legitimada (los otros como referentes sociales y para la identidad), constituida, entonces, con base en las micro-estructuras de carrera construidas en el mundo del trabajo.

Marcelo Afonso Ribeiro

La carrera, a modo de micro-estructura o proyecto de acción socializado⁴ puede ser entendida como una relación entre el proyecto social (estructura objetiva) y el proyecto de vida de cada persona (estructura subjetiva), pensando dicho proyecto a manera de un vínculo entre lo personal y lo social, consagrado por las trayectorias de vida (cambios espacio-temporales) tanto de las personas, como de las organizaciones de trabajo, vistos como fenómenos psicosociales legítimos y compartidos.

Las carreras estarían determinadas por las prácticas cotidianas, con una orientación en términos de proceso, pero ya no serían un destino pre-existente. Estas prácticas serían producto legítimo de un trabajo colectivo. No habría carreras individuales, ni modelos hegemónicos de estas, pero si modelos finitos y heterogéneos, construidos en relación y legitimados socialmente (Ribeiro, 2009a: 212).

La carrera, entonces, se define por los proyectos de vida laboral implementados a través de sucesivas acciones contextuales (planes de acción en el trabajo o las prácticas de trabajo). "En conclusión, la carrera sería un relato de la persona sobre sí misma en la experiencia de relación con un mundo (otros), legitimado y reconocido socialmente como una carrera" (Ribeiro, 2011b: 60). Por tanto, la finalidad central para la Orientación sería ayudar las personas en los procesos de construcción de sus carreras: ¿Cómo se puede hacer eso?

Una propuesta socioconstruccionista para la Orientación debe ofrecer a las personas un espacio para que ellas puedan instrumentarse, plantearse y poner en marcha diversos proyectos de vida en el trabajo, por medio del desarrollo de los requisitos necesarios para reconstruir las identidades (a través de la instrumentación subjetiva puesta en marcha por el proyecto de vida) y las estrategias de construcción de proyectos (a través de la instrumentación objetiva puesta en marcha por un plan de acción laboral).

¿Por qué un proceso de construcción? De acuerdo con el Construccionismo Social, una identidad no es un producto, sino un proceso de construcción y reconstrucción de sí mismo a través de la relación y de los múltiples contextos, en los cuales la autonomía individual cambia para la interdependencia. La identidad es continuamente reconfigurada a través de relaciones sociales en un proceso de cambios constantes. En esa situación, la identidad se vuelve un proceso (la construcción de la identidad) en lugar de un producto (la identidad) (Ribeiro, 2011b: 58).

Concluyendo, el proyecto de vida y el plan de acción son dos aspectos inseparables e igualmente importantes en términos de instrumentación para la relación y la construcción en el mundo social y laboral. El primer (proyecto de vida) tiene relación más directa con la construcción de la identidad y de los objetivos, así como de las expectativas de vida (instrumentación subjetiva). El segundo (plan de acción) representa un conjunto de acciones con su respectiva finalidad (instrumentación objetiva). Ambas modalidades de instrumentación son marcadas por las posibilidades y limitaciones del grupo socio-cultural de origen y por el contexto sociohistórico.

Instrumentación aquí significa el desarrollo de estrategias para la relación y construcción de proyectos en el mundo social y laboral, bajo dos dimensiones: la instrumentación subjetiva (estrategias de las identidades que permiten una representación de sí mismo y para sí por los demás, lo que permite la relación y la comunicación intersubjetiva); y la instrumentación objetiva (estrategias operativas para el ingreso y la creación de proyectos en el mundo en términos de cómo la persona puede utilizar su repertorio de habilidades, convirtiéndolos en herramientas para planificar su acción y actuar sobre el mundo).

Así, las personas no deberían adaptarse a una estructura predefinida o a un proyecto social configurado colectivamente (como la carrera organizacional), sino que ellos deberían tener la capacidad de transformar las incertidumbres del contexto actual en espacios legibles (espacios entendidos como construcciones de carreras, que ocurren en las relaciones sociales y hacen frente a la variabilidad de circunstancias, sin estar atado a ellas, porque esa situación impediría el futuro) (Ribeiro, 2009a: 212).

En este sentido, esos espacios se construyen sobre la base de proyectos de acción socializados, a través de un proceso básico de deconstrucción y reconstrucción de sí mismo y de la realidad a través de la co-construcción, pero siempre contextuando.

En un mundo cambiante, la principal estrategia para la Orientación Profesional es ayudar en la creación de modelos para la construcción de proyectos de vida laboral, los cuales pueden ser activados en cada momento de crisis o de transición.

Así, tener recursos para el desarrollo de proyectos debe ser más importante que la preparación de un proyecto, ya que un proyecto es siempre preparado en un determinado contexto socio-histórico. Frente a una crisis, ese proyecto debe ser reformado o cambiado por completo, necesitando hacer uso de las estrategias de construcción de la identidad (proyecto de vida) y de construcción de los proyectos (planes de acción).

^{4.}Un proyecto de acción socializado es un proyecto de acción, que se volvió en una realidad social y laboral legítima, y se ha constituido en una micro-estructura de carrera, la que puede servir de modelo para las personas.

¿Cuál sería la principal contribución del enfoque propuesto?

Esta concepción nos hace pensar en los procesos de transformación de la realidad, en las condiciones psicosociales de esta transformación, y en las nuevas realidades generadas a través de estos procesos, dejando las estructuras y regresando al campo de las prácticas sociales. Ya que, actualmente, el proceso de construcción sería más importante que los resultados ya existentes (los productos), lo cual hace de este proceso, una producción continua (Ribeiro, 2009a: 213).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbier, J.-M. (1996). Elaboração de projectos de acção e planificação. Porto: Porto.

Bock, S. D. (2002). *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.

Bock, S. D. (2010). *Orientação profissional para classes pobres*. São Paulo: Cortez.

Bock, S. D. & Bock, A. M. B. (2005). Orientación profesional: una aproximación socio-histórica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, No. 5, 4-16.

Bohoslavsky, R. (1983). Vocacional: teoria, técnica e ideologia. São Paulo: Cortez.

Elizalde Corbal, J. H. (2002). El orientador ante la crisis social y el desempleo. In: J. H. Elizalde Corbal & A. M. Rodríguez Costa (Orgs.). *Creando proyectos en tiempos de incertidumbre* (pp. 316-323). Montevideo: Psicolibros/Waslala.

Gergen, K. J. (1997). *Realities and relationships*. Cambridge: Harvard University Press.

Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.

González Bello, J. R. (2008a). La orientación educativa y su papel ante los cambios en América Latina. In: J. Hernández Garibay & H. M. Vargas (Orgs.). *Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 9-21). México: Cenzontle.

González Bello, J. R. (2008b). La orientación profesional en América Latina. Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 44-49.

Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage.

Hernández Garibay, J. (2008). La orientación educativa en el México del nuevo siglo. In: J. Hernández Garibay & H. M. Vargas (Orgs.). *Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 131-141). México: Cenzontle.

Malo, E. M. (2007). Las dimensiones fragmentaria y performativa de las subjetividades de clase. *Universitas Psychológica*, 6 (11), 11-25.

Neffa, J. C. (2000). Actividad, trabajo y empleo. Algunas reflexiones sobre un tema en debate. *Revista Internacional Orientación y Sociedad*, 1(especial).

Orejuela Gómez, J. J. (2009). *Incertidumbre laboral: mercado y trayectorias laborales de profesionales de empresas multinacionales*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Paiva, V. (2008). A psicologia redescobrirá a sexualidade? *Psicologia em Estudo*, 13(4), 641-651.

Rascován, S. E. (2004). Lo vocacional: una revisión crítica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 1-10.

Rascován, S. E. (2005). La orientación vocacional en el actual escenario social. In: *Orientación vocacional: una perspectiva crítica* (pp. 31-51). Buenos Aires: Paidós.

Rascován, S. E. (2010). Elecciones vocacionales, políticas públicas y subjetividad. In: S. E. Rascován (Org.). *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados: proyectos, expectativas y obstáculos* (pp. 53-78). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas.

Rasera, E. F. & Japur, M. (2005). Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a psicologia. *Paidéia*, 15(30), 21-29.

Rasera, E. F., Guanaes, C. & Japur, M. (2004). Psicologia, ciência e construcionismos: dando sentido ao self. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 157-165.

Rentería Pérez, E. (2009). De recursos humanos a la psicologia organizacional y del trabajo. In: E. Rentería Pérez & M. C. Aguilar Bustamante (Orgs.). *Psicología del trabajo y de las organizaciones: reflexiones y experiencias* (pp. 25-51). Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Ribeiro, M. A. (2003). Demandas em orientação profissional: um estudo exploratório em escolas públicas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 1/2, 141-151.

Ribeiro, M. A. (2004). *Orientação profissional para "pessoas psicóticas"*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Ribeiro, M. A. (2009a). A trajetória da carreira como construção teórico-prática e a proposta dialética da carreira psicossocial. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12(2), 203-216.

Ribeiro, M. A. (2009b). Carreira: transformações de uma concepção na teoria e na prática. In: *Psicologia e gestão de pessoas* (pp.119-159). São Paulo: Vetor.

Ribeiro, M. A. (2011a). Sexta demanda-chave para a orientação profissional: como ajudar o indivíduo a construir dinamicamente sua carreira em um mundo em transição? In: M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira* (V. 2): enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção (p. 15-51). São Paulo: Vetor.

Ribeiro, M. A. (2011b). Algumas contribuições brasileiras para a orientação profissional. In: M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.). *Compêndio de orientação Profissional e de*

carreira (V. 2): enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção (pp. 53-79). São Paulo: Vetor.

Ribeiro, M. A. & Uvaldo, M. C. C. (2007). Frank Parsons: trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. Revista Brasileira de Orientação *Profissional*, 8(1), 19-31.

Santos, B. S. (2003). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: B. S. Santos (Org.). Reconhecer

para libertar (pp. 19-39). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Savickas, M. L. et al. (2009). Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century. Journal of Vocational Behavior, 75, 239-250.

Silva, L. B. C. (1996). Escolha da profissão: abordagem psicossocial. São Paulo: Unimarco.



Suscríbase a la Revista Mexicana de Orientación Educativa

Fotocopie o recorte este Talón de Suscripción y envielo por correo normal a nuestro Departamento de Suscripciones: Calle Corregidora Nº 26, Colonia Campestre A. Obregón, México D.F., C.P.- 01040, 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 e	I número
Precio En México correo normal: \$ 120.00; correo certificado	\$ 180.00.	Revista Semestral





Remo Orientación Educativa

Síguenos en el Blog de la REMO: remoelec.blogspot.com

Actitud de los profesores hacia el Bachillerato General por Competencias en la Escuela Nacional Preparatoria Regional de Colotlán, módulo Huejuquilla

Martha Rodríguez Landa

Resumen: En la presente investigación se dan a conocer los resultados que se obtuvieron al aplicar un cuestionario tipo escala likert para conocer las actitudes que presentan 18 profesores de la escuela preparatoria Regional de Colotlan Módulo Huejuquilla ante la reforma del Bachillerato General por Competencias, considerando que la actitud es fundamental en una reforma educativa y de esto dependerá en gran medida el éxito o fracaso. Palabras clave: bachillerato, nivel medio superior, competencias, actitudes.

Abstract: In this investigation conveys the results obtained by applying a questionnaire Likert-type scale to know the attitudes that are 18 professors from the preparatory school Regional Colotlan Module is from Huejuquilla to the reform of the Baccalaureate competencies, considering that the attitude is essential in a educational reform and this will largely depend on the success or failure. Key Words: baccalaureate higher middle level skills, attitudes.

Sumário: No presente inquérito transmite os resultados obtidos pela aplicação de um questionário escala de tipo Likert de saber as atitudes que são 18 professores da escolapreparatória Regional Colotlan Módulo é de Tomatlã de n para a reforma do Ensino Secundário competências, tendoemconta que a atitude é essencial para a reforma do ensino e presente em grande medida, a o éxito ouinsucesso. Palavras-Chave: o bachareladomaiornívelmédio das competências, atitudes.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el sistema educativo mexicano se enfrenta a una serie de demandas por parte del mercado laboral que requiere ciudadanos capaces de desempeñar diversas actividades, que se integren al campo de trabajo y producción.

Los ciudadanos necesitan enfrentar los cambios dotados de capacidades y competencias básicas y la escuela es responsable de preparar al individuo para tener una participación activa a lo largo de la vida.

La reforma del Bachillerato General por Competencias, BGC, se ha implementado, con la finalidad de que los estudiantes tengan un perfil de egreso no sólo con conocimientos sino que además cuenten con competencias, es decir que conozcan y sepan hacer dando respuestas a las demandas del sector empresarial.

Los profesores presentan una actitud de rechazo

ante esta reforma argumentando que todo es igual y lo único que cambia es el nombre "competencias" ya que las prácticas tanto de alumnos como de maestros es la misma.

Estos comentarios negativos de algunos contagian a otros, afirmando que las reformas educativas son solamente modelos teóricos que realizan quienes están en el poder y necesitan dejar huella en su tránsito por un puesto directivo a los cuales el sistema le pide transformar e innovar la educación, sin embargo afirman que siempre se hace lo mismo, reformas van reformas vienen y las prácticas son las mismas. ¿Qué tanto influyen las actitudes de los profesores en los retos educativos? ¿La disposición de los profesores al cambio trae resultados favorables?

Estas cuestiones hacen reflexionar en la importancia

^{1.} Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Durango, profesora de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara. Correo: roglamarmx@hotmail. com

que tiene el profesor en las reformas educativas para lograr los objetivos planteados, y así obtener el perfil del estudiante de bachillerato que se ha propuesto.

El desconocimiento total del significado de competencias trae como consecuencia la confusión y por lo tanto la apatía ante esta propuesta. Es necesaria la actualización y formación docente, los profesores del Nivel Medio Superior tienen una formación académica en diferentes áreas y no en la pedagógica, por lo que hace falta las competencias didácticas que permitan al profesor enfrentar el reto y cumplir con los propósitos del Bachillerato General por Competencias. Por tal cuestión, se consideran importante las actitudes ante este cambio por competencias: tema de estudio del cual surge la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las actitudes que presentan los profesores de la Escuela Preparatoria Regional de Colotlán, Módulo Huejuquilla, ante el Bachillerato General por Competencias?

OBJETIVO

Describir las actitudes que presentan los profesores de la escuela preparatoria ante el Bachillerato General por Competencias.

JUSTIFICACIÓN

La educación está en una etapa de cambio en todos sus niveles, desde preescolar hasta licenciatura, con el fin de ofrecer mejores resultados en cuanto a las exigencias nacionales e internacionales, que permitan al egresado competir en un mundo globalizado.

Pero no solamente son los estudiantes sino también los profesores, que desempeñan un papel importante dentro del proceso educativo, por eso es necesaria la actualización en competencias, pero sobre todo tener una actitud positiva. A través de la actitud se manifiesta que tanto aceptan o rechazan la reforma educativa por competencias, que actitudes presentan ante estos cambios. Para que esta reforma del bachillerato tenga éxito es necesaria la buena disposición de los profesores.

Por lo que es importante investigar las actitudes que presentan los profesores ante las reformas educativas, ya que de eso dependerá que se logren los objetivos propuestos, pues cada docente es responsable de que en la asignatura que imparte se desarrollen competencias que permitan al estudiante enfrentarse a los retos que se le presenten diariamente; el rechazo a llevar a cabo esta propuesta traería como consecuencia el fracaso escolar.

Con la realización de este trabajo se pretende conocer

las actitudes de los profesores ante la reforma del BGC. El estudio de las actitudes es de suma importancia debido a que aporta un conocimiento en cuanto a la conducta de la persona respecto a determinado objeto desde el punto de vista individual, así como social.

La actitud se la ha definido en el campo de las ciencias humanísticas con una serie de conceptos que explican la influencia que estas tienen en el ser humano y las pautas que determinan un comportamiento. (Ajzen, I. & Fishbein, 1980).

La medición de las actitudes siempre ha estado en constante controversia debido a que hasta cierto punto es difícil medirlas tomando en cuenta que el comportamiento humano en ocasiones resulta impredecible, sin embargo, se han creado modelos que han tenido impacto en este terreno de las actitudes.

Tal es el caso del Modelo Tridimensional, está conformado por tres componentes; el de tipo cognitivo que es el conjunto de ideas o conocimientos que se tiene de un objeto, el segundo es el afectivo que evalúa los sentimientos positivos y negativos hacia el objeto y el tercero es el conductual o connotativo que se refiere a la predisposición a actuar de determinada manera frente al objeto. (Ibáñez. 2004)

Para llevar a cabo esta investigación se eligió el Modelo Tridimensional como sustento teórico desarrollado por Rosenberg y Hovland (1961). Este modelo presenta una mejor forma de integrar las diferentes ideas que establece la relación entre el objeto y la reacción ante dicho objeto.

En el componente cognoscitivo se relaciona con las ideas, creencias y el conocimiento que tienen las personas acerca del objeto.

En el componente afectivo, son las sensaciones que tiene el individuo ante el objeto.

MÉTODO

De acuerdo a las características que presenta esta investigación se utilizó el método de encuesta, siendo éste el que requiere la investigación (Creswell. 2003); "la encuesta es un método que proporciona una descripción cuantitativa o numérica del comportamiento, en una población de un fenómeno o proceso educativo de interés" (Guzmán A. & Alvarado C. 2008, p. 38).

PARTICIPANTES Y CONTEXTO

Esta investigación se llevó a cabo en el municipio de

Huequilla el Alto, ubicado en la parte norte del estado de Jalisco. Colinda al norte con el estado de Zacatecas, al este con el Estado de Zacatecas y el municipio de Mezquitic Jalisco, al oeste con el municipio de Mezquitic y el estado de Zacatecas.

La Preparatoria es módulo de la Preparatoria Regional de Colotlán de la Universidad de Guadalajara, la planta docente está constituida por 18 profesores.

HIPÓTESIS

Los profesores de la escuela preparatoria regional de Colotlán, Módulo Huejuquilla, muestran actitud negativa hacia el Bachillerato General por Competencias.

VARIABLE

Variable: Actitud de los profesores hacia la bachillerato general por competencias.

Las variables permiten ver de forma sistemática las dimensiones así como los indicadores que describen.

Dimensión afectiva; Dimensión Cognoscitiva; Dimensión Conductual. Cada una de las dimensiones con sus respectivos indicadores concluye la operacionalización con la interpretación basada en una escala de Likert. (Hirsch, A, 2005).

APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO Y RESULTADOS

Para recabar la información se elaboró un instrumento que contiene treinta cuestionamientos que aceptan cinco posibilidades de respuestas, organizadas de acuerdo a los lineamientos de la escala de Likert (Hernández S. 2006). Se aplicó al total de la planta docente de la Escuela Preparatoria Regional de Colotlán, en el módulo ubicado en Huequilla el Alto, del estado de Jalisco en México.

La población estudiada fue de 18 profesores, el periodo de aplicación comprendió una semana (del mes de agosto del 2009); una vez que se recabó la información de cada uno de los profesores, se procedió a organizarla y a construir la base de datos para su análisis con el paquete estadístico SPSS, versión 15 para Windows, en español.

Del análisis de datos inicial que se realizó, se desprenden los siguientes resultados: Se determinó el grado de validez o fiabilidad del cuestionario utilizado y se encontró que el valor del alfa de Cronbach del instrumento completo es de 0.761; valor que indica la confiabilidad y validez interna del cuestionario, ya

que sus componentes; preguntas y sus posibilidades de repuestas guardan una correspondencia adecuada para considerar que el instrumento es adecuado para este trabajo y además presenta viabilidad de ser utilizado para otras investigaciones semejantes a ésta en otros espacios en los que se desee obtener información relativa a las actitudes de los individuos.

Dado que para este estudio es de suma importancia describir las actitudes que presentan los profesores de la escuela preparatoria ante el Bachillerato General por Competencias, y en virtud de que la actitud misma obedece a la conjunción de las dimensiones afectiva, cognitiva y conductual (Ibáñez, E. 2004) de los sujetos, por lo que se procedió al análisis independiente del alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones.

Los resultados del procedimiento aplicado son: para lo afectivo 0.400, lo cognitivo 0.450 y lo conductual 0.226; para este análisis se tomaron los cuestionamientos correspondientes para cada uno de ellos, así como las respuestas correspondientes para cada ítem planteado.

Aún y que los indicadores parecen bajos según la escala de interpretación para el alfa de Cronbach en la que se considera adecuada a partir de 0.7 y los valores inferiores detectan una fiabilidad no muy adecuada.

Se determina que el instrumento en su conjunto total representa la suma de las fracciones detectadas por separado, puesto que se trata de validar el instrumento total, no sólo una parte de las dimensiones que contiene.

Estos resultados sugieren que los apartados correspondientes a las dimensiones afectiva y cognitiva aportan más para las explicaciones de este estudio ya que existe más consistencia en la validez de los cuestionamientos planteados que los correspondientes a la parte conductual.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Del análisis de los datos que arrojo el cuestionario, por medio de frecuencias absolutas y relativas se presentan tablas de resumen correspondientes a las dimensiones afectiva, cognitiva y conductual de los sujetos estudiados, en cada apartado se observan las respuestas que son indicativas de la opinión de la población que participó en esta investigación.

DIMENSIÓN AFECTIVA

En la Tabla No 1, se observa que el 83.3 % están muy de acuerdo, es decir los profesores opinan o consideran

Martha Rodríguez Landa

Tabla No.1 Dimensión Afectiva

	Muy	de	De a	cuerdo	Inde	ciso	Desa	cuerdo	Muy	
	acuer	do							desa	cuerdo
	Fa	fr(%)	Fa	fr(%)	Fa	fr(%)	Fa	fr(%)	Fa	fr(%)
P3	15	83.3	3	16.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
P23	8	44.4	9	50.0	0.0	0.0	1	5.6	0.0	0.0
P14	10	55.6	5	27.8	2	11.1	0.0	0.0	1	5.6
P15	0.0	0.0	1	5.6	2	11.1	8	44.4	7	38.9
P16	1	5.6	1	5.6	2	11.1	8	44.4	6	33.3
P28	10	55.6	4	22.2	2	11.1	2	11.1	0.0	0.0
P9	16	88.9	1	5.6	1	5.6	0.0	0.0	0.0	0.0
P12	7	38.9	8	44.4	2	11.1	0.0	0.0	1	5.6
P30	13	72.22	4	22.2	0.0	0.0	1	5.6	0.0	0.0
		49.38		20.56		6.7				

34 97%

- 3. Me gustaría saber sobre la reforma de bachillerato por competencias
- 23. Considero que debo adaptarme a las nuevas reformas como me indican las autoridades educativas
- 14. Considero que puedo resolver importantes cuestiones profesionales escuchando a los demás
- No confió mucho en las reformas, considero que deberíamos continuar como hasta ahora
 Considero que las reformas educativas van y vienen, finalmente es lo mismo
- 28. Orientaré mi labor docente como lo hace la mayoría de mis compañeros
- 9. Me gustaría saber cuáles son las competencias que debo tener como profesor de bachillerato
- 12. Actúo como buen profesional cuando soy sensible a los demás
- 30. Me preocupa ser un profesor rutinario

necesario saber sobre la reforma del bachillerato por competencias y solo el 16.7% está simplemente de acuerdo. Se infiere que el 100 % de alguna manera aceptan que se requiere saber sobre la reforma.

El 44.4 % considera estar muy de acuerdo en adaptarse a las nuevas reformas como lo indican las autoridades educativas, el 50.0% está de acuerdo v sólo un 5.6% presenta desacuerdo a la sujeción de lo normado por las instancias administrativas.

El hecho de que el 94.4% de los profesores acepte las disposiciones parecen ser en función del tipo de contrato que poseen y el poco tiempo de laborar en el nivel de bachillerato, producto de la situación de disminución en los puestos de trabajo que se ofrecen en la entidad y la región, es decir, es una forma de asegurar el trabajo que están desarrollando.

A la consideración de que se pueden resolver importantes cuestiones profesionales escuchando a los demás, el 55.6 % están muy de acuerdo y el 27.8% de acuerdo. Se observa que el 11.11 % se encuentra indeciso y solo el 5.6 % está muy en desacuerdo.

Es el 94.4% que de algún modo aceptan que escuchar y atender a los otros, ya sean sus compañeros o sus alumnos es una herramienta útil para resolver situaciones relativas a la dinámica escolar, hecho que implica la práctica de la tolerancia y aceptación de los compañeros.

En relación al desconfío de las reformas, sólo el 5.6% considera que se debería continuar como hasta ahora, porcentaje muy bajo, si consideramos que el 44.4 % está en desacuerdo y el 38.9 % muy en desacuerdo y ambos llegan a representar al 83.3% y un 11.11 % representa un porcentaje bajo de los profesores, quienes respondieron estar indecisos al respecto.

A la consideración de que las reformas educativas van

y vienen, y finalmente son lo mismo, el 33.3 % dijo estar muy en desacuerdo y el 44.4 % en desacuerdo, el 11.1 % manifestó estar indeciso y un 5.6 % contestó estar de acuerdo y con el mismo porcentaje para muy de acuerdo.

Es decir que el 77.7 % no consideran que las reformas sean lo mismo y las personas que dicen estar de acuerdo y muy de acuerdo fue del 11.2 %; estos valores indican que son pocas las opiniones que suponen que las reformas son lo mismo todo el tiempo y por lo tanto, no les interesa ni saber o conocer de las mismas, es decir prefieren mantener su estado de resistencia a las innovaciones educativas que se proponen para mejorar las condiciones de la educación en el bachillerato.

Respecto al planteamiento en la orientación de la labor docente realizada y si se realiza como lo hace la mayoría de los compañeros profesores, el 55.6 % dijo estar muy de acuerdo, y el 22.2 % está de acuerdo. Es decir el 77.8 % de alguna manera acepta la consideración de laborar en función del trabajo desarrollado por el grueso de los profesores de la institución. El 11.1 % se presenta para los profesores que manifestaron estar indecisos y para los que manifiestan desacuerdo respectivamente.

Estos dos porcentajes representan al 22.2%, de tal forma se puede considerar importante y estar representando al personal docente que prefieren realizar su actividad en forma aislada de los demás profesores, lo que se puede convertir en un freno para el avance de las propuestas más nuevas de la actividad docente, sobre todo en momentos que se requiere del concurso y participación de todos para el logro de los objetivos institucionales.

Por otro lado, el 88.9 % está muy de acuerdo en que le gustaría saber cuáles son las competencias que debe tener como profesor de bachillerato, el 5.6 % está de acuerdo y con igual porcentaje respondieron los

indecisos. Estas cifras (94.5 % en total) parecen indicar un deseo de saber y de prepararse para el buen desarrollo de sus actividades tomando como guía la propuesta del trabajo docente por competencias.

La consideración respecto a la actuación como buen profesional al ser o presentar sensibilidad hacia los demás, el 38.9 % respondió estar muy de acuerdo y el 44.4 % de acuerdo. En forma general se puede decir que el 83.3 % del personal que participó en esta investigación consideran que la sensibilidad hacia las necesidades de los otros, el estar atento a las demandas de los compañeros y los alumnos que se atienden, son parte fundamental para realizar una buena función como profesionales de la docencia.

Finalmente, del total de los profesores que contestaron la cédula cuestionario para fines de esta investigación, el 72.1 % está muy de acuerdo en que sí se preocupa por ser un profesor rutinario; es decir, "no quiere ser rutinario", y eso implica formación, saberes nuevos por la vía de la capacitación o formación profesional.

DIMENSIÓN COGNITIVA

En relación con la dimensión cognitiva, los resultados se presentan en la tabla No.2, se observó que la consideración del conocimiento perfecto de las competencias que debe tener un docente del bachillerato A la consideración para que los alumnos aprendan es necesario que el profesor explique los contenidos y los alumnos pongan atención, el 33.3% se manifiesta muy de acuerdo, y el 27.8 % en acuerdo. El 16.7 % se mostró indeciso y con igual porcentaje los profesores que están en desacuerdo. El 5.6 % de los profesores dijo estar en muy en desacuerdo.

El 61.1 % de alguna forma manifiestan su acuerdo o adhesión a la consideración planteada, pero habrá que considerar que cuando el profesor explica y el alumno está atento, en realidad el aprendizaje que se logra comunicar apenas es memorizado o retenido por muy poco tiempo por el estudiante y en momentos actuales donde las competencias de los alumnos deben ser desarrolladas, este tipo de enseñanza no logrará que el aprendizaje se interiorice adecuadamente en los estudiantes, por lo mismo, no le ayudaría a su aplicabilidad para resolver problemas que la vida le plantea y por lo tanto sería un aprendizaje sin significado real para el alumno (Hernández R. 2006).

En este sentido, parece que sólo el 22.3% de los docentes que participaron en el estudio, al manifestar su desacuerdo y muy en desacuerdo, están conscientes que las formas de enseñanza en donde el alumno permanece atento a lo que explica el profesor, no es una alternativa adecuada para lograr aprendizajes con

Tabla No. 2 Cognitivo

	Muy	de	De a	cuerdo	Inded	iso	Desa	cuerdo	Muy	
	acuero	do							desad	cuerdo
	Fa	fr(%)	Fa	fr(%)	Fa	fr(%)	Fa	fr(%)	Fa	fr(%)
P13	2	11.1	12	66.7	3	16.7	1	5.6	0.0	0.0
P11	6	33.3	5	27.8	3	16.7	3	16.7	1	5.6
P17	12	66.7	5	27.8	1	5.6	0.0	0.0	0.0	0.0
P22	9	50.0	8	44.4	1	5.6	0.0	0.0	0.0	0.0
P25	12	66.7	6	33.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		45.56		40		8.92				

42.78

- 13. Conozco perfectamente las competencias que debo tener como docente del bachillerato
- Para que los alumnos aprendan es necesario que el profesor explique los contenidos y los alumnos pongan atención
 En mi práctica incluyo actividades que desarrollen capacidades y habilidades que sean útiles a los alumnos en contextos reales

22. La formación ética me puede servir para resolver conflictos

25. Creo necesario hacer el diplomado por competencias para continuar trabajando en la prepa

alcanzo un 11.1 % para los que están muy de acuerdo, un 66.7 % para los que dicen estar de acuerdo, el 16.7% de

los profesores están en desacuerdo, un 5.6 %; es decir el 77.8 % aceptan que el conocimiento de sus competencias como maestros (Perrenoud.1999) es necesario para desarrollar su función.

Un porcentaje alto, aunque no el ideal para todo plantel educativo, demanda de docentes que sepan lo que están haciendo y sobre todo por qué, para qué y por quién lo están haciendo.

significado para el alumno, posiblemente su posición se deba a que poseen información relativa a las nuevas tendencias pedagógicas que acompañan a la formación por competencias tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Por otro lado y de forma contrastante el cuestionamiento relacionado con: En mi práctica incluyo actividades que desarrollen capacidades y habilidades que sean útiles a los alumnos en contextos reales, el 66.7% manifestó estar muy de acuerdo, y el 27.8 % están de acuerdo en que así actúan, lo que significa que un 94.5 % promueve

Martha Rodríguez Landa

actividades relacionadas con el contexto y que sean de utilidad para los alumnos.

Al respecto solo el 5.6 % se manifestó indeciso al cuestionamiento planteado. Se puede decir que la información es contrastante con el cuestionamiento anterior, donde el 61.1 % de los docentes explica y el alumno permanece atento a la explicación del profesor, y sí esta situación está sucediendo, pero por otro lado se afirma que se utilizan estrategias para los alumnos donde el contexto y la utilidad del aprendizaje en los mismos se aplique.

Así pues se considera que hay una deficiencia entre el conocimiento que dicen tener los profesores y las formas en que quieren promover las competencias en sus alumnos, también se puede decir que los profesores saben un poco sobre posibilidades pedagógicas didácticas, pero al momento de hacerlas evidentes en la práctica no las desarrollen en su totalidad, o tal vez no encuentran las formas de aterrizar el concepto en la práctica pedagógica.

Estas consideraciones nos permiten plantear la necesidad de una formación más puntual y eficiente de los profesores, sobre todo aquello relacionado con las competencias que él debe tener y las que debe desarrollar en sus alumnos. (Documento SEMS 2008)

El cuestionamiento que corresponde a si la formación ética me puede servir para resolver conflictos, el 50.0% de los entrevistados respondió estar muy de acuerdo, el 44.4 % de acuerdo y sólo el 5.6 % se mostró indeciso.

Por lo tanto el 94.4 % está de algún modo de acuerdo en que la formación ética ayuda a resolver conflictos, por ende el resultado se debe ver en el aprendizaje de los alumnos, así como también en la formación de valores (como responsabilidad, tolerancia, trabajo de equipo, etc.

Desde el punto de vista de la responsabilidad, existe una deficiencia en la formación ética de los decentes, que dicen saber, hacer y en realidad no lo hacen como se plantea en el modelo de competencias que está impregnando todo el sistema educativo nacional; en una palabra, no existe congruencia "responsable" entre el decir, conocer y saber del docente y el hacer en lo cotidiano, (Morín. 2007).

Finalmente para el cuestionamiento que se refiere a: creo necesario hacer el diplomado por competencias para continuar trabajando en la prepa. El 100% se manifestó por el acuerdo, de ellos el 66.7% dijo estar muy de acuerdo y el 33.3 % de acuerdo.

De lo anterior se infiere que todos los profesores

están conscientes de necesitar capacitación o formación continua en torno al modelo de competencias que se está promoviendo para el nivel preparatoria, pero habría que considerar que asistir a un diplomado para continuar laborando en el centro escolar, no garantiza por sí mismo el cambio o mejoras en la organización escolar y la transformación de las prácticas docentes, habría que tomar en cuenta la plantilla de docentes y su estatus laboral (de base, de contrato o suplentes), y observar que si el mayor porcentaje corresponde a los contratos y tiempos determinados o suplentes.

Con respecto a los resultados obtenidos, se deduce a que la respuesta observada obedece más a la necesidad de permanecer o estar en la institución que a la idea de transformarse como docentes para beneficio de sus alumnos.

DIMENSIÓN CONDUCTUAL

Con relación a lo conductual que se abordó en esta investigación, sus resultados se presentan en la tabla No. 3, y se resume lo siguiente; para la consideración u opinión respecto a si le gustaría estudiar una maestría o diplomados, el 88.9% respondió estar muy de acuerdo, el 11.1% de acuerdo; se concluye que todas las personas entrevistadas desean continuar su formación como docentes y tener acceso a grados académicos superiores a los que ostentan.

El 66.7 % respondió estar muy de acuerdo en que les gusta trabajar en equipo, y el 27.8 % se manifestó de acuerdo, sólo el 5.6 % dijo estar indeciso al cuestionamiento. Los datos indican que casi todo el personal muestra disposición al trabajo colectivo.

Respecto a si el docente tuviera un tiempo completo y se dedicaría más a las actividades escolares, el 61.1 % dijo estar muy de acuerdo y el 27.8 % manifestó estar de acuerdo. El 5.6 % dice estar indeciso y con igual porcentaje los profesores que afirmaron estar muy en desacuerdo.

Los resultados indican que más del 60% del personal tiene una carga horaria incompleta, su situación laboral es de contrato o suplencia, y por lo mismo manifiestan que para desarrollar mejor sus actividades docentes necesitan, por un lado, mantener su situación laboral (permanencia) y, por otro lado, involucrarse más con la vida escolar (incrementar tiempo de contratación o cantidad de horas contratadas) ya que comparten con otras actividades en otra fuente de trabajo para poder cumplir con sus requerimientos económicos y familiares.

En el cuestionamiento relacionado con si es importante que todos los profesores cuente con medio tiempo o

Tabla No.3 Conductual

	Muy	de	De ac	cuerdo	Indec	ciso	Desa	cuerdo	Muy	
	acuerd	.0							desac	uerdo
	Fa	fr(%)	Fa	fr(%)	Fa	fr(%)	Fa	fr(%)	Fa	fr(%)
P2	16	88.9	2	11.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
P8	12	66.7	5	27.8	1	5.6	0.0	0.0	0.0	0.0
P18	11	61.1	5	27.8	1	5.6	0.0	0.0	1	5.6
P19	11	61.1	4	22.2	2	11.1	0.0	0.0	1	5.6
P20	10	55.6	5	27.8	3	16.7	0.0	0.0	0.0	0.0
P21	4	22.2	7	38.9	5	27.8	2	11.1	0.0	0.0
P24	16	88.9	2	11.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
P26	15	83.3	3	16.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
P29	15	83.3	3	16.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
P1	10	55.6	7	38.7	0.0	0.0	0.0	0.0	1	5.6
P4	17	94.4	1	5.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
P5	7	38.9	11	61.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
P6	11	61.1	7	38.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
P7	5	27.8	8	44.4	4	22.2	1	5.6	0.0	0.0
P10	6	33.3	8	44.4	2	11.1	1	5.6	1	5.6
		61.48		28.88		6.67				

- R 45.18
- 2. Me gustaría estudiar una maestría o diplomados
- 8. Me gusta trabajar en equipo
- 18. Si estuviera un tiempo completo me dedicaría más a las actividades escolares
- 19. Es importante que todos los profesores contáramos con medio tiempo o tiempos completos y así se vería reflejado en el trabajo docente
- Me gustaría que los profesores tuviéramos más horas clase
 Considero que el sueldo que percibimos por hora
- clase no motiva para seguirnos preparando
- 24. Estoy dispuesto a cursar el diplomado por competencias
- 26. Trabajar con ahínco es parte de mi superación personal
- 29. Me gusta prepararme continuamente
- Planeo las actividades de la materia que imparto tomando en cuenta los contenidos y características del grupo
- 4. Estoy satisfecho de la profesión que he elegido
- Considero que mi estilo de enseñanza favorece la adquisición de conocimientos de los alumnos
- 6. En mi práctica docente utilizó el trabajo colaborativo7. Hago uso de las herramientas tecnológicas en mis
- Estoy convencido que la reforma por competencias es lo meior.

tiempos completos y así se vería reflejado en el trabajo docente; el 61.1% respondió estar muy de acuerdo, el 22.2% de acuerdo, el 11.1% se mostró indeciso y el 5.6% dijo estar muy en desacuerdo.

Como se observa el 83.3% manifiesta que el tiempo de contratación (medios tiempos y tiempos completos) son condición para ver mejores resultados en sus actividades como docentes, en este sentido el cuestionamiento anterior y las respuestas observadas se fortalecen para aceptar la explicación que estamos ofreciendo respecto a que los profesores tienden a tener una actitud manifiesta de que para desarrollar mejor sus actividades docentes necesitan, por un lado, mantener su situación laboral (permanencia) y, por otro lado, involucrarse más con la vida escolar.

En el mismo sentido, el cuestionamiento respecto a: me gustaría que los profesores tuviéramos más horas clase, el 55.6% afirma estar muy de acuerdo, el 27.8% de acuerdo y el 16.7% se dicen indecisos. En general, el 83.4% están de alguna forma en acuerdo de que necesitan contar con más horas clases.

Este apartado aporta más elementos para la explicación que se viene manejando para las dos consideraciones anteriores, por ello, se considera necesario promover o encontrar los medios administrativos para lograr incrementos en las cargas de trabajo de los docentes, pero todavía más importante lograr que dichas cargas laborales se conviertan en cargas efectivas de base, con ello la seguridad en el empleo y las posibilidades de capacitación o formación docente se logrará a mediano y largo plazo implementar el modelo de competencias con más posibilidades de éxito en el plantel escolar.

A la consideración de que el sueldo que percibimos por hora clase no motiva para seguirnos preparando, el 22.2% de los profesores dicen estar muy de acuerdo, el 38.9% están en acuerdo, el 27.8% se manifestó indeciso y el 11.1% dijo estar en desacuerdo.

La mayoría de los profesores (61.1%), considera que se necesitan mejores salarios para poder continuar su formación académica, por lo que se observa el tipo de contratación y la carga de horas contratadas determinan el salario que se recibe y en ese sentido cobran importancia las explicaciones que se vienen manejando en los cuestionamientos anteriores y las recomendaciones que surgen de los mismos.

Otro aspecto relacionado íntimamente con los resultados que se están presentando, se refiere a la disposición a cursar el diplomado por competencias por parte de los docentes entrevistados.

Al respecto se observó que el 88.9% respondió estar muy de acuerdo, el 11.1% en acuerdo; se puede afirmar que todo el personal conoce la necesidad de saber y conocer acerca del modelo de competencias y por lo tanto, está dispuesto a cursarlo. Muy probablemente pensando o motivado por el deseo de lograr un estímulo vía para los cambios en el tipo de contratación o bien logrando incrementar más horas en sus actividades laborales, esto en función de los argumentos planteados con anterioridad.

Las respuestas observadas para el apartado que se refiere a: trabajar con ahínco es parte de mi superación personal, se ubican en un 83.3% para los que contestaron estar muy de acuerdo y el 16.7% para de acuerdo.

Se observa una tendencia general al cumplimiento de sus tareas de parte de todo el personal que labora en la 18 Martha Rodríguez Landa

institución donde se realizó la investigación, aunque con ciertos matices dependiendo de la respuesta "muy de acuerdo" y "de acuerdo". No se presentaron respuestas para indeciso, en desacuerdo y muy en desacuerdo.

Lo correspondiente a la pregunta relacionada con: me gusta prepararme continuamente, las respuestas observadas son iguales que para el cuestionamiento anterior; 83.3% para muy de acuerdo, y 16.7% para el de acuerdo.

Las dos cuestiones están de alguna forma correlacionadas, dado que para trabajar adecuadamente se necesita formación académica, ya sea de orden didáctico pedagógico o por área del conocimiento necesario para el buen desarrollo de la actividad docente.

Para la cuestión respecto a: planeo las actividades de la materia que imparto tomando en cuenta los contenidos y características del grupo, los resultados indican que, 55.6% contestó estar muy de acuerdo, 38.7% de acuerdo y sólo el 5.6% contestó estar en desacuerdo total o muy en desacuerdo.

En este apartado se puede decir que en los hechos sólo el 50.6% realizan su plan de trabajo o unidades didácticas en función del contenido de la materia y de las características del grupo, con cierta reserva podemos aceptar que el 38.7% también lo hace pero por la forma del planteamiento de la pregunta se puede considerar que lo realiza en forma incompleta; aun así se observa una tendencia creciente a darle congruencia al contenido por trabajar o desarrollar en clases con las características de los grupos que se atienden, visto de esta manera, se cree necesario realizar un estudio que aborde estos apartados para verificar la información con más precisión.

Con relación a la satisfacción con la profesión que se eligió, los profesores entrevistados respondieron con un 94.4 % que están muy de acuerdo, y el 5.6 % de acuerdo. Valores que indican satisfacción en casi todos ellos, muy probablemente el 5.6% corresponda a profesores que desarrollan actividades en otra institución diferente a las educativas y que no se sienten identificados con la labor docente, incluso son personas que van de paso por la institución, es decir, están laborando y ocupan un espacio en espera de mejores oportunidades en el área de su formación.

A la pregunta planteada: considero que mi estilo de enseñanza favorece la adquisición de conocimientos de los alumnos, se obtuvieron los siguientes resultados, 38.90% contestó estar muy de acuerdo y 61.1% para el acuerdo. No se presentaron respuestas para las opciones, indeciso, desacuerdo y muy en desacuerdo.

Los resultados indican que a pesar de que sus estilos de enseñanza favorecen la adquisición de conocimientos en los alumnos, sólo el 38.9% muestra seguridad en su respuesta, muy probablemente son las personas que ya han asistido a

cursos especializados en lo didáctico pedagógico y aquellos relacionados con el modelo de competencias, los otros (el 61.1%), posiblemente si realizan su trabajo para que los alumnos adquieran conocimientos.

Según las tendencias actuales ya no se trata de que los alumnos adquieran sólo conocimientos, sino que se trata que desarrollen competencias de acuerdo a las necesidades del mundo moderno, es decir aquellas que lo preparan para la vida, y que independientemente del conocimiento se trata de desarrollar las competencias relacionadas con el ser, el saber, el saber hacer, (Morín 2007) el trabajo colectivo y demás exigencias de la vida cotidiana y laboral que exige la nueva organización social caracterizada por el alto grado de globalización de los procesos sociales.

Con relación a que en la práctica docente se utiliza el trabajo colaborativo, los resultados indican que el 61.1% respondió estar muy de acuerdo y 38.9% de acuerdo. Las demás opciones no presentaron respuesta alguna.

Es necesario considerar lo que indica el trabajo colaborativo, no sólo es el trabajo por equipo, o de grupo en la realización de una tarea o una actividad al interior o fuera del aula, el trabajo colaborativo va más allá de eso, implica la participación y coparticipación de todos para resolver un problema en un contexto dado, implica además que cada participante ponga sus capacidades y potencialidades.

En este sentido, habría que considerar si cada profesor participante en la investigación identifica las diferencias entre ambas formas de trabajo; de equipo y colaborativo y hasta donde cada profesor es capaz de convertirlo en una estrategia didáctica para enriquecer su actividad y promover el aprendizaje con significados para sus alumnos, la necesidad del otro para aprender significativamente (Vigotsky. 1979) el trabajo colaborativo permite el trabajo en pequeños grupos y hacer más eficaz la interacción entre compañeros.

Las respuestas observadas para el cuestionamiento: Hago uso de las herramientas tecnológicas en mis clases, fueron de 27.8% para muy de cuerdo, 44.4% para el acuerdo, 22.2% para los profesores indecisos y 5.6 % para los que están en desacuerdo.

Si consideramos los valores en forma independiente, los profesores que respondieron muy de acuerdo respecto al uso de herramientas tecnológica se puede considerar como bajo el uso de tecnologías, sin embargo, habrá que considerar que no siempre son utilizadas y por lo tanto, el valor más adecuado para explicar este apartado sería de 72.2 % que representan a los que dijeron estar muy de acuerdo y de acuerdo, situación que indica que la mayoría de los profesores conoce y utiliza tecnologías como herramientas para el desarrollo de sus actividades docentes.

Del mismo modo, los indecisos y los que mostraron

desacuerdo a pesar de representar el 27.8%, son relativamente pocos, pero a estas alturas de la masificación de tecnologías de carácter educativo, el valor adquiere importancia si se considera el hecho de que están disponibles y al alcance de todos, sólo aquellos que no se han actualizado o acercado a la tecnología permanecen en cierto modo aislados de las mismas.

Para finalizar esta parte del análisis, los resultados al cuestionamiento: estoy convencido que la reforma por competencias es lo mejor, el 33.3% respondió estar muy de acuerdo, y el 44.4% en acuerdo.

Como se puede ver, un tercio de la planta docente está convencido de que la reforma educativa más actual, basada en competencias es la más adecuada para afrontar las circunstancias del mundo moderno; los que afirman estar en acuerdo, corresponden a personal docente que está enterado de lo que significa el modelo por competencias.

Los indecisos, los que manifiestan desacuerdo y los que están muy en desacuerdo son, 11.1% y 5.6 % para cada una de las opciones últimas. Aún y que sería deseable que el 100 % de los entrevistados respondiera estar muy de acuerdo o en acuerdo, aún persiste poco más del 20% del personal que se resiste al cambio.

Sin embargo, es una situación esperada si consideramos que cualquier idea de transformación o reforma al interior del sector educativo nacional va ganando terreno en forma paulatina y a un ritmo lento, y hace falta que el tiempo transcurra para ir ganando adherentes a la nueva corriente y de igual forma siempre existirán personas que tardan en adoptar las nuevas ideas, sobre todo aquel sector representado por las personas más adultas y con menores grados académicos.

En resumen, los resultados anteriores muestran que la dimensión conductual estudiada presentó mejores porcentajes de respuesta para muy de acuerdo (61.48%), y acuerdo (28.88%). Para fines prácticos ambos conceptos se promediaron y el valor obtenido es de 45.18%.

Para la parte cognitiva que se estudió, se observó que 42.78% respondió estar muy de acuerdo y acuerdo; con valores individuales para cada concepto de 45.56% y 40.0%.

En la dimensión afectiva estudiada el valor general observado fue de 34.9%, con valores de 49.38% para muy de acuerdo y 20,56% para de acuerdo.

De los resultados presentados, se puede observar que la parte conductual, es la que más explicaciones nos ofrece para manifestar la aceptación o no del bachillerato general por competencia, seguido por la parte cognitiva y finalmente la afectiva.

Sin embargo se determina a la dimensión conductual como la parte más visible de la actitud, es una respuesta lógica de la conjunción de la dimensión cognitiva y afectiva que poseen los maestros respecto al planteamiento del plan de estudios del Bachillerato General por Competencias que se implementa en el bachillerato.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El análisis estadístico se realizó a través del Modelo Tridimensional de las Actitudes, ya que plantea que la mejor manera de integrar las diferentes ideas acerca de la actitud es estableciendo la relación en el objeto de la actitud y la correspondencia entre dicho objeto, de esta manera permitió contestar la pregunta de investigación y alcanzar el objetivo propuesto.

Conclusiones

El mundo laboral actual exige al sistema educativo un nivel de egreso competitivo, jóvenes que se inserten en el mercado de trabajo, dotados de competencias que les permitan desarrollar eficientemente la actividad propia de su profesión. Es así como esta investigación describe la actitud de los profesores como una competencia básica, por lo que se dedujo las siguientes conclusiones:

En la dimensión afectiva se concluyó que la actitud de los profesores de manera global es favorable hacia el BGC, los profesores tienen disposición a saber sobre esta reforma. El 94.4% (véase tabla No 1) están de acuerdo en adaptarse a este bachillerato como lo indican las autoridades educativas, consideran que se debe confiar en las reformas educativas, así como también les gustaría conocer cuáles son las competencias que deben tener como profesores de bachillerato, esto representa una oportunidad para la preparatoria de Huejuquilla, ya que se puede aprovechar la actitud positiva que tienen los docentes para implementar cursos - talleres que posteriormente se reflejen en las competencias que adquieran y desarrollen en su práctica docente.

En la dimensión cognitiva se manifiestan los conocimientos e ideas que tienen los profesores, el 77.8 % (véase tabla No. 2) aceptan que necesitan conocer las competencias (Perrenoud. 1999) para su práctica docente, es por esto que surge la necesidad de cursar el diplomado por competencias para continuar trabajando en la preparatoria y así conocer desde el enfoque por competencias cuál es el rol que desempeñan en este nuevo modelo educativo.

Muestran una actitud positiva al aceptar que es necesario el conocimiento de sus competencias para su trabajo, también se manifiesta un mínimo conocimiento de las competencias que poseen los profesores, sin embargo en la práctica no saben aplicarlas de la manera correcta.

En lo conductual se percibe el interés que tienen los docentes en estudiar cursos o diplomados de competencias, un 77.7 %. (Véase tabla No. 3). Además están convencidos de que la reforma por competencias es la mejor para lograr un adecuado desempeño. Sin embargo, tienen disposición en trabajar de forma eficiente si tuvieran un tiempo completo y un mejor sueldo.

Por lo que la actitud positiva de los profesores no es en su mayoría para mejorar su desempeño como docente sino para tener una estabilidad laboral.

De manera global los docentes están muy de acuerdo en conocer y desarrollar las competencias en la práctica docente, influenciada y predeterminada tanto para mejorar su desempeño y el aprendizaje del alumno, pero sobre todo para asegurar su puesto de trabajo debido a la situación económica que hoy en día se vive, y a su vez es necesario para que el profesor no tenga la necesidad de recurrir a otro trabajo, y así tenga una mayor disposición de tiempo para capacitarse y trabajar dentro del área académica.

EL objetivo planteado fue cumplido debido a que siempre estuvo presente durante el proceso de la investigación, jamás se perdió la visión de lo que realmente se pretendía, el instrumento permitió conocer las actitudes de los profesores hacia el BGC. De acuerdo con los resultados obtenidos la hipótesis no es aceptada, puesto que los profesores presentan una actitud positiva y no negativa como se había planteado.

Recomendaciones

Con los hallazgos en esta investigación se recomienda a los profesores enfrentar las reformas educativas con una actitud positiva, tomando en cuenta que los cambios son buenos nada es estático, los modelos educativos tienen que ir cambiando conforme cambia la sociedad, de otra manera se vuelven obsoletos.

En el campo educativo los profesores son pieza fundamental en la formación de competencias en los alumnos , por lo tanto se sugiere que el profesor se actualice y conozca sus competencias, las lleve a la práctica, fomentando lo que menciona Morín (2007) sobre los cuatro saberes: conocer, hacer, ser y convivir, dándole así un sentido humanista a la educación ya que el profesor tiene la libertad de ser creativo e innovador y de él dependerá que el aprendizaje no se le dé un enfoque tecnocrático.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.

Creswell, John W. (2003). *Enfoque Cualitativo, Cuantitativo y con métodos mixtos*. Oaks, California Editorial Second.

Guzmán, A. A. & Alvarado, C. J. (2009). Fases y operaciones

metodológicas en la investigación educativa. Durango, México: Editorial ICED.

Estrada R. M. (2002). Análisis de actitudes y conocimientos estadísticos elementales en la formación del profesorado. Tesis Doctoral disponible en: http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0502103-191818/maer1de3.pdf (fecha de consulta 25 de octubre 2009).

Hernández, S. R. & Fernández, C. C. & Baptista Lucio. P. (2006). *Metodología de la investigación*, México. Cuarta edición, Editorial Mc Graw Hill.

Hirsch, A, (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. Revista electrónica de investigación educativa 7 v(1) consultado el 24 de abril del 2009. http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/12/12Ana A. http://etha.de.consulta.01-01.2010).

Ibáñez, G. & T. Botella M. & Domenech M. & Feliu J, M. M. L. et.al. (2004). *Introducción a la Psicología Social*, Barcelona España, editorial UOC.

Morín, E. (2007). Los Siete Saberes Necesarios Para La Educación del Futuro. Editorial Correo Unesco.

Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, México, D.F., editorial GRAÓ.

Rojas, H. G. (2006). *Paradigmas en Psicología de la Educación,* Barcelona, editorial Paidós.

Universidad de Guadalajara (2008). Documento de Trabajo Bachillerato General por Competencias.

Vigotsky. (1979). Zona de desarrollo próximo una nueva aproximación, en: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona España, editorial Grijalbo.

Zaragoza, R. J (2003). Actitud del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Tesis doctoral disponible en: http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0611104-160521/ (fecha de consulta 25 de noviembre 2009).

Adaptación y rendimiento escolar de los alumnos de cuarto año medio de liceos científicos humanistas públicos de Curicó, Chile

Eduardo Olivera Rivera¹ Mg. Ángela Orellana Saavedra²

Resumen: El presente reporte se enmarca dentro de una investigación básica, de carácter descriptivo correlacional, acerca de las características de Adaptación Personal, Adaptación Social y las notas de enseñanza media, de los estudiantes del egreso 2009, de la educación media Científico Humanista, de administración municipal de la provincia de Curicó. Se trabajó explorando a través del test de Personalidad de California o Perfil de Adaptación Personal y Social elaborado por Ernest. W. Tiegs. La muestra abarca a 506 educandos de ambos sexos; de los cuales (n – 309) son del género femenino y (n – 197) varones. El propósito del estudio se orienta a determinar el nivel de relación y factores de varianza compartida entre las notas de enseñanza media y la Adaptación Personal y Social, en torno a las características de los alumnos. Además pretende proveer de insumos informacionales a los liceos de administración municipal, de la provincia de Curicó, de modo que, eventualmente, puedan revisar su Proyecto Educativo Institucional, las metodologías académicas para generar aprendizajes, la dimensión dinámica de la cultura organizacional, el clima de relaciones interpersonales, la visión estratégica del liceo, las formas de evaluación y las intervenciones psicopedagógicas que tiendan a optimizar la actividad educativa desarrollada por los liceos de la provincia. De igual forma es una instancia para generar diálogo entre los actores del proceso educativo, reflexionar su práctica y generar una profunda autocrítica que permita dar paso a la creación de círculos culturales de transformación pedagógica e iluminar su quehacer académico hacia la calidad y la equidad, soportes orientadores de la actual Reforma Educacional Chilena. Palabras Claves: Adaptación Personal, Adaptación Social, Notas de Enseñanza Media (N.E.M), Modalidad de Enseñanza, Diseño Curricular con reforma.

Abstract: The present reports is framed within a basic investigation, of corelational descriptive character, about the characteristics of Personal Adaptation, Social Adaptation and notes of average education, of the students of debit 2009, the education average Scientific Humanist, municipal administration of the province of Curicó. One worked exploring through the test of Personality of California or de Personal and Social Adaptation Profile elaborated by Ernest. W. Tiegs, the sample includes to 506 students of both sexes; of which (n? 309) they are of female and (n? 197) men. The intention of the study is oriented to determine the level of relation and factors of variance shared between notes of average education and the Personal and Social Adaptation, around the characteristics of the students. In addition it tries to provide with informational datum to the grammars school of municipal administration, the province of Curicó, so that, possibly, they can review his Institutional Educative Project, the academic methodologies to generate learnings, the dynamic dimension of the organizational culture, the climate of interpersonal relations, the strategic vision of the grammar school, the psicopedagógicas forms of evaluation and interventions that tend to optimize the educative activity developed by the grammars school of the province. Similarly it is an instance to generate dialogue between the actors of the educative process, to reflect his practice and to generate a deep self-criticism that allows to take step to the creation of cultural circles of pedagogical transformation and to illuminate its academic task towards the quality and the fairness, orientation supports of the present Chilean Educational Reformation. Key words: Personal adaptation, Social Adaptation, Notes of Teaching Average (N.E.M), Modality of Education, Curricular design with reform.

Sumário: Riscador apresentar jornal relatório a si próprio ela emoldura num investigação alicerces , de carácter descritivo correlacionado , sobre o características de Habituar Pessoal , Habituar Socialismo e as notas de ensinando meia , do estudantes universitários do poupa 2009, do educação meia Cientista Humanistas , de dispensation cidades do competência de Curia. A si próprio ela trabalhava exploração impulso do teste de Personalidade de Califórnia ou Perfil de Habituar Pessoal e Socialismo fantasia em torno de Ernest. W. Tiegs , A ela provar composto por para 506 companheiros de ambas sexo ; do cuales n – 309) tu és do género mulher e n – varones. O objectivo do escrutínio a si próprio ela leste determinar o levantando de relationchip e factores de eles trocam ela divide em - entre as notas de ensinando meia e a ela Habituar Pessoal e Socialismo , ao redor de o características do estudantes universitários. Além de pretender proporcionar de non submisso informacionales com a idade de liceus de dispensation cidades , do competência de Curia , a fim de , de vez em quando , poder rever a ela Projecto Educacional Institucional , o metodologías académica a fim de gerar aprendendo , a ela dimensão dinâmica do cultura organização , o clima de relações interpersonales , a ela visão estratégico do liceu , as formas de análise e as operações psicopedagógicas que armazenar para optimizar a ela nimbleness educacional crescido em torno de os liceus do competência. De semelhante forma é um jiffy a fim de gerar diálogo em - entre os actores do processo educacional , deliberar a ela prática e gerar um violento autocritical que ela permite representar passando à criação de coteries cultural de transformação pedagógica e acender a ela emprego académico não contado a qualidade e a ela capital próprio , calibradores orientado do apresentar - dia Reformativo Instruindo Chilena. Palavras Chaves: Habituar Pessoal , Habituar Socialismo , Notas de Ensinando Meia (N.E.M), Modelo de Ensinando , Design Curricular com reformativo.

^{1.} Académico Facultad de Educación, Universidad Católica del Maule. Carmen 684, Curicó. eolivera@ucm.cl

^{2.} Académica Facultad de Educación. Universidad Católica del Maule. Carmen 684, Curicó. Chile. aorellan@ucm.cl

I.PROBLEMATIZACION

1. TEMA: "Adaptación y Notas de Enseñanza Media de los Estudiantes de Educación Media, modalidad Científico - Humanista de Administración Municipal, de la provincia de Curicó, Chile".

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Influye significativamente (a=0,05), el rasgo de adaptación (personal, social, total) en el rendimiento escolar, expresado en notas de enseñanza media, de los (las) alumnos (as) de cuarto año de Educación Media de liceos científicos - humanistas, de administración municipal, bajo el diseño curricular con Reforma Educacional de la provincia de Curicó, región del Maule, Chile?

El Sistema Educacional Chileno se encuentra a las puertas de poder evaluar la Reforma Educacional, que se sustenta en los principios de equidad y calidad de la educación. Ha culminado la etapa del proceso de reforma en todos los niveles educacionales, por tanto, es fundamental evaluar el perfil del egresado para poder comparar si existen diferencias significativas con el egreso bajo la mirada con y sin reforma.

El aporte de esta investigación se enmarca en la posibilidad histórica de construir una base de datos con rigor metodológico de los estudiantes de enseñanza media, modalidad científico humanista, de administración municipal, de la provincia de Curicó, egresados bajo el paradigma **con Reforma Educacional**, dado que sería la última promoción bajo esta mirada.

Es conveniente ejecutar esta investigación ya que será un insumo informacional potente para los liceos de la provincia, que les permitirá evaluar sus prácticas pedagógicas, su Proyecto Educativo Institucional para mejorarlo y/o transformarlo si fuera necesario. De igual forma será información estratégica para los Departamentos de Administración Municipal de las comunas involucradas en la provincia de Curicó, que les permitirá mejorar o resignificar el Plan Anual de Educación.

Es conveniente porque permitirá evaluar algunos tópicos que se exigen en la Reforma Educacional Chilena, en la provincia, y aportar elementos informacionales para el proceso de toma de decisiones académicas.

Su relevancia social se enmarca en potenciar y beneficiar a la Educación Pública de la provincia de Curicó, DAEM, profesores, familias, alumnos de toda la provincia, universidades regionales para que conozcan las características sociales de sus usuarios potenciales del proceso de formación inicial.

Esto permitirá establecer alianzas estratégicas entre las **Instituciones** de Educación Superior, dedicadas a la educación, y los señores alcaldes de cada comuna, directores comunales de educación y liceos de la modalidad Científico – Humanista pública para mejorar y transformar las prácticas pedagógicas.

Es también una instancia de diálogo entre profesores de la provincia, pudiendo formar círculos culturales sobre la problemática educacional. Esto vendrá a iluminar una acción proactiva, y permite conocer para comprender el comportamiento de variables psicosociales en los estudiantes de enseñanza media.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

3.1 Objetivo General:

Conocer la influencia del rasgo de adaptación (personal, social y total) en el rendimiento escolar, expresado en notas de enseñanza media, de los alumnos (as) de cuarto año medio de liceos científico humanistas de administración municipal, bajo el diseño curricular, con reforma educacional de la provincia de Curicó, región del Maule, Chile.

3.2 Objetivos Específicos:

- Describir el rendimiento escolar, expresado en notas de enseñanza media, de los alumnos de cuarto año medio de liceos científico humanista.
- Identificar el nivel de adaptación (personal, social y total), de los (as) alumnos (as) de cuarto año medio de liceos científicos humanistas.
- Describir el nivel de adaptación de los (as) alumnos (as) de cuarto año de liceos científicos humanistas.
- Establecer diferencias en el nivel de adaptación entre alumnos de sexo femenino y masculino, de cuarto año medio de liceos científicos humanistas.
- Relacionar los rasgos de adaptación (social, personal, total), y el rendimiento escolar de los alumnos de cuarto año medio de liceos científicos humanistas.
- Determinar el grado de influencia de los rasgos de adaptación (personal, social y total), en las notas de enseñanza media, de los (as) estudiantes de liceos científicos humanistas, de administración municipal de la provincia de Curicó.

4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

- ¿Cuál es el rendimiento escolar, expresado en notas de enseñanza media, de los (as) alumnos (as) de cuarto año medio de liceos científico humanistas?
 - ¿Cuál es el nivel de adaptación (personal, social

y total) de los (as) alumnos (as) de cuarto año medio de liceos científicos humanistas?

- ¿Existen diferencias significativas en el nivel de adaptación (social, personal y total), entre alumnos de sexo femenino y masculino de cuarto año medio de liceos científicos humanistas?
- ¿Existe relación significativa entre el rasgo de adaptación (personal, social y total) entre el rendimiento escolar (expresado en N.E.M) de los alumnos de cuarto año medio de liceos científicos humanistas?
- ¿En qué grado influye significativamente el rasgo de adaptación (personal, social y total) en el rendimiento escolar, expresado en notas de enseñanza media, de los (as) alumnos (as) de cuarto año medio de los liceos científicos humanistas?

5. VALOR POTENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN:

Estará dado por los criterios propuestos por Ackoff (1853) y Miller (1977).

La conveniencia de esta investigación se basa en poder determinar la influencia que tiene el rasgo de adaptación (personal, social y total) en el rendimiento escolar, expresado en notas de enseñanza media.

Esta investigación tiene relevancia social significativa, ya que servirá como base para posteriores investigaciones afines al tema. Estableciendo la existencia de influencia o no de la adaptación en el rendimiento escolar.

Entre sus implicaciones prácticas podemos señalar que ayudará a establecer procesos de reflexión a nivel de liceos, comunas y provincia en sus prácticas pedagógicas, con el propósito de mejorar sus procesos pedagógicos, lo que en la práctica se puede traducir en transformar las metodologías de acuerdo a las características propias de cada individuo.

Podemos indicar que el valor teórico de esta investigación servirá como base o complemento de investigaciones posteriores, también ayudará a la comunidad escolar a fortalecer sus Proyectos Educativos Institucionales y los Planes Anuales Educativos, poner énfasis en el rol que cumple la adaptación en el rendimiento escolar, y optimizar el proceso de toma de decisiones.

6. CONSECUENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN

Las consecuencias de los resultados pueden servir como ejes orientadores en los profesores de dichos establecimientos educacionales, ya que les iluminará al momento de evaluar a los alumnos, considerando los distintos niveles de adaptación y también si la personalidad impacta en el rendimiento escolar.

Además permitirá obtener beneficios para el desarrollo de las Ciencias de la Educación en la Región del Maule y el país:

- Obtener, con rigurosidad metodológica, una caracterización de la Adaptación de los alumnos de enseñanza media pública, modalidad científico humanista, egresados bajo el paradigma sin Reforma Educacional.
- Generar un insumo informacional a las comunas de la provincia de Curicó, para que puedan someter a análisis sus Planes Anuales de Educación comunal, optimizar sus procesos de toma de decisiones y mejorar y/o transformar sus prácticas educativas pedagógicas.
- Relacionar el rendimiento escolar de los estudiantes con la variable adaptación social – personal – total.
- Determinar el peso estadístico de las variables independientes sobre la dependiente.
- Generar programas de intervención pedagógica para optimizar las posibles debilidades encontradas en la investigación y mejorar, aún más, las fortalezas.
- Entregar a las autoridades académicas y políticas de la provincia una investigación, que les permita reflexionar respecto del proceso educativo de los alumnos de la educación pública de la provincia.

II. MARCO METODOLOGICO

1. TIPO DE INVESTIGACIÓN:

De acuerdo a su fin es de tipo básica, ya que pretende aumentar la generación de conocimientos, no creando nuevas teorías.

Según su profundidad, nuestra investigación es descriptiva correlacional, puesto que se puede analizar la relación y el factor de influencia de una variable sobre otra. Su carácter corresponde a un tipo de investigación cuantitativa, dando lugar a un estudio por medio de test aplicado por los investigadores.

En relación al marco, pertenece a un estudio de terreno o campo, ya que será aplicado a la realidad de los sujetos. De acuerdo a su naturaleza a través de encuestas, ya que el sujeto se expresará en forma escrita. Según la amplitud, la investigación será microsociológica, ya que se trabajará con una muestra.

Su alcance temporal es seccional o sincrónico, ya que la investigación se realizará en un lugar y tiempo determinado. De acuerdo a su objeto social la investigación será educacional, debido a que se adscribe a una teoría social. Según su fuente corresponde a

datos mixtos, ya que se utilizarán el rendimiento escolar recogidos anteriormente a la investigación y datos primarios los que serán obtenidos por medio de test. (Sierra: 2006).

2. HIPÓTESIS

2.1 Hipótesis de Trabajo (Hi) (Kerlinger, Fred: 1997) :

"Existe una relación significativa (a= 0,05), entre el rasgo de adaptación (personal, social y total) y el rendimiento escolar, expresado en Notas de Enseñanza Media, de los (as) alumnos (as) de cuarto año medio de liceos científicos humanistas de administración municipal, bajo el diseño curricular de la reforma educacional de la provincia de Curicó, región del Maule, Chile".

"Existe una relación múltiple significativa (a= 0,05), entre el rasgo de adaptación (personal, social y total) y el rendimiento escolar, expresado en Notas de Enseñanza Media, de los (as) alumnos (as) de cuarto año medio de liceos científicos humanistas de administración municipal, bajo el diseño curricular de la reforma educacional de la Provincia de Curicó, región del Maule".

"Existe diferencia significativa (a= 0,05) en el rasgo de adaptación (social, personal y total), entre alumnos de sexo femenino y masculino, de cuarto año medio de liceos científicos humanistas de administración municipal, bajo el diseño curricular de Reforma Educacional de la provincia de Curicó, región del Maule".

"Existe diferencia significativa (a= 0,05) en el rendimiento escolar expresados en notas de enseñanza media entre los alumnos de sexo femenino y masculino, de cuarto año medio de liceos científicos humanistas de administración municipal, bajo el diseño curricular de Reforma Educacional de la provincia de Curicó, región del Maule".

2.2 Hipótesis Nula (Ho) (Kerlinger, Fred: 1997) :

"No existe relación significativa (a= 0,05), entre el rasgo de adaptación (personal, social y total) y el rendimiento escolar de los (as) alumnos (as) de cuarto año medio de liceos científicos humanistas de administración municipal; bajo el diseño curricular con la Reforma Educacional de la provincia de Curicó, región de Maule".

" No existe una relación múltiple significativa (a= 0,05), entre el rasgo de adaptación (personal, social y total) y el rendimiento escolar, expresado en Notas de Enseñanza Media, de los (as) alumnos (as) de cuarto año medio de liceos científicos humanistas de administración municipal, bajo el diseño curricular con

la reforma educacional de la Provincia de Curicó, región del Maule".

"No existe diferencia significativa (a= 0,05) en el rasgo de adaptación entre alumnos de sexo femenino y masculino, de cuarto año medio de liceo científicos humanistas de administración municipal, bajo el diseño curricular con Reforma Educacional de la provincia de Curicó, región del Maule".

"No existe diferencia significativa (a=0,05) entre los alumnos de sexo femenino y masculino en el rendimiento escolar expresados en notas de enseñanza media de cuarto año medio de liceos científicos humanistas de administración municipal, bajo el diseño curricular con Reforma Educacional de la provincia de Curicó, región del Maule".

3. VARIABLES:

3.1 Variable dependiente:

Rendimiento Escolar (N.E.M). De acuerdo a su naturaleza es una variable cuantitativa – continua, respecto de su amplitud de las unidades de observación es un factor individual – comparativo. Su nivel de abstracción es empírica; según el carácter de la escala a que da lugar es de intervalo.

3.2 Variable Independiente:

Sexo: cualitativa, nominal. **Rasgo de Adaptación**: cuantitativa, continua, individual – absoluta. Según su nivel de abstracción es empírico; la escala de medición es de intervalo (Sierra Bravo, R: 2006).

3.3 Definición Conceptual:

Rendimiento Escolar: El Ministerio de Educación en los artículos 5°, 6° y 7° del párrafo 2 del decreto 146/88, señala que:

Los alumnos deben ser evaluados en todas las asignaturas utilizando una escala numérica de 1.0 al 7.0. La calificación mínima para aprobar una asignatura será de 4.0.7 3

Rasgo de Adaptación: Conjunto de modificaciones de las conductas, cuyo objetivo es asegurar el equilibrio de las relaciones entre organismos y su medio de vida, igualmente los mecanismos y procesos que mantienen este fenómeno.

3.4 Definición Operacional:

Rendimiento Escolar: Esta variable será obtenida por medio de registro de concentración de notas de primer a tercer año de enseñanza media.

Nivel de Adaptación:

Muy alta: Mayores a 137 puntos.

Alta: Mayores a 126 y menores o Igual a 137. Normal: Mayores a 102 y menores o Igual a 126. Baja: Mayores a 91 y menores o Igual a 102.

Muy baja: Inferiores o igual a 91

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Está dentro del marco No experimental ya que no se hará una manipulación de variables, sólo se describirán con profundidad, para luego establecer relaciones, diferencias e influencias entre las variables independientes respecto de la dependiente. (Hernández, et al: 1994 pág.189).

5. MUESTRA

5.1 Determinación del Universo

Nuestra investigación estará conformada por las diferentes comunas que tienen liceos modalidad científico-humanista, de administración Municipal, que componen la provincia de Curicó, pertenecientes a la VII Región del Maule:

COMUNA DE LICANTEN COMUNA DE HUALAÑE ROMERAL MOLINA SAGRADA FAMILIA CURICÓ TENO

5.2 Delimitación de la población

La medición efectuada en este estudio será a los alumnos de cuarto año de enseñanza media de liceos científicos-humanistas bajo el diseño curricular sin Reforma Educacional, de las comunas pertenecientes a la provincia de Curicó, en el año 2009.

5.3 Selección de la muestra; tipo de muestra

Muestra probabilística estratificada, con un nivel de confianza adoptado de 95,5% y un margen de error de un 3%. Como la varianza poblacional es desconocida, se recurrirá a la probabilidad de ocurrencia o no ocurrencia del fenómeno de 0,50.

5.4 Tamaño de la muestra

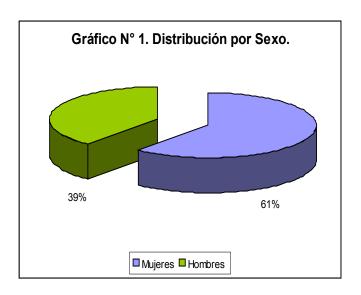
$$N = \frac{N \times P \times q \times Z^{2}}{(N-1) \times E^{2} + p \times q \times Z^{2}}$$

$874 \times 50 \times 50 \times 1,97 =$	4282600	=	335
$873 \times 9 + 50 \times 50 \times 1.96$	12757		

Tabla de Distribución de Frecuencias Simples. Nº 1

Variable Sexo	F	%
Mujeres	309	61,07
Hombres	197	38,93
TOTAL	506	100

En la tabla predecesora se observa que la muestra de análisis queda constituida por un 61,07% del sexo femenino y un 38,93% del género masculino. Alcanzando un total de 506 estudiantes testiados en la presente investigación.



6. INSTRUMENTO

Test de Personalidad de California

Nota: Esta descripción corresponde a las escalas del Test de Personalidad de California o Perfil de adaptación personal y social elaborado por **Renest. W. Tiegs, Willis W. Clark y Louis P. Thorpe.** No se refiere, por lo tanto, al Inventario de Personalidad de California (CPI) elaborado por Harrison Gough.

El puntaje de **Adaptación Personal** en este instrumento resulta de la suma de los puntajes obtenidos con respecto a seis variables o indicadores, medidos cada uno a través de 15 ítems con respuesta

^{4.} A solicitud de las unidades de análisis se intentó monitorear al total de alumnos que estaban cursando cuarto año medio, durante el año 2001. Quedando la muestra accesible, como se muestra en el resto del trabajo.

SI o NO y referidos, respectivamente, a sentimientos de:

- Seguridad Personal: en el sentido de la confianza en sí mismo;
- Valor Personal: entendida como la consideración que el sujeto siente que los demás tienen de él;
- Libertad Personal: en el sentido de la mayor o la menor autonomía que le sujeto siente que tiene en el gobierno de su vida.
- Ubicuidad: entendida como el sentirse partícipe en diferentes aspectos del respectivo entorno social.
- Evasión (tendencias de evasión): expresada como actitudes y sentimientos negativos o de rechazo hacia la interacción con otros.
- Síntomas Nerviosos (sintomatología de origen nervioso). Mide la presencia de manifestaciones orgánicas o fisiológicas comúnmente asociadas a tensión psicológica.

El puntaje de **Adaptación Social**, por otra parte, resulta de la suma de los puntajes obtenidos en seis escalas, también de 15 ítems con respuesta SI o NO, orientadas a medir las siguientes actitudes o tendencias respecto de las normas y otros aspectos de la vida en sociedad:

- Normas Sociales. Mide la actitud o disposición frente a algunas normas o valores sociales comúnmente sustentados.
- Hábitos Sociales. Apunta a medir el grado de influencia que el sujeto trata de ejercer sobre quienes le rodean. (Egocentrismo y tendencia al dominio).
- Tendencia Antisociales. Explora actitudes o ideas personales que puedan llevar a conflictos en las relaciones con los demás (tendencias auto-referentes, intolerancia).
- Relaciones Familiares. Mide el grado de satisfacción o conformidad que el sujeto siente, fundamentalmente en relación con sus padres.
- Relaciones en el Colegio. Mide el grado de satisfacción o conformidad que el sujeto siente en el medio escolar (con sus compañeros y profesores).
- Relaciones en la comunidad. Apunta a medir el grado de interacción que el sujeto tiene en su comunidad más inmediata (barrio o vecindario).

Por último, el puntaje **Total de Adaptación** del instrumento resulta de la suma de los puntajes de la totalidad de las escalas (Adaptación Personal + Adaptación Social), como una apreciación global de la adaptación del individuo a su medio.

El puntaje bruto puede fluctuar teóricamente entre un mínimo de cero puntos y un máximo de 15 para cada variable, lo cual significa un subtotal máximo de 90 para la Adaptación Personal y 90 para la Adaptación Social, siendo el total máximo del instrumento (Total de Adaptación) = 180.

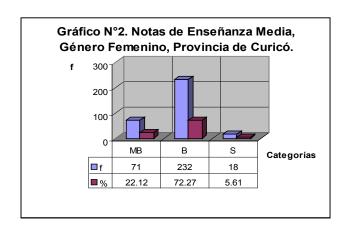
III. RESULTADOS

1. PROVINCIAL: Variable Notas de Enseñanza Media Tabla N° 2

Sexo f/%	Femenino	Masculino	Total
Conceptos	f %	f %	f %
Muy Bueno			
6,0 - 7,0	71 22,12	14 7,41	85 16,7
Bueno			
5,0 - 5,9	232 72,27	143 75,66	375 73,5
Suficiente			
4,0 - 4,9	18 5,61	32 16,93	50 9,8
Insuficiente			
1,0 - 3,9			
Total	321 100	189 100	510 100

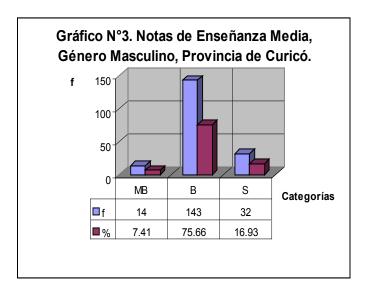
Se observa en la tabla de frecuencias simples, que en el género femenino las notas de enseñanza media, se ubican porcentualmente en un 94,39% en categorías de Bueno y Muy Bueno, indicando un alto logro de objetivos cognitivos, por tanto, niveles óptimos de aprendizajes, según Decreto 146/88 del MINEDUC, sobre promoción y evaluación escolar. Sólo un 5,61% se ubica en niveles de aprendizaje de un nivel suficiente.

Comparado con toda la población en estudio, la categoría Muy Bueno representa un 13,9% en este género. El nivel Bueno es equivalente al 45,5% de los estudiantes de la provincia. Quedando a nivel total sólo en un 3,5% el eslabón de suficiente.



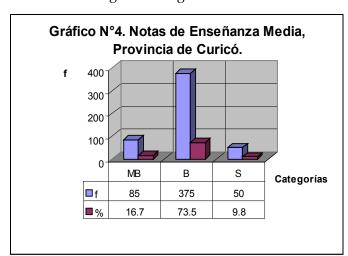
En el género masculino, el logro de objetivos en conceptos de Bueno y Muy Bueno alcanza a un 83,07%, indicando aprendizajes estructurados y bien logrados. Se ubican en la categoría Muy Bueno el 7,415 de los estudiantes, y en el nivel Bueno el 75,66%. Un 16,93% alcanza niveles de aprendizaje en la categoría suficiente.

Comparados con toda la provincia el nivel Muy Bueno de los varones, representa el 2,75% del total. Un 28% se ubica en el tramo Bueno y el 6,3% está en logros suficientes de sus aprendizajes.



En la categoría Muy Bueno se percibe un mayor porcentaje de alumnos (as) del sexo femenino. Proporcionalmente en el nivel Bueno es mayor el número de personas del género masculino.

Observamos a nivel provincial, tomando ambos géneros, que el 16,7% de los educandos se ubica en un nivel Muy Bueno. El 73,5% de los estudiantes de liceos de administración municipal de la provincia de Curicó, logra un concepto de Bueno en sus aprendizajes. El 9,8% se ubica en un logro de categoría suficiente.



2. Variable: Adaptación Personal, Social y Total

2.1 Sexo: Femenino

Tabla N° 3

Variable	A. Personal	A. Social	A. Total
Categorías	f %	f %	f %
Muy Baja	35 11,33	48 15,53	38 12,34
Baja	41 13,27	47 15,21	49 15,86
Normal	106 34,30	154 49,84	116 37,54
Alta	61 19,74	42 13,59	60 19,42
Muy Alta	66 21,36	18 5,8	46 14,89
Total	309 100	309 100	309 100

En la distribución de frecuencias simples, se observa que en la variable Adaptación Personal el 34,3% del género femenino tiene una categoría normal, señalando que tiene confianza en sí mismo, tienen un valor personal entendida como la consideración que ellas sienten que los demás tienen acerca de su persona. Sienten autonomía en el gobierno de sus vidas, se sienten partícipe en diferentes aspectos del entorno social. Su sentido de evasión, en sus actitudes y sentimientos negativos o de rechazo hacia los otros se ubican en un rango normal. Sus niveles de tensión psicológica asociadas a manifestaciones orgánicas o fisiológicas se expresan en un nivel normal.

Estas mismas características se encuentran en 11,33% en categoría muy baja y un 13,275 las expresa en niveles bajos.

Un 19,74% las manifiesta en un nivel alto y el 21,365 restante en un eslabón muy alto.

Se observan buenas categorías de adaptación personal en un 75,4%.

En la variable Adaptación Social el 49,84% se ubica en un tramo de normalidad, señalando su adaptación a tendencias respecto de normas y otros aspectos de la vida en sociedad.

Estos alumnos frente a las normas sociales, comúnmente sustentadas, muestran una actitud normal frente a ellas.

Su grado de egocentrismo y tendencia al dominio, el grado de necesidad de influir sobre quienes los rodean tiene un desarrollo normal de acuerdo al test.

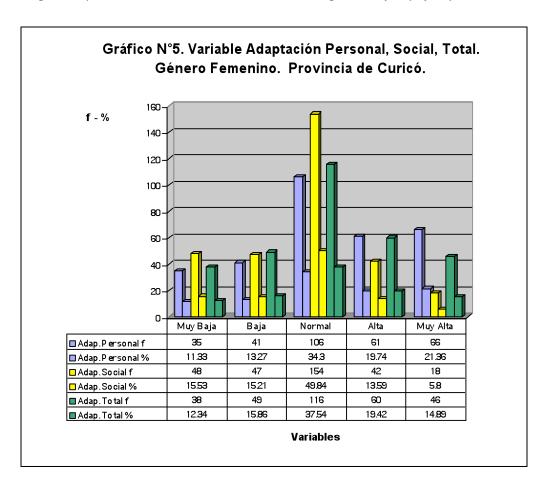
Sus niveles de intolerancia y de tendencia autoreferente alcanzan niveles de desarrollo normal. Su nivel de satisfacción o conformidad que sienten en relación a sus padres es normal. Respecto de sus relaciones con el colegio o nivel de satisfacción o conformidad frente a sus compañeros y profesores es normal.

Este grupo presenta un grado de integración normal en las relaciones con la comunidad más inmediata, población o vecindario.

En un nivel muy bajo hay un 15,53%; seguido de un 15, 21% en categoría baja. Es conveniente revisar estos

índices. En el eslabón alto se encuentra un 13,59% y en categoría muy alta el 5,8%.

En general se observan buenos niveles de adaptación social en un 69,23%. En el ámbito de la Adaptación General un 71,85% se distribuye en categorías de normal, alto y muy alto. Un 28,2% se dispersan entre categoría muy baja y baja.



2.2 Sexo: Masculino.

Tabla Nº 4

Variable	A. Per	sonal	Α.	Social	A. Total
Categorías	f	0/0	f	%	f %
Muy Baja	22	11,17	38	19,29	28 14,21
Baja	12	6,09	37	18,78	25 12,69
Normal	72	36,55	92	46,7	78 39,59
Alta	40	20,30	19	9,6	46 23,35
Muy Alta	31	15,73	11	5,6	20 10,15
Total	197	100	197	100	197 100

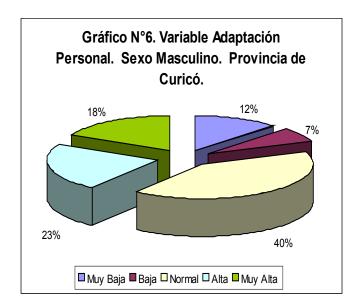
En la distribución de frecuencias simples, se observa que en la variable Adaptación Personal el 36,55% del género masculino tiene una categoría normal, señalando que tiene confianza en sí mismo, tienen un valor personal entendida como la consideración que ellos sienten que los demás tienen acerca de su persona.

Sienten autonomía en el gobierno de sus vidas, se sienten partícipe en diferentes aspectos del entorno social. Su sentido de evasión, en sus actitudes y sentimientos negativos o de rechazo hacia los otros se ubican en un rango normal.

Sus niveles de tensión psicológica asociadas a manifestaciones orgánicas o fisiológicas se expresan en un nivel normal. Estas mismas características se encuentran en 11,17% en categoría muy baja y un 6,09 las expresa en niveles bajos.

Un 20,30% las manifiesta en un nivel alto y el 15,73 restante en un eslabón muy alto.

Se observan buenas categorías de adaptación personal en un 72,58%.



En la variable Adaptación Social el 46,7% se ubica en un tramo de normalidad, señalando su adaptación a tendencias respecto de normas y otros aspectos de la vida en sociedad.

Estos alumnos frente a las normas sociales, comúnmente sustentadas, muestran una actitud normal frente a ellas.

Su grado de egocentrismo y tendencia al dominio, el grado de necesidad de influir sobre quienes los rodean tiene un desarrollo normal de acuerdo al test.

Sus niveles de intolerancia y de tendencia autoreferente alcanzan niveles de desarrollo normal.

Su nivel de satisfacción o conformidad que sienten en relación con sus padres es normal. Respecto de sus relaciones con el colegio o nivel de satisfacción o conformidad frente a sus compañeros y profesores es normal.

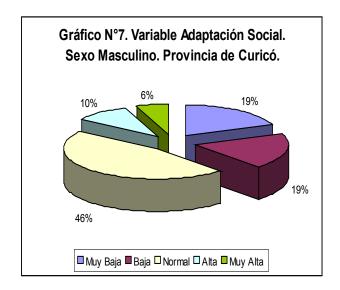
Este grupo, presenta un grado de integración normal en las relaciones con la comunidad más inmediata, población o vecindario.

En un nivel muy bajo hay un 19,29%; seguido de un 18,78% en categoría baja. Es conveniente revisar estos índices.

En el eslabón alto se encuentra un 9,6% y en categoría muy alta el 5,6%. En general se observan buenos niveles

de adaptación social en un 61,9%.

En el ámbito de la Adaptación General un 73,09% se distribuye en categorías de normal, alto y muy alto. Un 26,9% se dispersan entre categoría muy baja y baja.



2.3 Variable Adaptación. Total incluido ambos géneros

Tabla N° 5

Variable	A. Pe	ersonal	A. Social	A. Total
Categorías	f	0/0	f %	f %
Muy Baja	57	11,26	86 16,99	66 13,04
Baja	53	10,47	84 16,6	74 14,62
Normal	17 8	35,18	246 48,62	194 38,34
Alta	101	19,96	61 12,05	106 20,95
Muy Alta	117	23,12	29 5,73	66 13,04
Total	506	100	506 100	506 100

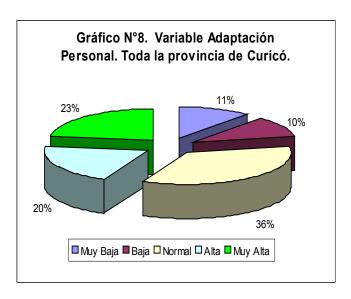
En la distribución de frecuencias simples, se observa que en la variable Adaptación Personal el 35,18% de la unidad de análisis tiene una categoría normal, señalando que tienen confianza en sí mismo, tienen un valor personal entendida como la consideración que ellos sienten que los demás tienen acerca de su persona.

Sienten autonomía en el gobierno de sus vidas, se sienten partícipe en diferentes aspectos del entorno social. Su sentido de evasión, en sus actitudes y sentimientos negativos o de rechazo hacia los otros se ubican en un rango normal. Sus niveles de tensión psicológica asociadas a manifestaciones orgánicas o fisiológicas se expresan en un nivel normal.

Estas mismas características se encuentran en 11,26% en categoría muy baja y un 10,47 las expresa en niveles bajos.

Un 19,96% las manifiesta en un nivel alto y el 23,12 restante en un eslabón muy alto.

Se observan buenas categorías de adaptación personal en un 78,26%; distribuido entre las categorías normal, alta, muy alta.



En la variable Adaptación Social el 48,62% se ubica en un tramo de normalidad, señalando su adaptación a tendencias respecto de normas y otros aspectos de la vida en sociedad.

Estos alumnos frente a las normas sociales, comúnmente sustentadas, muestran una actitud normal frente a ellas.

Su grado de egocentrismo y tendencia al dominio, el grado de necesidad de influir sobre quienes los rodean tiene un desarrollo normal de acuerdo al test.

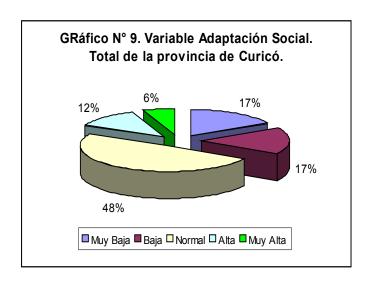
Sus niveles de intolerancia y de tendencia autoreferente alcanzan niveles de desarrollo normal.

Su nivel de satisfacción o conformidad que sienten en relación a sus padres es normal. Respecto de sus relaciones con el colegio o nivel de satisfacción o conformidad frente a sus compañeros y profesores es normal.

Este grupo, presenta un grado de integración normal en las relaciones con la comunidad más inmediata, población o vecindario. En un nivel muy bajo hay un 16,99%; seguido de un 16,6% en categoría baja. Es conveniente revisar estos índices.

En el eslabón alto se encuentra un 12,05% y en categoría muy alta el 5,73%. En general se observan buenos niveles de adaptación social en un 66,4%.

En el ámbito de la Adaptación General un 72,33% se distribuye en categorías de normal, alto y muy alto. Un 27,66% se dispersa entre categoría muy baja y baja.



3. Análisis Descriptivo Univariado de las Notas de Enseñanza Media. Provincia de Curicó

La nota promedio de los sujetos a nivel provincial es 5,5. Lo que significa que los sujetos tienden a agruparse cerca de esta cifra, siendo el eje de la distribución. La mediana es 5,5, indicando que el 50% de los sujetos obtuvieron un valor por sobre 5,5 y por debajo de este el otro 50%. La moda en este caso corresponde a 5,4, lo que significa que posee mayor frecuencia.

La desviación estándar indica cuánto se desvía, en promedio, de la media las notas de los estudiantes de enseñanza media de Curicó. Es decir, el promedio de las notas de los sujetos se desvían, en promedio, 0,44; indicando el nivel de dispersión de los datos. La varianza de la muestra indica que la dispersión o variabilidad cuadrática de la desviación estándar de los alumnos es 0.20

La curtosis es platicúrtica (-0.26), señalando que la distribución presenta un grado de acahatamiento, respecto de la correspondiente a la distribución normal.

El coeficiente de asimetría es 0.31, por tanto positivo, lo que significa que los sujetos se ubican, en general, por debajo del promedio, lo que ratifica la dispersión del grupo. El rango de diferencia entre el valor **más alto** y el promedio más bajo es 2,3 puntos, afirmando la dispersión de las notas en la distribución.

El promedio más bajo obtenido por los sujetos a nivel provincial es 4,5. El promedio más alto obtenido por los sujetos a nivel provincial es 6,8. La sumatoria de los promedios de los sujetos a nivel provincial es 2852,5. Los sujetos pertenecientes a nivel provincial son 517.

4.- Análisis Paremétrico

4.1 Correlación NEM - Adaptación, en la Provincia de Curicó

A nivel provincial, se puede determinar que entre la **Adaptación Personal y las NEM**, el coeficiente de correlación es 0,14; indicando que entre estas dos variables existe una relación positiva débil, señalando que a mayor Adaptación Personal, mayor promedio de notas en la enseñanza media de manera proporcional.

Al elevar al cuadrado el coeficiente r de Pearson, obtenemos la varianza de factores comunes; esto es el porcentaje de la variación de una variable respecto de la otra variable y viceversa quedando en nuestro estudio así: $r^2 = 0,0196$, por tanto, la Adaptación Personal constituye o explica en un 1,96% de la variación de las Notas de Enseñanza Media. Las NEM explica el 1,96% de la Adaptación Personal. Al aplicar la prueba de significancia estadística H0 p = 0 indicando ausencia de correlación; Hi: $p \neq 0$ señalando que hay existencia de correlación; siendo p = 0 coeficiente de correlación poblacional: p = 0 se p = 0 p =

El t observado en esta relación es 3,17; siendo mayor que el valor crítico de la tabla a un alfa 0,05 y un alfa 0,01. Por tanto, tiene significancia estadística.

La Adaptación Social y NEM se correlaciona en un 0,18. Mostrando que entre estas dos variables existe una relación positiva débil. Por tanto, a mayor Adaptación Social, mejor promedio de notas en enseñanza media de manera proporcional. El porcentaje de variación de una variable respecto de la otra, y viceversa es de un 3,24%, constituyendo o explicando en este porcentaje la variación de las notas de enseñanza media en relación con la Adaptación Social. (r² = 0,0324).

Aplicada la prueba de significación estadística el t observado es 4,18; siendo mayor que el de la tabla a un alfa 0,05 y 0,01 siendo altamente significativa la correlación encontrada.

La Adaptación Total o General y NEM tienen un r = 0,18. La correlación es positiva débil, señalando

que entre estas dos variables existe una relación positiva débil, expresando que a mayor Adaptación General, mayor promedio de notas en la enseñanza media de manera proporcional. La varianza de factores comunes es 0,0324, por tanto, la Adaptación Total constituye o explica en un 3,24% la variación de las notas de enseñanza media o viceversa. El grado de significación encontrado en esta relación es idéntico al cruce de las variables anteriores.

La Adaptación Social y Adaptación Personal muestran un coeficiente de correlación de 0,54 estableciéndose una correlación positiva media. Aquí se presenta una varianza de factores comunes de $r^2 = 0,2916$; en consecuencia, la Adaptación Social constituye o explica la Adaptación Personal o viceversa, en un 29,16%.

En esta relación la t observada para la prueba de significación estadística es 14,4 resultando significativo a un alfa 0,05 y 0,01.

Entre la Adaptación Total y la Adaptación Personal, el coeficiente de correlación es 0,88 categorizada como una relación positiva considerable. El r² = 0,7744 indica un porcentaje de variación de una variable respecto de la otra y viceversa en un 77,44%, constituyendo o explicando en este porcentaje la variación de la Adaptación Total respecto de la Adaptación Personal o explicando en este porcentaje la variación de la Adaptación Personal en relación con la Adaptación Total.

La t observada es 41,59 resultando significativa estadísticamente la relación encintrada a un alfa 0,05 y 0,01.

La Adaptación Total y Adaptación Social, una correlación de 0,86 existiendo un grado de correlación positiva considerable.

El r² = 0,7396 muestra el porcentaje de variación de una variable respecto de la otra, alcanzando un 73,96% de constitución o explicación, en este porcentaje, la variación de la Adaptación Total en relación con la Adaptación Social y viceversa.

La relación encontrada es estadísticamente significativa a un alfa 0,05 y 0,01; ya que el t observado (37,83) es mayor que el valor crítico de la tabla.

4.2 Tabla T Suponiendo Varianzas Iguales

4.2.1 Adaptación personal por sexo

Con 515 grados de libertad y con un 95,5% de confiabilidad, se determina que en la unidad de análisis a nivel provincial, se acepta la hipótesis nula

y, por lo tanto, se rechaza la hipótesis de trabajo; Reflejando que no existen diferencias significativas en el nivel de Adaptación Personal, entre sujetos de sexo masculino y sexo femenino, de la provincia de Curicó

T observado = -1.17 T crítico = 1.64

4.2.2 Adaptación Social por sexo

Con 515 grados de libertad y con un 95,5% de confiabilidad, se determina que en la unidad de análisis a nivel provincial, se acepta la hipótesis de trabajo y, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula; Reflejando que existen diferencias significativas en el nivel de Adaptación Social entre sujetos de sexo masculino y sexo femenino, de la provincia de Curicó.

T observado = 2.77 T crítico = 1.64

4.2.3 Adaptación Total por sexo

Con 515 grados de libertad y con un 95,5% de confiabilidad, se determina que en la unidad de análisis a nivel provincial, se acepta la hipótesis nula y, por lo tanto, se rechaza la hipótesis de trabajo; Reflejando que no existen diferencias significativas en el nivel de Adaptación Total, entre sujetos de sexo masculino y sexo femenino, de la provincia de Curicó.

T observado = 0.99 T crítico = 1.64

4.2.4 Notas de Enseñanza Media por Género

Al observar la unidad de análisis provincial, podemos señalar que con 515 grados de libertad, a un 95,5% de seguridad el estadístico t observado (6,16) es mayor que la t crítica de la tabla. Por tanto, se acepta la hipótesis de trabajo, mostrando que existen diferencias significativas a un alfa de 0,05 entre el género femenino y el masculino, de los alumnos de la provincia de Curicó de los liceos de administración municipal.

5.- Análisis Multivariado

Regresión Múltiple. NEM - Adaptación

En la unidad de análisis a nivel provincial, en los sujetos de sexo femenino, el coeficiente de determinación calculado (0.051), señala que hay una correlación débil, indicando la porción de varianza de la variable dependiente, es decir, las variables de Adaptación influyen en las notas de enseñanza media (N.E.M) en

un 5,1%. Por tanto, se acepta la hipótesis de trabajo y se rechaza la hipótesis nula, ya que el valor de F calculado (5.73) es mayor que el valor crítico de F (0.00078).

Debido a las probabilidades (0.08, 0.84, 0.67), respectivamente, de las tres variables independientes se determina que no tienen peso estadístico en esta unidad de análisis.

En los sujetos de sexo masculino, el coeficiente de determinación calculado (0,03), señala que la correlación es débil, indicando la porción de varianza de la variable dependiente, es decir, las variables de Adaptación influyen en las notas de enseñanza media (N.E.M) en un 3%. Se acepta la hipótesis de trabajo rechazando la hipótesis nula, ya que el valor de F calculado (2.01) es mayor que el valor crítico de F (0.11).

Debido a las probabilidades (0.1, 0.2, 0.1), respectivamente, de las tres variables se determina que no tienen peso estadístico en esta unidad de análisis.

Al someter al análisis los datos de toda la muestra en estudio, sin diferenciación de género, se obtiene un coeficiente de correlación múltiple de 0,1899, indicando que existe una correlación débil, mostrando que la porción de varianza de la variable dependiente (N.E.M), en un 3,6%. Por tanto, se acepta la hipótesis de trabajo.

La prueba F con los respectivos grados de libertad muestra significancia a un alfa de 0,05, ya que valor de F observado es mayor que el F de la tabla o valor crítico.

6.- Ideas Fuerzas a Partir de los Resultados

6.1 Se observa la tendencia histórica a favor del género femenino en términos de notas de enseñanza media, ubicándose un 94% entre 5,0 y 7,0, correspondientes a categorías bueno y muy bueno, según Decreto de Evaluación y promoción escolar 146/88. En el caso de los varones se ubican en este mismo rango un 83%.

6.2 En la adaptación personal se capta en el género femenino un 24,5% en las categorías baja y muy baja, contrastando con un 17,2% en el caso de los varones.

Si analizamos las variables en adaptación personal, veremos que las mujeres presentan mayor dificultad en áreas tales como: seguridad personal, valor personal, libertad personal; lo que nos puede llevar a pensar a que existe un núcleo conflictivo en el fuero interno de estas jóvenes.

6.3 Si seguimos la línea de análisis, del punto anterior, los varones manifiestan mayor conflicto en el área

de la adaptación social, alcanzando a un 38% en las categorías baja o muy baja, que agrupa los ámbitos de normas y hábitos sociales, relaciones familiares, relaciones en el colegio, relaciones en la comunidad.

Esto nos mueve a pensar que los jóvenes tienen una expresión hacia fuera, de sus conflictos o problemas, ya que los modelos educativos informales tienden a promover mayor autonomía, mayor libertad, más liderazgo en los varones. Se adecuan menos a las normas externas si no llevan un proceso de diálogo con la autoridad.

Sin embargo, en las damas se observa una mejor adaptación social, lo que puede atribuirse a los estilos de crianza, expectativas sociales y modelos educativos más conservadores hacia el sexo femenino.

6.4 Se observa en la investigación que las notas están más relacionadas con la Adaptación Social que con la Adaptación Personal, pudiendo esto implicar que existe una mayor valoración externa (colegio, casa, sociedad en general) de este indicador.

6.5 De igual forma, podemos señalar que las Variables de Adaptación influyen en un 3,6% en las notas, siendo esta relación más fuerte en el género femenino (5,1%), y en los varones sólo un 3%. Si bien pueden parecer porcentajes bajos de explicación, constituye una base potente respecto de otras variables que puedan influir en las notas.

6.6 Finalmente, nos surgen algunas preguntas para la reflexión: ¿El obtener mejores calificaciones, por parte del alumno, implicaser percibido como mejoradaptado? ¿La Educación tiene como intención pedagógica la Adaptación? ¿Qué pasa con la divergencia, el interculturalismo, el multiculturalismo? ¿Quién determina hacia qué adaptarnos?

IV.- BIBLIOGRAFÍA

ACKOFF, RUSSELL, L. Y EMERY, FRED: On Purposeful Systems. Chicago, AldineAtherton, 1972.

CEA D'ANCONA, MARÍA ÁNGELES. Metodología Cuantitativa. Estrategias y Técnicas de Investigación Social. Editorial Síntesis S.A, primera edición 1996.

MINEDUC. 1988. Decreto 146 sobre Evaluación y Promoción Escolar Chile.HERNÁNDEZ, ROBERTO;

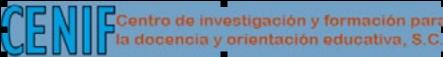
FERNÁNDEZ, CARLOS; BAPTISTA, PILAR. Metodología de la Investigación. Editorial McGraw – Hill, segunda edición 1998.

KERLINGER, FRED. 1997. Investigación del Comportamiento. Editorial McGraw – Hill, segunda edición.

SIERRA BRAVO, RESTITUTO. 2006. Metodología de la Investigación: Técnicas de Investigación Social. Editorial Paraninfo. Madrid.







Revista Mexicana de Orientación Educativa

Curso por Internet Inicia 23 de abril de 2013

Perspectivas críticas de la orientación educativa en Latinoamérica

(Argentina - Brasil - México)

Docentes:

Marcelo Afonso Ribeiro - Brasil Silvio Duarte Bock - Brasil Jesús Hernández Garibay - México Daniel Levy - Argentina Daniel Korinfeld - Argentina Héctor Magaña Vargas - México Bernardo Muñoz Riveroll - México Sergio Rascovan - Argentina

Coordinación académica: Sergio Rascovan

Co-organizanPunto Seguido y Revista Remo/Cenif

Dirigido a: Educadores (directivos, profesores, tutores, orientado psicólogos, psicopedagogos, trabajadores y educadores socia psicoanalistas, equipos técnicos, funcionarios de organismos públicorganizaciones no-gubernamentales.

Duración: Desde el 23 de mayo al 18 de junio.

Cierre de inscripción: 16 de abril

Son 9 (nueve) clases publicadas con una frecuencia semanal

Para ampliar información escríbanos a: orientacioneducativa@puntoseguido.com

Visítenos en www.puntoseguido.com

La influencia de la radio educativa en la intimidad de las parejas del Estado de Morelos

Mabel Osnaya Moreno Mónica Pérez Martínez

Resumen: El objetivo del estudio fue evaluar el impacto educativo de un programa de radio diseñado para promover la intimidad en las parejas radioescuchas del Estado de Morelos. Se llevó a cabo un diseño experimental de grupo de control pretest postest. La muestra constó de 50 parejas, heterosexuales con edades entre 20 y 50 años. Se utilizó la t de student de muestras apareadas para analizar el impacto de la intervención educativa de la radio en el grupo control y en el experimental, siendo mayores las diferencias de las medias en el grupo experimental. Para analizar las diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control, se llevó a cabo una t de student post test. Se confirma el impacto de la radio educativa en la intimidad de las parejas del estado de Morelos, al comprobarse la mejoría de la comunicación, aceptación, tolerancia, sexualidad en las parejas radioescuchas. Palabras clave: Radio, intervención educativa, parejas, intimidad.

Abstract: The aim of this study was to evaluate the educational impact of a radio program designed to promote intimacy in couples of the State of Morelos. An experimental design of pretest posttest control group was carried out. The sample consisted of 50 heterosexual couples, aged between 20 and 50. t student for paired samples was used to analyze the impact of educational intervention in the control and the experimental groups. There were significant mean differences in favor to the experimental group. To analyze statistically significant differences between the experimental and control groups, a student's t test post test was done. It was confirmed the impact of educational radio in the privacy of the couples in the state of Morelos, just checked the improvement of communication, acceptance, tolerance, sexuality in couples listeners.

Sumário: O objetivo deste estudo foi avaliar o impacto educativo de um programa de rádio destinado a promover a intimidade no casal ouvintes do Estado de Morelos. Foi realizado um delineamento experimental de pré-teste do grupo controle pós-teste. A amostra foi composta por 50 casais, heterossexuais, com idades entre 20 e 50.

Foi utilizado o teste t de Student para amostras pareadas para analisar o impacto da intervenção educativa no rádio no grupo controle e experimental, sem diferenças significativas de meios do grupo experimental. Para analisar as diferenças estatisticamente significativas entre o controle e experimental, tirou uma pós teste t de Student. Ela confirma o impacto da rádio educativa na privacidade dos casais no estado de Morelos, verifiquei apenas a melhoria da comunicação, aceitação, tolerância, a sexualidade nos ouvintes casais.

A lo largo del tiempo, la radio ha demostrado ser un instrumento educativo, ejemplo de esto, es el programa de radio "Escuela al Aire" realizado en Estados Unidos. Este programa fue transmitido aproximadamente de 1929 a 1975 por las Universidades Estatales y escuelas locales, las cuales trabajaron en equipo, para capacitar a maestros rurales además de emitir cursos para mejorar el aprendizaje.

El programa fue apoyado con la distribución de material de apoyo, como guías de trabajo en las cuales los alumnos eran conducidos para aprender y por supuesto, usaban la radio como dispositivo de enseñanza, la cual incluía clases de arte, música, geografía, ciencia y agricultura (Bianchi y Believin, 2007).

En apoyo a la llamada "Escuela al Aire" se diseñaron programas específicos, teniendo un horario de programación que coincidía con el año escolar, así, la escuela al aire era similar a las escuelas en su estructura y su organización.

Sus transmisiones llegaron a 28,000 estudiantes, en las aulas en todo el noreste de Illinois, para lograr este

^{1.} Dra. Mabel Osnaya Moreno, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Facultad de Psicología. Psicología educativa. Línea de investigación Relaciones interpersonales y educación. Mail: osnaya@uaem.mx

^{2.} Lic. Mónica Pérez Martínez, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Facultad de Psicología. Psicología educativa. Radio locutora. Mail: monica_fe-liz2000@hotmail.com

impacto educativo la radio contaba con el apoyo del gobierno, el cual ayudó al desarrollo de los programas.

En 1930, la "Escuela al Aire" con el apoyo de la Universidad de Washington elaboró un diseño para medir la eficacia de la radio en la enseñanza, el resultado arrojó que el potencial de la radio estaba en complementar, no en sustituir.

Otro ejemplo de radio educativa tuvo lugar en Montreal, donde se usó la radio en las escuelas secundarias en 1920 y 1970.

En este período algunos calificaron a la radio educativa como un fracaso, ya que no todas las escuelas contaban con los aparatos de radio suficientes. Pero gracias a la colaboración del personal de las escuelas, las emisoras de radio y las autoridades políticas que apoyaron, la radio educó a los estudiantes de secundaria. En 1931 en Montreal salió al aire el programa "Escuela de familia" para popularizar la instrucción en música, la literatura y el lenguaje.

Con este programa, se hizo un llamado a los padres para que en conjunto, la familia y la escuela se unieran para educar a los niños. En 1954, tras el tercer congreso de la lengua francesa en Canadá (Troisième Congresos de la langue française au Canadá) ideó una campaña de gran alcance para mejorar el lenguaje cotidiano en los estudiantes de los grados 1 al 12, obteniendo un gran éxito. La radio en Montreal, se había ganado un lugar de honor y estaba presente en todas las aulas (Boily, 2004).

África, desde el 2001, trabaja para lograr el objetivo del milenio: la primaria Universal. Se consideró que las prácticas educativas convencionales eran insuficientes y se espera alcanzar la meta en el 2015, en el cual se usa la radio como estrategia a favor de la educación, colocándola como "La radio institución", de uso interactivo, ya que mayor número de la población tiene acceso a ella.

Esta radio interactiva, se centra en las necesidades de los maestros y los alumnos, recibiendo apoyo de material impreso. El método que se utiliza es trabajar por segmentos, con un código de repetición, usando un aprendizaje constructivista, donde el profesor es el facilitador el cual trabaja en conjunto con los alumnos y padres y con la intervención de un coordinador regional, también llamado asesor.

La radio educativa no sólo tiene un impacto en la escuela o en el aula; sino también en ámbitos educativos comunitarios y de salud.

En Etiopía, de acuerdo con Negussie (2008), mediante el radio, el Centro de Medios de Población (PMC) desde el 2000, ha hecho importantes contribuciones; para mejorar la salud y planificación familiar, incluida la reducción del VIH / SIDA. El PMC examinó los conocimientos, actitudes y comportamientos de la población, con lo que identificaron la necesidad de realizar intervención en el ámbito de la salud reproductiva: Al realizar la intervención educativa mediante la radio, se observó que las mujeres fueron capaces de decidir sobre el uso del condón, lo cual evitó el incremento de mujeres con el virus del VIH SIDA.

Así es que consideran que la radio no sólo funciona para la política, el espectáculo, la mercadotecnia, etc. sino que también usan su poder para generar puntos de vista además de educar. Se cree que la radio tiene futuro, que no desaparecerá como medio porque continúa manteniendo un gran peso social, como lo afirma Pescetti (2010, citado en Rodero y Sánchez, 2007); en la Bienal Internacional de radio.

Moses (1982), menciona dos objetivos principales para lograr que la radio eduque al comunicar:

1° Clarificar el papel de los medios de comunicación como educadores, en relación con los desacuerdos de la política de la educación.

2° Hacer notar a los investigadores la necesidad que tiene la educación, y la responsabilidad que tiene la radio, de intervenir activamente, para informar al público sobre acciones políticas de la educación.

En Latinoamérica, la radio comunitaria, se concibe como medio de desarrollo e intervención política y cultural, que satisface las necesidades de mujeres, los pueblos indígenas, las minorías étnicas y lingüísticas, la juventud, la izquierda política, los campesinos, los movimientos de liberación nacional, siendo una herramienta que les permite expresarse pero también escuchar.

El papel de la radio comunitaria es atender las prioridades establecidas por la comunidad, de tal forma que se facilite la discusión, se fortalezca y se desafíe, esto lo logra involucrando a los oyentes.

La radio comunitaria en América Latina ha sido utilizada por pueblos indígenas, sindicatos, universidades, iglesias, sectores privados y públicos provocando esto que sea más dinámica, como son: Colectivo Radial Feminista (Perú); FM Sur (Argentina), Radio Venceremos (Venezuela) y Radio Occidente (Colombia).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) fundó en 1924 su propia estación de radio con un doble propósito, "educativo" y "artístico". En 1930 la llamada radio educativa en México se consolidó. Desde 1920 articuló los intentos de centralización educativa, con proyectos de educación rural, procuró la secularización de los contenidos escolares, introdujo programas de mejoramiento y profesionalización del docente y se propuso realizar programas de educación no formal.

Durante esa época, se pensaba que la educación era el elemento clave para la integración social, siendo ésta la ideología educativa, ya que México se encontraba en reconstrucción después de la revolución, como lo señala Roldán (2009) la función transformadora de la acción educativa tiende a intensificarse en este tipo de sociedades. Roldán (2009) menciona además que la radio es un instrumento esencialmente educativo, con el que puede realizarse la más profunda revolución, sobre todo en pueblos de escasos maestros y de penuria espiritual.

En México, hace 32 años, se fundó la primer radio comunitaria Indígena del país: la radio comunitaria de Veracruz, llamada, "La Voz Campesina", misma que fue galardonada por la UNESCO, el 24 de marzo del 2010, con el premio de "Comunicación Rural" por su actividad meritoria e innovadora, ya que promueve el intercambio interactivo con las comunidades, sus historias, costumbres y su música, así como la promoción de los derechos colectivos de las comunidades indígenas de Veracruz.

Su programa se difunde en España y en otras tres lenguas indígenas (otomí, náhuatl y tepehua), cubriendo una audiencia de 100.000 personas; las cuales viven en 400 pueblos y aldeas.

Por otra parte en junio de 1981 la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició una campaña de alfabetización denominada Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF).

El Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) se hizo cargo del PRONALF que aporta nuevas alternativas para la alfabetización a través de diferentes medios como la radio, la televisión y los medios individuales.

El INEA aprovechó la cobertura y difusión del radio para llegar a más personas. Así, a partir de la naturaleza de la radio el trabajo se inicia buscando llegar a la concientización educativa así como también motivar y sensibilizar a los analfabetas a estudiar o continuar haciéndolo. También se enfocaba a la lecto-escritura

y a las operaciones matemáticas básicas. Cuando el proyecto se llevó a cabo, se monitoreó mediante la aplicación de encuestas, con la finalidad de eliminar las deficiencias.

El proyecto de radio alfabetización tenía como intención hacer reflexionar al escucha sobre su realidad y la importancia de su participación para la continuidad de su preparación. 102 programas radiofónicos de 25 minutos aproximadamente, de los cuales 80 programas estaban dedicados al aprendizaje de lectoescritura, 21 al aprendizaje de operaciones matemáticas y uno más para cerrar la sesión con aspectos didácticos.

El INEA cambió de método en 1989 de la palabra generadora a una metodología global, a la que denominó "El mundo de las letras". Este proyecto estaba constituido por 70 programas de 30 minutos cada uno y se apoyaba en el material escrito y radial empleado en el proyecto anterior el cual había sido previamente reestructurado. Desafortunadamente, se interrumpió la continuidad en los planes educativos. Así, desapareció este tipo de programas.

Sin embargo, gracias al desarrollo de la radio en México, es que se puede disfrutar de radiodifusoras estatales, como La Señal, Alterna, Radio fórmula de Morelos, Radio lógico, LA SUPER Z, siendo esta última la estación que interesada en el desarrollo de su comunidad, facilitó sus micrófonos, diseñadores y locutora para poder realizar este proyecto.

Lo anterior, demuestra que la radio tiene una gran influencia ya que estimula a la imaginación, nos orienta, resuelve dudas, nos permite investigar para atender a las necesidades de la población. Cuando la radio se prepara, influye en forma positiva en el comportamiento de las personas, Marks Greenfiel, (1985, citado en Cesar Coll, 1998). Es tanto su poder que interviene en todos los aspectos de la vida social, económica, cultural, política y educativa, al grado de transformar vidas, transformando conductas.

Las posibilidades de la radio educativa son infinitas, ya que es capaz de abordar temas de interés del auditorio con la finalidad de ayudar a cambiar conductas, de enseñar, permite el uso del lenguaje, genera imágenes mentales, llega a diversos lugares en poco tiempo, es económica, cuenta con gran credibilidad, usa un lenguaje sencillo, dirigida a un grupo heterogéneo, a bajo costo, realiza cambios en los hábitos y conductas nocivas y acercar el conocimiento donde no lo hay.

Es así como diversas investigaciones señalan a la

radio como una herramienta educativa, pues constituye una forma de proporcionar experiencia de aprendizaje a diferentes grupos o individuos, acercándolos a la realidad de su entorno, reconociéndola como una fuente de información.

El tema a abordar en la intervención fue elegido con base en una consulta del auditorio del programa de la A a la Z de la estación LA SUPER ZETA. Los temas solicitados fueron: Comunicación, apoyo y sexualidad en la pareja (554 solicitudes) cómo educar al adolescente (89 solicitudes) y la disciplina de los niños (249 solicitudes). Por lo que el tema a abordarse en la sesiones fueron la comunicación, apoyo y sexualidad.

Un concepto que abarca a la comunicación, apoyo y sexualidad, es el de intimidad. Se encontraron diversas definiciones de ésta (p.e. Prager, (1955), Sternberg (2000), Descutner y Thelen (1991)), así como una definición específica de la cultura mexicana con sus respectivos instrumentos: "La intimidad es el proceso que se construye a través de la interacción de los miembros de la pareja. Se puede identificar por la presencia de pensamientos y sentimientos de ser el uno para el otro, compartir círculos sociales, tener sexualidad y sentimientos positivos.

Antes de tener relaciones sexuales, hay aceptación, tolerancia y un fortalecimiento continuo de la relación, lo que ayuda a mantener la relación de pareja a través del tiempo como interacción positiva y satisfactoria" (Osnaya, 2003).

Cabe señalar que a través de la literatura, se reporta que involucrarse en una relación íntima es beneficioso para el ser humano. Las parejas que tienen relaciones íntimas, presentan menos síntomas relacionados con el estrés, se recuperan más rápido de alguna enfermedad que padezcan y tienen menor probabilidad de recaer, en comparación con las personas que no tienen relaciones íntimas (Prager, 1995).

Las personas que no tienen relaciones íntimas se encuentran en riesgo de muchas enfermedades o malestares, señalándose en una tasa de mortalidad más alta también tienen mayor posibilidad de sufrir accidentes (Prager, 1995).

Las relaciones que no funcionan adecuadamente, que no son estables, que no satisfacen o que tienen muchos conflictos, incrementan el riesgo de estrés y enfermedades. En general, cuando hay una relación pobre con la pareja, se encontrarán resultados negativos,

ya que son personas con conflictos o que participan en relaciones insatisfactorias.

Valorando que la intimidad, no sólo ayuda a la pareja sino también al individuo dentro de la sociedad, ya que un individuo pleno y feliz desempeña mejor su trabajo, el estrés disminuye, su producción es mejor y tiene menos probabilidades de enfermarse, así como sabiendo que la población radioescucha de la A a la Z reporta la necesidad de abarcar el tema de la intimidad, se desarrolla la intervención y se evalúa el impacto que ésta tiene sobre la intimidad de las parejas radioescuchas.

METODOLOGÍA

Muestra: 50 parejas heterosexuales que tienen entre 4 meses y 36 años de casados, edad promedio 37 años, tiempo promedio de la relación de 13 años y medio. El tiempo promedio de casados 11 años, número de hijos: 2 (7 – 12 años), promedio de ingreso: \$11. 274, promedio de Escolaridad: Preparatoria el 77% trabajan fuera de casa, el 95% refiere que en el último mes tuvieron relaciones sexuales. Comerciantes en su mayoría. Habitantes de diversas zonas del Estado de Morelos.

De las 50 parejas, se equipararon dos grupos: 25 parejas conformaron el grupo experimental, quienes escucharon el programa "De la A a la Z". 25 parejas conformaron el grupo control, que no escucharon el programa de radio.

Se excluyeron a las parejas que se encontraban separadas o en proceso de divorcio o si un miembro de la pareja se encontraba en el extranjero.

INSTRUMENTOS E INTERVENCIÓN

Las escalas de intimidad de frecuencia y presencia tipo Likert desarrolladas específicamente para población mexicana (Osnaya, 2003), compuestas de la siguiente manera:

1 Escala de Presencia de intimidad

Escala tipo Likert, con respuestas que van desde 5 = Totalmente de acuerdo hasta 1 = Totalmente en desacuerdo. Alfa de .8548 y varianza total explicada del 54.8% compuesta por 70 reactivos divididos en siete factores: Apoyo emocional, ser el uno para el otro, sexualidad, emociones precedentes a las relaciones sexuales, aceptación, amistad con otros y tolerancia.

Cada factor de esta escala se define de la siguiente manera:

- 1. Apoyo emocional: Está conformado por las conductas de apoyar, comprender, tener la seguridad de que se puede recurrir a la pareja y que ésta acudirá. Está compuesto por emociones positivas en general.
- 2. Ser el uno para el otro: Denota la existencia de sentimientos de felicidad, de goce cuando se está junto a la persona amada también existe un sentimiento de estar completo.
- 3. Sexualidad: Abarca la capacidad de comunicar y compartir afectos y/ o actividad sexual con la pareja.
- 4. Emociones precedentes al sexo: Comprende el anhelo de unión sexual con la pareja cuando se está feliz.
- 5. Aceptación: Hace referencia a aminorar los defectos de la pareja y aceptarla tal como es.
- 6. Amistad con otras personas y/ o parejas: Implica el disfrute de la experiencia de tener amigos y grupos sociales en común.
- 7. Tolerancia: Habla de compartir hobbies, aunque sólo sean del agrado del otro; de la exaltación de las cualidades de la pareja aunque sus defectos sean más grandes y de compartir pertenencias.

2. Escala de Frecuencia de la intimidad

Escala tipo Likert, con respuestas que van desde 100% = siempre hasta 0% = nunca. Con alfa de .8890 y varianza total explicada del 41%, compuesta, por 20 reactivos divididos en tres factores: amistad, sexualidad, y complementariedad. Cada factor se define de la siguiente manera:

- 1. Amistad: Disfrutar compartir círculos sociales, y dar tiempo de la relación a estos convivios.
- 2. Sexualidad: Compartir afectos y/ o actividad sexual con la pareja.
- 3. Complementariedad: Sentimientos de entendimiento, comprensión, sentir certeza de que la pareja estará presente cuando se le necesite, y a su vez, estar al pendiente de las necesidades del (a) compañero(a).

3. Intervención: Programa de radio:

La intervención educativa de la radio diseñada fue evaluada mediante un comité de asesoramiento técnico compuesto por guionistas, productores de programas de radio, expertos en educación y en el tema de interés, mismos que revisaron y aportaron comentarios para mejorar los contenidos de los programas.

Durante octubre-noviembre del 2011, se trasmitieron 6 programas en la estación de radio "La Súper Z". En ellos asistieron parejas en cabina, que emitieron su opinión y enriquecieron el programa. Los radioescuchas llamaban participando con preguntas y comentarios acordes a cada programa. El material empleado fue: teléfonos, hojas de registros para las llamadas, grabaciones que contienen ejemplos de situaciones comunes en las parejas.

En todos los programas, la conducción se llevó a cabo por Mónica Pérez Martínez, el operador técnico fue Jesús Contreras. La emisión de los programas se realizó los jueves de 9:00 a 10:00a.m.

Nombre del programa 1: Mejorando la comunicación		Nombre del programa 2: La comunicación con mi			
en parejas.		pareja.			
Objetivos específicos: 1Definir el concepto y tipos		Objetivos particulares: Identificar la frecuencia y			
de comunicad	ción; 2Identificar la comunicación	tipo de comunicación de las parejas; proponer			
eficaz.		sugerencias pa	ara mejorar la comunicación.		
Duración	Actividades	Duración	Actividades		
3 min	1 Bienvenida	5 min	1 Bienvenida		
5 min	2 Introducción	10 min	2 Introducción		
7 min	3Dramatización	5 min	Segmento de comerciales		
3 min	Primer bloque de comerciales	5 min	 Revisión de la tarea 		
6 min	5 Definir comunicación	10 min	4 Dramatización		
7 min	6 Tipos de comunicación	5 min	Segmento de comerciales		
3 min	Segundo bloque de comerciales	10 min	5 Sugerencias		
15 min	8Sugerencias	5 min	6 Tarea		
3 min	Tercer bloque de comerciales	5 min	Segmento de comerciales		
10 min	8Actividades para reflexionar	5 min	7 Despedida		
3 min	9Tarea	5 min	Segmento de comerciales		
2 min	10 Despedida		-		

Nombre del programa 3: Aceptación y tolerancia. Nombre del programa 4: Apoyo y amistad.			rama 4: Apoyo y amistad.		
Objetivos Es		Objetivos específicos:			
Mejorar la interacción de las parejas		Que las parejas apoyen emocionalmente a su			
radioescucha	s mediante temas sobre aceptación,	compañero, perciban los apoyos emocionales que			
tolerancia, ap	oyo emocional, sentir que se	brinda su pareja,	aprender a ser amigos, lograr		
complementa	n.	entablar lazos de	amistad con otros.		
Duración	Actividades	Duración	Actividades		
1 min.	1 Bienvenida	5 min	1 Bienvenida y resumen del		
5 min.	2 Revisando la tarea		programa pasado		
5 min.	3 Definición	4 min	2 Definición de apoyo emocional		
5 min.	4 Introducción	5 min	3 Tipos de apoyo		
3 min.	Segmento de comerciales	5 min	Segmento de comerciales		
5 min.	5 Ejercicio y Comentario de	10 min	4 Recomendaciones		
8 min.	llamadas	3 min	Segmento de comerciales		
	6 Recomendaciones sobre la		Se aborda el tema de la amistad		
1 min.	aceptación.	10 min.	Introducción		
5 min.	7 Tarea.	5 min.	Recomendaciones		
5 min.	8Conclusiones.	3 min.	Segmento de comerciales		
10 min.	Segmento de comerciales.	10 min.	Recomendaciones		
3 min.	Se aborda el factor tolerancia	3 min.	Despedida		
10 min.	 1 Definición de tolerancia 	3 min.	Segmento de comerciales		
3 min.	2 Introducción				
10 min.	Segmento de comerciales				
4 min.	3 Recomendaciones				
	4 Conclusiones.				

Nombre del parejas.	programa 5: La sexualidad en las	Nombre del programa 6: Estrategias para mejorar las relaciones sexuales.			
	específicos: Reflexionar sobre los afectan las relaciones sexuales.	Objetivo especifico: 1Evaluar la sesión pasada escuchando los comentarios de los radioescuchas, 2. Que las parejas aprendan técnicas que les ayudarán disfrutar sus encuentros sexuales.			
Duración	Actividades	Duración	Actividades		
2 min 7 min 7 min 3 min 15 min	1 Bienvenida 2 Introducción 3 Factores aprendidos Segmento de comerciales 4 Estrategias	3 min 10 min 10 min 5 min	1 Bienvenida 2 Evaluación de la tarea Segmento de comerciales 3 Preguntas para reflexionar 4 Introducción		
4 min. 10 min. 10 min. 5 min. 5 min.	Segmento de comerciales 4 Continuación de estrategias 5 Tarea Despedida Segmento de comerciales	3 min 5 min 10 min 15 min	Segmento de comerciales 4 Continuación de introducción 5 Recomendaciones Segmento de comerciales 6 Continuación con las recomendaciones		
		5 min	Segmento de comerciales		

El objetivo general de los programas es mejorar la intimidad de las parejas de los radioescuchas. La estructura de los programas fue la siguiente:

Procedimiento:

Se reunió a las parejas en un salón, alumbrado, con ventilación, se les proporcionó lápices y gomas, se les leyeron las instrucciones, también se les preguntó si tenían alguna duda y se les solicitó no copiarse.

Posteriormente se pidió a todas las parejas escuchar la programación de dos estaciones de radio distintas,

que fueron transmitidas en el mismo horario.

El grupo experimental escuchó el programa objeto de estudio. Finalmente, se les aplicaron nuevamente las escalas de frecuencia y presencia de intimidad.

Análisis estadístico de los resultados:

Para comprobar que la intimidad en frecuencia y percepción en los miembros de la misma pareja no era distinta, se realizó análisis de varianza (ANOVA) en cada factor de la intimidad en presencia y frecuencia.

Posteriormente se analizaron las medias del pre test de intimidad con el fin de comprobar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos antes de la intervención.

Se realizaron pruebas de t de student entre las medias del grupo control y del experimental después de la intervención, para conocer si hubo algún cambio.

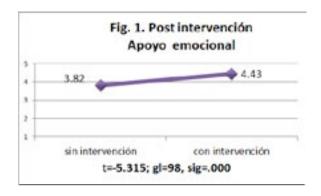
Resultados

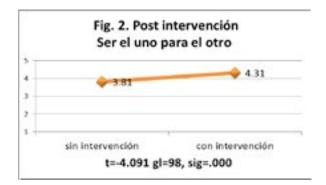
No se encontraron diferencias estadísticamente significativas mediante los análisis de varianza por sexo

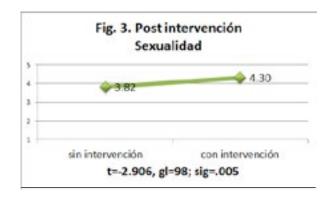
en las escalas de intimidad de presencia y frecuencia antes ni después de la intervención.

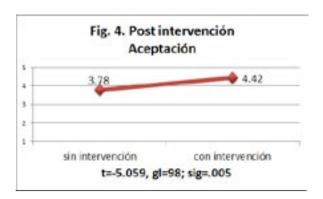
No hubo diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental en el pre test.

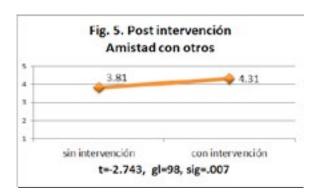
Los resultados del post test se analizaron mediante la t de student, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en el grupo control y en el grupo experimental: apoyo emocional (fig. 1), ser el uno para el otro (fig. 2), sexualidad (fig.3), aceptación (fig. 4), amistad con otros (fig.5), frecuencia de sexualidad (fig. 6) y frecuencia de complementariedad (fig. 7).

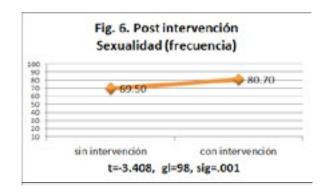


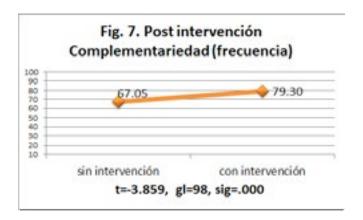












CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas de cómo perciben las parejas su intimidad, en presencia y frecuencia, en el grupo experimental y el grupo de control, en el pretests y el postests.

Aspecto que concuerda con la teoría, ya que Reis, Senchanack y Solomon (1985) aseguran que los hombres son capaces de interactuar tan íntimamente como las mujeres, Helgeson (1987) menciona que hombres y mujeres concuerdan en la definición de intimidad.

Por lo tanto en la población que formó parte de la presente investigación se observó que los hombres y las mujeres son capaces de percibir de igual forma su intimidad, ambos detectan cuando su relación de intimidad iba mal, por lo tanto se confirmó la hipótesis nula, la cual señala que no existen diferencias estadísticamente significativas en la presencia y frecuencia de la intimidad por sexo de los integrantes de la pareja.

Al realizar las comparaciones en las parejas que escucharon el programa de radio objeto de estudio mostraron incremento en los puntajes de los siguientes factores:

Apoyo emocional: las parejas están más dispuestas apoyar, comprender, saber que cuando se necesite a la pareja ésta acudirá, lo que permite que tengan emociones positivas entre ambos miembros de la pareja.

De acuerdo con Sánchez (2007), el apoyo que se expresa en las relaciones de pareja es de vital importancia, y la falta de este permite que las relaciones maritales se agoten. Ser el uno para el otro: Ahora se disfrutan más cuando pasan tiempo juntos, se sienten felices, perciben un sentimiento de estar completos. Sternberg y Grajer (1989) mencionan que se habla de intimidad cuando existe entre los miembros de la pareja un sentimiento de felicidad, cuando se encuentran con la persona amada.

Sexualidad: las parejas reportan que lograron tener la capacidad de comunicar, compartir afectos y la actividad sexual. Olson y Schaefer (1981) mencionan que la intimidad es un proceso y una experiencia que resulta de la revelación de temas íntimos y de compartir experiencias íntimas.

Aceptación: Después de la intervención, es más fácil aminorar los defectos de la pareja, aceptarla tal cual es, ya que comprenden que ellos también tienen defectos y que es importante que constantemente se valoren las cualidades de su pareja. Sternberg (1985), señala que debe existir entre los miembros de la pareja comunicación profunda y honesta con la persona amada, compartiendo los sentimientos más íntimos, lo que los lleva a tener gran respeto por el compañero, se reconocen los defectos del otro sin afectar la relación entre ellos.

Amistad con otros: disfrutan al tener amigos y disfrutar círculos sociales. Waring (1984) menciona que el grado en el que la pareja se relaciona con sus amigos, es un elemento importante para la intimidad.

Emociones precedentes a las relaciones sexuales: reportan anhelar la unión sexual, cuando se sienten felices. Waring (1981) menciona que la intimidad es el grado en el que los sentimientos de cercanía emocional son expresados por la pareja y la sexualidad, se refiere

al grado en el que las necesidades sexuales son comunicadas y satisfechas.

Amistad con otras personas y/o parejas: disfrutan al tener amigos y disfrutar círculos sociales. Waring (1984) menciona que el grado en el que la pareja se relaciona con sus amigos es un elemento importante para la intimidad.

Frecuencia de sexualidad: reportan una media mayor las parejas que escucharon la intervención educativa de la radio y mencionan que es más fácil ahora compartir afectos y actividad sexual con la pareja. Clinebell & Clinebell, 1970, definen la intimidad como una necesidad mutua de satisfacción, e identifican varias facetas entre ellas se encuentra la sexual, la cual es un elemento importante en la relación de pareja.

Frecuencia de complementariedad: manifiestan que entienden a la pareja y sentir la confianza de que ella estará allí cuando se le necesite al pendiente de las necesidades del otro. Sternberg (1986) define al amor, menciona las dimensiones de comunicación íntima, entendimiento mutuo, experimentar felicidad con la pareja, cuidado por el ser amado, ser capaz de contar con el otro en momentos de necesidad dar y recibir.

Mediante estos resultados, es que se confirma que la radio educa a través de la interacción (Naidoo, 2006), propicia cambios en la percepción y frecuencia de las conductas de las personas, en este caso, en la intimidad de la pareja. La radio, cuando se prepara, logra impactar de forma positiva en el cambio de conductas de los radioescuchas.

Cabe señalar que este estudio tiene limitaciones, como que sólo sean seis sesiones de radio, con duración de una hora cada una, así como que las características de la relación por sí mismas pueden ejercer influencia en la percepción de intimidad, ya que la secuencia en las interacciones se identifica como esencia de la interacción íntima. Es una interacción en la que la gente co-crea el significado de su interacción (Friesen, Fletcher, Overall, 2005; Whelihan, 2000).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bianchi, W., & Believin, H. (2007). Creating radio serial dramas to help educate Ethiopian listeners about key health issues proves a stunning success. *Education by Radio: America's Schools of the Air*, 52(2), 33-52.

Boily, C. (2004). L'usage de la radio dans l'enseignement secondaire `a Montréal, *Paedagogica Historica*, 40. (1 y 2), 211-22.

Coll, C. (1998). La Influencia Educativa de los medios de comunicación. México: Psicología de la educación.

Descuther, C., & Thelen, M. (1991). Development and Validation of a fear of intimacy scale. A Journal of Consulting and Clinical Psychology, 3(2), 218-225.

Moses, M. (1982). The media as educators, educational research, and autonomous deliberation. *Peabody Journal of Education*, 82(1), 150–165.

Negussie, T., & Teffera, N. (marzo- abril de 2008). Hearing is Believing. Comunication Word Repot África. Recuperado de http://www.iabc.com/cw.

Osnaya, M. (2003). La intimidad en las parejas mexicanas, su conceptulización, variables que las influyen y contenidas. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México.

Prager, K. (1995). *The Psychology of Intimacy.* USA: Guiford.

Rodero, A., Sánchez, E. (2007). Radiografía de la Radio en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 10(62), 170-181.

Roldan, E. (2009). Los orígenes de la radio educativa en México y en Alemania 1924-1935. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(040),13-41.

Sternberg, R. (2000). *La Experiencia del Amor*. Barcelona: Paidós.

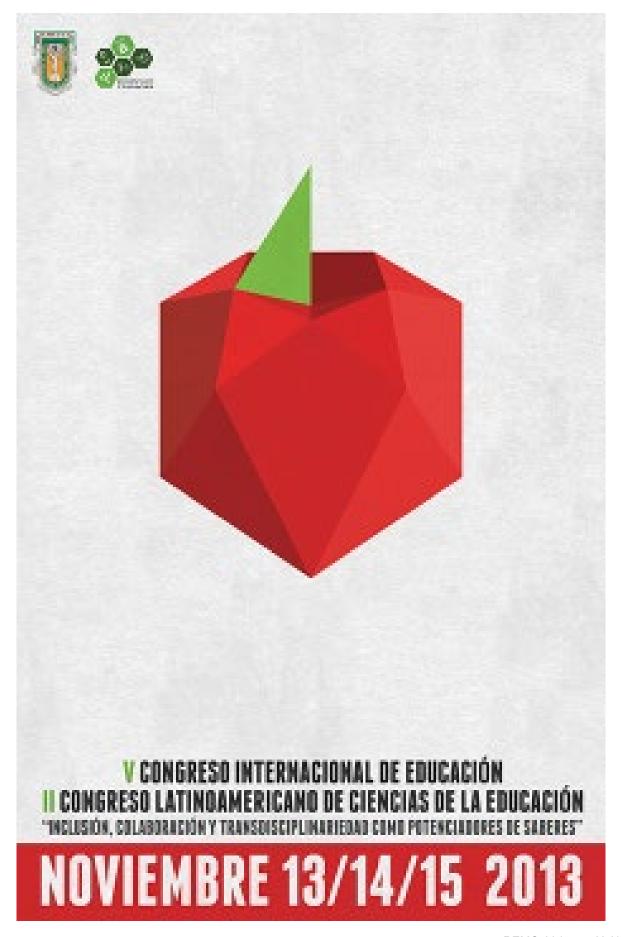


PRÓXIMO CONGRESO DE ORIENTACIÓN AMPO

DEL 6 AL 8 DE NOVIEMBRE DE 2013

EN CHIAPAS,

MÉXICO



El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Orientación Educativa: explorando la familiaridad y preparación de los profesionales del ámbito en España

Elena Fernández Rey Miguel Ángel Nogueira Pérez y Ana Isabel Couce Santalla

Resumen: Desde la Universidad de Santiago de Compostela (España) y en el marco de las investigaciones del proyecto europeo "ICT Skills for Guidance Counselors" se ha realizado un estudio exploratorio cuyo objetivo central ha sido el análisis del impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito de la Orientación Educativa, haciendo hincapié en las perspectivas del colectivo de orientadores sobre el uso de dichas herramientas. El estudio empírico ha seguido una metodología combinada: cuantitativa, a partir de una encuesta a orientadores escolares en activo y posterior análisis descriptivo y comparativo de los datos; cualitativa, a través de entrevistas a profesionales y expertos en el campo de la Orientación. Los resultados han desvelado que los orientadores se percibían, en general, poco familiarizados y preparados para el uso de herramientas tecnológicas en el desempeño específico de su campo profesional. Esta visión fue compartida por los expertos entrevistados, que señalaron como principal factor causante la escasa y desajustada formación profesional ofertada en esta materia desde las administraciones educativas competentes. Palabras clave: Orientación Educativa, Tecnologías de la Información y Comunicación, Formación, Orientadores Escolares

Abstract: From the University of Santiago de Compostela (Spain) and in the framework of the European research project "ICT Skills for Guidance Counselors" an exploratory study has been made whose main objective was to analyze the impact of Information Technology and (ICT) in the field of Educational Guidance, emphasizing the collective perspectives of counselors on the use of these tools. The empirical study has followed a combined methodology: quantitative, based on a survey of school counselors in active and subsequent descriptive and comparative analysis of the data, qualitative, through interviews with professionals and experts in the field of guidance. The results have revealed that counselors were perceived, in general, unfamiliar and prepared for the use of technological tools in the specific performance of their professional field. This view was shared by the experts interviewed, who indicated that the main factor causing the low and mismatched training offered in this area since the competent education authorities. Keywords: Educational Guidance, Information Technology and Communication, Training, School Counselors

Sumário: A Universidade de Santiago de Compostela (Espanha) no âmbito do projecto de investigação europeu "Competências TIC para orientadores escolares", realizou um estudo exploratório, cujo principal objetivo foi o de analisar o impacto das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) no domínio da orientação educacional, centrando-se para isso nas perspectivas do conjunto de orientadores, sobre o uso dessas mesmas ferramentas. O estudo empírico seguiu uma metodologia combinada: quantitativa, baseada num questionário efetuado aos orientadores escolares no activo e a posterior análise descritiva e comparativa dos dados; qualitativa, através de entrevistas realizadas a profissionais e especialistas na área da orientação educativa. Os resultados revelaram que os orientadores se consideram, em geral, pouco familiarizados e preparados para o uso de ferramentas tecnológicas no desempenho específico do seu campo profissional. Esta opinião foi partilhada pelos especialistas entrevistados, indicando que o principal fator é a escassa e desajusta formação profissional disponibilizada pelas autoridades educativas. Palavras-chave: Orientação Educacional, Tecnologia da Informação e da comunicação, Formação, Conselheiros Pedagógicos

Introducción

Desde mediados de la década de los 90 vivimos en una dinámica de profundas y rápidas transformaciones en muchos ámbitos de nuestra sociedad global (economía,

política, tecnología, trabajo, cultura, educación...) que muchos autores contemporáneos no dudaron en identificar como la llegada de la era de la información (Castells, 2001; Majó y Marquès, 2002; entre otros). Uno de los principales motores de esta nueva sociedad en la

^{1.} Elena Fernández Rey es Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Directora del grupo de investigación Diagnóstico y Orientación Educativa y Profesional de la citada universidad; doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela, España. Correo: elena.fernandez.rey@usc.es. Miguel Ángel Nogueira Pérez es Profesor Ayudante Doctor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Coordinador de la titulación del grado en Pedagogía de la citada facultad; doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela, España. Correo: miguelanxo.nogueira@usc.es. Ana Isabel Couce Santalla es Profesora y Orientadora Escolar del Colegio Alca, España; licenciada en Psicopedagogía y doctoranda en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, España. Correo: ana.couce@usc.es.

que estamos inmersos se relaciona con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), que tienen como herramientas estrella las ofrecidas por la red Internet.

En esta nueva red o "galaxia" (Castells, 2001), la información se ha convertido en el producto esencial de intercambio entre entidades, personas, tecnologías, etc., y su dominio, el control de su gestión, se está tornando en un aspecto clave en el siglo XXI como antaño ha sucedido con las fuentes de energía.

Ante esta magnitud, no es de extrañar que actualmente las TIC se estén insertando progresivamente en todas las tareas de nuestra vida cotidiana, modificando sustancialmente los entornos donde se desarrollan las relaciones personales y profesionales, provocando una constante situación de cambios derivados de la propia evolución tecnológica en pro de la satisfacción de las necesidades generadas y/o creadas desde las diferentes áreas de la sociedad.

Los efectos de este impacto se están haciendo notar de manera singular en el ámbito laboral y en el educativo, exigiendo especialmente una revisión en este último: debates sobre el papel de la escuela en la sociedad actual; cuál debería ser la formación básica de las personas; reconsideraciones sobre la forma de enseñar y aprender; nuevas herramientas en los procesos de enseñanza-aprendizaje; cambios en la cultura escolar (Marquès, 2001).

Problema de la investigación

La orientación escolar, como parte inseparable del proceso educativo, no es ajena a las nuevas demandas de la sociedad y se ve también influida por la inclusión de las TIC como nuevas herramientas de trabajo en el espacio educativo y a la disposición de los profesionales de la Orientación y sus clientes. Asimismo, las nuevas concepciones sobre la Orientación Educativa le otorgan un papel importante a desarrollar ante el carácter dinámico de la sociedad del siglo XXI, donde las tecnologías están llamadas a ocupar un papel central.

En este sentido, es importante conocer las percepciones de los profesionales de la Orientación Educativa con respecto a su familiaridad con el uso de estas nuevas herramientas en su trabajo así como su preparación para dicha utilización. El motivo no es otro que identificar posibles necesidades que impliquen la elaboración de planes específicos de formación inicial y/o continua que capaciten a los orientadores/as en el uso eficaz de las TIC al servicio de la Orientación Educati-

va, y, por lo tanto, en favor de la mejora de la calidad de la educación.

Antecedentes

La revolución de las TIC no está siendo ajena a un sistema tradicionalmente resistente a los cambios como es el educativo, provocando su transformación y evolución de acuerdo a los nuevos tiempos.

Sin duda, ya no resulta extraño que los profesionales de la educación y el alumnado, en su quehacer diario en la escuela, tengan en consideración el uso de la informática (hardware y software) y de las telecomunicaciones (redes, telefonía, medios audiovisuales) como algo cotidiano por las múltiples posibilidades que ofrecen a los procesos de enseñanza-aprendizaje, llegándose a la transformación de los espacios educativos, caracterizados ahora por lo virtual.

Según autores como Adell (1997), Area (2000), Marquès (2000) y otros, las modificaciones más destacables como fruto de la acción de las TIC en este contexto se refieren principalmente a los siguientes aspectos:

- La introducción de nuevos medios y recursos educativos: ordenadores, pantallas digitales, software educativo, materiales curriculares basados en las TIC...
- La transformación del espacio y el tiempo en los que tienen lugar los procesos educativos: formación de carácter virtual y a distancia, flexibilización de los momentos educativos...
- La asunción de nuevos roles en el profesorado y en el alumnado: el docente abandona el papel de actor principal para pasar a ser mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adoptando nuevas metodologías; el alumno, con la ayuda del docente, se convierte en el gestor de su propio proceso de aprendizaje.
- La consideración de nuevos contenidos curriculares, centrados en la alfabetización digital y en el procesamiento de la información y su transformación en conocimiento.

La Orientación Educativa se ve también marcada por la inclusión de las TIC en el sistema educativo, y así se ha expuesto en importantes estudios y documentos elaborados en la última década del siglo XX, como por ejemplo en el "Memorándum sobre el aprendizaje permanente" (European Commission, 2000), o en obras como "La educación encierra un tesoro" (Delors, 1996), donde se realizaba una previsión del nuevo marco de

necesidades en materia de educación y orientación en la Sociedad de la Información y de las TIC.

Las nuevas concepciones sobre la Orientación Educativa (Pantoja y Campoy, 2001 y Pantoja, 2004), se caracterizan especialmente por ampliar el marco de acción de la propia orientación, que no sólo atiende a usuarios dentro del sistema educativo, sino que sale fuera de él, llegando a personas adultas a lo largo de toda su vida (no sólo en momentos puntuales).

Es en este nuevo marco donde se ponen de manifiesto las potencialidades que las TIC ofrecen al citado ámbito (orientación a distancia, auto-orientación en la red Internet, fuentes de información académica y profesional...). Estas nuevas demandas a la orientación, así como la inclusión de las TIC, exigen a los profesionales que la desempeñan la asunción de nuevos roles y funciones y la adquisición de nuevas competencias.

En este sentido, se entiende que su formación se convierte en una pieza clave para su capacitación para dar respuesta a las necesidades de sus clientes. En lo referido a las TIC, dicha formación debiera capacitarlos para que supieran qué, cómo y cuándo usar las diferentes herramientas proporcionadas por estas tecnologías en beneficio de los clientes, partiendo siempre de los modelos teóricos de intervención en orientación vigentes. Pero las carencias en la formación en TIC de los orientadores (conceptual, procedimental y actitudinal), la falta de tradición en el uso de este tipo de herramientas en los procesos de orientación, así como la escasa disposición de recursos tecnológicos diseñados específicamente para emplear en este ámbito, suponen un lastre para el aprovechamiento de las potencialidades que ofrecen estas tecnologías.

Esta situación de carencias también se evidencia en el terreno de la investigación relacionada con las TIC en la Orientación Educativa. En la actualidad no abundan las investigaciones centradas en el estudio de esta temática, aunque cabe destacar las aportaciones de diferentes investigadores, que en estas últimas décadas trataron de profundizar en el impacto de la Sociedad de la Información y de las TIC en el ámbito profesional de la Orientación.

De este modo, podemos destacar los trabajos realizados por Repetto y Malik (1998), Pantoja y Campoy (2001), Sobrado (2003 y 2005), Cabero (2003), Pantoja (2004), Offer (2004), Cogoi (2005), Ceinos (2009), Sobrado y Ceinos (2011)... referidos principalmente a los siguientes aspectos: 1) El aprovechamiento de las herramientas basadas en TIC en los procesos de Orien-

tación Educativa y Profesional; 2) Los nuevos roles y funciones del orientador; 3) La formación profesional y el desarrollo de nuevas competencias en los orientadores educativos; 4) Las actitudes de los orientadores ante las TIC; 5) El diseño de recursos basados en las TIC para la Orientación Educativa; 6) El desarrollo de la e-orientación.

A lo largo de la diferente bibliografía consultada para este estudio se encuentran diversos autores que han descrito las principales posibilidades de distintas herramientas tecnológicas en el ámbito de la orientación. Repetto (2002), Santana (2003), Pantoja (2001 y 2004), Sobrado y Ceinos (2011) etc., enumeran diferentes herramientas útiles para la Orientación Educativa como son los programas informáticos de ordenador, las herramientas de Internet (correo electrónico, páginas Web, blogs, chat, videoconferencia, foros de discusión, redes sociales...), la televisión, la telefonía móvil, los videojuegos, el vídeo, etc.

Tras realizar una revisión de los diferentes estudios teóricos y prácticos proporcionados por los autores anteriores, se identifican principalmente las siguientes grandes áreas de la Orientación Educativa y los usos específicos de las TIC dentro de ellas:

- 1) Diagnóstico e intervención psicopedagógica: herramientas para la construcción y aplicación de tests y pruebas psicopedagógicas (tests de corrección mecanizada, tests informatizados, sistemas integrados, sistemas de evaluación a través de la red, aplicaciones para la construcción de tests y pruebas); herramientas de información y comunicación (correo electrónico, foros, chat, videoconferencia, páginas Web, blogs); herramientas para la intervención ante necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje y para la atención a la diversidad (herramientas de accesibilidad, comunicación alternativa y aumentativa, programas informáticos de refuerzo educativo o de recuperación...)
- 2) Asesoramiento, orientación educativa y tutoría: herramientas de información y comunicación y software especializado (correo electrónico, foros, chat, videoconferencia, páginas Web, blogs, aplicaciones informáticas específicas, etc.)
- 3) Gestión e información educativa: aplicaciones informáticas destinadas a la información para la toma de decisiones académicas y profesionales; servicios de información para la orientación basada en Internet (portales Web institucionales y personales, blogs...); herramientas de orientación tradicionales de carácter audiovisual

(programas de TV, vídeos...); aplicaciones para la gestión de tareas de orientación (gestión integral de departamentos de orientación, elaboración de documentos para adaptaciones curriculares o refuerzos educativos, gestión de la diversificación curricular...)

4) Formación e investigación: herramientas para la formación de orientadores (plataformas educativas y cursos de formación online, software especializado, portales y páginas Web...); herramientas para la investigación en Orientación (listas de distribución, bases de datos, revistas electrónicas, proyectos en Internet, Webs institucionales, Webs de orientación, Webs de conferencias y congresos, buscadores especializados, herramientas para la evaluación y seguimiento de procesos y resultados orientadores...)

No obstante, todos los usos y herramientas aquí indicadas son tan sólo ejemplos, y cada orientador, siguiendo una metodología concreta y realizando una planificación adaptada al contexto de intervención, pude optar por el uso de una u otra en función de la evaluación previa de la situación presentada y de las necesidades detectadas.

Metodología

La ejecución del presente estudio ha sido responsabilidad de la Universidad de Santiago de Compostela, y ha estado incluido en las actuaciones realizadas desde el marco de las investigaciones del proyecto "ICT Skills for Guidance Counselors", concluido en su totalidad a finales del año 2009.

El hecho de realizar un trabajo de esta índole tiene su razón de ser, como se ha destacado con anterioridad, en la escasez de investigaciones realizadas en España referidas exclusivamente al ámbito de las TIC en la Orientación Educativa.

La presente aportación tuvo como objetivo general conocer el grado de utilización y formación en las TIC de los orientadores educativos participantes, de cara a detectar en ellos posibles necesidades formativas con respecto a la introducción de estas tecnologías en su desempeño profesional.

Dada la amplitud de dicho colectivo en España se optó en su momento por contar con profesionales de centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia, tratando de obtener, por tanto, una primera visión exploratoria del entorno socioeducativo a partir de sus impresiones, pero, obviamente, sin buscar una representatividad y generalización, en términos estadísticos, por la propia naturaleza de la investigación.

Se empleó para ello una metodología que combinó métodos cuantitativos y cualitativos con la intención de complementar y enriquecer los resultados obtenidos. Según Bericat (1998), una estrategia como ésta parte de la idea de que los resultados obtenidos mediante un método pueden verse perfeccionados mediante la implementación de un segundo método que tenga el mismo objeto, como sucede en este caso.

De este modo se refuerza la validez de los resultados finales obtenidos y, por tanto, la calidad de la investigación.

Población y muestra

Para la realización del estudio exploratorio basado en la encuesta, se ha partido de la población de orientadores escolares de los centros educativos no universitarios de la provincia de A Coruña (Comunidad Autónoma de Galicia), seleccionando la muestra participante de un modo incidental en función de la participación voluntaria de los encuestados.

Todos ellos representaban, en general, a centros educativos públicos y privados de Educación Infantil y Primaria (3-12 años) y de Educación Secundaria (12-18 años).

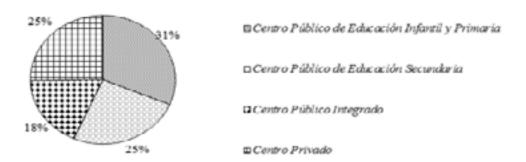
La composición de la muestra queda descrita en la tabla 1:

Muestra	Teórica (N=246)				Real (N=65)			
Tipo de Centros Educativos	Público de Educación Infantil y Primaria (3-12 años)	Público de Educación Secundaria (12-18 años)	Público Integrado (3-16 años)	Privado (todos los niveles)	Público de Educación Infantil y Primaria (3-12 años)	Público de Educación Secundaria (12-18 años)	Público Integrado (3-16 años)	Privado (todos los niveles)
Número	84	103	27	32	26	26	5	8
Porcentaje	34%	42%	11%	13%	40%	40%	8%	12%

Tabla 1. Composición y porcentajes de la muestra teórica y la muestra real.

Los porcentajes de participación por tipo de centro educativo quedan reflejados en el gráfico 1:

Gráfico 1. Porcentaje de participación por tipo de centro educativo



Los encuestados resultaron ser mayoritariamente mujeres (58,46% mujeres y 41,54% hombres) de 46 a 55 años de edad, con estudios de licenciatura universitaria, una experiencia en el terreno de la Orientación Educativa que iba de 4 a 6 años, y que trabajaban principalmente con usuarios de origen urbano. Pertenecían, en su mayoría, a centros públicos de Educación Infantil y Primaria (40%) y centros públicos de Educación Secundaria (40%).

Una gran parte de estos profesionales (casi el 74%) afirmaba tener una experiencia de más de 4 años usando herramientas TIC, habitualmente de forma combinada en el ámbito doméstico y profesional.

Su formación específica al respecto estaba presente en un alto porcentaje de los casos (casi el 58,5%), destacando además los orientadores que realizaban autoformación en esta materia, aspecto este último muy habitual en el aprendizaje para la utilización de tecnologías. Y con motivos variados (preferentemente relacionados con el desarrollo profesional), todos los orientadores afirmaban sentir interés por este tipo de formación.

En cuanto a la selección de los orientadores y expertos entrevistados, se tuvo en cuenta su trayectoria y reconocimiento en el campo profesional e investigador de la Orientación Educativa, invitando a participar a un grupo de 10 especialistas del ámbito universitario y no universitario. Los expertos universitarios formaban parte de las tres universidades gallegas (Santiago, A Coruña y Vigo).

Técnicas e instrumentos

En la recogida de datos se empleó, como técnica cuantitativa, la encuesta a orientadores escolares en activo a través de un **cuestionario** integrado por diferentes variables clasificatorias y escalas de valoración. Éstas últimas mostraron todas ellas una fiabilidad media de

Alpha de Cronbach en torno al 0,9. Las cuestiones se distribuían en los siguientes bloques de contenidos:

- 1) Características del centro educativo: tipo de centro educativo, ámbito geográfico, recursos tecnológicos disponibles, etc.
- 2) *Perfil del orientador escolar*: formación académica, antigüedad en el oficio, formación específica en TIC, etc.
- 3) Escala de valoración sobre la utilización de las TIC por parte de los orientadores.
- 4) Escala de valoración sobre la formación de los orientadores en las TIC.
- 5) Escalas de valoración del **uso de diferentes TIC en tareas concretas de orientación**: teléfono, correo electrónico, chat, foro y videoconferencia.
- 6) Escala de valoración del uso de las TIC en actividades para el desarrollo de contenidos y materiales para la orientación.

Las dos primeras escalas mencionadas (utilización/ formación) compartían los siguientes bloques de habilidades relacionadas con las TIC a puntuar entre 1 (ninguna utilización/formación) y 5 (mucha utilización/ formación), hasta completar un total de 68 ítems en cada una de ellas:

- Tareas básicas con TIC: uso de hardware/software.
- Procesador de textos: uso de opciones simples y complejas.
- Hoja de cálculo: operaciones simples y avanzadas.
- Presentaciones: uso de opciones simples y avanzadas.
- Bases de datos: manejo simple y avanzado.
- Gráficos: edición básica y avanzada.
- Correo electrónico: gestión simple y avanzada.
- Internet: utilización simple y avanzada.
- Entornos de aprendizaje en red y a distancia: manejo como usuario y como administrador.
- Otras tareas TIC: uso de medios audiovisuales, administrador de sistemas, etc.

Las escalas relativas al *uso específico de las TIC en la orientación* abarcaban un total de 85 ítems, a valorar entre puntuaciones de 1 (nunca) a 3 (regularmente), que tenían en cuenta tareas básicas como recoger información, proporcionar asesoramiento a distancia, hacer evaluaciones diagnósticas, dar apoyo, hacer seguimiento, proporcionar formación específica, etc., mediante el uso de las siguientes herramientas: teléfono, correo electrónico, chat, foro y videoconferencia.

Asimismo, se incluyó otra escala de 9 ítems donde se atendió a la frecuencia de uso de las TIC en diferentes actividades relacionadas con el desarrollo de contenidos y materiales para la Orientación, entre las que se incluían: la gestión de datos/información, el diseño de contenidos y recursos, el análisis de necesidades de los usuarios, la revisión de materiales publicables, y el diseño y publicación en la Web.

Por otra parte, también se hizo uso de la técnica cualitativa de la entrevista, en la que, como se ha anticipado, participaron expertos en materia de Orientación Educativa y TIC y profesionales de la Orientación Escolar en activo. Los principales aspectos/dimensiones tenidos en cuenta en el guión de la misma fueron los siguientes:

- Sobre las destrezas en TIC del orientador/a:
 - Utilización de las TIC en su trabajo.
 - Carencias en dichas destrezas.
 - Barreras que les impiden familiarizarse con las TIC.
- Sobre la formación en TIC del orientador/a:
 - Formación ofertada a orientadores para adquirir destrezas en TIC.
 - Recursos y organización de la misma.
 - Barreras que impiden la recepción de este tipo de formación.
 - Formación necesaria para la adquisición de destrezas en TIC por parte de los orientadores/as.

Análisis de datos

Para el tratamiento estadístico de los datos obtenidos

a partir de los cuestionarios, y después su correspondiente codificación, fue empleado el paquete estadístico SPSS para Windows, mediante el que se realizaron las siguientes operaciones:

- Análisis de frecuencias y porcentajes de todos los ítems: estudio descriptivo.
- Cálculo de la diferencia de medias en las respuestas entre los ítems de la escala de utilización y los de la escala de formación en función del sexo de los orientadores: prueba T de Student para muestras independientes.
- Cálculo de la correlación lineal entre los ítems de la escala de utilización y los de la escala de formación en las TIC: Pearson.

La información recogida mediante las entrevistas realizadas a orientadores y expertos fue sintetizada a partir del análisis del contenido de sus respuestas, buscando en ellas puntos/aspectos en común y discrepancias de un modo global y cualitativo alrededor de las dimensiones interrogadas.

Resultados

De los resultados obtenidos al final de la presente investigación, se pueden indicar los siguientes aspectos como los más destacables:

En los centros escolares, los recursos básicos de hardware y software disponibles para su uso en el puesto de trabajo eran, predominantemente, los equipos informáticos y periféricos (ordenador personal con impresora y escáner, mínimo el 63% de los orientadores), dotados en casi todos los casos de conexión a la red Internet para el acceso habitual al correo electrónico y otros recursos online, así como para el uso de software genérico (ofimática, principalmente). No obstante, la mayoría de los orientadores afirmaban no disponer de muchos otros equipamientos y software, como por ejemplo, equipo de videoconferencia, cámara digital o de sistemas de administración de tests (en el mejor de los casos apenas superaba el 27%).

Recursos de Hardware	Porcentaje	Recursos de Software	Porcentaje	
Teléfono môvil para el trabajo	15,3	0.0	0.0000000000000000000000000000000000000	
Fax	80	Ofimática: correo electrónico, procesador de textos, presentaciones, hoja de cálculo	98,4	
Reproductor de video	00.1	textos, presentaciones, nopa de calculo	0.000	
Cámara de video	32,2	Encorar de información en concera informática:	NO. 100 (1990)	
Ordenador personal	96,9	Fuentes de información en soporte informático:	46,2	
Ordenador portátil	7,7	disquete, CD, DVD	10000	
Impresora	98,5	No. of dates and the date and the	740	
Conexión a Internet	96,9	Hase de datos: registros de datos personales, historiales, puntuaciones acadêmicas,	200 #	
liscanor	63	evaluaciones psicopedagógicas	10,8	
Lector de CD-ROM	78,3	evanuaciones psicopenagogicas		
Cámara digital	15,3			
Cámara Web 1.5		Sistema de administración de tests: aplicación,		
Video proyector	23	corrección, elaboración y presentación de informes diagnósticos	27,6	
liquipo de videoconferencia	6,1	intornes diagnosticos		

Tabla 2. Recursos de Hardware y Software disponibles en el centro escolar para realizar Orientación.

Con respecto al **grado percibido de utilización de las TIC**, se puede destacar que los orientadores afirmaban, en general, poseer alta familiaridad con los usos generales del ordenador personal y sus periféricos básicos, así como en el manejo elemental de aplicaciones ofimáticas como el procesador de textos (entre el 60 y el 75%).

Por otra parte, la familiaridad resultaba baja o casi nula cuando hacían referencia al uso/administración de entornos de aprendizaje en red, bases de datos y edición de gráficos (solo entre el 1 y el 7% hacía un uso muy frecuente).

Aspectos TIC	Utilización percibida %						
	NS/NC	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha	
Tureus búsicus: desde usar el teclado hasta instalar programas	6,63	3,84	7,54	16,63	27,53	37,84	
Procesador de textos: desde manipular texto hasta editar gráficos	3,42	7,19	13,17	14,53	20,33	30,25	
Hoja de cálculo: desde introducir datos a tarcas avanzadas	4,62	30,76	26,78	19,06	10,46	8,32	
Presentaciones: desde acciones simples a complejas	5,63	25,63	22,57	20	14,37	11,8	
Bases de datos: desde opciones simples a avanzadas	7,1	33,84	31,38	12,92	8,62	6,14	
Gráficos: edición hásica	6,7	37,93	31,3	16,93	5,13	2,03	
Correo electrónico: uso básico y avanzado	5,07	37,84	13,39	16,3	15,61	22,64	
Internet: tareas básicas y complejas, más allá de navegar en la red	5,92	23,33	12,82	13,33	22,47	21,57	
Entornos de aprendizaje en red y a distancia: como usuario y administrador	8,05	74,67	11,24	3,55	1,29	1,18	
Otras tareas TIC: desde enviar un sms hasta dar apoyo a un sistema en red	8,56	38,9	15,84	16,93	11,43	8,34	

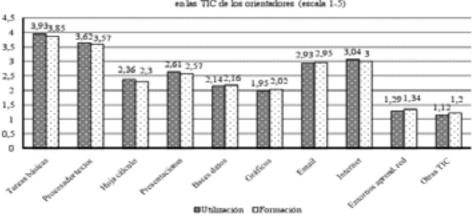
Tabla 3. Percepción de los orientadores sobre la utilización que hacen de las TIC (síntesis).

En relación al grado de formación para el uso de las TIC, los participantes en el estudio, afirmaban, en general, sentirse bien preparados para aquellos usos en los que anteriormente habían indicado su mayor familiaridad (uso del ordenador personal y periféricos, procesador de textos...) y lo mismo a la inversa (entornos de aprendizaje en red...), como bien cabría esperar. De hecho ambos grados correlacionaron de forma lineal y

positiva con valores en el Coeficiente de Pearson que iban de 0,85 a 0,91. También cabe destacar que en la comparación de los dos grados anteriores (utilización/formación) no existieron diferencias estadísticamente significativas por razón de sexo, según el análisis realizado mediante la prueba T de Student al nivel de significación del 0,05.

Aspectos TIC	Formación percibida %						
	NS/NC	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha	
Tareas básicas: desde usar el teclado hasta instalar programas	2,76	4,91	12,61	12,61	28,93	38,17	
Procesador de textos: desde manipular texto hasta editar gráficos	2,09	10	14,82	14,05	27,31	31,75	
Hoja de cálculo: desde introducir datos a tareas avanzadas	2,76	34,76	29,24	12,92	10,16	10,14	
Presentaciones: desde acciones simples a complejas	2,53	29,73	23,07	16,9	14,37	13,33	
Rases de datos: desde opciones simples a avanzadas.	5,67	38,72	27,2	13,32	5,13	9,98	
Gráficos: edición básica	4,6	42,57	24,1	17,97	5,13	5,63	
Correo electrónico: uso básico y avanzado	3,53	26,61	14,5	13,19	20,09	21,31	
Internet: tareas básicas y complejas	3,33	25,38	11,3	15,9	24,1	20	
Entornos de aprendizaje en red y a distancia: como usuario y administrador	5,58	73,74	13,36	4,36	1,78	1,18	
Otrus tureus TIC: desde enviar un sons hasta dar apoyo a un sistema en red	5,49	35,17	19,56	16,93	12,53	10,33	

Tabla 4. Percepción de los orientadores sobre su formación en TIC (síntesis).



Gráfice 2. Comparación de las medias de la percepeción sobre la utilización y la formación en las TIC de los orientadores (escala 1-5)

Sobre el **uso de las TIC para tareas concretas de Orientación**, se manifestaron las carencias de los orientadores (desconocimiento de las funcionalidades de estas herramientas en su profesión).

Tan sólo afirmaban usar con cierta frecuencia herramientas tales como el teléfono o el correo electrónico para su desempeño profesional, pero en porcentajes pobres, que iban del 18 al 32%, aproximadamente.

Herramientas TIC	Uso de las TIC en tareas de Orientación %						
	NS/NC	Nunca	Ocasionalmente	Regularmente			
Teléfono	16,34	51,24	18,75	13,66			
Correo Electrónico	17,88	64,04	13,26	4,81			
Chat	20,6	79,11	0,29	0			
Foro	22,01	76,33	1,24	0,19			
Videoconferencia	22,01	77,11	0,66	0,19			

Tabla 5. Porcentajes en la frecuencia de uso de las TIC en tareas específicas de Orientación (síntesis).

No obstante aumentaba la frecuencia del uso de las herramientas tecnológicas a la hora de diseñar contenidos y materiales propios para la orientación (con más del 67% de los casos).

Aunque esta frecuencia bajaba cuando se trataba de la elaboración de pruebas o cuestionarios, y especialmente en el diseño de recursos Web para la Orientación (poco más del 12%).

Actividades	Desarrollo de contenidos y materiales para la Orientación					
	NS/NC	Nunca	Ocasionalmente	Regularmente		
Modificación/publicación de datos	21,5	15,4	40	23.1		
Desarrollo de bases de datos	23,1	41,5	26,2	9,2		
Modificación de bases de datos	23,1	43,1	24,6	9,2		
Producción/diseño de contenidos y materiales de orientación	16,9	15,4	23,1	44,6		
Análisis de necesidades de los destinatarios	21,5	18,5	40	20		
Identificación de materiales para su publicación	26,2	36,9	21,5	15,4		
Desarrollo de recursos de orientación (por ejemplo, tests, cuestionarios, chats y foros temáticos)	18,5	20	33,8	27,7		
Desarrollo de páginas Web	26,2	61,5	12,3	0		
Estructuración y publicación de páginas html	27,7	66,2	6,2	0		

Tabla 6. Porcentajes en la frecuencia de uso de las TIC en para el desarrollo de contenidos y materiales de Orientación.

De los datos obtenidos a través de las entrevistas se pudo constatar la existencia de un alto grado de acuerdo entre orientadores y expertos a la hora de afirmar que aún no se estaba sacando el máximo partido a la potencialidad de las TIC en la práctica profesional de la Orientación, por causa del desconocimiento de las posibilidades que ofrecen este tipo de herramientas y la falta de formación específica (tanto inicial como continua) para su uso concreto en este campo.

En este sentido, según los entrevistados, la oferta formativa existente no se encontraba adaptada a las necesidades particulares de los orientadores ni a su contexto, posiblemente por causa de que las Administraciones Educativas no habían apostado firmemente por dotar a los profesionales con destrezas para el manejo de las TIC, ni habían dedicado los recursos más adecuados para dicha formación.

Además, funcionalmente, dichas Administraciones

no habían logrado organizar la oferta formativa de forma que resultase útil, accesible y compatible con los horarios de los orientadores en su puesto de trabajo.

Se hacía énfasis en la necesidad de que en el futuro, además de lograr que los orientadores se dotasen de habilidades para el dominio básico y general de las TIC, se tratase de prepararlos en la adquisición de destrezas para el aprovechamiento de las posibilidades de la red Internet, y, en especial, para la evaluación crítica de los recursos y materiales ofrecidos por dicha red, así como su uso responsable, sin olvidar su capacitación para trabajar en colaboración a través de la red.

Todo esto con la finalidad básica de enriquecer y ampliar la calidad de los servicios ofrecidos a los clientes de la orientación, además de conformar una comunidad de aprendizaje permanente con y para las TIC en la Orientación Educativa.

Juicio de los orientadores y expertos acerca de la integración de las TIC en la Orientación Educativa Necesidades Problemas Desarrollo de actitudes favorables para el uso de las TIC en la Desconocimiento de las ventajas que pueden ofrecer las TIC en el desarrollo de tareas orientadoras: no se usan por Orientación Educativa: conocer ventajas e inconvenientes de su uso, favorecer un uso ético y responsable, etc. desconocer sus utilidades. Prejuicios ante las TIC: creer que no ayudan, sustituyen al Proporcionar habilidades para el uso específico de las TIC en el desempeño profesional de los orientadores: formación inicial y orientador educativo, que es cosa de jóvenes, etc. Posesión de un dominio genérico de las TIC por parte de los continua (planes de estudio que incluyan competencias en TIC para la Orientación). Escasa oferta formativa en TIC de utilidad a la Orientación: Capacitación de orientadores para el dominio de las herramientas carencias en la formación inicial y continua de orientadores y recursos ofrecidos por la red Internet. Formación de orientadores para el análisis crítico y evaluación de educativos Formación existente no ajustada a las necesidades de los medios y recursos basados en las TIC. Preparación de profesionales de la orientación capaces de trabajar profesionales de la Orientación ni a su contexto profesional. Falta de medidas y recursos eficientes y eficaces ofrecidos colaborativamente a través de la red. desde la Administración Educativa española. Diseño de más recursos TIC específicos para el desarrollo de la Orientación en los centros educativos.

Cuadro 1. Sintesis de aspectos básicos que influyen en la integración de las TIC en la Orientación Educativa según los entrevistados.

Discusión y conclusiones

En la actualidad se demanda al orientador escolar que adopte nuevos roles y funciones, muchos de ellos relacionados con las TIC (Pantoja y Campoy, 2001):

- Conocer las herramientas TIC diseñadas para la Orientación.
- Coordinar el uso de las TIC en la acción tutorial en los centros educativos.
- Diseñar programas de intervención basados en las TIC.
- Ayudar a los estudiantes a utilizar las TIC para su auto-orientación: gestión de información, resolución de problemas y toma de decisiones.

No obstante, hasta ahora el panorama no ha sido muy halagüeño para el desarrollo práctico de los anteriores cometidos, ya que, como destacaron estudios como el realizado por Pantoja y Campoy (2001), la formación del orientador en TIC ha sido precaria.

Se diseñaron pocos recursos informáticos destinados a la orientación en comparación con el resto de áreas educativas; la oferta formativa en TIC para la Orientación ha sido escasa en la última década.

Pero aun así los profesionales de la orientación han logrado conocimientos y realizado usos básicos de las herramientas tecnológicas en su desempeño profesional a diario, lo cual es fuente de optimismo de cara al presente y futuro inmediato.

Sobrado y Ceinos (2011), una década después de los estudios de los autores citados con anterioridad, han seguido incidiendo en la necesidad de considerar la formación en TIC de los orientadores como un aspecto de gran interés por la potencialidad que supone el uso de estas herramientas en el ámbito. Por ello, y ante las carencias todavía detectadas, han abogado por la implementación, dentro de los planes formativos de profesionales de la Orientación (formación inicial y continua), de estándares de competencias orientadoras y de las tecnologías.

A raíz de los resultados de la investigación aquí presentada, podemos afirmar y corroborar que la integración de las herramientas ofrecidas por las TIC en la Orientación Educativa sigue siendo lenta y poco productiva en los últimos años. Así se ha visto reflejado en las impresiones de los profesionales encuestados, que han hecho referencia al uso, con cierta regularidad, de herramientas como el ordenador personal, aplicaciones ofimáticas, telefonía o correo electrónico, pero de una manera genérica o básica, y no específicamente dedicada a las tareas de orientación escolar, profesional y personal.

Sólo en el momento de diseñar recursos y materiales para la orientación se ha manifestado una mayor frecuencia y, por tanto, familiaridad con el uso de estas tecnologías, lo cual indica la utilidad que les otorgan los orientadores para su trabajo. No obstante, se han presentado usos muy reducidos en la gestión de entornos de aprendizaje en la red, tan en auge en los últimos tiempos por sus ventajas demostradas. Aspecto éste preocupante de cara al desarrollo de la e-orientación o la tutoría virtual a través del *e-learning*, tan demandado en la actualidad para dar respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI.

Se ha puesto de manifiesto, en la propia voz de los profesionales y expertos en Orientación, que el desa-provechamiento de las posibilidades de las TIC por parte de los orientadores podría ser debido, en buena parte, al desconocimiento de las mismas, posiblemente por la escasa difusión y conocimiento de las buenas prácticas con las TIC en la Orientación Educativa; y también derivada de su falta de formación específica (tanto inicial como continua), así como el desajuste de la misma a las necesidades reales del contexto en el que desarrollan su trabajo.

Por ende, se ha recalcado desde este estudio, y en coherencia con investigaciones anteriores, la imprescindible priorización de medidas formativas (planes de formación inicial y continua) desde las correspondientes Administraciones Educativas (señaladas como

las principales responsables de las carencias presentes) que permitan a los orientadores la adquisición de capacidades para el uso específico de las TIC en su campo profesional, adaptándolas a las necesidades de su propio entorno, y desarrollando en los mismos hábitos y actitudes que favorezcan su aprovechamiento (en especial de las buenas prácticas con Internet), así como fomentar el trabajo colaborativo en red. Todo ello en provecho de la mejora de la calidad de la Orientación en los nuevos tiempos que se avecinan.

En conclusión, en este estudio exploratorio se han seguido constatando, cuanto menos a nivel local, los resultados obtenidos en otras investigaciones realizadas sobre la integración de las TIC en el campo de la Orientación Educativa en España, que hablan de un proceso lento e inacabado que afecta directamente a la innovación y calidad en los servicios de orientación prestados, y que sigue dejando en manos de los propios orientadores ya en ejercicio de su profesión la responsabilidad de formarse de un modo complementario y optativo en materia de tecnologías para la Orientación.

Asimismo, se desprende que los recursos y medidas formativas existentes no han terminado de responder a las necesidades reales presentadas en los contextos educativos, si bien es cierto que cada día parece haber una mayor implicación, y por tanto actitud positiva, por parte de todos los profesionales de la educación y de la orientación de cara a la integración provechosa de las TIC en su trabajo diario.

Referencias bibliográficas

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. EDUTEC, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7. Recuperado el 26/09/2011, de http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html

Area, M. (2000). Problemas y retos educativos ante las tecnologías digitales en la sociedad de la información. *Quaderns Digitals, Monográfico Nuevas Tecnologías*, 28. Recuperado el 26/09/2011, de http://www.quaderns-digitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=284

Bericat, E. (1998). La Integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida. España: Editorial Ariel Sociología.

Cabero, J. (2003). Las nuevas tecnologías aplicadas a los procesos de orientación educativa. En B. Bermejo & J. Rodríguez, (dirs.), *La orientación educativa y la acción tutorial en enseñanza secundaria*. Sevilla: GID.

Castells, M. (2001). La Galaxia Internet. Barcelona: Areté.

Ceinos, C. (2009). Las Tecnologías de la Información y

Comunicación (TIC) en Orientación Profesional. En L. Sobrado, & A. Cortés (Coords.), *Orientación profesional: nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 183-201). Madrid: Biblioteca Nueva.

Cogoi, C. (2005). The map of guidance-related ICT competences. Methodology, key features and structure. En C. Cogoi, ICT Skills for Guidance Counsellors. Using ICT in guidance: Practitioner competences and training (39-45). Bolonia: ASTER Scienza Tecnología Impresa.

Delors, J (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Comission on Education for the XXI Century.* París: UNESCO Publishing

European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels. Recuperado el 26/09/2011, de http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf

Majó, J. & Marquès, P. (2002). La revolución educativa en la era Internet. Barcelona: Ciss Praxis.

Marquès, P. (2000). Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones. Recuperado el 26/09/2011, de http://www.peremarques.net/siyedu.htm

Marquès, P. (2001). *Ideas para aprovechar el ciberespacio en educación*. Recuperado el 26/09/2011, de http://peremarques.pangea.org/buenidea.htm

Offer, M. (2004). What is e-guidance? Using Information and Communications Technology Effectively in Guidance Services. Cambridge: Higher Education Careers Services Unit (HESCU) and National Institute of Careers Education and Counselling (NICEC).

Pantoja, A. & Campoy, T. J. (2001). El Orientador ante las Nuevas Tecnologías. *Agora Digital*, 2. Recuperado el 26/09/2011, de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/pantoja-campoy.PDF

Pantoja, A. (2001). Los recursos tecnológicos en la orientación educativa. Recuperado el 26/09/2011, de http://antoniopantoja.wanadooadsl.net/recursos/orientaci/cive01.pdf

Pantoja, A. (2004). La Intervención Psicopedagógica en la Sociedad de la Información. Educar y orientar con nuevas tecnologías. Madrid: EOS.

Repetto, E. & Malik, B. (1998). Nuevas tecnologías aplicadas a la orientación. En R. Bisquerra (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (363-374). Barcelona: Praxis.

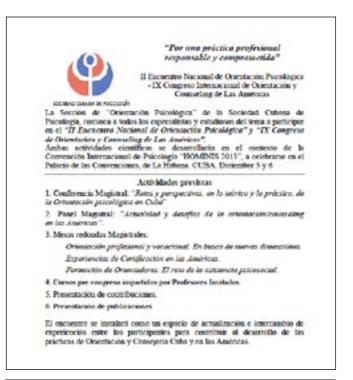
Repetto, E. (2002). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Vol. I. Madrid: UNED.

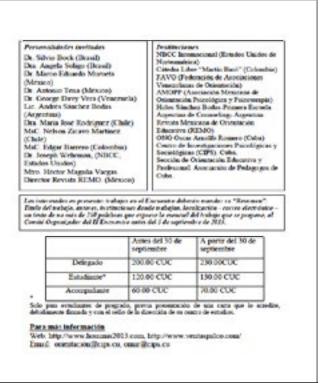
Santana, L. (2003). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales. Madrid: Pirámide.

Sobrado, L. M. & Ceinos, C. (2011). *Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Uso en Orientación Profesional y Formación.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Sobrado, **L. M. (2003).** Sviluppo professinale dei consiglieri di orientamento. *Professionalitá*, 75, 25-75.

Sobrado, L. M. (2005). A modular training framework. In C. Cogoi, *ICT Skills for Guidance Counsellors. Using ICT in guidance: Practitioner competences and training* (46-53). Bolonia, Italia: ASTER Scienza Tecnología Impresa.













LAIVERSIGAD NACIONAL AUTONOMA DE MÓXICO SECRETARÍA DE SERVICIDE ALA COMUNIDAD DRECCIDA GENERAL DE CREMTACIDA Y SERVICIDA EDUCATIVOS



ProfesióN ProfesióN eN busca ^{de}identidad







Acoso escolar, transición de víctima a agresor

"El primer paso para combatir el bullying es dejar de creer que es cuestión de moda."

José Ignacio García Álvarez

Resumen: Se presentan una investigación sobre acoso escolar o "Bullying" realizada con jóvenes estudiantes de nivel básico en Mexicali, Baja California, México. Se presenta al acoso escolar como una problemática de orden relacional y sistémico que afecta tanto a alumnos como a maestros y personal de la institución. Esta problemática condiciona a los participantes a actuar como víctimas o agresores. Se incluye el papel de la dinámica familiar como uno de los principales ejes de condicionamiento para que la víctima se transforme en agresor con un costo sobre la autoestima de los jóvenes. Finalmente se presentan resultados de una estrategia psicoeducativa de intervención con jóvenes víctimas y victimarios, basado en el modelo sistémico e interaccional de Madanes para la prevención de la violencia. Palabras claves: violencia, acoso escolar, familia, reparación, victima, agresor.

Abstract: This article present a research conducted in a middle high school from Mexicali, Baja California, The objective of the study was to determine the impact of an intervention to attack one of the most recurrent phenomena of our time within educational institutions: Bullying. A problem in which both students and teachers, and even staff of the institutions, are victims and victimizers. In this context, the victim's family reaction to the bullying is considered as one of the major factors in order for the victim becomes perpetrator and the damaged self-esteem of the students left unrepaired. Given the poor results that have been obtained with different intervention strategies that exist to eliminate or reduce bullying, it was decided to implement a sufficiently strong and viable intervention to obtain the most favorable results, primarily focused on repairing the damage to the victim. The strategy was based on the 16 steps to repair the trauma of sexual abuse within the family, developed by Cloe Madanes. Key words: violence, bullying, family, repair, victim, offender.

Sumário: Nós apresentamos uma investigação de assédio moral ou "Bullying" em jovens estudantes com nível de entrada em Mexicali, Baja California, México. Se trata de bullying como um problemas de ordem relacional e sistêmica que afeta tanto os alunos e professores e funcionários da instituição. Esse problema afeta os participantes para atuar como vítimas e autores. Ele inclui o papel da dinâmica familiar como um dos principais eixos de condicionamento para que a vítima se torna agressor custando cerca de auto-estima dos jovens. Por fim, apresentamos resultados de uma estratégia de intervenção psicoeducacional com jovens vítimas e agressores, com base no modelo de Madanes sistêmica e interativa para a prevenção da violência. Palavras-chave: violência, bullying na escola, família, reparação, vítima, agressor.

Durante mucho tiempo se ha hablado de distintos fenómenos que ocurren dentro de las instituciones educativas que redundan en el mal comportamiento de los alumnos, peleas dentro y fuera de la institución, alumnos con bajo aprovechamiento, desintegración grupal si es que en algún momento hubo integración, lo anterior se ha trabajado en nuestro país con métodos que muchas veces resultan en un taller teórico donde más que informar y concientizar a los alumnos a estos les resultan muy aburridos y de poca importancia.

Uno de los objetivos "iniciales" de este proyecto es identificar a los alumnos que presentan conductas inapropiadas, es decir conductas que pudieran manifestarse en violencia, entendida según la Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Seguridad Pública, Sistema Nacional (2011) como "el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como una amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga

muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones."

Así como identificar el motivo por el cual algunos alumnos presentan un bajo rendimiento académico, lo que nos permitirá generar una relación de los factores recurrentes si es que los hubiera que afectan a los jóvenes hoy en día, la detección se realizó con un acercamiento a los distintos grupos ya sea por medio de la observación durante la participación en talleres, información cualitativa proporcionada por el personal docente quienes tienen un contacto diario y directo con los alumnos, o con información obtenida por medio de los archivos del área de orientación.

Todo esto con el fin de lograr un diagnóstico que nos ayude en un futuro a generar una estrategia de intervención que resulte apropiada para que los alumnos y maestros puedan llevar un mejor proceso de enseñanza –aprendizaje.

^{1.} José Ignacio García Álvarez, Universidad Autónoma de Baja California. Correo Electrónico: j ignacio11@hotmail.com

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez realizadas las investigaciones previas se decidió enfrentar un sólo problema que nos ayudara a comprobar hipótesis o rechazarlas así como generar una estrategia de intervención.

¿Cuál es en sí nuestro objetivo con esta investigación? Establecer si las víctimas del acoso escolar sufren una transición de víctimas a agresor y cuáles son sus causas.

Para realizar nuestra investigación se hace necesario formular las siguientes preguntas:

1. ¿Qué porcentaje o cantidad de alumnos que han sufrido del acoso escolar muestran un bajo rendimiento académico así como de aquellos que generan este problema?

El acoso escolar en muchas ocasiones genera que los alumnos muestran una deserción escolar, bajo rendimiento o aprovechamiento mucho más que en aquellos que generan el acoso.

2. ¿Por qué la víctima se convierte en victimario?

Los daños psicológicos que el acoso escolar ocasiona en las personas impactan de manera muy directa en el autoestima, de alguna manera siendo estudiante este impacto lo intenta contrarrestar la persona puesto que seguir aparentando una baja autoestima o imagen débil hará que se sienta vulnerable para seguir siendo víctima de las agresiones, acompañado a la baja autoestima podría generarse una paranoia, lo que ocasionaría que el alumno este en constante alerta y a la defensiva, atacando siempre primero para no ser atacado.

3. ¿Cuáles podrían ser las distintas maneras de impactar el acoso escolar en un alumno?

Si bien es sabido que el acoso escolar genera una tendencia a que los alumnos muestren un bajo rendimiento, no en todos impacta de la misma manera, las afectaciones pueden ser varias dado que cada persona es distinta sobre todo si nos referimos a las afectaciones psicológicas.

METODOLOGÍA

En ésta investigación fue necesario intervenir de una forma directa con los sujetos, todos ellos pertenecientes a la escuela secundaria general No. 2 "Rafael Ramírez". La característica de los sujetos para ser considerados dentro de la investigación era ser partícipe en el acoso escolar ya sea como víctima o victimario.

La investigación realizada tiene un enfoque mixto dado que los instrumentos de evaluación ameritan una interpretación de los resultados desde ambos enfoques; existen instrumentos en donde se cuantifican las respuestas ya sea como "Si o No" y en otros como la entrevista donde el alumno expresa sus sentimientos, ideas, etc. Las cuales tienen que ser interpretadas y valoradas.

El procedimiento para llevar a cabo la investigación comenzó con un acercamiento al centro educativo antes mencionado donde tuvo lugar una plática con la encargada del centro, en este caso la subdirección escolar, a quien se le explicaron los motivos por los cuales se había escogido esa escuela para la realización de la práctica profesional, una vez otorgado el consentimiento estos motivos fueron planteados a la encargada del departamento de orientación educativa; una vez realizadas estas actividades se procedió a realizar todos los procedimientos administrativos tanto en la sede como en la institución de procedencia.

Para la aplicación de los instrumentos de evaluación fue necesario en algunos casos contar con un consentimiento informado el cual fue firmado por el padre, madre o tutor del alumno, en otros casos se le informó al alumno que su participación era voluntaria y que la información se manejaría con toda la discreción y confidencialidad que demanda la ética profesional.

La familia representó un papel muy importante para el desarrollo de la investigación, puesto que en nuestra hipótesis se generó la interrogante sobre la relación del apoyo familiar y la tendencia a ser agresor después de víctima.

Povedano Amapola. Hendry Leo B, Ramos Manuel J. y Varela Rosa (2011) nos dicen que los estudios que han tenido en cuenta los efectos de la percepción del clima familiar en la victimización escolar en adolescentes indican una relación directa no significativa entre la victimización escolar en la adolescencia y un clima familiar positivo (Beran y Violato, 2004; Herrero, Estévez y Musitu, 2006; Povedano, Jiménez, Moreno, Amador y Musitu, 2011).

Se atendieron a 5 víctimas y victimarios con el fin de encontrar lo que según Estévez Estefanía, Jiménez Teresa I. y Moreno David (2010) definen como víctimas, que muestran una tendencia a presentar un comportamiento hostil combinado con la situación de victimización. Este subgrupo de víctimas ha recibido distintos nombres y se les conoce como bully/víctimas (Boulton y Smith, 1994), víctimas provocativas (Olweus, 2001) o víctimas agresivas (Schwartz et al., 2001).

Para su selección fue necesario estar dentro del departamento de orientación educativa donde se detectó y recibió vía canalización ya sea por parte del maestro en grupo o el departamento de prefectura a los alumnos que habían sido considerados hasta ese momento como agresores, los sujetos víctima en su mayoría fueron canalizados por la orientadora de la institución quien previamente había tenido reporte sobre agresiones al sujeto; por otra parte algunos casos fueron detectados durante pláticas sobre el acoso escolar "Bullying" siendo en algunas ocasiones las

José Ignacio García Álvarez

mismas victimas quienes se acercaron a recibir ayuda al instante o tiempo después al departamento de orientación.

Para poder clasificar al sujeto como víctima o victimario de acoso escolar era necesario que la violencia que había sufrido hubiera sido recurrente, es decir, que no se tratara de un caso aislado en su historial de comportamiento.

El primer instrumento que se aplicó fue una entrevista semiestructurada elaborada con el fin de obtener información académica, familiar, y personal; esta entrevista tenía una duración de aproximadamente una hora y media en la mayoría de los casos.

Cabe mencionar que no a todos los sujetos se les entrevisto puesto que algunos de ellos tenían un registro previo dentro de los archivos del departamento de orientación donde se nos facilitó la información necesaria, en caso de haber requerido más información, ésta se obtuvo del alumno o del padre o tutor.

Los instrumentos que se aplicaron son: lista de cotejo sobre la canalización al departamento de orientación aplicada a maestros frente a grupo y prefectos, Escala de autoestima Rosenberg aplicado tanto a víctimas como a victimarios, Escala de Funcionamiento familiar.

Una vez aplicados los instrumentos de evaluación se procedió a su interpretación reiterando que el manejo de la información fue cautelosa y únicamente existirá copia para el departamento de orientación debido al acuerdo que se tuvo desde un principio.

Una vez acabado esto se realizó el vaciado de la información para realizar el diagnóstico, para sustentar la hipótesis o no.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Una vez concluida la primera etapa de la investigación podemos ver que nos encontramos con resultados que si bien de algún modo se esperaban en una primera hipótesis, estos no fueron tan contundentes como se hubiera querido, si bien se reafirma que el apoyo familiar tiende a ser poco tanto en las víctimas como en los agresores del acoso escolar, ésta no es tan marcada como se hubiera esperado, por su parte los niveles de autoestima entendida como "una sensación fundamental de eficacia y un sentido inherente de mérito"... y lo explica nuevamente como la suma integrada de confianza y de respeto hacia sí mismo, Branden (1993).

Según la escala de autoestima Rosenberg podemos considerarla como mala en la mayoría de los sujetos investigados, misma que podemos relacionar con la falta de comunicación y apoyo familiar en los problemas escolares, ya que dentro de los resultados de la entrevista se puede

observar que las familias están poco familiarizadas con el contexto escolar de la escuela en lo referente a sus problemáticas sociales, no así en el rendimiento académico el cual sí parece haber un seguimiento sobre todo por parte de la madre del alumno.

Existe una característica que resulta interesante y poco contemplada en un inicio dentro de la investigación, la cual es la relación entre sujeto y el contacto con algún tipo de droga ya sea en forma directa o indirecta. Sin embargo, no se considera como un factor contundente para el desarrollo de la investigación, además del hecho de que no en todos los casos se presentó ésta problemática.

De los sujetos agresores investigados sólo uno menciona que no ha sido víctima de acoso escolar a comparación de los de más que en algún momento lo han sido o no han dejado de serlo, dentro de la entrevista también se pudo ver que en algunos casos la victimización se presenta desde la escolaridad primaria siendo en este momento la secundaria la etapa escolar que cursan, se menciona en casi todos los casos que no ha habido una intervención total por parte de la familia de la víctima; o bien se ha presentado en un nivel de intervención muy bajo.

Cabe destacar que una de las víctimas hizo mención durante la entrevista que existió un apoyo por parte de la familia para ser canalizada a un tratamiento psicológico por medio de consultas, el cual estaba funcionando muy bien, sin embargo se desatendió debido a los recursos económicos.

En la interpretación de los resultados de funcionalidad familiar podemos ver que existe una marcada tendencia hacia la disfuncionalidad ya sea en niveles leve o grave, a excepción de un sujeto que muestra buena funcionalidad familiar. Sin embargo esto corrobora la información obtenida de la entrevista previa.

Hay que explicar entonces la relación de los factores antes mencionados con el proceso de transición de víctima a victimario en el acoso escolar.

La hipótesis planteada en un principio era que los daños en la autoestima estaban relacionados en forma directa con el acoso escolar, de los cual ya se ha podido comprobar que la mayoría de los sujetos muestran una autoestima marcada como baja, por otra parte la hipótesis de que los problemas que el alumno trae desde el contexto familiar pudiera también ser de gran influencia para convertirse en acosador ya que en un seno familiar donde existe violencia el alumno tiene la necesidad de canalizar toda esa ira y al no haber una estrategia de ayuda hacia estos estudiantes o jóvenes, se convierte el acoso en una salida de toda la energía negativa como forma de desahogo de la ira.

Esta hipótesis también ha sido comprobada ya que podemos observar como las problemáticas que presentaron y presentan las víctimas del acoso no se trataron seriamente o en ninguna medida con las familias.

La necesidad de intervención es clara, dado que, si pretendemos de alguna manera erradicar o disminuir la problemática es necesario generar una estrategia clara y con base en un seguimiento, no sólo con un llamado de atención a los agresores sino un procedimiento que permita que éste reflexione y que a su vez asuma las consecuencias de sus actos.

No podemos tratar a un estudiante en este caso de secundaria como una persona que no es capaz de razonar en este problema, si bien la mayoría de los alumnos de secundaria se encuentran en la adolescencia la cual es una etapa de constantes cambios, en ningún momento podemos dejar que sea una excusa para el maltrato de otra persona.

A su vez, es urgente un mayor acercamiento de las familias no sólo al rendimiento académico de los alumnos sino a la vida social que éste lleva dentro de las instituciones y que en muchas ocasiones se lleve fuera de ella.

Para nuestra intervención nos basamos en la propuesta de Cloé Madanes (1993). "Sexo, amor y violencia". Estrategias de transformación. La cual es una intervención que consta de dieciséis pasos con los cuales el agresor, la víctima y familiares reparan el daño, primeramente con la especificación de la problemática, la aceptación de ambas partes, así como del resto de la familia ya que está dirigida especialmente al incesto, a su vez se intenta reparar el daño de forma simbólica por medio de una compensación económica que el agresor dará mensualmente a la víctima, depositándolo en un estado de cuenta.

En caso de que el agresor se oponga a las condiciones del método, éste es regresado o internado en un centro penitenciario. El método lo describe Cloé como una estrategia terapéutica tanto para la víctima como para el agresor.

Desde luego la estrategia sufrió cambios con el fin de

lograr adaptarla al acoso escolar, y al tipo de agresor y víctima, replanteando los pasos que en nuestro caso son catorce y se describen dentro de la propuesta de intervención: "PASOS PARA COMBATIR EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE VÍCTIMA A AGRESOR".

EVALUACIÓN DEL CASO

Es importante evaluar las características que se deben cumplir con el fin poderlos identificar como casos de acoso escolar "Bullying" o no. En este paso se evaluarán las características que puedan identificar al alumno como víctima o agresor en el acoso escolar como los son:

- Tipo de agresión
- Frecuencia de las agresiones
- Nivel de agresión
- En el caso del agresor identificar las características de las víctimas elegidas.

CITATORIO

De acuerdo a los procedimientos de la institución, deberá citarse de manera inmediata a los padres de la víctima como de los agresores en un lapso no mayor a una semana, en caso de no poder estar presente una de las personas citadas, ésta se podrá posponer no más de una semana, si una de las dos partes no se presentara deberán tomarse medidas más fuertes como la suspensión del alumno para tratar de asegurar la asistencia de ellas.

REUNIÓN

En este paso se hará del conocimiento de todos los presentes las condiciones con las cuales se trabajará, las cuales serán: total confidencialidad, respeto al centro de trabajo, respeto y obediencia a la persona encargada de llevar a cabo el proceso, en este caso se aconseja que sea una persona especialista en el área, como lo pueden ser un asesor psicopedagógico, un psicólogo, psiquiatra o bien un pedagogo asesorado por un elemento de los anteriores, respeto para ambas partes, esto quiere decir dejar de lado los insulto, insinuaciones y cualquier tipo de agresión.

Se informará sobre la situación en la que se encuentran los alumnos con el fin de esclarecer el caso.



José Ignacio García Álvarez

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

Se le pedirá a la víctima primeramente que si pudiera relatar las agresiones de las cuales ha sido víctima, el apoyo que ha recibido o no de cualquier persona.

En caso de que la víctima decidiera no hablar podrá hacerlo en algún otro momento, dado que no debe de presionarse a la víctima sino al agresor, por su parte el agresor también explicará los motivos por los cuales agredió a la víctima; esto deberá hacerlo viendo directamente a los rostros de las personas que se encuentran en el lugar, para ello el intermediario deberá estar al pendiente de que el alumno no desvié su mirada a puntos de fuga; esto con el fin de provocar que el alumno no mienta y de ser así tratar de identificarlo.

El agente de ayuda deberá ser muy explícito en las indicaciones para que esto funcione correctamente, y para que no haya malos entendidos.

IMPRESIONES DE LOS PADRES

Los padres de ambas partes expresaran su sentir a los motivos dados tanto por la víctima como por el agresor, a su vez podrán contestar dudas que cualquier parte tuviera en una forma ordenada. Es importante que en este paso las familias expresen su opinión sobre las acciones del agresor diciéndole si lo que hizo estuvo bien o mal.

¿PORQUE?

En este paso es importante que el agente de ayuda diga, además de los comentarios de los padres, el ¿por qué estuvo mal lo que hizo el agresor? esto con el fin de tener un panorama más claro y preciso de las acciones.

PERDÓN

El alumno agresor deberá ponerse frente a la víctima, verle a los ojos y pedirle perdón por cada una de las agresiones sufridas.

Cuando éste considere que ha terminado, el agente de ayuda preguntará a la víctima si está conforme con la disculpa, si la consideró honesta o no, de no ser así deberá el agresor repetir el proceso hasta que la víctima sienta que la disculpa fue sincera.

En caso de que el agresor no quiera hacerlo el agente de ayuda deberá decir que la sesión no puede continuar hasta que no lo haga, de no ser así se procederá a las suspensión del alumno hasta que lo realice.

La víctima no está obligada a perdonar al agresor, es importante explicar a la víctima que ella no tiene que disculparse dado que es quien ha sufrido las agresiones y nadie la acusa de haber aportado algo para que la situación se diera.

DISCULPA FAMILIAR

En ésta etapa los familiares de la víctima deberán ponerse de frente a la víctima y pedirle perdón por no haberlo atendido los suficiente como para generar un ambiente de confianza que le permitiera expresar sus sentimientos y preocupaciones que pudieran haber prevenido las agresiones; además los familiares deberán comprometerse a que la relación cambiará así como las atenciones hacia la víctima.

PLANETEAMIENTO DE LAS CONSECUENCIAS

Se plantearan las consecuencias que el agresor tendría en caso de atentar de nuevo contra la víctima o un mal comportamiento dentro de la institución educativa o bien fuera de ella pero con relación a la víctima o vida académica, estas consecuencias no sólo deberán ser institucionales sino también familiares con el fin de mejorar la calidad de vida de la familia del agresor.

ENCUENTRO A SOLAS CON LA VÍCTIMA

El agente de apoyo verá a solas a la víctima con el fin de hablar sobre los sucesos que han ocurrido hasta ese momento, esto con el fin de que la víctima exprese sus sentimientos. El agente de apoyo deberá recomendar a la víctima el interés y la realización de actividades que le permitan integrarse de una manera sana a su contexto académico y social.

BÚSQUEDA DE PROTECTOR

El agente de ayuda deberá buscar un protector junto con la víctima con el fin de que le ayude a relacionarse con todas las personas, a realizar sus actividades sin miedos, o normalmente así como guiarlo en sus decisiones. Si bien los padres deberán asumir este rol fuera de la escuela, la victima podrá elegir a quien ella quiera así como elegir un compañero dentro de la institución.

REPARACIÓN

Se reunirá de nuevo a las familias con el fin de llegar a un acuerdo que sirva para reparar el daño de manera simbólica, esta reparación dependerá de la decisión que tome la víctima y no está obligada a pedir una retribución por los daños, sin embargo se le explicará que la reparación del daño debe completarse de alguna manera por lo que se le puede dar un tiempo prudente para que decida cómo se dará la reparación del daño o bien omitirla de manera simbólica.

ATENCIÓN AL AGRESOR

El agente de ayuda considerará actividades para el agresor con el fin de orientar su energía hacia algo productivo y una mejor adaptación al contexto social.

En este caso las actividades extracurriculares que ofertan las instituciones educativas como el deporte, o actividades artísticas son ideales para mejorar la disciplina y como forma de recreación.

En ésta etapa se recomienda un acercamiento de los padres del agresor con el fin de orientarlos a hablar sobre los problemas que existen en los diferentes contextos, generar mayor confianza y actitud de ayuda.

SEGUIMIENTO

Se calendarizará tanto para la víctima como para el agresor un periodo de dos o tres sesiones con el fin de dar un seguimiento a la problemática, éste seguimiento deberá ser menor para la víctima con el fin de poder restablecer sus actividades normales en un lapso más corto.

Es muy importante señalar que el primer paso "Evaluación del caso", donde identificamos de acuerdo a las características que se señalan si se trata o no de acoso escolar, esto resulta trascendental dado que aplicar esta estrategia a problemas que no cumplen con las mencionadas características puede resultar contraproducente en la atención de los alumnos y afectando su conducta de forma negativa pues estaríamos señalando de agresores a alumnos que pudieran haber tenido un problema aislado.

REFLEXIÓN

La elaboración de este trabajo, de esta intervención me ha dejado por el momento muy satisfecho, sin embargo es un proyecto que no quiero dejar de lado y que pretendo seguir implementando durante el desarrollo de mis actividades ya como profesional. En lo personal fue un gran logro haberlo podido presentar en una ponencia con mucho éxito.

Habrá que pulir muchas cosas pero es parte de seguir haciendo las cosas de una mejor manera, no he encontrado grandes inconvenientes más que aquellos que tienen que ver con los tiempos para traslado y para la disposición de los participantes.

La problemática a la cual estoy atendiendo he de confesar que en un principio no me gustaba pero seguramente era porque no me había enfrentado con la realidad que sufren las víctimas de este problema, espero que así como se realizó aquí una adaptación para atender el acoso escolar, se sigan haciendo muchas otras para este problema o algún otro porque es un gran paso para posteriormente crear cosas distintas, en este caso estrategias nuevas de intervención.

Otra de las cosas que me han puesto a prueba es la ética profesional al actuar con mucha confidencialidad para la elaboración de este trabajo y que también me ayudo a ganarme la confianza de los participantes.

No puedo dejar de mencionar que el primer paso para combatir el acoso escolar es dejar de pensar que se trata de una moda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Estévez Estefanía, Jiménez Teresa I. y Moreno David. (2010). "Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". European Journal of Education and Psychology, vol. 3, núm. 2, diciembre, pp.177-186: Editorial CENFINT. Almería, España.

Madanes Cloe, 1993. "Sexo, amor y violencia". *Estrategias de transformación*. Ed. Paidós. Barcelona, España.

Molina Beatriz Lucas, Pulido Valero Rosa, Seoane Gema Martín, Calderón López Sonsoles (2008). "Violencia Entre Iguales En Educación Primaria: Un Instrumento Para Su Evaluación". *Psicología Educativa*, Vol. 14, n. º 1 - Págs. 47-62. ISSN: 1135-755. Fecha de Aceptación: 26-06-2008.

Povedano Amapola, Hendry Leo B., Ramos Manuel J. y Varela Rosa. Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Seguridad Pública, Sistema Nacional de Trabajadores de la Educación (2011). Guía básica de prevención en el ámbito escolar "Juntos hacemos una escuela segura". Ed. SEP.

Sevilla Romero, Carmen María, Mª ángeles Hernández prados (2006). "El perfil del alumno agresor en la escuela". Vi congreso internacional virtual de educación cive 2006. Recuperado de: www.acosomoral.org/pdf

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (2011). "Victimización Escolar: Clima Familiar, Autoestima y Satisfacción con la Vida desde una Perspectiva de Género". *Spain* Vol. 20, No. 1, 2011 - pp. 5-12.

Norma Viscardi (2011). "Programa contra el acoso escolar en Finlandia: Un instrumento de prevención que valora el respeto y la dignidad". Brasil. Recuperado de: www. iresie.unam en noviembre de 2012.





A los jóvenes artistas plásticos mexicanos y extranejeros

La Revista Mexiacana de Orientación Educativa los invita a exhibir sus obras: pinturas, grabados, fotografías, caricaturas, etcétera en su Sección Galería (portada y contraportada).

La revista tiene un tiraje de 500 ejemplares y cada número se puede consultar de manera permanente en su página www.remo.ws

Para mayores informes escriban a la siguiente dirección electrónica: gdaesc@hotmail.com



Vocabulario para orientadores educativos y tutores académicos

EL AUTOR

Adalberto Espinosa Aguilar fue un comprometido psicólogo, educador y orientador educativo. Su obra y mayor reconocimiento se encuentra en la práctica profesional, que desempeñó incansable y con entusiasmo sin igual durante 40 años en la Escuela Nacional Preparatoria y en la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

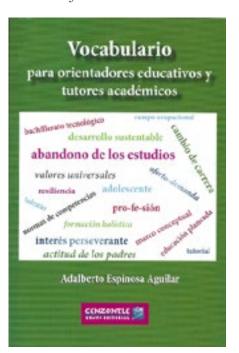
Este destacado universitario también se desempeñó como una persona preocupada por la organización gremial y profesional, con el propósito de impulsar y promover la actualización respectiva de psicólogos y orientadores educativos. Fue fundador de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación A.C. Durante once años perteneció a la Mesa Directiva de la Sociedad Mexicana de la Psicología, y fue miembro constituyente del Colegio Nacional de Psicólogos, tribunas desde donde impulsó a la orientación educativa.

Es importante agregar, a esta brevísima semblanza del lic. Espinosa Aguilar, su labor en la locución y en el comentario especializado durante veinte años en distintos medios; de los cuales 15 los dedicó a la serie radifónica "Brújula en Mano" que trasmite Radio UNAM.

Cabe señalar que Adalberto también participó como autor, coautor de estudios y capítulos de obras de Educación, Relaciones Humanas, Psicopedagogía... siempre dirigidas a orientar y enriquecer la formación de los jóvenes.

LA OBRA EN CUESTIÓN:

Vocabulario para orientadores educativos y tutores académicos



El incremento con informes de diversos temas de la orientación educativa y de la tutoría académica, así como la complejidad de su lenguaje debido al carácter interdisciplinario de las mismas, lleva al autor a proponer el presente vocabulario con el fin de facilitar la comunicación profesional y la comprensión de su materia de trabajo.

Se exponen en esta obra vocablos pertinentes al quehacer educativo, con un carácter auxiliar y nunca enciclopédico ni exhaustivo.

Esta tercera versión tiene su antecedente en las dos publicaciones de 1982 realizadas por la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación. En su primera versión el mtro. Bernabé Valle Nájera lo llamó <<Tesauro>> por el modelo donde se origina, la segunda versión impulsada por la dra. Emma Leticia Canales Rodríguez, se conoció como << Vocabulario SIRE de orientación>> debido a su metodología. En aquella fecha la obra se formó con quinientos setenta y tres vocablos - las siglas SIRE significaron Sistema de Recopilación Documental.

La actual versión consta de 802 vocablos relacionados con la teoría y las prácticas de la orientación educativa y la ahora relevante tutoría académica, esto es, 229 más que la primera versión del tesauro.

B.M.R. **Mayo de 2013.**

^{1.} El presente texto es de la autoría del Grupo Editorial Cenzontle, Colección "Educar Mejor", primera edición 2012, México.

Correlatos entre funcionamiento familiar y apoyo social percibido en escolares en riesgo psicosocial

Blanca Estela Barcelata Eguiarte² Arturo Granados Maguey Alejandro Ramírez Ferrusca

Resumen: El objetivo central de este estudio fue analizar la relación entre funcionamiento familiar y el apoyo social percibido en escolares en riesgo psicosocial y nivel socioeconómico bajo -NSEB-, ya que es escasa la investigación de dichas variables con este tipo de población. Existe evidencia de que el funcionamiento familiar y el apoyo social percibido pueden funcionar como factores de protección en ambientes adversos, sin embargo, aún existen algunas inconsistencias. Los resultados muestran relaciones significativas entre ambas variables en particular entre la unión familiar y el apoyo familiar percibido. Asimismo, se aprecia que hombres y mujeres parecen percibir de forma similar el funcionamiento de sus familias y el apoyo social de diferentes fuentes, no obstante, sólo la mitad de los estudiantes de toda la muestra están de acuerdo en que sus familias los apoyan, son unidas y permiten la expresión emocional, por lo que podría considerarse un grupo en riesgo. Palabras clave: Estudiantes, funcionamiento familiar, apoyo social percibido, riesgo psicosocial.

Abstract: The objective of this study was to analyze the relationship between family functioning and perceived social support in students of psychosocial risk and low income contexts, because little research of these variables with this type population. There is evidence that family functioning and perceived social support can play a role protective in adverse contexts, however, data are inconsistent. The results show significant relationships between both variables, particularly between cohesion family and perceived family support. Data also show that boys and girls perceive how their families and social support them, nevertheless, only half of the students in the whole sample agree that their families support them and they are cohesive families and allow the emotional expression. Therefore, these students could be considered a risk group. Key words: Students, family functioning, perceived social support, psychosocial risk.

Sumário: O objetivo deste estudo foi analisar a relação entre o funcionamento familiar, apoio social percebido em estudantes de risco psicossociais e de baixo socioeconômico NSEB porque pouca pesquisa dessas variáveis com esta população. Há evidências de que o funcionamento da família e do apoio social percebido, podem atuar como fatores de proteção em ambientes adversos, no entanto, ainda existem algumas inconsistências. Os resultados mostram relações significativas entre as duas variáveis, em particular entre a unidade familiar eo apoio familiar percebido. Ele também mostra que homens e mulheres parecem igualmente perceber como as suas famílias e de apoio social de várias fontes, no entanto, apenas metade dos estudantes em toda a amostra concorda que suas famílias apoiá-los, são em conjunto e permitir a expressão emocional e, portanto, pode ser considerado um grupo de risco. Palavras-chave: Estudantes, funcionamento familiar, apoio social percebido, o risco psicossocial.

INTRODUCCIÓN

Las exigencias de una sociedad globalizada han dado como consecuencia transformaciones estructurales en la familia (Valdivia, 2008). Las recurrentes crisis económicas se han convertido en uno de los estresores vitales en gran número de familias en la actualidad. Esta situación ha generado una cadena de aconteci-

mientos que afectan la vida familiar poniendo a prueba la capacidad de adaptación de padres e hijos (Rodriguez, 2010). Por ejemplo, los padres han tenido que buscar ingresos y oportunidades laborales para proporcionar los medios básicos de subsistencia para sus familias (Matín, Fajardo, Gutiérrez & Palma, 2007) generando fenómenos como migración o incorporación a la fuerza de trabajo por

parte de las madres, por lo que los roles tradicionales familiares se han modificado y las madres están menos tiempo al cuidado de los hijos, impactando su desarrollo.

La Organización Mundial de la Salud (World Health Organization -WHO-, 2011) reconoce que los adolescentes, en cuanto a bienestar y salud se refiere, tienen necesidades específicas y desafíos que

^{1.} Se agradece el apoyo a la DGAPA a través del Proyecto PAPIIT IN303512-2, UNAM.

^{2.} Blanca Estela Barcelata Eguiarte. Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM-. Prof. de T.C. Definitivo FES Zaragoza y Tutora del Programa de Posgrado en Psicología. UNAM. Responsable y participante en proyectos PAPIIT, PAPIME y CONACYT. Presentación en congresos nacionales e internacionales y publicaciones en revistas indizadas nacionales e internacionales. Correo: b0_@hotmail.com

Arturo Granados Maguey. Mtro. en Educación Superior por la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México. –UNAM- Técnico Académico Titular "B" Definitivo. División de Investigación y Estudios de Posgrado. FES Zaragoza, UNAM. Responsable y participante en trabajos de investigación PAPIME, PAPIIT. Presentación de trabajos a nivel nacional e internacional. Correo: dmaguey@gmail.com

Alejandro Ramírez Ferrusca. Pasante de Psicología de la FES Zaragoza y becario del proyecto PAPIIT IN303512. Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM-. Correo: alxoo88@hotmail.com

pudieran ser obstáculo para su bienestar, tales como la pobreza, falta de un grupo familiar estable, nulo acceso a la información y servicios de salud, entre otros.

El Consejo Nacional para la Infancia y la Adolescencia (2010) indica que de adolescentes entre 13 y 17 años, 1,578,968 (22.5%) padecen pobreza alimentaria, y 2,144,375 (30.6%) pobreza de capacidades y recursos de apoyo para su desarrollo integral. Se reporta que el ingreso corriente promedio por hogar cayó -12.3% en términos reales entre 2008 y 2010 (Márquez, 2011).

El estudio de Benjet, Borges, Medina-Mora, Zambrano, Cruz y Méndez (2009) sobre prevalencia de eventos adversos como abandono, maltrato, abuso, pérdida o psicopatología de los padres, adversidad económica y enfermedad física grave, en adolescentes de 12 a 17 años, indica que un 68% de los adolescentes viven al menos un tipo de adversidad, mientras que casi el 7% han enfrentado cuatro o más eventos adversos.

Ciertamente, un alto porcentaje de adolescentes mexicanos parecen estar experimentando situaciones, que favorecen o ponen en riesgo su estabilidad física y emocional, como muestran los perfiles epidemiológicos de salud mental. De acuerdo a datos de la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en Adolescentes Mexicanos (Benjet, Borges, Medina-Mora, Zambrano y Aguilar-Gaxiola, 2009) alrededor del 40% de los adolescentes presenta algún problema emocional a lo largo de un año. Algunos de estos problemas se asocian a factores familiares y contextuales como el apoyo social, sin embargo dependiendo de las circunstancias pueden ser un factor de protección ya que compensan la presencia de adversidades.

El funcionamiento familiar, es decir, las relaciones que se establecen ente los miembros a partir de la comunicación y expresión emocional, así como de la solución de sus problemas y conflictos (Rivera, 1999; Rivera y Andrade, 2010), es un factor que va cambiando según las circunstancias a lo largo del ciclo vital de cada familia y de sus miembros, así como de condiciones socioculturales y económicas por lo que las madres han tenido que incorporarse al mercado laboral por lo que tienen menos tiempo para dedicarse a los hijos. Asimismo se aprecia una importante relación entre el funcionamiento familiar y las redes de apoyo social. Ripoll, Carrillo y Castro (2009) exponen que aun cuando las condiciones cambien, los padres, en particular la madre, sigue teniendo el rol del cuidado de los hijos.

Por otro lado, aunque durante la adolescencia el logro de la autonomía y de la identidad es una tarea básica del desarrollo (Arenas, Durán y Heredia, 2008), generando cambios en las relaciones con los padres, se observa que la familia continua siendo una fuente básica de apoyo social (Bokszczanin y Makowsky, 2007). Por ejemplo se reporta que la percepción del clima o funcionamiento familiar se relaciona con la satisfacción vital de los adolescentes (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008).

Mientras que la Encuesta de la Dinámica Familiar (Ribel, 2005), informa que dos de cada siete entrevistados consideran poco o nulo el cariño y apoyo que reciben en su hogar, Domínguez, Salas, Contreras y Procidano (2011) observaron que el área familiar es de la que perciben mayor apoyo los adolescentes, seguido de los amigos, y de personas significativas.

Por otra parte, varios problemas como el consumo de drogas (Morell, García, Gázquez y García del Castillo (2011), el comportamiento antisocial (Méndez y Barra, 2008; Quiroz, Villatoro, Juárez, Gutiérrez, Amador, Medina Mora et al., 2007), o la violencia escolar (Villarreal, Sánchez y Musitu, 2010), se pueden predecir a partir de variables familiares como la falta de comunicación, o de apoyo del padre o de la madre, rechazo e inestabilidad y maltrato por parte de los padres.

Otros estudios muestran que la existencia de recursos familiares, como una buena comunicación, la vinculación emocional y la cohesión familiar, se asocian con bienestar psicológico y que ello se relaciona con la percepción del apoyo social, el cual tiende a ser mayor, aún fuera de la familia, cuando hay un buen funcionamiento familiar (Jiménez, Musitu y Murgui, 2005; Rivera y Andrade, 2006).

Por otro lado, el apoyo social es un factor que también puede tener una influencia positiva o negativa en el desarrollo adolescente dependiendo de las circunstancias. Es un constructo con muchas dimensiones que suele tener influencia sobre la salud (Terol, López, Neipp, Rodríguez, Pastor y Martín-Aragón, 2004). Representa un fenómeno que implica elementos objetivos (sucesos y actividades) así como elementos subjetivos que dependen de la percepción y el significado otorgado por el adolescente (Feldman, Goncalves, Chacón, Zaragoza y de Pablo, 2008) que se deriva del intercambio de las personas que lo rodean y de los recursos que le brindan, dando como resultado el experimentar un soporte emocional tangible, el compartir intereses comunes, sentir comprensión y respeto por parte de los demás.

Específicamente el apoyo social percibido es la valoración que una persona hace de su red y los recursos que son evaluados subjetivamente en términos de disposición y satisfacción (Barrón y Sánchez 2001).

En la percepción del apoyo social intervienen personas significativas cercanas, dentro y fuera de la familia, que tengan que ver directamente en sus vidas, por ello para los adolescentes, sus padres, los amigos y pares, así como los maestros son fuentes de apoyo significativas que pueden contribuir a reducir el estrés y aumentar el bienestar emocional (Barra, Cerna, Kramm y Véliz (2006) en situaciones de presión o adversidad como las antes mencionadas.

Algunos estudios (Musito, et al, 2003) coinciden en que las mujeres reportan mayor apoyo de sus amigos, pero menos en su familia. Los adolescentes varones y sobre todo los más grandes percibían menor apoyo de la familia (Ripoll, et al., 2009). En población mexicana también se encuentra que el apoyo social percibido de la familia y de los amigos, se asocia de manera positiva al optimismo, al apego seguro, la satisfacción con el apoyo social (Domínguez, Salas, Contreras y Procidano, 2011).

A pesar de que se reconoce la importancia de la dinámica familiar y el apoyo social percibido en el desarrollo de los jóvenes (Cobos, 2008), la literatura muestra algunas inconsistencias en cuanto al funcionamiento de dichas variables dependiendo de las muestras y contextos determinados. El objetivo central de este estudio fue analizar la relación entre funcionamiento familiar y el apoyo social percibido en escolares adolescentes en riesgo psicosocial y nivel socioeconómico bajo -NSEB- con el fin de contribuir con datos que orienten el diseño de programas de prevención primaria en las escuelas.

MÉTODO

Participantes

Se seleccionaron de manera no probabilística 369 adolescentes escolares, 48.30% hombres y 51.70% mujeres, de 13 a 18 años de edad (M=15.42 y DE= 1.39) de una muestra más amplia de escuelas públicas de nivel medio y medio-superior ubicadas en zonas marginadas de los suburbios de la Ciudad de México, consideradas de alto riesgo (INEGI, 2011) y que a través de un tamizaje se identificaron con NSEB.

Instrumentos

Se aplicó un Ficha Sociodemográfica (Lucio; 2007) para medir algunas condiciones socio-económicas del adolescente y su familia.

Para evaluar el funcionamiento familiar, se aplicó el instrumento Evaluación de Relaciones Intrafamiliares -ERI- (Rivera, 1999; Rivera y Palos, 2010). Es una escala tipo Likert de 5 puntos, que va de 1=totalmente en desacuerdo a 5=totalmente de acuerdo.

Se utilizó la versión corta que consta de 13 reactivos que explora tres dimensiones: 1. Expresión, que evalúa la comunicación

Resultados

La tabla 1 muestra los más altos porcentajes de los principales indicadores socioeconómicos, en la cual se aprecia que aproximadamente la mitad de la muestra de los padres y madres tienen estudios de primaria en primer lugar y en segundo lugar de secundaria, y que aproximadamente el 10% el total de la muestra de ambos padres no estudió. Por otra parte se observa que alrededor del 50% de los padres son empleados, mientras que las madres se dedican al hogar, sin embargo más del 10% del total de los padres reportan estar desempleados. En cuanto al dinero que reciben los chicos para gastos diarios, se tiene que la mitad de ellos tienen menos de \$10.00. Por último, los datos muestran que el padre es el principal proveedor en la mitad de los casos, que más de la cuarta parte de los hogares es sostenido económicamente por ambos padres, y que la mamá es la proveedora única en más del 10% de toda la muestra.

En la tabla 2 se presentan los reactivos de funcionamiento familiar -FF- y de apoyo social percibido -ASP- por sexo y de la muestra total de mayor frecuencia en la segunda opción de respuesta (de acuerdo) expresada en porcentaje. Aproximadamente la mitad de la muestra total percibe cariño, calidez, capacidad de escucha y unión por parte de su familiar, en particular mayor porcentaje de hombres que de mujeres. Por el contrario mayor porcentaje de mujeres perciben apoyo social de diferentes fuentes, ya sean amigos, familia u otros, aunque en general mas del 50% de toda la muestra sienten apoyo de su familia, se sienten valorados y respetados por otras personas, mientras que menos de la mitad de la muestra se siente amado y admirado por su familiar.

y la posibilidad de que los integrantes manifiesten de manera abierta sus sentimientos, ideas en un clima de respeto; 2. Dificultades que mide aspectos de las interrelaciones familiares que se evalúan por el individuo como negativas; y 3. Unión y Apoyo que evalúa la tendencia de la familia a realizar actividades en conjunto de apoyo y solidaridad mutua.

Las dimensiones o factores en su conjunto explican el 45.5% del total de la varianza. Presenta índices de confiabilidad altos (alfas de Cronbach de .95 a .92). En la medición del apoyo social percibido se utilizó la Escala de Apreciación de Apoyo Social –EAAS- (Martínez, 2004), adaptada para población mexicana de la Social Support Appraisal Scale de Cobb.

Consta de 23 reactivos tipo Likert, que va de 1 a 4 puntos, donde 1=es muy de acuerdo y 4=muy en desacuerdo, organizados en tres factores, 8 reactivos para Familia, 7 para Amigos, y 8 para Otros, que en su conjunto evalúa apreciación de apoyo social.

Se reportan alfas de Cronbach de .80 y .90 en su versión original, así como índices de .80 y de .77 en la versión adaptada y obtenidas en otros estudios (Martinez, 2004).

Procedimiento

Se contactaron a las autoridades de escuelas secundarias y bachilleratos públicos para aplicar los instrumentos de la zona oriente de la Ciudad de México.

Por cuestiones éticas se administró un consentimiento informado.

La aplicación fue voluntaria y confidencial por lo que los estudiantes contestaron de manera anónima. Los instrumentos se aplicaron de forma colectiva en los salones regulares de clases en grupos de un promedio de 35 estudiantes, con la presencia de 2 a 4 aplicadores y un supervisor o responsable del proyecto (PAPIIT IN303512-2).

A través de un proceso de tamizaje se seleccionaron sólo estudiantes que presentaron por lo menos seis indicadores de adversidad económica (escolaridad ambos padres, ocupación padres, ingreso mensual familiar, ingreso diario del adolescente) de los cuales se analizaron los datos del funcionamiento familiar y apoyo social percibido, en términos de frecuencias, diferencias de medias por sexo, con t de Student, así como de correlaciones bivariadas con coeficientes r de Pearson, a través del SPSS v. 15.

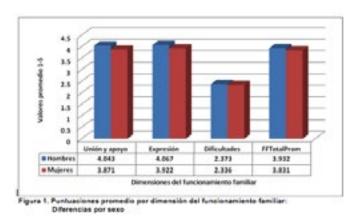
Tabla 1. Indicadores socioeconómicos marcadores de NSEB

Indicares Socioeconómicos	Categorias	N	%
	Primaria	175	47,4
Escolarida d padre	Secundaria/Esc. Técnica	116	31.4
Escolari d padro	No estudió	10	12.7
- W	Prepa/Bachillerato técnico	45	2.2
4	Primaria	137	43.9
Escolar da d madre	Secundaria/Esc. Técnica	162	37.1
n e	No estudió	15	11.1
6	Empleado	204	45.3
9	Obrero/Campesino	52	27.1
Ocu pación padre	Desempleado	8	12.2
0 K	Eventual	33	8.9
S	Ama de casa	204	66.3
madre madre	Empleada/Obrera	79	21.4
8 8	Trabajadora doméstica	25	18.8
0.	Desempleada	7	1.9
2 .	\$1 a \$10	175	47,4
hgreso diario del chico	\$11 a \$20	99	26.8
2000	Nada	29	7.9
ğ =	Papá	190	51.5
Proveedor principal	Ambos	102	27.6
4 4	Mamá	54	14.6

Tabla 2. Análisis de frecuencia de los reactivos de funcionamiento familiar y apoyo social percibido con mayor porcentaje: Opción de respuesta totalmente de acuerdo

Variables	Reactives	Nombres N-184	Mujeres N-185	Muestra Total N-369
		%	16	26
3	4. Mi familia es cálida y nos brinda apoyo.	\$1.6	48.0	49.9
	8. Mi familia me escucha	45.1	42.2	40.0
3	10.Nos syudamos y spoyamos	45.7	36.2	40.0
8	2.Padres me animan a expresar mis puntos de vista	413	37.8	39.4
1	 En nuestra familia es importante para todos expresar nuestras opiniones 	17.5	37.3	37.4
ŧ.	 En mi familia expresamos abiertamente nuestro canto. 	37.0	30.3	30.4
2	 Nuestra familia accelumbra hacer actividades en conjunto. 	54.0	24.9	29.8
	14.Mi familia cuida mucho de mi	\$5.4	64.3	98.9
	29.Me sierco valorado por otros	12.P	56.9	95.8
	20.5ey respetado por otros	55.4	94.6	95.0
	26.Mis amigos se preocupan por mi	96.0	54.6	52.5
	13. Mis amigos me respetan	50.0	40.0	49.3
	18.Puedo conflar en mis amigos	24.7	23.8	46.2
	24.Sey muy apreciado	46.7	46.7	46.2
3	27. Tengo una unión fuerte con amigos	46.7	61.8	48.8
perdhés	19.Soy admirado por mi familia	45.7	48.8	47.2
ž	35 Mis amigos hacen mucho por mi y yo por ellos	42.4	50.3	46.3
2	16.Mi familia opina bien de mi	45.7	45.9	45.8
£	21.Soy amado por mi familia	44.0	40.2	43.1
2	26.La gente me admira.	46.2	44.0	45.5

En cuanto al funcionamiento familiar, se aprecia que los hombres tienden a reportar mayores niveles de unión y apoyo familiar (t=1.962; p=.25), de expresión familiar (t=1.657; p=.63), y también de dificultades familiares (t=0.387; p=.38) que las mujeres, pero sin diferencias estadísticamente significativas (Figura 1).



Por otra parte, la figura 2 muestra que las chicas tienden a percibir mayor apoyo social en todas las dimensiones que los chicos aunque sin diferencias estadísticamente significativas (t=-.614, p=.53 en ASP Familia y t=-.042, p=.911 en ASP Otros) excepto cuando proviene de los amigos (t=-4.405; p=.028).

Los índices de correlación producto-momento de Pearson (Tabla 3) muestran en general correlaciones estadísticamente significativas de moderadas a altas entre el funcionamiento familiar global y apoyo social percibido total. En particular se observan correlaciones positivas altas-moderadas entre unión y apoyo, y expresión familiar con la percepción de apoyo familiar y apoyo social de otros así como con el funcionamiento familiar total y el apoyo social percibido global. Solo se identifica una correlación negativa entre unión y dificultades, es decir, que a mayor unión

menor dificultades y viceversa; la única correlación baja se presenta con apoyo social de amigos. También se aprecia relación negativa entre dificultades y expresión emocional, aunque su relación con todos los tipos de apoyo social percibido son positivas moderadas y altas. Por el contrario dificultades presenta correlaciones negativas significativas moderadas con todas las variables familiares y de apoyo social percibido. Esto es que los conflictos en la familia se relacionan en primer lugar con menor percepción de apoyo familiar, apoyo de otras personas significativas y de los amigos. Nótese que aunque con significancia estadística, la dimensión de apoyo social de amigos presenta bajos índices de correlación con todas las dimensiones del funcionamiento familiar. Asimismo el apoyo social percibido proveniente de otros presenta correlaciones positivas moderadas con unión y expresión familiar y aunque altas con apoyo social percibido familiar y de los amigos.

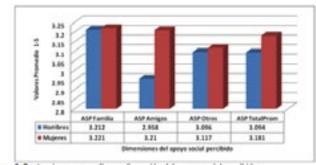


Figura 2. Puntusciones promedio por dimensión del apoyo social percibido Diferencias por sexo

	Union y apoyo	Expresión	Officultades	ASP Familia	ASP Amigos	ASP Otros	Total
Expresión	369**						
Dificultades	-355**	420**					
AS Familia	523**	563**	-442**	-			
AS Amigos	215**	227**	-174**	367**			
AS Otros	375**	A24**	-318**	.639**	579**	-	
FF Total	.869**	.878**	715**	.610**	249**	.455**	-
AS Total	.452**	A93**	-380**	.825**	.779**	.887**	.534**

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados permiten comprobar algunos datos que evidencian la importancia del contexto y condiciones de vida como la pobreza y del nivel socioeconómico en variables como el funcionamiento familiar y apoyo social (Bokszczanin, et al., 2007; Cobos, 2008). Algunos indicadores socioeconómicos muestran en primer lugar que a pesar de que los padres no cuentan con niveles de estudio altos, ya que prácticamente la mitad cursó la primaria, alrededor del 50% de las madres se dedican a las tareas del hogar mientras que más de la cuarta parte trabajan y contribuyen al ingreso familiar, ocupándose como obreros y como empleadas domésticas. Estos datos permiten inferir que es probable que las madres estén menor tiempo en casa, al cuidado y apoyo de los hijos, lo cual parece repercutir en la percepción que tienen sus hijos, no sólo de la unión familiar, sino del apoyo que reciben de sus familias, en particular por

parte de las chicas, se manera similar a lo reportado en el estudio de con niños de NSEB (Rodríguez, 2010). Asimismo los resultados sugieren que la baja escolaridad de padres y madres podría estar influyendo en la calidad de la crianza de los hijos como indican otros estudios (Marquez, 2008), lo cual a su vez se ha relacionado con la capacidad que tienen los padres para moderar y modular la expresión de emociones de la familia, ya que sólo la mitad de la muestra total de los adolescentes acepta que en sus familias los conflictos se resuelven y se permite la expresión de emociones y afecto.

No obstante, en general los valores de funcionamiento familiar en unión y apoyo, así como expresión emocional se pueden considerar altos, mientras que los de conflicto son moderados, si diferencias debidas al sexo, tanto en hombres como en mujeres a pesar del nivel socioeconómico bajo y de la situación de riesgo psicosocial en la que se encuentran. Este hallazgo puede deberse a que son escolares y este puede ser un efecto protector (Quiroz, et al., 2007).

De cualquier forma, el hecho de que los porcentajes más altos de percepción de unión, apoyo, expresión y conflictos se encuentran alrededor de la mediana, se podría considerar que se trata de un grupo que podría estar en riesgo, si se considera que la unión o cohesión, así como la comunicación familiar son considerados como factores de protección, mientras que los conflictos se asocian con malestar emocional y problemas de conducta (Cobos, 2008; Rivera, et al., 2006), por un lado, y por otro que prácticamente la otra mitad de los estudiantes no percibe o percibe parcialmente un funcionamiento en términos generales satisfactorio de su familia siendo que éste se asocia a bienestar (Estévez, et al., 2008).

A pesar de que los valores de apoyo social percibido en general son moderados, se observa una tendencia a percibir mayor apovo social de la familia tanto en hombres como en las mujeres, lo cual es importante porque podría estar funcionando como un elemento que compensa algunas adversidades socioeconómicas como lo muestran algunos estudios (Arenas, et al., 2008; Bokszczanin, et al., 2007; Jiménez, et al., 2005; Rodriguez, 2010). Sin embargo, y de manera similar al funcionamiento familiar, sólo la mitad de la muestra percibe el apoyo social, no obstante que se trata de una variable asociada al bienestar emocional (Barra, et al., 2006; Barrón, et al., 2001).

Por otro lado, existen diferencias en la percepción de apoyo social del adolescen-

te en función del género, siendo las mujeres las que perciben mayor apoyo. Llama la atención que la percepción de apoyo de los amigos por parte de los hombres sea baja en comparación con las chicas, lo cual puede estar reflejando distanciamiento de los pares que en una época pueden ser parte importante de su desarrollo (Domínguez, et al., 2011; Feldman, et al., 2008) pero que tal vez puedan ir sustituyéndose por otro tipo de relaciones como las parejas como sugiere Musito, et al (2003) al encontrar datos similares. Por contraste y al igual que en otros estudios las chicas perciben mayor percepción de apoyo de los amigos (Musito, et al., 2003; Rodriguez, 2011) aunque también de la familia, lo cual es un hallazgo positivo si se toma en cuenta que los chicos que perciben más apoyo familiar y de sus padres pueden afrontar mejor la presión de sus pares.

En suma, los resultados de este estudio muestran que en general tanto hombres como mujeres perciben de manera similar el funcionamiento familiar y el apoyo social, aunque las mujeres perciben mayor apoyo de sus amigos. Asimismo se observa que a pesar de que los puntajes en ambas variables son moderados y altos, es importante subrayar que en términos de frecuencias y porcentajes, sólo la mitad de toda la muestra percibe unión familiar y permisividad para la expresión emocional, así como apoyo social de la familia, de los amigos y de otras personas significativas, por lo que se sugiere que se trabaje más con este tipo de poblaciones para la promoción de comunicación efectiva y afectiva entre los adolescentes y sus padres, ya que el apoyo de pares en contextos de riesgo psicosocial no siempre resultan positivo. Esto reitera la necesidad de continuar investigando sobre otras variables familiares y dimensiones del apoyo social,

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arenas, P., Durán, C. y Heredia, M.C. (2008). "Psychological support and stress of adolescents and their parents". In: K. Moore & P. Buchwald. Stress and anxiety. Application to adolescence, job stress and personality. (pp. 19-28). Berlín: Logos Verlag.

Barra, E., Cerna, R., Kramm, D. y Véliz, V. (2006). "Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes". *Terapia Psicológica*. Vol. 24, No. 1, pp. 55-61.

Barrón, A. y Sánchez, E. (2001). "Estructura social, apoyo social y salud mental". *Psicothema*. Vol. 13, No. 1. pp. 17-23.

Benjet C., Borges, C., Medina-Mora, M.E., Zambrano, J. y Aguilar-Gaxiola, S. (2009). "Youth mental health in a populous city of the

developing world: Results from the mexican adolescent mental health survey". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 2, pp. 1-10.

Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, M.E., Zambrano, J., Cruz, C., y Méndez, E. (2009). "Descriptive epidemiology of chronic child-hood adversity in Mexican adolescents". *Journal of Adolescent Health*. Vol. 45, No. 5. pp. 483-489.

Bokszczanin, A. y Makowsky, S. (2007). "Family economic hardship, parental support and social anxiety in adolescents". In: P. Roussi, E. Vassilaki, K. Kaniasty & J. Baker (Eds.). Stress and Psychosocial Resources. Coping with life changes, occupational, demands, educational challenge, and threats to physical and emotional wellbeing. (pp. 57-69). Logos Verlagh, Berlin.

Cobos, E. (2008). "Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo y protección". Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Vol. 10, No. 2, pp. 105-122.

Consejo Nacional para la Infancia y la Adolescencia (2010). Un México apropiado para la infancia y la adolescencia. Secretaria de Desarrollo Social. Ver: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1707/1/images/informe_coia.pdf (septiembre de 2012).

Domínguez, A., Salas, I., Contreras, C. & Procidano, M. (2011). "Validez concurrente de la versión mexicana de las escalas de apoyo social percibido de la familia y los amigos (PSS-Fa y PSS-Fr)". *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 43, No. 1. pp. 125-137.

Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. & Moreno, D. (2008). "Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes". *Revista Mexicana de Psicología*. Vol. 25, No. 1. pp. 119-128.

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Piugnau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. & De Pablo, J. (2008). "Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos". *Universitas Psychologica*. Vol. 7, No. 3. pp. 739-751.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2010). Censo de Población y vivienda 2010. Ver: http://inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/default.aspx?tema=me&e=15. (abril de 2011).

Jiménez, T., Musitu, G. & Murgui, S. (2005). "Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores". *Anuario de Psicología*. Vol. 36, No. 2. pp. 181-195.

Márquez, V. (2011). México. Ingreso y gasto de los hogares 2010. *Vector Económico*, 2012. Ver: http://vectoreconomico.com.mx/files/pdfs/r08082011.pdf (septiembre de 2011).

Márquez, M.E. (2008). Correlatos familiares, de crianza e implicación parental como predictores del rendimiento académico. (Tesis inédita de Doctorado). Facultad de Psicología. UNAM, México.

Martín, E., Fajardo, C., Gutiérrez, A. Y Palma, D. (2007). "Estrategias de afrontamiento de crisis causadas por desempleo en familias con hijos adolescentes en Bogotá". *Acta Colombiana de Psicología*. Vol. 10, No. 3. pp. 127-141.

Méndez, P. & Barra, E. (2008). "Apoyo social percibido en adolescentes infractores de ley y no infractores". *Psykhe*. Vol. 17, No. 1. pp. 59-64.

Morell, R., García del Castillo, J.A., Gázquez, M. & García del Castillo, A. (2011). "Cuestionario para la evaluación de variables familiares relacionadas con el consumo de drogas en estudiantes universitarios". Salud y Drogas. Vol. 11, No. 2. pp. 143-162.

Musitu, G. y Cava, M.J. (2003). "El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes". *Intervención Psicosocial*. Vol. 12, No. 2. pp. 179-192.

Quiroz, N., Villatoro, J., Juárez, F., Gutiérrez, M., Amador, N., Medina-Mora, M. (2007). "La familia y el maltrato como factores de riesgo de conducta antisocial". *Salud Mental*. Vol. 30, No. 4, pp. 47-54.

Rabel, M. (2005). Encuesta nacional sobre la dinámica de las familias. Informe 2005. Ver:

http://www.bdsocial.org.mx/ (agosto de 2012).

Ripoll, K., Carrillo, S. y Castro, J. (2009). "Relación entre hermanos y ajuste psicológico en adolescentes: los efectos de la calidad de la relación padres-hijos". *Avances en Psicología Latinoamericana*. Vol. 27, No. 1. pp. 125-142.

Rivera, M. E. (1999). Evaluación de las relaciones intrafamiliares: Construcción y validación de una escala. (Tesis inédita de Maestría). Facultad de Psicología. UNAM, México.

Rivera, M. E. y Andrade, P. (2006). "Recursos individuales y familiares que protegen al adolescente del intento suicida". *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Vol. 8, No. 2. pp. 23-40.

Rivera-Heredia, M. E. y Andrade, P. (2010). "Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (E.R.I.)". *Uaricha, Revista de Psicología,* Vol. 14. pp. 12-29.

Rodríguez, S (2010). "Relación entre nivel so-

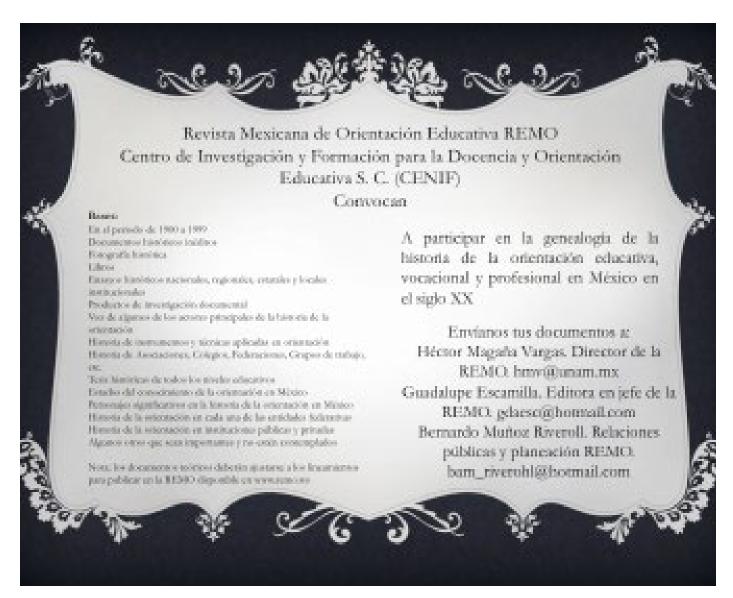
cioeconómico, apoyo social percibido, género y depresión en niños". *Interdisciplina*. Vol. 27, No. 2. pp. 261-275.

Terol, M.C., López, S., Neipp, M.C., Rodríguez, J., Pastor, M.A., Aragón, M. (2004). "Apoyo social e instrumentos de evaluación: revisión y clasificación". *Anuario de Psicología*. Vol. 35, No. 1. pp. 23-45.

Valdivia, C. (2008). "La familia: concepto, cambios y nuevos modelos". *La Revue du REDIF*. Vol.1. pp. 15-22.

Villarreal, M.E., Sánchez, J.C. y Musitu, G. (2010). "Un modelo predictivo de la violencia escolar en adolescentes". *Ciencia UANL*. Vol. 8, No. 4. pp. 413-420.

World Health Organization (2011). Salud y desarrollo del niño y el adolescente. Ver: http://www.who.int/hdp/html. (enero de 2012).



Ciencias de la Comunicación y Periodismo: una de las carreras con mayor demanda y matrícula en México

Guadalupe Escamilla Gil

Resumen: El presente texto es un artículo informativo, descriptivo y general, acerca de la carrera Ciencias de la Comunicación y Periodismo en el contexto de las 15 licenciaturas nacionales, agrupadas por área, con mayor demanda y matrícula, y su resonancia en el mercado laboral. Posteriormente, se presenta la misma carrera como una de las 101 opciones educativas en la UNAM y el perfil de sus aspirantes y asignados. También se advierte que a pesar de la reducción de su demanda y matrícula en los últimos 5 años, ante el surgimiento de nuevas y cada vez más sugerentes carreras, se encuentra entre las 15 más solicitadas. Palabras clave: Ciencias de la Comunicación y Periodismo, demanda, matrícula, mercado laboral y perfil del estudiante.

Abstract: This text is an informative, descriptive and general, about career Communication Sciences and Journalism in the context of the 15 national degrees, grouped by area, with higher demand and enrollment, and its resonance in the labor market. Then, there is the same race as one of the 101 educational options at UNAM and the profile of its applicants and assigns. It also warns that despite the reduction in demand and enrollment in the past 5 years, with the emergence of new and increasingly suggestive racing is among the 15 most requested. Keywords: Communication Sciences and Journalism, demand, registration, labor market and student profile.

Sumário: Este texto é um informativo, descritivo e geral, sobre a carreira Ciências da Comunicação e Jornalismo, no contexto dos 15 graus nacionais, agrupados por área, com maior demanda e inscrição, e sua ressonância no mercado de trabalho. Então, não é da mesma raça como uma das 101 opções educacionais em UNAM eo perfil de seus candidatos e cessionários. Ele também adverte que, apesar da redução na demanda e inscrição nos últimos 5 anos, com o surgimento de novos e cada vez mais sugestivo de corrida está entre as 15 mais pedidas. Palavras-chave: Ciências da Comunicação e do Jornalismo, a demanda, a matrícula, mercado de trabalho e perfil do estudante.

LA CARRERA CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN Y PERIODISMO EN EL ÁMBITO NACIONAL

Ciencias de la Comunicación y Periodismo es una de las carreras con mayor matrícula en nuestro país en las más de 30 instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, que la imparten (cifra: ANUIES, s/f). Ocupando la posición número 13°, respecto a las 87 licenciaturas nacionales agrupadas por área (DGPP, 2012).

En el ciclo escolar 2011-2012, los datos de la Secretaría de Educación Pública mostraron que la matrícula escolarizada de esta licenciatura fue de 66, 918 alumnos de un total nacional de 2, 932,254 (DGPP, 2012).

Pero si observamos el cuadro No. 1, en el lugar número 15° se encuentra también una subrama que, en la práctica, tiene una relación estrecha con dicha carrera como es Técnicas audiovisuales y producción de medios. Si se pudieran agrupar estas dos subramas el total de la matrícula se elevaría a 129, 341, y, sólo si ese fuera el caso, dicha carrera ocuparía el puesto número 3°. (Ver cuadro No. 1).

Este fenómeno ocasiona una saturación no sólo en el ámbito escolar, sino también en el mercado laboral, que se encuentra adelgazado porque las plazas de empleo se crean a un ritmo

HEAT	Subrama	Matricula	
,	Administración y gestión de empresas	271,770	
	Ingenieria mecánica y metalurgia	264, 794	
+	Derrobe	219,597	
	Elloctrónica y automatización		
	Contabilidad y fiscalización	127, 058	
	Pecologia	123, 517 107, 937 97, 424 95, 410	
	Negocios y administración, programas y multidisciplinarios y generales Salud		
	Comercia		
0"	Arquitectura y urbanismo	91, 997	
1"	Ciencias de la computación	79, 036	
2"	Enformeria y cuidados	67, 612	
J	COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	66, 916	
87	Construcción e ingeniería civil	62, 653	
4"	Técnicas audievisuales y producción de medios	62, 423	
6" all 87"	72 licenciaturas más agrupadas por área	Total nacional: 2, 952, 254	

inferior al que egresan los estudiantes de las instituciones que imparten dicha carrera.

Así, el estudiante no sólo tiene que competir en el momento de solicitar el ingreso a la carrera, sobre todo en Instituciones de Educación Superior, IES, públicas, sino también en el momento de ingresar al mercado laboral.

Enfrentándose a una gran oferta de profesionales, quienes ante la

^{1.} Maestra en Ciencias de la Comunicación, egresada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Actualmente, académica de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, UNAM, y Editora en Jefe de la Revista Mexicana de Orientación Educativa, *REMO*.

falta de plazas de empleo suficientes terminan aceptando trabajar en actividades no propias a su formación escolar.

Esta afirmación se basa también en los resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo: 9.0% de personas, a pesar de haber estudiado esta carrera en el nivel superior, tienen un trabajo de nivel técnico; y 56.7% de las personas que estudiaron esta carrera tienen un trabajo que no es acorde con sus estudios (Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, STPS-INEGI, cifras trimestrales).

Sin embargo, y a pesar de que más de 60% de sus egresados no trabaja en actividades propias de su formación, ocupa el puesto número 10° dentro de la lista de las carreras con el mayor número de ocupados, en el ámbito nacional (Ver cuadro No. 2).

	Centaduria	457.8	
2	Ciencias Administrativas	462.1	
y	Dereche	29)	
•	Ingenieria en Computación e Informática	376.2	
5	Fernación Decemblien Educación Primaria	545.4 549.7	
	Ingesieris Industriali		
,	Medicina	200 9	
F .	Psicsingle	196.4	
_	Arquieriura	1743	
10"	Ciencias de la Comunicación	168.9	

Así también, el crecimiento de las personas ocupadas que estudiaron dicha carrera, en el periodo 2005-2012, fue de 38% (Ver cuadro No. 3).

Cuadro No 3

3377	%
168	38
	168 in base en: Enquesta Naciona 3. Triformación estadio

Por otro lado, tenemos que el Observatorio Laboral define a la carrera Ciencias de la Comunicación y Periodismo como:

Los estudios que comprenden los aspectos científicos, humanísticos y críticos de la comunicación humana y colectiva en una variedad de formatos, medios y contextos. Considera también los programas que se centran en la teoría y la práctica de la recolección, procesamiento y distribución de noticias y reportajes de interés públicos (Observatorio Laboral, 2013).

Esta generalización o imprecisión en la definición de la carrera genera que existan más de 25 denominaciones distintas al título de licenciatura, con planes y programas de estudio, objetivos e

intereses diferentes, tales como, licenciado en (ANUIES, 2012):

- Comunicación e información
- Comunicación organizacional
- Ciencias de la comunicación
- Comunicación
- Comunicación y periodismo
- Comunicación y arte digital
- Periodismo
- Comunicación y medios digitales
- Ciencias de la información
- Comunicación social
- Comunicación humana
- Periodismo y medios de información
- Arte digital
- Ciencias y técnicas de la comunicación
- Comunicación y artes audiovisuales
- Periodismo y comunicación públicas
- Animación, arte digital y multimedia
- Comunicación audio visual
- Comunicación periodística
- Comunicación, publicidad y relaciones públicas
- Comunicación y tecnología educativa
- Comunicación y medios
- Ciencias de la información y la comunicación
- Multimedia y animación digital
- Comunicación visual
- Comunicación e imagen pública
- Comunicación y producto de medios
- Comunicación e innovación educativa

Otros datos e indicadores importantes que nos dan un panorama general de la carrera, en el ámbito nacional, son: del total de matriculados en el ciclo escolar 2011-2012, 40.6% son hombres y el 59.4% son mujeres. El número de egresados de la carrera, en el mismo periodo escolar, fue de 12, 254, ocupando la posición No. 12º respecto a las 56 carreras de profesional nacional (SEP (1), s/f)).

Por otro lado, el ingreso promedio mensual nacional es de \$8, 718, del total de los profesionales ocupados de esta carrera (Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, STPS-INEGI s/f). Ocupando la posición número 42° en el ámbito nacional y considerado un ingreso promedio bajo con respeto a los ingresos de otras profesiones.

Como se mencionó al principio del presente artículo — según la fuente consultada — la carrera se estudia en más de 30 instituciones de educación superior, tanto públicas como privada; Tan sólo en el Distrito Federal se puede estudiar en las siguientes instituciones:

- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
- Universidad de las Américas, A.C.
- Universidad Iberoamericana
- Universidad Intercontinental
- Universidad La Salle, A.C.
- Universidad Panamericana
- Universidad Autónoma Metropolitana
- Universidad Nacional Autónoma de México

CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN Y PERIODISMO EN LA UNAM

La Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, es la Institución de Educación Superior, IES, más importante del país, no sólo por su trayectoria histórica, científica y académica, sino también por el número de alumnos y oferta educativa.

Actualmente (ciclo escolar 2012-2013), la UNAM tiene una población escolar de 190, 707 (DGAE (1), UNAM, 2013) y una oferta educativa de 101 carreras en el nivel de licenciatura. Y, al igual que en el ámbito nacional, Ciencias de la Comunicación y Periodismo, en esta IES pública, es una de las 15 carreras con mayor demanda, a pesar de la reducción en los últimos 5 años, como se presentará más adelante.

De los más de 111 mil aspirantes a licenciatura que realizaron su examen en febrero de 2013, 29.77% eligió una carrera del área de las Ciencias Sociales, principalmente las carreras de Derecho, Administración, Contaduría, Relaciones Internacionales y Ciencias de la Comunicación y Periodismo (Ver Cuadro No. 4).

Las referencias revelan también que se apuntaron al área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud 37.63%. En el área de las Ciencias Físico Matemáticas y las Ingenierías se apuntó 20.88% y en el área de las Humanidades y las Artes 11.70% (cálculos propios con base en: DGAE (2), UNAM, 2013).

Cuadro No. 4

Area	Carrera	Demanda	Oferta	Lugar
Ciencias Biológicos, Químicos y de la Salud	Médico Cirujano	14 205	289	1,
Ciencias Sociales	Denecho	9007	491	1'
Clencias Bieldgicus, Quimicus y de la Salud	Palcologia	3674	140	y
Dencius Sociales	Administración	5197	400	4"
Dencias Fisico matemáticas y las ingenierias	Anguitectura	5 184	329	3"
Ciencias Sociales	Contaduria	3881	74	6"
Dencias Sociales	Relaciones Internacionales	3686	108	,
numaeidades y las Artes	Pedagogia	3545	115	
Ciencias Biotógicas, Químicas y de la Salud	Cirujano Dentista	3299	265	,
Clencias Biológicas, Químicas y de la Salud	Enfermeria	3271	266	58"
Ciencias Fisico matemáticas y las Ingenierias	Ingenieria en Computación	3 093	34	11.
Humanidades y las Artes	Diseño y Comunicación Visual	2795	46	iP
Ciencias Biotógicas, Químicas y de la Salud	Medicina Veterinaria y Zostecnia	2527	159	D.
Dencius Sociales	Cencias de la Comunicación	2434	79	14"
Dencias Biológicas, Químicas y de la Salud	Quimica Farmacivilica Biológica	2407	35	13*
Total General de carreras	81 carreras más	111 164 (100%)	7015 (100%)	- 57

Cuadro propio con base en: Dirección General de Administración Escolar, UNAM, 2013. Convocatoria, febrero 2013. Esto nos indica que existe no sólo una demanda alta en la carrera de Ciencias de la Comunicación y Periodismo sino en casi todas las carreras que forman el área de las Ciencias Sociales, en general. En detrimento de áreas como la de las Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías, vitales para el desarrollo tecnológico, económico y social del país, donde, sin embargo, escasean estos profesionales a pesar del retraso imperante en México en ese sector.

Al respecto, cifras de la Secretaría de Educación Pública (SEP (2), 2012) señalan que el número de matriculados en la carrera de matemáticas en el ámbito nacional, en el ciclo escolar 2011-2012, fue de 7, 683 y el número de matriculados en la carrera de Física fue de apenas 6,137.

La carrera Ciencias de la Comunicación en la UNAM, al igual que en el ámbito nacional, cuenta con tres denominaciones y planes de estudios diferentes (DGOSE, 2012):

- 1. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, modalidad escolarizado y Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Se estudia en 9 semestres, con opciones terminales en: Producción Audiovisual, Publicidad, Comunicación Política, Periodismo en los Medios y Comunicación Organizacional. El título que se otorga es el de Licenciado en Ciencias de la Comunicación.
- 2. Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Sistema Escolarizado. Se estudia en 9 semestres, con las siguientes preespecialidades: Comunicación Organizacional, Investigación y Docencia, Medios Electrónicos y Periodismo Escrito. Se otorga el título de **Licenciado en Comunicación.**
- 3. Facultad de Estudios Superiores Aragón, Sistema Escolarizado. Se estudia en 8 semestres, con las siguientes preespecialidades: Trabajo Periodístico Escrito, Producción Radiofónica y Producción Televisiva. El título que se otorga es el de **Licenciado en Comunicación y Periodismo.**

El Perfil de los aspirantes y asignados

Pero ¿quiénes son los estudiantes que eligen la carrera Ciencias de la Comunicación en la UNAM?

Para responder esta pregunta se realizó un estudio breve y descriptivo del perfil y/o los perfiles (socioeconómicos, escolares, familiares y de bienes y servicios) de los aspirantes y asignados a la carrera Ciencias de la Comunicación y Periodismo, en sus diversos planteles, como una de las carreras de mayor demanda en dicha institución.

La metodología utilizada para la construcción de los perfiles fue diseñada con base en una selección de las variables e indicadores considerados por la Dirección General de Planeación (DGPL) y publicados en el Portal de Estadística Universitaria (UNAM, 2008).

Las variables e indicadores seleccionadas en este estudio fueron: Carrera y Plantel, Ingreso por Pase reglamentado y por examen de selección; Datos generales: edad, sexo, estado civil; Datos estudios anteriores: escuela o plantel de procedencia, estudios terminados en 3 años, promedio de calificaciones, exámenes extraordinarios; Datos personales: insistencia de los padres en los estudios; Datos situación socieconómica: nivel de estudios de la madre y del padre, principal ocupación de la madre y del padre; principal sostén económico, ingreso familiar mensual; Datos de bienes y servicios:

computadora personal, automóvil, teléfono celular, televisión de paga; y Datos de la situación laboral del estudiante.

Los resultados del estudio: Perfil general de los alumnos de primer ingreso a la carrera Ciencias de la Comunicación en la UNAM, ¹ en el ciclo escolar 2008-2009 son los siguientes:

En este ciclo escolar — cinco años antes —, fue una de las 10 carreras con mayor población escolar en la UNAM, ocupando el puesto número 7, y alcanzando una cifra de 7 444 alumnos² de una población total de 172 444, es decir, 4.3% respecto a la población escolar total (DGAE, UNAM, 2010).

El número de alumnos que ingresó a la carrera en el Sistema Escolarizado, en ese mismo ciclo escolar, fue de 1 527, cifra equivalente a 22.3% del total general de alumnos de la misma carrera que fue de 6 819 (DGAE, UNAM, 2010).

Por otra parte, de acuerdo al Perfil de aspirantes y asignados a la licenciatura Ciencias de la Comunicación en el 2008, que publica la Coordinación de Planeación, a través de la Dirección General de Planeación, de 1381 alumnos encuestados 45.03% ingresó a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 26.14% a la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y 28.81% a la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

De ese total general (1381 alumnos), 74.6% ingresó por pase reglamentado y 25.3 % por examen de selección. La edad promedio de los alumnos fue de 18 a 21 años, los cuales representan 88.7 %, 11.3% restante tienen las siguientes edades: 17, de 22 a 25 y más de 26 años; solteros 97.9 %, y 2.1% restante son casados o con otro estado civil y en mayor porcentaje son mujeres 60.3 %.

La frecuencia del dato de la escuela o plantel de procedencia de los alumnos que ingresaron por pase reglamentado no es significativo, debido a que provienen de todos los planteles del bachillerato UNAM, sin embargo, se puede señalar que 34.7 % de los alumnos que ingresaron a esta carrera tienen como procedencia la Preparatoria No. 5 y los Colegios de Ciencias y Humanidades Naucalpan, Oriente y Vallejo.

Con respecto a la escuela de procedencia de los alumnos que ingresaron por examen de selección los resultados son los siguientes: 65.1 % estudiaron en bachillerato público, 3.7 % en bachillerato privado y 30.5 %en ambos sistemas.

Terminaron en tres años el bachillerato 75.8 % del total de ingresantes a la carrera, y 21.2 % restante no terminaron en tres años por motivos económicos, por problemas emocionales, por reprobar materias o por otras causas no especificadas.

El promedio de calificaciones fue de 7.5 a 8.5 (55.7%); en exámenes extraordinarios presentados 57.7 % contestó que ninguno; en la insistencia de los padres en los estudios 80.3 % contestó que fue mucha la insistencia; el nivel máximo de estudios de la madres es licenciatura o Normal Superior 26.8 % y carrera técnica 21.7 %; el nivel máximo de estudios del

padre es licenciatura o Normal Superior 34.6 % y bachillerato o vocacional 25.0 %; la principal ocupación de la madre es empleada 30.6 % y No trabaja actualmente 31.2 %; la principal ocupación del padre es empleado 37.7 %, comerciante 19.3 % y ejercicio libre de la profesión 15.2 %; el principal sostén económico es alguno o ambos padres 87.0 %.

El ingreso familiar mensual es de 2 a 6 salarios mínimos (\$3 447.60-\$10 342.80) 55.0 %.

Con respecto a los datos de bienes y servicios 68.3 % contestó tener una computadora personal; 54.8 % contestó tener automóvil; 94.1 % contestó tener teléfono celular y 68.4 % tener televisión de paga. Con respecto a la situación laboral del estudiante 60.8 % No trabaja.

CONCLUSIONES

A pesar de ser un estudio breve, descriptivo y general podemos concluir que el desequilibrio de la oferta y la demanda educativa en el nivel superior de nuestro país permea todas las instituciones tanto públicas como privadas. Tal es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México a pesar de contar con una oferta educativa tan amplia, en todas sus áreas del conocimiento.

Ciencias de la Comunicación y Periodismo es una carrera con una población mayoritaria de mujeres. Una oferta educativa diversificada, tanto de instituciones como de planes y programas de estudio.

Así también, que una carrera con alta demanda ocasiona escasez de plazas en el campo y mercado laboral. Tal es el caso de esta carrera, donde más de 60 % de sus egresados trabaja en actividades ajenas a su formación académica. Con un ingreso promedio mensual bajo.

En el caso de la UNAM, las características de los aspirantes y asignados son: casi 50% ingresa a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, casi 75% ingresa por pase reglamentado, el mayor porcentaje son mujeres, la edad promedio es de 18 a 21 años, la mayoría proviene de bachilleratos públicos, con un promedio de calificaciones entre 7.5 y 8.5, son estudiantes que no trabajan y cuentan con los principales bienes y servicios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUIES, s/f. En "Oferta Educativa 2012", *Observatorio Labora*l: http://www.observatoriolaboral.gob.mx (Consultado: 11/04/2013).

DGAE (1), UNAM, 2013. "Serie Estadística UNAM 2000-2013". En: *Portal de Estadística Universitaria, UNAM*: www. estadística. unam.mx/series inst/index.php

DGAE (2), UNAM, 2013. *Oferta de lugares por carrera y plantel, para el concurso de selección de febrero de 2013.* En: https://servicios.

^{1.} Incluye las carreras: Ciencias de la Comunicación (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales), Comunicación (Facultad de Estudios Superiores, Acatlán) y Comunicación y Periodismo (Facultad de Estudios Superiores, Aragón). Dirección General de Administración Escolar, DGAE, UNAM, 2010.

^{2.} Incluye el Sistema Escolarizado, el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. (DGAE, UNAM, 2010).

^{3.} Incluye los alumnos que ingresan por pase reglamentado y por concurso de selección.

^{4.} Salario Mínimo 2010, vigente a partir del 1 de enero de 2010, establecidos por la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, publicados en el Diario Oficial de la Federación del 23 de diciembre de 2009, en el Distrito Federal, Área geográfica "A" es de \$57.46.

dgae.unam.mx/febrero2013/ofertalugares/oferta_febrero2013. html (Consultado 03/05/2013).

DGOSE, UNAM, 2012. *Guia de Carreras UNAM 2012-2013*. Ed. DGOSE, UNAM, 2012.

DGPP, **2012**. Sistema de Consulta y explotación. Educación superior. En "Matrícula escolarizada en programas de licenciatura agrupadas por área", Dirección General de Educación Superior Universitaria, SGESU-SEP. Dirección electrónica: http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx (Consultado: 08/05/2013).

Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, STPS-INEGI, cifras trimestrales. En "Indicadores", Observatorio Laboral. Última modificación: Abril 2013: http://www.observatoriolaboral.gob.mx (Consultado: 11/04/2013).

Observatorio Laboral, 2013. "Comunicación y periodismo", http://www.observatoriolaboral.gob.mx (Consultado: 11/04/2013).

SEP (1), s/f. En "Comunicación y periodismo. Matrícula y Egreso (Ciclo Escolar 2011-2012)". Observatorio Laboral: http://www.observatoriolaboral.gob.mx (Consultado: 08/05/2013).

SEP (2), s/f). En las carreras de: Matemáticas y Física. "Matrícula y Egreso" (ciclo escolar 2011-2012). Observatorio Laboral: http://www.observatoriolaboral.gob.mx (Consultado: 02/05/2013).

UNAM, 2008. UNAM. *Portal de Estadística Universitaria.* "Perfiles alumnos de primer ingreso a la UNAM". En: <u>www.estadistica.unam.mx/perfiles/</u> (consultado: 2010).

CARTA DE SOLIDARIDAD CON LA REMO

Estimad@ compañer@ y colega

Te saludamos cordial y afectuosamente, deseando te encuentres bien en compañía de tus seres queridos y amig@s. Si nos permites, aprovecharemos el saludo para comunicarte lo siguiente.

Como sabes, la **Revista Mexicana de Orientación Educativa, REMO**, es un proyecto educativo y cultural que durante diez años se ha desarrollado en forma independiente, gracias a tu colaboración y a la de colegas que han participado en los cursos y diplomados que hemos ofrecido en a través de nuestro Centro de Investigación y Formación para la Docencia y la Orientación, CENIF.

Con el propósito de mantener nuestro proyecto independiente y ante el incremento constante de los costos de producción y divulgación de la REMO, de nueva cuenta estamos solicitando tu valioso apoyo. Una de las formas en que puedes apoyarnos, es participando en el **Curso Internacional: "Perspectivas Críticas de la Orientación Educativa en Latinoamérica, 2013 "**. El cualse realizará bajo la modalidad de educación a distancia, consta de 9 temas; inicia el 23 de abril y termina el 18 de junio del año en curso. Las inscripciones cierran el 18 de abril.

El costo del curso para l@s amig@s de la Rep. Mexicana, es de **1, 200 pesos**, cantidad que representa un descuento del 15% de su valor total. (La cantidad puede pagarse en dos momentos, el primero es a la hora de inscribirte y el segundo, será antes de iniciar el tema 7. Tu pago lo puedes hacer mediante depósito en el banco HSBC: Cuenta Corriente Nº 4029613213, Suc. 0039, (CLABE: 021180040296132133) **Inscripciones abiertas...**

Este evento es convocado por dos organizaciones académicas y profesionales independientes como son: "PUNTO.SEGUIDO" de Argentinay CENIF - REMO, y como docentes participamos colegas y herman@s de Argentina, Brasil y México. (Se extienden constancias con valor curricular).

Participar en este evento tiene grandes ventajas. Una de ellas es la de conocer y sobre todo analizar desde otra mirada teórica y metodológica los últimos acontecimientos y hechos que muy posiblemente se encuentran históricamente activos en la práctica orientadora Iberoamericana. Otra ventaja es, construir un foro abierto y fraterno de discusión e intercambio entre todos los participantes en el curso latinoamericano e inclusive tejer una red de colegas interesados en intercambiar experiencias profesionales. En fin... son variadas e interesantes las posibilidades desde ahora, durante y después de la realización de nuestro curso.

Una vez más, agradeceremos tu gentileza al responder este mensaje, independientemente de que en este momento no te encuentres en condiciones de cursarlo. **Aprovechando nuestra mutua confianza, con toda libertad nos puedes indicar la fecha en que posiblemente podrías inscribirte en nuestro evento**, con gusto veríamos la posibilidad de integrar otro grupo en este mismo año. Nos interesa mantener la comunicación respectivamente contigo, con el propósito de recibir comentarios, propuestas, etc., o bien proponerte otras alternativas de trabajo común. Puedes dirigir sus respuestas a PUNTO.SEGUIDO o al mail de REMO.

Muchas gracias por tu atención y apoyo. Por este medio te enviamos un abrazo fraterno. Por CENIF/ REMO y PUNTO.SEGUIDO

Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll

Para recibir mayores informes:

• Mtro. Héctor Magaña Vargas, Director de la REMO, e mail: hmv@unam.mx

• orientacioneducativa@puntoseguido.com

• contacto@remo.ws



Nuevos Lineamientos para Publicar en la REMO

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 páginas, máximo 7,000 palabras, 45,000 caracteres (con espacio), incluyendo cuadros, notas, bibliografía y tablas. Los cuadros, tablas y gráficas se entregarán en archivo por separado, en Excel o algún programa adecuado.
- 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 Editorial. 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 Editorial 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.
- 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 unproblema 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 órden: 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, en tipografía Arial de 12 puntos, interlineado 1.5 líneas, alineación justificada.
- 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.
- c) Sólo se aceptarán imagenes en archivo JPG, con resolución de 500 a 700 ppp.
- d) Sólo se aceptarán tablas capturadas en Excel, archivo anexo.

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.

