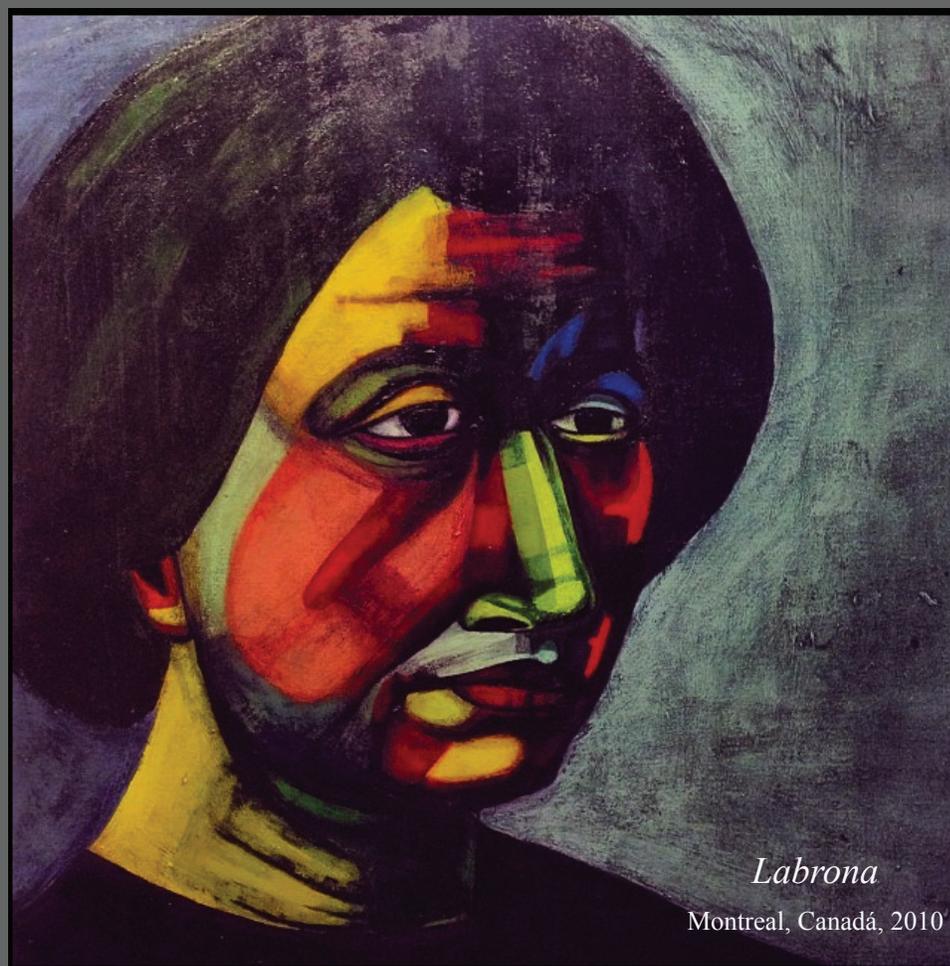


Re mo

Revista Mexicana de Orientación Educativa

Un remo para el orientador en las tempestades educativas del nuevo siglo

3ª época, Vol. XI, Número 26. Enero-Junio 2014



*Análisis de las expectativas ocupacionales en jóvenes de bachillerato

*Significado psicológico del estrés laboral y del malestar en profesores universitarios

*La (in) disciplina escolar: un asunto institucional



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: M^a Ángela Torres Verdugo, Rosa M^a 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), Dr. Rubén Gutiérrez Gómez (UAEM), 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.; 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 N° 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); www.ebscohost.com); PEPSIC (scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php).

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

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

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

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

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

ISSN: 1665-7527

Índice

Vol. XI Número 26, Enero-Junio 2014

Editorial.....	1
La (in) disciplina escolar: un asunto institucional, Horacio Foladori y María Cristina Silva.....	2
“Meta me, meta mu; tú eres yo, yo soy tu”, o la relación dialógica entre el profesorado senior y el profesorado novel universitario, Ma. Luisa Rodríguez Moreno.....	12
Elaboración de un instrumento para conocer las actitudes musicales de los estudiantes universitarios, Iris Xóchitl Galicia Moyeda, Ana Luisa González-Celis Rangel, Alejandra Sánchez Velasco, Francisco Robles Ojeda y Eugenia Mayela Hernández.....	26
La tutoría y la educación intercultural: relaciones actuales y posibles, Said Farah-Ceh.....	39
Significado psicológico del estrés laboral y del malestar en profesores universitarios, Sara Unda Rojas.....	48
Hojas Sueltas, Riverohl Foundation Inc.	63
Análisis de las expectativas ocupacionales en jóvenes de bachillerato, Azucena Ochoa Cervantes, Laura Rosaría Ruiz Peralta, Marco Antonio Hernández Cabello y María de Lourdes Mendez Urbina.....	66
Estilos de enseñanza de los docentes: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior, Laura Isaza Valencia, Anly Galeano y Katherine Joven.....	77
El desequilibrio en la relación oferta y demanda de licenciaturas en México, Guadalupe Escamilla.....	85



Imagen de Portada: Sin título. 2010. Acrílico sobre canvas.
Autor: Labrona. Montreal, Canadá.
Imagen de Contraportada: Sin título. 2010. Acrílico sobre canvas.
Autor: Labrona. Montreal, Canadá.

EDITORIAL

Nunca como ahora, la investigación educativa y la producción intelectual (ensayos, artículos especializados...) elaborada por los orientadores educativos o docentes es fundamental para combatir la dependencia científica y tecnológica que también se presenta en la educación. Más aún, resultan vitales estas tareas para resistir activamente ante el poderoso embate de un modelo educativo que pondera más la capacitación que la formación integral, que tiene como propósito formar más esclavos de cuello blanco que profesionales con una vocación solidaria con identidad social. La propuesta del modelo de educación basada en competencias laborales (más que académicas) es generar mano de obra calificada, barata y al precio del mejor postor trasnacional.

Por tanto la actualización y formación profesional del educador debe seguir siendo permanente y de calidad creciente. La misma opinión merece la labor del investigador educativo o la del docente - investigador, la cual más discretamente se ha desarrollado en nuestro sistema. Es una mentira que la actualización y formación del profesor sea nueva y que la patente de su invención pertenezca a la presente administración pública.

Nuestra convocatoria, por tanto, no está relacionada con la línea impuesta por las burocracias escolares, sino por mantener y fortalecer una práctica pedagógica y una generadora de conocimiento, de las que han derivado la mejores propuestas para mejorar la calidad educativa y los mejores resultados.

De allí que desde el otero de la REMO mantenemos la convocatoria a vincularse al oficio de la investigación o del ensayo, como posibilidades de generación o resignificación o reflexión en torno al conocimiento, generado a partir de nuestras prácticas en los espacios y escenarios escolares tan reales, situados y concretos.

Por ello la REMO, siguiendo por más de diez años su línea independiente y autogestiva, se identifica con la resistencia activa de los trabajadores de la educación, como portavoz de ideas, reflexiones, investigaciones etc. Siempre presentando y debatiendo ideas y abierta a todas las concepciones educativas de calidad. Como evidencia de este proyecto, en este número presentamos un conjunto de trabajos, ensayos e investigaciones, que contribuyen al conocimiento de las situaciones y problemáticas respectivamente de alumnos y profesores.

Por ejemplo, la dra. María Luisa Rodríguez, reconocida educadora e investigadora de Iberoamérica por sus trabajos en el campo de la orientación educativa; en su colaboración para la REMO, propone un análisis de expectativas, necesidades y proyectos para una mejor orientación del joven profesorado investigador, con ese propósito proporciona elementos teóricos, metodológicos y operativos que pretenden enriquecer las prácticas mentoras en la universidad española de hoy.

Por otra parte la dra. Sara Unda expone un estudio exploratorio sobre el significado psicológico del estrés y el malestar docente, a partir de un muestreo probabilístico intencional llevado a cabo con 100 profesores, mediante la técnica de Redes Semánticas Naturales Modificadas (Reyes-Lagunes, 1993). Los resultados alertan, entre otros datos importantes, acerca del papel que juega el tiempo, como un estresor recurrente y de cuidado, además de tener implicaciones institucionales y sociales que perjudican el tejido social.

Otra colaboración que aborda la situación y problemática docente es la que abordan las docentes encabezadas por Laura Isaza Valencia, como lo representan los estilos de enseñanza de los docentes. Las investigadoras llevaron a cabo una

investigación que tuvo fines de planeación, organización y calificación, requeridos en la planeación de los cursos del primer semestre. Vale la pena que el lector se entere de los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario DEVEMI de Delgado (1991).

Este conjunto de colaboraciones que abordan orientaciones psicopedagógicas en la formación docente, lo cierra otro trabajo interesante de Said Farah - Ceh, quien propone una mirada intercultural de la práctica docente de la tutoría. En este aspecto el ensayo de Farah proporciona diferentes visiones acerca de las características teóricas, funciones y perspectivas que ha tenido la tutoría; además, de las distintas posturas que han sido adoptadas por diversos autores sobre la educación intercultural, con el fin de conocer su evolución histórica y las tendencias actuales,

Otro conjunto de trabajos muy interesantes son los dedicados al conocimiento de la compleja convivencia y comportamiento de los jóvenes en los espacios escolares. Por ejemplo, resulta muy oportuno el ensayo que presentan Horacio Foladori (querido y admirado amigo y representante de la REMO) y Cristina Silva, acerca de la disciplina escolar. Frente al reverdecido problema de la violencia en la escuela en México, el ensayo de los autores aporta valiosos elementos en la comprensión e intervención de este lamentable y perenne problema institucional y social. Los autores confían en que los enfoques educativos alternativos permiten visualizar otras formas de aprender, y constituyen marcos de trabajo en los que la disciplina deja de ser un problema hasta desaparecer por completo.

También acerca de los jóvenes trata la colaboración del equipo de investigadores, encabezada por Azucena Ochoa Cervantes. Con base en el empleo de una investigación exploratoria descriptiva, de diseño no experimental - de tipo transversal -, llevada a cabo con una población de 61 estudiantes, se analizaron las expectativas vocacionales de los estudiantes del bachillerato. Entre los resultados obtenidos, vuelve a destacar como una opción dominante la elección de las llamadas carreras tradicionales. En el curso de la investigación se consideró el papel de los servicios de orientación educativa en la construcción de la expectativa vocacional. Con relación a las carreras, se presenta el estudio de la mtra. María Guadalupe Escamilla Gil: El desequilibrio en la relación oferta y demanda de licenciaturas como uno de los problemas acuciantes de la Educación Superior en México.

Rubrica esta editorial la mención de una investigación poco común acerca de los intereses sobre aptitudes y géneros musicales de una población de jóvenes de licenciatura. La investigación que publicamos del equipo, encabezado por Iris Xóchitl Moyeda, expone un conjunto de estudios dedicados al consumo cultural y a las preferencias musicales que han identificado los gustos musicales de la población en general, pero poco pueden decir de los jóvenes y en especial de los estudiantes universitarios. Además, en este trabajo se reporta el diseño y las propiedades psicométricas de un instrumento destinado a conocer las actitudes que los estudiantes universitarios tienen hacia cinco aspectos relacionados con la música (clase social, conducta social, gusto musical, estado emocional y género). Se constituyó una muestra de 421 alumnos de seis licenciaturas del área de salud y de cinco licenciaturas musicales. Vale la pena que Usted, querido lector, se entere de los resultados de esta investigación poco común y muy necesaria para conocer lo mejor posible a los jóvenes de hoy.

Consejo Directivo REMO
México, D.F., mayo de 2014

La (in)disciplina escolar: un asunto institucional

Horacio Foladori¹
María Cristina Silva²

Resumen: La disciplina escolar trasciende el control conductual de los alumnos al interior del Aula, erigiéndose como una misión institucional estatal. Es un asunto que abarca la regulación del sistema educativo oficial de manera transversal, incluyendo a toda la comunidad escolar. La misión declarada por los organismos oficiales dicta que es necesario regular las conductas de los actores para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al examinar el Aula como una institución, se vislumbra la función de normalización que sustenta la disciplina escolar. Los enfoques educativos alternativos permiten visualizar otras formas de aprender, y constituyen marcos de trabajo en los que la disciplina deja de ser un problema hasta desaparecer por completo. Palabras clave: disciplina, Aula, institución, Estado.

Abstract: School discipline transcends students' behavioral control inside the classroom, rising as a State institutional mission. It covers the regulation of the official educational system in a transversal way, including the whole school community. The declared mission of the official agencies dictates that behavioral regulation is necessary in order to facilitate the processes of teaching and learning. Nevertheless, with an examination of the classroom and its institutional nature, it is possible to perceive the standardization function of school discipline. The alternative educational approaches give a possibility to visualize other ways of learning, and are workframes in which discipline is no longer a problem, disappearing completely in some cases. Key words: discipline, classroom, institution, State.

Sumário: A disciplina escolar transcende o controle da conduta dos alunos no interior da Aula, constituindo-se assim como uma missão institucional do Estado. É um assunto que abrange e regulamenta o sistema educativo oficial, de maneira transversal, incorporando toda a comunidade escolar. A missão declarada pelos organismos oficiais, afirma que é necesario regulamentar o comportamento dos atores, para facilitar os procesos de ensino-aprendizagem. Porém, ao examinar a Aula como uma instituição, vislumbra-se a função de normalização que sustenta a disciplina escolar. Os enfoques educativos alternativos permitem visualizar outras maneiras de aprender e formam modelos de trabalho, onde a disciplina deixa de ser um problema e inclusive pode desaparecer completamente. Palavras-chave: disciplina, Aula, instituição, Estado.

INTRODUCCIÓN

La disciplina escolar pone en jaque el aprendizaje que los alumnos pueden realizar en la escuela. Al menos esta es la visión del sistema escolar oficial. Desde esta óptica se observa que sin un orden escolar el aprendizaje es prácticamente imposible: no hay atención sostenida ni concentración en las temáticas y tareas que han de abordarse. Más allá, la indisciplina produce un cierto efecto distractor tanto de los alumnos como del maestro. Por tanto, la disciplina ha de ser exitosa en el sentido de que debe operar como elemento de contención que abre a la posibilidad del pensamiento.

La disciplina tiene que ver con del conjunto de normas o reglas que rigen a una actividad u organización, en este caso,

la del Aula. Así, aquellas personas que acatan el sistema normativo son categorizadas como disciplinadas; los que no acatan son los indisciplinados, revoltosos, conflictivos, intranquilos y toda una serie de epítetos discriminatorios que el sistema escolar ha establecido para nombrarlos.

No ha de ser casualidad que disciplina también define una herramienta, el látigo que ha de poder disciplinar a aquellos que participan en una procesión. Así, el azote (ya sea por autoflagelación o por castigo) figura como el vehículo que permite ordenar un grupo. No están tan lejos los tiempos en que los maestros utilizaban reglas o bastones para castigar, o el bonete de burro para humillar, por mencionar solo las técnicas correctoras más comunes y "suaves". Es decir, queda planteado en el disciplinamiento el efecto de

1. Profesor asociado del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Institucionalista, grupalista, psicoanalista. foladori@vtr.net.

2. Estudiante de Doctorado en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad de Chile. Becaria CONICYT-PCHA/Doctorado Nacional/2011/Folio 21110014. mcsilvad@gmail.com.

sometimiento que realiza el maestro en nombre del orden escolar.

Corresponde también mencionar que disciplina se utiliza para hablar del saber del que goza una persona que se dedica a una asignatura. En este caso hay un desliz de sentido por cuanto el conocimiento disciplinar se transfiere al interesado, en tanto se supone que la asignatura ha sido disciplinada.

Dicho de otro modo, hablar de una disciplina supone un cierto “saber en orden”, organizado, oponiéndose a un saber caótico o fragmentado. Entonces, algo de esa asignatura “disciplinada” aparece como cualidad en el poseedor de dicho saber que, por el solo conocimiento de la misma, se lo puede suponer como disciplinado.

Como se puede apreciar, se constituye así la idea de “autoridad” en un área del saber, noción que ha de recaer – en el espacio escolar – sobre la figura del maestro. En suma, se puede afirmar entonces que el maestro conoce la disciplina pedagógica, con lo cual el asunto de la disciplina queda naturalizado y justificado (legitimado), en tanto el maestro entonces sabe como disponer el dispositivo del Aula – disciplinariamente – para poder garantizar el aprendizaje.

DISCIPLINAR EL AULA

Resulta entonces que además del acto de disciplinar hay alguien que sabe cómo disciplinar ya que es un especialista en la disciplina de disciplinar.

Entre otros autores Foladori (2006) ha estudiado el modelo educacional oficial, esto es, aquel que instala el Estado como dominante y que además es impuesto verticalmente convirtiéndose en hegemónico, ya que arrasa con otras alternativas posibles para desarrollar procesos de aprendizaje diferentes. Como lo han mostrado diversos pedagogos, el modelo oficial cuenta con un currículum oculto, es decir, tiene finalidades no reconocidas explícitamente, las que operan de manera larvada produciendo actitudes, comportamientos y pensamientos en torno a la dominación y la necesidad de ser de esta. Así, además de enseñar matemáticas, geografía, lenguaje, el modelo “enseña” a someterse. Por tanto, la obediencia, como en la religión y en el ejército, constituye un valor a partir del cual deberían moldearse las mentes de los alumnos.

En el fondo, la disciplina escolar es la constatación de que la estrategia del sistema funciona. Disciplinar es la prueba que el sistema realiza de su eficacia, lo que significa

que toda transgresión pone en duda la lógica del modelo y amenaza su estabilidad tanto como su “verdad”. Nótese que se ha producido un desplazamiento muy significativo, ya que la disciplina escolar aparece como la tarea primaria (Kaës, 1989), cuando en realidad esta ha de ser el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada vez más la tarea de disciplinamiento capta más energía, tiempo y dedicación, postergando la misión de la institución hasta tanto no se logre un clima disciplinado, aumentando considerablemente la frustración de los participantes, tanto alumnos como maestros. El sistema termina en un extremo, no produciendo aprendizaje alguno: deserción, repitencia (reprobación), violencia, etc.

Habitualmente, se entiende que los actos de indisciplina se deben a factores individuales y de la constitución psíquica y social de los alumnos, ya que el sistema no puede hacerse la pregunta acerca de su propia estructura. Ha de encontrar chivos emisarios en la “ausencia de apoyos en las familias”, o niños que no han sido educados según “normas de convivencia” o incluso alumnos que adolecen de dificultades de aprendizaje (Déficit atencional) de origen endógeno, para lo cual se está presto a recurrir a la medicalización (Ritalín) como forma de reducir la “agitación” productora de indisciplina.

EL AULA COMO INSTITUCIÓN

Mientras el Aula sea pensada como el lugar de la normalización para posibilitar el aprendizaje no habrá salidas para la “indisciplina” escolar. La alternativa tiene que ver con invertir los términos para intentar dilucidar qué aspecto es causa y cuál es consecuencia, es decir, qué relación existe entre el aprendizaje y la disciplina escolar. Para ello ha de ser imprescindible interrogar la naturaleza institucional del Aula, vale decir, de qué forma dicho espacio aparece normado y qué efectos a su vez tiene sobre el alumno.

El Aula es un espacio férreamente normado, que a su vez se encuentra en otro, la Escuela, también normado. Pero toda institución se sostiene en un acto jurídico por lo cual la normativa es inherente a su constitución, a su fundación. La pregunta que corresponde realizar es qué tipo de estructura sostiene la institución del Aula.

En el sistema social, el modelo de institución que prima es el de la jerarquía piramidal, esto es, una estructura organizada por estamentos que va concentrando progresivamente el poder en la cúspide³. Dicho lugar de

3. Se abre aquí la discusión de si esta pirámide se constituye con base en la “delegación del poder” (la base de la pirámide explícita o tácitamente delega su poder, como en democracia) o con base en la “apropiación del poder” (existe un acto de fuerza, de imposición que expropia el poder de la base), análisis que excede los límites de este artículo.

autoridad aparece como el “encargado” de establecer, de regular el funcionamiento y de fijar las responsabilidades de todo otro individuo en los diversos niveles de la pirámide institucional. Cada nivel jerárquico o escalafonario ejerce su poder hacia la base de la pirámide.

Por el principio de equivalencia ampliado las instituciones sociales tienden a hacerse equivalentes unas a otras (Lourau 1973). Ello significa que la sociedad tiende a unificar el modelo de estructura institucional, el que por este motivo se vuelve hegemónico.

Además, hay que considerar al Estado como la primera institución de la sociedad, la que regula la formación de toda institución del sistema y lo hace garantizando que el modelo dominante sea el del propio Estado, a los efectos de legitimar su existencia.

Como lo demuestra Lourau (1979), el Estado adopta el modelo militar ya que allí está su origen, estructura que privilegia la jerarquía del mando que se organiza en torno al control y a la obediencia ciega. Para ello, se apropia de la violencia justificando su uso para garantizar la convivencia de los ciudadanos. Así, dice que monopoliza la violencia determinando que solo el Estado puede usarla legítimamente (Foladori 2009).

La Escuela está plagada de normas “militares”, constituyéndose en el lugar de formación de los ciudadanos del futuro, esto es, en la sumisión y en la obediencia. En esta lógica, el Aula se constituye en el espacio privilegiado para lograrlo y lo intenta por medio de las regulaciones que rigen su vida cotidiana. Por ello es que la experiencia de sometimiento figura entre sus principales objetivos, desplazando largamente la finalidad del aprendizaje.

En el fondo, toda institución del Estado o aquellas periféricas a este, que llevan su marca fundacional, cumplen similar objetivo: garantizar la existencia, permanencia y reproducción del Estado.

Sin embargo, el Aula es un espacio que, por su naturaleza y por el tiempo que el alumno permanece en su interior, condensa herramientas para dejar su impronta.

La verticalidad del Aula es evidente. El maestro concentra en sí mismo varios roles, lo que le permite alcanzar su objetivo: por un lado, es la autoridad en la disciplina pedagógica y en el saber, decide así lo que es correcto y lo que no lo es.

Pero también encarna la responsabilidad social del adulto ante los niños, que ha de velar por la adecuación de estos a un orden social que les es ajeno.

ASPECTOS SOCIOLÓGICOS DE LAS FUNCIONES DEL SISTEMA ESCOLAR

Según lo señalado por Dubet y Martuccelli (1998), el sistema escolar cumple tres funciones fundamentales. En primer lugar posee una función de distribución, en la que, por medio de las calificaciones escolares, los diplomas y las certificaciones, se reparten posiciones sociales, empleos o estatutos de diferente valor y jerarquía en la sociedad.

Por otra parte, la función educativa de la escuela se centra en la producción de un sujeto que no está totalmente adecuado a su utilidad social, conservando cierta distancia respecto a la escuela y a la cultura cotidiana, de modo que sea posible desarrollar una capacidad crítica y una individualización conducentes a sostenerse como sujeto autónomo.

Por último, la función de socialización del sistema educativo produce un individuo adaptado a la sociedad y a la herencia cultural que se transmite por medio de los conocimientos que han de adquirirse en la escuela. Esta función es central para comprender cómo la escuela produce uniformidad, identificación y sometimiento en los individuos en relación a la sociedad en la que viven.

La socialización se produce en el marco de un conjunto de reglas, ejercicios y programas incluidos en un proyecto educativo institucional, frente al cual el alumno se ve obligado a cumplir un rol predefinido, caracterizado por la interiorización de normativas que le permiten “entrar en sociedad”.

Los autores distinguen a la escuela republicana, específicamente en Francia, como un modelo o “tipo ideal” (en el sentido de diseño analítico y no como forma histórica) de la escuela como institución, en el que las conductas de los actores están fuertemente reguladas.

El currículum de la escuela republicana desborda ampliamente el marco de la instrucción y el aprendizaje, para “asentar un proyecto nacional”, en el que se busca instaurar la “religión laica” del orden y el progreso (Dubet y Martuccelli 1998: 32-33).

Este proyecto instala una nación universal, en la que los sujetos, por incorporación de los valores propios de la Reforma y de las Luces, son capaces de gobernarse a sí mismos. De esta manera, el sistema educativo se hace parte de la producción de los ciudadanos a imagen y semejanza de la nación, perpetuando a través de ellos la ideología y las formas políticas propias del Estado.

Sin embargo, la escuela republicana sigue estando impregnada de resabios de las pedagogías clericales, caracterizadas por los ritos, los métodos estandarizados

y las técnicas disciplinarias. De esta manera, sigue siendo una pedagogía de dominio en la que se busca despertar la parte adulta que aún no se ha desarrollado en el niño, despojándolo de la ensoñación, el juego y la inestabilidad para consumir su ingreso a la civilización.

Para lograrlo, se establece una estricta continuidad en los hábitos, posturas y posiciones de los individuos en la escuela, atribuyéndoles roles claramente diferenciados – alumno y profesor, en una relación vertical y jerárquica. A su vez, esta continuidad de los roles en la institución está asegurada por la pedagogía, conformada por el currículo, los métodos, los ejercicios y los aprendizajes que los alumnos deben interiorizar.

La noción de que los niños y adolescentes son seres incompletos, aun naturales, peligrosos y necesitados de un enderezamiento para entrar en sociedad, sitúa a la disciplina en un rol central, dado que permitiría la puesta en orden de los individuos a través del silencio, el dominio del cuerpo y la construcción de una distancia adecuada entre los alumnos y los adultos (Dubet y Martuccelli 1998).

La estandarización que promete la disciplina no se reduce a las reglas de convivencia: se propaga a los manuales, los textos, los programas y los proyectos educativos, que garantizan el rigor y el control de los sujetos con miras a la igualdad. Todos los maestros deben garantizar que realizan las mismas actividades y con las mismas estrategias pedagógicas que sus colegas, de modo que no se produzcan diferencias entre lo que se genera en diferentes escuelas o Aulas.

Se trata de arrasar con las personalidades individuales y con la imprevisibilidad de la acción de los sujetos, para someter a cada integrante del sistema a una normativa uniformadora. Este logro sería reconocible, paradójicamente, a través del logro de la introdeterminación, entendida como el control autónomo en que se han interiorizado y hecho propias las normativas institucionales, pudiendo actuar con claridad de conciencia y de acuerdo a los valores inculcados en el proceso de escolarización.

Las escuelas serían unidades administrativas dentro de la regulación serial del sistema educativo, más que actores pedagógicos con capacidad de decisión (Bernstein 1975 en Dubet y Martuccelli 1998), dado que los reglamentos se transmiten de manera jerárquica desde el ministerio a la clase, sin mediar ningún nivel que sea capaz de proponer matices al modelo oficial. El sistema educativo es una formación burocrática que

depende del Estado y que asegura la homogeneidad en todos los ámbitos, incluido el reclutamiento y formación de los docentes, los contenidos y formas pedagógicas y las normas de convivencia al interior del Aula. Es así como las instituciones de socialización se convierten en “aparatos de control, máquinas para reproducir las posiciones sociales y los individuos que las ocupan, para desarrollar cadenas infinitas de poder” (Dubet y Martuccelli 1998: 78).

¿NORMALIZACIÓN DISCIPLINARIA O MILITARIZACIÓN DE LA ESCUELA?

En Chile⁴ las regulaciones estatales concernientes al funcionamiento del sistema educativo involucran tanto el desempeño de docentes y directivos como el comportamiento esperado por parte de los estudiantes al interior de la escuela y el Aula. Las directrices que ordenan estas dimensiones son formuladas por equipos de especialistas que dependen directamente del organismo oficial, el Ministerio de Educación (MINEDUC); los lineamientos otorgados deben ser aplicados en todo el sistema educativo, con el fin de homogeneizar su funcionamiento y asegurar la calidad de los aprendizajes logrados por los estudiantes en todos los establecimientos.

Es en este contexto en que se sitúan las políticas ministeriales, y por tanto estatales, que tendrían como fin asegurar una buena educación para todos los chilenos. Se puede afirmar que la disciplina **impregna todos los estamentos del sistema educativo**, descendiendo desde el Estado, hacia el ministerio, la escuela y el Aula, gracias a las regulaciones que son impuestas a todos los actores del sistema. La disciplina puede desde ya entenderse como el sometimiento de los diversos actores a normativas de conducta definidas, trascendiendo el disciplinamiento conductual de los alumnos al interior del Aula y extendiéndose a las prácticas docentes y directivas. Con esta amplia regulación del sistema, se asegura que todos los actores se sometan a los lineamientos estatales y reproduzcan sus formas en todos los niveles.

En concreto, la política relacionada con el **desempeño docente** está regulada a través del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC 2008), en la que se establecen los siguientes criterios respecto de lo que sería un “buen profesor”: la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la enseñanza para todos los estudiantes y la evaluación y reflexión sobre la propia práctica. El primer criterio

4. Es probable que cada país norme el funcionamiento escolar para disciplinar los cuerpos según sistemas propios. Ya que se trata del Estado, si bien puede haber diferencias en cada país, las disposiciones regulatorias han de ser bastante similares.

se refiere a la especialidad del docente, es decir, la pedagogía, sus estrategias y el dominio de los contenidos relativos a la disciplina que se enseña. Se espera que el docente muestre un amplio manejo de las temáticas y que demuestre un saber hacer, un cómo hacer que los estudiantes logren aprendizajes significativos. Junto con esto, el docente debe conocer a cabalidad y aplicar en todo momento los lineamientos establecidos en los objetivos transversales del marco curricular, aquellos que tienen relación con la formación valórica, emocional y de ciudadanía de los alumnos.

En el segundo criterio se asume que la creación de un clima propicio para el aprendizaje depende **casi exclusivamente del profesor**, con lo que se le otorga una gran responsabilidad al mismo tiempo que un peso, en tanto debe sostener la atmósfera emocional, las interacciones y el comportamiento de los estudiantes en el Aula, en todo momento.

En el tercer criterio se establece que la enseñanza debe asegurar que todos los alumnos reciban la misma atención y que el docente adapte sus estrategias para que ninguno quede fuera de lo que se está aprendiendo; con esto, nuevamente se deposita una gran responsabilidad sobre el docente, quien debe organizar las actividades de manera personalizada, evaluar si están siendo efectivas para todos sus alumnos y retroalimentar constantemente su práctica atendiendo a los resultados observables.

Finalmente, el cuarto criterio establece que la reflexión sobre el propio quehacer es un requisito para tomar conciencia de las propias falencias y necesidades de formación y actualización, nuevamente con miras al compromiso con el aprendizaje de todos. El compromiso y la participación del docente también se traducen en el apego al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de su establecimiento, así como a las políticas nacionales de educación.

Es necesario mencionar que cada criterio del MBE cuenta con una serie de dominios o sub-criterios, y que cada dominio a su vez se elabora en detalle en una serie de descriptores; todo el marco se describe con un nivel de acuciosidad tal que busca homogeneizar en los aspectos más micro el funcionamiento del Aula.

Luego estos dominios y descriptores son a su vez especificaciones que se utilizan para la elaboración de los instrumentos de evaluación del desempeño docente, que se aplican a todos los profesores del sistema público.

Esta evaluación distribuye a los docentes en cuatro niveles de desempeño de acuerdo a su ajuste o desvío de las prácticas establecidas en el MBE: destacado, competente, básico e insatisfactorio. Los resultados de

esta evaluación tienen consecuencias prácticas, entre ellas se proponen los planes de perfeccionamiento docente, que retroalimentan el funcionamiento esperado del sistema a través del reforzamiento de las prácticas comandadas por el marco.

Respecto a las regulaciones del **desempeño de los directivos** en los establecimientos educacionales, se elaboró el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC 2005), que tiene como objetivo definir y profesionalizar el rol del director de la escuela. Al ser considerados líderes de la actualización del Proyecto Educativo Institucional al interior de sus establecimientos, los directores deben conducir a la comunidad educativa, considerando a todos sus actores, hacia las metas definidas desde el ministerio y en el proyecto particular de la propia institución, el cual de todas formas reproduce las formas estatales. El director tiene atribuciones pedagógicas, administrativas y financieras y ocupa un lugar central en sostener el funcionamiento del establecimiento de modo acorde a las regulaciones.

Nuevamente, el marco establece una serie de criterios de desempeño, consistentes en: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima institucional y de convivencia. Los objetivos del marco también se establecen acuciosamente en torno a cada criterio; en el primero se busca que el director oriente y conduzca a los actores escolares al logro de las metas institucionales; en el segundo, se busca asegurar los aprendizajes cuyos lineamientos provienen del marco curricular pero deben actualizarse considerando la cultura y el PEI del establecimiento; y así sucesivamente. Nuevamente, se ha pensado el MBD como un instrumento de regulación y homogeneización, que a su vez podría dar origen a dispositivos de medición y evaluación del desempeño directivo basados en sus criterios, de cuyos resultados dependerían planes de perfeccionamiento u otras medidas conducentes a la mantención del funcionamiento institucional.

Respecto a la regulación de las relaciones sociales al interior de los establecimientos educacionales, así como de **la conducta de los alumnos** al interior del aula, se ha elaborado la Política Nacional de Convivencia Escolar, que es aplicable, sin distinción, a todo el sistema educativo. Esta política tiene como fin asegurar la adquisición, el dominio y la puesta en práctica de los conocimientos, habilidades y actitudes que se proponen en el currículum nacional específicamente respecto a la adaptación a la vida en sociedad. En el documento oficial se plantea que "(...) convivir en paz y en armonía con otros es un aprendizaje que se extiende a lo largo de toda la vida, es un deber del Estado y de la sociedad enseñar a hacerlo, siendo reconocidas la familia y la

institución escolar como los espacios privilegiados para ello” (MINEDUC s.f.: 6). Es decir, el sistema educativo debe asegurar **la formación de ciudadanos adaptados al funcionamiento de su sociedad**, a través de la inculcación de actitudes que promuevan la convivencia armoniosa con otros. Se asume que este aprendizaje se realiza principalmente al interior de la escuela y la familia, instituciones que harían propio el proyecto estatal de formar a ciudadanos que porten las características esenciales a su contexto.

Las bases sobre las que se formula la Política Nacional de Convivencia Escolar son, nuevamente, regulaciones estatales – la Ley General de Educación - y ministeriales – el Marco Curricular, los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) de la Educación y los Objetivos Fundamentales Verticales de la Educación. También se actualizan en ella los principios de la Ley de Violencia Escolar. Los OFT cobran gran relevancia en tanto definen los logros que los estudiantes deben adquirir en su formación en los diferentes niveles (básico y medio) en relación a su desarrollo afectivo, valórico, social y personal.

Como señala Ortega (2007: 19), los OFT “(...) son una formulación de las orientaciones valóricas que inspiran e intencionan la experiencia escolar, constituyendo las características éticas, sociales y afectivas que configuran el accionar del sistema escolar y que este pretende internalizar en los alumnos y alumnas”.

Esta política dictamina que en todos los establecimientos del sistema educativo se deben fundar Consejos Escolares para el resguardo de la buena convivencia, o **Comités de Buena Convivencia**. Incluso se propone la existencia de un Encargado de Convivencia en cada escuela, que vele por el cumplimiento de las regulaciones prescritas. Cada una de estas entidades deben cumplir una serie de responsabilidades que aparecen detalladas en el documento oficial.

La regulación de la convivencia trasciende a los actores que se encuentran usualmente al interior del establecimiento, e incluye a madres, padres y apoderados. De esta forma, la Política Nacional de Convivencia Escolar supone un gran aparataje que pretende regular las interacciones de los actores del sistema educativo, con miras a la formación de ciudadanos que logren un funcionamiento adaptativo y disciplinado en torno a las normativas estatales.

Otro punto central de la política de convivencia, es que se crea una normativa que obliga a los establecimientos a elaborar su propio **Manual de Convivencia** (MINEDUC 2011; Núcleo de Educación del Departamento de

Sociología de la Universidad de Chile s.f.), que consiste en un documento que dictamina los derechos y deberes de los actores de la comunidad educativa, y que regula las interacciones y las prácticas al interior de la escuela y del Aula. Se piensa que las normas, los acuerdos y las sanciones tienen contenido formativo y son oportunidades de aprendizaje para los alumnos. La intención inicial es prevenir las situaciones de conflicto, promover estrategias pacíficas para su resolución y establecer medidas reparatorias en los casos que lo requieran.

Sin embargo, en toda esta definición de convivencia, conflicto y resolución se asume que estos dependen exclusivamente de la voluntad de los actores individuales, sobre todo de los alumnos, quienes deberían asumir responsabilidad también de forma individual. Con esto se **posterga la pregunta sobre el origen institucional de la violencia**, los efectos de la estructuración y organización de la escuela sobre las interacciones entre los actores escolares, y se invisibilizan los efectos de un Aula institucionalizada sobre los estudiantes y docentes.

La creación de los Manuales de Convivencia es solo una arista de la **judicialización de los procesos** al interior de la institución educativa. La regulación abarca incluso a las estrategias de resolución de conflictos, existiendo documentos oficiales que otorgan los lineamientos y conceptos principales que definen lo que sería una “resolución pacífica de conflictos” (MINEDUC 2006).

Uno de los procedimientos considerados es la mediación, en la que los actores individuales involucrados en un conflicto dialogan y resuelven el problema en presencia de un tercero que oficia como juez en la resolución; otros son el arbitraje y la negociación. Estrategias alternativas a considerar son las medidas reparatorias, que pueden variar según la gravedad del conflicto o de la ofensa. La judicialización de los procesos en el sistema educativo es tal que se establece un continuo en la gravedad de las faltas a la normativa, que va de las ofensas menos graves, generalmente conflictos entre pares o faltas al reglamento que no ocasionan daño físico o psicológico a otras personas, hasta las ofensas gravísimas, las cuales en algunas ocasiones quedan sujetas a los dictámenes de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente.

En suma, la convivencia y la disciplina son parte esencial de los aprendizajes que se esperan de los alumnos en el sistema educativo, y, tal como señala Ortega (s.f.: 3):

La idea es reconocer la convivencia escolar como parte fundamental de la pedagogía y la construcción del sujeto, que se realiza cotidianamente en la escuela a través del trato directo entre los actores. Las relaciones profesor-

estudiante, apoderado-directivo, estudiante-estudiante, entre otras posibilidades, son el contexto donde acontece la actividad pedagógica, donde las y los estudiantes generan aprendizajes y por lo tanto son parte de esos aprendizajes. Por ejemplo, en una relación vertical y frontal de traspaso de conocimientos entre un profesor o profesora y sus "alumnos/as", no solo se logra la memorización de los contenidos, sino además se genera personas sumisas y apáticas con respecto a su entorno y su crecimiento personal y social.

LA "DISCIPLINA ESCOLAR" EN LOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS ALTERNATIVOS

Para el dispositivo educacional oficial, la disciplina en los alumnos, así como la regulación de las prácticas docentes, son problemas que deben abordarse previamente a la tarea – supuestamente – primaria, es decir, antes de que pueda tener lugar el aprendizaje. De este modo, se subordina la sustancia a la forma y se pierde el norte de lo que el sistema debería facilitar en quienes se forman en él. Este problema es examinado por Illich (1971), quien plantea que la escuela y otras instituciones funcionan con el supuesto de que los procedimientos son sinónimo de la obtención de resultados. Es decir, se confundiría la instrucción, el avance en los cursos y grados, la certificación y los diplomas con la educación y el aprendizaje propiamente tales.

Existen enfoques educativos que no se afilian al modelo oficial y que crean sus propios sistemas, los cuales buscan facilitar el aprendizaje y el despliegue de las potencialidades de los alumnos, dejando de lado o resignificando radicalmente lo que es la disciplina. La mayoría de estos enfoques, que se sitúan en los bordes o definitivamente fuera del dispositivo oficial, pueden considerarse antipedagogías o pedagogías alternativas, en tanto no constituyen modelos educativos de control y sometimiento, sino dispositivos que favorecen la libertad y la autonomía en el proceso de aprendizaje.

A continuación se revisarán brevemente los planteamientos de algunos de estos enfoques:

A. S. Makarenko (en Camps, Castillo y Pinto 2013), en el contexto de la revolución rusa y de la formación de la Unión Soviética, desarrolló un dispositivo innovador que tenía como fin educar a niños vagabundos o infractores de ley, sobre el supuesto de que la educación debía ligarse al trabajo y la productividad, la solidaridad comunitaria, la participación democrática en las regulaciones y acuerdos, y en la organización colectiva para el autosustento y la participación en la sociedad.

Los jóvenes, antes excluidos del sistema educativo por la gran complejidad de sus problemas sociales, fueron incorporados a las Colonias desarrolladas por Makarenko, que eran comunidades en las que podían residir y educarse, haciéndose parte de un proyecto de trabajo y formación que permitía, al mismo tiempo, sustentarlo económicamente. En un comienzo, las necesidades básicas dieron un sentido de urgencia al trabajo y la producción colectiva, lo cual, al mismo tiempo, dio sentido al esfuerzo conjunto de todos los participantes.

Se fue haciendo patente que por medio de la actividad de los colonos era posible sustentar la comunidad, así como hacerse parte de la sociedad mediante actividades altamente valoradas. El esfuerzo colectivo fortalece el sentido de pertenencia, creándose un contexto en el que las necesidades del grupo son siempre preponderantes y se debe velar por el bienestar de todos, con igualdad.

En la propuesta de Makarenko es sumamente importante la función de la asamblea. En ella participan representantes de todos los destacamentos, quienes en conjunto toman decisiones relevantes para la comunidad, constituyéndose así como un organismo que permite **la autorregulación y la autogestión de la vida en la Colonia**. En la asamblea se crean las normativas en base a acuerdos y se establecen las formas de convivencia para el grupo. Así, se aprecia cómo en este modelo se resignifica radicalmente el concepto de disciplina, la cual es entendida como "(...) una idea consciente que permite el acuerdo y organización con otros en función de objetivos colectivos compartidos. Esto por sobre una disciplina autoritaria cuya función responde a formar personalidades sumisas, aptas para la explotación capitalista (...) Esta idea de disciplina es tomada por Makarenko en su proyecto pedagógico, resaltando la necesidad de organización y negociación con otros para lograr objetivos comunes" (Camps, Castillo y Pinto 2013: 48). La propuesta construye una "noción de Aula como un dispositivo abierto, donde se desarrollaban actividades educativas, participativas y productivas; se plantea y se sugiere una noción de Aula que articula lo académico, lo colectivo-participativo y lo productivo" (op. cit.: 70).

Los aportes de Lorenzo Milani y la Escuela de Barbiana constituyen un enfoque antipedagógico en el que se busca enfrentar la desigualdad social y cultural a partir de una estrategia grupal de educación, que permita a todos los participantes una apropiación de la palabra y de los aprendizajes.

Saavedra y Yáñez (2013) describen Barbiana como un lugar que estaba al servicio de quienes habían sido segregados por el sistema educativo imperante en la Toscana italiana. En ella los niños, provenientes del medio rural, establecían una relación de cooperación entre quienes sabían más y quienes menos, haciendo circular constantemente las funciones del educador y del educando: si un niño era capaz de enseñar a otro un contenido en particular, lo hacía, y asimismo recibía de los otros la ayuda para aprender lo que él mismo aun no conocía. La clase no avanzaba hacia un nuevo contenido hasta que todos, sin excepción, hubiesen dominado completamente el aprendizaje que se quería lograr.

De esta manera, se asegura la igualdad en los aprendizajes y se establece un fuerte sentimiento de cooperación en el grupo. Los recursos materiales con que se contaba eran escasos pero suficientes para aprender: una sola mesa en la que se llevaban a cabo todas las actividades, y generalmente un ejemplar de cada libro que se leía, pero esto no era una limitante sino más bien **potenciaba el aprendizaje grupal**, en el que todos participaban a través del mismo objeto y la misma temporalidad en la adquisición de los nuevos aprendizajes.

En Barbiana la disciplina y el control conductual no son

problemas, dado que la actividad grupal es lo que ocupa a los estudiantes en todo momento. No es necesario establecer normativas para el control de conductas ni reglas respecto a horarios, espacios y modos de uso. El Aula es permanente, transversal y la responsabilidad de enseñar y aprender se mediatizan en cada uno de los integrantes del grupo. Los contenidos y aprendizajes se van escogiendo según su deseo y la utilidad que tengan para ellos. De este modo, "(...) los estudiantes de Barbiana lograron desmitificar la figura idealizada del profesor omnipotente y omnisciente, logrando sacar provecho de la situación grupal en función del aprendizaje" (Saavedra y Yáñez 2013: 35).

Célestin Freinet (1979) es autor de una propuesta antipedagógica que implica una gran innovación en tanto logra que el Aula vaya más allá de la sala de clases, abarcando la comunidad y el contexto natural. En esta Aula extensiva, el aprendizaje se entiende como un proceso de transformación de las necesidades individuales hacia un sentido grupal de construcción, para el logro colectivo de conocimientos y habilidades estrechamente ligadas al mundo cotidiano. El aprender se da por medio de ejercicios y por ensayo-error en la relación con los integrantes de la comunidad y con la naturaleza circundante. Se incorpora fuertemente la indagación para el descubrimiento y para la apertura de nuevas preguntas y necesidades de investigación. Por otra parte, los aprendizajes trascienden la comprensión de los fenómenos, en tanto se ponen por escrito y se corrigen para luego ser difundidos en la comunidad a través de medios tales como el periódico o boletín.

En la propuesta de Freinet, la disciplina del dispositivo oficial es vista como un adoctrinamiento que tiene como fin la pérdida de la conciencia, la autonomía, la libertad y del desarrollo de los que tienen menos oportunidades. El autor captó que existía una poderosa necesidad, por parte de los alumnos, **de salir de la sala de clases e ir en busca de "la vida"**, tanto en el campo como en la comunidad y la familia. El ambiente amplio del pueblo y los grupos sociales son el medio para la experimentación, con lo que se rompe la barrera de un establecimiento que disciplina y adoctrina los cuerpos, quitándoles vitalidad. Sumando a esta concepción, el cuerpo no solo debe desplazarse hacia el exterior, sino también debe transformar las cosas (trabajo) para darles sentido e incorporarlas de manera efectiva.

El desarrollo de habilidades está imbricado con el contexto, y el aprendizaje atiende siempre al lugar donde se utilizarán los conocimientos adquiridos. **No se puede separar el aprender del hacer.** De esta forma, se le da la máxima prioridad a los "métodos naturales", totalmente inmersos en el contexto, y al logro de las "habilidades instrumentales", que son medios para trabajar y comunicarse con los demás. Junto con esto, se sustentan los valores del bien común y la colaboración para el crecimiento de la comunidad, enfatizando que el acceso a la información no es un privilegio sino una fuerza movilizadora de todas las personas.

En suma, para Freinet la disciplina ni siquiera es tema ya que el grupo se autorregula en torno a sus propios intereses y a las necesidades de aprendizaje que surgen en el contacto con el mundo exterior a partir del trabajo.

El modelo antipedagógico propuesto en Italia por María Montessori (1912) incorpora algunos rasgos comunes con Freinet, en tanto propone un Aula en que los niños tengan libertad para desplazarse y explorar objetos, encontrando soluciones a sus necesidades de aprendizaje de manera autónoma. La diferencia radica, principalmente, en que los aprendizajes no se adquieren de forma grupal, sino que el movimiento de indagación se realiza desde una orientación interna, es decir, emerge de un saber intuitivo que tiene el niño sobre lo que necesita comprender en el mundo que lo rodea. Otra diferencia relevante es que el Aula es limitada y existe un establecimiento con bordes geográficos claros, pese a que se incorporan actividades fuera de la sala y con otros medios que no son los materiales clásicos desarrollados por la autora.

Montessori (1912; 1924) concibe a la educación como un proceso que naturalmente lleva a hacer del ser humano "todo lo que él puede llegar a ser", a través del despliegue de su potencialidad y el logro de su madurez cognitiva, afectiva, relacional y en vinculación con el medio. Se opone a la visión infantilizante de la educación tradicional, manifestándose a favor de un proceso de aprendizaje que se da constantemente y no solo en las instituciones, gracias a la tendencia natural hacia la curiosidad y el deseo de conocer y dominar el mundo, siendo autónomo en él.

Para la autora, la falta de consideración de los adultos hacia los ritmos de indagación de los niños es nefasta, dado que interrumpen con exigencias externas un proceso interno que se despliega cada vez que el niño interactúa con un objeto que atrae intensamente su atención. Critica también la forma en que la educación tradicional impone trabas físicas y mentales a los niños: bancos duros, sillas incómodas, extensas horas de clases, contenidos poco significativos, un Aula sin posibilidad de movimiento ni de quejas, todo sostenido por medio de la disciplina verbal e incluso la violencia física. Respecto a cómo debe ser un profesor, Montessori propone un vuelco de responsabilidad: se debe dejar atrás la idea de que lo que el niño aprende depende de él. El docente debe situarse como un acompañante del proceso de aprendizaje movilizado por el niño, desarrollando una actitud de humildad y paciencia ("seguir al niño").

La noción de disciplina en el marco montessoriano se entiende como "el respeto por el trabajo de los otros y la consideración del derecho que a los otros asiste (...) ya no sucede entonces que un niño quiera coger el trabajo de otro; si lo desea, espera pacientemente que aquel objeto quede libre. En este caso el niño se interesa por observar a su compañero que trabaja con aquel objeto que desea poseer. De aquí que desde que la disciplina se establece por estos hechos internos, sucede que el niño trabaja con entera independencia de los demás para desarrollar su propia personalidad" (Montessori 1912: 78). La disciplina es un estado interno que se logra progresivamente gracias a la unificación psíquica y de la personalidad (Montessori 1924).

Por su parte, Iván Illich (1971) se opone al sistema educativo oficial en tanto reproduce la segmentación social, tal como otras instituciones de la sociedad capitalista, y en tanto manipula a las personas y les hace perder la autonomía en su

propio proceso de educación. Su propuesta es teórica, lo cual la diferencia de los autores anteriormente expuestos. Él crea un proyecto de tramas de educación, que contrastan con lo que llama la "sociedad escolarizada".

La sociedad escolarizada es un producto de la época industrial, que se caracteriza por la institucionalización de la educación y por la producción en serie de logros educacionales, factibles de producir solamente en instituciones especializadas. Es decir, la existencia de las escuelas genera y sostiene una demanda de educación, la cual se debería entregar a los ciudadanos en cantidades y por grados cada vez mayores, con el logro consecutivo de certificaciones que les den valor en la sociedad.

Con esto se distribuye a las personas por su mayor o menor valor en cuanto a formación académica, el cual sin embargo no está dado por los contenidos y habilidades aprendidas, sino por la cantidad y el tipo de instrucción al que han sido expuestos. La escuela oficial se autoproclama como el único lugar especializado en la adquisición de aprendizajes, generando un monopolio y frustrando modos alternativos de formación. El Estado otorga su permiso y valida este y otros monopolios institucionales (Illich 1971; Agüero y Becker 2013).

Contra este panorama, Illich propone un sistema educativo compuesto por tramas educativas. Su proyecto presenta una noción de Aula como espacio abierto en la sociedad, donde se encuentran disponibles todos los recursos necesarios para el aprendizaje. Las personas pueden acceder a ellos cuando lo estimen necesario, explorando autónomamente las posibilidades existentes. La disciplina no es un problema en tanto no es necesario regular los comportamientos desde arriba; las tramas cuentan con administradores que las organizan y con consejeros que ayudan a las personas a planificar sus aprendizajes, pero de ningún modo se generan normativas para controlar a quienes acceden a los medios educativos. El encuentro entre personas en las tramas está facilitado por un interés o tarea común, y el grupo se autorregula en torno a ello, para disolverse en el momento que se ha cumplido su meta (Illich 1971).

Finalmente, la escuela Summerhill, fundada por A. S. Neill (Montagu 1973; Holt 1973; Fromm 1973), constituye una forma antipedagógica de educación en tanto se basa en los principios de libertad, autodisciplina y democracia. El autor plantea que toda compulsión que se imponga al niño desde afuera ocasionará grandes perjuicios a su desarrollo, dado que lo desviará de lo que él mismo, desde su sabiduría interna y sus necesidades, debe experimentar de forma autónoma.

Para Neill, todos los momentos de la vida de un niño son saludables, incluso aquellos de ocio en que se da una recuperación necesaria de otras actividades. La insistencia de los adultos en que los niños y jóvenes siempre estén haciendo algo "útil", implica pasar por alto la forma de vivir y el deseo que dirige la actividad espontánea: el autor manifiesta que la función del niño es vivir su propia vida, no la que sus padres ansiosos piensan que deben vivir, ni aquella acorde al propósito del maestro, quien cree que conoce al niño más que nadie.

La libertad otorgada a los niños en Summerhill tiene como

fin último que, desde una fase muy temprana, ellos sean capaces de guiar su vida, tomar decisiones acorde a sus deseos, compartir democráticamente con otros y respetar su individualidad. La libertad se entiende como la capacidad de desenvolverse según el propio deseo, pero nunca perjudicando a otros. Al igual que en otras escuelas antipedagógicas, existe la asamblea, instancia en que se discuten los asuntos importantes de la comunidad y se crean leyes de manera conjunta. La asamblea también es un espacio grupal en que se resuelven los problemas entre los niños y con los adultos.

CONCLUSIONES

Luego de este recorrido, corresponde preguntarse si la disciplina constituye en realidad una condición para el aprendizaje. Parecería que la disciplina, en tanto condición previa, concita una acumulación de esfuerzos que tal vez sería deseable destinar directamente a la tarea de aprender. Con la preponderancia de la disciplina como marco necesario para la enseñanza y el aprendizaje, se pierde de vista la tarea primaria relativa a la educación. Esto supone que la escuela se estanca en etapas previas a la misión que supuestamente persigue, produciendo rechazo de los participantes a los procesos escolares por la pérdida de sentido que la primacía de lo formal implica.

Sin embargo, la necesidad de una escuela y un Aula disciplinada se relaciona con la institucionalización de los procesos, cuya forma proviene del Estado, con lo que se asegura la reproducción de su forma en todos los niveles de la sociedad. La disciplina deja de ser el encuadre necesario para aprender, y se convierte en un molde que adapta a las personas arrasando con su individualidad. En el fondo, la disciplina no es una condición previa sino una distorsión intencionada de la estructura del Aula.

El énfasis que el Estado pone en la disciplina en lugar de en el aprendizaje dice mucho sobre su objetivo, sobre todo teniendo en cuenta el desplazamiento de tarea que significa y el efecto subjetivo que tiene sobre sus participantes: la producción de aburrimiento y apatía de los alumnos en el espacio del Aula, la insatisfacción y el burnout en los docentes, son condiciones que merman la capacidad de pensar de forma autónoma, que producen sufrimiento y coartan las posibilidades de elaborar proyectos diferentes e instituir otras formas de enseñar y aprender.

La preocupación obsesiva por la disciplina por parte del sistema educacional oficial sirve para marcar, una vez más, el control hegemónico que el Estado tiene de la violencia. Desde la cúspide se la ejerce "legítimamente", reproduciendo así la apropiación que se ha hecho de ella. Este dominio absoluto permite tildar de violentos a quienes se oponen a ella: en el espacio del Aula, a los indisciplinados.

Al parecer, el sistema educativo avanza en la búsqueda de mayores controles a través de diversas regulaciones de los roles de todos los actores y de la asignación de responsabilidades, asegurando este proceso con la promulgación de documentos oficiales. Sin embargo, la represión no es en vano, y por ello se observan cada vez más reacciones defensivas de los alumnos

y estudiantes a estas “reclusiones”. Cabría entonces plantear la posibilidad de que la indisciplina sea un comportamiento creado como respuesta o resistencia a las medidas disciplinarias y a la omnipresente regulación del sistema escolar, más que ser la causa necesaria de estas.

Es paradójico que, si bien el sistema escolar oficial sostiene la tesis de la democracia y el logro de una ciudadanía autónoma y autodisciplinada, en la práctica los sistemas pedagógicos alternativos resultan más democráticos que aquellos sostenidos por el Estado. En los enfoques alternativos se reconocen las individualidades y los tiempos personales, y la negociación de las relaciones sociales se da desde un lugar de igualdad y horizontalidad. Así como se toman en cuenta los procesos de desarrollo y sus pautas en los niños, la curiosidad infantil es entendida como una manifestación del deseo y como el motor del aprendizaje. Finalmente, estos enfoques instalan al grupo y al deseo de aprender como reguladores de los comportamientos, y sostienen que es posible acordar en libertad las normas de convivencia. Es decir, la disciplina deja de ser un problema, al punto que desaparece del sistema.

BIBLIOGRAFÍA

- Agüero, M. & Becker, P. (2013). Tramando Aulas, la propuesta educativa de Iván Illich. En H. Foladori (Coord.). *Aulear: Hacia una Pedagogía del Acontecimiento*. Libro en Prensa.
- Camps, J., Castillo, P. & Pinto, F. (2013). Asambleando el Aula: Makarenko y las Colonias. En H. Foladori (Coord.). *Aulear: Hacia una Pedagogía del Acontecimiento*. Libro en Prensa.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Foladori, H. (2009). Las caras de la violencia, *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. VI, N° 17.
- Foladori, H. (2006). El dispositivo educacional oficial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. IV, N° 8.
- Freinet, C. (1979). *Los métodos naturales*. Barcelona: Fontanella.
- Fromm, E. (1973). Sin título. En H. Hart (Coord.). *Summerhill: pro y contra*. México: Fondo de Cultura Económica. (pp. 208-218).
- Holt, J. (1973). Sin título. En H. Hart (Coord.). *Summerhill: pro y contra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Ver: http://www.davidtinapple.com/illich/1970_deschooling.html (mayo de 2013).
- Kaës, R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En R. Kaës y otros. *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Lourau, R. (1979). *El Estado y el inconsciente*. Barcelona: Kairos
- Lourau, R. (1973) Referencias teóricas del análisis institucional. En G. Lapassade et al. *El análisis institucional*. Madrid: Campo Abierto.
- MINEDUC (2005). *Marco para la Buena Dirección: Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño*. Ver: <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/marcobuenadireccion.pdf> (mayo de 2013).
- MINEDUC (2006). *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar*. Ver: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103240919330.resolucion_pacifica_de_conflictos.pdf (mayo de 2013).
- MINEDUC (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ver: <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf> (mayo de 2013).
- MINEDUC (2011). *Orientaciones para la elaboración y actualización del reglamento de convivencia escolar*. Ver: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201203262329520.Orientacionesreglamconvivescolar.PDF (mayo de 2013).
- MINEDUC (s.f.). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Ver: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201203262303500.PoliticadeConvivenciaEscolar.pdf (mayo de 2013).
- Montagu, A. (1973). Sin título. En H. Hart (Coord.). *Summerhill: pro y contra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montessori, M. (1912). *La autoeducación en la escuela elemental: Continuación al Método de la Pedagogía Científica aplicado a la Educación de la Infancia en las Case dei Bambini* (Juan Palau Vera, Trad.). Barcelona: Araluce.
- Montessori, M. (1924). On Discipline: Reflections and Advice. *The Call of Education*, 1(3-4). Ver: www.montessori-ami.org (mayo de 2013).
- Núcleo de Educación del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile (s. f.). *Elementos Básicos para la Elaboración de Manuales de Convivencia Escolar*. Ver: <http://www.facso.uchile.cl/portal/sociologia/investigacion/63095/nucleo-de-educacion-y-convivencia-escolar> (abril de 2013).
- Ortega, R. (2007). *Fundamentos de la Educación en el Chile Actual*. Ver: <http://www.facso.uchile.cl/portal/sociologia/investigacion/63095/nucleo-de-educacion-y-convivencia-escolar> (abril de 2013).
- Ortega, R. (s. f.) *Convivencia y Conflictividad Escolar*. Ver: <http://www.facso.uchile.cl/portal/sociologia/investigacion/63095/nucleo-de-educacion-y-convivencia-escolar> (abril de 2013).
- Recursos electrónicos de la Asociación Montessori Internacional. Ver: <http://www.montessori-ami.org> (abril de 2011 y mayo de 2013).
- Recursos electrónicos del Índice Montessori Internacional. Ver: <http://www.montessori.edu> (abril de 2011 y mayo de 2013).
- Saavedra, D. & Yáñez, I. (2013). La escuela de Barbiana: Apropiando-nos del aprender. En H. Foladori (Coord.). *Aulear: Hacia una Pedagogía del Acontecimiento*. Libro en Prensa.

La preocupación obsesiva por la disciplina por parte del sistema educacional oficial sirve para marcar, una vez más, el control hegemónico que el Estado tiene de la violencia.

“Muta me, meta mu; tú eres yo, yo soy tu”, o la relación dialógica entre el profesorado *senior* y el profesorado novel universitario

M^a. Luisa Rodríguez Moreno¹

Imagínate que quieres cambiarte con un hombre cualquiera. Lo conseguirás haciendo lo que voy a decirte y ten bien entendido que el otro tomará tu figura y tú la suya, y aunque hagas este cambio, mantendrás tu personalidad y especialmente este buen corazón que tienes. Cada vez que quieras hacer el cambio con otro dirás:

“Muta me, meta mu; tú eres yo, yo soy tu”

y el cambio se hará en el acto. Ahora, queda con Dios, querido Homero, y haz, te ruego, un razonable empleo del poder que tienes. Yo me vuelvo a mi trabajo, al centro de la Tierra, para otros mil años.

Leyenda de Homero y el enano de los deseos. Cuentos de hadas alemanes²

Resumen: La relación intergeneracional en la universidad ha ido evolucionando a lo largo de los años. Se caracterizó por una estructura más jerárquica en sus inicios hasta llegar a una situación más democrática. En este artículo se estudia la relación dialógica de mentoría entre el profesorado junior y senior no sólo para favorecer un clima más igualitario sino también para facilitar el aprendizaje de la docencia y la adaptación a las nuevas situaciones en momentos críticos. Basándose en la realidad, las autoras sugieren el análisis de expectativas, necesidades y proyectos para una mejor orientación del joven profesorado investigador y dan indicaciones prácticas para una eficaz mentoría en la universidad española de hoy. Palabras clave: mentoría, relación dialógica, profesor junior, profesor senior.

Abstract: The intergenerational relation in the university has evolved over the years. In the beginning was characterized for a hierarchical structure until more democratic situation. In this article is studied the dialogical relation between junior and senior professors to facilitate the learning of teaching and the adjustment to new critical moments. The authors suggest analysis of expectations, needs and projects for better orientation to the young researcher professors and give practical suggestions about effective mentoring in Spanish universities. **Keywords:** Mentoring, dialogical relationship, junior, senior, professors.

Sumário: O relacionamento intergeracional nas faculdades universitárias tem evoluído ao longo dos anos. Caracterizou-se por uma estrutura hierárquica no início para chegar a uma situação mais democrática. Este artigo estuda a relação dialógica de mentoring entre professores seniores e juniores não apenas para promover um clima mais igualitária, mas também para facilitar a aprendizagem do ensino e adaptação a novas situações em momentos críticos. Baseado na realidade, a autora sugere expectativas de análise, necessidades e projetos para melhor orientação do jovem pesquisador do corpo docente e dar sugestões práticas para mentoring eficaz em universidades espanholas hoje.

1. INTRODUCCIÓN

Leemos en Reggio (2010) que el aprendizaje es el producto de una acción relacional y dialógica. El aprendizaje dialógico resulta de un diálogo igualitario en el que diferentes personas (profesor y alumno, alumno/

alumno, mentor/protegido, por ejemplo) intercambian argumentos basados en el razonamiento y no en las relaciones de poder. Aprender desde el diálogo es la mejor manera de transformar la sociedad. La actividad transformadora de la persona que aprende se produce a través de la relación que consigue establecer con el

1. Catedrática Emérita de Orientación Profesional. Universidad de Barcelona (España). luisarodriguez@ub.edu

2. Buenos Aires, 1947, Ed. Molino.

mundo y con los otros. Aprender es un modo de salir del mundo cerrado de la persona, suficiente para sí mismo pero inconcluso; a través de la experiencia del tú, el yo de la persona que aprende reconoce y construye significados y toma forma. "Cuando se dice *Tú*, se dice al mismo tiempo el *Yo* del par verbal *Yo-Tú*". (Buber, 1969). Buber coincide con Freire en que la falta de diálogo impide la comprensión, la construcción de mundos y en que es funcional sólo cuando reproduce el conocimiento (Freire, 1970).

Partiendo de nuestra postura ante la relación dialógica como la más idónea, inicio este trabajo, diciendo que desde finales de los ochenta algunos autores europeos vienen reflexionando sobre la iniciación a la docencia (*teacher induction*), pero se han centrado más en la enseñanza primaria y secundaria que en los niveles universitarios.

La inducción -introducción o iniciación- viene definida como el "proceso de transición de quien estudia para ser profesor hasta el logro de la autogestión profesional" y es igualmente importante para el profesorado sin experiencia que con ella (Letvin, 1992). La iniciación del profesorado en su actividad docente es considerada por Burke (1987) mucho más que el breve período introductorio a la primera experiencia docente.

Iniciar al profesorado novel o junior es un largo y comprometido proceso que exige planificar estudios y programas educativos propios de las instituciones universitarias, organizar *prácticums* en aulas de nivel superior para observar su dinámica, facilitar experiencias fuera y dentro del ámbito educativo y entrenarse en la toma de decisiones que progresivamente les vayan acercando correctamente a las exigencias reales de su puesto de trabajo.

Iniciarse es, en realidad, parte de un proceso continuado que termina con el máximo desarrollo de un profesional. La mayoría de los autores coinciden en subdividir en grandes fases la transición de persona no experimentada a experimentada. Fases tales como, por ejemplo, transitar de alumno a profesor; de ser persona idealista a ser realista; de desconocer las normas institucionales a aprender los roles de un funcionario; de no conocer a los estudiantes a descubrir su verdadera identidad, etc. Y fases más complejas de socialización múltiple que van desde la exploración de las funciones profesionales hasta su consolidación, con toda una serie de problemas concurrentes (Vid. para más detalle la tesis doctoral de Bozu, 2008).

El itinerario vital y laboral de alguien que desea ser profesor (docente e investigador) es parecido al de

cualquier profesional y se extiende desde el inicio en la profesión hasta la jubilación; no obstante, en términos prácticos, algunos autores convienen en aceptar que los siete primeros años de ejercicio en el magisterio son los que más van a influir en el desarrollo profesional de un docente (Vonk & Schars, 1987). De estos siete años, el más investigado es el primero, pues se considera un período de prueba. Los procesos más estudiados, por ser los que emergen en esos primeros años de ejercicio, se refieren al crecimiento personal del profesorado novel, a su profesionalización o adquisición de experiencia y a sus relaciones con el medio donde debe actuar.

Con referencia a estos tres procesos, creo que hay algunas fuerzas institucionales que pueden influir significativamente desde sus propias estructuras. Por una parte, la atención que profesores *senior*, grupos de investigación e institutos de ciencias de la educación puedan prestar a las necesidades del profesorado novel. Por otra, los mecanismos de supervisión y evaluación de la calidad docente, ya sea desde los mismos departamentos universitarios, ya sea desde las agencias de evaluación de la calidad a niveles superiores, estatales o independientes.

En este caso conviene aclarar que sería bueno diagnosticar la competencia del profesor novel no sólo para transmitir conocimientos, sino para acercarse al grupo de sus estudiantes transfiriendo con eficacia su conocimiento. Asimismo evaluar su competencia para comunicarse, planificar las materias, trabajar en equipo con la plantilla profesoral y otras habilidades igualmente valorables.

Finalmente, velar por la capacidad de socialización o adaptación al contexto real de la estructura universitaria, que implica una inevitable dialéctica: o asumir las normas institucionales (con la consiguiente construcción de las expectativas a medio y largo plazo) o acogerse al paradigma de una socialización interactiva, a través de la cual *seniors* y *juniors* se influyen y aceptan mutuamente cambios y proyectos.

2. LA TRANSICIÓN HACIA LA PROFESIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA

La relación intergeneracional en la universidad española se ha caracterizado hasta finales del siglo XX por una estructura muy jerárquica en que el/la catedrático/a creaba su escuela, compuesta por la cátedra (*silla*, *cadeira*, *cadira*) y un pintoresco conjunto de profesores/as de menor categoría (ayudantes, adjuntos, agregados, titulares, etc.), que iban siguiendo las directrices docentes e investigadoras del que se consideraba jefe

o líder natural. A partir del final de los años noventa, las cosas han ido cambiando progresivamente hacia una democratización de las relaciones departamentales aunque, a la vez, todo hay que decirlo, hacia una dispersión algo desorientadora en los planes docentes y las líneas de investigación.

Desde los informes de 2002, referentes al Espacio Europeo de Educación Superior (Informe 24.05.2002) y del proyecto Tunning, de 2003, producto de las recomendaciones de la Comunidad Europea ("El futuro de la educación hasta 2010"), se han ido construyendo las bases de una nueva educación universitaria caracterizada, muy especialmente, por promover nuevos objetivos y nuevas funciones (Rodríguez-Moreno, 2006).

Objetivos que priorizan el aprendizaje de nuevas competencias, nuevas habilidades y nuevas responsabilidades, iniciando de este modo un camino hacia replanteamientos más cercanos al humanismo, a la promoción de nuevos saberes y al meta-aprendizaje (aprender a aprender).

A este estado de cosas hay que añadir que, a partir de las recomendaciones de Bolonia y del *sunami* que ha supuesto la prejubilación y jubilación de mucho profesorado ordinario (en España), estamos asistiendo a la emergencia de una nada desestimable colectividad de profesorado novel poseedor de nueva savia y de nuevas técnicas más cercanas a la sociedad del conocimiento.

Este profesorado novel ya no padece la anterior estructura jerárquica, obsoleta, de organización de las plantillas universitarias, sino que colabora en los Departamentos y Facultades en igualdad de condiciones, de objetivos y de trato. El rol del colectivo de catedráticos o profesorado titular ya no es tan directivo, y las funciones del profesorado jubilado –*senior* y/o emérito–, sobre todo, de apoyo. Se abren nuevas perspectivas, más claras y más eficaces en la formación y seguimiento del desarrollo de la carrera del profesor *junior*. Y, por tanto, en la investigación de sus *necesidades, expectativas y proyectos*.

3. ENCUENTROS Y DESCENCUENTROS

He citado tres de los aspectos que creemos más urgentes para los proyectos futuros de investigación y de formación: diagnosticar *las expectativas*, atender a *las necesidades* que éstas han originado y favorecer y estimular *los proyectos* del profesorado (tanto novel como *senior*). Estos colectivos viven sus correspondientes crisis de transición (el choque ante la realidad –el *reality shock*, de Veenman, 1984) en términos personales y académicos, de modo que ese shock podría ofrecer

diferentes temas a investigar: cómo el profesorado novel (en traumática transición) percibe sus problemas; cómo cambia sus conductas, actitudes y personalidad; cómo se replantea su puesto de trabajo; y a qué causas atribuye el enfrentamiento a la realidad. Veenman, en 1984 aportaba en un exhaustivo estudio varias investigaciones al respecto (aunque no del profesorado universitario) que pueden servir de punto de referencia para investigaciones en la docencia universitaria.

El mismo Veenman, doce años más tarde (1996) afirmaba que, a pesar de que todos los gobiernos hablan de lo interesante que es alcanzar la calidad en los sistemas educativos, la iniciación del profesorado novel sigue siendo una asignatura pendiente. De tal manera que, al no existir programas de formación para los profesores de nuevo cuño, muchos de ellos abandonan la docencia en los tres primeros años.

La investigación sobre las actuaciones y problemas del profesorado novel ha sido escasa y ha estado centrada, como antes hemos expuesto, en la primaria y la secundaria; aunque a partir de las innovaciones promovidas por la Comisión Europea y los drásticos cambios sugeridos en el plan Bolonia, en esta última década se inician trabajos (a veces tímidos) al respecto, más descriptivos que prescriptivos. Véanse, por ejemplo, los trabajos de Goodlad, 1997; y los de los españoles Cruz, 1999; Marcelo et al., 1993 –que elaboraron un cuestionario sobre la iniciación a la docencia universitaria; Colén, et al. 2000, y Feixas, 2002.

Estoy convencida de que el profesorado novel precisa de programas de iniciación y de que *seniors* y *noveles* se pueden ayudar y enriquecer mutuamente. De hecho, sea cual sea la clasificación, en fases o etapas, el proceso evolutivo de unos y otros (con sus semejanzas y sus diferencias), nos sugiere el siguiente gráfico (Fig. 1) genérico, con connotaciones de *continuum*.

En el gráfico queda claro que siempre pueden darse generosos y didácticos encuentros entre *seniors* y *juniors*, que serán tanto más eficaces si los Departamentos y las Facultades asumen la necesidad de sinergia y se prestan a planificar acciones formativas e investigadoras, con la correspondiente propuesta de recursos y metodologías (sin olvidar que cada profesor/a *senior* o *junior* son casos singulares y genuinos).

Es imposible, por tanto, generalizar, ya que cada universidad tiene sus propias y definitorias características, las transiciones son distintas entre personas y edades, y los estilos cognitivos y personales de transferencia del saber y de la experiencia son irrepetibles.



Fig. 1. Entrecruzamiento entre momentos del profesorado senior y junior

3.1. EL PROFESORADO SENIOR

En España siempre ha habido mucho interés por mejorar la docencia en las aulas universitarias. No es este el momento de glosar los numerosísimos escritos de pedagogos preocupados por la calidad de la docencia y por el valor de la evaluación continuada. Desde los años noventa, el profesorado universitario tiene a su disposición agencias evaluadoras de la calidad de su trabajo, tanto a nivel nacional como a nivel autonómico e incluso internacional.

Los productos de su labor investigadora, sus publicaciones y sus innovaciones muestran también que la carrera del profesor universitario es competitiva siempre en busca de la calidad máxima.

El profesor senior es el que ha pasado por todas las vicisitudes de un arco iris de la vida profesional que abarca desde los primeros momentos de duda y de esfuerzo (a veces, sólo basados en el ensayo y el error que, en ciertos momentos, han parecido baldíos) hasta su fase de establecimiento como funcionario ordinario en la estructura universitaria y su época dorada de impartición de sus propias ideas y de sus propios hallazgos (fruto, frecuentemente de la investigación aplicada).

Desde finales del siglo XIX hasta el inicio del siglo XXI, el profesor universitario ha vivido una carrera algo monolítica y rectilínea, llevado por ciertas rutinas (con sus pros y sus contras, por supuesto), y bastante centrado en el paradigma de profesor funcionario. La expresión más genuina y popular decía que la cátedra era vitalicia.

3.2. EL PROFESORADO NOVEL O JUNIOR

Como ya he comentado, hoy día, los modelos y las estructuras han ido cambiando y el profesorado novel ya no se desenvuelve en una dinámica tan rígida y ordenada. A lo largo de los años el concepto de profesor novel ha ido cambiando y evolucionando al igual que la enseñanza universitaria.

Actualmente, según Feixas, (2000), comprobamos que el profesorado novel, en la etapa universitaria, es profesorado joven, con alguna experiencia profesional y con menos de 3 ó 5 años de experiencia docente en una institución universitaria. Bozu (2009) apunta que los profesores universitarios noveles inician su carrera docente y sus primeras experiencias en la universidad como posgraduados, dentro de un programa de doctorado; es el caso de los becarios predoctorales, de los ayudantes en las universidades españolas y de los *graduate teaching assistants* en Europa y EEUU.

Durante este periodo formativo, los estudiantes de doctorado tienen que trabajar como docentes principiantes, para ofrecer soporte en la docencia a los profesores titulares y experimentados del departamento.

Esta etapa está acompañada de la angustia que padecen todos los noveles por el hecho de saber si serán capaces de enfrentarse a la realidad y, al mismo tiempo, si lo harán mejor que aquellos profesores que tuvieron y que no fueron de su agrado. Al mismo tiempo, este sufrimiento se caracteriza por las carencias que padecen los noveles:

- El acceso a una plaza permanente y la promoción académica
- La competitividad en el ámbito de las publicaciones, asistencia a congresos, seminarios y jornadas
- La necesidad de incorporar la teoría y la práctica a sus enfoques de la enseñanza para motivar al os alumnado y fomentar su interés por la materia y por el aprender mediante metodologías didácticas y vivenciales
- La importancia del establecimiento de redes y de ser reconocido como miembro de la comunidad teniendo en cuenta el contexto institucional

Considero que estas necesidades se pueden satisfacer a partir de los tímidos programas de formación inicial del profesorado novel propuestos en algunas universidades españolas. Según Fernández (2008), los modelos más innovadores, siguiendo el paradigma del profesional reflexivo, se centran en programas basados en la reflexión sobre la propia práctica y la revisión colectiva de las actuaciones docentes.

Uno de los programas pioneros y con más trayectoria es el programa implementado y desarrollado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia con el objetivo de iniciar y desarrollar el proceso de profesionalización del docente universitario en el siglo XXI mediante las competencias pedagógicas básicas que promueve el programa.

A partir de estas dos situaciones, se impone un proceso de reflexión compartida entre *seniors* y *juniors* (Vélaz de Medrano, 2009). Pero no es tarea fácil, por los problemas que plantea: del desencuentro entre estas dos categorías o clases de profesorado, los más expertos y los menos expertos, hemos deducido, considerando simultáneamente nuestras experiencias y las opiniones de los teóricos e investigaciones, las siguientes carencias y peculiaridades:

- a. Se ha dado más atención a la formación del profesorado novel en los niveles de primaria y secundaria. El profesorado novel universitario no ha recibido, en general, atención específica institucionalizada.
- b. No se detectan programas universitarios concretos, sólidos y afianzados de iniciación del profesorado junior a la docencia y a la investigación. La orientación personal y académica en algunas instituciones ha substituido lo que podrían ser planes estructurados; y mucho menos

se dan investigaciones acerca de metodologías de iniciación.

c. Distintos investigadores (tanto desde la metodología cuantitativa como cualitativa) han propuesto o señalado que el paso del rol de graduado a profesor novel se produce en fases, longitudinales o evolutivas, entre las que la más estresante es la primera, que suele durar de 6 a 7 años. Este estrés o shock ante la realidad acaba, muchas veces, en el abandono.

d. La transición desde la calidad de graduado a profesor novel es estresante, difícil y de cierta complejidad psico social, por los esfuerzos que exige a nivel personal, familiar y académico. El profesorado novel sobrevive, la mayoría de las veces, por ensayo y error.

e. También hemos conocido (y está demostrado) que la transición de profesor con experiencia a senior jubilado es, igualmente, estresante.

f. Se impone racionalizar y conectar ambas transiciones para mejorar los procesos transitorios de ambos colectivos.

Por estas razones, en nuestro país, ya iniciada la segunda década del segundo milenio, creemos que conviene –y urge– indagar acerca de varias dimensiones de la función docente del profesorado novel, para edificar sobre nuevos fundamentos y paradigmas la formación futura de los idóneos profesores universitarios. Nos ha parecido pertinente distribuir esas funciones para su mejor análisis (Tabla I).

En el mundo académico se constata que el profesorado novel universitario suele iniciarse simplemente a partir de sus experiencias vitales, de sus conocimientos formales y no formales y de sus cambios en la conceptualización de qué es su profesión y cómo ha de actuar en ella. Nadie se ha ocupado o se está ocupando de formarle para la docencia.

Es por todas esas razones por lo que pensamos que el uso de la mentoría sería (entre otras, como el portafolios o carpeta docente, el *seek*, la supervisión individualizada de la adquisición de competencias, los métodos heurísticos, los prácticum probatorios o experienciales, etc.) una metodología interesante y útil en los tiempos que corren, sobre todo porque hay, actualmente, mucho profesorado senior vocacional y con suficiente potencial para colaborar en la iniciación del junior. De hecho, la mentoría se ha considerado muy importante en el acompañamiento del alumnado universitario (Valverde, et al., 2003-2004), pero no se ha prestado excesiva atención al profesorado novel o en proceso de iniciación.

Tabla I: Ámbitos de posible pesquisa en la transición y desarrollo del profesorado novel (Basados en las opiniones de López, D.; Pascual, L. & Pol, C. Sevilla, 2012. III Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación)

<p style="text-align: center;">ÁMBITOS A INVESTIGAR EN LA TRANSICIÓN Y DESARROLLO DEL PROFESORADO NOVEL UNIVERSITARIO</p>		
Expectativas	Necesidades	Proyectos
<p>1. Aprender contenidos</p> <p>2. Aprender a transferir conocimientos y motivar al alumnado</p> <p>3. Conocer metodologías didácticas generales y diferenciales. Planificar y organizar los contenidos.</p> <p>4. Conocer estrategias de orientación personal, tutoría y orientación profesional.</p> <p>5. Conocer las normas institucionales y la política educativa del contexto.</p> <p>6. Innovar</p> <p>7. Evaluar y mantener disciplina y colaboración en las aulas</p> <p>8. Investigar</p> <p>9. Publicar</p> <p>10. Trabajar en equipo</p> <p>11 Tomar decisiones de futuro</p>	<p>- Dedicar mucho tiempo al estudio (conseguir conciliaciones varias).</p> <p>- Cambiar actitudes (de lo ideal a lo real, reconsiderando utopías e ilusiones)</p> <p>- Cambiar conductas (de la exigencia a la adaptación, de la rigidez a la flexibilidad;)</p> <p>- Reconsiderar el auto concepto y emociones (control de los estreses y desequilibrios)</p> <p>- Planificar, seleccionar recursos según objetivos y competencias, en equipo.</p> <p>- Replantearse la competitividad individual con otros colegas.</p> <p>- Aprender a innovar y a rebelarse (del conservadurismo a lo progresista)</p> <p>- Profundizar en la calidad de la expresión de las ideas científicas (en publicaciones)</p>	<p>- Participar activamente en proyectos de Investigación y Desarrollo de ámbito nacional</p> <p>-Seguir realizando producciones científicas en forma de artículos y comunicaciones</p> <p>-Acudir a Congresos, Jornadas, Seminarios, etc. relacionados con la orientación académica y profesional para intercambiar experiencias</p> <p>-Investigar en temas actuales y de interés para favorecer el desarrollo profesional dentro de la comunidad universitaria</p> <p>-Pertener y promocionarse en el equipo de investigación que colaboro</p> <p>-Conseguir becas predoctorales para así iniciar estudios de doctorado</p> <p>-Pertener a un grupo de investigación que permita participar en proyectos relacionados con el ámbito de la orientación académica y profesional</p>

3.3. ETAPAS POR LAS QUE TRANSITA EL PROFESOR NOVEL MIENTRAS VA PASANDO A SENIOR

El profesor novel (beginning teacher, novice, novel) inicia su andadura desde un punto concreto (al acabar sus estudios de postgrado, la mayoría de las veces) hasta pasados 5 ó 7 años de experiencia, dolorosa y complicada. El proceso de aprender a ser profesor es de gran complejidad e implica conexión con otros profesores más experimentados y contextos multivariados, condicionados por las culturas de cada universidad. La docencia, en esa primera etapa, exige que el profesorado sea competente en su tarea inicial y futura y consiga las metas finales en condiciones adversas o difíciles;

por ejemplo, cuando el alumnado presenta diferentes capacidades y niveles, cuando las condiciones del contexto no sean predecibles con facilidad, cuando los controles políticos y administrativos sean rígidos e inamovibles, cuando los sistemas educativos y curriculares varíen con demasiada frecuencia o cuando las expectativas de docentes y discentes sean inestables. Burke (Op. Cit: viii) considera que esos condicionamientos son más un reto que una barrera. De alguna manera, el profesorado novel se va a ver abocado a transitar por diferentes etapas como las que propone Vonk (1994: 88), que nos parecen prácticas y oportunas (Tabla II):

Tabla II: Descripción de las etapas del desarrollo profesional del profesor novel

ETAPAS	BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS ETAPAS
Pre-profesional	Período de formación inicial, centrado en lo personal y lo ambiental y en la cristalización y ampliación de los conocimientos propios de las materias que ha de enseñar. Han de aprovecharse todas las ocasiones de realizar prácticas reales, balances de competencias y ejercicios de control del alumnado.
Antesala	Fase de transición a través de un umbral, es decir, primer año de experiencia docente, por el que el profesor novel intenta sobrevivir bajo nuevas condiciones y empieza a vislumbrar su identidad profesional y su propio repertorio de actividades. En estos momentos lo importante es ser reconocido por el resto de la plantilla y aprender metodologías didácticas y organización.
Crecimiento	Período entre el segundo y el séptimo año de servicios, en que los docentes han de expandir sus conocimientos de base y su repertorio metodológico. Son aspectos clave: aprender a dominar el aula (motivar, evaluar y controlar el avance del alumnado) y reflexionar sobre los errores o aciertos de la propia manera de enseñar y educar.
1ª fase profesional	Varios años transcurridos –unos 5, a partir del sexto o séptimo año de experiencia- hasta la madurez docente, en que coincide la experiencia adquirida de varias dimensiones (enseñar contenidos, evaluar resultados, crear recursos, dialogar con profesionales afines) con el descubrimiento de las técnicas de investigación y aplicación de la teoría y el intercambio científico con profesores e investigadores muchas veces a nivel internacional.
Reorientación	Crisis a mitad de la carrera profesional y vital. Momentos en que todo lo aprendido y aplicado se pone en cuestión y se reinicia toda una campaña auto aplicada de análisis de los propios errores y de los propios aciertos. Estas crisis, muchas veces coinciden con fases de evaluación cualitativa y cuantitativa por parte de los gobiernos y/o de las administraciones universitarias sobre el personal docente de más alto nivel: Es lo que se ha venido a denominar control de la calidad y evaluación de los méritos.
2ª fase profesional	Período vital y profesional en que se puede calificar al profesor de verdaderamente experto, no sólo por el nivel de sus conocimientos teóricos sino también por sus habilidades investigadoras, docentes y divulgadoras. Esa fase es la que coincide con el estatus adquirido en la sociedad del conocimiento y en la recogida de todo lo sembrado en los 25/30 años anteriores. El profesor, ya senior, puede iniciar sus primeras actividades de mentoría con profesorado novel.
Desconexión	Período previo a la jubilación, con multitud de variantes, en función del bagaje de la persona, de sus intereses universitarios y extrauniversitarios y de su colaboración con colegas nacionales e internacionales.

4. LA MENTORÍA

A lo largo de estas últimas dos décadas se ha publicado interesante bibliografía acerca de la mentoría y se han desarrollado jornadas al respecto (Blanc, 2003; Blanc & Cuerrier, 2007; Clutterbuck & Megginson, 1995; Furlong & Maynard, 1995; Jackson, 1990; Molina, 2008; Mullen, & Lick, 1999; Soler, 2003; Taveira, 2011; Velasco, et al., 2009). En general, la mentoría es considerada un método para transferir los conocimientos prácticos de una persona a otra. Vonk (1994, 1996) y Healey & Welchert (1990) la definen como "una relación dinámica y recíproca -en un ambiente laboral- entre una persona experimentada (mentor) y un aprendiz o novel (protegido) dirigida a promocionar el desarrollo profesional de ambos".

Los profesores que se inician están interesados en recibir ayuda de una persona experta para adquirir identidad profesional y desarrollarse desde el inicio hasta el total desarrollo profesional; y, por su parte, el interés del mentor es que se refleje en el protegido el propio repertorio de acciones. Casi siempre, en los profesores más mayores, la relación de mentoría significa practicar de una manera generativa, emulando, de alguna manera el rol de la responsabilidad formativa de un padre. Siempre y cuando en esa fórmula se dé una auténtica reciprocidad. La relación de mentoría, de hecho enriquece el desarrollo profesional de las dos personas implicadas en ella

Para funcionar como un correcto mentor, éste ha de poseer ciertas competencias (conocer lo que el principiante sabe y cuáles son los problemas que le preocupan, manejar las relaciones interpersonales y poseer ciertas competencias técnicas cercanas a la orientación personal -aconsejar, observar, responder, instruir, evaluar, etc.). De hecho, el mentor debe estar alerta en una serie de aspectos clave de sus protegidos: observar el proceso de su desarrollo general, profundizar en la naturaleza de los problemas (siempre dependientes de la época y del contexto) y coadyuvar al despliegue de teoría y práctica en el ejercicio de su incipiente profesión.

La competencia relacional de un mentor a la hora de acompañar al protegido o profesor novel puede ser examinada desde los cuatro clásicos enfoques: el de acompañamiento no directivo, el colaborativo, el de asesoramiento y el de control. El primero es el más aconsejable por lo que comporta de escucha de las emociones del profesor novel, de la discusión sobre sus puntos fuertes y débiles y de evaluación del contacto o proceso comunicativo. Es innegable, y en ello coinciden muchos de los teóricos de la mentoría antes citados, que el profesor senior en sus roles de mentor, debe dominar ciertas técnicas como las de ser un excelente observador,

la de devolver la síntesis de los datos recogidos, la de instructor o, finalmente, la de evaluador; siempre desde una perspectiva positiva y optimista (Galton & Moon, 1994).

El rol de la persona tutorizada (o sujeto de la mentoría) radica, fundamentalmente, en su capacidad de escucha y sus expectativas. De hecho, desde las indicaciones de las competencias clave sugeridas por la Comisión Europea, el profesor novel debe demostrar (o ir adquiriendo) el máximo grado de competencia para la comunicación, para el aprendizaje continuado, para relacionarse, trabajar en equipo, socializarse, planificar, negociar y transferir el conocimiento, así como para poner en práctica nuevas iniciativas con creatividad y confianza en sí mismo. La puesta en práctica de un exhaustivo balance de competencias personal y profesional será condición muy importante antes de solicitar la ayuda voluntaria de su mentor (Rodríguez, Serreri, & Del Cimmuto, 2010).

5. SUGERENCIAS PARA UNA EFICAZ MENTORÍA

Del análisis y discusión posterior de los itinerarios presentados por una profesora senior y tres profesores noveles (dos profesoras y un profesor) al Seminario de Sevilla 2012 (Rodríguez et al, 2012) sugiero, apoyándome en sugerencias de algunos profesores noveles, algunas acciones de mentoría, categorizadas en tres áreas: expectativas, necesidades y proyectos.

Si la mentoría está planificada con rigor y atiende a las expectativas y necesidades de ambos protagonistas se produce una simbiosis y cambio progresivo de roles. Se dará el mutuo enriquecimiento ("muta me, meta mu, tu eres yo, yo soy tu"), progresivo e imperceptible, del que se beneficiarán no sólo la institución sino también las diferentes cohortes de alumnado.

A la vez, el avance en la preparación y mentoría del profesor novel será una fuente inagotable de ideas para la investigación aplicada. Parece necesario ofrecer sugerencias para la posible relación protegido / mentor cara a racionalizar el proceso de mentoría (Véanse Tablas III, IV y V)

En definitiva, una interesante y urgente labor está por hacer. La solicitud de ideas aportadas por los docentes universitarios va a ser muy apreciada. Nosotras ya iniciamos una breve consulta entre los vocacionales de la orientación de bastantes universidades españolas, que adjuntamos en los Anexos I, II y III; pero la verdadera investigación empírica y los resultados en forma de guías didácticas para la mentoría o el coaching saldrán en futuros encuentros y en próximos proyectos de investigación. Creemos en el futuro.

Tabla III. Sugerencias para orientar las expectativas del profesorado novel

EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO NOVEL	ALGUNAS ACCIONES SUGERIDAS DEL/DE LA MENTOR/A
Aprender contenidos	Facilitar documentación, sobre todo de los clásicos en la especialidad y enseñarle a buscarla con raciocinio y rigor
Aprender a transferir conocimientos y motivar al alumnado Conocer metodologías didácticas generales y diferenciales. Planificar y organizar los contenidos	Proveerle de metodologías y competencia didáctica. Métodos activos, socializados, individualizados, de proyectos, y de enseñanza aprendizaje a distancia.
Conocer estrategias de orientación personal, tutoría y orientación profesional	Iniciarle en los fundamentos y filosofía de la orientación personal y profesional, para que aprenda a ser un buen tutor de sus alumnos en clases de diferente tamaño
Conocer las normas institucionales y la política educativa del contexto Evaluar y mantener disciplina y colaboración en las aulas	Colaborar con la institución para poner en marcha su normativa, estatutos, métodos de control y evaluación cualitativa y cuantitativa, siempre desde un espíritu crítico
Investigar e innovar	Dirigir o codirigir la tesis doctoral del profesor novel; señalar los paradigmas de la creatividad y de la aplicación de los resultados de la investigación a la realidad profesional. Apoyar y colaborar en la investigación básica. Enseñar a crear recursos genuinos.
Publicar	Iniciarle en todo lo relativo a las exigencias formales y de contenido de las publicaciones científicas en sus múltiples formatos y plataformas, para que redacte exitosamente

Tabla IV. Sugerencias para orientar las necesidades del profesorado novel

NECESIDADES DEL PROFESORADO NOVEL	ALGUNAS ACCIONES SUGERIDAS DEL/DE LA MENTOR/A
Dedicar mucho tiempo al estudio (conseguir conciliaciones varias).	Exponer la mejor manera de prepararse. Coadyuvar a la búsqueda de contenidos y de bibliografía. Acercar a las instituciones las reivindicaciones para la conciliación de la profesora novel con tu vida familiar.
Cambiar actitudes (de lo ideal a lo real, reconsiderando utopías e ilusiones)	Enseñar cómo enfocar de la carrera profesional de una manera realista, analizando los pros y los contras de actitudes excesivamente soñadoras. Caso frecuente al entrar en la universidad
Cambiar conductas (de la exigencia a la adaptación, de la rigidez a la flexibilidad;)	Exponer metodologías didácticas más flexibles y adaptadas a la tipología del alumnado. El profesor novel, al estar más inseguro, tiende a la rigidez docente en las aulas
Reconsiderar el auto concepto y emociones (control de los estreses y desequilibrios)	Explicar cómo enfrentarse a los bloqueos. Coadyuvar con el profesor en momentos de cansancio, crisis o miedo
Planificar, seleccionar recursos según objetivos y competencias, en equipo.	Ayudar a organizar los planes de las asignaturas, a ubicarlas en el conjunto del currículum de las titulaciones y a desgarnar las competencias idóneas en los programas
Replantearse la competitividad individual con otros colegas.	Mediar en los casos de enfrentamiento demasiado explícito y enseñar a relativizar las situaciones de una mal entendida competitividad. Exponer las ventajas del trabajo en equipo
Aprender a innovar y a rebelarse (del conservadurismo a lo progresista)	En los grupos de investigación, saber crear espacios de encuentro con las ideas, de reflexión teórica y de reacción a la rutina y la desidia. Explicar cómo de una actividad cotidiana pueden surgir multitud de ideas innovadoras
Profundizar en la calidad de la expresión de las ideas científicas (en publicaciones)	Colaborar con los profesores noveles en la redacción, presentación y edición de artículos, capítulo de libros, artículos, recensiones, blogs, páginas web de difusión de la investigación, explicando las mejores maneras de redactar y comunicarse con nivel y dignidad

Tabla V. Sugerencias para orientar los proyectos del profesorado novel

PROYECTOS DEL PROFESORADO NOVEL	ALGUNAS ACCIONES SUGERIDAS DEL/DE LA MENTOR/A
Participar activamente en proyectos de Investigación y Desarrollo de ámbito nacional	Solicitar la colaboración del junior en grupos de trabajo
Seguir realizando producciones científicas en forma de artículos y comunicaciones	Incluir en las publicaciones de los investigadores senior aspectos redactados por el profesorado junior
Acudir a Congresos, Jornadas, Seminarios, etc. relacionados con la orientación académica y profesional para intercambiar experiencias	Facilitar su matriculación a eventos nacionales e internacionales con inclusión del junior en comunicaciones y pósters
Investigar en temas actuales y de interés para favorecer el desarrollo profesional dentro de la comunidad universitaria	Incluir a los investigadores principiantes en proyectos comunitarios, sociales, educativos y políticos
Pertenecer y promocionarse en el equipo de investigación en que se colabora	Contar con la ayuda activa e inclusión oficial del junior en los equipos de investigación (nacionales y de ámbito europeo)
Conseguir becas predoctorales para así iniciar estudios de doctorado	Auxiliar en la solicitud administrativa y burocrática de ayudas y becas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanc, M. & Cuerrier, CH. (2007). *Le mentorat en politique auprès des femmes. Un mode d'accompagnement prometteur.* Montréal: Les Éditions du Remue-Ménage.

Cuerrier, CH. (2003). *Pour alimenter la réflexion. Le mentorat et le développement professionnel.* Québec: Fondation de l'Entrepreneuship, Col. Mentorat. Doc. 13.

Bozu, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel.* Un estudio de casos. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat de Barcelona. Vid. También: El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art3.pdf>. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, Enero, 2010, 55-72.

Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 317-328.

Buber, M. (1969). *Yo y tu.* Madrid: Nueva Visión. (Trad. De Horacio Crespo).

Burke, K. (1987). *Teachers development. Induction, renewal and redirection.* Londres: Falmer Press).

Clutterbuck, D. & Megginson, D. (1995). *Mentoring in action: a practical guide for managers.* London: Kogan Page.

Colén, M. et al. (2000). *Las necesidades formativas del profesorado novel para el ejercicio de la función docente.* Comunicación al I Congreso Internacional Docència Universitària i Innovació. Barcelona: Universitat de Barcelona / ICE.

Cruz, M.A. (1999). El programa de formación inicial para la docencia universitaria de la Universidad Autónoma de Madrid. <http://www.ub.edu/forum/Conferencias/sadu.htm>

Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent.* Tesis Doctoral inédita: Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

- Fernández, A. (2008). La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3), 161-187.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía de los oprimidos*. Madrid. Siglo XXI.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995). *Mentoring Student teachers. The grow of professional knowledge*. London: Routledge.
- Galton, M. & Moon, B. (eds.) (1994). *Handbook of teacher training in Europe*. London: David Fulton Publishers.
- Granade, C. (1992). *How to Mentor in the Midst of Change*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Healey, C.C. & Welchert, A.J. (1990). Mentoring Relations: A Definition to Advance Research and Practice. *Educational Researcher*, 19, 9, 17-22.
- Letvin, E. (1992). Induction. En R. Fessler & J.C. Christensen, *The Teacher Career Cycle*. Boston: Allyn and Bacon, 59-87.
- Marcelo, G. (Coord.) (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Molina, J.P. (2008). *El mentoring, práctica necesaria en las consultoras de comunicación y relaciones públicas*. *Anàlisi*. 37, 151-160.
- Mullen, C.A. & Lick, D.W. (1999). *New directions in mentoring. Creating culture of synergy*. London: Falmer Press.
- Reggio, P. (2010). *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. Valencia: Ediciones del CREC (www.dva.gva.es/crec).
- Rodríguez, M^a. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez, M^a.L, López, D., Pol, C. & Pascual, L. (2012). *La riqueza de la relación intergeneracional de investigadores/as de orientación. Proyectos, expectativas, necesidades*. Ponencia presentada al III Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación. RIPO y MIDE de la Universidad de Sevilla. Sevilla, 22 y 23 de marzo, 2012.
- Rodríguez, M^a.L., Serrero, P. & del Cimmuto, A. (2010). *Desarrollo de competencias. Teoría y práctica. Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Barcelona: Laertes.
- Soler, M.R. (2003). *Mentoring. Estrategia de desarrollo de recursos humanos*. Barcelona: Gestión 2000-Epise.
- Taveira, M. do C. (2011). *Mentoría y gestión personal de la carrera en contextos universitarios*. I Jornadas Internacionales de transición y Orientación a lo largo de la vida. Marzo, 2011. Madrid: UNED.
- Valverde, A., Ruiz, C., García, E. & Romero, S. (2003-2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos Educativos*. 6-7, 87-112.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*. 54(2), 143-178.
- Velasco, P.J. et al. (2009). *La mentoría entre iguales y el desarrollo de competencias*. JIMCUE'09, IV Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching: Universidad Empresa, 23 a 25 noviembre, Madrid.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 13, 1.
- Vonk, J.H. (1994). Teacher Induction: The Great Omission in Education. En M. Galton & B. Moon, *Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends*. 85-108.
- Vonk, J.H. & Schras, G.A. (1987). From Beginning to Experienced teachers: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*. 10 (1), 95-110.
- Vonk, J.H. (1996). *Conceptualizing the Mentoring of Beginning Teachers*. ERICS ED 400 241: Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association (New York, NY, april, 8-12, 1996).

ANEXOS: Síntesis de las respuestas recibidas en un cuestionario dirigido a profesorado universitario de orientación. III Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación. RIPO y MIDE de la Universidad de Sevilla. Sevilla, 22 y 23 de marzo, 2012. (Nota: En muchos casos no se indicó la Universidad de procedencia)

Anexo I

Respuestas a la pregunta: ¿Qué expectativas crees que tiene el profesorado novel en tu centro?

<p>En este momento muy difíciles por la crisis. Pero a corto plazo creo que muy buenas, por la necesidad de incorporar gran cantidad de personal docente e investigador a las facultades de Educación (U.Lleida)</p>
<p>Del 1 al 10=3 Formarse como investigadores y docentes Estabilizar (afianzar) su puesto de trabajo Desarrollarse profesionalmente y personalmente (U. Huelva) Aprender de todo y de todos Realización de la tesis Publicar en revistas de impacto Pertenecer a grupos de investigación (U. Huelva)</p>
<p>Cumplir criterios exteriores en un mundo competitivo Ser docente-investigador competente Participar en equipos de investigación cooperativos Acceder a una plaza de docente universitario (UCM)</p>
<p>Solo puedo hablar desde lo que yo puedo creer, pues siempre es complejo saber lo que piensa cada persona. No se si hay un colectivo “novel” como tal. Dicho esto, creo que ven el panorama muy “negro”. Los consejos que le llegan desde otros con más experiencias es que deben publicar, publicar y publicar en revistas de impacto. Es decir, que todo lo que hagan les sirva para el CV académico por encima de todo. Y a la vista están las intervenciones de hoy. (U. Sevilla) Hay que distinguir entre dos grupos: el profesor novel propiamente dicho, que se inicia en esta carrera desde una beca y que acaba de titularse; y el profesor asociado que es un colectivo emergente por la política de nuestras universidades. Estos no son “junior” y sus expectativas en la universidad, en la mayoría de los casos, se limitan a “echar unas horas” para sacar un sobresueldo. Por lo tanto, centrándose en el primero de los grupos, creo que sus expectativas son, sobre todo, integrarse en la vida universitaria (investigación y docencia) y aprender todo lo necesario para desenvolverse en ella. (U. Sevilla)</p>
<p>En primer lugar “consolidar” un puesto de trabajo Formarse como docentes e investigadores (U. Valladolid)</p>
<p>Creo que tienen ilusión, esperanzas y muchas ganas de aprender. Aspectos del quehacer diario de un profesor universitario que a los que llevamos tiempo a veces se nos olvida. Esta savia nueva nos renueva y hace que no perdamos de vista donde estamos. (U. Barcelona)</p>

Anexo II

Respuestas a la pregunta: ¿Qué necesidades crees que tiene el profesorado novel en tu centro?

<p>Formación docente. Creo que los aspectos de investigación ya están cubiertos con la incorporación a equipos de investigación, para su carrera docente. Pero no reciben ni formación ni acompañamiento en su labor de profesores/as en el aula. (U. Lleida)</p>
<p>Seguridad laboral Consciencia de la esencia de ser profesor Adiestramiento para navegar en el mar de las acreditaciones, investigaciones, evaluaciones de calidad,... Investigar para generar conocimientos además de publicar Sobrevivir a las TIC (U. Huelva) Salidas al extranjero Cursos de formación Conocimiento del mundo profesional Formación permanente (U. Huelva)</p>
<p>Afectivas- seguridad Conocimiento situacional Sentido de pertinencia y equipo Aprender a decir no (UCM)</p>
<p>Considero que están tan “perdidos” que las necesidades van en todos los ámbitos: personales, didácticos, metodológicos, de investigación, capacidad para hablar en público,... Acordes a que aprenden “poco” en la carrera y que deben trabajar mucho por “recuperar” lo que antes no hicieron por diferentes motivos. (U. Sevilla) Las inmediatas: relativas a ir generando un CV que les permita la transición en sus carreras profesionales. Aprender: sobre todo, en investigación; para ser autónomos en el futuro, necesitan integrarse activamente en proyectos que les permitan desarrollar habilidades y, a veces, la confianza necesaria para ir haciendo sus propias aportaciones. Guía: la universidad es un mundo claro, complejo,... no hay que aprender por ensayo-error si otras personas pueden ofrecer apoyo y acompañamiento. (U. Sevilla)</p>
<p>Formación para la docencia universitaria Participación en proyectos de investigación Estrategias de investigación, publicación,... (U. Valladolid)</p>
<p>Apoyo, formación y ánimos. Esto solo se conseguirá trabajando colaborativamente e incorporándolos en nuestros trabajos. Facilitando y guiándolos en su proyecto profesional. (U. Barcelona)</p>

Anexo III

Respuestas a la pregunta: ¿Qué funciones podría realizar el profesorado senior a favor del profesorado novel?

<p>En ambos campos: Docente: realizando mentorías en su intervención en el aula Investigación: coaching en su proyecto profesional y personal (U. Lleida)</p>
<p>Acompañar señalando caminos posibles, inculcando motivación y sosiego, impulso y serenidad, tutelar dejando hacer (incluso equivocarse), pellizcar en prisas. Dialogar, conversar, ilusionar,...</p> <p>La experiencia no se puede aprender, hay que vivirla. Necesita tiempo y trabajo. (U. Huelva) Mentor, guía, orientador, tutor, asesorar sobre las posibles publicaciones (U. Huelva)</p>
<p>Mediador y facilitador (información, material docente, fuentes bibliográficas, procesos de investigación,...) Integrador Contacto con otros investigadores Feedback proactivo (UCM)</p>
<p>Abrir oportunidades sin cerrar puertas (esto tiene que ver con problemas de poder, egoísmo, etc.) Dedicar tiempo a escuchar las dudas, incertidumbres, problemas,... del novel Ofrecer oportunidades para trabajar en proyectos y publicar Ayudar al novel a aprender (U. Sevilla) Proporcionar oportunidades de aprendizaje: a una persona joven puede resultarle difícil que le concedan un proyecto; para ir haciendo un CV. Y aprendiendo a investigar necesita que le ofrezcan oportunidades para aprender. Animarle a tener iniciativas, orientarle para que saque mayor tipo a su trabajo,... nunca dirigirle, sino dejar que se “equivoque” y que se desarrolle como profesional a partir de sus experiencias “Presentarle” en la sociedad académica (U. de Sevilla)</p>
<p>Orientación para la estructura y difusión de la investigación (U. de Valladolid)</p>
<p>En estos momentos los que somos ya <i>seniors</i> no debemos repetir los errores que han cometido y cometen con nosotros. Las actitudes dinámicas de investigación -contar con todos/as- y de los equipos docentes facilita este intercambio y formación. (U. Barcelona)</p>

Algunas ideas han surgido de las reflexiones de J.H.C. Vonk, S. Veenman, M. Galton y B. Moon; otras, de la discusión del ya citado III Seminario de la Red Interuniversitaria Profesorado de Orientación (<http://www.gufoi.ull.es/red>) (Sevilla, 22/23 marzo 2012) y la mayoría son producto de nuestra experiencia y trabajo conjunto en el equipo de investigación TRALS (Transiciones Académicas y Laborales) de la Universidad de Barcelona.

Elaboración de un instrumento para conocer las actitudes musicales de los estudiantes universitarios

Iris Xóchitl Galicia Moyeda¹
 Ana Luisa González-Celis Rangel
 Alejandra Sánchez Velasco
 Francisco Robles Ojeda
 Eugenia Mayela Hernández Rey

Resumen: Algunos estudios dedicados al consumo cultural y a las preferencias musicales han identificado los gustos musicales de la población en general, pero poco pueden decir de los jóvenes y en especial de los estudiantes universitarios. En este trabajo se reporta el diseño y las propiedades psicométricas de un instrumento destinado a conocer las actitudes que los estudiantes universitarios tienen hacia cinco aspectos relacionados con la música (clase social, conducta social, gusto musical, estado emocional y género). Se constituyó una muestra de 421 alumnos de seis licenciaturas del área de salud y de cinco licenciaturas musicales. Los resultados del análisis factorial mostraron un alfa de Cronbach y un índice KMO aceptable y significativo en todos los casos. Se encontraron diferencias en las diversas subescalas atribuibles al género y a las carreras, musicales y no musicales, cursadas por los participantes, por lo que se consideró como un instrumento sensible. Palabras clave: consumo cultural, preferencias musicales, estudiantes universitarios, actitudes.

Abstract: Some works dedicated to the study of cultural consumption as well as to musical preferences have identified musical likes in general, but they do not say much about young people, especially College Students. This work reports the design of an instrument devoted to knowing the attitude of College Students towards five aspects related to music (social class, social conduct, musical preference, emotional state and gender), as well as its psychometric properties. A sample of 421 students of six Healthcare related majors and five Music related majors was taken. the results of the factor analysis showed a significant an acceptable KMO index in every case. Because of the differences found in several subscales attributable to gender and major (Music or Non Music majors), this instrument was considered sensitive. Key words: cultural consumption, musical preferentes, collage students, attitude.

Sumário: Alguns estudos dedicados ao consumo cultural e às preferências musicais, têm identificado o gosto musical da população em geral, mas pouco nos dizem do dos jovens e em especial do dos estudantes universitários. Neste trabalho, reporta-se o desenho e as propriedades psicométricas de um instrumento destinado a contecer as atitudes que os estudantes universitários têm relativamente a cinco aspetos relacionados com a música (classe social, conduta social, gosto musical, estado emocional e género). Constituiu-se uma amostra de 421 alunos de seis licenciaturas da área de saúde e de cinco licenciaturas musicais. Os resultados da análise factorial, mostraram um alfa de Cronbach e um índice KMO aceitável e significativo em todos os casos. Encontraram-se diferenças nas diversa subescalas, atribuíveis ao género e às carreiras musicais e não musicais, cursadas pelos participantes, pelo que se considerou um instrumento sensible. Palavras chave: consumo cultural, preferências musicais, estudantes universitários, atitudes.

1. Galicia Moyeda Iris Xóchitl, Doctora en Educación. Docente y Tutora en la Licenciatura y Maestría en Psicología. Adscripción, FES Iztacala, UNAM. Correo electrónico: iris@unam.mx; González-Celis Rangel Ana Luisa, Doctora en Psicología. Docente y Tutora en la Licenciatura y Doctorado en Psicología. Adscripción FES Iztacala, UNAM. Correo electrónico: algcr@unam.mx; Sánchez Velasco Alejandra, Maestra en Psicología. Docente en la Licenciatura en Psicología. Adscripción, FES Iztacala, UNAM. Correo electrónico: aavale@unam.mx; Robles Ojeda Francisco, Maestro en Psicología. Docente en la Licenciatura en Psicología. Adscripción, FES Iztacala, UNAM y UNITEC. Correo electrónico: solución20@hotmail.com; Hernández Rey Eugenia Mayela, Licenciada en Educación Musical. Docente de Música en Educación Secundaria en el Estado de México. Correo electrónico: hdmayer@hotmail.com

Los géneros musicales más escuchados por los jóvenes son el rock, el grupero y el pop.

Uno de los propósitos de la universidad como institución educativa es proveer a sus alumnos con diversas manifestaciones culturales. Uno de los pilares fundamentales de la universidad consiste en difundir y extender la cultura entre sus estudiantes y hacia la comunidad externa. Para lograr lo anterior es menester dirigir la diversidad de oferta cultural en función de las inclinaciones del estudiantado, así como ofrecer otras alternativas que promuevan un alto nivel de madurez y discernimiento (Hargreaves, Lee y Teo, 2008).

Conocer las opiniones y preferencias que tienen los estudiantes hacia las diversas manifestaciones culturales podría ayudar para dicho fin; sin embargo, en nuestro país los estudios que se han realizado sobre las prácticas de consumo cultural han atendido muy poco a los jóvenes universitarios. Un antecedente de estos estudios se tiene en algunas encuestas de audiencias, pero sólo hasta después de un estudio sobre consumo cultural en la Ciudad de México, coordinado por García Canclini y Piccini y publicado a principios de la década de los noventa, es que comenzaron a generarse diversos estudios de esta índole provenientes principalmente de tres ámbitos: instituciones gubernamentales de cultura, espacios académicos e industrias culturales.

No obstante, la orientación de los gustos, el origen de clase y el nivel educacional de quienes asisten o no asisten a los diferentes eventos culturales de alguna manera continúan siendo esencialmente desconocidos para todos los agentes internos y externos a ellos (Mantecón, 2002).

En años recientes y en lo concerniente a la música, un primer reporte de carácter gubernamental en nuestro país reveló que los géneros musicales más escuchados por los jóvenes son el rock (19.7%), el grupero (19.3%) y el pop (17.9%). En el caso de la música grupera, no hay una diferencia significativa en relación al género, mientras que el rock es preferido principalmente por los varones y el pop por las mujeres (Encuesta Nacional de Juventud, 2000). Después de un lustro, las preferencias

por estos géneros permanecen pero se modifica el orden de predominancia. En un segundo estudio se reportó que en el primer lugar se encuentra el pop, después el rock y en tercer término la música grupera. Si se divide el rock a partir del idioma en que están las canciones (español e inglés) el orden es diferente: en primer lugar se encuentra el pop, en segundo la música grupera, en tercero la ranchera y en cuarto el rock en español (Encuesta Nacional de Juventud, 2005 y Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales, 2004).

Estas preferencias están matizadas por el género de las personas encuestadas; la música grupera y el pop son elegidos más frecuentemente por las mujeres, en tanto que el rock gusta más a los hombres; la preferencia de la música en español es mayor entre las mujeres y en general disminuye al incrementar el nivel de escolaridad. Cabe señalar que los tipos de música menos escuchados son new age, world music, jazz y blues.

Con respecto a los datos relacionados con los espacios para presentaciones musicales, los resultados de la Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales 2004, llevada a cabo por Conaculta, revelaron que el mayor número se da entre los 23 y los 30 años, y los que más asisten son estudiantes universitarios, con un porcentaje mayor de hombres que de mujeres.

Los espacios a los que más comúnmente se asiste a escuchar presentaciones de música son los auditorios y salas de concierto. Los motivos para asistir a presentaciones musicales tienen que ver en primer lugar con el tipo de música; en segundo, con el ejecutante. Escuchar música grabada es otro aspecto analizado y los datos muestran que el 78.9% de los encuestados realizan esta actividad. Una de cada tres personas (33.0%) escucha entre una y dos horas de música grabada al día y una proporción similar (30.7%) escucha de dos a cuatro horas diarias. No se aprecian diferencias significativas en el tiempo que le dedican los hombres y las mujeres a escuchar música grabada. El hábito de escuchar música grabada y el tiempo que se le dedica a esta práctica están

muy relacionados con la edad. Los niveles más altos se dan entre la población menor de 30 años; en cuanto a la ocupación, los estudiantes tienen el más alto grado de consumo y tienden a escuchar dos horas diarias o más de música grabada.

En un trabajo más reciente, los datos de la Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales (Conaculta, 2010) muestran un ligero cambio con relación al gusto musical. Con relación a la asistencia a presentaciones musicales el principal motivo fue por entretenimiento y su elección estuvo en función del solista o grupo que se presenta.

Los conciertos o presentaciones a los que más asisten las personas encuestadas corresponden al género identificado como música de banda, después le sigue la música grupera y en el tercer y cuarto lugar se ubican el rock en español y las baladas pop respectivamente. No obstante, estos datos son generales, pues no se reportan gustos diferenciados en relación a las edades u ocupaciones de los participantes. En la encuesta se incluyeron preguntas que tenían la intención de identificar qué proporción de los participantes tenían un contacto más directo con la música, encontrando que el 16% tocaba algún instrumento, de los cuales la mayoría tocaba la guitarra (52%).

También se indagó qué proporción de la población general estudiaba formalmente música, detectándose que sólo el 1.6% lo hacía. Al ser tan pequeño este porcentaje, en los datos de preferencias musicales tampoco se realiza un análisis de las posibles variantes en dichas preferencias dependiendo de si el individuo tiene o no alguna relación formal con la música.

Cabe mencionar que las encuestas de Conaculta (2004 y 2010) tienen como fin último formular las políticas culturales y para ello requieren contar con información confiable y actualizada sobre temas como la asistencia a recintos culturales, la lectura, la exposición a medios audiovisuales, el equipamiento cultural y el uso del tiempo libre. No obstante es difícil realizar un seguimiento de la información surgida en ellas, pues presentan diferencias no sólo en relación a las preguntas incluidas, sino también en la manera de presentar el informe.

La encuesta de 2004 resulta atractiva porque además de la información general, incorpora datos diferenciales sobre el perfil sociodemográfico como sexo, grupos de edad, escolaridad, ocupación e ingresos; incluye el perfil territorial y además realiza un análisis de correlación de algunos indicadores. La encuesta de 2010, con un amplio número de entrevistas (32 000)

y una representatividad nacional, si bien ofrece una información de las características sociodemográficas de los encuestados, en el reporte se publican únicamente datos generales, se muestran diversas variables que presentan un funcionamiento independiente y no hay un análisis que sugiera una relación y mucho menos una posible explicación del funcionamiento de dichas variables.

Aun cuando los datos referentes al campo musical surgidos de estas encuestas, en especial la de 2004, proporcionan una panorámica de las preferencias de los mexicanos, podría considerarse como insuficiente, en especial en lo concerniente a la información obtenida sobre los jóvenes.

Otro campo de estudio, el de las preferencias musicales, tiene información más detallada, pero no atiende a nuestra realidad cultural, pues la mayoría se ha realizado en otros países, sin embargo pueden ser considerados como indicadores de las variables a explorar en nuestros contextos. En los diversos estudios destinados al análisis de los gustos o preferencias musicales, se ha explorado la intervención de variables como edad, clase social, género y grupos de pertenencia (Hargreaves, 2001) y se advierte que los gustos musicales no son generalizables ni del todo libres, sino que están determinados por diversos aspectos y adquieren sentido en el contexto social en el que tienen lugar (Megías y Rodríguez, 2002).

Similarmente, las relaciones que establecen los individuos a partir de su gusto por la música vendrán determinadas también por el contexto social que las crea, de tal suerte que el gusto musical pueda, en determinado momento, reflejar la injerencia de grupos sociales definidos en torno a una ideología concreta transmitida a través del medio musical (Hormigos y Martín, 2004). Así pues, la oferta de manifestaciones musicales que pudieran hacer las instituciones de educación superior a su alumnado debe atender no únicamente a generalidades sino a las diversas particularidades presentes y manifiestas en las preferencias de la población estudiantil.

Los estudios que examinan la aceptación de diversos tipos de música en los jóvenes, además de identificar los géneros musicales más aprobados, analizan otros aspectos tales como la influencia de la música en las interacciones sociales e interpersonales, encontrando que en algunos casos la música popular contemporánea puede contribuir a provocar situaciones conflictivas y violentas y de esta manera interferir con el logro académico de los jóvenes, en tanto que otras investigaciones resaltan los aspectos positivos

de la música al identificarla como una forma de instrumentalizar la socialización entre los jóvenes y contribuir a un buen desempeño académico. Es difícil determinar la manera en que la música influye en los jóvenes pues, atendiendo a lo anteriormente expresado, tal influjo es producto de diversos factores y circunstancias sociales. No obstante, es factible delimitar algunos componentes de las preferencias musicales en determinados conjuntos de individuos. Dichas preferencias pueden caracterizarse en términos amplios para un grupo en específico pero están determinados por circunstancias temporales, sociales y culturales. Los conjuntos de individuos analizados pueden ser grupos conocidos como subculturas, asociados de acuerdo a factores socioculturales, etnicidad, edad o escolaridad. Sobre estos últimos recae el interés en este trabajo.

Poco se conoce sobre las actitudes y las opiniones que los jóvenes universitarios tienen hacia diversas manifestaciones musicales. Si bien muchos estudios de preferencias musicales incluyen como participantes a estudiantes universitarios por ser una población cautiva y de fácil acceso para las investigaciones, no se hacen diferenciaciones entre esos jóvenes y otros que pertenezcan a otro tipo de agrupación social. Tampoco se hace alguna distinción entre diversos tipos de grupos estudiantiles como pudieran ser los que se conforman por el estudio de una determinada carrera.

En lo concerniente a las preferencias entre estudiantes universitarios se tienen algunas evidencias, entre las que destaca que la preferencia hacia estilos específicos incrementa a medida que aumenta la instrucción escolar. La experiencia formal en actividades musicales también juega un papel importante en la preferencia musical. Estudios destinados a realizar comparaciones entre estudiantes de música y estudiantes de otras carreras han encontrado que los primeros tienen actitudes más positivas a variados ejemplos musicales (Brittin, 1991; Geringer, 1982). Sin embargo, también se tienen reportes de que la preferencia musical se diversifica si las personas poseen niveles mayores de instrucción, aunque esta instrucción sea no-musical (Fung, 1996; Shehan, 1985).

La decisión que toma un individuo al identificar y expresar cuáles son sus preferencias musicales, entre la gran cantidad de estímulos musicales a los que comúnmente está expuesto, de alguna manera refleja su sistema de valores musicales (Morrison y Cheung, 1999). En este sentido existe un debate si una función de la educación musical es la de modelar este sistema de valores musicales hacia un estilo o tradición cultural particular. No obstante, los educadores musicales están de acuerdo en que un objetivo importante de

la educación musical es promover que tal sistema se desarrolle en cada individuo de una manera crítica y reflexiva (Hargreaves, Lee y Teo, 2008). La manera de lograr tal objetivo todavía aún no se encuentra definida, pero se tiene la propuesta de que los estudiantes puedan apreciar un amplia variedad de estilos de música.

Para poder implementar estrategias destinadas a ello se tendrá que conocer las preferencias musicales del estudiantado, además de tomar en consideración ciertos aspectos actitudinales y, con base en ellos, proponer estímulos auditivos pertinentes e ir familiarizando a los jóvenes con tales propuestas. Para lograr lo anterior hay que tomar en cuenta los hallazgos de los estudios sobre preferencias, no sólo en cuestión de géneros musicales, sino también en función de los elementos constitutivos de la música como son el tempo, el ritmo, la armonía, el timbre y la melodía (Teo, 2003). Igualmente habrá que considerar la manera en cómo son conceptualizados esos géneros musicales asociados a los valores construidos individual y socialmente.

Para lograr este último punto es necesario tener una manera de obtener información de tal sistema de valores musicales de los estudiantes universitarios. Como parte de un proyecto más amplio, tendiente a identificar las preferencias y actitudes ante la música de los estudiantes universitarios, en este trabajo se reporta el diseño y las propiedades psicométricas de un instrumento destinado a conocer las actitudes que los estudiantes universitarios tienen hacia la música.

MÉTODO

El diseño, la construcción y la validación del instrumento se desarrollaron en las siguientes etapas:

1) **Desarrollo de los reactivos y construcción de la escala.** El primer paso fue identificar los constructos que componían al objeto de estudio y determinar el contenido del instrumento, para lo cual se realizó una investigación bibliográfica. Con base en los resultados reportados en los estudios referentes a las preferencias musicales se elaboró una serie de 120 enunciados que contemplaban las funciones sociales de la música más relevantes de acuerdo con Hargreaves (2001), tales como las relaciones interpersonales, el estado de ánimo y la identidad personal y cultural. Todos los enunciados fueron sometidos al escrutinio de un panel de expertos, conformado por tres psicólogos y dos educadores musicales, con el objetivo de revisar su redacción, vocabulario y claridad en la formulación, de modo que reflejaran con precisión el constructo. A partir de la retroalimentación de los expertos se realizó la modificación de algunos enunciados y la eliminación

de otros, quedando 100 enunciados, mismos que se clasificaron en cinco rubros: clase social, conducta social, gusto musical, estado emocional y género, que conformaron las cinco subescalas del instrumento. Tales enunciados fueron transformados en reactivos de una escala Likert de 5 puntos, donde 1 corresponde a "totalmente de acuerdo" y 5 a "totalmente en desacuerdo".

2) Consistencia interna del instrumento.- Esta primera versión se aplicó a una muestra de 92 estudiantes de diversos semestres de la carrera de psicología de la FES Iztacala de la UNAM (FESI) para obtener la confiabilidad del instrumento a través del Alfa de Cronbach. La consistencia interna fue de .6842, lo que motivó a que algunos reactivos fuesen suprimidos. Con base a estos resultados se efectuaron las adecuaciones y eliminaciones pertinentes para constituir una segunda versión, la cual quedó integrada por 70 enunciados, 14 para cada subescala, y fue aplicada a 105 estudiantes de la carrera de psicología elegidos de manera no probabilística. Se obtuvo un Alfa de Cronbach de .8498 y correlaciones particulares superiores a .8432 para cada ítem. Con la finalidad de evaluar la consistencia de la escala en poblaciones insertas en otras disciplinas se llevó a cabo un tercer estudio, en este caso la muestra quedó conformada por 133 estudiantes (seleccionados por un muestreo no probabilístico de cuotas) de las licenciaturas de Biología, Optometría, Odontología y Psicología de la FESI.

En este tercer estudio la consistencia interna de la escala se reafirma al obtenerse una consistencia interna de .8107 y correlaciones mayores a .8002 para cada reactivo. Como se advierte el valor del Alfa de Cronbach fue ligeramente más alto en el segundo estudio, no obstante ello se atribuyó a las diferencias de orientación profesional de los participantes del tercer estudio, por lo que los resultados obtenidos en ambos estudios permiten considerar que la escala construida presenta una alta consistencia interna, lo que motivó a estudiar la estructura factorial de dicha escala.

3) Análisis factorial.- Para este estudio se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por cuotas con el que se constituyó una muestra de 421 alumnos de seis licenciaturas de la FESI (Psicología, Medicina, Odontología, Biología, Optometría y Enfermería) y de cinco licenciaturas de la Escuela Nacional de Música de la UNAM (Piano, Canto, Educación Musical, Composición e Instrumentista). Se procedió a analizar cada una de las subescalas del instrumento de Actitudes Musicales a través del método de componentes principales con una Rotación varimax para establecer su estructura factorial.

RESULTADOS

a) Resultados del Análisis Factorial

Gusto musical .- El índice KMO obtenido fue de .635 el cual es considerado moderado y además resultó significativo (.000). En un primer análisis exploratorio se obtuvieron cinco factores con valores propios superiores a uno (con un valor absoluto de carga factorial superior a .40), los cuales explican el 49.78% de la varianza total; sin embargo dos factores sólo contenían dos reactivos. Por lo anterior, se decidió a realizar un análisis forzado a tres factores que explicaron el 34.02% de la varianza, en el cual se excluyeron tres reactivos (11, 6, y 2) por presentar cargas factoriales menores a .40. Al determinar el Alfa de Cronbach para cada uno de los factores se obtuvieron valores de: .513, .373 y .063.

Puesto que el tercer factor, tenía una alfa negativa muy pequeña, se optó por realizar un análisis forzado de dos factores en el que resultaron excluidos cuatro reactivos (4, 6, 7 y 13) por no alcanzar la carga factorial estipulada de .40 (ver tabla 1). Este análisis explica el 31.88% de la varianza y el Alfa de Cronbach para cada uno de los factores fue de .527 y .362. Dados estos valores y que el Alfa de Cronbach de la escala constituida por los 10 reactivos, distribuidos en dos factores fue de .493, más alta que el de los tres factores (.407), se decidió quedarse con los dos factores para la subescala de Gusto Musical.

Los dos factores fueron Tradicional y Cognitivo. En el Tradicional se agruparon aquellas afirmaciones que coinciden con los estereotipos acerca de las preferencias musicales en tanto que en el factor Cognitivo las frases hacían referencia a la relación entre una actividad intelectual y el gusto musical.

Género.- El análisis exploratorio generó un índice KMO de .713 con cinco factores que explican el 56.793% de la varianza, en el que quedaron incluidos los 14 reactivos y el Alfa de Cronbach fue de .569. Uno de esos factores, agrupó sólo dos reactivos, por lo que se decidió hacer un análisis forzado de tres factores, el que eliminó dos reactivos (3 y 4) por tener una carga factorial menor a .40. El valor de Alfa de Cronbach para cada factor es de .711, .582 y .267 y el valor de alfa de los tres factores en conjunto es de .649 (ver tabla 2).

Los factores resultantes fueron categorizados como Generalidad, Especificidad y Diversidad. En el factor Especificidad se agruparon los reactivos que realizan distinciones relacionadas a diferentes aspectos específicos relativos a las preferencias en función del género; en tanto que para el factor Generalidad los

Item	Factor I Tradicional	Factor II Cognición
1. Los adolescentes tienen gustos musicales diferentes a los niños	.587	
2. Son pocas las personas que escuchan un tipo de música diferente al de la mayoría	.471	
8. Las personas eligen las canciones preferidas porque hacen referencia a situaciones que les han pasado	.539	
9. Las canciones favoritas que se dejan de escuchar por mucho tiempo, pueden ser nuevamente del gusto público	.505	
10. Los padres tienen influencia en el gusto musical de sus hijos	.560	
12. Las canciones tradicionales de mariachis siempre le gustan a la gente aunque sean las mismas	.432	
3. La música muy complicada de entender es la que más agrada al público		.473
5. Después de haber escuchado durante mucho tiempo una melodía deja de gustarle al público		.570
11. Existen canciones que se escucharán siempre porque sus compositores son muy buenos		.410
14. Se recuerda una canción más por su letra que por su música		.671
Porcentaje de Varianza explicada	18.24	13.64
Porcentaje de Varianza acumulada	18.24	31.88
<i>Alfa de Cronbach</i>	.567	.362

Tabla 1 Matriz factorial rotada de la sub escala Gusto Musical, forzada con dos factores y diez reactivos (KMO= .635, *Alfa de Cronbach* = .493)

Item	Factor I General	Factor II Específico	Factor III Diverso
7. Las canciones que cantan intérpretes masculinos sólo les gustan a las mujeres	.686		
14. A los hombres y a las mujeres les gusta el mismo tipo de música en la infancia pero no en la edad adulta	.451		
13. Los hombres atienden más a la música que a la letra de las canciones	.706		
8. Los hombres tienen gustos musicales diferentes a las mujeres	.701		
13. Las mujeres atienden más a la letra que a la música de las canciones	.529		
6. Existen melodías que se asocian con características masculinas		.631	
1. El gusto musical de hombres y mujeres tiene relación con sus roles de género		.527	
9. Los gustos musicales entre las mujeres son muy parecidos		.720	
5. Hay música que puede identificarse como femenina		.512	
2. A los hombres y a las mujeres les puede gustar cualquier tipo de música			.539
10. Las mujeres tienen gustos musicales muy diferentes entre sí			.723
11. Los gustos musicales entre los hombres son muy diversos			.735
Porcentaje de Varianza explicada	16.64	13.09	11.83
Porcentaje de Varianza acumulada	15.64	29.72	41.55
<i>Alfa de Cronbach</i>	.711	.582	.267

Tabla 2 Matriz factorial rotada de la sub escala Género, forzada a tres factores y doce reactivos (KMO = .713, *Alfa de Cronbach* = .649)

contenidos de los reactivos hacen alusión a aspectos habituales. En lo que toca al factor Diversidad, se agruparon los reactivos en los que no se establece una relación particular con algún género musical en particular.

Conducta Social.- El índice KMO fue de .673; en un primer análisis exploratorio se obtuvieron cinco factores con valores propios superiores a uno (con un valor

absoluto de carga factorial superior a .40), los cuales explican el 54.98% de la varianza total; sin embargo tres factores sólo contenían dos reactivos. Lo anterior motivo a realizar un análisis forzado a cuatro factores, el cual explicó el 47.76% de la varianza y excluyó sólo un reactivo (el 14), los valores de confiabilidad de cada uno de los factores fue de .581, .603, .537 y .327 y además se calculó un Alfa de Cronbach para el total de los trece reactivos que fue de .566.

No obstante un factor continuaba conformado por sólo dos reactivos, por lo que se realizó un nuevo análisis forzado a tres factores que excluyó los reactivos 12 y 14, y se obtuvo un 40.04% de la varianza explicada. El Alfa de Cronbach para cada factor fue de .594, .581 y .537 y para el total de los doce reactivos fue de .563 (ver tabla 3).

Como resultado de la categorización de los factores, uno fue denominado Riesgo pues se incluyen reactivos que refieren situaciones de inseguridad asociadas a manifestaciones musicales. En el factor Concentración quedaron insertas las declaraciones que relacionan la escucha musical con una actividad intelectual o

Tabla 3 Matriz factorial rotada de la sub escala Conducta Social, forzada a tres factores y doce reactivos (KMO = .673, Alfa de Cronbach = .563)

Items	Factor I Riesgo	Factor II Consumo	Factor III Concentración
2. Las personas con tendencias suicidas tienen un gusto musical que les distingue	.619		
3. Hay géneros musicales que promueven la violencia entre sus fans	.644		
1. Hay géneros musicales fuertemente asociados al consumo de drogas	.751		
4. Los grupos marginados escuchan un determinado grupo de música.	.581		
5. La música influye en el comportamiento de las personas		.570	
7. La música en los comerciales está destinada a un grupo determinado de consumidores		.650	
8. La música es un buen motivo para que la gente se reúna		.704	
6. La música influye en el consumo de los productos anunciados en los comerciales de t v		.666	
13. En las bibliotecas debería existir música de fondo			.609
10. Cuando las personas tienen que estar muy concentradas en hacer una tarea, escuchan música			.758
9. En cualquier actividad que las personas realizan, sea complicada o no, escuchan música			.485
11. Se estudia mejor cuando se está en silencio			.685
Porcentaje de Varianza acumulada	14.28	27.59	40.04
Alfa de Cronbach	0.594	0.581	0.537

que requiere de mucha atención. El último factor fue Consumo e incluye enunciados en los que se relaciona la música con reuniones sociales y conductas de consumo.

Clase social.- El índice KMO para este rubro fue de .806, donde el análisis exploratorio agrupó a los catorce reactivos en cuatro factores que explican el 52.05% de la varianza y que tuvieron de consistencia interna los valores de .751, .563, -.184 y .265. Cabe señalar que se encontró una consistencia total para todos los reactivos de .702. Como uno de los valores relativos a la consistencia interna resultó negativo, se procedió a realizar un análisis forzado a tres factores, con una varianza explicada del 44.41%, en el cual se continuó considerando los 14 reactivos cuya consistencia interna fue de .702, y la consistencia para cada factor fue de .764, .311 y .265. Para tratar de reducir factores se realizó un análisis de dos factores (ver tabla 4) el cual excluyó dos reactivos (1 y 10) y el análisis de la consistencia interna en cada factor fue de .764 y .311 y el de todos los reactivos fue de .707. Como el índice de alfa en este análisis fue mayor que en el análisis de tres factores, se decidió quedarse con los dos factores. Los dos factores generados fueron Semejanza Grupal y Relativo al Estudio. El primero hace referencia a que los miembros de un grupo pueden compartir gustos musicales semejantes, en tanto que el segundo alude a la idea de que las preferencias musicales pueden tener

relación con los estudios de los individuos.

Estado emocional.- Se obtuvo un índice KMO de .845. El análisis exploratorio no eliminó ninguno de los 14 reactivos y el Alfa de Cronbach fue de .696 con un nivel de significancia de .001. Dicho análisis agrupó los reactivos en tres factores, pero uno de ellos sólo incluyó dos reactivos, por lo que decidió realizar un análisis forzado a dos factores, los cuales explicaron el 36.720 de la varianza y el Alfa de Cronbach obtenido para cada uno de los factores fue de .698 y .222. En uno de los factores predominaron reactivos que expresaban ideas de que la música puede producir estados agradables y por ello tal factor se denominó Placentero. En algunos de los reactivos restantes hacían alusión a situaciones no agradables, por lo que el otro factor se le identificó como Displacentero.

b) Resultados en función del género y de las carreras cursadas.

Con el objeto de identificar como se comportaban los datos obtenidos por el instrumento en cada una de las subescalas, se realizaron diversos análisis tomando como referente las medias de las puntuaciones. En primer término se buscaron diferencias por género; posteriormente se buscaron si se establecían diferencias en función de la disciplina de estudio de los participantes.

Tabla 4. Matriz factorial rotada de la sub escala Clase Social con dos factores y doce reactivos (KMO = .806; *Alfa de Cronbach* = .707)

Item	Factor I Semejanza Grupal	Factor II Relativo Estudio
3. Quienes comparten un gusto musical coinciden en su forma de vestir	.684	
9. Los amigos comparten el mismo tipo de música preferida	.700	
4. Quienes comparten un gusto musical coinciden en su estilo de vida	.724	
11. Las personas que tienen el mismo trabajo coinciden en sus gustos musicales	.620	
8. Cada grupo social tiene un tipo de música preferida	.661	
12. La música que escuchan los choferes de los microbuses difiere de la que escuchan los automovilistas particulares	.559	
7. Las preferencias musicales no tienen relación con el nivel de estudios		.524
6. El nivel de escolaridad determina el gusto musical de los individuos		.534
13. Los gustos musicales de los adolescentes de escuelas públicas difieren de los de escuelas privadas		.402
14. El ingreso económico determina el tipo de música preferida		.528
2. La música les agrada a todos de igual manera, sin importar su cultura		.635
5. El gusto musical no tiene que ver con el estilo de vida		.432
Porcentaje de Varianza explicada	22.82	12.81
Porcentaje de Varianza acumulada	22.82	35.63
<i>Alfa de Cronbach</i>	.764	.311

Tabla 5. Matriz factorial rotada de la sub escala Estado Emocional con dos factores y catorce reactivos (KMO = .845; *Alfa de Cronbach* = .696)

Item	Factor I Placentero	Factor II Displacentero
15. La música puede cambiar el estado de ánimo de las personas	.520	
18. Cuando se escucha cierto tipo de música provoca gratos recuerdos	.500	
21. Al oír música se reduce la tensión	.565	
33. El escuchar música permite que las personas se sientan bien.	.676	
38. Existe música que se puede asociar con el amor	.587	
39. Las personas acompañan su felicidad con música	.633	
43. Las personas usan música para relajarse y eliminar el estrés	.680	
59. La música alegre sirve para subir el ánimo a las personas tristes	.644	
63. Hay música para todos los estados emocionales.	.512	
1. Cuando las personas están tristes, escuchan un tipo de música que refuerza ese sentimiento		.491
11. Cuando se escucha música se tiene la sensación de estar acompañado		.617
28. Las personas escuchan música estando solas		.477
34. Cuando la gente está enojada evita escuchar música		.635
49. La música en volumen alto llega a poner de malas a la gente		.415
Porcentaje de Varianza explicada	24.945	11.775
Porcentaje de Varianza acumulada	24.945	36.729
<i>Alfa de Cronbach</i>	.698	.222

En la tabla 6 se puede observar en todas las subescalas, por lo menos en una dimensión, diferencias significativas entre el promedio de respuestas dadas por los hombres y las mujeres. En las subescalas de Gusto Musical y Estado Emocional, los hombres respondieron con puntajes más altos que las mujeres; en el primer caso fue en la dimensión de cognición y en la última subescala, estado emocional, en la dimensión Displacentero. En las

demás subescalas, en general, fueron las mujeres las que tuvieron más altos puntajes, las diferencias significativas se encuentran en la subescala de Género Musical en la dimensión Diverso, la subescala de Conducta Social en la dimensión Consumo, y en la subescala de Clase Social en la dimensión Estudio.

Las respuestas de los participantes se agruparon en dos

Tabla 6 Muestra las medias del puntaje obtenido por los hombres y las mujeres en cada una de las dimensiones de las subescalas del instrumento, los valores de la *t* de student y el nivel de significancia.

	mujeres	hombres	t	p
GUSTO MUSICAL				
Tradicional	13.60	13,83	0.679	0.498
Cognición	10.84	11.58	2.879	0.004
GÉNERO				
General	11.72	11.23	1.566	0.118
Específico	16.06	16.23	0.471	0.639
Diverso	10.20	9.78	2.605	0.011
CONDUCTA SOCIAL				
Riesgo	11.144	11.078	0.221	0.825
Consumo	9.206	8.458	2.724	0.007
Concentración	11.884	11.982	0.313	0.754
CLASE SOCIAL				
Similitud	18.37	17.53	1.836	0.067
Estudio	19.91	19.05	2.496	0.013
ESTADO EMOCIONAL				
Placentero	18.7	19.49	-1.872	0.062
Displacentero	10.75	11.27	-2.038	0.042

partes, en una quedaron concentradas las respuestas de los estudiantes de todas las carreras musicales y en otra las respuestas de todos los estudiantes de carreras no musicales. Se realizó una comparación entre esos dos grupos, la cual es presentada en la Tabla 7, en la que puede advertirse que del total de doce dimensiones, en ocho de ellas se presentaron diferencias significativas. Los estudiantes de música presentaron mayores puntajes en siete de las dimensiones, las cuales son: Cognición, General, Específico, Concentración Similitud, Placentero y Displacentero. Sólo en la dimensión de Consumo los estudiantes de carreras no musicales tuvieron puntajes más altos significativamente.

Para otro análisis se agruparon las puntuaciones de todas las carreras musicales en un bloque y se contrastaron con cada una de las carreras no musicales, de tal suerte que el comportamiento de los estudiantes de cada una de las carreras en las diversas subescalas, es mostrado en la Tabla 8. En relación a la subescala Gusto Musical puede advertirse que el total los estudiantes presentaron mayores puntajes para la dimensión Tradicional y menores en la de Cognición, siendo esas diferencias significativas ($t= 13.276$, $p=.001$). Esa misma tendencia se presentó en los estudiantes encuestados de cada una de las carreras, evidenciándose de manera más acentuada en la carrera de biología Un análisis de varianza reveló únicamente diferencias significativas para el factor cognitivo ($F= 25.534$, $p=.001$) y el análisis post hoc mostró diferencias significativas entre las puntuaciones de los estudiantes de música con las

puntuaciones de los estudiantes de cada una de las carreras no musicales, todas ellas a un nivel de .001.

En la subescala de Género la tendencia observada tanto en el total de la muestra así como en cada una de las carreras, es a responder con mayores puntajes en la dimensión Específico, siguiéndole la dimensión General y en la dimensión Diverso se encuentran los menores puntajes. Un análisis de varianza mostró diferencias significativas entre las carreras en cada una de las dimensiones (General $F= 10,751$ $p=.001$; Específica $F= 13.184$ $p=.001$ y Diverso $F= 2.738$ $p=.012$). El análisis post hoc mostró que en las dimensiones General y Específico los estudiantes de música tienen los mayores puntajes estableciéndose una diferencia significativa a nivel de .001 con los puntajes de los estudiantes de todas las carreras no musicales. En tanto que en la dimensión Diverso no se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de las diversas carreras.

En los resultados referentes a Conducta Social se advierte que la dimensión que obtuvo menores puntajes en todas las carreras fue Consumo. Aunque en la puntuación total de las dimensiones restantes se encuentra un ligero predominio de puntajes en la dimensión Concentración esa superioridad no siempre se presenta en todas las carreras. Para identificar si existían ejecuciones diferentes entre los estudiantes de las diversas carreras entre las tres dimensiones, se realizó un análisis de varianza el cual mostró en la dimensión Consumo diferencias importantes sólo

Tabla 7.- Muestra las medias del puntaje obtenido por los estudiantes de carreras musicales y no musicales en cada una de las dimensiones de las subescalas del instrumento, los valores de la *t* de student y el nivel de significancia

	no música	música	<i>t</i>	<i>p</i>
GUSTO MUSICAL				
Tradicional	13.75	13,70	0.131	0.896
Cognición	10.35	12.84	10.387	0.000
GÉNERO				
General	10.84	12.95	6.958	0.000
Específico	15.31	17.85	7.125	0.000
Diverso	10.05	10.00	0.351	0.726
CONDUCTA SOCIAL				
Riesgo	11.206	10.948	0.827	0.409
Consumo	9.307	8.16	4.061	0.000
Concentración	11.542	12.807	3.997	0,000
CLASE SOCIAL				
Similitud	17.57	18.97	2.95	0.003
Estudio	19.48	19.59	0.293	0.769
ESTADO EMOCIONAL				
Placentero	18.52	20.12	-3.685	0.000
Displacentero	10.92	11.17	-0.956	0.340

Tabla 8.- Muestra las puntuaciones medias obtenidas en las dimensiones de cada una de las subescalas para cada una de las carreras no musicales y los estudiantes de música

Carrera	Gusto Musical		Género			Conducta Social			Clase Social		Estado Emocional	
	Tradicional	Cognición	General	Específico	Diverso	Riesgo	Concentración	Consumo	Similar	Estudio	Placentero	Displacentero
Psicología	13.92	10.55	10.47	16.62	10.47	11.36	11.25	8.70	19.49	19.75	18.77	10.79
Medicina	13.53	10.88	11.09	15.36	10.04	11.19	11.92	9.64	17.91	19.40	18.19	10.91
Odontología	13.49	10.16	10.56	14.88	9.87	11.00	11.82	9.15	17.25	19.25	17.49	10.54
Biología	14.27	9.88	11.12	14.24	9.55	10.69	11.24	9.47	15.18	19.14	20.27	11.49
Optometría	13.72	9.92	11.00	15.47	10.58	11.89	11.06	9.56	18.03	20.19	18.31	11.00
Música	13.70	12.84	12.96	17.86	10.00	10.95	12.81	8.16	18.97	19.59	20.12	11.17
Promedio	13.73	11.15	11.52	16.13	10.04	11.12	11.93	8.94	18.02	19.51	19.03	11.00

entre los estudiantes de medicina y de música ($F=4.217$, $p=.001$, post hoc $p=.012$).

Una tendencia clara se encuentra en las ejecuciones en la subescala Clase Social. Se advierte que los puntajes en la dimensión Estudio son mayores tanto en el total de la muestra ($t= 7.013$, $p= .001$) como en cada una de las carreras. El análisis de varianza correspondiente para identificar las diferencias entre las diversas carreras

en cada una de las dimensiones reveló únicamente datos significantes en la dimensión Similar ($F=7.143$, $p= .001$) y el análisis post hoc las identifica entre los estudiantes de la carreras de biología y los estudiantes de las carreras de psicología (.001) medicina (.037) y las de música (.001). Para la subescala Estado Emocional también se advierte una dimensión, la de Placentero, en la que se presentan los mayores puntajes para el total de la muestra ($t= 43.218$, $p= .001$). Las diferencias

entre carreras se dan sólo en esta dimensión ($F= 5.674$, $p= .001$) en particular entre la carrera de odontología y la de biología (.021) y la de música (.003)

Se realizó otro análisis con la finalidad de detectar la manera es que se presentaron las respuestas en cada una de las carreras musicales y se contrastaron con las demás carreras no musicales agrupadas en un bloque con el mismo nombre (Tabla 9).

Se advierte que las tendencias generales encontradas en el análisis anterior se presentan nuevamente, tanto en el total de la muestra así como en cada una de las carreras: en la subescala Gusto Musical se presentan mayores puntajes en la dimensión Tradicional. En la subescala Género Musical, la dimensión Específico tuvo

los mayores puntajes y los menores se presentaron en la dimensión Diverso. En lo concerniente a la subescala Conducta Social los menores puntajes estuvieron en la dimensión Consumo. En la subescala Estado Emocional los más altos puntajes se encuentran en la dimensión Placentero. Finalmente, a excepción de dos carreras (canto y composición) en la subescala Clase Social hubo un predominio en la dimensión Estudio.

Los análisis de varianza realizados para identificar contrastes entre carreras musicales a lo interno de cada subescala sólo mostraron diferencias significativas para Género Musical ($F=9.389$, $p= .001$). Los puntajes obtenidos en la carrera de composición fueron significativamente diferentes a los obtenidos en educación musical (.019) y percusión (.011) en la dimensión específico.

Tabla 9.- Muestra las puntuaciones medias obtenidas en las dimensiones de cada una de las subescalas para cada una de las carreras musicales y los estudiantes de carreras no musicales.

Carrera	Gusto Musical		Género				Conducta Social		Clase Social		Estado Emocional	
	Tradicional	Cognición	General	Específico	Diverso	Riesgo	Concentración	Consumo	Similar	Estudio	Placentero	Displacentero
Piano	14.71	13.57	13.00	18.14	10.10	11.00	12.95	8.19	20.05	20.24	19.24	11.52
Aliento	14.60	13.40	13.60	17.90	9.50	11.40	11.90	8.40	17.80	19.80	21.70	12.40
Cuerda	13.78	12.43	13.00	18.05	9.86	11.27	12.62	8.62	19.59	19.62	19.32	11.11
Canto	13.73	13.47	13.40	17.67	10.53	10.60	13.67	7.60	18.27	17.80	19.87	11.47
Educación	13.00	12.44	12.25	17.14	9.97	10.03	12.42	7.94	17.80	19.58	20.40	10.89
Percusión	13.22	11.89	11.33	17.78	9.67	11.78	12.89	6.67	20.44	21.44	19.00	10.44
Composición	13.17	14.17	16.43	20.14	10.57	12.71	14.71	9.43	19.57	18.57	25.29	10.43
No Música	13.70	12.84	10.84	15.30	10.06	11.21	11.54	9.31	17.57	19.48	18.52	10.92
Promedio			11.52	16.13	10.04	11.12	11.95	8.94	18.02	19.51	19.03	11.00

Discusión General

Existen diversos elementos para considerar que el instrumento es sensible. En primer término se encuentran las diferencias encontradas en las diversas subescalas atribuibles al género. Dado que en la literatura se reportan preferencias musicales diferentes para los hombres que para las mujeres, el hecho de que en este instrumento se encuentren detectadas diferencias relativas al género en todas las subescalas es una evidencia que permite considerar que el instrumento es apropiado para revelar tales diferencias en las actitudes hacia la música.

En este estudio se exploraron en las y los estudiantes las actitudes hacia la música en diversos aspectos. El

gusto musical varonil se distinguió por su asociación con aspectos cognitivos y con estados emocionales displacenteros. Las mujeres sostuvieron que no existe una relación particular entre el género de los individuos y sus preferencias musicales. También se revisaron las actitudes que consideran que la música está ligada a la conducta y a la clase social; las mujeres, a diferencia de los hombres, manifestaron que la música se relaciona con reuniones sociales, conductas de consumo y actividades relacionadas al estudio.

Otro aspecto relevante sobre la sensibilidad del instrumento es el relativo a las diferencias encontradas entre los estudiantes de las carreras no musicales y las carreras musicales. Debido a que éstos últimos se encuentran dentro del campo musical se esperaría que

tuviesen diferentes preferencias hacia la música y que la expresión de sus actitudes hacia ella fuera distinta a la de los alumnos que no se encuentran estudiando música. El instrumento detectó esas diferencias en todas las subescalas, con lo cual se considera apropiado para mostrar diferencialmente las actitudes que los individuos pueden tener hacia la música en función de su cercanía con ella.

Las diferencias entre estudiantes de carreras no musicales y estudiantes de música se manifiestan en diversas actitudes que tienen hacia sus preferencias. En resumen, se puede mencionar que son los estudiantes de música quienes manifiestan de manera más enfática que estas preferencias tienen una fuerte relación con el género de los individuos y con estados emocionales placenteros; también relacionan la escucha musical con actividades intelectuales. Además, los estudiantes de música tienen actitudes menos acentuadas a considerar que los gustos musicales se asocian a un grupo de pertenencia o a conductas de consumo. Las pocas diferencias encontradas entre las diversas carreras musicales podrían deberse al escaso número de sujetos para cada una de las cinco carreras exploradas.

Con respecto a las carreras no musicales, se encuentra que los estudiantes de Medicina consideran que la música se encuentra incorporada a conductas de consumo, mientras que los estudiantes de Biología son los que expresan con menos convicción que los miembros de un grupo puedan compartir gustos musicales semejantes. Sobre la asociación de la música con estados emocionales placenteros, las opiniones de los estudiantes de Odontología manifiestan que esa asociación se da en menor grado, en tanto que los estudiantes de Biología consideran que dicha asociación se da en mayor proporción. Estas diferencias apuntan a explorar la participación de gustos, preferencias y/o actitudes musicales en la conformación de identidades profesionales, que aun cuando existe esa suposición (Fischerman, 2004), no ha sido ampliamente estudiada.

Se sugiere realizar un estudio posterior en donde las diferencias encontradas en relación a la carrera cursada puedan analizarse más detalladamente a partir de las respuestas de cada uno de los reactivos de las dimensiones de subescalas correspondientes. Esto puede dar información para conocer, y quizá explicar, no sólo la conformación de la identidad profesional, sino también las transformaciones en el espacio público y privado que, como dijera Mantecón (2002), posibilitaría entender la importancia de los procesos de consumo para la constitución de identidades y para la distinción social. De ahí que sería interesante, con los datos obtenidos y

los que resulten de otros estudios, generar información relativa a la influencia de la música en la conformación de la identidad académica y/o profesional, tema que pudiese ser de interés. Hay una gran cantidad de estudios dedicados a analizar la conformación de identidades de grupos étnicos, clases sociales, subculturas, grupos de edad o de género, pero no se ha abordado el tema de la música como un elemento presente en la identidad profesional. Existe un proyecto dedicado al estudio de la conformación de la identidad de los profesores de música y de algunos instrumentistas pero no se ha generado información de la participación de la música en la conformación de otras profesiones no musicales (Gracyk, 2004).

De acuerdo a Piedras (2011), actualmente hay más esfuerzos institucionales para conocer el consumo cultural en México que en décadas pasadas; no obstante, quedan aún retos que se pueden ubicar en el plano institucional y en el académico. Piedras señala que en el ámbito institucional aún no se supera del todo la idea de que el consumo cultural debe ser relegado al uso del tiempo libre, al ocio y a lo superfluo, razón por la cual, aunque la cultura sea un aspecto prioritario dentro del Programa Nacional de Desarrollo de cada sexenio, su atención queda sujeta muchas veces a otros aspectos de la vida nacional. En el ámbito académico, Piedras sugiere que está pendiente también un análisis más profundo y sistemático por parte de las ciencias sociales para comprender y explicar cuáles son los factores que determinan las decisiones de los individuos. El presente trabajo pretende aportar en este último ámbito al proponer un instrumento que permita explorar las actitudes de un sector de la población, el del estudiantado universitario, para conocer sus opiniones sobre las diversas posturas que existen hacia las manifestaciones musicales y poder realizar acciones en diferentes sentidos. Si tomamos en cuenta lo que plantea Mantecón (2002) referente a que los públicos no nacen, sino se hacen; conocer las actitudes existentes ante las diferentes manifestaciones asociadas al consumo musical de los estudiantes universitarios permitirá a las dependencias correspondientes de las instituciones de educación superior multiplicar su oferta cultural de manera enfocada, así como convertir las propuestas culturales en experiencias reales de formación de la capacidad de disfrute del arte musical, lo que a su vez podrá atender a algunas de las preocupaciones de los educadores musicales.

Referencias Bibliográficas

Brittin, R. J., (1991), "The effect of overtly categorizing music on preference for popular music styles", *Journal of*

Research in Music Education, 39, 2, USA, 143-151.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, (2004), Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales, ver <http://sic.conaculta.gob.mx/encuesta/encuesta.zip> (mayo, 2012)

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, (2010), Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales, ver http://www.conaculta.gob.mx/recursos/banners/ENCUESTA_NACIONAL.pdf (mayo, 2012)

Fung, C. V. (1996), "Musicians' and nonmusicians' preferences for world musics: Relation to musical characteristics and familiarity", *Journal of Research in Music Education*, 44, 1, USA, 60-83.

Geringer, J. M. (1982), "Verbal and operant music listening preferences in relationship to age and musical training", *Psychology of Music, Special Issue*, USA, 47-50.

Hargreaves, D., Lee, J. y Teo, T., (2008), "Musical Preference, Identification, and Familiarity", *Journal of Research in Music Education*, USA, 56, 1, 18-32

Hormigos, J., Martín, A., (2004), "La construcción de la identidad juvenil a través de la música". *RES*, España, 4, 259-270

Mantecón, A., (2002), "Los estudios sobre consumo cultural en México". En: Daniel Mato (coord.): *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y*

Poder, Venezuela: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, 255-264.

Megías, I. y Rodríguez, E., (2003), *Jóvenes entre sonidos: Hábitos, gustos y referentes musicales*, Madrid, INJUVE-FAD

Morrison, S. J., Cheung, C. S., (1999), "Preference responses and use of written descriptors among music and nonmusic majors in the United States, Hong Kong, and the People's Republic of China", *Journal of Research in Music Education*, USA, 47, 1, 5-17

Piedras, E. (2011) La encuesta nacional de hábitos, practicas y consumos culturales 2010, ver <http://estepais.com/site/?p=33814> (julio, 2012)

Instituto Mexicano de la Juventud, (2006), Encuesta Nacional de Juventud 2005. Resultados preliminares, ver http://sic.conaculta.gob.mx/centrodoc_documentos/292.pdf (agosto, 2012)

Shehan, P. K., (1985), "Transfer of preference from taught to untaught pieces of non- Western music genres", *Journal of Research in Music Education*, USA: 33, 149-158

Teo, T., (2003), "Relationship of Selected Musical Characteristics and Musical Preference. A Review of Literature", *Visions of Research in Music Education (VRME)*, USA, 3, 38- 51



Suscríbese a la Revista Mexicana de Orientación Educativa

Fotocopie o recorte este Talón de Suscripción y envíelo por correo normal a nuestro Departamento de Suscripciones: Calle Corregidora N° 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 el número _____

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

Revista Semestral

La tutoría y la educación intercultural: relaciones actuales y posibles

Said Farah-Ceh ¹

Resumen: En este artículo se presenta una revisión teórica de los conceptos tutoría y educación intercultural, anticipando la posibilidad de identificar relaciones existentes o potenciales entre ambos, que den pie a nuevas propuestas. En este sentido, se ofrecen diferentes visiones acerca de las características teóricas, funciones y perspectivas que ha tenido la tutoría. Por otro lado, se presentan las distintas posturas que han sido adoptadas por diversos autores sobre la educación intercultural, con el fin de conocer su evolución histórica y las tendencias actuales. Los resultados de este análisis permiten redefinir estos conceptos remarcando los puntos en común hacia el fortalecimiento de la tutoría. Palabras clave: educación intercultural, tutoría, tutor

Abstract: This article presents a theoretical review of two concepts, tutoring and intercultural education, anticipating the possibility of identifying, existing or potential, relationships between them, giving rise to new proposals. The intent of this paper is to offer different points of view on the theoretical characteristics, functions and perspectives of the tutoring, which have been conceived by various authors. On the other hand, presents the various positions that have been adopted by different authors on intercultural education in order to meet its historical development and current trends. The results of this analysis allow the reader to redefine these concepts highlighting the commonalities towards strengthening tutoring. Keywords: intercultural education, tutoring, tutor

Sumário: Este artigo apresenta uma revisão teórica de dois conceitos, tutoria e educação intercultural, antecipando a possibilidade de identificar as relações existentes ou potenciais, entre eles, dando origem a novas propostas. Neste contexto, oferecendo diferentes pontos de vista sobre as características teóricas, funções e perspectivas foi de tutoria. Por outro lado, apresenta as várias posições que têm sido adotados por vários autores sobre a educação intercultural, a fim de cumprir o seu desenvolvimento histórico e tendências atuais. Os resultados desta análise permitem redefinir estes conceitos destacando os pontos comuns para o fortalecimento de tutoria. Palavras-chave: educação intercultural, tutoria, tutor

INTRODUCCIÓN

Esta revisión teórica parte de la necesidad de mejorar los procesos para el desarrollo del Programa de Servicio Social Tutorial UADY-Peraj Adopta un Amig@, este programa busca proveer un marco informal y personal que permita una interacción directa entre un tutor y un niño, el primero actuando como si fuese un “hermano mayor y modelo positivo” para que el segundo se pueda identificar con él (Radian, 2012: 1).

Los tutores universitarios son alumnos matriculados en cualquier licenciatura de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) que se encuentran realizando su

servicio social, quienes son seleccionados a través de un proceso riguroso para procurar sean modelos positivos para los niños, y que al mismo tiempo puedan desempeñar funciones propias de sus perfiles académicos.

Los niños que participan en el programa pertenecen a 5° y 6° grado de escuelas primarias públicas, con carencias educativas y emocionales, que provienen de niveles socioeconómicos bajos, y se caracterizan por presentar diversas situaciones de riesgo que pueden afectar el desarrollo integral del niño.

La necesidad de fortalecer este programa está fundada en el Programa de Desarrollo Institucional

1. Said Farah-Ceh, Licenciado en Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán; retórica y sociología, Pitzer College, California; Tutor en línea certificado por el British Council; Especialista en Docencia, UADY; coordinador de programas de servicio social en la UADY. Actualmente, estudiante de la Maestría en Innovación Educativa. Línea de investigación: Educación y Psicología.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Said Farah-Ceh, Departamento de Apoyo al Servicio Social, Universidad Autónoma de Yucatán, Calle 60 con 57 No. 491-A Centro, Mérida, Yucatán, Código postal 97000. Dirección electrónica: said.farah@uady.mx

(PDI) 210-2020 de la UADY, que promueve la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los programas sociales que la Institución realice en el cumplimiento de las funciones universitarias, así como una administración de los mismos sustentada en códigos de buenas prácticas (UADY, 2010: 11).

Por tal motivo me planteé la posibilidad de introducir la educación intercultural como un elemento de mejora desde la creación del currículo, hasta la planeación de las sesiones y la elaboración de las actividades, tomando en cuenta la sensibilización de todos los agentes involucrados en el proceso.

El propósito de este trabajo consiste en saber si estos dos términos, tutoría y educación intercultural, tienen la posibilidad de coexistir y, en caso afirmativo, encontrar las formas en que podrían interactuar sin perder sus características.

LA TUTORÍA

Actualmente todas las instituciones de educación superior, que se consideran a sí mismas como “de calidad”, poseen programas institucionales de tutorías que suponen el acompañamiento de cada estudiante a través de un profesor de la misma institución que cumplirá la función de tutor, asesor o guía.

Pero esto no ha sido siempre así, de hecho este concepto se ha transformado a lo largo de los años y con ello las funciones que un tutor debe desempeñar, han cambiado las características que lo definen e incluso los adjetivos que han sido utilizados para denominarlo. En las antiguas Grecia y Roma, se concebía al tutor como un personaje sabio y de gran prestigio; en la Edad Media, era una imagen reservada únicamente para los monasterios; hacia los siglos XVII y XVIII el tutor empieza a perder su papel protagónico para dar paso al tutor del siglo XIX y XX que no son más que el inicio de la idea del tutor como

lo conocemos hoy en el siglo XXI (López, 2003: 2-3).

A través de los siglos la popularidad del tutor ha aumentado y disminuido, pero nunca ha desaparecido; y es que es evidente que la tutoría, en la actualidad, se distancia sustancialmente de la manera tradicional de concebirla como ese proceso técnico y burocrático en que, de manera obligada, el tutor buscaba cumplir con una tarea impuesta (Topping, 2006: 7). De hecho en la actualidad la acción tutorial supone un proceso continuo que implica, de manera coordinada, a las distintas personas que intervienen en la educación: padres, profesores y alumnos (Sanchíz, 2008: 104).

Según afirman Farah y Puc (2009: 146) las personas que integran las esferas sociales en las que se desenvuelve el niño se erigen como parte importante en su proceso de desarrollo integral y formativo.

De acuerdo con Sanchíz (2008: 191) la tutoría bien organizada permitirá realizar un seguimiento personalizado tanto del tutorado, como de su proceso educativo. Es así como puedo asumir que la concepción actual o la finalidad que tiene la tutoría es la de atender al alumnado con la intención de que éste logre una mejor inserción en la vida escolar y social.

Además de la transformación de la concepción, también las funciones que se le atribuyen al tutor han cambiado de manera importante. Antaño sus funciones estaban más orientadas hacia la custodia, cuidado o crianza del infante (Menchén, 1999: 20), más adelante se le concibió como la persona que convivía con una familia, que se encargaba de la instrucción y educación de los niños, como el amigo de Emilio en el célebre libro (Rousseau, 1762); posteriormente surgió la imagen del maestro de escuela, percibido como un poseedor de conocimientos y experto en la transmisión de los mismos (Menchén, 1999: 21-22), pero sí un interés explícito por la vida personal y social del alumno.

***L**a finalidad que tiene la tutoría es la de atender al alumnado con la intención de que éste logre una mejor inserción en la vida escolar y social.*

En el siglo XX se puede distinguir la evolución que existió entre el profesor, pasando por la figura de consejero, educador, orientador, hasta llegar a la representación más moderna denominada, profesor-tutor, que pretende transmitir conocimientos a través de su función informativa y se ocupa de formar a la persona de manera humana (Menchén, 1999: 24-25); en el mismo sentido García y Troyano (2009: 3) mencionan que enseñar no consiste en explicar contenidos, sino en dirigir el proceso de formación de los estudiantes.

Para Topping (2006), existen cinco funciones esperadas que un tutor debe de cubrir para poder realizar esta labor con éxito:

- Atender los requerimientos del estudiante, esta función enfatiza la efectividad de las sesiones cortas y periódicas, sobre las largas y ocasionales.
- Preguntar, dar tiempo para pensar y, por último, sugerir la diversidad en los niveles taxonómicos de las preguntas y permitir al tutorado tiempo de asimilar las preguntas resulta de mayor impacto que proporcionar sermones directivos.
- Detectar y corregir el error, pues no es necesario ser siempre condescendiente con el tutorado, es primordial observar de cerca el desempeño del tutorado y, en caso de detectar un error, hacérselo saber y asegurarnos de que comprendió el porqué de dicha falta.
- Discusión y elogio, ya que si bien es cierto que los halagos hacia las ideas brillantes son importantes, también es necesario cuestionar las ideas del tutorado para fomentar el juicio crítico.
- Seguimiento y retroalimentación, esta última función permite garantizar la efectividad de la tutoría, ya que implica la detección oportuna de cualquier problema y construir la solución más adecuada.

Por otro lado, Menchén (1999: 37-40) menciona que se pueden distinguir de manera clara tres funciones o campos en que los tutores asesorarán a sus tutorados:

a) Función personal, consiste en ofrecer los medios necesarios al tutorado para que sea éste quien descubra sus propios intereses y valores, asuma sus dificultades y las consecuencias de estas, para alcanzar la autorrealización.

b) Función escolar, esta es la función más propia del tutor, debido a que persigue el desarrollo armónico de las capacidades del educando en orden de alcanzar su máximo rendimiento.

c) Función vocacional o profesional, en este campo el tutor tiene la consigna de entusiasmar al tutorado por algunas de las tareas dentro del amplio espectro del mundo laboral.

Por su parte Kochan y Pascarelli (2003) comentan que un tutor debe estar pendiente del tutorado, enfocado en su historia y con una escucha atenta hacia lo que tiene que decir, con una actitud de apoyar pero dejando claro que no es un rescatador. Un tutor cree voluntariamente en la otra persona y está dispuesto a tomar riesgos con su tutorado. Lo anterior el mismo Pascarelli (2011) lo resumió con la frase "confianza y escucha conducen, invariablemente, al empoderamiento" (traducido del inglés).²

Las implicaciones que conlleva el cambio en la concepción del tutor están relacionadas de manera directa con las funciones que ha ejercido este, pero también con la transformación de dichas funciones han surgido diferentes modalidades de tutorías que van de acuerdo con los contextos en que se desarrollan. Las modalidades más comunes en el contexto de la educación superior en México son: (a) tutoría de grupo, (b) tutoría de pares, (c) tutoría académica y (d) tutoría en línea.

La tutoría de grupo, de acuerdo con Arnaiz e Isus (2004: 115) la enmarcamos en la dimensión sociocreativa de la persona. Este tipo de tutoría favorece el pensamiento divergente en una comunidad educativa integrada por alumnos, profesores, padres y asesores, para que funcione de una forma más cooperativa y solidaria.

La tutoría de pares es para Topping (2009: 20-21) un arreglo que existe entre dos personas con

2. Trust and listening, always, lead to empowerment.

características similares y que comparten como principal semejanza la de pertenecer al mismo salón o centro de estudios. En cambio Cardozo-Ortiz (2011: 322) visibiliza el papel del estudiante como actor principal en el logro de soluciones efectivas ante dificultades como el bajo rendimiento académico o la construcción de mejores condiciones de vida en la universidad.

La tutoría académica se encuentra asociada a diversas situaciones del estudiante que requiere apoyo e información, principalmente referidos a la flexibilidad en los planes de estudio, la elección de créditos, la formación de la propia trayectoria escolar. (Beltrán y Suárez, 2003: 48).

La tutoría en línea, de acuerdo con Salazar (2007: 1-2), consiste en establecer la participación del tutor como acompañante del alumno en el marco de ambientes virtuales de aprendizaje, es decir, a través de Internet como recurso del proceso enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, el tutor en línea habrá de poseer y conferir a su labor ciertas cualidades o, en un sentido más riguroso, evidenciar competencias que le permitan desempeñarse como un tutor en línea.

Por otra parte Arnaiz (2001: 15-24) afirma que existen diferentes modalidades de acción tutorial de acuerdo con su finalidad:

- a) La tutoría individual, en esta modalidad uno a uno el profesor-tutor tiene la posibilidad de planear y ejecutar las tareas escolares junto con el tutorado, tomando en cuenta sus cualidades, éxitos y fracasos, su manera de ser y de actuar.
- b) La tutoría de grupo, se refiere a que el tutor apoyará en el desarrollo del currículum y estará en contacto con todo un grupo o salón de clase y sus familias.
- c) La tutoría de la diversidad, se entiende como aquella en la que el tutor mira y atiende a sus alumnos de manera personalizada, de acuerdo con sus capacidades y sus ritmos de aprendizaje. Pone énfasis en los dispositivos de comunicación y en los métodos pedagógicos.
- d) La cotutoría, esta modalidad se refiere a la presencia de otro profesor que ayuda al tutor "oficial". El cotutor actúa como refuerzo y ayuda a la realización de determinadas actividades.

A continuación presento las definiciones de diferentes autores e instituciones referentes en este tema, propuestas desde finales de los ochenta y vigentes hasta la primera década del año 2000, donde se puede apreciar la evolución del concepto.

Latapí (1988: 5-19) la define como una relación pedagógica en la que el profesor asume el papel de un consejero o un "compañero mayor", donde el ambiente es mucho más relajado y amigable. Además, las condiciones del espacio físico deben ser acogedoras.

Betancourt (1993: 48-49) comenta que la tutoría es el punto de enlace o contacto permanente del alumno con la institución en la que realiza su formación.

Para Lázaro (1997: 94) la tutoría es una acción inherente a la función del profesor, y se refiere a las actividades que éste realiza para facilitar y orientar el aprendizaje de sus alumnos, que comprende y busca soluciones o las adapta a las posibilidades de los estudiantes.

Para Menchén (1999: 28) un tutor es la persona que, a través de la enseñanza, ayuda al alumno o alumna a optimizar sus capacidades y formar su personalidad, mediante el descubrimiento de la realidad y la cultura.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2002: 44) la define como un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para mejorar el rendimiento, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, reflexión y convivencia social.

Topping (2006: 7) define tutoría como la ayuda y el apoyo que brindan personas que no son maestros profesionales en el aprendizaje de otros de una manera interactiva, decisiva y sistemática.

En la actualidad se está dando paso a una concepción del tutor como aquel profesional que ha de velar por la coherencia pedagógica de los planteamientos educativos del grupo-clase, coordinar la evaluación del alumnado y establecer relaciones fluidas con la familia; todo ello en colaboración con el resto del profesorado de nivel o de ciclo (Sanchíz, 2008: 104).

Para la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008: 4) la acción tutorial se integra en un marco amplio de actuaciones relacionadas con la atención a la diversidad, que debe ser estudiada necesariamente

desde la constatación de la realidad multicultural de quienes se encuentran conviviendo en las aulas.

La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY, 2012: 4) afirma que es una estrategia pedagógica y de formación que la institución brinda a sus estudiantes, con el fin de orientarlos y apoyarlos en su proceso de formación integral, así como para estimular el desarrollo de habilidades y lograr el aprendizaje deseado, mediante la potencialización de sus capacidades y la minimización de las debilidades surgidas en los procesos de aprendizaje.

En este apartado he mostrado las transformaciones que han ocurrido alrededor del concepto de tutoría, así como los diferentes nombres con los que se ha identificado al tutor, también se han revisado las funciones que éste debe desempeñar, las modalidades en que se puede desarrollar la tutoría y un panorama general de las definiciones que se han promulgado en los últimos años.

Haciendo hincapié en la definición de la Secretaría de Educación Pública (2008: 4) que expresa de manera clara la atención a la diversidad desde la realidad multicultural y la de la Universidad Autónoma de Yucatán (2012: 4), debido a que es la institución donde se desarrolla el programa que motivó esta revisión teórica, doy paso a la revisión del siguiente tema.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Iniciaré este apartado hablando brevemente sobre algunos aspectos relevantes en cuanto al término cultura para más adelante hablar del surgimiento, las posiciones y la conceptualización de la educación intercultural.

La cultura, de acuerdo con Krotz (2004: 13), es un término que ha sido estudiado por diferentes especialistas durante el último siglo, y a pesar de ello no se ha podido lograr un consenso científico sobre su significado. Esto, según Dunne (2011: 610) tiene consecuencias inmediatas, no solo en cómo es concebido el término, sino que impacta de manera directa a términos que lo incluyen, como el que a continuación revisaremos.

Tomando en cuenta que el multiculturalismo es el sustento ideológico de la interculturalidad (Dietz, 2002: 190), es importante que hable de la educación multicultural como el origen del concepto que estoy

estudiando. De acuerdo con García, Pulido y Montes (1997: 223) la educación multicultural nace de una reflexión sobre la presencia de grupos minoritarios en escuelas occidentales, que necesitan un trato adecuado para reducir la distancia que existe entre su cultura y la de acogida.

Para lo anterior se crearon modelos que en origen parecen similares, pero tienen un modo de desarrollo y objetivos diferentes (García, et al, 1997: 224-231):

a) El entendimiento cultural, supone el conocimiento de la diferencia y trata de enseñar a valorar las diferencias e identificar las similitudes entre las culturas que coexisten, procurando que los estudiantes vivan armoniosamente en una sociedad multiétnica.

b) La educación bicultural, su objetivo es producir sujetos competentes en dos culturas diferentes. Alumnos que puedan convivir en la sociedad dominante sin perder su identidad cultural.

Partiendo de estos modelos, surge la educación intercultural, suponiendo el afianzamiento de la cultura propia y el desarrollo de habilidades universales en ella, a partir del reconocimiento de la desigualdad o el conflicto cultural como base para la adquisición de conocimientos de otras culturas (Hamel, 2000: 137).

Por ejemplo, en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante los últimos diez años ha realizado esfuerzos por incluir de manera oficial la educación intercultural, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)

La educación intercultural supone un estilo de vida cotidiano, que consiste en el reconocimiento del otro distinto, su valoración y respeto, gozando del privilegio de convivir con otros distintos.

con la intención de superar el legado del indigenismo. Este organismo ofrece oportunidades de educación primaria a las comunidades indígenas y promueve relaciones más igualitarias entre los integrantes de toda la sociedad mexicana (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2010: 1).

Por su parte, Schmelkes (2003: 9) comenta que la educación intercultural supone un estilo de vida cotidiano, que consiste en el reconocimiento del otro distinto, su valoración y respeto, gozando del privilegio de convivir con otros distintos.

La educación intercultural es para Abdallah-Pretceille (como se citó en Touriñán, 2006: 22) el fortalecimiento del grupo y del individuo, porque, si bien la interacción es el elemento fundamental, lo primero y esencial es el otro, no su cultura.

En contraparte con las últimas 3 perspectivas Touriñán (2006: 12) asegura que la educación intercultural no puede ni debe entenderse desde la perspectiva de la otredad, ya que esto implica de manera automática la exclusión de esos "otros", relegando a un segundo plano a la persona que está detrás de esa cultura. La educación intercultural requiere la aceptación y acogida de la persona y su cultura.

En el mismo sentido Gil (2008: 180-183) asegura que no todo el quehacer pedagógico que se cobija bajo este nombre es realmente educación intercultural. El término se usa sin propiedad siempre que no exista una exclusión manifiesta. Pero el discurso de respeto y reconocimiento del "otro" tiene implícito un rechazo hacia las culturas a las que decimos no pertenecer.

Continuando sobre la misma línea de pensamiento Hamel (2000: 137), propone que desde el punto de vista del pluralismo cultural, la educación intercultural debería considerar la convivencia de culturas diversas como una ventaja y un recurso de las sociedades en su conjunto, que les permita desarrollarse y enriquecerse mutuamente. Esta propuesta implica la integración de los individuos y no la absorción del grupo hegemónico.

En el documento Directrices de la Unesco sobre educación intercultural (Unesco, 2006: 19-20) este organismo declara que la educación intercultural no puede ser un elemento extra dentro del currículo académico regular.

Un claro ejemplo de esta situación es la CGEIB, mencionada anteriormente, que tiene una evidente pero no declarada intención de asimilación y españolización del alumnado. De acuerdo con Ramírez (2012: 10) el Estado mexicano está reproduciendo la ideología neoliberal y el colonialismo interno.

De hecho en la mayoría de los casos los profesores no hablan el idioma de la región en que están trabajando, los libros están en español y las herramientas no están adaptadas al contexto en que se utilizan. Los contenidos son los mismos que en el resto del país y por ende las evaluaciones. Es innegable que existe una intención de cambio en el discurso, pero el fondo sigue siendo el mismo.

Para lograr que exista un verdadero cambio en el fondo Gualdieri, Vázquez y Tomé (como se citó en Unesco, 2008: 103) proponen la construcción de aprendizajes significativos en los distintos ámbitos de formación que se centre en acciones y actitudes como:

- a) Favorecer la valoración de lo nuevo y lo desconocido,
- b) generar espacios para que todos los conocimientos se hagan visibles,
- c) trabajar el conocimiento basado en la experiencia personal y los saberes del grupo,
- d) promover las estrategias de construcción colectiva,
- e) diseñar un currículo con contenidos que favorezcan la presencia de voces locales,
- f) fortalecer la democracia, y desarrollar una cultura participativa y de gestión pública.

Además la Unesco (2006: 19) asegura que la educación intercultural debe contemplar todos los procesos que subyacen al proceso educativo y al entorno pedagógico, tales como la vida escolar, la toma de decisiones, la formación y capacitación de los docentes, la elaboración de programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos e instrumentos de enseñanza, y las interacciones entre los educandos y con los profesores.

DISCUSIÓN

Después de haber realizado una exploración acerca de las propuestas de los diferentes autores e instituciones referentes en cada uno de los términos revisados, me gustaría proponer mis definiciones de cada uno de los conceptos en cuestión, acompañándolas de una breve justificación de sus componentes.

Posteriormente sugeriré algunas posibles interacciones entre ambas definiciones para futuros usos prácticos, procurando el fortalecimiento del proceso de tutoría a través de la interacción con la educación intercultural.

La tutoría es un proceso sistemático e interactivo, que se realiza de uno a uno entre dos personas, donde los roles de tutor y tutorado son dinámicos de acuerdo al momento y espacio. Ninguno de los dos autores de la mancuerna necesariamente tiene una formación profesional en el aprendizaje, pero uno de ellos proporciona un acompañamiento académico para mejorar el rendimiento del otro. Asimismo, el tutor brinda apoyo personal en la toma de decisiones, lo que permite al tutorado desarrollar hábitos y potencializar sus capacidades a través de la reflexión; todo esto dentro de un ambiente cotidiano y relajado.

Es así como definiría la tutoría, a continuación justificaré de manera breve a qué se refiere cada uno de los elementos:

Es un proceso sistemático e interactivo, ya que es necesario que posea una serie de pautas o lineamientos de acuerdo al contexto, pero también permite la improvisación. Y la interacción radica en que hay una reciprocidad entre las personas involucradas.

Se realiza de uno a uno entre dos personas, en ese sentido para incrementar la calidad de la tutoría, específicamente para el programa que compete a mi investigación, se sugiere que la interacción sea entre dos personas y cara a cara.

Los roles de tutor y tutorado son dinámicos, este componente sugiere que el conocimiento sea horizontal entre los involucrados, todos poseemos algo que queremos enseñar, algo para lo que somos buenos o en lo que tenemos más experiencia. Por ello el rol de tutor le puede corresponder a cualquiera de los dos, dependiendo del momento.

Ninguno de los dos tiene una formación profesional, es decir, no es necesario haber estudiado de manera formal para ser un buen tutor, pero sí es necesario desarrollar actitudes y habilidades que faciliten la interacción con la otra persona.

Acompañamiento personal y académico, esto supone que el tutor puede apoyar al tutorado y viceversa, sin importar si el tema compete a la educación o a situaciones personales, ya que siempre se está

promoviendo la reflexión sin importar el ámbito.

Ambiente cotidiano y relajado, en este no existe ninguna clase de formalidad, puede ser en una cafetería, en el parque, en la escuela o en cualquier lugar que las dos partes se sientan cómodas para efectuar los procesos de aprendizaje en que se hayan comprometidos.

A continuación doy paso a mi propuesta de definición del concepto educación intercultural.

La educación intercultural es el proceso pedagógico dinámico que promueve la participación de todos los actores involucrados en la toma de decisiones, la creación del currículo, así como en la elaboración de los materiales, herramientas, métodos y gestión de espacios, desde y para un contexto determinado, condicionado por la diversidad cultural. Parto de la premisa de que en todas las personas coexisten diferentes culturas.

Siguiendo la misma línea que respecto del término anterior, a continuación analizaré el concepto de educación intercultural en sus componentes:

Es un proceso pedagógico porque es un continuo que implica interacción entre alguien que enseña y alguien que aprende.

Promueve la participación de todos los actores involucrados, pues profesores, alumnos, padres y madres de familia, y la comunidad en general construyen las condiciones para que se dé el proceso educativo.

Todos los actores mencionados anteriormente promueven los contenidos del currículo a revisar de acuerdo con las necesidades de los individuos y la comunidad en contexto.

Materiales, herramientas, métodos y espacios son todos los instrumentos que se requieran, los métodos de enseñanza, los procesos de pensamiento y la gestión de los espacios que construirán los actores involucrados.

Asumo que en todas las personas coexisten diferentes culturas. Esto es insoslayable, pues el hecho de que cada individuo, por muy semejante que sea a los demás, tiene un bagaje cultural diferente al de su compañero de al lado, constituye un componente que enriquece a la educación.

La tutoría puede fortalecerse a través de la educación intercultural.

Como se puede apreciar, en la definición de ambos términos decidí utilizar la palabra dinámico, porque es uno de los componentes más importantes que posee la educación intercultural y que fortalece de manera directa al proceso de tutoría, debido a que las nuevas tendencias están orientadas a que el tutor deje de ser percibido como el poseedor del conocimiento y su único transmisor. En otras palabras, las ideas que fluyen dinámicamente en el proceso tutorial son bidireccionales.

Aunado a este componente se presenta la intención de la horizontalización de la educación y el conocimiento, es decir, todos somos buenos para algo que queremos enseñar y siempre puede haber alguien dispuesto a aprender de nosotros. Esto aplica en procesos uno a uno como en la tutoría o bien, en grupos o salones de clase donde cualquiera tiene la oportunidad de ser quien coordine la sesión dependiendo del tema.

También los dos términos tienen la reflexión como un elemento importante, en el caso de la tutoría lo presento como un método para potencializar habilidades y capacidades, pero sería interesante incluirlo como punto de partida para establecer estrategias de acción, tal como en la educación intercultural.

Otro aspecto de la educación intercultural que sería relevante incluir dentro del proceso de tutoría es la adecuación de materiales, herramientas y métodos tomando en consideración a la persona, el lugar y contexto en que se desarrollará la tutoría.

Como último punto quiero mencionar que la propuesta de la educación intercultural implica incluir a los padres y madres de familia en el proceso de la tutoría, es decir, establecer vínculos cercanos con las personas que están involucradas con el proceso para que la repercusión de este trabajo tenga más y mejores resultados.

Estas fueron las aproximaciones entre los dos términos que pude percibir, así como las formas en que el proceso de tutoría puede fortalecerse a través

de la inclusión de elementos contemplados en la educación intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

Arnaiz, Pere, (2001). *Fundamentación de la tutoría*. En Argüís, R.: *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra*. Barcelona: Editorial GRAO. 13-24.

Arnaiz, Pere e Isus, Sofía. (2004). *La dinámica de grupos y la tutoría*. En Universidad de Guadalajara, *Herramientas para la acción tutorial*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. 115-120.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2002). Programa Institucional de Tutorías. Colección Biblioteca de la Educación Superior, serie Investigaciones. 44.

Beltrán, Jenny y Suárez, José. (2003). *El quehacer tutorial. Guía de trabajo*. Xalapa: Universidad Veracruzana. 48.

Betancourt, Arnobio. (1993). *La educación a distancia y la función tutorial*. San José, Costa Rica: Oficina subregional de educación de la Unesco para Centroamérica y Panamá. 48-40.

Cardozo-Ortiz, Claudia (2011), *Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria*, <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1926/2513> (junio de 2012).

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2010), Misión. <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/la-cgeib> (junio de 2012)

Dietz, Gunter. (2002). *Cultura, etnicidad e interculturalidad: una visión desde la antropología social*. En González, G. (ed.), *El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. 189-236.

Dunne, Ciarán. (2011), Developing an intercultural curriculum within the context of the internationalisation of higher education: terminology, typologies and power [Desarrollando un currículo intercultural en el contexto de la internacionalización de la educación superior: terminología, tipología y poder]. *Dublín: Higher Education Research & Development*, 30 (5), 609-622. doi: 10.1080/07294360.2011.598451.

Farah, Said y Puc, Bibian. (2009). *El vínculo afectivo como una estrategia de formación integral en niñas y niños de 5° de primaria*. http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/11_-_No._7.pdf (Mayo de 2012).

- García, Alfonso y Troyano, Yolanda. (2009). *El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la universidad*. http://www.um.es/ead/Red_U/3/ (junio de 2012).
- García, Javier, Pulido, Rafael, Montes, Ángel, (1997). *La educación multicultural y el concepto de cultura*. <http://www.oei.es/oeivirt/rie13a09.htm> (junio de 2012).
- Gil, María. (2008). *Convivir en la diversidad: una propuesta de integración social desde la escuela*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. 180-183.
- Gualdieri, Beatriz, Vázquez, María y Tomé, Marta. (2008). Educación y multiculturalidad: una experiencia de interacción dialéctica entre extensión, docencia e institución desde la universidad nacional de Luján. En *Diversidad cultural e intercultural en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: Unesco. 93-104.
- Hamel, Rainer. (2000). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, IEEPO. Oaxaca: IEEPO. 130-167.
- Kochan, Frances y Pascarelli, Joseph. (2003). *Global perspectives on mentoring transforming contexts communities and cultures*. Estados Unidos de América: Information Age Publishing.
- Krotz, Esteban. (2004). *Cinco ideas falsas sobre "la cultura"*. En *Antología sobre cultura popular e indígena: lecturas del seminario diálogos en la acción primera etapa*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. 13-19.
- Latapí, Pablo. (Octubre, 1988). La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad. *Revista de la Educación Superior*, (68), 5-19.
- Lázaro, Ángel. (1997). La función tutorial en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 93-108.
- López, Araceli. (Octubre, 2003). La tutoría en la universidad. *Primer Foro de Tutoría Académica de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara, Jalisco. 2-3.
- Menchén, Francisco. (1999). *El tutor, dimensión histórica, social y educativa*. España: Editorial CCS. 20-40.
- Pascarelli, Joseph. (Agosto, 2011). *El tutor ideal. El servicio social a través del programa peraj-adopta un amigo*. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, Nuevo León.
- Radian, Rodica. (2012). *Peraj, el programa que ha florecido*. <http://www.enlacejudio.com/2012/05/25/peraj-el-proyecto-que-ha-florecido/> (Junio de 2012).
- Ramírez, Beatriz. (Febrero, 2012). Educational policies to ethnic minorities: tension between equality and difference [Políticas educativas para minorías étnicas: tensión entre igualdad y diferencia]. *International Association for Intercultural Education, International Conference 2012*, Universidad Veracruzana, Veracruz, México. 10.
- Rousseau, Juan. (1762). *Emilio o la educación*. <http://www.librodot.com> (Julio de 2012).
- Salazar, Carla. (2007). La formación de tutores en línea, una necesidad del presente. *VIII Encuentro internacional Virtual Educa*, Sao José dos Campos-Sao Paulo, Brasil. 1-2.
- Sanchíz, María. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Publicacions de la Universitat Jaume I. 104-191.
- Schmelkes, Sylvia. (2003). *Educación superior intercultural: el caso de México*. http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/La_educ_sup_indigena.pdf. (Junio de 2012).
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Metodología para el desarrollo de la acción tutorial en el bachillerato general*. http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/actividadesparaescolares/orientacioneducativa/metodologia_accion_tutorial.pdf. (Junio de 2012).
- Topping, Keith. (2006). *Tutoría* [folleto]. México: CENEVAL. 3-41.
- Topping, Keith. (2009). Peer assesment. Theory into practice. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405840802577569> (Julio de 2012).
- Touriñán, José. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. <http://www.doredin.mec.es/documentos/01520103000101.pdf>. (Junio de 2012).
- Unesco. (2006). *Directrices de la Unesco sobre educación intercultural*.
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2010). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020*.
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2012). *Lineamientos del Sistema institucional de Tutorías*. http://www.csl.uady.mx/tutoria/estudiantes/reglamentos_sistema_institucional_tutorias.pdf.

Significado psicológico del estrés laboral y del malestar en profesores universitarios

Sara Unda Rojas¹

Resumen: Se presenta un estudio exploratorio sobre el significado psicológico del estrés y el malestar docente, se utilizó un muestreo probabilístico intencional, con 100 profesores universitarios, 50 % hombres y 50% mujeres, 50% de tiempo completo y 50% de asignatura, a través de la técnica de Redes Semánticas Naturales Modificadas (Reyes-Lagunes, 1993). Los resultados muestran que un estresor importante es el tiempo, debido a la multiplicidad de tareas y las diversas exigencias en torno a cumplir los programas, realizar investigación y las diferentes evaluaciones a los que son sujetos los profesores, seguido del horario, burocracia y la apatía por parte de estudiantes, autoridades y compañeros. Particularmente para las mujeres es más estresante el tiempo y para los hombres la burocracia, para los maestros de carrera es el tiempo y para los de asignatura el horario. En cuanto a lo que provoca malestar se adicionan aspectos como la injusticia, el autoritarismo, la prepotencia, entre otros que favorecen a situaciones conflictivas. En conclusión, el significado del estrés y del malestar en esta población trabajadora tiene que ver con lo señalado en las nuevas exigencias laborales que multiplican las actividades, rompen el tejido social, crean ambientes individualistas y de competencia con una visión más mercantilista de la educación que es caldo de cultivo para crear ambientes riesgosos para la salud física y mental del docente. Palabras clave: significado psicológico, estrés, malestar, docente

Abstract: An exploratory study on the psychological significance of stress and educator discomfort is presented, a purposive probability sampling was used. 100 professors, 50% male and 50% female, 50% full time and 50% hired per hours, through the Modified Natural Semantic Networks technique (Reyes-Lagunes, 1993). Results show that a major stressor is time, multiple tasks and different requirements need to be complied in order to complete programs. Conducting research is required and teachers are often subjects of evaluations besides dealing with schedules bureaucracy and the apathy of students, authorities and colleagues. For women is time particularly more stressful while for men is bureaucracy; for full time teachers is time and for those hired by the hours is the schedule. As for what causes discomfort aspects are added such as injustice, authoritarianism, arrogance, and others favoring conflict situations. In conclusion, the meaning of stress and discomfort in the working population has to do with new labor requirements that multiply activities, break social cohesiveness, and create individualistic and competitive environments, with a mercantilist vision of education, creating a breeding ground for hazardous environments for teachers' physical and mental health.

Sumário: Utilizou-se um estudo exploratório sobre o significado psicológico de estresse professor e desconforto ocorre, uma amostragem probabilística intencional, com 100 professores, 50 % do sexo masculino e 50% do sexo feminino, 50% em tempo integral e 50% dos sujeitos, por meio de técnica modificada naturais Semântica (Reyes- Lagunes, 1993) . Os resultados mostram que um grande estressor é o tempo, por causa da multiplicidade de tarefas e as diversas exigências em relação aos programas atender, realizar pesquisas e as diferentes avaliações que são sujeitos os professores seguiram o cronograma, burocracia e apatia por estudantes, autoridades e parceiros. Especialmente para as mulheres é o momento mais estressante para a carreira homens burocracia para os professores é o tempo e, claro, para a programação. Quanto ao que causa problemas de desconforto, tais como a injustiça, o autoritarismo, a arrogância, entre outros, favorecendo situações de conflito são adicionados.

Em conclusão, o significado de estresse e desconforto napopulação activa tem a ver com as disposições das novas demandas de trabalho se multiplicam atividades, quebrar o tecido social, criar ambientes individualistas e competitivas, com uma visão mercantilista da educação é um terreno fértil para a criação de ambientes de ensino arriscado para a saúde física e mental.

1. Fes- Zaragoza UNAM, carrera de psicología, profesor de tiempo, completo, estudiante del doctorado en psicología de la UNAM, tel 57406276, saraunda@unam.mx

INTRODUCCIÓN

Debido a las políticas educativas implementadas en el ámbito de la educación universitaria en las últimas dos décadas, el trabajo docente ha sufrido transformaciones importantes que responden a nuevas exigencias en diversos niveles de la esfera social.

Problemas como la baja calidad en la educación, los nuevos perfiles de formación profesional, incorporación de propuestas curriculares novedosas, restricciones presupuestales a la Educación Superior, **bajos salarios**, inadecuado apoyo material para realizar la docencia, nuevas formas de evaluación a los docentes y el bajo reconocimiento social a la profesión, han provocado que los docentes enfrenten condiciones de trabajo difíciles para su desempeño.

Las exigencias se manifiestan en la realización de múltiples tareas que provoca fragmentación de sus actividades, búsqueda de formación y actualización para mejorar su desempeño, atención a estudiantes "difíciles" cada vez menos motivados y con pocas expectativas en su propia formación, búsqueda de financiamientos adicionales para la realización de sus funciones básicas como la investigación, evaluación constante por organismos internos de su institución y organismos externos para probar su calidad y su trabajo.

Lo anterior condiciona las nuevas formas de interacción social dentro de las instituciones educativas manifestadas principalmente en conflictos con compañeros, estudiantes, jefes y supervisores.

En este nuevo clima de inseguridad laboral, incertidumbre de futuro, deterioro de las relaciones sociales, y bajo reconocimiento social, se crean las condiciones favorables para el surgimiento del estrés laboral y el malestar en los docentes.

Significado psicológico, estrés y malestar docente

La condición social del significado del estrés y del malestar se encuentra determinado por las condiciones económicas, políticas e ideológicas que caracterizan a una sociedad en un momento histórico determinado. Las condiciones actuales del trabajo docente no son incidentes con los que se cruzan los docentes, son eventos impuestos que reconfiguran sistemas de creencias, valores y prácticas en las comunidades.

El lenguaje, que representa la subjetividad y el mundo de los significados y los símbolos, la práctica,

en lo concreto, lo que permite arribar al significado psicológico y tiene una función mediadora entre el objeto y las conductas.

Las personas se diferencian por sus reacciones al estrés, dependiendo del significado psicológico que tenga el evento para ellos. "El grado de ansiedad que experimenta el individuo se determina por la relevancia de la situación. Un ejemplo son las situaciones de logro en las cuales el estrés puede depender de las consecuencias del éxito o fracaso" (Duran, 2010 p.75)

La memoria semántica toma en cuenta la construcción interna de la realidad y es a través de esta que interpreta las experiencias perceptuales, con lo que se realizan predicciones, atribuciones, estableciendo conceptos y significados con componentes afectivos y de conocimiento que crean un código subjetivo que refleja el universo y la cultura subjetiva de la persona y que se combina permanentemente con las condiciones sociales de existencia por lo que los significados no permanecen fijos, están en constante movimiento.

Por lo anterior es importante considerar y conocer el significado psicológico de lo que el profesor considera lo estresa o le genera malestar dentro de su trabajo.

FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL EN EL TRABAJO DOCENTE

Hasta hace algunos años el trabajo docente era considerado una profesión que se ejercía por vocación, y no propiamente un trabajo, era un servicio a la sociedad, socialmente reconocido, respetable y sin ningún riesgo para el que lo desempeña. Actualmente y de acuerdo a diversos estudios ésta es una profesión que su ejercicio puede producir alteraciones y daños a la salud tanto física como mental a las personas que la ejercen.

De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) las nuevas políticas y actividades educativas plantean diversos problemas como los que tiene que ver con los riesgos y su prevención, ya que, como afirma dicha organización, "la gama de riesgos puede ser extremadamente amplia, dependiendo de las dimensiones y el carácter de la institución, el tipo de programas académicos ofrecidos y la naturaleza de las actividades de investigación" (OIT, 1998: p.94.11).

Los cambios en la profesión docente han resultado en riesgos y daños para los profesores en su salud mental y física. A parte del ya señalado en relación con el estrés, surgen trastornos emergentes como

el Síndrome de Quemarse por el Trabajo burnout, presentismo, adicción al trabajo, amén de formas de relación que propician el llamado acoso laboral (mobbing), la violencia en los lugares de trabajo y el Malestar docente; con sus consecuentes impactos a la salud como depresión, ansiedad, enfermedades psicosomáticas, alteraciones frecuentes de corte cardiovascular, enfermedades musculoesqueléticas, gástricas respiratorias (Restrepo-Ayala, Colorado-Vargas y Cabrera-Arana 2006).

Algunos de estos daños han sido documentados con más profundidad por diversos investigadores (Cuevas 2001; Esteve, 1994; Gómez y Carrascosa 2000; Gutiérrez y Contreras 2006; Moriana y Herruzco 2004; Pando, Aranda, Aldrete, Flores y Pozos 2006; Rodríguez Oramas y Rodríguez 2007); Salanova, Llorens y García Renedo 2003 y Travers y Cooper 1997).

De acuerdo con Parra (2005) y Gómez y Carrascosa (2000) el proceso de trabajo docente es mucho más complejo que el mismo trabajo industrial en tanto que los "objetos" que se transforman en esta acción son sujetos con los que se establece una relación que sobrepasa el uso de un espacio que no es fijo e inmóvil. Y el profesor es el instrumento mismo del trabajo.

Esteve en 1998 establece como los principales elementos de cambio en el sistema escolar algunos indicadores significativos, que son:

a) Expectativas de la sociedad y aumento de exigencias en los profesores; b) ruptura del consenso social sobre la educación; c) cambio de expectativas respecto al sistema educativo; d) modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo; e) descenso en la valoración social del profesor; f) aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia; g) cambio en los contenidos curriculares; h) escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo; i) cambios en la relación profesor alumno; j) fragmentación del trabajo del profesor.

Manassero Vázquez, Ferrer, Fornés & Fernández (2003), al enumerar algunos indicadores determinantes de lo que varios autores denominan el malestar docente, identifican lo siguiente:

a) La escasez de recursos en la enseñanza; b) la inflexibilidad de la organización; c) la multiplicidad de papeles del profesor; d) la violencia en la escuela; e) las nuevas exigencias sociales; f) la imagen idealizada del profesor; g) la falta de apoyo social; h) la dificultad

de adaptarse a las innovaciones; i) el ausentismo por enfermedad.

Así, se tiene que los cambios en el trabajo de los docentes han significado la modificación sustancial de las condiciones de trabajo de los maestros.

Sandoval y Unda (2005) proponen el concepto de nuevas exigencias derivadas de las formas de organización del trabajo docente para referirse a este conjunto de rasgos distintivos del trabajo académico de los últimos años. Dichas exigencias se agregan a las actividades que tradicionalmente han desarrollado los académicos, sumándose actualmente al proceso de trabajo la búsqueda de la alta productividad, la competencia entre iguales, la diversificación sin sentido de las actividades, la disminución de la práctica docente propiamente dicha y la transformación forzada del maestro en investigador, en gestor de recursos y en perseguidor compulsivo de grados académicos. A todo esto habría que añadir como condición laboral específica, la depreciación salarial y la negociación individual que el académico tiene que realizar en términos de un mayor esfuerzo para compensar e incrementar sus ingresos por medio de los denominados programas de estímulos.

Carmés (2003) considera que, las filosofías empresariales y neoliberales han afectado el trabajo docente universitario, la competitividad demandando más y mejores servicios a la institución educativa, instalando nuevas filosofías de gestión desdibujando la labor y el rol de los docentes/investigadores y empeorando sus condiciones laborales, su calidad de vida laboral y todo ello por el mismo salario y a un menor reconocimiento social.

Apple (1989 en Carmés, 2003) considera que se ha intensificado la sobrecarga crónica de trabajo y que, este tipo de racionalidad erosiona las condiciones laborales de los trabajadores de la enseñanza destruyendo la sociabilidad del profesorado, complicando su interacción y trabajo, dificultando encuentros y reuniones y, por tanto su organización, coordinación y cooperación reduciendo la calidad del trabajo docente al "cuánto", "al qué", "al cómo" y "en qué condiciones" se realiza el trabajo.

De todo esto trata según Carmés (2003), la situación del agotamiento laboral considerándolo como el burnout en los profesores. Manifestado en agotamiento físico, emocional, actitudinal, disminución significativa de la satisfacción y la ejecución laboral, teniendo que

soportar un elevado nivel de estrés como consecuencia de las demandas de trabajo, con presión temporal, relaciones inadecuadas, masificación de las aulas, falta de recursos, aislamiento, sentimientos de violencia, desempeño de un rol más ambiguo, oportunidades de promoción limitadas, falta de apoyo social y frustración de expectativas, ocasionando Malestar emocional y físico.

Todo lo anterior lleva a un incremento de la rotación laboral, absentismo, enajenación, retraining, aumento de conflictos interindividuales y reduciendo el rendimiento profesional.

Los profesores de universidad son un colectivo laboral muy especial, con un tipo de tarea que es académica, de investigación, de difusión y de gestión, en porcentajes que pueden ser muy variados.

El ejercicio profesional de los académicos universitarios tiene caracteres muy específicos, pues, aunque, como otras profesiones, tiene un componente productivo muy controlado principalmente en la carga docente, tiene también una amplitud de autonomía de tareas que no tienen otras profesiones, a pesar de que la demanda y carga laboral pueda ser muy variable y dependa, en parte, de la propia motivación intrínseca.

Pero actualmente, la sobrecarga, la ausencia de recursos y la ruptura del tejido social por la exacerbada competencia pueden crear un contexto laboral negativo. Cuando situaciones negativas se prolongan sin esperanza de solución, se afecta la capacidad de ejecución del trabajo, los sentimientos del profesor pueden volverse negativos, siendo posible que se desarrolle una actitud de distanciamiento y que se pierda la implicación con los alumnos y la docencia (Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya & Huertas, 2005).

Jarvis (2002, citado en Rodríguez O. y Rodríguez 2007) considera que existen diversas metodologías de abordaje de los principales estresores a los que se enfrenta el docente, pero propone agruparlos en tres grandes áreas, a) Factores intrínsecos de la enseñanza por ejemplo, la sobrecarga de funciones y la disciplina dentro del salón de clases, b) factores cognoscitivos que afectan la vulnerabilidad individual entre los que se destaca la eficiencia personal y las atribuciones relacionadas con el deber ser como ser un buen profesor, y c) los factores sistémicos que operan en el nivel institucional y político concerniente al clima organizacional y ayuda social entre los colegas.

El Estrés Laboral

El estrés psicológico es un hecho cada vez más frecuente en el lugar de trabajo, donde se presentan nuevas y sutiles amenazas para la salud mental y un posible riesgo de trastornos somáticos, como enfermedades cardiovasculares.

El estrés del trabajo se ha convertido en una de las principales causas de incapacidad laboral en Norteamérica y Europa. En 1990, el 13 % del total de casos de incapacidad de trabajadores que gestionó Northwestern National Life, importante aseguradora estadounidense de accidentes de trabajo, se debían a trastornos en los que se suponía que existía una relación con el estrés del trabajo (Northwestern National Life, 1991).

El estrés es, por lo tanto, un estereotipo en las respuestas del cuerpo a influencias, exigencias o presiones. De vez en cuando esa preparación se intensifica, unas veces por causa justificada y otras veces sin ella.

Así pues, el problema no es que el cuerpo tenga una respuesta de estrés, sino que el grado de estrés a que está sujeto si la velocidad con que se desgasta es demasiado alta. Esa respuesta de estrés está variando continuamente incluso en una misma persona, variación que depende en parte de la naturaleza y del estado del cuerpo y en parte de las influencias y exigencias externas (los estresores) a que se está expuesto. Por consiguiente, un estresor es algo que produce estrés.

Principales estresores psicosociales en el trabajo docente

Algunos estudios realizados dan cuenta de los estresores que afectan al trabajo docente. Omar (1995) señala aumento de la competencia, ingreso a estudios de posgrado, manejo de nuevas tecnologías, preparación de clases, preparación de informes y estadísticas, reuniones excesivas, Fontana (1995) cuando los jefes niegan el reconocimiento profesional.

Antor (1999), en un estudio con profesores de preescolar considera como estresores el número excesivo de horas de trabajo, número excesivo de responsabilidades, ambigüedad de rol, cantidad de alumnos, bajo salario, limitado reconocimiento y pocas posibilidades de ascenso, desinterés en los estudiantes, dificultades para la actualización profesional.

González, Zurriaga & Peiró, (2002) señalan las actividades que realiza el docente, condiciones ambientales, espacio físico, condiciones y características del trabajo relativas a turnos, horarios y responsabilidades y compensación (salario, estabilidad y beneficios), aspectos del trabajo en sí mismo (tareas, normas, planificaciones), los procesos de interacción (relaciones interpersonales, comunicación, habilidades técnicas), equipamientos y tecnología, aspectos propios de la organización, destinatarios del trabajo. También la carga emocional y moral que implica ser docente, ya que se es docente a todas horas.

Sánchez y Mantilla (2005) en un estudio con profesores venezolanos, consideran la situación económica e incertidumbre del país, la cantidad de horas y el número excesivo de alumnos.

Ramírez, D'Aubeterre y Álvarez (2010) en un estudio sobre percepción del estrés en el trabajo con 1788 profesores de educación básica venezolanos identificaron las condiciones deficientes como mala iluminación, suciedad en el mobiliario (ventanas, paredes, techos).

De las condiciones de trabajo, carencia de material didáctico, el salario, trabajar doble turno y la politización de relaciones laborales.

De la tarea propiamente señalan la diversidad de funciones que fragmenta su trabajo, por un lado las actividades de tipo administrativo, por el otro lo referido a su formación y actualización profesional y, finalmente, lo relativo al aula y a los alumnos.

De estos últimos desinterés e indisciplina, incluyendo aspecto, gestos despectivos, actitudes desafiantes, amenazas veladas, agresiones físicas e inseguridad.

Los bajos salarios, la inestabilidad laboral, las políticas gubernamentales para el sector educativo, el deterioro de las instalaciones escolares, la inseguridad que rodea a las escuelas y las presiones de una polarización política son algunos de los muchos factores que agobian a los profesionales de la enseñanza (Ramírez, D'Aubeterre y Álvarez 2010).

METODOLOGÍA

1. Participantes

Se realizó un muestreo probabilístico intencional, se entrevistaron a 100 profesores, 50, hombres y 50

mujeres, 50 de asignatura y 50 de tiempo completo con una edad promedio de 50 con una mínima de 34 años y una máxima de 67 años.

2. Instrumentos

Datos socio demográficos, edad, sexo y categoría

Ficha de redes semánticas

Esta se formó por 6 hojas impresas, con seis palabras y frases estímulo que se distribuyeron en diversas presentaciones en la aplicación para evitar el efecto de acarreo.

Dos fueron las que interesan en el estudio y dos tuvieron la función de distractoras:

EN MI TRABAJO ME ESTRESA...

EN MI TRABAJO ME MOLESTA...

3. Procedimiento

Se aplicó el instrumento a profesores que accedieron voluntariamente a contestarlo, la aplicación se realizó individualmente, se les pidió que contestaran lo más honestamente posible, se les reiteró que los datos son confidenciales.

Antes del inicio se pidió llenar los datos sociodemográficos y leer las instrucciones, se les proporcionó un ejemplo de cómo realizar las respuestas.

Se les dieron instrucciones por escrito, pidiendo definir el estímulo con un mínimo de cinco palabras sueltas como verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, nombres, pronombres sin utilizar artículos o preposiciones que jerarquizaran todas las palabras en función de la relación de importancia o cercanía que tuvieran con el estímulo definido

Al término se revisó que todas las palabras escritas contaran con la jerarquización asignada

Toda la tarea se realizó de manera individual.

Se sugirió ocupar un máximo de tres minutos por palabra, el máximo de tiempo ocupado por los participantes fue de 30' min.

Análisis de los Datos

En cuanto a los resultados obtenidos se procedió al vaciado de datos cuidando la ortografía de las palabras similares para evitar errores en el recuento, se respetó todas las palabras descritas por los encuestados.

Al término se consideró el valor J por el número total de palabras aportadas en la muestra total.

El Peso Semántico (PS) se consideró a través de la suma de la ponderación de las frecuencias por la jerarquización asignada por el grupo en la que los jerarquizados por uno se multiplicaron por diez, el 2 por nueve y así sucesivamente hasta finalizar la ponderación A partir de obtener el PS de las definidoras se seleccionó el conjunto SAM el cual está formado por las definidoras establecidas a partir del punto de quiebre, que en la mayoría coincidió con las primeras 15 palabras.

La distancia semántica cuantitativa (DSC) se determinó al asignarle al puntaje más alto el 100% y las subsecuentes a través de una regla de tres a partir de ese valor.

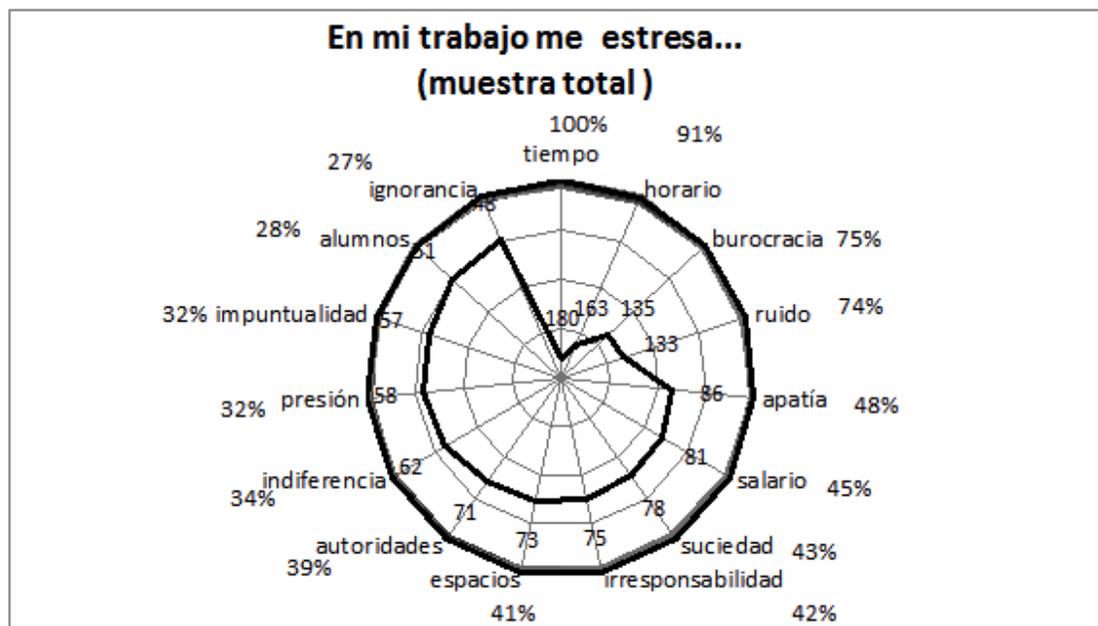
Se procedió a graficar cada uno de los resultados por grupo y al final se integró un cuadro que concentra las palabras jerarquizadas para poder realizar el análisis.

Los resultados se presentan a continuación por los grupos que se determinaron previamente, la muestra total, las mujeres, los hombres, los profesores de tiempo completo y otro grupo de profesores de asignatura.

El valor J fue de 207 palabras, el PS fue de 180 representada por la palabra tiempo asignándole el DSC del 100% hasta el punto de quiebre que fue la palabra ignorancia con un 27%, a continuación se presenta la gráfica que describe el resultado. (Ver **Gráfica 1**).

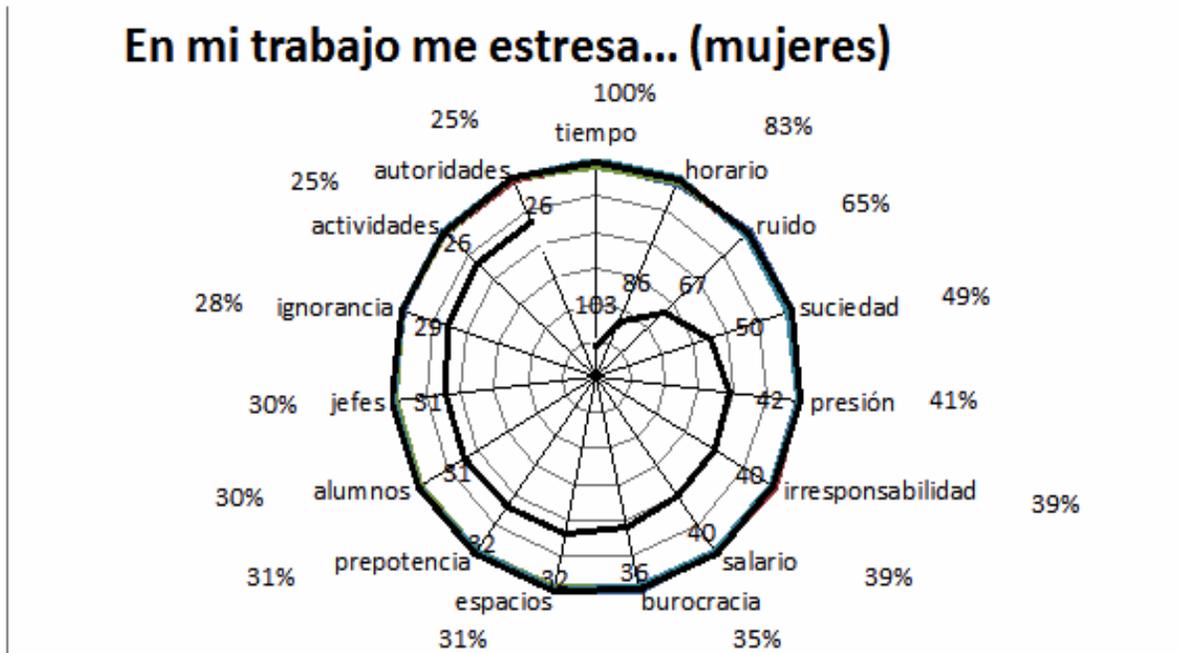
Frase Definidora: EN MI TRABAJO ME ESTRESA...

Gráfica 1



En cuanto a la muestra de mujeres el valor J fue de 161 palabras, en el que la palabra tiempo tuvo un peso semántico de 103 asignando el 100% y el punto de quiebre se dio en la palabra autoridades con un porcentaje del 25%. (Ver **Gráfica 2**).

Gráfica 2



Para la muestra de hombres el valor J fue de 160 palabras, y el núcleo se definió con la palabra burocracia con un peso semántico de 99 asignándole un DSC de 100% hasta la palabra alumnos con un 20%. (Ver Gráfica 3).

Gráfica 3

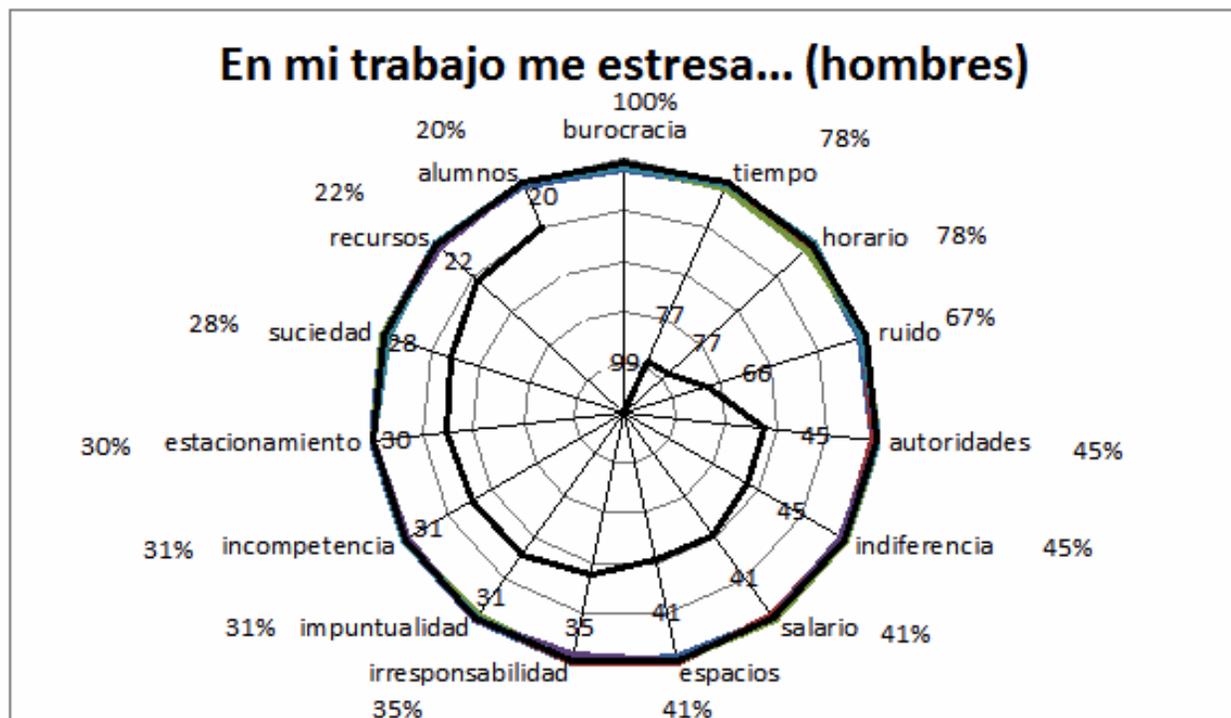


Tabla 1 Diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la frase "en mi trabajo me estresa..."

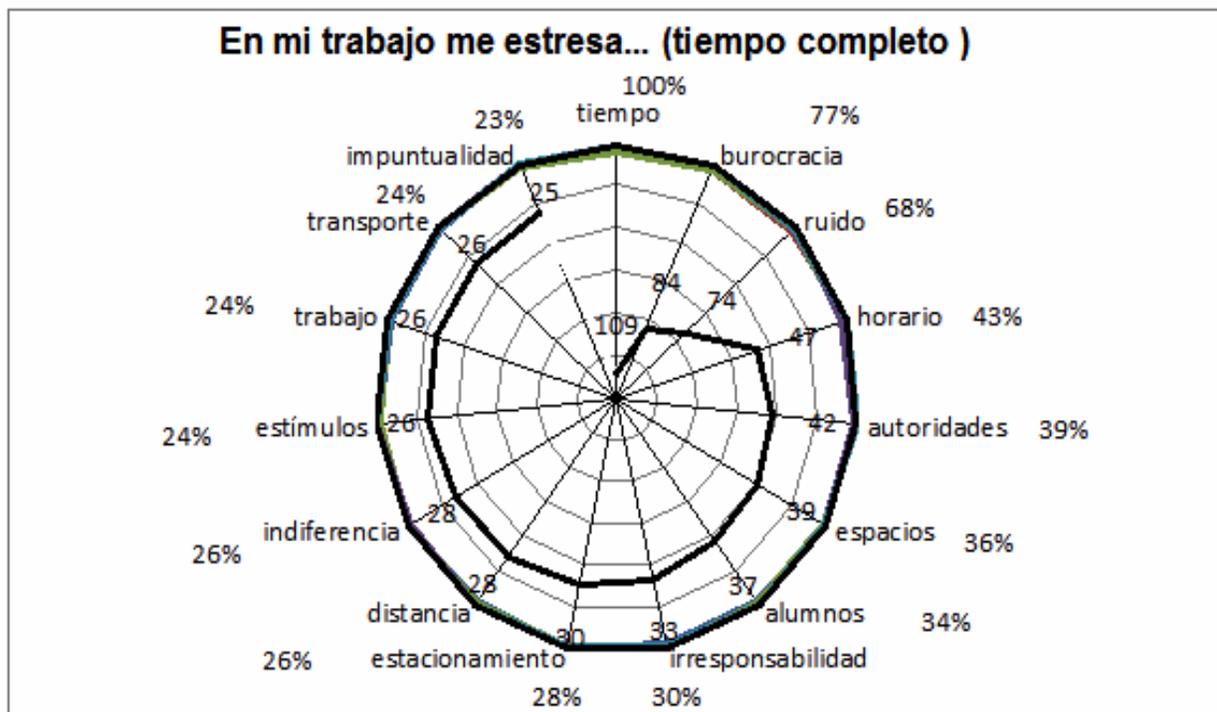
Hombres	PS	Mujeres	PS	Chi2	Nivel de significancia
burocracia	99	burocracia	36	992.25	0.01
Tiempo	77	tiempo	103	169	-
Horario	67	horario	86	90.25	-
Ruido	60	Ruido	67	12.25	-
autoridades	45	autoridades	26	90.25	0.05
Salario	41	salario	40	0.25	-
espacios	35	espacios	32	2.25	-
irresponsabili	35	irresponsabili	40	6.25	-
suciedad	28	suciedad	50	121	0.05
alumnos	20	alumnos	31	30.25	0.05

Como se observa en la **Tabla 1** los niveles de significancia se establecen en la palabra burocracia y autoridades obteniendo un PS mayor en hombres; suciedad y alumnos con un mayor PS en mujeres. En las otras palabras no se encontraron diferencias significativas.

Las palabras que no coinciden son para los hombres indiferencia, impuntualidad, incompetencia, estacionamiento y recursos. Para las mujeres, presión prepotencia, jefes, ignorancia y actividades.

Para los Profesores de Tiempo completo el valor J fue de 156 palabras, y el núcleo de la red fue conformado por la palabra tiempo con un PS de 109 asignándole el 100% hasta la palabra impuntualidad con un 23%. (Ver **Gráfica 4**)

Gráfica 4



Para Los profesores de Asignatura el valor J fue de 149 palabras el núcleo de la red fue inicialmente la palabra Horario asignando un PS de 97 con un 100% de DSC hasta la palabra jefes con un 24%. (Ver Gráfica 5).

Gráfica 5

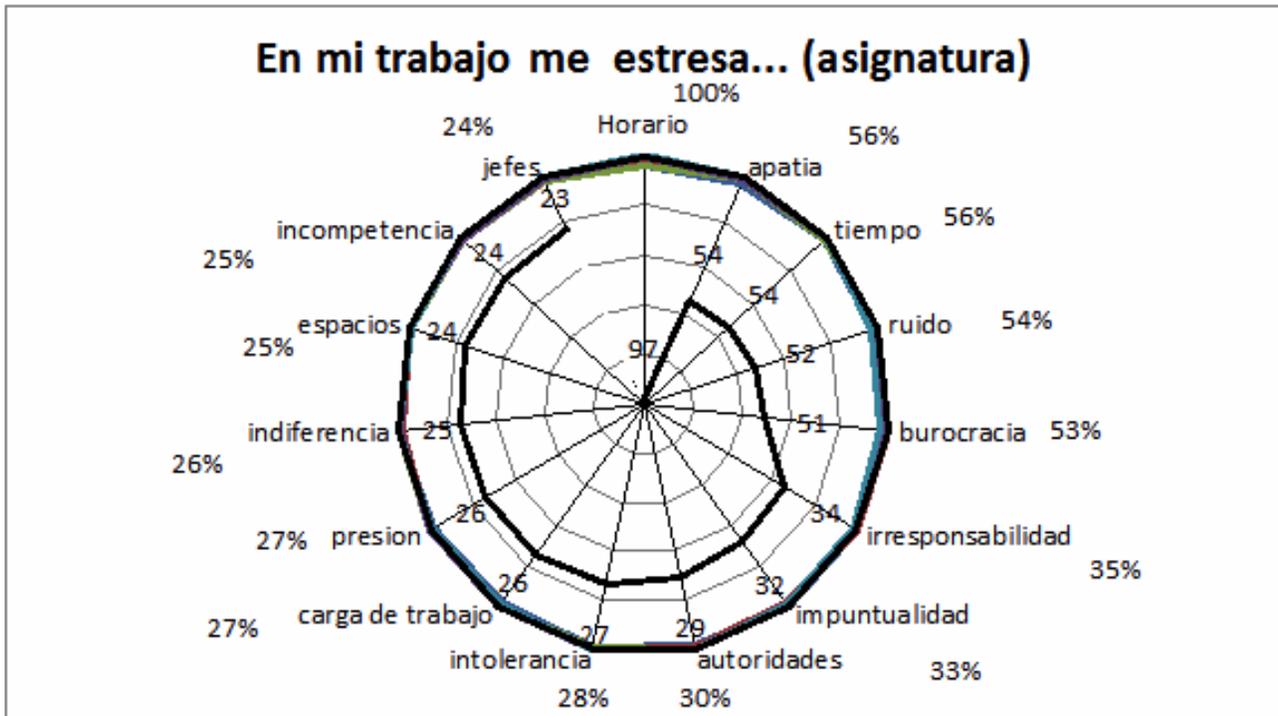


Tabla 2 Diferencias estadísticamente significativas entre Profesores por categoría en cuanto a la frase "en mi trabajo me estresa..."

Profesores tie	PS	Profesores Asi	PS	Chi 2	Nivel de Significancia
horario	47	horario	97	625	0.01
tiempo	109	tiempo	54	756.25	0.01
ruido	74	ruido	52	121	0.05
burocracia	84	burocracia	51	272.25	0.01
irresponsabili	33	irresponsabili	34	0.25	-
impuntualidad	25	impuntualidad	32	12.25	-
autoridades	42	autoridades	29	42.25	-0.01
indiferencia	28	indiferencia	25	2.25	-
espacios	39	espacios	24	56.25	-0.01

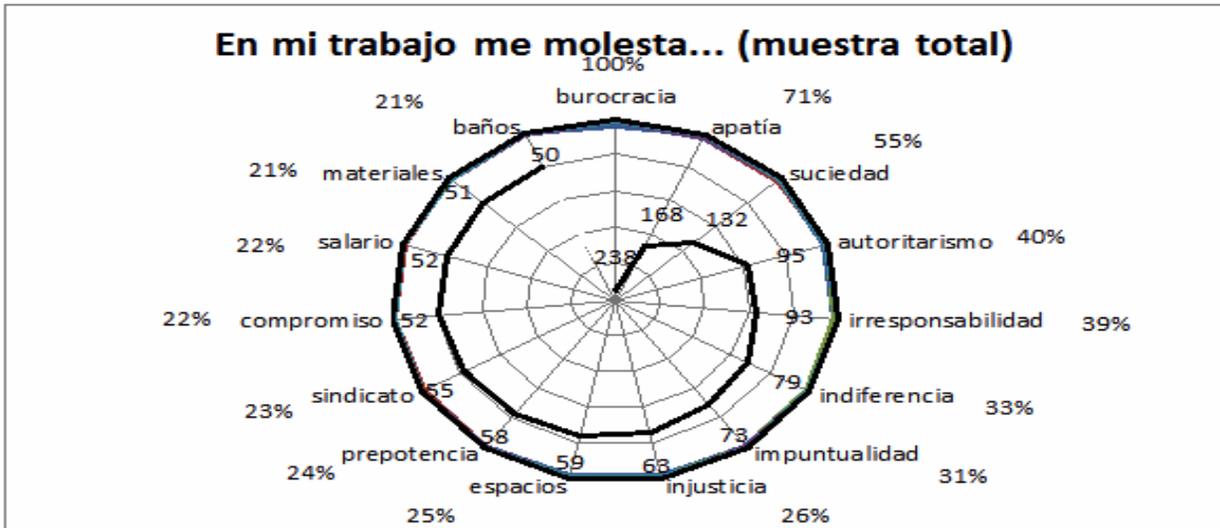
Como se observa en la **tabla 2** las diferencias estadísticamente significativas se encuentran en horario con un PS más alto en profesores de asignatura y tiempo, ruido y burocracia siendo más alto para los profesores de tiempo completo, en las demás palabras no se encontró diferencias significativas.

Las palabras que no coincidieron para los de Tiempo completo fueron: alumnos, estacionamiento, distancia, estímulos, trabajo y transporte y para los de asignatura, apatía, intolerancia, carga de trabajo, presión, incumplimiento y jefes.

En cuanto a la frase definidora EN MI TRABAJO ME MOLESTA...

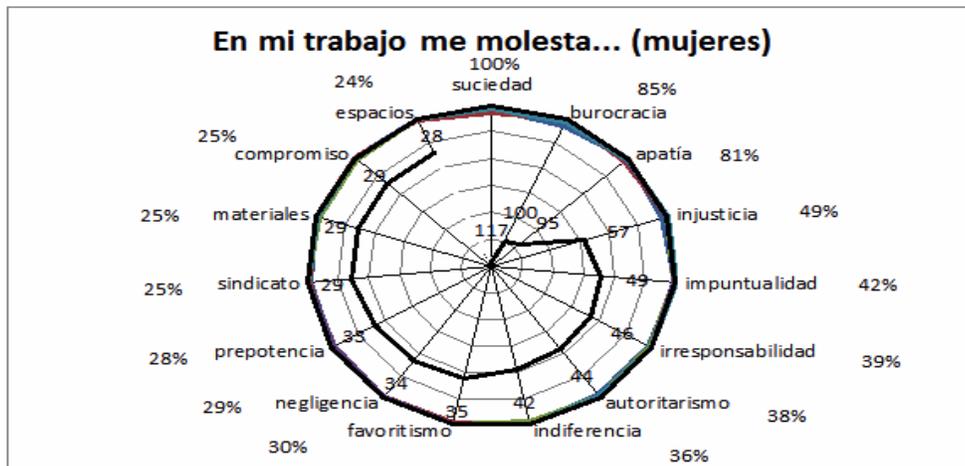
De acuerdo a los resultados de la muestra Total el Tamaño de la Red fue de 251 palabras apareciendo la palabra burocracia con un PS de 238 con un DSC de 100% y la palabra baños con un 21%. (Ver Gráfica 6).

Gráfica 6



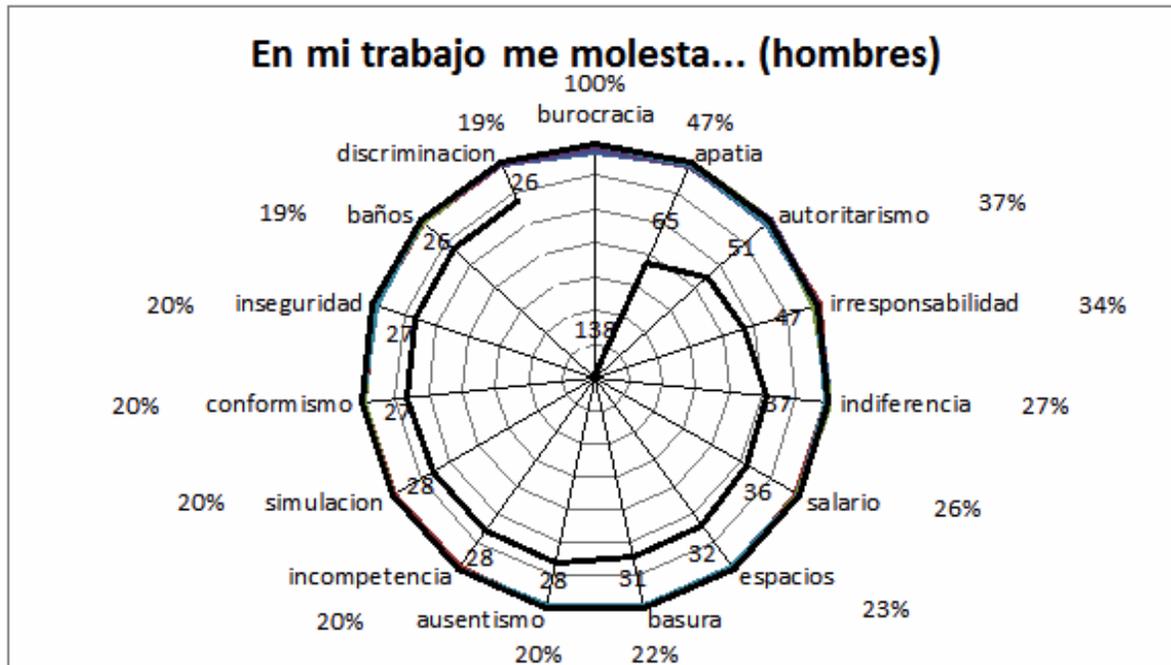
Las mujeres obtuvieron un valor J de 154 palabras, la palabra suciedad con un PS de 117 con un DSC de 100% y la palabra espacios con un 24%. (Ver Gráfica 7).

Gráfica 7



En cuanto a los hombres el valor J fue de 174 palabras y burocracia tuvo un PS de 138 con un DSC de 100% y la palabra discriminación con un 19%. (Ver **Grafica 8**).

Grafica 8



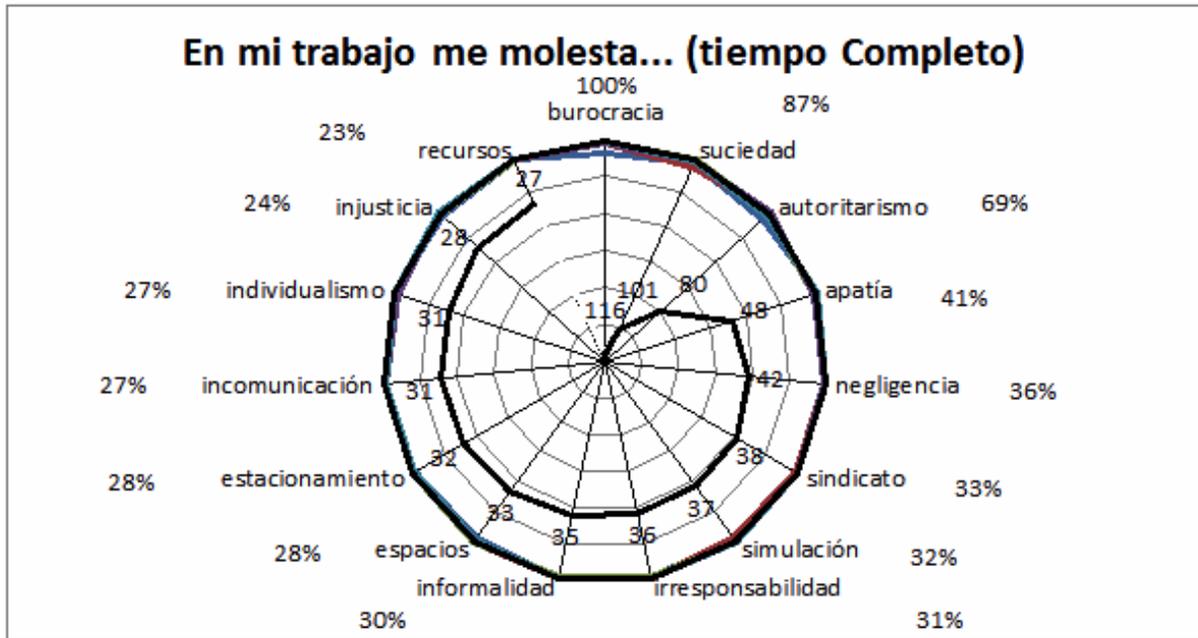
Mujeres	PS	Hombres	PS	Chi 2	Nivel de significancia
apatía	46	apatía	58	36	-
autoritarismo	26	autoritarismo	51	156.25	0.01
irresponsabili	20	irresponsabili	47	182.25	0.01
burocracia	18	burocracia	131	3192.25	0.01
salario	16	salario	36	100	0.05

Como se observa en la **Tabla 3** en cuanto al malestar docente 5 palabras coinciden en hombres y mujeres y cuatro muestran diferencias estadísticamente significativas en la que autoritarismo, irresponsabilidad, burocracia y salario el PS es más alto en hombres.

Las palabras que no coincidieron para mujeres fueron tiempo, ignorancia, apoyo, estímulos desigualdad, mobiliario, presión, exigencias y prepotencia. Para los hombres indiferencia, espacios, basura, ausentismo, incompetencia, simulación, conformismo, inseguridad, baños y discriminación.

Los profesores de tiempo completo tuvieron un valor J de 154 palabras en total en la que burocracia tuvo un PS de 116 con un DSC de 100% y la palabra recursos un 23%. (Ver Gráfico 9).

Gráfica 9



Los profesores de asignatura tuvieron un valor J de 140 palabras y la palabra apatía con PS de 104 junto con la palabra burocracia con un DSC en ambas del 100% y la palabra basura con un 24%. (Ver Gráfico 10).

Gráfica 10

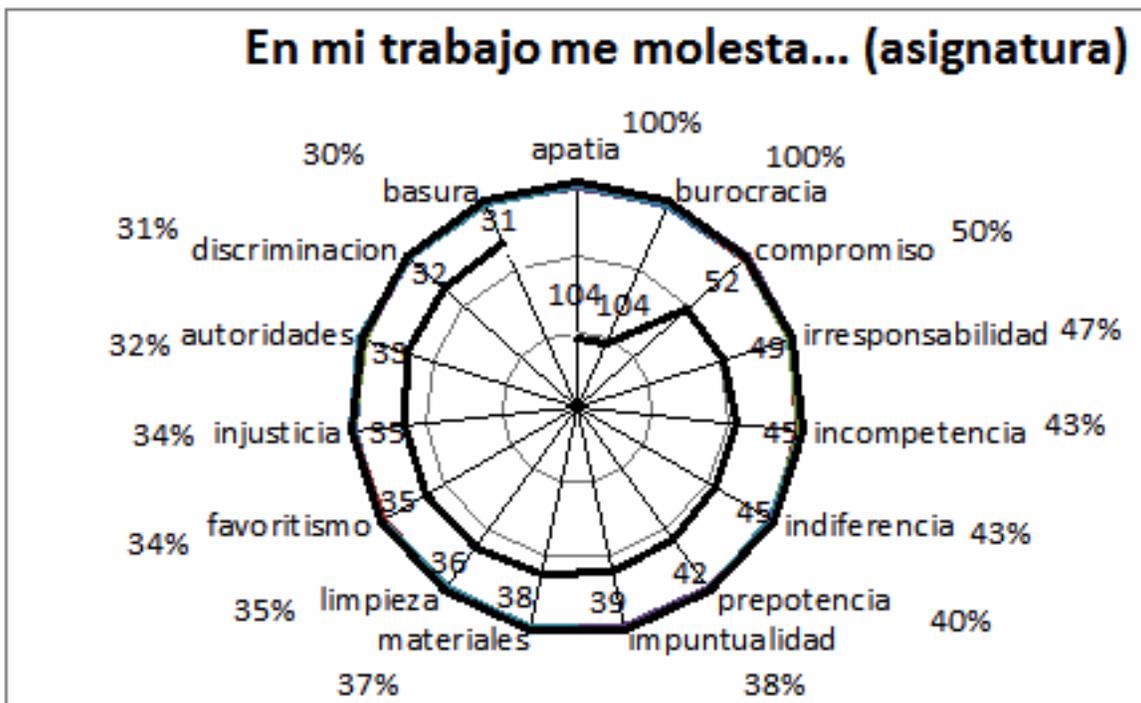


Tabla 4 Diferencias significativas del Malestar docente entre profesores por categoría en cuanto al Malestar

Tiempo Comp	PS	Asignatura	PS	Chi2	Nivel de significancia
apatía	48	apatía	104	784	0.01
burocracia	116	burocracia	104	36	-
irresponsabili	36	irresponsabili	49	42.25	0.01
injusticia	35	injusticia	28	12.25	0.01

Como se puede observar en la **tabla 4** las palabras coincidentes son: apatía que muestra diferencias significativas con PS más alto en profesores de asignatura y burocracia, irresponsabilidad e injusticia, sin diferencia entre ambas categorías.

Los profesores de Tiempo completo, para manifestar el malestar utilizan palabras como, suciedad, autoritarismo, negligencia, sindicato, simulación, informalidad, espacios, estacionamiento, incomunicación, individualismo y recursos. Los de asignatura compromiso, incompetencia, indiferencia, prepotencia, impuntualidad, materiales, limpieza, favoritismo, autoridades, discriminación y basura.

Como se observa el significado del Malestar está centrado principalmente en la burocracia y la apatía que puede considerarse tanto en el trato con jefes y autoridades y la apatía entre compañeros y estudiantes.

Para describir el malestar en el ambiente físico de trabajo mencionan la suciedad de los lugares y la falta de espacios.

En cuanto a las condiciones laborales, aparecen el sindicato, el salario y la falta de materiales, junto con el estacionamiento y los recursos.

En las condiciones físicas que pueden entenderse como inadecuadas para el trabajo aparecen, la falta de espacios, baños sucios y basura. En cuanto a el ambiente laboral producto de la interacción con alumnos, compañeros y trabajadores aparece palabras como la irresponsabilidad, indiferencia, impuntualidad, injusticia, prepotencia y falta de compromiso. Las mujeres utilizan palabras como favoritismo y negligencia, y los hombres, ausentismo, incompetencia, simulación, compromiso, inseguridad y discriminación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados las condiciones que son fuente de estrés en los profesores universitarios son el tiempo, y el horario que han sido considerados en otros estudios como elementos estresantes de corte organizacional, (Esteve, 1988) debido a la multiplicidad de tareas y exigencias del docente, particularmente las mujeres, la fragmentación del trabajo que afecta fundamentalmente a profesores de tiempo completo y el horario a profesores de asignatura. (Unda y Sandoval, 2009).

La burocracia se ha incrementado y reflejan las condiciones en las que se desarrolla la tarea, junto con la evaluación la falta de recursos y el salario (Corvalán, 2005).

La relación con alumnos y compañeros: se manifiesta a través de la apatía, impuntualidad, irresponsabilidad, ignorancia, el incumplimiento, deteriorando gravemente el clima laboral y el tejido social entre los universitarios.

De las autoridades particularmente de jefes, la presión,

la falta de recursos, la evaluación, la ignorancia, la prepotencia.

Las condiciones del espacio físico como el ruido, la suciedad la condiciones del espacio, el estacionamiento.

Estas condiciones muestran deterioro y precariedad debido a la falta de recursos producto del recorte al presupuesto de las universidades públicas tanto en instalaciones como en la afectación en las relaciones interpersonales. (Marqués, Lima y Lopes Da Silva, 2005).

Adicionalmente a lo señalado particularmente cuando se menciona al malestar, se señalan aspectos como la injusticia, el autoritarismo, la prepotencia, el sindicato, la desigualdad, el favoritismo, la negligencia, el individualismo y la discriminación.

También el compromiso, la simulación, los materiales, el conformismo, la inseguridad y la corrupción.

Todo lo anterior contribuye al deterioro del clima de trabajo, la competencia entre iguales, favoreciendo la violencia y la desilusión, la falta de solidaridad y el

deterioro a la salud de los académicos que prevalece en los centros de trabajo.

En conclusión los significados mostrados por los maestros al respecto del estrés laboral y el malestar muestran que los cambios en el trabajo de los últimos veinte años, traen nuevas formas de interacción y problemáticas que contribuyen al deterioro del entramado social dentro de las instituciones como de los individuos que ahí trabajan y que afectan el trabajo, el desempeño, pero fundamentalmente la salud mental de los docentes. Es necesario realizar evaluaciones más precisas de las afectaciones tanto personales como institucionales para realizar cambios que favorezcan y contribuyan a la mejoría de las interacciones entre estudiantes, compañeros de trabajo y jefes o supervisores para garantizar una verdadera calidad en la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Antor, M. (1999) *Estrés, autoeficiencia y afrontamiento en docentes de preescolar*. Tesis de Maestría de la Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Carmés R., (2003) Precarización y Burnout del puesto de trabajo del personal docente e investigador de la Universidad. *Revista Praxis* 2 13-21.
- Corvalan, M. (2005). La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 69-79.
- Cuevas (2001) Desgaste Emocional (Burnout) en personal docente *Revista SEF Psicología* 4 (1) 39-45.
- Duran, M., (2010) Bienestar psicológico: el estrés y la calidad de vida en el contexto laboral, *Revista Nacional de Administración*, 1 (1) 71-84
- Esteve J, (1998). El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social: una mirada hacia el futuro. *Aula Abierta*. (72): 23-62, <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/2h3.html>.
- Esteve J., (1994) *El malestar docente*. Barcelona. Paidós.
- Fontana, D. (1995) *Control del Estrés*. Manual Moderno, México
- Gómez L, Carrascosa J. (2000). Prevención del estrés profesional docente. Valencia: Generalitat Valenciana.
- González, V., Zurriaga, R. y Peiró, J. (2002). Análisis y diagnóstico de las situaciones y experiencias de estrés colectivo en las unidades de trabajo y en las organizaciones de servicios sociales. *Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo*, 20, 11-21.
- Goode, W. y Hatt, P. (1975). *Métodos de Investigación Social*. México:
- Gutiérrez R, Contreras C. (2006). Efectos percibidos por el personal académico de la UNAM del estrés y apoyo universitario. Síntomas y Estrés en Académicos. Presentado en el XI Congreso Mexicano de Psicología social.
- Organización Internacional del Trabajo (1998) Factores psicosociales, estrés y salud, en Factores psicosociales y de Organización Enciclopedia de la seguridad y Salud en el Trabajo, Ginebra
- Manassero M, Vázquez A, Ferrer V, Fornés J, Fernández M. (2003). *Estrés y Burnout en la enseñanza*. España: UIB
- Marqués, A., Lima, M., Lopes Da Silva, A., (2005) Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 21, núm. 1-2, 2005, pp.125-143)
- Moriana J, Herruzo J. (2004) Estrés y Burnout en profesores. *Revista International journal and clinical and health psychology*. 4(3): 597-621.
- Northwestern National Life. 1991. Employee burnout: America's newest epidemic, Northern National Life, Minnesota
- Norfolk, D. (2000), *El estrés del ejecutivo. Como reconocer el estrés y utilizando en beneficio propio*. Deusto, España.
- Omar, A., (1995) Stressy Coping. Estrategias de coping y sus interacciones con los niveles biológicos y psicológicos, Lumen, Argentina.
- Pando M., Aranda C., Aldrete M., Flores E., Pozos E., (2006). Factores psicosociales y Burnout en docentes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Investigación en salud. 8(3):173-177 <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/142/14280306.pdf>.
- Parra M. (2005). Condições de trabalho e saúde no trabalho docente. *Revista PREALC (UNESCO)*.1: 134-145.
- Ponce, C., Bulnes, M., Aliaga, J., Atalaya, M. Huertas, R. (2005). El síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista IIPSI*, Facultad de Psicología, 8 (2); 87-112. RES
- Ramírez, T, D'Aubeterre, M. & Álvarez, (2010) Dimensiones asociadas al estrés laboral de los maestros venezolanos. *Investigación y Postgrado*, 25, (1) enero-junio, 2010, pp. 33-62
- Restrepo-Ayala, N., Colorado-Vargas, G., Cabrera-Arana

G., (2006), Desgaste emocional en Docentes oficiales de Medellín Colombia *Revista Salud Pública* 8(001) 63-73. Y ALUD.

Reyes Lagunes ,I, (1993) Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos , *Psicología Social y Personalidad*, 9 (1) 81-97.

Rodríguez L, Oramas A, Rodríguez E. (2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud en los trabajadores*. 15(1): 5-16.

Salanova M, Llorens S, García Renedo M. (2003). ¿Por qué se están “quemando” los profesores? *Prevención, Trabajo y Salud*. 28: 16-20.

Sánchez, M. & Mantilla, M. (2005) Situaciones

Generadoras de los Niveles de estrés en docentes Universitarios. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9, pp. 140-16.

Sandoval, J., y Unda, S. (2005). Síndrome de desgaste profesional en profesores de bachillerato del estado de México. Red de información estratégica laboral. STPS. <http://multimedia.ILCE.edu.mz/riel/resultados/sindromedesgaste.pdf>.

Travers Ch, Cooper C. (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona, Paidós.

Unda, S. y Sandoval J., (2009), La salud y el trabajo docente en México: una aproximación para su estudio, en Durand,J., & Grande-García,I. *Psicología y Ciencias Sociales* Coord. México UNAM.

Síguenos en Twitter.-  @REVISTAREMO

 Remo Orientación Educativa

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

REMANDO en la cultura...

Hojas sueltas ...

30 DE JUNIO, DIA DE SAN PEDRO Y SAN PABLO

*En memoria de todos los que se nos adelantaron,
demasiados en muy poco tiempo*



En la foto: John Lenon y Ernesto Che Guevara. Autor anónimo.

Del Templo de San Pablo el Viejo al Hospital Juárez

En el barrio de Teopan, Fray Pedro de Gante fundó la capilla indígena de San Pablo, una de las primeras cuatro capillas erigidas en la naciente Nueva España, construida sobre la grandiosa impronta de la gran Tenochtitlan. Después de concesiones que pasaron por las manos de órdenes franciscanas y agustinas, contando con la autorización del mismísimo Rey Felipe II y el empuje de Fray Alonso de la Veracruz, la entonces capilla terminó convirtiéndose en el Colegio de San Pablo. Esta institución fue una de las más grandes empresas educativas y sociales de los religiosos. Única en su género, porque contó con una de las primeras bibliotecas de la colonia, una gran huerta, hospedaje para misioneros, un bello templo; construido en 1581 sobre la demolida capilla. Por desgracia este proyecto estaba condenado a terminar, sucedió que por disposición del ayuntamiento en 1847 (duran-

te el período histórico del México independiente) el colegio se convirtió en el Hospital de San Pablo, cuya característica principal fue contar con un banco de sangre para atender a los heridos de la guerra intervencionista norteamericana. Al año siguiente, este hospital fue municipalizado y dotado de lo necesario para ofrecer un servicio médico permanente. Unos quince años después, debido a la reforma lerdista - juarista, el proyecto fue abandonado y comenzó el éxodo de los y las religiosas, sólo algunas de éstas pudieron quedarse en el hospital para atender a los enfermos. En el año de 1872 dejó de llamarse Hospital de San Pablo para ser denominado Hospital Juárez, como homenaje al recién fallecido presidente Benito Juárez. Recién estrenado el siglo XX, sólo quedó de ese gran proyecto el hospital y otras edificaciones habilitadas para distintas actividades y el espacio conventual fue ocupado groseramente por un cuartel militar. En el curso del siglo XX, del gran predio que ocupó el Colegio de San Pablo, sólo

el hospital siguió funcionando, en lo que fue el templo, se construyó un auditorio. En 1970 fue construida la Torre Médica, cuyos 12 pisos fueron demolidos por el terremoto que en 1985 sufrió la Ciudad de México.

II A un costado de la Torre Latinoamericana...

En los prolegómenos de la década setenta, los nombres de las avenidas "Niño Perdido" y San Juan de Letrán, ésta que atraviesa como si fuera una flecha, el corazón del CHCM, y específicamente a unos cien metros de la Torre Latinoamericana, subsistía un servicio de fotografía callejero, ofrecido por dos personajes; mientras uno tomaba la foto con una vieja cámara portátil Zeiss Ikon, el otro detenía el caminar de la gente para retratarla, no solicitaba permiso, más bien indicaba a la persona que se detuviera para retratarla. La gente apenas alcanzaba a esbozar una sonrisa, otras no ocultaban la sorpresa o el hastío que ya las invadía. También se fotografiaba sin aviso. El fotógrafo retrataba a la gente viendo de reojo un aparador, platicando con su acompañante, o con la vista fija hacia un recuerdo o mascullando pensamientos; triste o carcajeándose quien sabe de que... De todos modos, la persona retratada recibía un billetito indicando día y hora en que fue fotografiada, para que al día siguiente recogiera su foto gratis. Cuando iba a recogerla era persuadida para tomarse una "fotografía de estudio". En una vitrina que se encontraba afuera del local, se exhibían las fotografías en blanco y negro de los paseantes ocasionales de ese tramo de San Juan de Letrán, tan sólo de un día para otro la iconografía ya estaba teñida por la nostalgia, no era necesario la aparición del sepia para experimentar el paso del tiempo; los rostros capitalinos, unos de consumidores, otros de desempleados, unos de mirones, apáticos o alegres; además, la vestimenta cincuentera, sesentera o setentera...; rostros y poses espontáneas en esa estela histórica y colectiva, en que los personajes eran rescatados de la masa por un fotógrafo anónimo.

III La vida nómada de San Pablo

Saúl o Saulo, judío de raza, nacido el año 5 d.c., en Tarso de Cilicia, Grecia, fue un joven ávido de obtener el conocimiento y formarse en y con la verdad espiritual, necesidad y pasión que lo condujo a una radicalidad rabiosa. Instruido por Gamaliel, reconocido estudioso de la Haggada (Antiguo Testamento), con el aprendió a leerlo en hebreo y griego, y obligó su traslado a Jerusalén para comprenderlo a fondo. Son menos las versiones históricas que hablan de un encuentro entre Pablo y Jesucristo en Jerusalén y son más y documentadas las que los ubican en tiempos distintos. Lo cierto es que en este lugar y siendo aún joven se manifestó violentamente contra quienes no pensaban como él. Por ejemplo, al diácono Esteban le tocó recibir la furia por disentir de Pablo; cuando maldijo a los judíos por haber crucificado a Jesús; entonces, Pablo condenó y dirigió la lapidaria muerte de Esteban. Desde esa ocasión combinó la tenaz búsqueda de la verdad con la persecución de los cristianos. Sin embargo, algo del discurso del malogrado Esteban había prendido en el pensamiento de Pablo: la verdad y el sacrificio del Jesucristo. Esta alocución lo atrapó y obsesionó durante mucho tiempo hasta que obligó su enclaustramiento voluntario durante años en una casa de Damasco, allí se convirtió al cristianismo. Ya converso partió

a Arabia y durante años viajó. Fue por al Sianí para encontrarse con Pedro el Pescador y líder cristiano, quien lo trató con reservas por su pasado represor. Con la ayuda de Bernabé y Cefas, construyó un cristianismo más fundamentado, enriquecido por su cultura helénica. No sólo fue un predicador sino un escritor que a través de sus cartas paulinas dio cuenta de su pensamiento cristiano. Su prédica la realizó en lugares como Grecia (Atenas y Corinto), Macedonia, Roma, el Asia Menor, Chipre; recorrió buena parte de Europa llegó hasta España. Pero, pero a pesar de entregar su vida a la homilía cristiana, las desconfianzas y las envidias cultivadas en el pasado entre judíos y cristianos se presentaron vengativamente y bajo argucias, fue apresado, condenado y decapitado en Roma el año 67, muy cerca del venerado Monte Testaccio. Allí donde murió sus contados seguidores erigieron una modesta ermita, en donde hoy se encuentra su Basílica.

IV El recuerdo y la militancia de Fausto Trejo ...

El dr. Fausto Trejo Fuentes, buen hombre y gran maestro, fue uno de los líderes más combativos de la Coalición de Maestros de Enseñanza Media Superior y Superior Pro - Libertades Democráticas, surgido del impacto social provocado por el Movimiento Estudiantil de 1968. Perseguido, apresado y torturado, Fausto Trejo lejos de "quedarse quieto" continuo luchando por "algo mejor", como solía afirmar convencido. Ejerció la medicina y se posgraduó en Psiquiatría. Desde distintos frentes seguía activo, con la mejor militancia que una persona puede tener, la forjada por convicciones éticas y políticas. Una de sus trincheras fue la Coordinación de la Escuela Preparatoria Popular, EPP plantel Fresno (antes Liverpool). Su función principal y fundamental para la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios de la UNAM, era firmar las actas de calificaciones de las materias que integraban el plan de estudios, sólo de esta manera eran reconocidos los estudios cursados en la EPP. Una de las tardes que lo visité en su consultorio, allá en la Colonia Roma, para tratar algunos casos psicológicos y psiquiátricos de alumnos de las Prepas Populares de Fresno y Tacuba, que respectivamente atendíamos y que requerían intervención urgente. Una vez que liquidamos ese asunto, degustamos un cafecito y sin tenerlo previsto me contó entusiasmado su participación en el movimiento estudiantil del 68; de su primer encuentro con la prensa, junto con Heberto Castillo y Eli Eduardo de Gortari, en el restaurante Linotipia que se encontraba en la Calle de San Borja en la Colonia del Valle; evocó la necesidad que desde ese tiempo sentía por el cambio social y la forma en que tesonera y utópicamente lo transmitían las marchas estudiantiles. Primero - narra - , *muchos blandían banderas y mantas con las imágenes del Che, Fidel, Marx, Ho Chi Minh...*, después las sustituimos por iconos de los movimientos sociales mexicanos, Zapata, Villa, y las de los presos políticos, Demetrio Vallejo y Valentín Campa, ya que la gran coartada represora de la Changa era que había que combatir a los comunistas que pretendían sabotear las olimpiadas, de repente Fausto desvió la mirada, se paró, miró la tarde por la ventana, comenzaba a oscurecer y abruptamente cambio el rumbo de su recuerdo: ... *La muerte del Che estaba muy fresca, dolía, a muchos, nos lastimaba porque a pesar de no tener una amistad profunda con él, lo conocí y lo traté en el Hospital Juárez, cuando un breve tiempo llegó a trabajar en el*

área de enfermedades respiratorias. Siempre apacible y cooperativo, sencillo; poco dado para la bohemia, pero sí para la tertulia literaria y musical. Me contó de sus viajes por América del Sur, su paso muy conflictivo por Guatemala, en donde estuvo a punto de perder la vida...

V El exilio español y los cafecitos

Entre los años de 1939 y 1942, existió uno de los exilios masivos más importantes de nuestro país, el de familias enteras procedentes de España, expatriadas por la represión y las barbaries franquista y nazi. Franco y Hitler expulsaron a miles de españoles desperdigados por todo el mundo. México concedió el asilo a 25 mil españoles, los que se distribuyeron en toda la República Mexicana. No existe el dato preciso, de cuantos eligieron la ciudad para establecerse. Lo que sí se sabe, por voz de algunos es que muchas familias se ubicaron en la Calle de López y demás calles aledañas del CHCM, además de instalarse en las Colonias Roma, Tabacalera, y en la Juárez. En estos lugares pusieron, en su mayoría, negocios que los arraigaron entre los ciudadanos, y tener hijos o hijas mexicanas.¹ Un giro de estos negocios fue la de los cafecitos, por ejemplo el Café Noreña, ubicado en el número 143 de la calle de López (también vale la pena recordar el desaparecido Café Villarías). El Café Noreña representa al auténtico cafecito de barrio, un ágora de contertulios españoles, mexicanos, en donde aún se diluyen las tardes con recuerdos de aquí y de allá, con la bitácora al día de quienes han muerto y cuáles viven, del gusto por los vecinos y clientes que encuentran en el cafecito, el lugar cómodo para iniciar o terminar un día más. Por allí siguen desfilando oficinistas, trabajadores, burócratas de los juzgados y sobre todo amigos contertulios y hasta bohemios. En ese lugar durante mucho tiempo se revivió el exilio y se fundió con la convivencia Noreña quedo la huella de los cuarenta, cincuenta y sesenta; allí se congelaron los humos de las últimas décadas agrídulces del siglo XX.

VI Lejos del mundanal ruido....

La Basílica Papal de San Pablo Extramuros (Fuori le Mura) se encuentra muy distante, muy alejada de la espectacular y faraónica Basílica de San Pedro. La lejanía que tiene del centro histórico romano es evidente y no corresponde con la percepción coloquial que uno adquiere del santoral, donde San Pedro y San Pablo son venerados el mismo día, y los católicos los valoran como pareja divina, como jefes de jefes de la legión celestial. Mientras que la Basílica de San Pedro, concentra el poder político, económico y religioso, la de San Pablo es un templo más religioso, mucho menos espectacular, aunque no deja de ser bello y tiene rasgos que nos hablan del origen griego del santo, como la presencia de una portada neoclásica y la presencia de un generoso ejército de columnas eclécticas y un artesonado del interior que se abrazan con la cultura mediterránea. Alejada del bullicio cosmopolita, la Basílica Paulista, se encuentra hacia el sur de la gran ciudad, más allá del Monte Testaccio, entre el Lungo Tevere y al Vía Ostense.

VII Los pasos del Che

Fausto se muestra inquieto por la emoción que provoca el

recuerdo del Che, me cuenta Ernesto llegó a México casi subrepticamente, con muy poco dinero. Vivió aquí a lo sumo unos dos años, entre 1954 y 1956. Uno de los primeros empleos lo tuvo de fotógrafo en la Agencia Latina de Argentina, pero ésta quebró y tuvo que trabajar de fotógrafo callejero. En esta aventura hizo mancuerna con Raúl Castro, a quien tenía poco tiempo de conocerlo. Raúl también "andaba bien bruja" y aceptó la chamba. Se desempeñaron en un tramo de la Av. San Juan de Letrán (entre las calles de Madero y 16 de Septiembre); mientras que Raúl detenía el paso de la gente para ser retratada, Ernesto las fotografiaba. En 1955 consiguió un puesto eventual de médico en el área de enfermedades respiratorias en el Hospital Juárez. Un día me invitó a participar allá por el rumbo del Monumento a la Revolución a unas "tertulias" frecuentes con unos compas cubanos y otros paisanos. Ernesto era reservado en muchas cosas, no acostumbraba a invitar, sin embargo unos 7 meses después, me invitó a un departamentito que le rentaban por la Colonia Nápoles, para ese tiempo ya vivía con Hilda y su pequeña recién nacida. Cuando comenzaba a mejorar su economía y establecerse en esta ciudad... desapareció.

VIII El Café La Habana

Hay quienes dicen que el Café La Habana fue negocio de un español expulsado por el franquismo. La tesis es lógica si se reconoce que no hay nada mejor que un buen café y un tema compartido, como antídoto a la intolerancia y la amargura; diría el latinoamericanista Horacio Foladori: "para no pudrirse el ánimo". Es posible que este café forme parte de los cafés de barrio del CHCM. Que como los cafés Noreña y Villarías, le imprimieron voces a esta zona cercana a la Alameda Central. En el Café La Habana siguen encontrándose los reporteros y periodistas de distintos diarios poderosos y de circulación nacional. Se cuenta que por allí estuvieron los expulsados de Excelsior en 1976, con Julio Scherer a la cabeza; precisamente cuando entraba en agonía el movimiento poético Infrarealista impulsado por los poetas, el Chileno Roberto Bolaño y al mexicano Santiago Papasquiaro, que este café había anidado desde 1975.

El español que fundó el café La Habana, dejó como herencia una iconografía reverencial sobre la capital cubana y otros lugares emblemáticos de este país. Las fotografías que ambientan el lugar son en blanco y negro y corresponden a los inicios de la década cincuenta. El café es viejo, viejo, la nostalgia ya es una impronta alivianada con el atrevido y escandaloso aroma a café recién tostado...

Finalmente, no es nada remoto pensar que Fidel y Raul Castro junto con el Che hayan cultivado ideas en este lugar y que después caminarían al departamento que ocupaban los hermanos Castro en el número 49 de la calle de Emparan (muy cerca del Monumento a la Revolución), para considerarlas en el movimiento revolucionario cubano del 26 de julio.

**Riverohl Foundations Inc.
Junio 14 (aniversario del Che), México, D.F.**

1. Lida, Clara E. (1997) "Inmigración y exilio. Reflexiones sobre el Caso español", Edit. Siglo XXI.

Análisis de las expectativas ocupacionales en jóvenes de bachillerato

Azucena Ochoa Cervantes¹

Laura Rosaría Ruíz Peralta²

Marco Antonio Hernández Cabello

María de Lourdes Méndez Urbina.

Resumen: La presente investigación tuvo como objetivo general analizar las expectativas ocupacionales de los jóvenes al estudiar el Bachillerato. El diseño de la investigación fue exploratorio descriptivo de diseño no experimental de tipo transversal, realizándose en dos tipos de bachillerato, uno propedéutico y el otro de tipo bivalente. La población estuvo conformada por 61 estudiantes, de los cuales 51 pertenecían al bachillerato propedéutico, cursando el cuarto semestre; a quienes se les aplicó un cuestionario escrito de preguntas abiertas. Los 10 restantes pertenecían a un bachillerato bivalente, cursando el sexto semestre; en este caso se realizó una entrevista semiestructurada a cada estudiante. En los resultados obtenidos, se encontró que los sujetos tienen la expectativa de desempeñar ocupaciones que requieren estudios universitarios, siendo las carreras profesionales tradicionales las de mayor interés. Se consideró también el desempeño de la Orientación Educativa, en donde se encontró que, si bien los sujetos mencionaron haber sido orientados por parte de la Orientación Educativa, ésta no cumplió con lo que menciona Parras, et al. (2008) de que sea un acompañamiento del individuo a lo largo de su desarrollo tanto en el ámbito educativo como en lo personal. Palabras claves: Expectativas ocupacionales, factores endógenos, factores exógenos, orientación educativa

Abstract: The present research had as its overall objective to analyze youth's occupational expectations when they study The High School. The research design was exploratory and descriptive non-experimental cross-sectional design, performed on two types of bachelorship, one propaedeutic and the other bivalent type. The population was made of 61 students, who belonged to the propaedeutic bachelorship, studying the fourth semester, who were evaluated with a writing questionnaire which contained open questions. The remaining ten belonged to a bivalent bachelorship, studying the sixth semester; in this point a semi structured interview was done to each student. We found in the results that the subjects have the expectation to perform occupations, that require university studies, since the traditional careers being the most interest we also considered the Educational Performance Guidance, where we found that the subjects said that they were directed by the Educational Guidance, which did not accomplish Parras mentioned et al. (2008) To be a human being accompaniment throughout their development and human terms. Keyword: Occupational Expectations, Endogenous Factors, Exogenous Factors and Educational Orientation.

Sumário: A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as expectativas ocupacionais dos jovens ao estudar o ensino médio. O desenho da pesquisa foi exploratório descriptivo não experimental de jeito transversal, se realizando em dois jeitos de ensino médio, um Propedéutico e o outro de jeito bivalente. A População esteve conformada por 61 estudantes, dos quais 51 pertenciam ao ensino médio Propedéutico, cursando o quarto semestre; a quem se lhes aplicou um questionário de perguntas abertas. Os 10 restantes pertenciam a um ensino médio bivalente, cursando o sexto semestre; neste caso realizou-se uma entrevista semi-estruturada a cada estudante. Nos resultados obtidos, encontrou-se que os sujeitos têm a expectativa de desempenhar Ocupações que requerem estudos universitários, sendo as carreiras profissionais tradicionais as de maior interesse. Considerou-se também o desempenho da Orientação Educativa, onde encontrou-se que, se bem os sujeitos mencionaram ter sido orientados por parte da Orientação Educativa, éste não cumpriu com o que menciona Parras, et al. (2008) de que seja um acompanhamento do individuo ao longe do seu desenvolvimento tanto no âmbito educativo quanto no pessoal. Palavras claves: Expectativas ocupacionais, fatores endógenos, fatores exógenos e Orientação Educativa.

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un mundo que nos plantea grandes retos. Un mundo en el que el papel del adolescente como actor de una sociedad que está en constante cam-

bio, consiste en dar respuesta a las múltiples exigencias de un modelo neoliberal que se ha impuesto con todas sus fuerzas. Aunado a lo anterior, transitamos por una seria crisis, en la que diferentes problemáticas sociales como la violencia, la ausencia de proyectos a futuro,

1. Dra. Azucena Ochoa Cervantes. Profesora investigadora de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). En los últimos años ha realizado investigación en relación con las aspiraciones ocupacionales de los niños y adolescentes dentro de la línea de investigación "Desarrollo de la comprensión de la organización social, la convivencia y la ciudadanía en alumnos de educación básica y media superior", que se encuentra registrada en el Centro de Investigaciones Psicológicas y Educativas de la UAQ. Correo electrónico: azus@uaq.mx

2. Licenciados. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro.

el abandono y el rezago escolar, son cada vez más frecuentes y acarrearán un porvenir incierto que no garantiza ninguna estabilidad (Rascovan, 2005).

Ante tal situación, la familia, la escuela, los medios de comunicación y los grupos de referencia, debieran asumir un compromiso muy fuerte en dotar a las y los jóvenes de habilidades y actitudes que les permitan llevar a cabo algunas de las tareas que Ruiz (2002) menciona, tales como, despedirse de su pasado infantil para vivir sus cambios presentes, orientarse hacia el futuro, desligarse de su familia; generar un proyecto de vida presente que los integre a la comunidad adulta e irlo poniendo en práctica para que a su vez se vayan independizando progresivamente de la tutela económica de los padres y logren su manutención y expansión personal. Sin embargo, estas tareas son complejas para los jóvenes quienes actualmente enfrentan serias dificultades para poder tomar una de las decisiones más trascendentales como lo es la elección de una ocupación.

En este contexto se ubican las expectativas ocupacionales de los jóvenes, entendiendo por expectativa ocupacional como la idea motivadora que el sujeto tiene de una situación y lo que espera obtener de ésta, posibilitando así la proyección de tareas a corto y mediano plazo, donde intervienen factores endógenos (deseos, interés, autoestima, actitudes y aptitudes, nivel cognitivo), y exógenos (contexto social, nivel socioeducativo y económico de la familia, género del estudiante, etc.).

En nuestro sistema educativo el espacio en el que se puede apreciar de una forma más clara la expectativa ocupacional es en el bachillerato, ya que los jóvenes se encuentran en un momento crucial, puesto que es en este periodo escolar en donde se les pide a los jóvenes que definan si ingresar a la educación superior o incorporarse al mundo laboral. Sin embargo, la orientación se da en un momento tardío en el que los jóvenes están por egresar y se ven presionados a elegir una carrera que en muchos casos no cumple con sus intereses y aspiraciones. Las investigaciones que han abordado esta situación (Camarena, González y Velarde, 2009; De León y Rodríguez, 2008; De los Santos, 2008) muestran que los estudiantes no tienen herramientas para realizar una elección profesional certera y fundamentada en un análisis profundo y crítico de qué, cómo y para construir un proyecto futuro.

Aunado a lo anterior, consideramos fundamental que la orientación educativa se implementara con más fuerza pues que si bien en los planes de estudios de la educación básica de la Secretaría de Educación Pública, en primaria lo que más se acerca a la Orientación es la

materia de Formación Cívica y Ética, específicamente en el campo formativo de "Desarrollo personal y Social" (SEP; 2009); en secundaria los más cercano a ésta, figura en el mapa curricular como Orientación y tutoría (SEP, 2006), la información y el tiempo que se le destina resulta insuficiente.

El resultado de una deficiente orientación en las escuelas así como la falta de información estructurada y organizada que provenga de otras fuentes como la familia, los pares y los medios de comunicación con el fin de ayudar a los jóvenes a cumplir con sus expectativas ocupacionales, tiene implicaciones educativas y sociales entre las que destacan, la inadecuada elección de una ocupación, el rechazo en las universidades ante una demanda cada vez mayor, la elección de carreras sobresaturadas en la matrícula, el desconocimiento de carreras profesionales nuevas, la deserción y el abandono escolar que desemboca en la ocupación de puestos donde se perciben menores ingresos, generando así otras problemáticas como la exclusión y la pobreza (Ochoa, 2007; Ochoa y Diez Martínez, 2011).

En este sentido, partimos de la idea de que la orientación educativa es un proceso de acompañamiento del sujeto a lo largo de su desarrollo escolar generando las condiciones para que tome las decisiones que impactaran en su presente y futuro de manera consciente y no mecánica (Álvarez, 1994). Es así que se puede suponer que la orientación educativa influye en la conformación de las expectativas ocupacionales de los estudiantes.

Para entender lo que es la expectativa ocupacional, se retoman los planteamientos teóricos de la teoría del aprendizaje social y la teoría de la autoeficacia, desarrolladas por Albert Bandura. La primera para explicar cómo el funcionamiento psicológico es una interacción recíproca entre elementos personales, conductuales y ambientales, para poner de manifiesto que éstos siempre están en interacción en la acción del sujeto, es así que la conducta del sujeto influye al ambiente, pero el ambiente a su vez influencia la conducta (Bandura, 1982, p. 231).

De la teoría de la autoeficacia retomamos lo que expone Olaz (2003), al respecto de que las creencias de la propia autoeficacia afectarán de forma importante en la elección de las actividades que pretendamos realizar. La autoeficacia es entendida como el conjunto de "creencias del individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados esperados (Bandura en Chacón, 2006). Es así que consideramos que estos constructos teóricos ayudan a tener una me-

por aproximación a las expectativas ocupacionales.

Considerando lo anteriormente expuesto, el interés de esta investigación es conocer y analizar las expectativas ocupacionales de los jóvenes de bachillerato.

ANTECEDENTES

Desde la Orientación Educativa y desde la Psicología Educativa se han desarrollado pocas investigaciones que aborden directamente las expectativas ocupacionales de los jóvenes mexicanos. Las investigaciones que más se acercan a nuestros intereses versan sobre las aspiraciones ocupacionales y sobre las expectativas, esto quizá por el uso tan frecuente del concepto de aspiraciones dentro de la Orientación Educativa (Alarcón, Carrasco, Castro, Contreras, Gómez y González, 2007). Sin embargo, consideramos que aspiraciones y expectativas son conceptos diferentes dentro de una elección que tiene que ver con el presente y el futuro académico y laboral de un estudiante de educación Media Superior.

No obstante, consideramos pertinente hacer mención de algunos estudios que se han encargado de analizar las aspiraciones ocupacionales, ya que nos contextualizan sobre algunos elementos que se comparten con las expectativas ocupacionales.

En relación a las aspiraciones ocupacionales se han realizado algunas investigaciones, como es el caso del estudio realizado por Ochoa (2007), orientado a conocer cómo es que los adolescentes comprenden la aspiración ocupacional y cuáles son los aspectos que toman en cuenta para ir conform ndola, la autora aplicó un cuestionario escrito a 360 sujetos, de los cuales 120 eran de 12 años, 120 de 15 años y 120 de 18 años procedentes de tres contextos socioeconómicos distintos (urbano alto, medio y bajo). Se indagó sobre cinco aspectos relacionados con las aspiraciones ocupacionales tales como, el conocimiento de las ocupaciones, las fuentes de información, preferencias ocupacionales, razones de preferencia y requisitos para ejercer la profesión u ocupación.

Para profundizar en los conocimientos de los adolescentes se aplicó una entrevista individual semiestructurada a 90 sujetos (30 de cada grupo de edad) a través de la cual se obtuvo información más específica sobre los mismos. La autora encontró que son diversas las ocupaciones conocidas por los sujetos, las preferencias ocupacionales de los adolescentes estudiados se concentran en las que requieren estudios universitarios. Dichas preferencias se van transformando a lo largo del desarrollo y se presentan características ligadas a

Éste. Se apreció un desarrollo en la comprensión de los sujetos sobre los requisitos para ejercer una ocupación, los más jóvenes desconocen los niveles educativos o la capacitación requerida y con la edad se comprenden mejor los requerimientos de cada ocupación. Los sujetos reconocen como principales fuentes de información acerca de las ocupaciones, a la familia, los medios de comunicación y en menor grado a la escuela y a los pares.

En otra investigación Ochoa y Diez-Martínez (2009), desarrollaron un estudio orientado a conocer cómo es que los jóvenes comprenden las aspiraciones ocupacionales. Se trabajó con 120 sujetos cuya edad promedio era de 18.4 años y que cursaban el 5  semestre en dos escuelas preparatorias (una privada y la otra pública) y en un bachillerato tecnológico (público), ubicados en diferentes zonas de la ciudad de Querétaro. Las autoras encontraron que los adolescentes aspiran a ejercer ocupaciones en áreas profesionales saturadas, mostrando también que tienen confusión en los requerimientos para ejercer una ocupación y sus razones de preferencia ocupacional se basan en el gusto y el interés por las mismas. Los encargados de proporcionar información al respecto son los padres y familiares y en la escuela, los maestros y pares. Este estudio también les permitió observar la influencia que tiene el contexto de procedencia en las aspiraciones ocupacionales de los jóvenes.

Lo que estos estudios muestran es que los estudiantes carecen de información que sea realmente significativa para que puedan conformar sus aspiraciones ocupacionales.

Respecto al estudio de las expectativas ocupacionales del estudiante en cualquier nivel académico (secundaria, preparatoria y superior), en nuestro país es casi nulo. En Chile, se realizó una investigación que trata sobre las expectativas y las aspiraciones de los estudiantes de Octavo grado (tercero de secundaria en México) en el país de Chile de la comunidad de Villarrica (Alarcón, et al. 2007).

En dicha investigación, se analiza la influencia que pueden tener algunos factores en las expectativas y aspiraciones de los estudiantes, como son, las características propias del adolescente, la familia y la escuela-profesor. Los resultados que se obtuvieron muestran que la familia es una fuente motivadora frente a los estudios de sus hijos pues los padres también tienen expectativas sobre sus hijos; mientras más elevadas sean éstas en función al desempeño académico mayor será la confianza que le brindarán a sus hijos. La escuela es la segunda institución más cercana después de la familia a los lazos afectivos, dentro de la escuela el maestro

cumple una función de orientador y guía respecto a las dudas que pueda tener el estudiante sobre sus aspiraciones y expectativas. Se señala que la procedencia de la escuela y el sector donde se encuentre influyen directamente sobre las aspiraciones y expectativas que los estudiantes pueden tener sobre su futuro.

En otros estudios se han analizado las expectativas de los estudiantes en el nivel universitario, tal es el caso de una investigación realizada por Pichardo, García, De la Fuente y Justicia (2007) en España denominada "El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación".

En este estudio se encontró que hay un creciente interés por las expectativas que el estudiante universitario posee al inicio y durante el desarrollo de sus estudios. El objetivo de dichos intereses va en dos líneas; en la primera se investigan las expectativas del alumnado con intención de conocer qué esperan de la universidad en general, y en la segunda se estudian las expectativas sobre los componentes específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. También se menciona que se han desarrollado estudios sobre las expectativas en donde se pone en claro que éstas no muestran una estabilidad a través del tiempo, sin embargo se muestra su contraparte, ya que hay estudios que mencionan que las expectativas suelen ser estables. Así mismo se plantea que las características individuales y del contexto influyen en las expectativas. Por último, se expone que hay expectativas que no son del todo realistas respecto a lo que se espera de la universidad (Pichardo, et al. 2007).

En el estudio denominado "Expectativas profesionales: un estudio de caso", Hernández y Fernández (2010) analizaron la segunda línea que menciona Pichardo, et al. (2007). Sus resultados muestran que los alumnos de la carrera de Psicología de la BUAP esperan obtener los conocimientos, habilidades, estrategias y herramientas necesarias que les permitan desempeñarse plena y satisfactoriamente como un profesional de la disciplina psicológica en cualquiera de los campos formativos que contempla el plan de estudios de la facultad de psicología de la BUAP. Este resultado hace referencia a las expectativas que tiene el estudiante sobre los aspectos de enseñanza-aprendizaje. Dentro de los resultados también se encontró que los alumnos esperan que la universidad los provea de los recursos necesarios para cumplir con el perfil de egreso que ofrece dicha licenciatura (Hernández y Fernández, 2010).

En el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Sonora (CECyTES), en Hermosillo, Norzagaray, Maytorena y Montaña (2011) identificaron la situación vocacional de los estudiantes de quinto semestre, con el propósito comprobar si hay congruencia

entre sus intereses, aptitudes y la elección de una carrera profesional. Emplearon el modelo de Rimada Peña, complementándolo con inventarios. La población con la que se trabajó estuvo conformada por 233 alumnos de los cuales el 9.9% no tienen ninguna opción para estudiar, es así que el 90.1% si tiene pensado estudiar una carrera. De estos solo el 67.3% no ha buscado información sobre las mismas. El 37.1% no muestra congruencia entre sus intereses y aptitudes; y el 15% no tienen correspondencia entre estos y las carreras elegidas. Se rescata la idea de que en la elección de carrera debe haber una correspondencia entre las habilidades y actitudes hacia la opción de su elección.

Si bien estos estudios abordan las expectativas y aspiraciones ocupacionales, no ofrecen una mirada completa sobre lo que nosotros consideramos que es la expectativa ocupacional, entendiendo a ésta como *la idea motivadora que el sujeto tiene de una situación y lo que espera obtener de ésta, posibilitando así la proyección de tareas a corto, mediano y largo plazo donde intervienen factores endógenos (deseos, interés, autoestima, actitudes y aptitudes, nivel cognitivo), y exógenos (contexto social, nivel socioeducativo y económico de la familia, género del alumno, tipo de bachiller en el cual se estudia, tipo de intervención y función de la orientación educativa) propios del sujeto.*

En este sentido, recurrimos a la teoría del aprendizaje social para poder explicarnos el constructo expectativa ocupacional. Bandura (1982), postula que el funcionamiento psicológico es una interacción recíproca continua entre determinantes personales, conductuales y ambientales. Desde esta teoría se hace hincapié en que los factores personales internos y la conducta también se determinan recíprocamente, y el entorno es sólo una potencialidad hasta que es actualizado por las acciones, es así que cuando la conducta se pone en acción así lo hace el ambiente. La teoría propone que este mecanismo (interacción recíproca) es un proceso de doble vía ya que el entorno influye al individuo y éste influye al entorno (Bandura, 1982, p. 231).

Por otro lado, la Autoeficacia ha sido definida como "Las creencias del individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados esperados (Bandura en Chacón, 2006). Olaz (2003) menciona que las creencias de nuestra Autoeficacia afectarán de manera directa en la elección de actividades, ya que las personas tienden a elegir aquellas actividades en las cuales se consideran más capaces, rechazando aquellas en las que se consideran con menos habilidades para llevarlas a cabo.

Cuando una persona se autopercebe como eficaz, se reducen en ella los miedos anticipatorios y sus inhibi-

ciones, dicha percepción de la autoeficacia impacta en los esfuerzos que se ejecutan para enfrentarse a las situaciones, una vez iniciadas las respuestas a ellas, ya que permite mantener la esperanza de que se alcance con éxito. Las expectativas de eficacia determinan la cantidad de esfuerzo que se invierte en una conducta y la tenacidad con que ésta se mantiene a pesar de los posibles obstáculos y las distintas experiencias adversas (Bandura, 1982, p. 103).

Cabe mencionar que la aplicación de la teoría de autoeficacia en el ámbito educativo muestra cómo los estudiantes con grandes expectativas y autoeficacia presentan una mayor motivación académica por lo que obtienen mejores resultados, son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden. Es así que la mejora de las expectativas de autoeficacia incrementa la motivación y el rendimiento en áreas de aprendizaje (González y Tourón, 1992 citado en Prieto, s/f).

Por otra parte, la orientación educativa, que es el espacio que consideramos como "natural" para el desarrollo o construcción de las expectativas ocupacionales, pues la orientación como intervención educativa no se ocupa de los saberes en cuanto tales, sino de los procesos recorridos por los sujetos para su adquisición e integración en un proyecto contextualizado de futuro. Por lo que el acompañamiento de los estudiantes conlleva el análisis y apropiación activa de los procesos de adquisición del saber, en los procesos de adquisición de sí mismo, de la elaboración progresiva de los elementos de su identidad personal, en los procesos de análisis de la realidad exterior e integración de los elementos anteriores (saberes, deseos y capacidades) en un proyecto de vida.

A partir de lo anteriormente expuesto, nos planteamos una investigación que tuvo **como objetivo general Analizar las expectativas ocupacionales de los jóvenes al estudiar el bachillerato.**

Objetivos específicos

- Identificar las ocupaciones a las cuales van dirigidas las expectativas ocupacionales de los jóvenes de bachillerato.
- Describir la función que la Orientación Educativa tiene en la conformación de las expectativas ocupacionales identificadas.
- Profundizar los motivos de la elección de la expectativa ocupacional de los estudiantes de bachillerato.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

Se realizó una investigación de carácter exploratorio descriptivo de diseño no experimental de corte transversal con la finalidad de tener un acercamiento a las expectativas ocupacionales que presentan los adolescentes al estudiar el bachillerato.

Población

Se trabajó con una población total de 61 estudiantes de bachillerato, de los cuales 51 pertenecían a un bachillerato propedéutico y cursaban el cuarto semestre, los 10 restantes pertenecían a un bachillerato bivalente y cursaban el sexto semestre. De la población total, 32 eran mujeres y 29 eran hombres, sus edades oscilaban entre los 16 y 18 años.

Instrumentos

A los sujetos del bachillerato propedéutico se les aplicó un cuestionario escrito de preguntas abiertas; algunas preguntas del instrumento fueron retomadas de estudios que han trabajado las aspiraciones ocupacionales (Ochoa, 2007; Ochoa y Diez Martínez, 2009).

El primer apartado del cuestionario tenía como propósito conocer datos de identificación y datos socioeconómicos como edad, sexo, escolaridad y ocupación de los padres.

El segundo apartado incluía seis reactivos a modo de preguntas abiertas que permitieron indagar en las ocupaciones de interés de los sujetos y las razones de preferencia. Los requisitos, la existencia de un plan de acción y los estudios necesarios para poder llegar a desempeñar la ocupación elegida. Así como saber si la Orientación Educativa había ayudado a los sujetos a esclarecer sus expectativas ocupacionales.

El instrumento se aplicó de manera grupal dentro del bachillerato de procedencia de los sujetos. Se les explicó el objetivo del cuestionario y también que la información proporcionada sería anónima.

En el caso de los estudiantes del bachillerato bivalente se utilizó una entrevista semiestructurada denominada *Entrevista sobre las expectativas ocupacionales en el estudiante de Bachillerato* (ESEOEB) que tuvo como objetivo conocer los aspectos endógenos y exógenos de las expectativas ocupacionales de los sujetos.

La entrevista estuvo diseñada por 25 ítems los cuales se dividen en tres secciones. La primera aborda datos de identificación como edad, grado escolar, sexo y es-

cuela de procedencia. La segunda sección consistió en recabar datos socioeconómicos de los sujetos tales como, el grado académico de los padres o tutores, ocupación de los mismos, personas con las que vive, colonia de procedencia y apoyo económico para estudiar. La última sección estuvo enfocada a explorar las expectativas ocupacionales en tanto a qué ocupación van orientadas, si los sujetos tenían conocimiento de los requerimientos de dichas ocupaciones y por último conocer los factores que incidieron en su formación, poniendo énfasis en la Orientación Educativa. La entrevista se realizó de manera individual.

RESULTADOS

Para analizar los datos, realizamos una clasificación en los siguientes cuatro rubros: inclinación por carreras tradicionales, razones para estudiar una carrera profesional, requerimientos para ejercer una carrera profesional y si la orientación ha ayudado a los jóvenes en la conformación de sus expectativas ocupacionales. Dentro de estos rubros, se exponen los resultados de la población del bachillerato propedéutico y para profundizar e ilustrar dichos resultados, se citan ejemplos de respuesta retomados de la entrevista semiestructurada que se aplicó a los estudiantes del bachillerato bivalente.

De los 61 sujetos que conforman la población, 59 de ellos tienen una expectativa ocupacional orientada al estudio de una carrera universitaria por lo cual en los siguientes rubros sólo se analizan las expectativas ocupacionales de los 59 sujetos. De los dos sujetos restantes, uno muestra una expectativa ocupacional dirigida a tener un negocio propio y el otro se quiere dedicar al ámbito deportivo profesional.

a) Inclinación por carreras tradicionales

El interés de la población total, por estudiar una carrera profesional se centra en las áreas de conocimiento de Ciencias Sociales y Administrativas con un 41.37%, seguida el área de Ingeniería y Tecnología con un 20.68% y el área de Educación y Humanidades con un 18.96% (ANUIES, 2003). Algunas de las carreras profesionales que reportaron los sujetos son Derecho, Docencia en Educación Básica e Ingeniería industrial. Cabe mencionar que en el bachillerato bivalente presentó mayor porcentaje de respuestas en el área de conocimiento de Educación y Humanidades seguido del área de ciencias sociales y administrativas.

b) Razones para estudiar una carrera profesional

El cuestionario aplicado, arrojó diversas razones por las que los sujetos desean estudiar una carre-

ra profesional, las cuales se agruparon en las siguientes categorías:

Gusto: Se incluyen aquellas respuestas donde se menciona esta palabra así como el gusto por ciertas actividades que los sujetos consideran que se realizan en la ocupación a la que ellos aspiran.

Interesante: se incluyen respuestas como *se me hace muy interesante* o donde se menciona la palabra *me interesa* hacer una actividad relacionada con esa ocupación.

Llama la atención: donde se mencionaba esta frase.

Aptitudes y habilidades: se consideraron respuestas donde los estudiantes refieren que cuentan con estos dos aspectos para el desempeño de la ocupación de su interés.

Empleo/actividades: se agruparon las respuestas donde se menciona el interés por laborar o llevar a cabo actividades específicas.

Otros: se incluyen respuestas diversas que no entraban en ninguna categoría como la herencia (algunos familiares lo son), *es una carrera nueva, para independizarme y desde chica he querido ser eso.*



Gráfica 1. Frecuencia de respuestas sobre las razones de preferencia de la ocupación de interés en los sujetos del bachillerato propedéutico.

En la **gráfica 1** se observa que la mayoría de los sujetos mencionan el “gusto” como el factor que los motiva a escoger una carrera profesional, se encuentra también el interés hacia ésta o el simple hecho de parecerles una carrera interesante. También los sujetos argumentan que tienen algunas de las habilidades y aptitudes requeridas para la carrera seleccionada. A continuación (**Tabla 1**) se retoman algunos fragmentos de la entrevista semiestructurada realizada a los sujetos del bachillerato ambivalente que reflejan la tendencia mostrada por los sujetos del bachillerato propedéutico.

Dinero: se incluyeron respuestas donde se hacía referencia al dinero o a recursos económicos.

Voluntad: en esta categoría se consideraron respuestas como *con mucho esfuerzo, echándole ganas, poniendo todo de mi parte.*

Gusto: Se tomaron en cuenta respuestas donde se mencionaba esta palabra.

Conocimientos: Se consideraron respuestas que aludían a tener conocimientos ya sea académicos y prácticos, o sobre los requisitos establecidos en los planes de estudio de las carreras de interés.

Sujeto	Carrera seleccionada	Motivo de la selección
1	Psicología	<i>“Me llama la atención así como el comportamiento de las personas, varias cosas, no. Y para empezar, hacer el propedéutico me está llamando la atención.”</i>
2	Docencia en matemáticas	<i>“Ah, porque si hablamos de varios maestros, pues muchos maestros digamos que nada más... eh... atiende su trabajo por cobrar, así... eh... cada semana lo que les pagan, no es realmente que tu enseñes, entonces es lo que yo quiero, más que nada, cambiar la cultura, que entiendan las cosas y pues no venir a que me paguen mi dinero no, enseñarlos, prepararlos para el mañana.”</i> <i>“Sí me gusta mucho, de hecho los fines de semana o así, ayudo a varios compañeros de secundaria, vecinos de por ahí, me gusta dar clases o así.”</i>
3	Comunicación y periodismo	<i>“Me gusta para... no sé, siento que tengo la forma para poder desarrollarlo, siento que tengo las características y siempre me ha gustado el ver cómo la gente conduce y todo ese tipo de cosas.”</i>

Tabla 1. Ejemplos de las respuestas obtenidas en la encuesta semiestructurada sobre las razones de preferencia ocupacional.

c) Requerimientos para ejercer una carrera profesional

Dentro de los requisitos que los sujetos consideraron como necesarios para desempeñar la ocupación de su interés se clasificaron para su análisis en las siguientes categorías:

Estudios: Se incluyen respuestas que hacían referencia a estudios generales y a estudios específicos.
Habilidades y aptitudes: Se agruparon respuestas que aludían a contar con habilidades y aptitudes para una ocupación o ser apto para la misma.

Actitudes: Se agruparon respuestas donde se mencionaban diversas actitudes para desempeñar la ocupación como la responsabilidad, el compromiso.

Como se puede apreciar en la **gráfica 2**, los estudiantes son conscientes que las habilidades y aptitudes son parte central en el estudio de una carrera profesional y su vez, consideran otros aspectos como son los estudios y ciertos conocimientos disciplinarios.

En la **tabla 2** se muestra un ejemplo que ilustra lo anterior.

Sin embargo, hay quienes señalan que basta con echarle ganas o tener actitudes como la responsabilidad y el compromiso o incluso dinero.

Se observó también que algunos sujetos desconocen los requerimientos necesarios para el estudio y desempeño de la ocupación de su interés como lo muestra el ejemplo en la **Tabla 3**:



Gráfica 2. Frecuencia de respuestas sobre los requerimientos para desempeñar la ocupación de interés en los sujetos del bachillerato propedéutico.

Sujeto	Carrera seleccionada	¿Qué se necesita o se requiere?
4	Químico farmacobiólogo	<i>“Este... principal dominio en materias como cálculo diferencial e integral, las aplicaciones de cálculo, este también, bueno conocer bien el tronco de estudios, lo que es la química básica y química orgánica, inorgánica.”</i>

Tabla 2. Ejemplos de las respuestas obtenidas en la encuesta semiestructurada sobre los requisitos necesarios para el desempeño de una ocupación en los estudiantes de bachillerato.

Sujeto	Carrera universitaria	¿Qué se necesita o se requiere?
1	Psicología	<i>“No apenas he estado preguntando con los profes y apenas me están diciendo, no y también con... si he buscando en internet así varias cosas con amigos”.</i>

Tabla 3. Ejemplo de las respuestas obtenidas en la encuesta semiestructurada sobre los requisitos necesarios para el desempeño de una ocupación en los estudiantes de bachillerato.

d) Papel orientación educativa

Del total de estudiantes del bachillerato propedéutico, consideraron que la Orientación Educativa (OE) les ha permitido reflexionar sobre sus expectativas ocupacionales, ya que les ha permitido acceder a información sobre las carreras en las que están interesados. Sin embargo, en la mayoría de las respuestas se observa que los sujetos consideran a la Orientación Educativa y la Orientación Profesional de forma indistinta.

En el caso del bachillerato bivalente, el 80% de los sujetos, menciona que la OE le sirvió, pero sus respuestas se limitan a los resultados de un inventario que mide habilidades y aptitudes que los orientan a identificar la

carrera para la que son aptos, sin embargo, en sus respuestas no se muestra que la OE les haya permitido reflexionar sobre los aspectos exógenos (contexto social, nivel socioeducativo y socioeconómico) y endógenos (deseos, intereses, autoestima, aptitudes y actitudes, nivel cognitivo) que intervienen en la conformación de una expectativa ocupacional (Tabla 4).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados presentados, se observa la importancia que tiene la orientación y el acompañamiento de las expectativas ocupacionales de los jóvenes pues éstas se van formando a lo largo de la vida y en ellas intervienen factores endógenos (intereses, actitudes y

Sujeto	Ejemplo
1	<i>"... Ellos te dicen, por ejemplo, nos hicieron una prueba, y ahí sale lo que tú puedes llegar a ser o no. ¡Sí!"</i>
3	<i>"En parte sí, porque sí, te dan la motivación para que tu, o tu más bien ellos te dicen, por ejemplo... que nos hicieron una prueba y de ahí salen lo que tu puede llegar a ser no, sí" "Más bien, yo digo que se debería de dar más paso por paso no, de cada persona, más bien cómo, cuáles son sus expectativas y qué es lo que quiere y orientarlo no, y decir si esa carrera sí es buena para él y si no que busque otra"</i>
4	<i>"No. Porque ahí lo único que, no veíamos mucho es esas materias, de hecho la maestra no venía o no hacíamos nada, y si no entrábamos no había problema, entonces como que no." "Y de hecho para cuando te hacían el examen para que materias servías, los resultados siempre eran como criminología o algo así de con la policía o cosas así, entonces y siempre nos dejaban pendiente, entonces como que no"</i>

Tabla 4. Ejemplos de las respuestas obtenidas en la encuesta semiestructurada sobre el papel de Orientación Educativa en los estudiantes de bachillerato.

conocimientos) y exógenos propios del sujeto y de su contexto, los cuales siempre están en una interacción recíproca, en donde sólo los elementos endógenos podrán predominar cuando los factores exógenos lo permitan (contexto cultural, económico y familiar), de lo contrario los factores endógenos se tendrán que adecuar a las condiciones que el contexto permita y demande.

Es así que cobra importancia el fundamento de la teoría del aprendizaje social puesto que el funcionamiento psicológico es una interacción entre los determinantes personales, conductuales y ambientales, por lo que la influencia sobre un factor u otro marca decisivamente la expectativa que el sujeto llegue a plantearse, así como la motivación que tenga para cumplir con su expectativa. Esto no quiere decir que haya un determinismo del contexto, sino que el sujeto puede poner en acción ciertos mecanismos cognitivos y conductuales que le permitirán vencer posibles obstáculos del medio, siempre y cuando éste se sienta capaz de lograrlo, es decir tenga una autoeficacia positiva.

El objetivo general de este estudio fue analizar las expectativas ocupacionales de los jóvenes al estudiar el bachillerato para indagar sobre su conocimiento en relación a aquellos elementos que intervienen en la elección de una ocupación, como son, las opciones laborales y/o educativas, la oferta y demanda del mercado laboral, así como las aptitudes y habilidades que se requieren para el desempeño de una ocupación determinada. A partir de los resultados obtenidos se encontró que los sujetos tienen la expectativa de desempeñar ocupaciones que requieren estudios universitarios. Las carreras de interés de los sujetos son carreras profesionales tradicionales que pertenecen a las áreas de conocimiento de Ciencias Sociales y Administrativas en primer lugar, en segundo Ingeniería y Tecnología y en último lugar Educación y Humanidades

(ANUIES, 2003). En estos resultados se observó nuevamente lo que refieren Ochoa y Diez-Martínez (2009), que las aspiraciones ocupacionales de los jóvenes se inclinan a carreras profesionales que están saturadas en la matrícula y en el campo laboral, así como un desconocimiento de nuevos campos profesionales.

Las razones de preferencia por estas ocupaciones se deben al gusto e interés por las mismas, así como la motivación hacia el empleo o las actividades que se realizan desde la ocupación elegida por los sujetos, como un vínculo entre el valor del estudio y el trabajo respecto a que pareciera ser la llave que puede garantizar una inclusión social o un mejoramiento en la calidad de vida, Rascovan (2005).

De acuerdo a lo que los sujetos consideraron que son los requisitos para llevar a cabo la expectativa profesional de su interés, se encontró que identificaron sólo algunos de los elementos que intervienen en la construcción de un plan para poder llevar a cabo su expectativa ocupacional. Se observó una fuerte valoración hacia las habilidades y aptitudes que el estudiante debe tener; el estudio aparece también como un requisito indispensable al igual que algunas actitudes y la voluntad propiamente. Sin embargo se dejan de lado otros elementos que Pérez, Pássera, Olaz, y Osuna (2005) consideran importantes para la conformación de un proyecto académico como son: el campo laboral y sus demandas así como las posibilidades que el contexto social y económico puede darles para que puedan lograrlo.

Al respecto, una de las conclusiones a las que se llegó, es que la elección de carreras universitarias por parte de los sujetos de este estudio, están más presentes las que tienen un mayor reconocimiento de remuneración económica, por lo que en el estudiante prevalecen más los elementos exógenos de su contexto, en este caso lo que el sistema

social y económico demanda hoy en día. Es así que los jóvenes no buscan adecuar el contexto a su expectativa, sino que se limitan a adecuar su expectativa al contexto. Se observa entonces que las expectativas ocupacionales de los jóvenes por alcanzar grados más altos de escolaridad son como un “puente” que les permite acceder a mejores oportunidades de vida. En este sentido, los resultados concuerdan con lo que afirma Ochoa (2007) “las ocupaciones son un eje que permite a los adolescentes entender la organización social, específicamente en cuanto a los ingresos y el “lugar” que ocupan esas ocupaciones, así como sus roles dentro de la sociedad” (p. 164).

Debido a que en este estudio se consideraron dos tipos de bachillerato distinto, se coincide con Guerra (2000), en el sentido de que la institución educativa de nivel medio superior en la que estudian los jóvenes influye de manera importante en las oportunidades y actividades en las que puedan participar; es así que la modalidad de bachiller influye en la formación de las expectativas ocupacionales pues aunque se presentaron casi los mismos resultados en ambos tipos de bachillerato, hubo algunas diferencias en las ocupaciones de elección por parte de los sujetos.

En relación al papel de la Orientación Educativa en la conformación de las expectativas ocupacionales de los adolescentes de este estudio, los sujetos de los dos tipos de bachillerato estudiados, reportaron que ésta ha cumplido con su papel de orientarlos. Sin embargo, no se identificó en el discurso de los jóvenes que la OE haya cumplido con lo que dice Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro (2008) de que sea un acompañamiento del sujeto a lo largo de su desarrollo tanto en el ámbito educativo como el personal.

A partir de lo que se encontró en las entrevistas utilizadas para profundizar en el conocimiento de las expectativas ocupacionales de los jóvenes, se pueden hacer las siguientes aseveraciones respecto a los objetivos que según Parras, et al. (2008) debería cumplir la orientación educativa. En el caso de los adolescentes estudiados:

- a) La orientación no cumplió con la trasmisión de valores en relación con las necesidades propias del sujeto, tampoco es notorio que se esté persiguiendo el desarrollo de actitudes intelectuales y emocionales.
- b) La Orientación Educativa no buscó la adquisición y potencialización de las aptitudes y destrezas de los jóvenes con lo que están estudiando y con lo que desean hacer.
- c) Los estudiantes no mencionaron que recibieron algún apoyo en aspectos afectivos, ni de índole académico.
- d) Tampoco se mencionó que la Orientación Educativa propiciara en los jóvenes el desarrollo de un proyecto de vida, que tomara en cuenta sus saberes, deseos y capacidades.

Otra conclusión a la que se llegó es que la Orientación Educativa no debe agotarse en informar al estudiante sobre lo que él puede hacer o estudiar, sino que debe de utilizar un modelo de intervención que desencadene en acciones y reflexiones sistemáticas a la toma de decisiones que lo lleven a cumplir con su expectativa ocupacional, ya sea ingresar al campo laboral o continuar sus estudios en una institución de educación superior.

En este sentido se considera esencial que la orientación educativa sirva para que el estudiante descubra sus intereses y capacidades, para así orientarlo en la toma de una decisión que lo llevará a cumplir con una expectativa ocupacional. Además que desarrolle en él ciertas aptitudes que le ayuden a saber actuar en los momentos en que la expectativa sea difícil de cumplir o cuando ésta no se cumpla. Este acompañamiento debe partir del contexto propio del estudiante, para que su expectativa no sea irrealizable. Por lo tanto, el contexto debe ser la referencia imprescindible para la orientación en cualquier tipo de intervención con los jóvenes.

Aunado a lo anterior, se coincide con Pichardo et al. (2007), que las expectativas no muestran una estabilidad a través del tiempo, sino que se van adecuando o transformando en la medida que el estudiante se enfrenta a la realidad y va obteniendo más información sobre lo que desea. De igual forma coincidimos que las características del contexto e individuales influyen en la conformación de expectativas.

Para finalizar, se recomienda realizar evaluaciones de los programas Orientación Educativa en su intervención, de manera que los contenidos se adecúen a las necesidades personales y sociales de los orientados, generando una reflexión que les permita a los jóvenes contrastar los factores endógenos y exógenos, y así tomen una elección más acorde a sus capacidades, gustos e intereses, así como a sus posibilidades contextuales.

Por otro lado, se considera pertinente apoyar, acompañar y orientar las expectativas ocupacionales de los estudiantes desde la educación básica, ya que los niños desde muy pequeños empiezan a plantearse una idea sobre lo que “quieren hacer” cuando sean grandes, pues se ubican en un período de fantasía en el que sus opciones de carrera están basadas solamente en sus deseos e intereses (Ochoa, 2007), no obstante, si desde este momento se empezaran a orientar estas aspiraciones y se fundamentaran en una reflexión continua, es muy probable que sus aspiraciones se transformen en expectativas ocupacionales, consolidando así tareas y acciones que les permitan estructurar un proyecto de vida, siendo conscientes de las dificultades que pueden obstaculizar el cumplimiento de la expectativa.

Asimismo, se invita a los actores educativos: orientadores, profesores, psicólogos y padres de familia, a que consideren estos hallazgos como una oportunidad, que

les permitan plantear acciones y/o propuestas educativas que den apertura a espacios donde los jóvenes puedan reflexionar sobre sus intereses y necesidades en torno a un proyecto de vida así como las posibilidades que el contexto puede ofrecerles para que puedan consolidar sus expectativas y de esta forma logren un desarrollo pleno que contribuya no sólo a su realización personal sino también al progreso social.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, M.; Carrasco, A.; Castro, Contreras, V.; Gómez, L y González, F. (2007). Aspiraciones y Expectativas de los Alumnos de Octavo Año Básico de la Comunidad Villarica: Sector Urbano-Rural, *Revista Sembrando Ideas*, (1). 1-21.

Álvarez, V. (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientador. Relaciones entre la teoría y la Práctica*. Madrid: EOS.

ANUIES (2003). Anuario estadístico. Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos, pp. 106-114.

Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.

Camarena, B., González, D. y Velarde, D. (2009). El programa de orientación educativa en bachillerato como mediador en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14(41), 539-562.

Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*, 15, 44-54.

De León, T. y Rodríguez R. (2008). El efecto de la Orientación Vocacional en la elección de Carrera". *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol. V, No.13, pp. 10-17.

De los Santos, M. I. (2008). Efectos de un programa tutorial en la elección Ocupacional. *Revista Tzhoeoen*. 1(1), 63-74.

DGB. (2009). Plan de estudios, México.

Guerra, R. (2000). ¿Qué significa estudiar bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 243-272.

Hernández, G. y Fernández, A. (2010). Expectativas profesionales: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 3a época, 7 (19).

Norzagaray, C., Maytorena E. y Montaña, A. (2011). Congruencia entre Intereses, Aptitudes y Elección de Carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 8 (21), 32-39.

Ochoa, A. (2007). Aspiraciones ocupacionales en ado-

lescentes 12, 15 y 18 años. Tesis para obtener el grado de doctora en Psicología y Educación, Universidad Autónoma de Querétaro.

Ochoa, A. y Diez Martínez, E. (2009). Las aspiraciones ocupacionales en el bachillerato, una mirada desde la Psicología Educativa. *Revista Perfiles Educativos*. 31(125), 38-61.

Ochoa, A. y Diez Martínez, E. (2011). Relación entre primera y segunda aspiración ocupacional: ¿Vocación o educación? *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 8(21). 51-59.

Olaz, F. (2003). Autoeficacia y Diferencia de Género. Aportación a la Explicación del Comportamiento Vocacional, *Revista de Psicología General y Aplicación*, 56(3), 359-376.

Parras, A., Madrigal, A. M., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2008) Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. Secretaría General de Educación. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Pérez, E., Pásera, J., Olaz, F., y Osuna, M. (2005). *Orientación, información y educación para la elección de carrera*. Paidós, Argentina.

Pichardo, M., García, A., De la Fuente, J., y Justicia, F., (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajo empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1). Consultado el día 5 de abril de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-pichardo.html>.

Prieto, L. (s/f). La autoeficacia en el contexto académico, exploración bibliográfica comentada. En <http://des.emory.edu/mfp/prieto.pdf> consultado el día 6 de Abril de 2011.

Rascovan, S. (2005). *Orientación Vocacional*. Una perspectiva crítica 1ª Edición Buenos Aires: Paidós.

Ruiz, M. E. (2002). Albores del siglo XXI y transición adolescente. Los adolescentes ante la crisis mundial. *Espiral*, 8(24), 205-260. Universidad de Guadalajara.

SEP (2006). Plan de Estudios: Educación básica: secundaria. México.

SEP (2009). Plan de Estudios. Educación básica: primaria. México.

UAQ (2007). Programas de Estudio de la Escuela de Bachilleres, UAQ PRE-2003. México: Escuela de Bachilleres, UAQ.

Estilos de enseñanza de los docentes: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior

Laura Isaza Valencia²
Anlly Galeano
Katherine Joven

Resumen: Esta investigación tuvo como objetivo identificar, describir y comparar los estilos de enseñanza presentes en 29 docentes universitarios. Con el fin de generar una caracterización de los docentes que acompañan cursos del primer semestre en los diferentes programas, y generar propuestas para la cualificación docente que propicien prácticas pedagógicas que den respuesta a las demandas de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a la educación superior. El instrumento utilizado para evaluar estilos de enseñanza de los docentes fue el Cuestionario DEVEMI de Delgado (1991). Los resultados mostraron que los estilos de enseñanza que tienen más presencia son los estilos innovadores y cognitivos, lo cual permite profundizar en el acto pedagógico del docente universitario, y en la relación con el desempeño académico de los estudiantes. Palabras clave: Estilos de enseñanza, docentes, aprendizaje.

Abstract: This investigation it had as aim identify, describe and compare the present styles of education in 29 university teachers. In order to generate a characterization of the teachers who accompany courses of the first semester in the different programs, and to generate offers for the educational qualification that there propitiate pedagogic practices that give response to the demands of learning of the students who enter to the top education. The instrument used to evaluate the styles of education of the teachers was the Questionnaire DEVEMI of Delgado (1991). The results showed that the styles of education that have more presence are the innovative and cognitive styles, which allows to penetrate forthwith pedagogically of the university teacher, and in the relation with the academic performance of the students.

Sumário: Esta pesquisa teve como objetivo identificar, descrever e comparar estilos de ensino presentes em 29 professores universitários. A fim de gerar uma caracterização dos professores que acompanham os cursos primeiro semestre em vários programas e desenvolver propostas de qualificação dos professores que promovam práticas pedagógicas que respondam às exigências de aprendizagem dos alunos ingressantes do ensino superior. O instrumento utilizado para avaliar estilos de ensino dos professores foi o Questionário DEVEMI Delgado (1991). Os resultados mostraram que os estilos de ensino que são mais presentes são os inovadores e os estilos cognitivos, que podem aprofundar o ato pedagógico dos professores universitários, ea relação com o desempenho acadêmico dos alunos. Palavras-chave: estilos de ensino, professores, aprendizagem.

INTRODUCCIÓN

El bajo desempeño académico que presentan algunos estudiantes cuando ingresan a la educación superior, puede tener diversas explicaciones, uno de ellas puede ser, que aquellas estrategias y formas que utilizan para enseñar los docentes no se adecuan o relacionan con las capacidades y competencias que presentan los estudiantes, en algunos casos, los recursos con los que cuentan los estudiantes en sus procesos escolares anteriores (primaria y secundaria), en la etapa de educación superior no les es suficiente. Es decir, la incongruencia entre la forma de enseñar el docente y la manera de aprender del estu-

dante, termina siendo un factor de riesgo en los procesos de educación superior.

Conocer los estilos de enseñanza de los docentes, permite generar estrategias de intervención pedagógica directas que apoyen los procesos de aprendizaje, y dar respuesta así, a los fenómenos educativos de deserción, reprobación y bajo desempeño que presentan algunos estudiantes en los primeros semestres.

El docente juega un papel fundamental en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, tanto sus prácticas pedagógicas como su dimensión personal, resultan ser facilitadores o obstaculizadores del desempeño de los es-

1. **Laura Isaza Valencia:** Magister en Psicología, Psicóloga y Licenciada en Pedagogía Infantil. Docente- investigadora del Grupo de Investigación Responsabilidad Social y Desarrollo Sostenible del Centro de Educación para el Desarrollo, Corporación Universitaria Minuto de Dios-Bello.

Anlly Galeano: Estudiante de Psicología. Corporación Universitaria Minuto de Dios-Bello.

Katherine Joven: Estudiante de Psicología. Corporación Universitaria Minuto de Dios-Bello.

tudiantes, de ahí, la importancia de centrar la atención en las acciones del docente, y en la pertinencia de generar un acompañamiento directo de su función educadora, como estrategia de promoción y prevención del bajo desempeño académico de los estudiantes.

Desempeño académico

El desempeño académico, se entiende como una medida de las capacidades que presenta un estudiante sobre lo que ha aprendido, como efecto de un proceso de formación y a la participación de una situación educativa, resulta ser un indicador del nivel de aprendizaje logrado por el estudiante, es el reflejo del aprendizaje del estudiante y del logro de unos objetivos preestablecidos (Pizarro, 1985; Isaza y Henao, 2012)

El desempeño académico permite conocer las habilidades, conocimientos, actitudes y valores adquiridos por el estudiante debido a su participación en procesos de enseñanza-aprendizaje. Muchas de las lecturas dadas al alcance del desempeño académico se quedan en este punto; ser una dimensión exclusiva del estudiante, pero en esta investigación, se centra como el resultado de la interacción permanente y activa del estudiante con el docente.

En el estudio del desempeño académico resulta fundamental analizar los diversos factores que intervienen en él. Existen estudios que centran las explicaciones del logro o no del desempeño académico en factores presentes en el estudiante, entre los que figuran los estilos de aprendizaje, estilos cognitivos, motivación académico, auto-concepto académico, estilos atribucional, hábitos de estudio y conocimientos previos. Otros hacen énfasis, en los factores sociales, económicos, culturales y familiares propios del contexto donde se desarrollan los aprendizajes. Otro factor esencial a considerar es el rol del docente, en la medida, que sus prácticas educativas, actitudes, estilos de enseñanza y modelo pedagógico, influyen la manera de aprender y lo que aprende un estudiante. Factor en que se centró la investigación.

El desempeño académico “permite evaluar la eficacia y calidad de los procesos educativos de los estudiantes, los cuales son el resultado de los esfuerzos de las instituciones educativas, y más específicamente de los docentes” (Isaza y Henao, 2012:134); por esta razón, no se puede considerar un asunto exclusivo del estudiante, sino una responsabilidad compete tanto a este, como a los docentes.

Los estudios relacionados con el rendimiento académico, “se agrupan en dos grupos principalmente: los centrados en el docente y sus actuaciones de enseñanza, y aquellos referidos a aspectos intra e interpsíquicos de los estudiantes. En relación con el primer grupo se resaltan los estudios referidos al papel que se le atribuye al docen-

te en la producción del rendimiento académico” (Isaza y Henao, 2012:134)

Hay investigaciones en la perspectiva de los estudiantes, específicamente en las actividades extracurriculares (Morian, Alós, Alcalá, Pino, Herruzo y Ruiz, 2006), la autoeficacia, la autoestima, el clima escolar y el estatus socioeconómico de los estudiantes (Peralta y Sánchez, 2003; Cabrera y Galán, 2002) competencia académica del estudiante (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007).

Otros estudios se han centrado en el contexto, resaltan la importancia del contexto. Espinoza (2006) señala la importancia de un clima de clase benéfico que propicie altos niveles de desempeño académico.

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el desempeño académico del estudiante. Cuando se trata de evaluar el desempeño académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor ó menor grado los factores que pueden influir en él, diversos estudios focalizan esta influencia en factores socioeconómicos, características de los programas de estudio, las metodologías, las acciones del docente y los conceptos previos de los estudiantes (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000; Cascón, 2000; Omar, Uribe, Ferreira, Leal y Terrones, 2002; Edel, 2003).

Estilos de enseñanza

Como menciona Rendón “La enseñanza universitaria es un proceso complejo que implica un docente calificado, estudiantes socialmente comprometidos, experiencias en función del desarrollo integral y científico del futuro profesional y de la puesta en marcha de currículos contextualizados y en permanente revisión” (2010:2). Es en este punto, donde el docente juega un papel esencial, es quien debe comprometerse cada vez más con su función educadora y con la eficacia y efectividad de esta. Un paso para esto, se encuentra en los estilos de enseñanza, en el conocimiento que tiene de estos y la coherencia o no con los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Por estilo de enseñanza se comprende la acción de docente en el acto educativo, y se hace perceptible en el aula, en el encuentro con el estudiante, en la distribución de los contenidos, en las propuestas metodológicas y el sistema de evaluación (Isaza y Henao, 2012).

El estilo del docente se relaciona con el acto pedagógico que concibe el docente, y depende del modelo de aprendizaje presente, del saber que se va a enseñar, de las metas de aprendizajes, de las características de los estudiantes y del contexto en que se desarrolla el acto pedagógico. (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Los estilos de enseñanza son modos y formas particulares del docente para interpretar el proceso educativo

y desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto específico. Son el conjunto específico de actitudes, comportamiento y acciones que se hacen evidentes en el aula de clase, especialmente en la interacción que propicia con los contenidos y los estudiantes. Los estilos de enseñanza se caracterizan por ser acciones en ocasiones imperceptibles por el docente de su saber, saber hacer y saber ser en el acto educativo.

En resumen, se puede concluir que los estilos de enseñanza "son todas aquellas relaciones que un docente adapta entre los elementos personales del proceso didáctico y como estos se manifiestan en el diseño instructivo y en la presentación de la materia" (Isaza y Henao, 2012). Es la forma particular que presenta un docente al momento de planear, organizar y ejecutar una clase y de interactuar con los estudiantes. Entre los estilos de enseñanza se estudian: los reproductivos entre los que se encuentra: *estilo tradicional, estilo que fomenta la individualización, estilo que posibilita la participación y estilo que propicia la socialización*; y los estilos productivos entre los que se encuentra: *estilo que implica cognitivamente al estudiante y estilo que favorece la creatividad*. (Delgado, 1991, 2002).

A partir del rastreo realizado, se identifican en relación a los estilos de enseñanza conclusiones que se presentan en estudios que se han realizado en la última década como: la prevalencia aun de los estilos tradicionales de la enseñanza, aun cuando, existen otras tendencias que han mostrado su efectividad en el aprendizaje, los estudiantes de los estilos de enseñanza son el punto de partida para la generación de modificaciones en las practicas pedagógicas y educativas de los docente, un puente de reflexión, los docentes identifican que conocer sus estilos genera mayor destreza para la planeación de sus clases y caracterización de sus estudiantes de acuerdo a sus formas de aprender, el género de los docentes y los años en su rol docente determina la tendencia a uno u otro estilo, los estilos de enseñanza presentes en los docentes tiene una relación con factores cognitivos, afectivos, motivacionales y de la personalidad, no existe una relación directa entre la manera en que los docentes perciben su estilos y como los evalúan estudiantes, los docentes han identificado que el bajo desempeño académico puede explicarse por el estilo de enseñanza empleado. (Álvarez, 2004; Callejas y Corredor, 2003; Callejas, 2005; Castaño, 2004; Castro y Guzmán, 2005; De León, 2005; Martínez, 2009; Mayor, 2002; Pinelo, 2008; Rendón, 2010; y Sicilia y Delgado, 2002).

En el ámbito de educación superior, se identifica a partir del rastreo realizado, la necesidad de seguir investigando la relación entre estilos de enseñanza de los docentes universitarios, su relación con el desempeño académico y estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Este estudio descriptivo, es una aproximación a este conocimiento. Esta investigación resalta como las instituciones de educación superior, deben centrar su atención y los procesos

de cualificación docente no sólo en relación al conocimiento, sino a la mediación de los procesos cognitivos y ecológicos del docente; es decir, de las ideas o pensamientos que subyacen en los comportamientos de estos, sus creencias, teorías o actitudes que permean su actuación, sus estrategias educativas y el clima de aula. Esto dado que, la enseñanza como el acto que lleva a otro a aprender, exige del docente un conocimiento de cómo aprenden sus estudiantes, cuáles son sus conocimientos previos, sus necesidades, sus ritmos, sus motivaciones y expectativas, y sus competencias. Las instituciones educativas deberían apostar a impulsar en los docentes una reflexión de su saber/hacer/ser profesional, para poder así, generar procesos de aprendizaje adecuados en los estudiantes.

Esta investigación es un primer paso a esta apuesta, ya que se centró en conocer los estilos de enseñanza de los docentes que acompañan cursos de primer semestre de los diferentes programas, con el propósito de poder caracterizar sus prácticas educativas e identificar la pertinencia de estas o no en relación con los modos de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a la educación superior. Los resultados de esta investigación, permitirán generar estrategias de cualificación docente directas que apoyen las prácticas educativas, y con ellos los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, se consideró en esta investigación que el docente debe de actuar estratégicamente para enseñar una asignatura, el docente actuar apoyado en una toma de consciencia en los diferentes momentos del aprendizaje, acto que impulse la autorreflexión en el estudiante sobre sobre su forma de aprender. Esencialmente, el docente debe realizar una autoevaluación de como planifica, presenta y evalúa los diversos contenidos de la materia que enseña (Isaza y Henao, 2012).

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron 29 docentes universitarios, que acompañan cursos del primer semestre de diferentes programas. Como se observa en la Tabla 1, la muestra estuvo constituida por 15 hombres (51,7%) y 14 mujeres (48,3%).

En la Tabla 2 muestra la distribución de los 29 docentes por edad, un 27,9% tienen 30 años o menos, otro 27,6% entre 31 y 40 años, un 27,6% entre 41 y 50 años y un 17,2% 50 años o más.

En la Tabla 3 se especifican las profesiones correspondientes a la muestra de docentes, el mayor porcentaje lo tienen los docentes que tienen formación en Educación (20,7%), seguido de los profesionales en psicología (31%); se contó con un 10,3% de Filósofos y otro 10,3% de Ingenieros.

Los programas académicos a los cuales pertenecen los docentes se muestran en la Tabla 4. La muestra más representativa fue del programa de psicología (34,5%), seguido de Educación a Distancia con un 20,7% y del CED con un 13,8%.

En la Tabla 5, se observa los años de experiencia de los docentes participantes del estudio, un 55,2% tiene 5 años o menos de experiencia, un 24,1% entre 11 y 20 años, y un 20,7% entre 6 y 10 años de experiencia.

Tabla 1. Caracterización de la muestra por género (n=29)

Género	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	15	51,7
Femenino	14	48,3
N total	29	100

Tabla 2. Caracterización de la muestra por edad (n=29)

Edad	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 30 años	8	27,6
Entre 31 y 40 años	8	27,6
Entre 41 y 50 años	8	27,7
Mayores de 50 años	5	17,2
N total	29	100

Tabla 3. Caracterización de la muestra por profesión (n=29)

Profesionales	Frecuencia	Porcentaje
Administración de Empresas	1	3,4
Antropología	1	3,4
Comunicación Social	2	6,9
Contaduría Pública	1	3,4
Filosofía y Letras	3	10,3
Ingenierías	3	10,3
Licenciatura en Educación	6	20,7
Psicología	9	31,0
Trabajador Social	2	6,9
Traducción Inglés-Español	1	3,4
N total	29	100

Tabla 4. Caracterización de la muestra por programa académico (n=29)

Programa Académico	Frecuencia	Porcentaje
Administración de Empresas	2	6,9
Comunicación Social y Periodismo	2	6,9
Educación a Distancia	6	20,7
CED	4	13,8
Inglés	1	3,4
Psicología	10	34,5
Tecnología en Informativa y Telecomunicaciones	3	10,3
Trabajo Social	1	3,4
N total	29	100

Tabla 5. Caracterización de la muestra por años de experiencia (n=29)

Programa Académico	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5 años	16	55,2
Entre 6 y 10 años	6	20,7
Entre 11 y 20 años	7	24,1
Más de 20 años	0	0
N total	29	100

Procedimiento

- Selección de la muestra: El marco muestral de 29 docentes, se estableció por medio de un sorteo realizado entre los docentes de primer semestre de los diferentes programas de una institución educativa de educación superior.

- Normalización de los instrumentos: Se realizó pilotaje y juicio de expertos del Cuestionario DE-VEMI de Delgado (1991), con la finalidad de revisar que el vocabulario original de estas escalas se adecuen al contexto de la cultura colombiana.

- Motivación y vinculación de los docentes: Se le informó a los docentes seleccionados en el proceso investigativo lo concerniente al procedimiento, el tipo de pruebas que se utilizarían, el tiempo invertido por ellos y los resultados esperados de la investigación. Se presentó a cada docente el consentimiento informado aprobado por el comité de ética de la Universidad, en la cual se especificaba que la participación en este estudio no representaba un riesgo para los docentes, a la vez que se resaltaba el anonimato en el estudio.

- Aplicación de instrumentos: la aplicación y la recolección de datos se realizó durante un periodo de tres meses. Cada investigador y auxiliar de investigación evaluó un grupo de docentes. La evaluación se realizó en el contexto universitario.

Instrumentos

Para medir los estilos de enseñanza de los docentes, se utilizó el Cuestionario DEMEVI (Delgado, Medina y Viauno) de Estilos de Enseñanza de (1991). Trata de valorar los Estilos de Enseñanza a través de una serie afirmaciones relacionadas con la forma de intervenir el docente en la clase. El cuestionario constaba de 60 expresiones relacionadas con los Estilos de enseñanza, diez afirmaciones por cada grupo de Estilos de enseñanza (tradicionales, individualizadores, participativos, socializadores, cognoscitivos y creativos).

Resultados

Se observa que en las variables que evalúan estilos de enseñanza (Estilo tradicional, estilo de individualidad,

estilo de socialización, estilo de participación, estilos cognitivo y estilos creativo), los puntajes obtenidos son cercanos al centil 50, los cuales no fueron considerados como problemáticos si se tiene en cuenta la medida de dispersión de cada una de estas variables. Con relación a lo anterior, se considera que los docentes en los dos géneros se encuentran en términos estilo de aprendizaje en un nivel promedio, respecto a la presencia y uso de cada uno de los componentes constitutivos de esta variable (Estilo tradicional, estilo de individualidad, estilo de socialización, estilo de participación, estilos cognitivo y estilos creativo) (véase Tabla 6).

Los estilos de enseñanza que tienen una presencia más notoria en la muestra de docentes en el caso de los hombres son los relativos al *estilo que posibilita la participación, estilos cognitivo y el estilo que favorece la individualidad*, en el caso de las mujeres, *el estilo cognitivo, el estilo que favorece la creatividad y el estilo que impulsa la participación*.

En la Tabla 7 se muestra la comparación de los estilos de enseñanza por género. Se observa que en los docentes de ambos géneros no presentan una diferencia significativa en ningunos de los estilos. Lo que indica que a nivel de los estilos de enseñanza no hay variación teniendo en cuenta el género de los docentes.

DISCUSIÓN

Para iniciar la discusión de los resultados, es importante tener presente, que no es posible hablar de estilos de aprendizaje únicos, homogéneos o de formas de aprendizajes universales y generalizables. Ya que la acción de enseñar no es un acto mecánico o simplemente técnico. Por el contrario, cuando de estudiar los estilos de enseñanza de trata se debe considerar la particularidad e individualidad del acto pedagógico de cada docente, y sobre todo, las características de cada contexto, situación educativa y estudiante, ya que dependiendo de este, se articulan las estrategias de enseñanza.

Los resultados obtenidos en esta investigación, resaltan la importancia y pertinencia de que los docentes universitarios, planifiquen, organicen, ejecuten y evalúen sus prácticas educativas, con el fin de mejorar sus procesos de enseñanza, impactar positivamente en los estudiantes y hacer consiente el acto pedagógico. Y son el paso para

Tabla 6. Descripción de los estilos de enseñanza según género (n=29)

Genero		Estilo tradicional	Estilo de individualidad	Estilo de socialización	Estilo de participación	Estilos cognitivo	Estilos creativo
Masculino	P 25	38,00	42,00	38,00	42,00	44,00	38,00
	P 50	39,00	44,00	43,00	48,00	47,00	41,00
	P75	43,00	49,00	45,00	52,00	50,00	47,00
	MEDIA	39,33	44,80	42,86	46,60	45,93	42,26
	D.E	4,41	4,05	6,04	6,23	4,58	4,55
Femenino	P 25	1	37,00	43,75	44,25	43,75	38,75
	P 50	2	42,00	44,00	47,50	47,50	48,50
	P75	3	46,00	49,25	49,25	55,00	52,25
	MEDIA	2,14	42,14	45,50	45,92	48,35	46,21
	D.E	0,86	4,81	4,07	5,59	5,18	8,11

Tabla 7. Comparación de los estilos de enseñanza según género (n=29).

Estilos de enseñanza	Z	Sig
Estilos tradicional	0,425	0,520
Estilos de individualidad	0,045	0,834
Estilos socialización	0,095	0,761
Estilos de participación	1,252	0,271
Estilos cognitivos	0,298	0,590
Estilos recreativo	4,938	0,035

p<0,001 **, P<0,05 *

explicar como de este proceder, depende en muchos casos el desempeño académico de los estudiantes.

Un docente consciente de sus estilos de enseñanza y del acto pedagógico que desarrolla, posibilita que sus estudiantes identifiquen y reconozcan las formas particulares que tienen de aprender.

Estilos de enseñanza

Respecto a los Estilos de enseñanza en docentes universitarios, en este estudio se observa la preferencia hacia *Estilos de Enseñanza Innovadores* como son los *Estilos Participativos, Individualizadores, Creativos y Socializadores*; hacia el manejo por parte de los docentes de *Estilos Cognoscitivos*; y una valoración con tendencia negativa de los *Estilos de Enseñanza Tradicionales*.

Estos resultados concuerdan con otros estudios el estudio realizados (Delgado, 1998, 2002; Álvarez, 2004; Callejas y Corredor, 2003; Callejas, 2005; Castaño, 2004; Castro y Guzmán, 2005; De León, 2005; Martínez, 2009; Mayor, 2002; Pinelo, 2008; Rendón, 2010; y Sicilia y Delgado, 2002, Isaza y Henao, 2012). En el caso de Delgado (1998, 2002), el estudio los estilos de enseñanza en docentes en formación inicial y docentes que ya ejercían la profesión en el área de la educación física. Los resultados de sus estudios resaltan la preferencia por los estilos innovadores: parti-

cipativos, individualizadores, creativos y socializadores, los estilos cognoscitivos y una postura negativa hacia los tradicionales.

En el caso del estudio de Isaza y Henao (2012), estudiaron los estilos de enseñanza de docentes del grado quinto, los resultados revelaron que los estilos de enseñanza que tienen más presencia son el estilo que propicia la socialización, estilo que posibilita la participación y estilo que favorece la creatividad.

Los estilos innovadores (*Estilos Participativos, Individualizadores, Creativos y Socializadores*), en el grupo de docentes universitarios, se presentan de manera significativa y articulada, ya que no se hace presente un uso excluido por arte de los docentes, sino una combinación de ellos y de sus elementos constitutivos.

Esta tendencia a los estilos innovadores, propicia que los docentes del estudio en la práctica pedagógica, construyan la enseñanza en varios niveles, dando la oportunidad a los estudiantes a que elijan entre diversas actividades, igualmente, motivan el trabajo grupal e individual, por ejes problematizadores, cercanos a su contexto; y en los casos que lo requieran, programas individuales de enseñanza, especialmente, cuando identifican estudiantes con dificultades. (Mosston y Ashworth, 1993; Piéron, 1988).

Este estudio permite identificar, que el grupo de docentes universitarios, impulsan la enseñanza diversificada, activa, participativa e interactiva (docente-estudiante, estudiante-estudiante). El punto de partida del acto de aprendizaje lo determinan los conocimientos previos del estudiante, sus necesidades e interés. Además, la socialización es la apuesta esencial de la metodología, el trabajo en grupos y cooperativo es en esencia una estrategia presente en sus clases. Los docentes con estilos innovadores se caracterizan porque:

Buscan propiciar la socialización, haciendo hincapié en los objetivos sociales y en los contenidos actitudinales, normas y valores; dando protagonismo al grupo, apoyándose en la dinámica del mismo para plantear trabajos tipo colectivo, donde lo importante no es la ejecución individual sino el trabajo colaborativo en la clase, y considerando el juego de roles, la simulación social, el trabajo grupal, y las diferentes técnicas de dinámica de grupos (Isaza y Henao, 2012: 139).

La tendencia de los docentes hacia los *estilos de enseñanza que favorecen la creatividad*, pretenden en cada acto pedagógico impulsar la exploración, búsqueda, e indagación de los estudiantes, y su rol se dirige a ser facilitadores, motivadores y controladores de las situaciones. Por su parte, los docentes con tendencia a los *estilos cognoscitivos*, incluyen en sus acciones lo que Delgado (1991) nombra como descubrimiento guiado, resolución de problemas y planteamiento de situaciones, otorgan al estudiante un papel activo y propositivo.

La presencia de estos estilos, refleja el interés de articular el conocimiento académico con el conocimiento social. Haciendo más próximo el aprendizaje a los estudiantes, de acuerdo con sus realidades.

La presencia de estilos innovadores y cognitivos en los docente estudiados, posibilitan una participación pro-activa y cooperativa, cercana a las capacidades y necesidades del los estudiantes, y características del contexto. Y por ello, el éxito y logro académico, ante esta `propuestas de enseñanza el estudiante de hoy, encuentra mayores posibilidades para lograr aprendizajes significativos, permanecer en el ámbito universitario y tener in desempeño académico positivo.

En relación al estilo tradicional, se encuentra que aunque este es menor que los estilos anteriormente nombrado, aun se privilegia la lección magistral, en el estudio es notable el esfuerzo de los docentes universitarios por incursionar en prácticas novedosas. La disminución del uso de lo tradicional en el ámbito universitario, permite afirmar que los docentes de este estudio están rompiendo con el esquema transmisionista de información.

Los resultados de este estudio, permiten identificar unas rupturas con las tendencias tradicionales y un impulso por la apropiación por tendencias actuales, innovadoras y cercanas a las necesidades de los estudiantes. Pero queda

la duda, si estas transformaciones en el acto educativo se deben a un ejercicio consciente, resultado de reflexiones por parte de los docentes de su rol y responsabilidades, o solo es un cambio suscitado por la apropiación de modelos cercanos, sin fundamento. Por último, es importante destacar, que en la lógica de la docencia universitaria, no todos los docentes tienen formación en educación o pedagogía, se encuentra que en muchos casos los docentes han "aprendido a ser docentes" en la práctica, pero no por una formación de base. Este es un obstáculo inicial, para poder hablar de prácticas pedagógicas claras y articuladas a tenencias pertinentes al contexto y cambios sociales, pero a la vez es una posibilidad, para que en el contexto universitario, se impulsen estrategias formativas, que cualifiquen a los docentes en pro de favorecer el desempeño académico de los estudiantes.

CONCLUSIONES

El presente estudio, permitió un acercamiento al rol del docente universitario y la esencia de su acto educativo, por lo que se considera un fenómeno complejo en el cual interactúa el docente, su concepción e la enseñanza, los estudiantes, el contenido y las características del contexto. Por esta razón, el estudio de los estilos de enseñanza implica revisar elementos tanto implícitos como explícitos que se hayan vinculados en este concepto.

Los resultado de este estudio, invitan a generar procesos de reflexión permanente en la docencia universitaria, con el fin de propiciar el mejoramiento el acto educativo y el desempeño académico de los estudiantes.

La ausencia de estudios pedagógicos por parte de los docentes de educación superior, es un obstáculo para los fines de la calidad educativa, a eso se suma, que algunos docentes no ven la necesidad ni tiene el interés reflexionar en torno a cómo enseñan ellos y como aprenden sus estudiantes.

El estilo de enseñanza como la tendencia utilizada por el docente universitario para generar el aprendizaje en sus estudiantes resulta ser un factor explicativo del desempeño académico de los estudiantes, entre los cuales se destacan según este estudio: los estilos innovadores (Participativos, Socializadores, Individualizadores y Creativos) y los estilos cognoscitivos; de manera individual o combinada.

REFERENCIAS

- Álvarez, H. (2004) Influencia de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*. No 334. España. Págs. 21- 32.
- Benítez, M; Gimenez, M. y Osicka, R. (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna*

- relación?. En red. Recuperado en: <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS%20EL%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.htm> (Junio 2012). Cabrera, P. & Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 1-14.
- Callejas, M. y Corredor, M. (2003). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, Vol. 3 N° 1, Mayo de 2002.
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. En red. Recuperado en: <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html> (Agosto 2012).
- Caso-Niebla, J. & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- Castañó, G. (2004). *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales*. Tesis de la Universidad Complutense de Madrid (España).
- Castro, S. y Guzmán, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*, N°. 58, 2005
- De León, I. J. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación* No 57. 69-97
- Delgado, M.A. (1991). *Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.
- Delgado, M.A. (1991b). Hacia una clarificación conceptual de los términos didácticos de la Educación Física y el deporte. *Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica*, 40. Número Especial.
- Delgado, M.A. (1998). *Comparación de la valoración de los estilos de enseñanza por los futuros profesores de Educación Física durante la formación inicial y profesores de educación física en formación*. España: Revista digital.
- Díaz-Barriga A, F. y G. Hernández (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill.
- Edel, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En red. Recuperado en: http://www.campus-oei.org/revista/frame_participar.htm. Sección: Investigación, (Septiembre de 2003).
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (9), 221 - 238.
- Isaza, L. y Henao, G.C (2012). Actitudes-estilo de enseñanza su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, ISSN-e 2011-2079, Vol. 5, N°. 1, 133-141.
- López, J.M. (1996). Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Un modelo de categorización de estilos de aprendizaje de los alumnos de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor. *Anales de Psicología*, 12 (2), 179-184.
- Martínez, P (2009). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de alonso, Gallego y Honey). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, Vol. 1, N°. 3, 2009, 3-19.
- Mayor, R.C. (2002). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. España: Grupo Octaedro.
- Moriana, J.A, Alòs, F., Alcalá, R., Pino M.J, Herruzo, J. y Ruiz. R (2006). Actividades extracurriculares y rendimiento académico e alumnos de educación secundaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 8 (4), 35-46.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea. (Trad.Orig.1986).
- Omar, A.; Uribe, H.; Ferreira, M.C.; Leal E.M. y Terrones, A.J.M. (2002). Atribución Transcultural del Rendimiento Académico: Un Estudio entre Argentina, Brasil y México. *Revista de la Sociedad Mexicana de Psicología*, 17(2).
- Peralta, F. J. & Sánchez, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 95-120.
- Pinelo, F. T. (2008). Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol.5, No.13, P.17-24. [Citado 22 Abril 2010], P.17-24. Disponible En: [Http://Pepsic.Bvs-Psi.Org.Br/SciELO.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S166575272008000100005&Lng=Pt&Nrm=Iso](http://Pepsic.Bvs-Psi.Org.Br/SciELO.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S166575272008000100005&Lng=Pt&Nrm=Iso). (Octubre 2012).
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Rendón, M.A. (2010). *Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia* (Primera etapa Facultad de Educación) Uni-pluri/versidad Vol.10 No.1, Universidad de Antioquia. Medellín. Col.Versión Digital. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current> (Agosto 2012).
- Sicilia A, y Delgado M. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. España: Publicaciones Inde.

El desequilibrio en la relación oferta y demanda de licenciaturas en México

Guadalupe Escamilla¹

Resumen: El propósito del presente estudio es abordar el desequilibrio entre la oferta y demanda de estudios de licenciatura dentro de los problemas más acuciantes de la educación superior en México, desde una perspectiva de limitaciones y deficiencias. Un problema que se presenta desde hace varias décadas y persiste hasta la fecha. Producto, ligado a las otras problemáticas, de las limitaciones político estructurales de la educación superior en el marco de los paradigmas político económicos que han imperado en el país. Palabras clave: educación superior, políticas públicas, expansión de la matrícula, diversificación y rezago educativo, oferta y de manda de estudios.

Abstract: The purpose of this study is to address the imbalance between supply and demand for undergraduate studies within the acuciantes problems of higher education in Mexico, from the perspective of limitations and shortcomings. A problem that arises desde several decades and continues to date. Product, linked to other issues, structural political constraints of higher education in the framework of economic policy paradigms that have prevailed in the country. Keywords: higher education, public policy, enrollment expansion, diversification and educational backwardness, supply and demand for education.

Sumário: O objetivo deste estudo é abordar o desequilíbrio entre a oferta ea demanda de estudos de graduação, dentro dos acuciantes problemas do ensino superior no México, a partir da perspectiva de limitações e deficiências. Um problema que surge desde várias décadas e continua até à data. Produtos, ligada a outras questões, restrições políticas estruturais de ensino superior no âmbito dos paradigmas de política econômica que têm prevalecido no país. Palavras-chave: educação superior, políticas públicas, expansão de matrículas, diversificação e atraso educacional, de oferta e demanda para a educação.

INTRODUCCIÓN

La segunda mitad del siglo XX pasó a la historia de la educación superior como la época de la expansión más espectacular, a escala mundial. Pero también, en este tiempo, se agudizó más la disparidad en lo que respecta el acceso a la educación superior, la investigación y la disposición de recursos. Es igualmente el momento de mayor estratificación socioeconómica y de aumento de las diferencias de oportunidades de enseñanza, como se destaca en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, 1998).

México es un ejemplo claro de ese panorama internacional, el número de matriculados se multiplicó por más de seis veces entre 1950 (29,892) (SNIEE-SEP, 2011a) y 2000 (2,047, 895) (SNIEE-SEP, 2011a). Sin embargo, en las postrimerías del siglo XX, 80% de sus jóvenes entre 19 y 23 años no tenían acceso a la educación superior.²

Los cambios ocurridos en más de medio siglo de educación superior están orientados por las políticas públicas y determinados por los modelos económicos que han imperado en el país.

En este sentido, De la Torre (s/f) señala que los cambios en la educación superior en México han estado ligados al desarrollo de dos tipos de políticas públicas:

1. Las políticas mediante las cuales el Estado posrevolucionario impulsó el desarrollo social y cultural de la población, entendiendo este desarrollo como la difusión de la visión científico-técnica del mundo y de los valores de la modernidad democrática, así como del combate al fanatismo y la superstición.
2. Aquellas otras políticas, de ese mismo Estado, encaminadas al desarrollo y fortalecimiento del aparato productivo, pensando a la educación superior como una estrategia fundamental de modernización de la economía.

Desde que el Estado mexicano promovió un modelo político y económico abierto a las leyes del mercado mundial, racionalizando el gasto público, sobre el conjunto de los intereses nacionales, desvió su función de *benefactor social*, afectando, entre otros ámbitos, la universidad pública y la investigación por la falta de recursos económicos. Y, la privatización de la educación superior no ha sido la solución a los grandes problemas que la aquejan. El resultado es que México presenta un rezago considerable en la cobertura de educación superior en el contexto educativo internacional.

1. María Guadalupe Escamilla Gil, maestra en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Es académica de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la UNAM, desde hace 20 años. Editora en Jefe de la Revista Mexicana de Orientación Educativa. Líneas de investigación: la educación superior en México y los perfiles de los estudiantes de la UNAM. Dirección electrónica: gdaesc@hotmail.com.

2. La tasa de cobertura en 2000-2001 fue de 20.2%. En UAEM, 2009. Cobertura educativa República Mexicana y Estado de México. Diagnóstico. Documento de trabajo. Agosto 2009. Recuperado en http://www.uaemex.mx/PRDI/docs/Taller%20de%20Planeacion%20Estrategica/Func_Docencia/6%20%20Cobertura.pdf

En 2010, la tasa de matriculación por grupo de edad es de apenas 28%, menor que, por ejemplo, la de Turquía 55%, Japón 60%, Chile 66% y Estados Unidos de América 95% (SEP, 2013, p. 2010). Y, si un país carece de una educación superior e investigación adecuadas que formen una masa crítica de personas cualificadas y cultas, no podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible, ni tampoco podrá acortar la distancia que lo separa de los países desarrollados e industrializados (UNESCO, 1998). Tampoco podrá regir más la idea de una universidad pública formadora de conciencia social e identidad nacional, porque ahora lo importante es orientarla a las exigencias del nivel de excelencia y competitividad garantizada.

Pero, el propósito del presente artículo no es detallar todos y cada uno de los problemas de la educación superior en México, sólo se tocarán, de manera general, los considerados más acuciantes, desde una perspectiva de limitaciones y deficiencias. Y, en ese breve recorrido por datos y cifras, se pretende llegar a la reflexión y al análisis del problema objeto del presente estudio: el desequilibrio entre la oferta y demanda de licenciaturas agrupadas por áreas y subramas.

I. LOS PROBLEMAS MÁS ACUCIANTES:

I.1 Expansión de la matrícula

La primera ola expansiva se experimenta entre 1930 y 1950, un crecimiento inédito de 23, 713 a 29, 892 estudiantes (De la Torre, s/f).

Entre 1935 y 1950 se crean nuevas instituciones universitarias, de 7 a 12 universidades públicas (Acosta, 2000, p. 7), producto de una creciente demanda social por los servicios de enseñanza media y superior y por las políticas de industrialización impulsadas por los gobiernos surgidos de la revolución desde Lázaro Cárdenas hasta Miguel Alemán, así como por el proceso de corporativización de los intereses sectoriales que marcaron la política de la relación entre el gobierno y la sociedad, desde una poderosa burocracia política creada alrededor de la figura del presidente en turno subordinada a la negociación de los recursos públicos y a las exigencias de la representación sectorial (Acosta, 2000, p. 7).

A partir de los cuarenta se incrementa la demanda de educación superior en los sectores medios urbanos que, como señala De la Torre (s/f):

...buscan en los espacios de formación profesional una vía para incrementar sus niveles de ingreso; comienza a darse la profesionalización de las actividades económicas y el crecimiento paulatino de

la investigación y el desarrollo de tecnología en el país; todo ello en el marco de una centralización política y de una cada vez más estrecha relación entre los universitarios y el gobierno federal.

Entre 1950 y 1960 la matrícula de educación superior universitaria y tecnológica decreció ligeramente, según datos estadísticos del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, SNIEE-SEP (2011a) de 29,892 a 28,100 estudiantes.

Sin embargo, las escuelas e instituciones de educación superior públicas crecieron, pasaron de 71 a un total de 130 (SNIEE-SEP, 2011a). La educación superior, en esa época, todavía era considerada un nivel educativo de elite, pues todavía en 1950 sólo uno de cada 100 jóvenes, entre 20 y 24 años, lograba llegar a los estudios superiores, y en 1960 menos de uno de cada 100.³

Es un periodo -según Acosta (2000, pp. 8, 9)- asignado por políticas gubernamentales orientadas hacia la consolidación de mecanismo de financiamiento a la educación superior por parte del ejecutivo. El presupuesto del gobierno federal en el rubro educativo pasó de 11 a 23% entre 1950 y 1965.

La mayor expansión se presenta entre 1970 y 1980, la matrícula nacional pasó de 271,275 estudiantes a 935,789, lo que representó un incremento de 663,514 estudiantes (SNIEE-SEP, 2011a). Al mismo tiempo que aumentaba la matrícula, crecía el número de escuelas e instituciones dedicadas a la educación superior: de 157 que existían en 1950 aumentaron a 385 en 1970 y a 892 en 1980 (SNIEE-SEP, 2011a).

En los años setenta la expansión fue patrocinada por un elevado financiamiento del gobierno federal, pero después, durante la crisis económica de los años ochenta, la expansión de las instituciones públicas se detuvo, de 1,141,531 a 1,368,027, entre 1984 y 1994 (SNIEE-SEP, 2011a), así como el apoyo financiero del gobierno federal.

Esta desaceleración del crecimiento se hizo más visible en las universidades públicas, ya que las instituciones tecnológicas y las universidades privadas registraron incrementos continuos en ese periodo.

Un factor que explica en parte la sostenida expansión de la educación superior en México tiene que ver con la tasa de crecimiento del grupo de edad. Lo anterior, lo podemos observar con los datos proporcionados por CONAPO: la población comprendida en el grupo de edad de 20 a 24 años (demanda teórica), que constituye la base de la demanda de estudios de licenciatura (demanda potencial) pasó de 6.1 millones en 1980 a 8.7, en 1990,

3. Porcentajes propios con base en: Datos estadísticos INEGI, 2011, 1950-2010; SNIEE-SEP, 2011a, 1950-2010. Incluye posgrado.

y en el año 2000 a 9.1 millones. Y preveía que en el año 2006 alcanzaría 9.5 millones (CONAPO: Censos y estimaciones, en Taborga, 2003, p. 14).

Más recientemente (2013), la matrícula de educación superior es de 3,300,348 (cifras preliminares, SNIEE-SEP, 2013) y su crecimiento sigue en ascenso si consideramos que en 2010 la matrícula era de 2,981,313 (SNIEE-SEP, 2013) y según los pronósticos de la Estadística del Sistema Educativo Nacional en 2020 la matrícula ascenderá a 4,211,752 (SNIEE-SEP, 2013). Es decir, un crecimiento de 29.2% en tan sólo una década.

1.2 Desarrollo desigual en la diversidad educativa

El crecimiento de la educación superior de la última parte del siglo XX llevó a una gran diversificación de la oferta educativa. Esta se observa, entre otros, en la variedad de tipos de instituciones de educación superior, los diferentes niveles educativos que se ofrecen, la diversidad de áreas de estudio, los diferentes mecanismos de admisión y la variedad en los sistemas de evaluación institucional (ANUIES, 2003, p. 22).

El sistema de educación superior, tal como existe actualmente, se construyó a partir de 1970 (ANUIES, 2003, p. 27). Su crecimiento produjo una aguda diferenciación entre las instituciones, que dependió de los recursos humanos, materiales y culturales disponibles en cada región, y de los apoyos externos a disposición de cada centro de estudio (Fuentes Molinar, 1989, en ANUIES, 2003, p. 28).

El sistema de educación superior, tanto público como privado, ofrece programas educativos en diversos tipos de servicio y niveles de estudio: la licenciatura universitaria y tecnológica, el posgrado –que incluye la especialidad, la maestría y el doctorado–, opciones previas a la conclusión de la licenciatura –tal es el caso de técnico superior universitario– y la educación normal en todos sus niveles y especialidades.

El profesional asociado o técnico superior se imparte principalmente en las universidades tecnológicas impulsadas por la federación desde 1991, estas universidades atienden a 91.2% de los jóvenes que cursan el nivel técnico superior. Las universidades tecnológicas operan bajo un esquema de financiamiento compartido entre la federación y los gobiernos estatales (SEP, 2013, p. 147). Constituye 4.% de la matrícula de educación superior (SEP, 2013, p. 147).

La licenciatura universitaria, tecnológica y normal constituye 89.0% de la matrícula, dentro de este tipo de servicio y nivel se ubica la educación normal que cubre 4.1% de la matrícula total. El posgrado representa 7.0% de la matrícula (SEP, 2013, p. 147).

Por sostenimiento, la educación superior federal representa 13.4%, el estatal 18.6%, el autónomo 36.9% y por

sostenimiento particular 31.1% (SEP, 2013, p. 147).

En este complejo nivel de educación mexicano –de acuerdo con Miguel de la Torre Gamboa– coexisten, cooperan o compiten, toda una diversidad de instituciones, de estructuras de organización y de gobierno, de calidades educativas, de particularidades geo-sociológicas, de prácticas curriculares, que no sólo exigen distinguir entre las instituciones públicas y privadas, sino también, y en muchos casos, entre una dependencia y otra de una misma institución (De la Torre, s/f).

De acuerdo al Sistema Nacional de Información Estadística Educativa de la SEP, y con datos preliminares del 2013-2014, el sistema mexicano de educación superior está conformado por 2,967 instituciones: 2,009 particulares y 958 públicas (227 federales, 688 estatales y 43 autónomas) (SNIEE-SEP, 2013). Con distintos perfiles tipológicos y misiones institucionales.

De acuerdo a la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, la educación superior pública se compone de los siguientes subsistemas:

Universidad públicas federales (9), Universidad públicas estatales (34), Universidades públicas con apoyo solidario (23), Institutos tecnológicos: El Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, SNIT (262 planteles), Universidades tecnológicas (técnico superior universitario) (61), Universidades politécnicas (50), Universidades interculturales (12), Centros públicos de investigación, Escuelas normales públicas (273), Otras instituciones públicas, tales como: las dos instituciones de educación militar; las dos instituciones de educación naval militar; las 14 de educación en materia judicial, seguridad e impartición de justicia; las 16 de educación en bellas artes; las 11 de educación en salud; una de educación en biblioteconomía y archivonomía; dos de educación en antropología e historia; dos de educación del deporte; una de educación de la marina mercante y 34 instituciones de educación superior más que no han sido catalogadas (SES-SEP, 2013).

La educación superior privada: Los estudios impartidos por las instituciones particulares requieren del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de la Secretaría de Educación Pública o de los gobiernos de los estados o estar incorporados a una institución educativa pública facultada (ANUIES, 2003, p. 29).

Recientemente (2013), existen 2,919 escuelas privadas: 95 pertenecen al nivel técnico superior; 212 al nivel de normal licenciatura; 2,373 al nivel licenciatura universitaria y tecnológica; y 1,116 de posgrado (SEP, 2013).

Es importante resaltar con respecto al régimen de instituciones que, en el sistema de educación superior en México, la gran mayoría de los estudiantes – 68.9% de la matrícula total nacional– se ubica en el sector público, mientras que en el sector privado se inscribe 31.1%. Asimismo, con respecto al tipo y nivel de instituciones:

85.0% estudia una licenciatura universitaria tecnológica, una porción menor estudia la educación normal (4.1%) y el técnico superior (4%). El posgrado apenas representa 7.0% de la matrícula (SEP, 2013).

No se puede soslayar que la diversificación de la oferta educativa ha sido significativa en las últimas décadas; sin embargo, su distribución territorial es desigual y aún insuficiente para atender la demanda de jóvenes en las diversas regiones del país, como se podrá observar a continuación.

I.3 Distribución geográfica de la matrícula e instituciones desigual e insuficiente

Otra situación importante a considerar es la desigual e insuficiente distribución geográfica tanto de la matrícula como de las instituciones de educación superior en México. A pesar de la notable desconcentración de la población de licenciatura en el Distrito Federal en los últimos 60 años el problema persiste: 44.15% de la Matrícula de Educación Superior se concentra en tan sólo 5 Entidades del país⁴: En el D.F. y los estados de México, Jalisco, Puebla y Nuevo León. El D.F. es la entidad privilegiada con 15.36% de la matrícula nacional de educación supe-

rior; después se ubican el Estado de México con 10.94%, Jalisco con 6.41%, Puebla con 6.02% y Nuevo León con 5.42%. El resto de los estados tienen tasas bajas de participación, y algunas representan menos de uno por ciento como ocurre con: Baja California Sur cuya matrícula representa 0.58%, Colima 0.64%, Campeche 0.76%, Quintana Roo 0.83% y Tlaxcala 0.86%.⁵

Asimismo, existe una desigual e insuficiente distribución de las instituciones en todo el país. Mientras algunas entidades federativas rebasan con 200 el número de unidades académicas, tal es el caso de: Distrito Federal (266), Estado de México (254) y Puebla (248); otras entidades cuentan con menos de 30 unidades, como es el caso de: Nayarit (28), Baja California Sur (22) y Colima (18).⁶

I.4 Rezago educativo

La cobertura de educación superior en México –de acuerdo a cálculos propios con base en información estadística de INEGI y de la SEP- aumentó considerablemente en los últimos 60 años, de 1.3% en 1950 a 30.1% en 2010, considerando el rango de edad de 20-24 años (Ver Cuadro No.1).

Por su parte, el Programa Sectorial de Educación 2013-

Cuadro No. 1: Porcentaje de jóvenes (20 -24) con acceso a la educación superior(*)

Año	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
Población en México(**)	25 791 017	34 923 129	48 225 238	66 846 833	81 249 645	99 582 251	112 336 538
Grupo de edad de 20 a 24 años (**)	2 299 33	2 947 072	4 034 341	6 154 527	7 829 163	9 071 134	9 892 271
% con respecto a la población total (****)	8.9 %	8.4 %	8.3 %	9.2 %	9.6 %	9.7 %	8.8%
Matrícula de Educación Superior (***)	29, 892	28, 100	271, 275	935, 789	1, 252 027	2, 047, 895	2, 981, 313
% con respecto al grupo de edad (****)	1.3 %	0.95 %	6.7%	15.2%	15.9%	22.5%	30.1%

(*) Incluye posgrado

Fuente: Porcentajes propios (****) con base en:

Datos estadísticos INEGI, 2011, 1950-2010 (**); SNIEE-SEP, 2011a, 1950-2010 (***)

2018, en su diagnóstico de Educación Superior, informa que la cobertura entre 1990 y 2012 creció de 11.4% a 25.8%, considerando el rango de edad entre 18 y 23 años e incluyendo el posgrado (SPEPE-SEP, 2013).

No obstante esta mejoría a nivel nacional, la cobertura –entendida como la cantidad de personas que de acuerdo a su edad debería estar inscrito en un nivel educativo

(UAEM, 2009, p. 8)- sigue siendo insuficiente para atender a la mayoría de la población joven y también para atender a las necesidades del país en materia de formación de científicos, técnicos y profesionistas, como ha sido ampliamente reconocido por gobiernos, instituciones educativas y sectores sociales.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el

4. Cálculos propios con base en las siguientes fuentes: Ríos, s/f. Anuarios Estadísticos de ANUIES 1970-2000 y SNIEE-SEP, 2011b.

5. Porcentajes propios con base en datos estadísticos SEP, 2013

6. SEP, 2013

Desarrollo Económicos, OCDE, considerando otro rango de edad, señala que el nivel de formación universitaria en el conjunto de la población mexicana es todavía muy inferior al promedio de la OCDE, pues alcanza a 19% de la población entre 25 y 34 años, en comparación con el promedio de 35% en el conjunto de la OCDE (OCDE, 2012).

Aun cuando las generaciones de jóvenes alcanzan hoy en México el nivel de educación superior más que las generaciones mayores (sólo 12% de las personas entre 55 y 64 años de edad han obtenido educación universitaria, mientras que 23% de los jóvenes de 25 a 34 años lo han hecho). Aun cuando los niveles de educación superior entre los jóvenes han aumentado 6 puntos porcentuales entre el año 2000 (17%) y el 2011 (23%) –según datos de la OECD (2013)–, ya superando a los de Austria (21%), Brasil (13%), Italia (21%) y Turquía (19%), es necesario –como señala el Programa Nacional de Educación 2001-2006– incrementar la cobertura con equidad. No sólo ampliando y diversificando la oferta educativa, sino también acercarla a los grupos sociales con menores posibilidades de acceso (SEP, 2001).

A este respecto, Guichard (2005, en PNUD, 2011, p. 111) advierte que la expansión de la cobertura se complica, entre otros factores, por la escasez de recursos fiscales, el rápido crecimiento de la población en edad de cursar esos estudios, los notorios flujos migratorios (internos y externos), la magnitud de la pobreza, la desigualdad del ingreso y por una gran diversidad cultural y lingüística (cerca de 9% de la población de México habla alguna de las más de 62 lenguas indígenas y sus variantes dialectales).

II. DESEQUILIBRIO EN LA OFERTA Y DEMANDA DE ESTUDIOS

II.1 Clasificación de los estudios que se ofertan en México

En 1972, la ANUIES estructuró la clasificación de las carreras de educación superior en seis áreas del conocimiento, como una de las primeras referencias oficiales (INEGI, 2012, p. 4):

- a) Ciencias de la salud
- b) Ciencias naturales y exactas
- c) Ingeniería y tecnología
- d) Ciencias sociales y administrativas
- e) Ciencias agropecuarias
- f) Educación y humanidades

Sin embargo, el INEGI (2012, p. 4) explica e informa que las principales instituciones usuarias, generadoras y difusoras de información acerca de los planes de estudio por áreas del conocimiento del país utilizaban un clasificador distinto que no convergía en aspectos estructurales o

conceptuales. Estas clasificaciones respondían a diversas características y necesidades, pero al interior no tenían el mismo desglose, ni poseían un sustento conceptual metodológico, ni establecían criterios de clasificación, por lo que la mayoría de las opciones eran simplemente catálogos (listados) de áreas o campos de estudio y los nombres de programas de estudio eran relacionadas con esas áreas como último nivel de clasificación.

Ante la relevancia de desarrollar una clasificación estándar de los programas de estudio que se ofertaban en el país, entre 2009 y 2011 se formó un grupo de trabajo interinstitucional, a iniciativa del Comité Técnico Especializado de Información Educativa y el INEGI, para la construcción de la Clasificación Mexicana de Programas de estudio (CMPE), por Campos de Formación Académica para facilitar el manejo y operación de la misma sin perder el rigor conceptual. La primera versión de la clasificación fue en 2010, su versión definitiva fue en 2011 y es la que se aplica hasta la fecha. Esta clasificación tendrá un periodo de vigencia para que en determinado tiempo se realice una actualización, la cual tendrá que ser con la periodicidad y en los términos que el comité técnico especializado lo estipule, señala el INEGI (2012, p. 6).

En la construcción de la CMPE se consideró, entre otras más, la comparabilidad con clasificaciones internacionales y como referencia básica se utilizó el *Manual de los campos de la educación y la Formación de Eurostat* y la Clasificación Internacional Normalizada de Educación, CINE, en su versión 1997, adaptándolos a las características y necesidades de una clasificación para el país; se buscó la construcción de un sistema de clasificación por campos de formación académica que fuera aplicable tanto para datos de registros administrativos como en encuestas y censos; también se consideró la utilidad de la clasificación para instituciones educativas, para la planificación y seguimiento de las políticas educativas, así como una herramienta para la investigación educativa (INEGI, 2012, p. 5 y 6).

La CMPE distingue ocho campos amplios de formación académica según el ámbito del conocimiento (INEGI, 2012, p. 5):

- a) Educación
- b) Artes y humanidades
- c) Ciencias sociales, administración y derecho
- d) Ciencias naturales, exactas y de la computación
- e) Ingeniería, manufactura y construcción
- f) Agronomía y veterinaria
- g) Salud
- h) Servicios

Cada uno de estos campos amplios se desglosan en 25

campos específicos, en 82 campos detallados, y, en algunos casos, en campos unitarios.

II.2 Oferta y demanda de estudios de licenciatura

Finalmente, se aborda el problema que nos ocupa en el presente estudio: El desequilibrio entre la oferta y demanda de licenciaturas de las diferentes áreas o campos de conocimiento.

En el contexto nacional, son diversos fenómenos de carácter cultural, económico y político, que han contribuido a generar desequilibrios estructurales en la composición de la matrícula de nivel superior. Recientemente, 2013, tan sólo 15 programas de licenciatura concentran el mayor porcentaje de la matrícula nacional 63.15% (ver Cuadro No. 3). Con relación a las diferentes áreas de conocimiento, históricamente hay una fuerte concentración de la demanda y de la oferta en el área económico administrativa, así como en algunas carreras de corte tradicional,

tales como: derecho y medicina; mientras que otras áreas, relacionadas con las ciencias aportan porcentajes muy bajos al total nacional (Sosa, s/f). Debido, entre otras razones, por la orientación que históricamente han determinado las políticas de planeación; la falta de vinculación del sistema educativo con los sectores económico y social así como con el sistema de ciencia y tecnología. El resultado es que, por un lado, los egresados que cursan carreras de alta demanda no tienen empleo al concluir sus estudios, y por otro, la educación superior no puede responder a la demanda de profesionales, especialistas y científicos que requiere el desarrollo económico y social del país.

De 1980 hasta 2000 se nota un crecimiento constante de la demanda estudiantil en el área de ciencias sociales y administrativas hasta llegar a casi 50% de la matrícula, en 2003 hay un ligero decrecimiento de menos de dos puntos porcentuales y en 2013, aunque hay un decrecimiento significativo de menos de 10 por ciento, sigue siendo el área con el mayor porcentaje de matrícula escolarizada

Cuadro No. 2: Matrícula de Licenciatura por área o campo de conocimiento 1980-2013

AREAS ANUIES (antecedente de clasificación)	1980*	1990*	2000*	2003*	Campos CMPE (clasificación actual)	2013**
Ciencias Agropecuarias.....	9.2 %	5.2 %	2.5 %	2.2%	Agronomía y veterinaria	2.2%
Ciencias de Salud.....	21.2 %	10.3 %	9.0 %	8.9%	Salud	9.8%
Ciencias Naturales Exactas.....	2.7 %	2.6 %	2.1 %	2.0%	Ciencias naturales, exactas y de la computación.....	5.7%
Ciencias Sociales Administrativas.....	37.6 %	47.1 %	49.8 %	48.0%	Ciencias sociales, administración y derecho.....	40.3%
Educación Humanidades.....	2.5 %	3.1 %	4.2 %	5.2%	Educación	8.2%
Ingeniería Tecnología.....	26.8 %	31.7 %	32.4%	33.7%	Artes y Humanidades	4.7%
					Ingeniería, manufactura y construcción.....	27.8%
					Servicios.....	1.0%
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100%		99.7%
	731 147	1 078 191	1 585 408	1 940 208		3 070 454

Nota: Cuadro elaborado con base en las siguientes fuentes:

Fuente: *Anuarios Estadísticos de la ANUIES: 1980, 1990, 2000 y 2003.

No incluye educación Normal

** DGESE, 2013

en programas de licenciatura (40.3%). (Ver Cuadro No. 2) especialmente en las carreras de administración, derecho y contaduría (Ver Cuadro No.3).

En otros términos, uno de cada 2.5 estudiantes de licenciatura universitaria y tecnológica cursa alguna de las carreras de esa área o campo de conocimiento. Como se nota no es un problema actual, es un fenómeno que podemos observar desde 1980 y desde entonces ha continuado con un constante crecimiento y permanencia (Ver Cuadro No.3). Este campo abarca estudios de psicología, sociología y antropología, ciencias políticas, economía, trabajo y atención social, ciencias de la información, negocios y ad-

ministración, mercadotecnia y publicidad, finanzas, banca y seguros, contabilidad y fiscalización, administración y gestión de empresas, derecho y criminología (INEGI, 2012, pp. 31-38).

En contraste, el área de ciencias agropecuarias y veterinaria desde 1980 hasta 2003 se nota un notable decrecimiento de 9.2% a 2.2% y desde entonces se ha mantenido. Un campo de estudio muy importante para la producción y explotación agrícola y ganadera; tecnología hortícola y su manejo; plantación, cultivo, tala y manejo de los bosques; reproducción cría, nutrición y aprovechamiento de seres acuáticos; y en la prevención, diagnóstico y tratamiento

Cuadro No. 3: Los 15 programas de licenciatura con mayor matrícula agrupados por área y subrama

Área	Subrama	Matrícula	%
Ciencias sociales, administración, derecho	1. Administración y gestión de empresas	289,096	
Ingeniería, manufacturas y construcción	2. Ingeniería mecánica y metalurgia	281,467	
Ciencias sociales, administración, derecho	3. Derecho	224,490	
Ingeniería, manufacturas y construcción	4. Electrónica y automatización	205,582	
Ciencias sociales, administración, derecho	5. Contabilidad y fiscalización	131,836	
Ciencias sociales, administración, derecho	6. Psicología	129,981	
Ciencias sociales, administración, derecho	7. Negocios y administración, programas y multidisciplinarios o generales	106,347	
Salud	8. Salud	104,401	
Ciencias sociales, administración, derecho	9. Comercio	98,642	
Ingeniería, manufacturas y construcción	10. Arquitectura y urbanismo	95,970	
Salud	11. Enfermería y cuidados	77,071	
Ciencias naturales y exactas y de la computación	12. Ciencias de la computación	73,528	
Ingeniería, manufacturas y construcción	13. Construcción e ingeniería civil	67,514	
Ciencias naturales y exactas y de la computación	14. Comunicación y periodismo	65,577	
Ingeniería, manufacturas y construcción	15. Ingeniería química	64,802	
Total parcial		1,939,233	63.15%
Total nacional		3,070,454	100%

Fuente: DGESU, 2013. Matrícula escolarizada en programas de licenciatura agrupados por área. Ciclo escolar 2012-2013.

de enfermedades en los animales y sus cuidados generales, entre otros (INEGI, 2012, pp. 49-50).

En el área de la salud se nota un preocupante decrecimiento de la demanda estudiantil, de 21.2% a 8.9%, entre 1980 y 2003 y un ligero crecimiento de uno por ciento en 2013. A pesar de que en el diagnóstico de la educación superior del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se señale que el área de ciencias de la salud es un área cuyo crecimiento es consistente y su crecimiento ordenado era producto de la Coordinación Intersectorial que operaba desde 1986 entre la Secretaría de Salud y las Instituciones Educativas. Un campo de estudios muy amplio que abarca la medicina en todos sus ordenes; la enfermería, la estomatología y odontología; el diagnóstico médico y la tecnología del tratamiento; la terapia y la rehabilitación,

la farmacia, salud pública y salud, programas multidisciplinarios o generales (INEGI, 2012, pp. 51-60).

Por su parte, el área de ciencias naturales, exactas y de la computación desde 1980 a 2003 muestra signos de una baja matrícula y su proporcional decrecimiento, de 2.7% a 2.1%, aunque en 2013 haya ascendido a 5.7%. Un campo de estudio de gran importancia para el desarrollo nacional, que incluye la biología y la bioquímica, las ciencias ambientales, las ciencias físicas, químicas y de la tierra, la química, las ciencias de la tierra y de la atmósfera, las matemáticas y la estadística y las ciencias de la computación, entre otros (INEGI, 2012, pp. 41-42).

En el área de educación y humanidades se nota un crecimiento sostenido de 1980 a 2003, al pasar de 2.5% a

5.2%. En 2013 el campo de educación se incrementa a 8.2% y el de humanidades a 4.7%, si se suman ambos campos, considerando la clasificación de ANUIES, el crecimiento actual es de 12.9%. Sin embargo, el porcentaje sigue siendo bajo con relación a otras áreas del conocimiento. Este campo abarca ciencias de la educación, formación docente, artes y humanidades (INEGI, 2012, pp. 23-30).

Por otra parte, existe un área cuyo crecimiento es consistente, en términos generales, con las recomendaciones de las políticas de planeación y coordinación, de acuerdo al Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000: el área de ingeniería y tecnología que incrementó gradualmente su participación de 26.8% a 33.7% entre 1980 y 2003, y ahora atiende a 27.8% de la matrícula estudiantil. El campo contempla los estudios en ingeniería industrial, mecánica, electrónica y tecnología; manufacturas y procesos; arquitectura y construcción (INEGI, 2012, pp. 43-48).

El campo de servicios, considerado en la actual clasificación, se centra en los estudios de servicios personales, servicios de transporte, seguridad industrial, servicios de seguridad y servicios militares (INEGI, 2012, pp. 61-63). Este campo atiende actualmente sólo 1.043 % de la matrícula de licenciatura.

En los últimos diez años, las carreras y/o subramas más pobladas siguen siendo prácticamente las mismas, administración derecho y contaduría que permanecen dentro de los primeros diez lugares; medicina, psicología y arquitectura que se mantienen también como carreras de corte tradicional dentro de los primeros diez lugares; la ingeniería que ha permanecido dentro de los primeros diez lugares se encuentra ingeniería electrónica y automatización; y dentro de los primeros quince lugares se encuentra ciencias de la computación, comunicación y periodismo e ingeniería química; un cambio importante es encontrar la subrama de ingeniería mecánica y metalurgia y que se encuentra posicionada en segundo lugar, y enfermería y cuidados que se encuentra en el lugar número 11.

En contraste tenemos las 15 subramas con menor matrícula, la mayoría (4) pertenecen al área de artes y humanidades, en segundo lugar a las denominadas de servicios (8), en tercer lugar al área de educación (3), en cuarto lugar dos ingenierías (tecnologías de la información y la comunicación e industrias de materiales diversos) y dos de la subrama de agronomía (pesca y agronomía, seilvicultura y pesca) y una subrama del área de ciencias naturales, exactas y de la computación (ciencias físicas, químicas y de la tierra), (DGESU, 2013).

Otros aspecto que se puede considerar es que de la oferta de programas de licenciatura agrupados por subramas (DGESU, 2013), de un total de 87, la mayoría (16) pertenecen al campo de ciencias sociales, administración y derecho; 15 a ingeniería, manufactura y construcción; 14 a educación; 12 a artes y humanidades; 9 a ciencias naturales, exactas y de la computación; 7 a salud y 6 tanto a agro-

nomía y veterinaria como a servicios. Esto ocasiona que a mayor oferta de programas se genere mayor demanda de solicitudes de ingreso.

En México la educación superior favorece el crecimiento de los servicios, del sector terciario, en lugar de propiciar el desarrollo de las actividades primarias y de transformación. De mantenerse el mismo comportamiento de la demanda, la mayoría de los aspirantes continuará demandando carreras del área de ciencias sociales y administrativas como son, principalmente, contaduría, derecho y administración. Uno de los factores que explica esta situación –según ANUIES– es la evolución que han tenido los sectores económicos en nuestro país: el empleo en el sector agrícola ha disminuido, en el sector industrial ha crecido moderadamente y en el sector de servicios ha aumentado en forma importante. En 1995 la población ocupada por sector fue de 22% en el primario, de 24% en el secundario y del 52.7% en el terciario (ANUIES, 2000). Esta situación continua hasta el primer trimestre de 2013, la ocupación por sector de actividad es de 13.51% en el primario, 24.25% en el secundario, 61.70% en el terciario y 7.66% no especificado (INEGI, 2014).

CONCLUSIONES

Con respecto al comportamiento de la matrícula se puede concluir, de acuerdo a Tabora (2003, pp. 9-10), que la expansión de la matrícula de educación superior en México se debió a cinco factores principales:

- a) la política social emprendida por el estado, de apoyo a la educación en general, cuyo fundamento está en la Constitución Política y que busca la democratización a través de mayores oportunidades de educación, que permita una fluida movilidad social vertical;
- b) la alta tasa de crecimiento poblacional que modificó la estructura de los grupos de edad y que se caracterizó por el predominio de niños y jóvenes;
- c) la acelerada urbanización que generó aspiraciones de ascenso social mediante el ascenso al nivel educativo superior;
- d) al desarrollo de los niveles escolares precedentes de la licenciatura; y
- e) la mayor demanda de profesionales en el mercado de trabajo

Acerca de la diversificación de la educación superior en México se puede concluir que en más de medio siglo se constituyó con características y modalidades diferentes en cada uno de los subsistemas, lo que produjo grados y modalidades diversas de crecimiento y desarrollo. Al respecto –señala Tabora (2003, p. 11)– el crecimiento cuantitativo de la educación superior causó los siguientes fenómenos: alta diversidad y heterogeneidad, asincronía, atomización, desarrollo desigual y múltiples repeticiones innecesarias en estructuras, carreras y proyectos.

Desde 1950 hasta la fecha, la expansión y diversificación del sistema de educación superior expresa la dinámica de su crecimiento, no obstante este indiscutible crecimiento su cobertura sigue siendo no sólo significativamente desigual e insuficiente entre las entidades federativas, sino, además, entre los grupos sociales y étnicos de cada entidad.

En consecuencia, el problema no ha sido la expansión ni la diversificación de la educación superior en los últimos 60 años, el problema es que ha tenido un crecimiento desigual e insuficiente. Al respecto, en el diagnóstico del sistema de educación superior del Programa Nacional de Educación 2001-2006 se señala que la tasa de cobertura se distribuye de manera muy desigual entre las entidades federativas (de 9.2% a 37.7%) y entre los diversos grupos sociales y étnicos que conforman la población, y que es insuficiente ante los requerimientos del desarrollo del país (SEP, 2001).

Como se pudo observar, en más de 33 años no existe una política de planeación que solucione el desequilibrio entre oferta y demanda de estudios universitarios, un desequilibrio que ya tiene como efecto: por un lado, las dificultades de ingreso en algunas carreras y, por otro, el desempleo de egresados o, en el mejor de los casos, que laboren en actividades ajenas a su profesión. Pues, es importante reconocer que en la conformación de la oferta educativa de nivel superior no se considera plenamente el comportamiento del mercado de trabajo profesional ni las perspectivas reales de empleo. Tampoco se considera el establecimiento de un equilibrio entre la oferta educativa, la preferencia de los estudiantes y las necesidades sociales y de desarrollo. Prevalece la mayor oferta de programas de licenciatura cuya actividad principal se centra en la transmisión del conocimiento, y la mayor concentración de la matrícula en el área de ciencias sociales y administrativas, principalmente en las carreras: derecho, contaduría y administración (asociadas a la gestión pública y privada), así como en otras denominadas de corte tradicional, con matrículas superiores a los 100 mil alumnos, mientras que otros programas permanecen con una matrícula inferior a los 1,000 estudiantes, tales como: humanidades, artes, formación docente, agronomía y ciencias físicas, químicas y de la tierra, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Acosta, Silva Adrián, 2000. La ANUIES y el proceso de traducción de la agenda de políticas de educación superior 1950-2000. *Revista de la Educación Superior*, No. 116, Volumen 29, octubre-diciembre de 2000. México. Recuperado en <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/116/3/3/es/la-anui-es-y-el-proceso-de-traducción-de-la-agenda-de-políticas-de>
2. ANUIES, 2000; *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de ANUIES*. ANUIES, México, 2000.

_____. 2003. *Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico 1990-2000*, Primera parte, Colección de la Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones, México, 2003. Recuperado en <http://books.google.com.mx/books?id=7jYe9FeeFbIC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
3. De la Torre, Gamboa Miguel, s/f. *Educación Superior en el siglo XX*, Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_8.htm
4. DGESEU, 2013. Matrícula escolarizada en programas de licenciatura agrupadas por área. Ciclo escolar 2012-2013. Subsecretaría de Educación Superior, DGESEU, Dirección, General de Educación Superior, SEP. 2013. Recuperado en <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/subdirecciones/matricula/licpob.aspx>
5. Fuentes Molinar, O., 1989. La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro, *Universidad Futura*, Vol. 1, No. 3, 2-11, en: ANUIES, 2003, op.cit.
6. Guichard, Stéphanie, 2005. The education challenge in México: delivering good quality education to all. *Economics Department Working Papers* No. 447, Organization for Economic Co-operation and Development. En Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 2011. *Informe sobre desarrollo humano. México 2011*.
7. INEGI, 2011. Distribución por edad y sexo. Población total por grupos quinquenales de edad según sexo, 1950-2010, Información Estadística. Recuperado en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo03&s=est&c=17500>

_____. 2012. *Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica 2011*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México, 2012.

_____. 2014. Estadística. Ocupación y empleo. Recuperado en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=25433&t=1>
8. OCDE, 2012. *Perspectivas OCDE: México reformas para el cambio*. OCDE, enero 2012. Recuperado en <http://www.oecd.org/mexico/49363879.pdf>
9. OECD, 2013. *México, in Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-61-en>
10. Programa de Desarrollo Educativo, 1996. Educación Media Superior y Superior. Diagnóstico y Retos.

- Cobertura. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, 19 de febrero 1996. Recuperado en <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/91.htm?s=iste>
11. PNUD, 2011. *Informe sobre desarrollo humano. México 2011*. Programa de las naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, México, 2011.
12. Ríos, Ferruzca, Herculano, s/f. *La desconcentración de la educación superior en cifras*. Recuperado en www.anuies.mx/anuies/revsup/res120/menu7.htm
13. SEP, 2001. *Programa Nacional de Educación 2001-2006, Tercera Parte, Subprogramas Educativos, Educación Superior*. Primera Edición, SEP, 2001. Recuperado en <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/PNE0106/>
- _____. 2013. *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras, Ciclo Escolar 2012-2013*, Primera Edición, noviembre 2013. Recuperado en http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013.pdf
14. SES-SEP, 2013. *Instituciones de Educación Superior*. Subsecretaría de Educación Superior, SES, SEP. Recuperado en <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones-de-educacion-superior>
15. SNIEE-SEP, 2011a. *Estadísticas históricas 1893-2010*. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. SEP, 22-08-2011. Recuperado en [http://www.snie.sep.gob.mx/EstadHist18932010/SEN%201893%20a%202010%20\(nacional\).pdf](http://www.snie.sep.gob.mx/EstadHist18932010/SEN%201893%20a%202010%20(nacional).pdf)
- _____. 2011b. *Estadística e Indicadores por Entidad Federativa*. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. SEP, 22-08-2011. Recuperado en http://www.snie.sep.gob.mx/Estad_E_Indic_2011/Cifras_DF_2011.pdf
- _____. 2013. *Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional. Modalidad escolarizada (cifras preliminares 2012-2013)*. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, SEP, 27-06-2013. Recuperado en http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html
16. Sosa, Sharmán Carlos (responsable), (s/f). *Diagnóstico prospectivo de la educación superior. Programa Estatal de Educación Superior del estado de Guanajuato*, documento de trabajo, recuperado de <http://www.coepesguanajuato.mx/press/Documentos/3parte/3.3.htm#Tendenc>
17. SPEPE-SEP, 2013. *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, SEP. Recuperado en http://www.spep.sep.gob.mx/images/stories/carrusel/pdf/pse_13-18.pdf
18. Taborga, Torrico Huáscar, 2003. *Expansión y diversificación de la matrícula de la educación superior en México*. México, ANUIES, Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones, 2003. Recuperado en http://books.google.es/books?id=RX2Q0XX5aKMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
19. UAEM, 2009. *Cobertura educativa República Mexicana y Estado de México. Diagnóstico*. Documento de trabajo. Agosto 2009. Recuperado en http://www.uaemex.mx/PRDI/docs/Taller%20de%20Planeacion%20Estrategica/Func_Docencia/6%20%20Cobertura.pdf
20. UNESCO, 1998. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior: "La Educación Superior en el siglo XXI", París, 5-9 de octubre 1998. Recuperado en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

NUEVOS LINEAMIENTOS PARA PUBLICAR EN LA REMO

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

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

2. La extensión de las colaboraciones será de un máximo de 20 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.

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

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

5. Las colaboraciones que se entreguen para su publicación serán sometidas a dictamen del Consejo 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.

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

4. Desarrollo. Se sugiere que las colaboraciones planteen un problema para iniciar su discusión, su desarrollo y un cierre, procurando redondear el tema tratado.

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

6. Aparato crítico.

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

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

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

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

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

III. Características de las colaboraciones.

a) Las colaboraciones se presentarán capturadas en mayúsculas y minúsculas, 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 imágenes 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.

