

## LÍMITES DE LA REFORMA EDUCATIVA

- Influencia de la Familia y la Escuela en la Elección de la Carrera
- Trayectorias Escolares de Alumnos con Capacidades Diferentes
- Perfil Sociodemográfico del Tutor

Separata N° 9: Perfil de las Necesidades de Desarrollo Personal en Estudiantes

## Directorio:

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

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

Indizada e incluida en: IRESIE/UNAM ([www.iisue.unam.mx/seccion/bd\\_iresie](http://www.iisue.unam.mx/seccion/bd_iresie)); CLASE/UNAM ([www.dgbiblio.unam.mx/clase.html](http://www.dgbiblio.unam.mx/clase.html)); LATINDEX ([www.latindex.org](http://www.latindex.org)); EBSCO ([www.ebsco.com](http://www.ebsco.com); [www.ebscohost.com](http://www.ebscohost.com)); PEPSIC ([scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php](http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php)).

Internet/correo: [www.remo.ws](http://www.remo.ws); [contacto@remo.ws](mailto:contacto@remo.ws)

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

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

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

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

ISSN: 1665-7527

## Índice

Vol. VII, Número 19, Julio-Diciembre 2010

Límites de la Reforma Educativa .....	1
La Identificación de Grupos de Asociados y las Representaciones Sociales de la Actividad Docente, María Guadalupe Villegas Tapia .....	2
Agentes de la Socialización: Influencia de la Familia y la Escuela en la Elección de la Carrera, Vitor Hugo de Oliveira, Eduardo Name Risk y Lucy Leal Melo-Silva .....	13
Expectativas Profesionales: Un Estudio de Caso, Guillermo Hernández Hernández y Jorge A. Fernández Pérez .....	18
Trayectorias Escolares de Alumnos con Capacidades Diferentes, Juana. Ma. Méndez Pineda, Fernando Mendoza Saucedo y Luz Angélica Ramos Rodríguez .....	28
Diagnóstico Transversal sobre Estrategias para el Estudio en Universitarios, Lilia Paz Rubio Rosas y Mónica Lozano Medina .....	33
La Orientación Educativa en el Desarrollo del Rol Educativo de la Familia en la Comunidad, Liudmila Batista Fandiño, Aida Rosa Gómez Labrada y Yolanda Mercerón Figarola .....	44
Perfil Sociodemográfico del Tutor, Blanca E. Barcelata-Eguarte, Yolanda Gómez-Gutiérrez y Olga Taboada Aranza .....	50
¿En Cuánto le Saldrá la Universidad de sus Hijos?, Guadalupe Escamilla y Héctor Magaña Vargas .....	55
Hojas sueltas... Agosto 2, Día de Nuestra Señora de los Ángeles. 2 de Octubre, Día de los Ángeles Guardianes, Bernardo Antonio Muñoz Riveroll .....	57
Los Avatares de Carmentinez. Vida y Obra de una Artista Plástica, Escénica, Escritora y Maestra de la Expresión, Jesús Hernández Garibay .....	62
Separata: Perfil de las Necesidades de Desarrollo Personal en Estudiantes de Ingeniería, Rosalba Bortone	

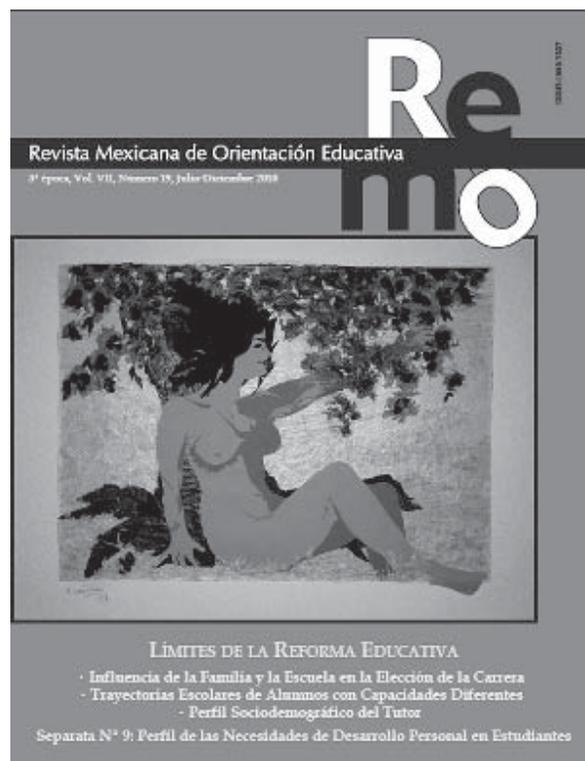


Imagen de Portada: "Amarillos", Carmen Martínez; filigrana en papel. 2009. Contraportada: "Asteria", Carmen Martínez; acrilicos sobre madera. 2009. Ver entrevista de la autora en la página 62.

# Límites de la Reforma Educativa

Las reformas educativas que ha emprendido el gobierno en la educación básica y en la educación media superior no son más que un movimiento institucional técnico-instrumental que ha pretendido dos propósitos: el primero, abatir la reprobación, la baja eficiencia terminal y la deficiente calidad educativa; el segundo, atender sin capacidad crítica alguna las recomendaciones formuladas insistentemente por organismos internacionales como la OCDE, para que la educación siga siendo "... una variable dependiente de la economía o como un instrumento para aumentar la productividad y la competencia, sin ver la enseñanza en su dimensión integral como articuladora de la vida social"<sup>1</sup>.

Las reformas no pasan de ser un movimiento institucional porque carecen de un proyecto de nación autónomo, que responda verdaderamente a las necesidades del país, el cual se caracteriza por los grandes rezagos sociales y educativos pendientes por resolver. Es reconocido históricamente que una auténtica reforma representa un "golpe de timón", un parte aguas de los procesos sociales, en donde no solamente se advierte una perspectiva de cambio, sino que el Estado se dispone a operarla con sus recursos económicos y humanos.

Contrario a esta postura, las llamadas reformas en realidad representan... a) una obediencia al mandato de la OCDE y b) la simple imposición de una tecnología técnico-pedagógica para mejorar el rendimiento escolar. La cual no debe ser disonante al mandato de la OCDE-DSC, y que no altere ni vulnere las deficiencias y lastres históricos del sistema educativo mexicano, entre las más evidentes: la precaria inversión educativa, la devaluación del salario de todos los profesores (de todos los niveles educativos), la asignación a cuenta gota de los recursos para mantener en los mínimos al bachillerato y la educación superior; la alianza corrupta con grupos de poder y de presión, regionales o nacionales, como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, etc.

A la vez, demagógica y falazmente se confía en resolver los grandes problemas educativos a través de las supuestas reformas, en la simple relación profesor-alumno, a partir de un cambio de estrategia en las tareas interdependientes que realizan de manera cotidiana, ya que todo radica en que juntos aprendan a aprender con base en una educación basada en

competencias; el contexto, las condiciones, los recursos dejan de ser los importantes. Así, la denominada reforma educativa en nuestro país es una propuesta esencialmente técnica y contradictoria, con un magro fundamento teórico y psicopedagógico, en su totalidad dedicada a explicar, más no a fundamentar, la educación basada en competencias.

Es este un modelo que nos remonta a la propuesta del economista neoclásico Lester Thurow (1964) sobre la importancia que en el ámbito fabril tiene la capacitación con base en competencias laborales. Luego, con la hegemonía de las economías globales, el gran capital presionará para que la educación se convierta en un gran centro de capacitación de los alumnos al servicio exclusivo de las necesidades empresariales y comerciales, a partir de la transformación de los contenidos de aprendizaje en competencias laborales, pretendiendo que el conocimiento abandone la dimensión formativa y se convierta en un objeto utilitario y en un instrumento al servicio del sistema económico.

Para justificar esto, baste constatar la propuesta que la OCDE hace a través de la *Definition and Selection of Competences DeSeCo* (2002) respecto a la implantación del modelo de la educación basada en competencias, en donde se trata de "elaborar con una aproximación interdisciplinaria colaborativa y de futuro un esquema de referencia para la evaluación (de alumnos) y búsqueda de competencias que den respuesta a las necesidades de información de quienes desarrollan las políticas educativas"<sup>2</sup>. Esta definición acerca de las competencias, no considera la formación ni el beneficio que tendrán los alumnos; solo advierte las facilidades que tiene la tecnoburocracia educativa para controlar y proyectar al sistema de acuerdo a las necesidades del sistema económico predominante.

La ausencia pues, de un proyecto de nación para el desarrollo equitativo y democrático de nuestro país, está pendiente; esta condición hace imposible considerar con seriedad que exista realmente una reforma educativa, como la que ahora se pregona entre la improvisación, el pragmatismo y el corporativismo prototípico de la segunda mitad del siglo XX, que llega fortalecido hasta nuestros días...

**Consejo Directivo de la REMO  
Verano 2010**

<sup>1</sup> Sánchez Rebolledo, A. (2010). "Crisis Educativa, la resaca de la modernización". *La Jornada*, 21 de octubre de 2010, p. 21.

<sup>2</sup> Citado por Sacristán, J. (2009). *Las competencias, ¿Qué hay de Nuevo?* Madrid: Morata, p. 32.

# La Identificación de Grupos de Asociados y las Representaciones Sociales de la Actividad Docente

María Guadalupe Villegas Tapia\*

**Resumen:** Esta investigación parte del supuesto que los maestros se integran en grupos con la intención de no sentirse solos y entablar lazos de pertenencia, es en estos grupos que mantienen una relación de asociados, Berger y Luckman (2003), donde es más probable que se compartan significados y se construyan representaciones sociales, Moscovici (1961). Por eso se decidió partir de su identificación apoyándose del sociograma, Moreno (1962), como estrategia para captar el objeto de estudio de las RS de la Actividad Docente, con el propósito de conocer los significados que le atribuyen. **Palabras clave:** identificación, grupos de asociados, subjetividad, actividad docente y representaciones sociales.

**Abstract:** The identification of groups of associates, a strategy to catch the social representations of the educational activity. This investigation leaves from the assumption, that the teachers integrate themselves in groups with the intention to not feeling lonely and establishing affinity, is in these groups that maintain a relation of associates, Berger and Luckman (2003), where it is more probable that they'll construct social representations, Moscovici (1961). That's reason was decided to start off their identification using the sociograma, Moreno (1962), as strategy to catch the object of study of RS of the Educational Activity, and how see they. **Keywords:** identification, groups of associates, subjectivity, educational activity and social representations.

**Resumo:** A identificação de grupos de sócios, uma estratégia para captar as representações sociais da actividade docente. Esta investigação parte do suposto, que os maestros se integram em grupos com a intenção de não se sentir sozinhos e entablar laços de pertence, é nestes grupos que mantêm uma relação de sócios, Berger e Luckman (2003), onde é mais provável que se compartilhem significados e se construa representações sociais, Moscovici (1961). Por isso se decidiu partir de sua identificação se apoiando do sociograma, Moreno (1962), como estratégia para captar o objecto de estudo das RS da Actividade Docente, com o propósito de conhecer os significados que lhe atribuem. **Palavras-chave:** identificação, grupos de sócios, subjetividade, actividade docente e representações sociais.

## INTRODUCCIÓN

En el artículo se enfatiza el proceso metodológico que se siguió para construir el objeto de estudio de las representaciones sociales de la actividad docente, entendiéndolo como la posibilidad de integrar el sustento teórico con las técnicas que permiten la recolección de datos, la sistematización, el análisis e interpretación del objeto.

Especialmente se hace énfasis en la identificación de los grupos de asociados, esos que mantienen una relación *cara a cara*, que interactúan intensamente, "el círculo íntimo" (Berger y Luckman 2003:49), como estrategia para captar las representaciones sociales (RS)\*\*, entendidas como: "Un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de la imaginación" (Moscovici, 1979: 18).

El artículo se estructuró de la siguiente forma: se inicia con el planteamiento metodológico, para con-

tinuar con los resultados que incluyen los siguientes apartados: a) La identificación de los grupos de asociados, b) Las asociaciones libres para ubicar los contenidos centrales de la actividad docente, c) Las RS de la actividad docente y se concluye con algunas consideraciones finales.

## PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

La recuperación del dato empírico se efectuó en una institución de nivel superior pública, dedicada a la formación de licenciados en educación, en un momento histórico de incertidumbre, para quienes laboran en la escuela, se viven circunstancias difíciles como la reducción del número de licenciaturas, la ruptura de la tradición en la formación de docentes para educación primaria, un movimiento de reforma a planes y programas. En ese sentido algunos profesores manifiestan sus temores, asumiendo diversas actitudes hacia la actividad docente.

En un inicio se empleó como *universo* de investigación a todo el personal docente, pero

\* Doctora. en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letra de la UNAM, tutora y conductora del seminario de investigación en el Posgrado de la FES Aragón-UNAM. Correo: [mtragvt@prodigy.net.mx](mailto:mtragvt@prodigy.net.mx).

\*\* De ahora en adelante se empleara RS, para referirse a las representaciones sociales.

conforme fue avanzando el proceso investigativo, a partir de la aplicación del sociograma se seleccionaron 5 grupos, con un total de 19 profesores, que mantenían una relación cercana en la que se manifestaban muestras de amistad; los asociados como los designó Berger y Luckman (2003); en esta investigación se sostiene que es ahí donde es más probable que se compartan significados y se construyan RS, Moscovici (1979). Por eso se decidió iniciar la investigación con su identificación, apoyándose del sociograma o test sociométrico que, para Jacob Levi Moreno (1982)<sup>1</sup>,

Consiste en un instrumento diseñado para analizar las relaciones humanas de carácter afectivo, de hecho lo que vamos a conseguir a través de esta técnica es representar gráficamente... las relaciones de atracción y rechazo, las relaciones afectivas positivas y negativas: la proximidad social (Moreno, 1962: 20).

El *propósito* de la investigación fue conocer los significados que los profesores integrados, en grupos de asociados, construyen de la actividad docente, a partir de la teoría de RS. Siguiendo el *supuesto* que las RS se construyen más fácilmente en los grupos de asociados.

Esta investigación se ubicó dentro de la *perspectiva de la interpretación subjetiva de la realidad*, la construcción de las realidades de sí mismo, así como de los "otros" y de sus respectivos grupos. Se buscó el sentido que los actores le otorgan a la actividad docente; como lo plantea Schutz, tomando en cuenta el postulado de Max Weber *la interpretación subjetiva de sentido*, plantea que los sujetos efectúan "...una tipificación del mundo del sentido común, la manera concreta en que los hombres interpretan, en la vida diaria, su propia conducta y la de los demás" (Schutz, 1995: 22-23), en *el mundo social y la teoría de la acción social*, el actor en compañía de los otros atribuye significados a la acción social y por ende tienen sentidos particulares y compartidos "[...]este mundo tiene sentido no sólo para mí, sino también para usted y para todos. Mi experiencia del mundo se justifica y corrige mediante la experiencia de los otros, esos otros con quienes me interrelacionan conocimientos comunes, tareas comunes y sufrimientos comunes." (Schutz, 1995: 22).

Se empleó un *enfoque de aproximación compleja o procesual*, como lo denomina Banchs (2000); por ende, se ubica la atención de la investigación en el sujeto, a quien se le concibe como actor, productor de significados, más que como alguien determinado socialmente. El *proceder*, se efectuó con la finalidad de conocer lo que es real de la actividad docente para el profesor en su vida cotidiana, en su realidad; ya que es en ésta donde construye RS, en una relación indisoluble con su contexto y en una complejidad de interrelaciones sociales, "[...] dada la riqueza de elementos que implica y las exigencias relacionales entre múltiples elementos." (Banchs, 2000: 2).

Además, se empleó un abordaje plurinstrumental para obtener el dato empírico, *los instrumentos* se diseñaron con la intencionalidad de recuperar el discurso del actor, a su vez la teoría sirvió como brújula que orientó su construcción. A continuación se exponen los recursos empleados, respetando el orden de aplicación:

1. La planta de catedráticos, permitió recabar los siguientes datos: función, tipo de contratación, antigüedad laboral, años de servicio en la institución, preparación profesional. Datos que permitieran caracterizar a los actores y sus grupos, así como contextualizar desde qué posición y lugar emiten su discurso.
2. Los sociogramas, se aplicaron a los 64 profesores de la institución, con dicha información se procedió a elaborar los mapas de relaciones, con la intención de identificar los grupos de asociados que se conformaban, develando la complejidad en las interacciones, redes y alianzas.

El guión del sociograma se estructuró con los siguientes planteamientos:

- ¿De los integrantes de la escuela a quién considera su mejor amigo y por qué?
- Escriba los nombres de sus compañeros con los cuales le agradecería trabajar en equipo, coloque en primer lugar el que más le agrade y así sucesivamente, y especifique los motivos.<sup>2</sup>
- Arme los grupos que a su juicio se integran en la escuela, y escriba algo que los distinga.

<sup>1</sup> El creador del sociograma Jacob Levi Moreno lo construyó, cuando como funcionario del gobierno austriaco se le encomendó organizar una colonia de más de diez mil refugiados, en cuya tarea empleó el criterio de aceptación y rechazo que existía en los integrantes de dicha comunidad, basándose en su creencia de que la armonía era necesaria para la convivencia y la eficiencia en una sociedad. En 1916 utilizó por primera vez el término de Sociometría y cuando emigra a Estados Unidos de Norteamérica en el año de 1933 funda la Ciencia Sociométrica.

<sup>2</sup> Esta precisión permitió complementar y corroborar el primer planteamiento y por ende la elección.

El sociograma posibilitó corroborar desde la visión de los integrantes de la institución, los grupos que se integran, seleccionar a aquellos que mantienen una relación de asociados e ir perfilando un nombre para designarlos<sup>3</sup>, que desde que se escuchara, diera cuenta de lo que para ellos les significa la actividad docente.

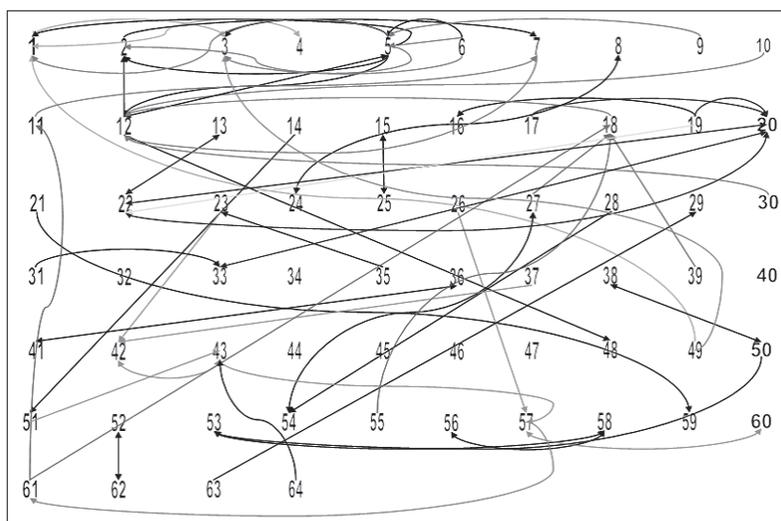
1. El cuestionario, se aplicó exclusivamente a los grupos identificados como los que mantenían una relación de asociados, recuperaban entre otros aspectos: datos generales, antecedentes escolares, temas de lectura, tareas más frecuentes, actividades en el campo disciplinar, proceso de formación académica, publicaciones y actualización.
2. Métodos asociativos, se utilizaron *la asociación libre y la constitución de pares de palabras*, propuestos por Abric. La asociación libre "Consiste en que a partir de un término inductor o de una serie de términos, se le pide al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu" (Abric, 2001: 59). Eso dio la oportunidad de acceder a los elementos que constituyen el universo semántico e identificar cual es el término sobre el cual giran las ideas de los actores, en torno a la actividad docente. Posteriormente, se les solicitó, que a partir de ese *corpus* asociaran las palabras para identificar los lazos entre los elementos de la representación. A esto se le da el nombre de constitución de pares de palabras, como lo plantea Abric:

...que constituyan un conjunto de pares de palabras que les parezcan ir juntas. El análisis de cada par permite especificar el sentido de los términos utilizados por los sujetos. ...Además en la medida que un término puede ser elegido varias veces este análisis favorece la identificación de los vocablos polarizadores o términos bisagra asociados a múltiples elementos de la representación, que pueden ser los organizadores en la lista de los pares (Abric, 2001:60).

La técnica se enriqueció, pidiendo que identificaran el término y el par de palabras más importantes y los jerarquizaran. A partir del análisis se logró conocer la significatividad asociativa a través del término más importante; con el que se planteó posteriormente una interrogante en el guión de entrevista, con la intención de profundizar en los significados.

1. Entrevista dirigida y semiestructurada, se llevó a cabo a partir de un guión que permitiera a los docentes expresar sus pensamientos de manera directa y personal, además de conducirlo a la reflexión de sus significados acerca de la actividad docente; la estructura del guión planteó interrogantes para obtener respuestas en tres dimensiones: información, campo de representación o imagen y las actitudes.

**Sociograma N° 1**  
**Red General de los Integrantes de la Institución**



<sup>3</sup> La categoría asignada a cada grupo o nombre fue construyéndose a partir de todo el proceso de investigación, se deseaba que desde el momento que el lector lo visualizará lo acercara a los significados y sentidos que tiene la representación social, que cada grupo elaboró de la actividad docente.

**RESULTADOS**

Los resultados se presentan en tres incisos, que dan cuenta de la identificación de los grupos, de los significados asociativos y de los procesos de construcción de las representaciones sociales de la actividad docente.

**a) La identificación de los grupos de asociados**

La identificación de los grupos constituyó una etapa fundamental para iniciar la captación de las representaciones sociales, en el Sociograma N° 1 se muestra cómo se puede ofrecer un panorama general de la estructura de la institución, se señala la posición relativa de cada uno de sus miembros, los liderazgos, los grupos que se van conformando y las interacciones entre éstos.

El líder por lo general aglutina a sus seguidores, se puede observar (de izquierda a derecha) cómo existen sujetos líderes que corresponden a los números 1, 3, 12, 18, 22, 42 y 43, que indudablemente van conformando grupos, estos líderes se extraen y presentan en la siguiente tabla sociométrica, conjuntamente con sus seguidores.

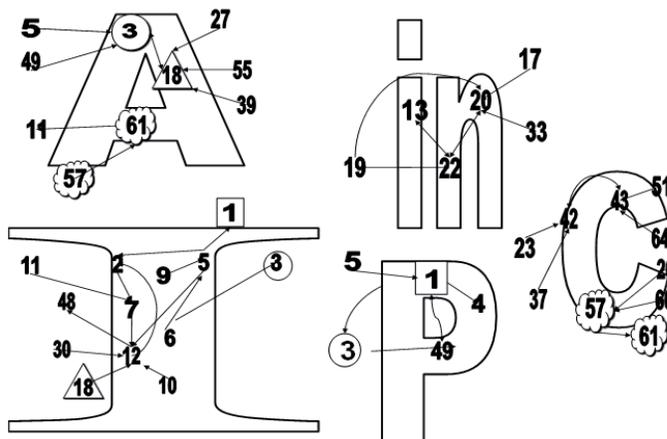
**Tabla N° 1**  
**Matriz Sociométrica de los Sujetos Líderes**

Sujeto Líder	Elecciones del Líder	Sujetos que Eligen al Líder	Elecciones Recíprocas
1	4 3 49	5	4 49
3	18	1 49 5	18
12	48 2 5	7 10 18 30	5
18	3	61 27 55 39	3
22	13 20	19	13 20
42	43	23 37	43
43	42	51 64 57	42

A partir del análisis de esta matriz y del último planteamiento del sociograma, donde se solicitaba que armaran los grupos que a su juicio se integran en la escuela y escribir algo que los distinguiera, aunado al análisis de la planta de catedráticos y la observación directa de éstos en espacios informales, se logró identificar los grupos que mantienen una relación cercana o de *asociados* a los que se les otorgó el nombre de: Administradores, Institucionales, Individualistas,

Comprometidos y Protegidos, que se muestran en el diagrama con las siguientes grafías<sup>4</sup>

**Diagrama N° 1**  
**Identificación de Grupos que Mantienen una Relación de Asociados**



La representatividad de los grupos y de los integrantes estuvo dada por los siguientes criterios: que integren grupos de asociados y que dentro de éstos se pudieran ver representadas las diferentes funciones de la institución; así fue como se logró que se incluyeran dentro de sus integrantes cargos directivos, administrativos, académicos, de investigación, difusión y docencia, que tuvieran mínimo dos años de servicio en la institución y que se manifestaran muestras de amistad al interior de su grupo.

**b) Las asociaciones libres para ubicar los contenidos centrales de la actividad docente**

Una vez identificados los grupos de asociados, se procedió a la búsqueda de una significatividad asociativa, como un acercamiento al contenido central de las RS de la actividad docente, dicha aproximación se efectuó a partir del análisis de la información obtenida a través de los métodos de asociación libre y de constitución de pares de palabras que sugiere Abric (1994).

Asociaciones que se corroboraron mediante la frecuencia más alta, la solicitud del señalamiento del término inductor más importante y de la constitución de pares de palabras, así como el señalamiento del par más primordial; resultados que se presentan en la siguiente tabla.

<sup>4</sup> Cabe aclarar que solamente se tomaron como sujetos de estudio a los integrantes que se encuentran en el interior de las grafías, por mantener una relación más estrecha, entablar lazos de amistad, conformar el *círculo íntimo* y que cumplieran con los criterios de selección señalados anteriormente.

**Tabla N° 2**  
**Contenidos Centrales de las Asociaciones Significativas Respecto a la Actividad Docente**

Grupo	Total De Términos	Palabra (S) Más Frecuente (S)	Palabra (S) Clave (S)	Pares De Palabras Más Significativos
Administradores	56	Conocimiento	Conocimiento	Conocimiento-enseñanza, Conocimiento-conducción
Institucionales	69	Planeación y contenido científico	Planeación y Estrategias de E-A	Planeación-contenido científico Planeación-preparación, Planeación-estrategias.
Individualistas	101	Estrategias y (en un segundo nivel la) Planeación	Formación educativa	Estrategias-perfil de egreso
Comprometidos	48	Aprendizaje y enseñanza	Aprendizaje	Aprendizaje-enseñanza Aprendizaje y educación, (en un segundo nivel) Educación-compromiso.
Protegidos	96	Política, (en un segundo nivel) El grupo	Docente como responsable	Política - ascensos

Este acercamiento solamente tiene una significatividad asociativa y para profundizar e ir hacia un análisis de corte procesual se decidió plantear una interrogante en la entrevista que incluyera las asociaciones, ¿Según tu opinión cuál es la importancia del (conocimiento)<sup>5</sup> en la actividad docente; con la intención de obtener mayor información a partir de algo cercano a los grupos de profesores como lo eran sus asociaciones respecto a la actividad docente; a partir de las respuestas se hizo el análisis correspondiente. A continuación se sistematiza la interpretación en su conjunto:

#### *El conocimiento en los Administradores*

El grupo emitió 56 términos, el de mayor frecuencia fue el **conocimiento**, que se confirmó con el vocablo más importante y los pares de palabras, lo vinculan con la enseñanza y la conducción. Además, por su función administrativa en los recursos humanos y materiales de la institución, enuncian términos que no surgen en los demás grupos cómo: organización, reuniones, cumplimiento, puntualidad, apoyos,

anexos, espacios, tecnología, libros y simulación; esta última palabra la integran por contraste, porque desde su punto de vista, es contraria a la actividad docente, pero es frecuente en el aula.

Al preguntarles en la entrevista ¿Según tu opinión cuál es la importancia del conocimiento en la actividad docente? Este grupo asocia a la actividad docente con el conocimiento, que es valorado a través de los documentos donde se registran oficialmente las calificaciones y de sus apreciaciones que tienen del trabajo del maestro, al entrar en contacto con los estudiantes desde lo administrativo y al escuchar sus comentarios acerca del trabajo de los profesores.

El conocimiento también es visto en lo disciplinar, otorga prestigio, es una guía para actuar, da confianza en el saber hacer, posibilita la transmisión y orienta hacia los fines de la labor educativa, "[...] el conocimiento es primordial porque eso le da la confianza al maestro de lo que va a hacer, hacia dónde va, que es lo que pretende lograr, el conocimiento es básico, [...] el alumno nos mide, sabe y se da cuenta de qué capacidad tiene cada uno... desconocer origina falta de respeto, burlas, abusos..." (AD1-13: 10)<sup>6</sup>, por lo que

<sup>5</sup> Para plantear esta pregunta dentro de la entrevista, se seleccionó el término que se iba a incluir, según la evocación del grupo de asociados al que pertenecía el entrevistado; estas asociaciones fueron: actividad docente \_conocimiento en el grupo que se le denominó los *Administradores*, actividad docente \_planeación y contenido científico de los *Institucionales*, actividad docente \_estrategias en los *Individualistas*, actividad docente \_aprendizaje y enseñanza en el grupo de los *Comprometidos* y actividad docente \_política en los *Protegidos*.

<sup>6</sup> La primera letra se refiere al nombre del grupo; la segunda, a que es docente; el número, al integrante del grupo; después del guión se encuentra el número de pregunta en la entrevista de donde se obtuvo la información y después de los dos puntos la página donde está la transcripción.

se puede enunciar que la significatividad asociativa, conocimiento - actividad docente, se enlaza a partir de que éste es un recurso medular para su labor y cuyo fin es su transmisión.

#### *La planeación y el contenido científico en los Institucionales*

Enunciaron 69 términos, la *planeación y el contenido científico*, fueron los de mayor frecuencia y la planeación se confirma como la palabra más importante, se une a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. En los pares de palabras se vincula la planeación, con el contenido científico, la preparación y las estrategias.

A partir de la entrevista, se recupera que el grupo ve a la actividad docente como la planeación y el contenido científico; para ellos la planeación es una guía de la actividad docente y el contenido científico orienta el trabajo, pero también lo reducen a vocablos técnicos o palabras, como lo manifiestan con los siguientes testimonios.

Primero planear, es eso indudablemente lo que primero tiene uno que hacer, planear tus acciones para poder desarrollar la actividad docente y el contenido científico es la base. Incluso ese es mi problema con la revisión de planes, en la revisión de la práctica, les solicito contenido científico, porque de alguna manera ellos tienen que usar los vocablos técnicos [...] les pido que elaboren un como diccionario [...] yo recuerdo, que aún así como docente de 28 años de servicio hago mis anotaciones del contenido científico porque de no hacerlo así, yo no llevaría ninguna base... (ID4-13: 142).

Con este testimonio se desea enfatizar cómo para los actores de este grupo, en su representación social de la actividad docente, se encuentran como elementos fundamentales la planeación, el apego a los planes y programas, así como la memorización de los tecnicismos de la disciplina.

#### *Las estrategias en los individualistas*

Emitieron 101 términos, el de mayor frecuencia, fue el de *estrategias* y muy cercano a éste se encuentra el término de planeación; pero en los términos más importantes enuncian el de formación educativa y en los pares de palabras el de perfil de egreso integrado al de estrategias.

Por medio de la entrevista se ubicó que para los Individualistas, la actividad docente tiene un significado asociativo con las estrategias, a éstas les atribuyen ser su esencia y su médula.

Son prioritarias, digamos que la parte medular, sin

estrategias es como un concierto pero sin director, podríamos decirlo, las estrategias nos van a permitir desarrollar de manera sistemática toda la labor docente en una clase, sin estrategias definitivamente estaríamos perdidos, improvisando... (InD2-13: 275).

El grupo tienen dos visiones de las estrategias, la instrumental y la metacognitiva; la primera, es la que priorizan en su actuar docente y en su forma de vida en general, las conciben como actividades, técnicas, medios, instrumentos y procedimientos metodológicos, con las que se logra que la clase captive, seduzca e interese al estudiante; además de considerar que la actividad docente también puede ser un medio para satisfacer sus anhelos personales; en la segunda, la ven como todo un proceso de reflexión que permite a los docentes y profesores revisar sus aprendizajes, en el afán de una formación integral y cuya visión trasciende el espacio del aula, de la institución, en búsqueda del logro de sus expectativas.

#### *El aprendizaje en los Comprometidos*

Emitieron 48 términos, los de mayor frecuencia resultaron el *aprendizaje* y la *enseñanza*. El primero se ve reforzado en el término más importante y en los pares de palabras, vinculado con la enseñanza y la educación; en un segundo nivel se encuentra la educación y el compromiso. Entre algunos términos que enuncian distintos a los otros grupos se encuentran los de: catedrático, libertad y práctica frente a grupo. Vocablos que los distinguen como grupo, por su interés en formarse en la cátedra, porque la docencia en el aula es algo que les agrada, en donde propician la reflexión y la libertad; por último unen por contraste a la actividad docente el castigo, práctica con la que no están de acuerdo.

El grupo, por medio de la información proporcionada en la entrevista, atribuye significados a la asociación de la actividad docente con el aprendizaje y la enseñanza, considerando que en la docencia éstos son dos procesos que no se pueden separar y que son su razón de ser de esta profesión y del ser humano, como se argumenta con el siguiente testimonio.

...van juntos el aprendizaje y la enseñanza, no podría decir que primero es uno y después el otro... No podríamos decir que los alumnos primero aprenden cierta disciplina y después van a enseñarla, ¡no; va junto, un texto te enseña cómo está estructurado y argumentado y aprendes, cuando vas a un grupo, estas enseñando y aprendiendo [...], van juntos siempre [...]. Son importantes, sin eso no existiría la docencia, que razón tendría

la docencia, que razón tendría un docente si no enseña, pregúntale a un alumno y dice no me enseña, es que no aprendo nada, para qué está esa figura, entonces no tendría razón la docencia. (CD2-13: 372).

*La política como asociación significativa a la actividad docente por los Protegidos*

Expresaron 96 términos, el de mayor frecuencia fue el de *política* y en un segundo nivel el grupo<sup>7</sup>, pero, en los términos más importantes, se enuncia el docente como responsable de la formación de licenciados y en los pares de palabras, emitieron los términos: política y ascensos.

La asociación significativa de la actividad docente que efectuó este grupo está relacionada con la política; su preocupación la centran en conocer qué está sucediendo en la situación política y el análisis de los planes de las campañas. Consideran que la opinión que los padres de familia tienen del maestro está manipulada por los intereses políticos, a través de los medios masivos de comunicación, además, que las políticas educativas estatales e institucionales no son equitativas por lo que favorece a algunos y a otros no, como se plantea en el testimonio.

...por un lado nosotros no somos tan compactos como grupo y por el otro la visión de los padres que también están influenciados por esa manipulación de los medios de comunicación por los intereses políticos... (PD2-9: 474-476).

Así, se sintetizan las asociaciones que los grupos de profesores construyeron, actividad docente: *\_conocimiento, \_planeación y contenido científico, \_estrategias, \_enseñanza y \_política*. Asociaciones que resultan interesantes para abrir el diálogo, profundizar en los significados y los sentidos que los actores le otorgan a la actividad docente, en su cotidianidad escolar, en la que son bombardeados por infinidad de informaciones por diferentes medios, mismas que seleccionan y transforman, construyendo RS para interpretar y darle un sentido a la actividad docente, apartado que se desarrolla a continuación.

### c) Representaciones Sociales de la actividad docente

Se considera importante recordar que las RS, son un tipo de conocimiento ordinario, que los profesores, construyen para emplearlo en su vida cotidiana escolar, que se aparta del conocimiento disciplinar, como lo expresaría el creador de las R.S. Serge Moscovici en 1961 en Francia, el actor realiza una resignificación de los contenidos que recibe:

Los resume, los recorta, los clasifica y padece de la misma tentación que el documentalista de fundirlos en un mismo universo. Nada nos impone la prudencia del especialista, nada nos prohíbe juntar los elementos más dispares, que nos hayan transmitido, incluirlos o excluirlos de una clase de "lógica", de acuerdo con las reglas sociales, científicas, prácticas de las que disponemos. El objetivo no es hacer avanzar el conocimiento, sino "estar al corriente", "no ser ignorante", fuera del circuito colectivo. De este trabajo, mil veces comenzado, repetido y desplazado de un punto al otro de la esfera, los acontecimientos y sorpresas que captan la atención dan nacimiento a nuestras representaciones sociales. (Moscovici, 1979: 36).

En este sentido, la actividad docente proviene de campos disciplinares como es el de la pedagogía y la didáctica, pero los maestros resignifican aquellos destellos que captan su atención, reelaboran las informaciones, en el transcurso de su vida cotidiana, para construir sus propios significados y sentidos prácticos. Estos significados los van construyendo en compañía con los otros, en las interacciones diarias, como lo expresan Pedrino Guareschi y Sandra Jovchelovitch:

É quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições de comunicação, aos mitos e a herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações sociais são formadas (Guareschi y Jovchelovitch, (2003: 20).<sup>8</sup>

A continuación se describe cómo cada grupo construye su representación social de la actividad docente, se intenta no descuidar los procesos de dicha construcción, iniciando con la denominación del grupo, los procesos por los que construyeron determinados

<sup>7</sup> En la información proporcionada en las entrevistas al emitir el término grupo, hacen alusión al grupo que ellos integran como profesores, a sus compañeros con los que mantienen una relación cercana por sus intereses políticos, en donde se refieren a la política como su participación en las campañas políticas, por medio de las cuales pueden obtener algún beneficio.

<sup>8</sup> "Cuando las personas se encuentran para hablar, argumentar, discutir lo cotidiano, o cuando ellas están expuestas a las instituciones, a los medios de comunicación, a los mitos y a la herencia histórico-cultural de sus sociedades, es cuando las representaciones sociales son formadas". (Guareschi y Jovchelovitch, 2003: 20).

significados, los contenidos centrales y se cierra con su representación social de la actividad docente.

#### *Los Administradores*

Se les otorgó este nombre porque se han dedicado por un largo espacio de tiempo a las funciones administrativas, que ha influido en el proceso de elaboración de su RS de la actividad docente, al otorgarle un significado administrativo.

A partir de su experiencia en las funciones administrativas y las tareas que realizan, como la revisión de las calificaciones, las asistencias, la elaboración de la planta de catedráticos, han identificado como contenido central de su representación social de la actividad docente al conocimiento, en dos vertientes: el de los sujetos, que es empleado para clasificar y distribuir; a los estudiantes los clasifican entre los comprometidos con su formación y los que no lo son y a los profesores para distribuirlos en la plantilla de catedráticos. En el sentido disciplinar al conocimiento en la práctica docente le atribuyen la finalidad de transmisión, no su construcción, lo que implica una relación de poder por considerar al docente como el portador del conocimiento y quien asigna la calificación.

Se representaron a la actividad docente como el control administrativo de los sujetos a través del conocimiento que poseen de estos a partir de sus funciones administrativas.

#### *Los Institucionales*

Se les denominó así porque los compañeros consideran que son oficialistas, con una línea vertical, la impresión que dan es como si ellos representaran a la institución y tuvieran que hacer cumplir la normatividad.

En el proceso de identificación de la representación social se encontró presente la aceptación de lo institucional, por parte de los actores que conforman el grupo, el "deber ser", por lo que su manera de pensar y actuar se rige por las normas oficiales; otorgándole a su representación un sentido normativo, por lo que demandaron el apego a los documentos oficiales; aún cuando éstos no respondan a las necesidades e intereses de los sujetos, ocasionando en algunas ocasiones una relación tensa que los demás identificaron como autoritaria.

En su representación, un contenido central de la práctica docente lo constituyó la planeación y el contenido científico con un fin memorístico, así como cuidar que se acaten las normas en cuanto a la reproducción

del plan y programas de las asignaturas, la apariencia física, las actitudes de sumisión y el cuidado de los detalles, es decir, la forma y no el fondo.

Se representaron a la actividad docente como una tarea, una obligación normativa, cuyo fundamento lo ubicaron en los documentos oficiales, que rigen su actuar profesional.

#### *Los individualistas*

Su nombre se debe a que los compañeros de la institución los denominaron como los individualistas o personales, porque perciben que se preocupan más por sus asuntos particulares que por los de la institución, algunos de ellos simulan que trabajan y se ausentan de la escuela, al parecer sin una razón justificada.

El grupo manifiesta explícitamente su interés por resolver sus problemáticas personales, como lo económico y lo familiar; a partir de estos deseos consideran que la actividad docente debería ser un medio o trampolín para obtener esos beneficios.

Manejan como contenido central de su representación a las estrategias, con un sentido práctico, que les apoye a sobrevivir en el sistema; en las sesiones de clase las estrategias las utilizan más frecuentemente como un medio, por lo que les dan un fin utilitarista y con menos periodicidad con un fin metacognitivo.

Se representan a la actividad docente como las estrategias, las conciben desde una postura instrumental, como un medio que les facilita el trabajo en la práctica docente y les apoya para sobrevivir en el sistema

#### *Los Comprometidos*

Se les llamó así debido a que la mayoría de los compañeros profesores los consideran, responsables, comprometidos con su trabajo académico y los más involucrados en la formación de los estudiantes, además un término frecuente en ellos es el compromiso.

En el proceso de identificación de su representación, se encontró presente el compromiso con su profesión, por generar una vida académica en la institución (acuden frecuentemente a la biblioteca, organizan proyectos, se les encuentra dialogando sobre algún aspecto académico o cultural con estudiantes y profesores); prácticas que pudieran atribuirse al deseo inicial de estudiar para profesores y haber contado con experiencias diversas de formación en otros sistemas de educación superior.

Manejaron como contenido central el aprendizaje; en la práctica docente enuncian su compromiso con la

formación de los estudiantes, formarlos con criterios propios; pugnan por trabajar con el aprendizaje grupal, construir grupos autosuficientes, una docencia abierta a la comunidad y con programas flexibles.

Se representan a la actividad docente como el compromiso y la responsabilidad con el aprendizaje, la formación del estudiante, su propia formación como personas y profesionistas.

### Los Protegidos

Se les denominó así porque los integrantes de la institución consideran que mantienen buenas relaciones con las autoridades educativas estatales e institucionales y su sentir es que los protegen; aún cuando también por la frecuencia y significado político que le atribuyen a la actividad docente, pudieron llamarse políticos.

En los procesos de construcción de su representación social, se encuentra presente el que ninguno de ellos aspiraba a ser profesor y en sus experiencias de vida han contado con el apoyo de otros para su ingreso a la institución, cambios de adscripción y ascensos. Además, su disposición para participar apoyando algunas campañas políticas, es porque consideran que su participación les va a otorgar alguna retribución.

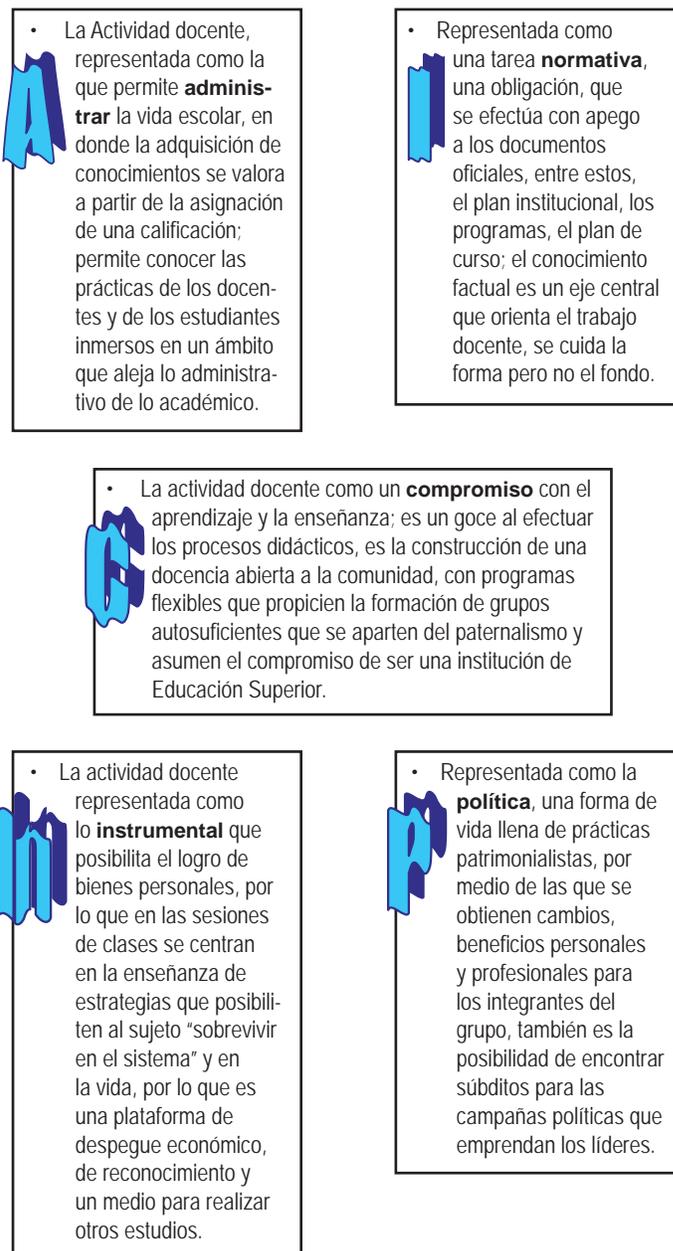
Su interacción con las autoridades educativas, profesores y estudiantes es a partir de la idea de conseguir influencias y obtener adeptos para su grupo. En el proceso de construcción de su representación, se encontró presente cómo el *vivir de la política* ha constituido una forma de ser de sus integrantes a lo largo de sus biografías personales.<sup>9</sup>

Se representan a la actividad docente como una actividad política<sup>10</sup>, que constituye para ellos una forma de vida llena de prácticas *patrimonialistas*, por la que han obtenido cambios de adscripción, incremento de horas, ascensos, puestos claves y ayuda para los compañeros de su grupo o la captación de adeptos.

Las RS que se identificaron en la institución son diversas, dieron cuenta de la complejidad de ese espacio específico, en las que los profesores se integran en grupos de asociados y es ahí donde incorporaron su universo particular-social. A partir de esa interacción

intensa compartieron formas comunes de pensar, de sentir y vivir la actividad docente que van conformando representaciones sociales, que se esquematizan en el Diagrama N° 2.

## Diagrama 2 Representaciones Sociales de la Actividad Docente



<sup>9</sup> Y no el *vivir para la política*. "A pesar de que por su formación profesional especializada, por sus proyectos económicos y por sus discursos los miembros del gabinete han sido considerados como representantes de una nueva tecnocracia que tiende a desplazar a los viejos estamentos burocráticos, en la realidad en muchos sentidos aún actúa como una "tecnocracia patrimonial" que persiste en el ejercicio de su función administrativa defendiendo los privilegios obtenidos por la centralización y el autoritarismo del sistema... dominación tradicional, secuencia de costumbres y creencias en las tradiciones, etc." (Zabludovsky, 1993:177).

<sup>10</sup> El sentido que le dan a la actividad docente es político, pero se refieren a su participación en las campañas políticas, en donde se les solicita su apoyo y con lo cual pueden aspirar a algún beneficio.

La actividad docente fue representada de manera particular por cada uno de los grupos, sin embargo, se identificaron ciertas coincidencias y contrastes que propiciaron pactos o debates entre los grupos.

- Una de las coincidencias, se encuentra en otorgarle un sentido utilitarista como lo hicieron los grupos denominados Administradores, Institucionales, Individualistas y Protegidos, para quienes es un medio: *\_para administrar la vida escolar a partir del conocimiento de las personas, lo que les posibilita clasificarlas y distribuirlas a partir del conocimiento que obtienen de ellas, por el manejo de los documentos administrativos; \_es un medio para obtener *status*, autoridad y de hacer valer la norma, el *deber ser*, que los enviste como portadores de la parte oficial o institucional; \_un medio de búsqueda de beneficios personales, al ver a la actividad docente como una estrategia para obtener una base económica que les posibilite emprender proyectos lucrativos para resolver sus problemas económicos o familiares; y un medio por el que aspiraron a sostenerse en las funciones de alto rango y tener la oportunidad de avanzar en los cargos públicos a través de su participación en las campañas políticas. A estas formas de actuar Zabloudsky (1993), retomando Weber (1997), las denominó prácticas patrimonialistas.*
- En cuanto a los contrastes, se encuentran claramente en la representación social de los Comprometidos, pues para ellos no es un medio, sino un lugar, en el pueden contribuir con compromiso a la formación de otros sujetos por medio de la enseñanza y el aprendizaje, pero a la vez, pueden formarse a sí mismos con un tinte reflexivo y libertario; el estilo de enseñanza lo centraron en el aprendizaje, con la intención de formar estudiantes autosuficientes, con criterios propios, que reflexionen sobre su práctica e intenten acercarse hacia una reconstrucción social.

Su representación social se caracterizó por una actividad docente abierta a la comunidad y con programas flexibles. Aspectos que los apartaron de las otras RS que asumen posturas técnicas, tradicionalistas e impregnadas en algunos casos de prácticas patrimonialistas; que contribuyen a la reproducción de este sistema capitalista que no da respuestas a las problemáticas del país.

Los resultados de esta investigación conducen a afirmar que sí existen mejores condiciones en los grupos

de asociados, para que se compartieran significados y se construyeran RS, ya que éstas se caracterizan por ser significados comunes que posibilitan la comprensión y el actuar en la realidad. En ese sentido cada uno de los grupos identificados: mantienen una identidad propia, efectúan alianzas, dan a conocer sus posturas, comparten significados, entablan con otros grupos luchas para hacer valer sus ideas y buscan adeptos para acrecentar su grupo.

Esta manera común que expresaron respecto a su forma de concebir la actividad docente, sin lugar a dudas requirió de una comunicación permanente y de un acercamiento “cara a cara” como el que se da en los grupos de asociados, como lo plantean los siguientes autores:

La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación “Cara a cara” [...] el otro se me aparece en un presente vívido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vívido yo me le presento a él. “Mi aquí y ahora” y el suyo gravitan continuamente uno sobre el otro, en tanto dure la situación “cara a cara”. El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya (Berger y Luckmann, 2003: 44).

En ese sentido, la realidad de la vida cotidiana se construye en las interacciones “Cara a cara”, es algo que se comparte con otros y la relación más importante es la que se da con los grupos de pertenencia, la familia, los camaradas, los amigos cercanos, con los que tomo un café para charlar de asuntos personales, o los amigos del trabajo como lo son los grupos aquí identificados, en este tipo de relaciones estrechas se conocen algunas particularidades de las personas. A este tipo de reciprocidad la denomina Berger y Luckmann, relación de asociados y se da en el “círculo íntimo”, como se observa al final de esta cita:

La realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un *continuum* de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del “aquí y ahora”, de la situación “cara a cara”. En un polo de *continuum* están esos otros con quienes me trato a menudo e interactuó intensamente en situaciones “cara a cara”, mi “círculo íntimo” (Berger y Luckmann, 2003: 49).

Por lo tanto, en este “círculo íntimo”, se comparte lo que se hace, siente y piensa; en este tipo de relación se establecen entre sus miembros implícitamente pactos de aceptación y de solidaridad, estrechándose más sus lazos afectivos y compartiendo cada vez más significados respecto a lo que viven, en este caso, respecto a la actividad docente.

## CONSIDERACIONES FINALES

Los grupos de profesores de la institución que mantienen una relación de asociados compartieron significados respecto a la actividad docente, mediante la interacción permanente, donde les es común algunos aspectos de su biografía personal, ingreso, lugar y posición, identidad, tiempo en la función, apego a lo normativo, resolver problemas personales, interés en lo académico, preocupación por obtener influencias y la lucha por el poder.

Los grupos de asociados, al compartir significados, mantienen una identidad como grupo, debido al tiempo prolongado que se han dedicado a la misma función, su apego a lo normativo, el resolver sus problemas personales a través de la actividad docente, el interés en lo académico y la preocupación por obtener influencias.

Las RS que construyeron los grupos de asociados se pueden sintetizar de la siguiente manera: Los Administradores, se representan a la actividad docente como el control administrativo del conocimiento y de los sujetos; los Institucionales, como una tarea u obligación normativa; los Individualistas, como una estrategia instrumental, que les facilita la práctica docente y sobrevivir en el sistema; los Comprometidos, como la responsabilidad con el aprendizaje y la formación de los estudiantes y los Protegidos como lo que se puede obtener a través de su participación en las campañas políticas, una forma de vida llena de prácticas patrimonialistas.

La identificación de las RS permitió conocer los sentidos que para ellos tiene la actividad docente, ya que son los maestros los portadores de creencias, tradiciones, valores, prejuicios, posiciones oficiales, individualistas, académicas y de participación en actividades políticas, con las que se introdujeron en lo formal, estructural y macrosocial, generando un campo de resignificación con movimiento y sentido.

También la investigación brindó elementos para comprender los *procesos de comunicación social* generados en la institución, porque los intercambios verbales

en la vida cotidiana requieren que se compartan significados comunes, aún cuando sea para manifestar posturas diferentes. Como fue el caso de cada uno de los grupos de asociados en donde sus miembros compartían una imagen común de la actividad docente, que en algunos casos se contraponen con la esencia de lo que representa para los demás grupos y en otros tiene puntos de encuentro. Esto lleva a formas distintas de comunicarse entre los mismos grupos, con las autoridades educativas, los profesores y estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. Claude (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En Jean-Claude Abric (2001) [1994]. *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Banchs, María Auxiliadora (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Papers on Social Representations. Volumen 9, pages 3.1-3.15. Peer Reviewed Online Journal. ISSN 1021-5573.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2003) [1968]. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guareschi Arcides, Pedrinho y Jovchelovitch, Sandra (2003). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Moreno, Jacob Levi (1962) *Fundamentos de la Sociometría*, Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, Serge (1979) [1961]. *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Pérez, Ángel I. "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes Perspectivas". en Sacristan, J. Gimeno y Pérez, Ángel I. (2000) [1992]. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sánchez, Ricardo (1995). *Enseñar a investigar, una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. México. 1ª ed. CESU-UNAM.
- Schutz, Alfred (1995) [1962]. *El problema de la Realidad Social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Weber, Max (1997). *El político y el científico*. México: Colofón.
- Zabludovsky, Gina (1993). *Patrimonialismo y modernización*. México: Fondo de Cultura Económica.



# Agentes de la Socialización: Influencia de la Familia y la Escuela en la Elección de la Carrera

Vitor Hugo de Oliveira, Eduardo Name Risk y Lucy Leal Melo-Silva\*

**Resumen:** Este estudio teórico busca reflexionar, a la luz de la Psicología y de la Sociología de la Educación, sobre la participación de la escuela y de familias brasileñas de clase media como variables que influyen el proceso de elección de la carrera. Según Bohoslavsky, el sujeto no es totalmente libre para su elección profesional, sino que está siendo influenciado por la dinámica de los vínculos familiares y por la posición de su grupo en el espacio social. Según Bourdieu, la escuela se guía por los elementos de la educación familiar recibida por los alumnos para evaluarlos, otorgándoles, posteriormente, diplomas específicos que certifican la posesión de una cuantía de capital escolar, capacitándolos para el mercado de trabajo. Fundamentándose en la propuesta de que la subjetividad se construye psicosocialmente, el concepto de *habitus* permite comprender a la familia como universo de reproducción social, portadora de disposiciones generales propias que marcarán las estrategias de escolarización emprendida por los padres y la trayectoria escolar de los hijos y, así, su elección y acceso a la enseñanza superior. **Palabras clave:** Orientación Profesional. Socialización. Relaciones familiares. Sociología de la educación. Subjetividad.

**Abstract:** This theoretical study tries to reflect about the participation of schools and families of middle class Brazilian families as influencing career choice, according to psychology and educational sociology. According Bohoslavsky the subject is not free to choose their career. Conversely, their choice is influenced by family relationship and their group in social space. According to Bourdieu, the school uses elements of the education afforded to the students to assess them and give them certificates that enable them for the job market. Based on the presupposition that subjectivity is built psychosocially, the concept of *habitus* describes the family as the context of social reproduction. It has their own way to decide about their children's schooling and so influence their access to higher education.

**Keywords:** Vocational guidance. Socialization. Family relations. Sociology of education. Subjectivity.

**Resumo:** Este estudo teórico objetiva analisar, à luz da psicologia e da sociologia da educação, a participação da escola e de famílias brasileiras de camadas médias como variáveis que influenciam o processo de eleição da carreira. Segundo Bohoslavsky, o sujeito não é totalmente livre em sua escolha profissional, sendo influenciado pela dinâmica dos vínculos familiares e pela posição de seu grupo no espaço social. Para Bourdieu, a escola pauta-se nos elementos da educação familiar recebida pelos alunos para avaliá-los, outorgando-lhes, posteriormente, diplomas específicos que certificam a posse de um capital escolar, capacitando-os para o mercado de trabalho. Fundamentando-se na proposta de que a subjetividade se constrói psicosocialmente, o conceito de *habitus* permite compreender a família como universo de reprodução social, portadora de disposições gerais próprias que marcam as estratégias de escolarização empreendidas pelos pais e a trajetória escolar dos filhos e, assim, sua eleição e acesso ao ensino superior. A relação entre as determinações psíquicas e sociais da escolha de carreira podem ser melhor compreendidas por meio do conceito de simbolização, entendendo-se que a reparação simboliza os conflitos internos, ao mesmo tempo que se pauta em suas condições sociais. **Palavras-chave:** orientação profissional, socialização, relações familiares, sociologia da educação, subjetividade

El presente estudio teórico tiene por objetivo reflexionar, a la luz de la Psicología y de la Sociología de la Educación, la participación de la escuela y de la familia en cuanto determinantes del proceso de elección de la carrera de jóvenes pertenecientes a las camadas medias brasileñas, para eso, nos pautamos en las referencias teóricas de Bourdieu y Bohoslavsky. En el plano descriptivo, las camadas medias son compren-

didadas por los trabajadores no manuales, asalariados o no (Romanelli, 1986), y que no constituyen posición social homogénea, habiendo fracciones de clase en su interior, conforme la distribución de los diferentes capitales<sup>1</sup>, lo que influenciará la manera como sus diversos segmentos organizan la escolaridad de los hijos (Nogueira & Nogueira, 2004; Romanelli, 2000).

\* Vitor Hugo de Oliveira es licenciado en Psicología y psicólogo por la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Ribeirão Preto de la Universidade de São Paulo (Brasil), cursando maestría del Programa de Posgraduación en Psicología de la misma institución, becario CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Correo: [vitorho@gmail.com](mailto:vitorho@gmail.com). Eduardo Name Risk es licenciado en Psicología y psicólogo por la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Ribeirão Preto de la Universidade de São Paulo (Brasil), cursando maestría del Programa de Posgraduación en Psicología de la misma institución, becario FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Correo: [eduardorisk@yahoo.com.br](mailto:eduardorisk@yahoo.com.br). Lucy Leal Melo-Silva es profesora doctora del Departamento de Psicología y Educación de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Ribeirão Preto de la Universidade de São Paulo (Brasil), editora de la *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, becaria de Productividad en Investigación por el CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Correo: [lucileal@ffclrp.usp.br](mailto:lucileal@ffclrp.usp.br). Este trabajo fue originalmente presentado como "comunicación oral" en el Congreso Internacional de Orientación Escolar y Profesional: "La Orientación como propuesta para la Ecología Social", realizado en Buenos Aires, Argentina, en septiembre de 2008. Los autores agradecen a María Celeste Vega Acosta por la versión en español.

<sup>1</sup> Concepto que será tratado más adelante.

De acuerdo con Rascovan (2005), la orientación vocacional clínica creada por Bohoslavsky representó una postura crítica contra el método psicométrico, que se basa en una cuestionable científicidad. Con actitud auto reflexiva, Bohoslavsky revisó los límites de su trabajo teórico, señalando la imposibilidad de que el discurso científico se mantenga ideológicamente imparcial, de forma que, en el caso de la orientación vocacional, los aspectos sociales deban ser pensados como uno de los determinantes de la elección profesional, al lado de los factores psicológicos (Bohoslavsky, 1983).

En un primero momento de su obra, Bohoslavsky (1991) destacó la importancia del contexto social en el proceso de elección de la profesión, ordenándolo en términos de órdenes, en cuanto al conjunto de instituciones que poseen en común la misma finalidad y esferas, que se relacionan a las ordenes institucionales y son compuestas por "organizaciones de productos y procesos culturales" (Bohoslavsky, 1991, p. 50). Todavía en el mismo trabajo, el autor señala que el proceso de elección no se reduce a la explicación psicológica, debiendo considerarse el análisis socio-familiar y pedagógico. Entre tanto, teniendo como base teórica la escuela inglesa del psicoanálisis, Bohoslavsky (1991) comprende el dinamismo del sujeto que escoge en términos de vínculos de objeto y de la formación de una identidad ocupacional. El proceso de las identificaciones, que se precipita en una identidad personal y, más específicamente, en una identidad vocacional y ocupacional, posibilita comprender la manera como determinadas profesiones o actividades pueden representar en la vida psíquica del sujeto una reparación de objetos internos dañados, fruto de la simbolización, que permite el control de los instintos inconscientes y un contacto relativamente armonioso con la realidad externa, en el caso de que el individuo pueda ejercer la actividad reparatoria. La identidad ocupacional es el resultado del proceso de integración de las diversas identificaciones en las cuales el sujeto comprende lo que *quiere hacer, de que forma y en que contexto*. La misma es comprendida por la identidad vocacional, que determina el por qué y el para qué el individuo la asumió vía los procesos de reparación de los objetos internos dañados en las primeras relaciones de la infancia (Bohoslavsky, 1991).

Delante de este cuadro teórico, el contexto social, a pesar de tener su importancia resaltada por el autor, acaba subordinado a la estructura psíquica de los

vínculos con el objeto. Al trazar la psicodinámica de la elección en este estudio, Bohoslavsky (1991) coloca el contexto socio-cultural como parte del proceso, respondiendo a *cuándo, dónde y cómo*, que integran la identidad ocupacional. En este punto, lo psíquico incluiría la realidad externa, pues es ella quien pone límites a las posibilidades de simbolización del acto reparatorio, de acuerdo con las tecnologías, sistemas de significado y organizaciones institucionales disponibles.

Entre tanto, en otro trabajo, Bohoslavsky (1983) señala el carácter mecanicista que adquirió su obra, ateniéndose excesivamente a la dinámica psíquica. Tal como hizo Rascovan (2005), él denuncia el aspecto ideológico que permea el concepto de identidad, propio de un momento socio-histórico específico, y que atribuye al individuo y a veces sus vicisitudes psíquica a la determinación del proceso de elección, de forma que el sistema social actúe apenas como un limitador de elección, y no como agente que estructura las posibilidades del sujeto de acuerdo a su posición en el sistema productivo. De esta manera, Bohoslavsky (1983) coloca como tarea la construcción de estructuras teóricas que posibiliten articular lo psíquico y lo social, lo interior y lo exterior.

Es de esta manera que se puede realizar una aproximación de sus esfuerzos teóricos con los estudios de Pierre Bourdieu en el área de la Sociología de la Educación. De acuerdo con Nogueira e Nogueira (2004, p. 27), Bourdieu buscaba un modo de comprender la integración entre "las dimensiones subjetivas y objetivas del mundo social"<sup>2</sup> que escapase de los riesgos teóricos del objetivismo y del subjetivismo. Partiendo de esta problemática, Bourdieu se pauta en sus formulaciones del concepto de *habitus* para comprender en que medida el papel de la familia y de la escuela en la reproducción social atraviesan los cambios y prácticas de los individuos pertenecientes a diferentes posiciones sociales.

Según Bourdieu, es a partir de las disposiciones incorporadas por los *habitus*, que el niño puede tener determinado tipo de capital, que debe ser comprendido como "el conjunto de propiedades actuantes" capaces de garantizar a sus agentes poder sobre determinado campo (Bourdieu, 2006). El capital económico se define por el patrimonio material de la familia, el capital social se refiere a las relaciones que la familia establece con personas que gozan de

<sup>2</sup> En este trabajo, las partes entre comillas fueran traducidas por los autores.

prestigio, permitiendo acentuar las ganancias provenientes del capital económico y cultural (Bourdieu, 1998a), el capital cultural se refiere a la incorporación de los códigos capaces de transformar en inteligible a la cultura legítima, a través de la educación familiar, en su “estado institucionalizado”, comprende la detención del diploma escolar, que permite obtener rendimientos en el mercado de trabajo, conforme su escasez (Bourdieu, 1998b, 1998d).

La difusión de los capitales entre generaciones se da a partir del habitus, operador práctico de disposiciones y representaciones socialmente compartidas entre los que ocupan cierta posición social, fruto de la interiorización de las estructuras sociales (Bourdieu, 1983). La familia es una institución fundamental en la reproducción social, a través de la transmisión de los diversos tipos de capital (económico, cultural, social) a los hijos, el orden social es mantenido, ya que el monto y la forma de los capitales instrumentalizan los agentes que los detienen a ocupar determinada posición en el espacio social, compartido entre aquellos que están sujetos a condicionamientos semejantes (Bourdieu, 1987, 2003, 2006).

La reproducción social se traduce en las estrategias prácticas que las familias emplean con vistas a mantener o elevar su posición en el espacio social y que permiten la perpetuación del grupo, de entre ellas, se pueden citar las estrategias matrimoniales, educativas, de sucesión, de fecundidad, habiendo diferencias cualitativas en el modo como cada fracción de clase las emplea, conforme garantizan su manutención o ascensión en el espacio de las posiciones sociales (Bourdieu, 1998a). Cabe resaltar, que las estrategias educativas incluyen la inversión en la escolarización de los hijos y la educación familiar, cual sea la transmisión paulatina de los medios de aprehensión de los bienes legítimos, o sea, de los códigos simbólicos, lingüísticos capaces de descifrar la cultura legítima (Bourdieu, 1983; Nogueira & Nogueira, 2004), de manera que la escuela, lejos de ser una institución democrática, requiere de sus alumnos la adquisición previa de los modos de percepción y de los códigos lingüísticos de las fracciones de clase ricas en capital cultural, para que pueda transmitir sus conocimientos, excluyendo aquellos que no los detienen, que acaban por abandonar el sistema escolar o por “conquistar” diplomas desvalorizados (Bourdieu, 1987, 1998c).

De esta forma, los segmentos de las camadas medias, ricos en patrimonio económico, se preocupan prioritariamente con prácticas que buscan la transmisión del capital económico, invirtiéndola con

menor empeño en la escolarización de los hijos, ya que no dependen estrictamente del diploma escolar para gozar de prestigio social (Bourdieu, 1987). En el caso de Brasil, conforme la investigación documentada por Nogueira (2004), en este segmento de las camadas medias, la relación que los hijos desenvuelven con la escuela es instrumental, dado que buscan apenas la obtención del diploma escolar, sumándose cierto desprecio al universo escolar. La estrategia económica es bastante utilizada por los padres, que buscan desde la infancia que sus hijos socialicen con el mundo empresarial, los cuales pasan a trabajar en las propiedades de sus padres antes de ingresar a la universidad. Entre tales jóvenes, la elección de la profesión es marcada por formaciones superiores relacionadas al universo empresarial que proporcionan una formación “amplia”, cuyo certificado posibilita la legitimación social del capital económico heredado (Bourdieu, 1998b; Nogueira, 2004).

No en tanto, otros segmentos de las camadas medias, ricos en capital cultural y menos dotados de patrimonio económico, invierten con vigor en la escolarización de los hijos, visto que el capital escolar es la garantía de su manutención y/o ascensión social (Bourdieu, 1987). En este caso, los padres buscan que sus hijos alcancen carreras más largas y de prestigio, como si invariablemente fuesen a cursar estudios superiores, efecto que Bourdieu (1998a) examina como uno de los ejemplos de la “causalidad de lo probable”, el habitus en cuanto operador práctico de disposiciones y modos de aprehensión, lleva a un presentimiento de un “mundo presumido”, dado por sí, de esta manera, la escolarización superior para este grupo sería una “casi evidencia” (Nogueira, 2000). Ya entre las familias de camadas medias menos dotadas de capital económico, escolar y cultural, los padres mantienen cierta distancia en la elección de carrera de sus hijos, visto que no se sienten suficientemente competentes para tratar el universo del sistema de enseñanza que les es relativamente desconocido. Todavía, incentivan y estimulan el ingreso de la prole en cursos superiores, cuya elección profesional se pauta en aquellos que son más accesibles o próximos al trabajo que realizan (Romanelli, 2000).

Estudios recientes evidencian la importancia de contextualizar las estrategias de reproducción, fijándose atentamente a las modalidades de transmisión del habitus, lo que Lahire (2002) titula “disposiciones con condiciones”, en la medida en que “la transmisión del capital cultural y de las disposiciones favorables a la vida escolar solamente podrían ser hechas por

medio de un contacto prolongado, y efectivamente significativo entre los portadores de estos recursos (...) y sus receptores" (Nogueira & Nogueira, 2002, p. 27). Al contextualizar el habitus, y así, la dinámica de las prácticas/cambios en el universo social, podemos comprender las trayectorias de escolarización de los jóvenes y como su elección de carrera también es fruto de la posición social que ocupan.

Por tanto, tal análisis muestra evidencias de la forma como el concepto de habitus, como un "conjunto de disposiciones durables y transponibles" (Bourdieu, 1983), posibilita que comprendamos la elección de la carrera de jóvenes, en este caso pertenecientes a las camadas medias brasileñas. Cabe resaltar que el agente social no recibe pasivamente las limitaciones sociales, pero las piensa en el exterior. En este punto, notamos la importancia de la conceptualización del habitus en la problemática de la relación entre interior y exterior, subjetivo y social. El habitus se estructura de acuerdo con las experiencias del agente en su medio familiar y escolar, e inclusive sus prácticas actúan en el sentido de reproducir, inconscientemente, sus disposiciones de clase<sup>3</sup>, esto se da cuando los condicionamientos sociales en que el habitus fue históricamente forjado son semejantes a los actuales (Bourdieu, 1998a). Luego, se puede afirmar que hay una relativa determinación de la elección profesional, donde el sujeto percibe y actúa con relación a las actividades y profesiones de acuerdo con sus disposiciones. Desde su nacimiento, el individuo está inmerso en una estructura social y simbólica con la cual debe construir sus elecciones ocupacionales.

Creemos entonces en la posibilidad de una integración entre la determinación psíquica y social, tal como buscó Bohoslavsky (1983), en la medida en que partimos del concepto de habitus tal como es formulado por Bourdieu. En este sentido, es importante considerar la crítica de Rascovan (2005), que se muestra atento para el riesgo de la reducción de una orden a la otra, cuando lo esencial es comprender la elección de la carrera por intermedio de un paradigma transdisciplinar. Silva (1995) realiza una contribución importante en esta dirección, apuntando hacia el papel del superego, que internaliza no sólo las relaciones objetales con los padres, en términos de restricciones y del ideal del Yo, sino también a la continuación de este papel paterno en el discurso de la socialización

del infante, destacando la función de los profesores y otros modelos e ideales existentes en la sociedad.

Además de esto, es importante destacar el papel del proceso de simbolización, que tiene significativa importancia en el trabajo de Melanie Klein. El proceso de reparación, mecanismo por el cual Bohoslavsky explica el proceso de elección profesional, es una forma de simbolización de los conflictos internos. De acuerdo con Segal (1983), la formación de símbolos es "un proceso continuo de juntar y agregar lo interno y lo externo, el sujeto con el objeto y las experiencias anteriores con las posteriores" (p. 91). Así, se puede decir que el sujeto no sólo simboliza sus conflictos en determinadas relaciones y actividades ocupacionales también significa la dinámica de los cambios simbólicos del universo social en que se encuentra, conforme su posición en la jerarquía social. No sólo la experiencia social posee un sentido afectivo, las propias relaciones afectivas se dan dentro de la dinámica social que se dirige para la reproducción de las relaciones de clase en que el sujeto está inmerso.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Bohoslavsky, R. (1983). "Entre a encruzilhada e os caminhos". In R. Bohoslavsky (Org.) *Vocacional: Teoria, técnica e ideologia* (pp. 7-18). São Paulo: Cortez.
- Bohoslavsky, R. (1991). *Orientação Vocacional: A estratégia clínica* (J. M. V. Bojart, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bourdieu, P. (1983). "Gostos de classe e estilos de vida". In R. Ortiz (Org.), *Bourdieu. Sociologia* (pp. 82-121). São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1987). *A economia das trocas simbólicas* (S. Miceli, Trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (1998a). "Futuro de classe e causalidade do provável" (pp. 81-126). In *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (1998b). "Classificação, desclassificação, reclassificação" (pp. 145-183). In *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (1998c). "Os excluídos do interior" (pp. 217-227). In *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (1998d). "Os três estados do capital cultural". In *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (2003). "Espaço social e espaço simbólico" (pp. 13-33). In *Razões práticas: Sobre a teoria da ação* (4a ed.) (M. Corrêa, Trad.). Campinas, SP: Papirus,

<sup>3</sup> Esto se da cuando los condicionamientos sociales en que el habitus fue históricamente forjado son semejantes a los actuales (Bourdieu, 1998a).

- Bourdieu, P. (2006). "Espaço social e gênese das classes" (pp. 133-161). In *O poder simbólico* (9a ed.) (F. Tomaz, Trad). Rio de Janeiro: Bertrand.
- Lahire, B. (2002). "Reprodução ou prolongamentos críticos?" [Versão eletrônica]. *Educação & Sociedade*, 23(78), 37-55. Recuperado em 30 agosto de 2008, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a04v2378.pdf>
- Nogueira, M. A. (2000). "A construção da excelência escolar: Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas". In M. A. Nogueira, G. Romanelli & N. Zago (Orgs.), *Família & escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp. 125-154). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nogueira, M. A. (2004). "Favorecimento econômico e excelência escolar: Um mito em questão". [Versão eletrônica]. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 133-144. Recuperado em 14 setembro de 2008, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S1413-24782004000200011&lng=pt&nrm=iso&tng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-24782004000200011&lng=pt&nrm=iso&tng=pt)
- Nogueira, C. M. M., & Nogueira, M. A. (2002). "A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições" [Versão eletrônica]. *Educação & Sociedade*, 23(78), 15-36. Recuperado em 30 agosto de 2008, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>
- Nogueira, M. A., & Nogueira, C. M. M. (2004). *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rascovan, S. (2005). *Orientación Vocacional: Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Romanelli, G. (1986). *Famílias de camadas médias: A trajetória da modernidade*. Tese de doutorado não-publicada, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Romanelli, G. (2000). "Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: O estudante-trabalhador". In M. A. Nogueira, G. Romanelli & N. Zago (Orgs.), *Família & escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp. 99-123). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Segal, H. (1983). "Notas a respeito da formação de símbolos" (pp 77 - 98). In *A obra de Hanna Segal* (E. Nick, Trad.). Rio de Janeiro: Imago.
- Silva, L. B. C. (1995). "Contribuições para uma teoria psicossocial da escolha da profissão". In A. M. B. Bock (Org.), *A escolha profissional em questão* (2a ed.) (pp. 25 - 44). São Paulo: Casa do Psicólogo.



## «Alternativas en Psicología»

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

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

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

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

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



**Director fundador: Marco Antonio Murueta, FES Iztacala UNAM. Surge en 1995.**

**Página de internet:**  
[www.amapsi.org](http://www.amapsi.org)

# Expectativas Profesionales: Un Estudio de Caso

Guillermo Hernández Hernández y Jorge A. Fernández Pérez\*

**Resumen:** Dentro del ámbito de la educación superior, un área que ha atravesado por una crisis de consolidación es la formación profesional de los estudiantes, que abarca no solo los perfiles de ingreso y egreso, sino todo aquello que se le proporciona al estudiante para su futuro desempeño profesional. La Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP, realizó en el año 2004 la actualización de los contenidos de cada una de las asignaturas que conforman el plan de estudios de la Licenciatura en Psicología; con la finalidad de que los estudiantes de la licenciatura enfrenten de manera más amplia los problemas planteados por la demanda social y los requerimientos del mercado de trabajo. La investigación realizada pretende caracterizar las expectativas profesionales de los estudiantes de psicología de los últimos cuatrimestres; con el propósito de descubrir desde la percepción de los alumnos, elementos que puedan enriquecer al desarrollo y mejora del plan de estudios, así como la práctica profesional de la licenciatura. Palabras clave: Plan de estudios, expectativas, formación profesional, campo laboral.

**Summary:** Inside the environment of the superior education, an area that has crossed for a consolidation crisis, is the professional formation of the students that not embraces alone the entrance profiles and expenditure, but everything that that is provided to the student for its future acting professional. The Ability of Psychology of the Meritorious Autonomous University of Puebla carried out in the year 2004 the upgrade of the contents of each one of the subjects that conform the plan of studies of the Degree in Psychology; with the purpose that the students of the degree face in a wider way the problems outlined by the social demand and the requirements of the work market. The carried out investigation seeks to characterize the professional expectations of the students of psychology of the last quarters; with the purpose of discovering from the perception of the students, elements that can enrich to the development and improvement of the plan of studies, as well as the professional practice of the degree. Keywords: Plan of studies, expectations, professional formation, labor field.

**Resumo:** Dentro do ambiente da educação superior, uma área que cruzou para uma crise de consolidação, é a formação profissional dos estudantes que não abraçam a entrada só perfila e despesa, mas tudo o que isso é provido ao estudante para seu profissional suplente futuro. A Habilidade de Psicologia da Universidade Autónoma Meritória de Puebla levou a cabo no ano 2004 a atualização dos conteúdos de cada um dos assuntos que conformam o plano de estudos do Grau em Psicologia; com o propósito que os estudantes do grau enfrentam de um modo mais largo os problemas esboçado pela demanda social e as exigências do mercado de trabalho. Os levaram fora investigação buscam caracterizar as expectativas profissionais dos estudantes de psicologia dos últimos trimestres; com o propósito de descobrir da percepção dos estudantes, elementos que podem enriquecer ao desenvolvimento e melhoria do plano de estudos, como também a prática profissional do grau. Palavras-chaves: Plano de estudos, expectativas, formação profissional, campo de trabalho.

## INTRODUCCIÓN

La universidad ha enfrentado cambios importantes en el transcurso de los últimos años del siglo XX y sigue enfrentándolos en los albores del siglo XXI, lo que la ha llevado a intensificar su evolución y transformación para estar preparada ante los retos y desafíos que el sistema globalizado plantea a todas las instituciones de educación superior; donde la competitividad a la que se enfrenta cada uno de sus egresados y la misma universidad, la obliga a generar múltiples y diversos cambios tanto al exterior como al interior de su estructura; cambios que se pueden ver reflejados en los procesos administrativos y académicos; haciendo hincapié en lo referente a la parte académica, se debe velar porque los contenidos de los planes y programas de estudio respondan a las necesidades y demandas que la sociedad exige a los profesionistas que egresan de sus aulas.

Tomando en cuenta lo antes citado, es necesario hacer un énfasis en el área de la formación profesional universitaria en la que nos damos cuenta que se ha atravesado por una crisis de consolidación, la cual aún en estos días no ha sido completamente resuelta, ni en el contexto social ni el contexto académico; por un lado, el entorno social demanda cambios reales en el proceso formativo de los futuros profesionales y, por otro, el contexto académico exige reformas curriculares y de contenidos adecuados al momento histórico que se está viviendo. Lo anterior nos lleva a observar que “la enseñanza de una profesión implica múltiples desafíos, incluso si se cuenta con los recursos humanos, financieros e institucionales posibles” (Figueroa y Jácome, 1997: 8), sin embargo, quedan aún algunos aspectos por resolver entre los que sobresale el diseño curricular y la mejora de los contenidos de las distintas asignaturas que conforma el plan de estudios de una profesión, mismos que respondan ante aquello

\* Guillermo Hernández Hernández es docente del Centro Universitario Texmelucan; maestro en Educación Superior, Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo: [guilherher@hotmail.com](mailto:guilherher@hotmail.com). Jorge A. Fernández Pérez es doctor en Educación; coordinador del Centro de Estudios Universitarios de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo: [jafp58@prodigy.net.mx](mailto:jafp58@prodigy.net.mx).

que el contexto demanda de los futuros profesionales para su inserción en el campo laboral.

En muchas ocasiones la atención prestada a los contenidos programáticos como a los conocimientos, habilidades, estrategias y herramientas que se pretenden formar, transmitir e inculcar en el alumno, son decididas por un grupo al interior de la profesión que en la mayoría de las ocasiones desconoce cuál es el impacto de la propuesta curricular en la configuración del perfil del egresado, de tal manera es prioritario que lo que se esté generando sea una currícula flexible que posibilite la vinculación de la universidad con el sector productivo, a modo de que el egresado sea un sujeto hábil y capacitado en el manejo de diferentes estrategias y herramientas que le permitan su óptimo desempeño profesional. Por lo tanto, el establecimiento de una currícula flexible nos lleva a brindarle al estudiante la oportunidad de conocer y comprender toda la información relacionada con la profesión que ha elegido, ayudándolo aún más en la confirmación o reformulación de sus expectativas relacionadas con las prácticas que el profesionista de su carrera realiza.

Si bien es cierto que un plan de estudios se puede concebir como aquel que está a favor de la formación de un profesional, que le permite enfrentar de una manera más amplia los problemas planteados por la demanda social y los requerimientos que el mercado de trabajo exige de los profesionistas formados en una cierta disciplina, es necesario a la vez que “todo plan de estudios vaya encaminado al logro de profesionales en el área, considerando este *ser profesional* como inseparable del desarrollo personal del alumno” (Ahuja y Durán, 2001: 62); lo que se traduce en el compromiso que la universidad adquiere con la sociedad, de acuerdo a su misión y filosofía, no olvidando que tiene como fin primordial el preparar profesionistas íntegros, capaces de prevenir, intervenir y resolver problemas en aquellas situaciones que competan a su disciplina en la cual se han formado.

Desafortunadamente, la mayoría de las ocasiones ese “proceso educativo orientado a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y herramientas, los cuales están contenidos en un perfil profesional de tal manera que corresponda a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión en cuestión y que denominamos *formación profesional*”, dista mucho de lo planteado por la universidad y lo vivido al interior y exterior de las aulas formativas, por parte de los propios estudiantes en su proceso formativo. La investigación realizada tienen como finalidad conocer de que ma-

nera los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), perciben, enfrentan y manejan los múltiples cambios que la universidad realiza sobre todo al interior de sus instancias; principalmente, saber en que forma las expectativas que presentan los alumnos con respecto a su profesión, se relacionan con las expectativas que la universidad y la sociedad han destinado para ellos.

#### LA GLOBALIZACIÓN Y LAS PROFESIONES

Haciendo un poco de memoria, la globalización era un término que hace años atrás no se utilizaba, sin embargo, con el devenir de los años y sobre todo en las últimas dos décadas del siglo XX, se comenzó a hacer uso de dicha palabra observándose en la actualidad que no hay lugar en el mundo donde no se hable y comente de ella. Sygmunt Bauman (1999), sociólogo de origen polaco sostiene que

...la globalización está en boca de todos: la palabra de moda se transforma rápidamente en un fetiche, un conjuro mágico, una llave destinada a abrir las puertas a todos los misterios presentes y futuros (Citado en González, 2006:89).

De acuerdo con lo que plantea Bauman, diremos que la palabra globalización es una expresión que alude a una nueva realidad que mantiene significados y significantes variados, que refieren a situaciones nuevas, que a su vez están ocurriendo en el transcurso del diario vivir de la gente de los diferentes lugares del mundo; de tal manera que se advierte a ésta como un complejo proceso que día a día se entre rama y expresa en distintas dimensiones, por lo cual, es necesario reconocer y estudiar la naturaleza de tales dimensiones.

Ante este panorama la educación superior, la investigación y la innovación son determinantes para afrontar los retos de la globalización y de una sociedad basada en el conocimiento, para garantizar el bienestar de los ciudadanos y el desarrollo sostenible. Las universidades públicas y privadas han de jugar un papel cada vez más relevante en estos campos, a la vez que las políticas universitarias que se establezcan al interior de las mismas, deben ayudar a modernizar y mejorar la calidad del sistema universitario para que las universidades puedan afrontar esos retos.

#### LA PSICOLOGÍA COMO PROFESIÓN

La profesión en sentido amplio, se entiende como la actividad específica que los hombres realizan para

cumplir su función social; entendida de esta manera la profesión, puede considerarse profesionalista a todo aquel que normalmente se dedica a una sola actividad (el zapatero, el abogado, el herrero, el ingeniero, etc.). Sin embargo, actualmente, el concepto de profesión designa las funciones cuyo desempeño requiere de un alto grado de actividad intelectual, por lo que se desplaza a las actividades que no cumplen con este requisito y las enmarca en lo que denominamos oficio; empero, no debemos encasillar el concepto de profesión al mero ámbito escolar, ya que su desarrollo ha estado unido a la evolución de las distintas sociedades a lo largo de todos los tiempos en la historia del ser humano, por lo tanto, es necesario para una mejor comprensión y entendimiento del mismo, visualizarlo en su sentido amplio y abierto.

La palabra profesión deriva del latín *professio*, *-ōnis*, que significa acción y efecto de profesar/ facultad u oficio de cada uno/ confesión pública de una cosa (Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado). Desde el punto de vista etimológico, el término profesión encierra en sí mismo una idea de desinterés, ya que profesar no significa solamente una creencia (Gómez y Tenti, 1989; citados en Fernández, 2001: 24); por lo tanto, la profesión puede entenderse como la actividad que cualquier persona realiza, que por un lado le ayuda para vivir y sobrevivir, y por otro, lo incorpora a un grupo determinado de profesión.

Profesionalmente la psicología ha sufrido un desarrollo pleno de obstáculos y desequilibrios, hecho que no es exclusivo de un país, pues en todos aquellos donde se gestó en sus inicios se atravesó por tales circunstancias; la profesionalidad de la psicología se fue determinando no como consecuencia de la aplicación de un cuerpo sólido de conocimientos de una disciplina científica ya establecida, sino como la acción práctica frente a las demandas sociales particulares en un momento determinado de la historia de los países. Ribes (citado en Urbina, 1989: 497) nos dice que la psicología, profesionalmente, ha sido un conjunto de procedimientos que se han desarrollado paralela e independientemente a las técnicas, metodologías y conocimientos de la disciplina científica o mejor dicho de su proyecto. De este modo, si la psicología guarda un estatus contradictorio, su condición como profesión es todavía más crítica, por ende, existen de esta manera dos psicologías históricamente: la que surge como proyecto de conocimiento científico y la que se configura gradualmente como consecuencia de un proceso social que impone demandas que deben ser resueltas en forma práctica. Cabe resaltar que cuan-

do concebimos a la psicología como disciplina, esta comprende como campo específico de conocimiento al comportamiento individual, en cambio, si concebimos a la psicología como profesión, su campo de aplicación hace referencia a cubrir toda aquella situación social en donde dicho comportamiento individual sea pertinente como problemática; de modo que, esto evidencia que no hay un sólo ámbito de la actividad humana en la que la psicología como profesión tenga acceso a él.

En el marco de la globalización, las profesiones se han visto fuertemente influidas por el uso de las nuevas tecnologías, lo cual está llevando a la creación y surgimiento de nuevas profesiones y a la reorientación de las ya existentes. En el caso de la psicología a pesar de los grandes cambios que las distintas asociaciones de psicólogos del país, han realizado para hacer de la psicología una digna profesión, la realidad es otra, pues los egresados de la carrera de psicología se enfrentan generalmente a graves problemas al pretender integrarse al ámbito profesional, entre los que se destacan:

- Percepción de un sueldo considerablemente inferior al de otras profesiones afines
- Las demandas laborales le rebasan, lo que le impide en muchas ocasiones ofrecer soluciones eficaces
- Se limita a aprender en el trabajo, adoptando herramientas de otras profesiones o utilizando en forma limitada, las propias de la Psicología
- Se convierte en presa fácil de muchos centros de educación continua y de actualización profesional
- Realiza toda clase de esfuerzos para adquirir, en poco tiempo, las competencias necesarias que el programa de formación en psicología no le proporcionó (Hernández y Sánchez, 2005: 277).

Las situaciones antes mencionadas no son exclusivas de un grupo de psicólogos en nuestro país, pues tal situación aqueja a la gran mayoría de los jóvenes profesionales de la Psicología en México, lo que nos lleva a cuestionarnos ¿Cómo es la formación que reciben en las escuelas, colegios y facultades de psicología de las distintas universidades del país? ¿Cuáles son los contenidos del currículum de la carrera de psicología? ¿Son los contenidos responsables de la situación que viven los egresados al salir de la carrera? ¿Responde el currículum a las demandas y problemas que la sociedad actual plantea al profesional de la Psicología?

## LA PSICOLOGÍA COMO DISCIPLINA EN LA UNIVERSIDAD

Remontándonos a los inicios, la psicología como disciplina surge en los últimos años del siglo XIX y principios del siglo XX; en el caso de México, nace vinculada a la cátedra universitaria, por carecer de una tradición en la investigación científica, la nueva disciplina no fue cultivada por físicos y fisiólogos sino más bien por educadores, filósofos y médicos clínicos. Ribes (1989) plantea que la psicología mexicana, como integrante menor de una tradición intelectual y científica poco vigorosa, ha subsistido, tal como se acostumbra en la propia vida política del país, el pluralismo por el eclecticismo; a la vez que no puede constituirse como una disciplina en forma autónoma a la psicología, toda vez que define su problemática mediante su ubicación crítica frente al aspecto general de la disciplina, por lo que constituye un proyecto de ciencia más que una ciencia propiamente dicha.

Las fuertes transformaciones en la sociedad y en el mercado laboral tienen importantes repercusiones sobre la estructura y funciones de las ocupaciones y sobre las demandas de la formación superior para el ejercicio profesional. Los cambios que se suscitan en los sistemas sociopolíticos y en los modelos de sociedad que el mundo globalizador nos plantea, han llevado a la humanidad a nuevas interrogantes sobre el futuro de las sociedades. Todos los cambios tienen por tanto, repercusiones importantes en el papel que puede y debe desempeñar la Psicología como ciencia, disciplina académica y profesión en un futuro próximo que se vislumbra como incierto y poco seguro. No podemos negar que la psicología ha encontrado en las últimas décadas del siglo XX una especie de caldo de cultivo en su quehacer como ciencia; ha jugado y sigue jugando un papel relevante y sus aportaciones, cada vez más demandadas por las distintas sociedades donde se practica la democracia, contribuyen al desarrollo de la calidad de vida, al bienestar personal y social, a la integración de las sociedades, la solidaridad, la reducción de las desigualdades, etc.

En los umbrales del siglo XXI se están produciendo cambios importantes en las realidades sociales y es necesaria una reflexión en profundidad de las implicaciones que esos cambios pueden tener sobre el papel de la Psicología en los nuevos escenarios y las nuevas demandas (Peiró y Lunt, 2002 citados en Peiró, 2003: 2).

## EL PLAN DE ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA

Inserto en la nueva Reforma Universitaria encontramos al plan de estudios de la carrera de psicología,

que deja a un lado las licenciaturas terminales para incorporarse a los nuevos estándares de calidad educativa; transformándose en un plan que está a favor de la formación de un psicólogo general, que le permita enfrentar de una manera más amplia los problemas planteados por la demanda social y los requerimientos que el mercado de trabajo exige de los profesionistas de dicha disciplina.

El Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la BUAP (1998) se encuentra estructurado de la siguiente manera: el mapa curricular comprende dos niveles, el nivel Básico y el nivel Formativo. El *nivel Básico* está constituido por 24 asignaturas consideradas como obligatorias de la disciplina y 8 correspondientes al T.C.U. (Tronco Común Universitario), mismas que cubren 180 créditos del total de la carrera; el objetivo de estas asignaturas es presentar a la Psicología como una disciplina vasta, de tal manera que no puede ni debe considerarse una, sino muchas, múltiples y variadas, lo que conduce a la vez a afirmar que la formación del psicólogo debe ser plural tanto teórica como metodológica y técnicamente. En el *nivel Formativo*, el alumno debe cursar 8 asignaturas por campo: clínico, educativo y social (las cuales no son elegibles), 2 talleres y 4 seminarios (elegibles por el alumno) y 2 asignaturas de metodología; lo que nos da un total de 32 asignaturas que conforman este nivel, cubriendo 220 créditos del total de la carrera; en dicho nivel se han seleccionado conocimientos obligatorios que abren la perspectiva teórica en los campos profesionales clínico, educativo y social así como se brindan los talleres, que se definen como espacios de ejercicio interdisciplinario por medio de los cuales se logrará la síntesis teórico-práctica de los diferentes campos, de tal forma que el alumno enfrente situaciones reales (siempre y cuando esté bajo la supervisión del docente).

El psicólogo formado mediante este plan podrá intervenir en cualquiera de los campos antes citados, no estrechando la posibilidad del empleo y a su vez facilitando la elección de alguna especialidad, diplomado o posgrado, tomando en cuenta no sólo sus preferencias personales sino también el mercado de trabajo y la demanda social.

## EXPECTATIVAS PROFESIONALES Y SU ESTUDIO: ALGUNAS POSTURAS TEÓRICAS

La palabra expectativa deriva del latín *expectatum*, que significa esperanza de realizar o conseguir algo (Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado). El uso

común del concepto tiene diferentes acepciones, entre ellas, la posibilidad razonable de que algo suceda, la posibilidad de conseguir un derecho, una herencia, un empleo u otra cosa, al ocurrir un suceso que se prevé. Rosenthal y Rubin (1978, citados en Pichardo, García, De la fuente y Justicia, 2007: 2) son considerados los precursores en el estudio de la influencia que tiene las expectativas de unas personas sobre otras. En psicología y educación estas influencias reciben el nombre de "*efecto Pigmalión o profecía de autocumplimiento*", el cual es definido como el proceso por el cual las creencias y expectativas de una persona afectan de tal manera su conducta que provoca en los demás una respuesta que confirma esas expectativas. Cabe resaltar que la mayoría de las investigaciones realizadas para demostrar tal efecto o profecía se han realizado en el ámbito escolar, centrándose particularmente en la influencia de las expectativas del profesorado sobre los alumnos, tal como lo han comprobado (Rosenthal y Rubin, 1978; Brophy, 1983; citados en Pichardo, et al., 2007: 3).

Frecuentemente se ha considerado al profesorado como las personas cuyas expectativas influyen en el alumnado, de tal forma que escasamente se ha considerado la influencia de las expectativas de los alumnos sobre los profesores; hay autores que consideran al alumno como "profeta", en el sentido de que la profecía se puede dar, igualmente desde estos hacia el profesorado. En la actualidad son pocos los estudios que hacen referencia a la influencia de las expectativas de los alumnos sobre los profesores, sin embargo, existen investigadores interesados en indagar acerca de este tema; quizá lo que puede permitir hoy en día este tipo de estudios a nivel superior es el establecimiento que las universidades están haciendo de un sistema de evaluación de la calidad del servicio que ofrecen a la sociedad y particularmente a los alumnos que asisten a sus aulas; de tal forma, podemos decir, que ante este sistema de evaluación, el profesorado está cada vez más condicionado por lo que el alumno percibe de él y su actuación, por lo que éste tiende a considerar más las percepciones y expectativas de él.

Los estudios sobre las expectativas de los alumnos en el ámbito universitario aunque pocos, muestran diferentes enfoques teóricos para su conceptualización y abordaje; en el estudio realizado se abordan los siguientes enfoques teóricos:

a) *La Sociología de las Profesiones*. El ámbito de la sociología de las profesiones es un tema del que se han ocupado, principalmente, los países industrializados (Inglaterra y Estados Unidos) y en el

que han tenido que ver muy poco los países de América Latina, en especial nuestro país (Fernández, 2002: 43).

La sociología de las profesiones es una de las posturas teóricas que desde sus aportaciones nos puede permitir el estudio de las expectativas; si bien es cierto, que la mayor parte de los estudios realizados bajo este enfoque se han efectuado en países industrializados, en nuestro país nos pueden ayudar a entender y comprender como se están configurando las profesiones actuales a partir de la constitución de la nueva economía social (*comúnmente denominada globalización*), así como la importancia que guardan las profesiones con la formación profesional, entre otros aspectos.

b) *La Representación Social de Moscovici*. "El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados; en sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social" (Moscovici, 1986: 474). Las expectativas abordadas desde este enfoque, son definidas como aquellas creencias socialmente compartidas, ideas y valores sostenidos ampliamente, que incluyen los supuestos y las ideologías culturales, es decir, los esquemas o sistemas de creencias anclados en las relaciones sociales y basadas en actitudes y sentimientos.

En cuanto a las representaciones sociales que acontecen en el aula podemos decir, que la acción precede, genera, construye y familiariza el conocimiento y el pensamiento; conocimiento que el docente socializa como representante de una cultura y como agente de la sociedad, encuadrándose en esta medida las expectativas que se demandan tanto por parte de los alumnos, como por el profesor mismo.

c) *La Profecía autorrealizada*. En psicología social, esta teoría es utilizada para comprender como nuestras creencias y juicios sociales son importantes porque tienen efectos, influyen en la forma en que nos sentimos y actuamos, y por ello, pueden generar su propia realidad. Cuando las ideas nos conducen a actuar en formas que aparentemente las confirman, se convierten en lo que el sociólogo Robert Merton (1948, citado en Myers, 2005: 124) llamó *profecías autorrealizadas*, es decir, en falsas ideas que conducen a su propia realización.

En el ámbito educativo, como ya hemos mencionado comúnmente las profecías autorrealizadas

parten del profesor hacia los alumnos, donde los primeros esperan resultados de los segundos ya sean positivos o negativos al confirmar la mayoría de las ocasiones aquellas profecías que se plantean en un momento determinado del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en ocasiones, los profesores experimentan lo que Snyder (citado en Myers, 2005: 127) denomina como “*confirmación del comportamiento*”, que se refiere al tipo de profecía autorrealizada, por medio de la cual las expectativas sociales llevan a las personas a actuar de manera tal, que propicia que los demás confirmen sus expectativas. Por lo tanto, nosotros ayudamos a construir nuestras propias realidades sociales, y la manera en que los otros nos tratan reflejará la forma en que nosotros y los demás se relacionan con ellos.

A partir de lo anterior, se pretende con la realización de este estudio conocer e indagar cuáles son las expectativas que más predominan en los estudiantes; tanto al inicio como durante sus estudios, llevándonos de esta manera a la confirmación o rechazo de las posturas que encontramos con respecto al tema: a) aquellas que investigan las expectativas de los estudiantes con el fin de conocer qué esperan de la universidad en general y b) aquellas que estudian las expectativas de los estudiantes sobre componentes específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Los antecedentes de la formación profesional universitaria se encuentran en el nacimiento de las universidades medievales, producto del despertar intelectual del siglo XII, y se señalan, entre otros, algunos factores como la terminación del sistema feudal, la formación de las instituciones municipales, el incremento de los intercambios culturales y comerciales, el nacimiento de un cierto tipo de capitalismo financiero, la aparición de la sociedad burguesa y el nacimiento del espíritu laico (García, 1991; citado en Fernández 2001: 28).

Se entiende como formación profesional al conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, y que hacen referencia a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Es el proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior, el cual está orientado a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, los cuales están contenidos en un perfil profesional de tal

manera que corresponda a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión en cuestión. La formación profesional surge de la necesidad de dotar de competencias profesionales a quienes desean dedicarse a cierta actividad, de tal forma que les sea posible proporcionar servicios con eficacia y efectividad. La eficacia y la efectividad de los servicios que proporcionen los egresados de un programa de formación profesional contribuirán al bienestar y protección de los usuarios de esos servicios. La formación profesional como producto de la planeación educativa puede entenderse como un sistema en el que interactúan diversos subsistemas que cumplen responsabilidades específicas dentro del proceso de formación profesional.

La psicología está amplia y fuertemente vinculada con la práctica humana en la vida cotidiana de los individuos y de la sociedad, igual que cualquier otra rama de la ciencia. La psicología y los psicólogos, han conformado diversas imágenes, estereotipos, roles y perfiles profesionales; tantos, que en ocasiones se ha producido cierta confusión. Se dice y con razón, que no hay una psicología sino varias; por lo que nuestra disciplina es un gran mosaico, lleno de diversidades y diferencias, pero también de elementos que a su vez la unen y la identifican. La identidad lograda por la psicología, no es estática ni un producto ya acabado, es algo que se está construyendo constantemente y que cambia en función de las demandas sociales y de los avances del propio conocimiento psicológico y de otras disciplinas (Castaño, 1989, citado en Urbina, 1989: 479,480).

La diversidad existente en el campo de la psicología es lo que quizá la ha ido consolidando como una ciencia que lucha y se enfrenta a vencer los obstáculos que el mundo moderno le pone enfrente, de manera que a pesar de ser prácticamente una ciencia relativamente nueva, los avances en distintas áreas y ámbitos del ser humano, la perfilan como una ciencia en expansión y crecimiento así como una ciencia con un papel primordial ante los cambios del siglo XXI. La formación de profesionales en el campo de la psicología deberá superar los modelos instrumentales y de corte tecnológico, para formar un psicólogo reflexivo y consciente de su entorno, el cual sea capaz de solucionar los problemas complejos que se presentan en este siglo, así también deberá realizar aportes significativos al conocimiento científico y especialmente a la solución de los conflictos científicos y de los complejos problemas humanos (Amar, 2001: 51).

## EL MERCADO DE TRABAJO PROFESIONAL

Los retos que el mundo actual plantea a la educación superior son diversos y variados; en primer lugar, las sociedades de los países en desarrollo están cambiando bruscamente con la globalización de los cambios y las necesidades económicas, políticas y sociales del mundo desarrollado; en segundo lugar, el logro de consensos internacionales ha orientado los cambios nacionales durante los años ochenta y noventa, permitiendo que los mercados disciplinen a los Estados a través de políticas macroeconómicas de estabilización; en tercer lugar, el nuevo contexto ha dado lugar a la necesidad de instituir un nuevo tipo de individualismo y promover una acción política más participativa, con más actores en los campos de los bienes públicos, el capital humano y por ende, de la educación superior (Mungaray, 2001: 3).

Ante éste panorama, el mercado de trabajo profesional se torna imperfecto, toda vez que en la medida en que los estudiantes se convierten en demandantes de un empleo profesional y los empleadores en aquellos que ofrecen empleos profesionales, se hace más latente la disyuntiva entre lo que se imparte, transmite y hace en la universidades y lo que demanda y requiere el mercado de trabajo. Cabe preguntarnos qué da origen a la imperfección del mercado de trabajo, pudiendo entender que muchos son los factores que le revisten tal característica pero quizá el que más resalta es la formación recibida en la educación superior, la cual se torna en un proceso lento y largo que camina de manera independiente al mercado de trabajo, de modo que las decisiones que la universidad toma nada tienen que ver con las decisiones que el mundo laboral requiere.

En nuestro caso particular nos preguntamos, ante la situación que se nos expone ¿Cuál es el psicólogo que el mercado requiere? ¿Cuál es el perfil que debe poseer el profesional de la Psicología? De acuerdo a Hernández (1984), antes de pensar en el tipo de psicólogo que el mercado requiere, es necesario analizar la formación universitaria que se imparte al interior de las Instituciones de Educación Superior; él comenta que la formación de los psicólogos adolece de graves problemas, donde el principal de ellos es su escasa dimensión profesional no en función de los conocimientos impartidos, sino como consecuencia de la debilidad de los programas de entrenamiento, por tanto, no sólo se trata de transmitir conocimientos ni que contenidos enseñar, sino cuáles son las destrezas o habilidades a adquirir.

## METODOLOGÍA

De acuerdo a los marcos de referencia citados anteriormente, observamos que las expectativas de los estudiantes pueden clasificarse en dos posturas; por un lado, encontramos las que se refieren a lo que los estudiantes esperan de la universidad en general y por otro lado, aquellas que hacen énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en otras palabras, a la obtención de los conocimientos, habilidades, estrategias, herramientas, etc. necesarios para el desempeño de una disciplina. Por lo tanto, es necesario replantearse cuál es la importancia que tienen cada uno de los actores que participan y forman parte del quehacer educativo y por consiguiente cuál es la relevancia de la percepción que tiene los alumnos con respecto a la universidad y que en nuestro estudio denominamos como "expectativas"; de tal manera, es necesario conocer cuáles son las expectativas que más predominan en los alumnos y que a su vez son reforzadas por la formación profesional recibida al interior de las Facultades, así como cuáles son aquellas expectativas que la formación desatiende y que los alumnos reflejan como necesarias para su óptimo desempeño en el campo laboral.

La presente investigación trata de enfocar la importancia que tienen las expectativas profesionales de los alumnos de la carrera de Psicología de la BUAP; por consiguiente se pensó en un estudio de tipo descriptivo - exploratorio, de acuerdo a los objetivos planteados y al sustento teórico de la misma, ya que tiene como finalidad describir y explorar los aspectos y dimensiones del fenómeno a estudiar. Así mismo dicha investigación pretende caracterizar las expectativas profesionales de los estudiantes de psicología de los últimos cuatrimestres, considerando como rangos descriptivos el plan de estudios, la formación y perfil profesional y el campo laboral, con el propósito de descubrir desde la percepción de los alumnos, elementos que puedan enriquecer al desarrollo y mejora del plan de estudios, así como la práctica profesional de la licenciatura.

El universo de estudio lo conforman 105 estudiantes de la carrera de Psicología de octavo y/o noveno cuatrimestre, entre los que se encuentran hombres y mujeres cuyas edades fluctúan entre los 21 y 26 años; dichos estudiantes son alumnos con características diversas, pues dada la dinámica del sistema de créditos existen algunos que aún no egresarán en este año debido a que aún les falta una o dos materias por cursar. Para el estudio realizado se decidió trabajar con

los alumnos de los últimos cuatrimestres como ya se ha mencionado, dado que se consideró que son ellos quienes después de una estancia por las aulas de la carrera de entre tres y cuatro años así como de haber recibido una formación profesional en conocimientos, habilidades, herramientas y estrategias de la disciplina psicológica, nos aportarán datos relevantes sobre el tema de investigación considerado en dicho estudio.

Tomando como punto de partida las características que poseen estos estudiantes se estructuró y construyó el instrumento con el cual se recolectaría la información requerida; considerando que el hecho de que los sujetos de estudio ya han permanecido durante un lapso considerable de tiempo en las aulas de la carrera, esto les permite tener una visión y percepción más amplia con respecto a la formación profesional, el plan de estudios, el perfil profesional y el campo laboral; categorías conceptuales consideradas como variables para la construcción del cuestionario a aplicar mismo que consta de 36 preguntas.

## RESULTADOS

Dentro del panorama descrito anteriormente, observamos que el estudio de las expectativas en la educación ha experimentado un cambio en los últimos años; lo que ha originado un mayor interés en las expectativas de los universitarios como un indicador que se debe considerar en la mejora de la calidad universitaria así como de la satisfacción de los estudiantes. Es muy cierto que los estudios efectuados sobre el tema de las expectativas hasta el momento son muy pocos, sin embargo, en los últimos tiempos dichos estudios han aumentado toda vez que se destinan a conocer qué esperan los estudiantes y qué desean de la institución universitaria, provocando en cierta manera la necesidad de analizar las diferentes líneas de investigación estudiadas a este respecto y los resultados más significativos; de modo que a partir de ellos, se obtengan las conclusiones que ayuden a desarrollar y avanzar en el estudio de las expectativas de los universitarios.

A través un análisis estadístico, se pudo obtener información valiosa con respecto a las expectativas que presentan los alumnos de la Facultad de Psicología de la BUAP sobre la percepción que tienen en referencia a la formación profesional recibida, algunos de los resultados más relevantes se mencionan a continuación:

- Al preguntarle a los alumnos sobre cuáles fueron sus expectativas al ingresar a la carrera y cuáles se mantuvieron durante su primer año en ella, el 29% de los alumnos desea recibir una sólida

formación profesional; el 28% conocer más sobre el trabajo del psicólogo en las diferentes áreas (*clínica, educativa y social*); el 12% obtener un título profesional; el 11% terminar una carrera; el 9% ser un psicólogo reconocido; el 6% tener un estatus profesional y el 5% restante cursar una carrera; lo que nos lleva a puntualizar que para los alumnos, es predominante que la formación recibida durante su estancia por la carrera de Psicología les proporcione los conocimientos, herramientas, habilidades, estrategias y capacidades necesarias para desempeñarse y desarrollarse plenamente en el ejercicio de la Psicología. No olvidando que la formación profesional surge de la necesidad de dotar de competencias profesionales a quienes desean dedicarse a cierta actividad, de tal forma que les sea posible proporcionar servicios con eficiencia y efectividad.

- Por otro lado, al solicitarles que área cumplía con sus expectativas después de terminar el nivel básico del plan de estudios, encontramos que el 39% se inclina por el área educativa; seguido de un 34% del área clínica; 13% del área social y un 14% restante dividido entre el área organizacional, forense y ninguna de las antes mencionadas. Por consiguiente podemos deducir que una gran mayoría de los alumnos desde los primeros cuatrimestres tiene pensado el campo donde le gustaría desempeñarse como profesional de la disciplina psicológica, así como una afinidad por alguna de las tres áreas contempladas en el plan de estudios de Psicología de la BUAP, mismos que se conservan a lo largo de la carrera.
- Por otra parte, con respecto a las expectativas académicas y su desempeño por parte de los estudiantes, muchos de ellos muestran un manejo promedio y califican su desempeño como bueno en habilidades como: *conocimiento de enfoques psicológicos, adquisición de metodologías en psicología, conocimiento de modelos terapéuticos y manejo de grupos*. Sin embargo existen otras habilidades que ellos califican con un desempeño regular, tales como: *aplicación y manejo de pruebas psicológicas, elaboración de programas de selección, reclutamiento y capacitación de personal y realización de investigaciones de corte cualitativo*.
- En referencia a cuáles son las expectativas laborales de los alumnos se observó que un 14% desearía desempeñarse en el ámbito del trabajo social, un 1% trabajando con amigos, un 1% trabajando con familiares, un 9% trabajando donde paguen poco

pero se tengan satisfacciones personales, un 7% trabajando donde te realices aunque no sea en el campo de la psicología, un 41% trabajando poniendo a prueba lo aprendido en la carrera y un 27% trabajando como psicólogo y poseer un negocio propio.

- Cabe resaltar que las expectativas que se relacionan con el futuro desempeño profesional y que son consideradas como prioritarias por parte de los alumnos que cursan los últimos cuatrimestres, está efectuar su proceso de Titulación lo antes posible, así como también la realización del Servicio Social antes de terminar la carrera, comenzar a trabajar cuanto antes en el campo del psicólogo y obtener algún día un reconocimiento como psicólogo en alguna de las áreas de la disciplina.
- Otras expectativas que se consideraron para el estudio son las relacionadas con lo que el alumno desea hacer una vez que ha concluido los estudios de Psicología y que muchas veces han estado presentes desde el inicio de la carrera o bien surgen durante la permanencia en la misma. En respuesta por parte de los alumnos ante dichas expectativas, refieren los siguientes resultados, el 34% desean trabajar en lo que estudiaron, 38% especializarse en un área de la Psicología, 19% hacer estudios de posgrado en áreas afines a la Psicología, 8% estudiar otra carrera y 1% emprender negocios.
- Los datos anteriores permiten destacar que los logros esperados por parte de los alumnos al terminar la carrera de Psicología y haber obtenido el Título Profesional son diversos y variados; sin embargo, los más representativos son: a) un porcentaje considerable de alumnos desea trabajar en lo que se estudió y de esta manera poner en práctica los conocimientos, habilidades, herramientas y capacidades adquiridas a lo largo de la carrera; y, b) existe un considerable potencial de aspirantes a realizar especialización en alguna de las áreas de la Psicología, de tal manera que los alumnos profundicen aún más en los conocimientos de la disciplina así como se actualicen constantemente en el campo de la misma.
- Una aportación interesante por parte de los estudiantes son sus propuestas de campos de estudio de la Psicología que deberían incluirse en el plan de estudios de la licenciatura, entre los que destacan: el 11% considera que es necesario incluir el campo del deporte; el 12% el experimental, el 18% el de publicidad, el 19% el de investigación y el 40% el referente a lo criminal.
- Una de las interrogantes planteadas a los alumnos nos permitió conocer su opinión con relación al grado en que consideraban qué tan importante era lo que podían ganar con su trabajo de psicólogos, en comparación con la satisfacción y realización personal que se obtiene muchas veces al desempeñarlo; cuestionamiento que pone en juego las expectativas laborales y principalmente las económicas, así como también la formación que el estudiante recibió durante su estancia por la carrera (*específicamente en cuanto a la ética profesional*). Ante esta situación hallamos que el 13% de los alumnos considera que si es más importante lo que ganas, en comparación con la satisfacción que deja el desempeñar tu trabajo; contrario a esta postura el 87% de ellos comentan que es más importante la satisfacción al desempeñar tu trabajo que la remuneración económica que se puede obtener.
- No obstante, que a pesar de las carencias que se hallaron en cuanto a las habilidades, capacidades, estrategias y herramientas que se consideran no adquiridas ni plenamente desarrolladas, hallamos que un alto porcentaje de los alumnos valoran a partir de la formación recibida en la carrera su desarrollo en el ejercicio de la Psicología con resultados alentadores, así tenemos que el 71% de ellos consideran que la formación recibida les permite un pleno ejercicio de la Psicología mientras que el 29% refieren no sentirse preparados para desempeñarse plenamente en el ejercicio de la Psicología. Por lo anterior, es necesario considerar lo siguiente: a) en el caso de los alumnos que si están seguros de practicar plenamente la disciplina psicológica lo hacen al argumentar que el nivel académico en la BUAP es bueno, la calidad de la enseñanza y las bases y formación recibida las consideran buenas; así mismo la calidad y el prestigio de la Institución, los contenidos de los programas de las asignaturas y el nivel del profesorado son muy buenos, además comentan que la carrera de Psicología tiene un buen plan de estudios; b) por lo que respecta a los alumnos que manifiestan no sentirse plenamente seguros en el ejercicio de la Psicología los argumentos que refieren son que hacen falta mejores programas, una práctica asesorada así como conocimientos y más práctica, además falta mejorar el plan de estudios de la carrera, existe una desvinculación con el campo laboral, la formación que se recibe es muy general aunada a los cuatrimestres que son muy

cortos y ante las demandas que la sociedad exige al profesional es necesaria una especialización.

## CONCLUSIONES

De manera general, el estudio reveló que los estudiantes de la carrera de Psicología de la BUAP, que cursan los últimos cuatrimestres de la licenciatura, esperan obtener los conocimientos, habilidades, estrategias y herramientas necesarias que les permitan poder 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 (*enfaticándose por este lado la postura que hace referencia a expectativas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje*); pero también, consideran que es necesario que la universidad les provea de los recursos necesarios para el cumplimiento de los objetivos que se plantean en el plan de estudios de la licenciatura, así como el perfil profesional denominado *perfil de egreso* plasmado en los lineamientos curriculares de la licenciatura (*postura sobre lo que desea el estudiante de la universidad*).

A partir de los resultados obtenidos se podría afirmar que la mayoría de los alumnos y alumnas espera adquirir tanto los conocimientos, habilidades, estrategias, herramientas, actitudes, etc., necesarios para el óptimo desempeño de la profesión; así como la universidad de cumplimiento a lo plasmado en el plan de estudios con respecto al perfil de egreso del profesional de la Psicología.

Después de todo el camino recorrido durante el proceso de investigación hemos logrado la construcción del presente trabajo, observando que el estudio de las expectativas y la percepción por parte de los estudiantes de lo que esperan y desean de la universidad, comienza a dar líneas de exploración que si bien aún no están consolidadas si están empezando a considerarse para una mejora del trabajo educativo al interior de las universidades de manera que éste sea grato y eficaz para los estudiantes. Así también, el estudio nos ha permitido describir la manera en como los alumnos perciben la realidad de su proceso educativo al interior de la carrera de Psicología, llevándonos a estar atentos en la manera en que los estudiantes interpretan y dan significado a su proceso de formación académica profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ahuja Aguirre, M. y Durán Barradas, S. (2001). "Expectativas de los estudiantes de la carrera de psicología: caso UCC", en *Revista de la Universidad Cristóbal Colón*. Año. 4. No. 13/14. pp. 61-75. México: UCC.
- Amar Amar, J. (2001). "Perspectivas de la Psicología en el Siglo XXI". *Revista Psicología desde el Caribe*. No. 008. Julio-Diciembre, 2001. pp. 38-52. Colombia: Universidad del Norte.
- Fernández Pérez, J. A. (2002). *Estructura y Formación: el caso de la profesión médica*. México: BUAP, FFyL, CEU.
- Fernández, J. (2001). *Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3 (2). Ver: <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html> (junio de 2007).
- Figuroa Rodríguez, S. y Jácome Ávila, N. (1997). "Aspectos formativos de la indagación del perfil profesional del psicólogo: un análisis comparativo", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol. 2 No. 2. pp. 7-23. México: CNEIP.
- González Mendoza, L. (2006). "La globacultura y sus expresiones sociales y educativas", en *Apertura*. Año. 6. No. 5. pp. 86-99. México: UdeG.
- Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado. México, 1977.
- Hernández Gordillo, A. (1984). *La psicología como profesión*. Revista Papeles del Psicólogo. No. 16 y 17. Ver: <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=193> (julio de 2007).
- Hernández Guzmán, L y Sánchez Sosa, J. J. (2005). "El aseguramiento de la calidad de los programas de formación en psicología profesional en México", en *Revista Mexicana de Psicología*. Vol. 22. No. Monográfico Especial. pp. 273-288. México: Sociedad Mexicana de Psicología.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II*. Madrid: Paidós.
- Mungaray, A. (2001). *La educación superior y el mercado de trabajo profesional*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3 (1). Ver: <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-mungaray.html> (junio de 2007).
- Myers, D. G. (2005). *Psicología Social*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Peiró, J. M. *La enseñanza de la Psicología en Europa*. Ver: <http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=1110> (mayo de 2007).
- Pichardo, M. C., García Berbén, A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). *El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (1). Ver: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-pichardo.html> (junio de 2007).
- Programa Académico de la Licenciatura en Psicología (1998). México: BUAP.
- Urbina Soria, J. (1989). *El Psicólogo: Formación, Ejercicio Profesional y Prospectiva*. México: UNAM.

# Trayectorias Escolares de Alumnos con Capacidades Diferentes

Juana. Ma. Méndez Pineda, Fernando Mendoza Saucedo y Luz Angélica Ramos Rodríguez\*

**Resumen:** En el presente artículo se presentan resultados de una investigación de corte cualitativo cuyo propósito fue conocer las trayectorias escolares de los alumnos con capacidades diferentes inscritos en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), a través de la aplicación de una entrevista semi-estructurada a 14 alumnos que se encuentran cursando su nivel de licenciatura en diferentes Facultades y Escuelas de esta Universidad. Del análisis de las entrevistas surgieron categorías como: Tipo de escolaridad, Apoyo brindado por parte de la familia, Facilidades para la adquisición de la autonomía, Actitud de los compañeros de clase, Apertura que ha tenido la UASLP para la inclusión de alumnos excepcionales así como los Recursos que son necesarios para ello. En los resultados se señalan los principales aspectos que en la trayectoria escolar de estos estudiantes favorecieron y también los que obstaculizaron su proceso educativo, así como las condiciones actuales de la UASLP que les han facilitado o dificultado su trayectoria académica. Palabras clave: Trayectoria escolar, alumnos universitarios con capacidades diferentes, universidad inclusiva, orientación como atención a la diversidad

**Abstract:** In this article, the outcomes of a qualitative research, whose purpose was to know the school course of students having different abilities who are enrolled in the UASLP, are presented. Through the application of a semi-structured interview to 14 students who are studying the undergraduate programs of different schools of this University. From the analysis of the interviews, the following categories were appeared: Curriculum, support given by families, facilities to acquire autonomy, classmates' attitude, openness shown by the UASLP to include exceptional students, as well as the necessary resources to do so. Results show the main aspects facilitated and challenged the educational process in these students throughout their schooling; as well as the actual conditions at the UASLP that facilitate and challenge their academic career. Keywords: Academic Career differently abled university students, inclusive university, orientation as means of addressing diversity

**Resumo:** Apresentasse nesse artigo os resultados de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo conhecer a trajetória escolar de alunos portadores de necessidades educativas especiais matriculados na UASLP. Foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas em 14 alunos cursando diferentes cursos de graduação da referida universidade. A partir da análise das entrevistas surgiram categorias tais como: Tipo de escolaridade, Apoio dado pela família, Facilidade para a aquisição da autonomia, Atitude dos colegas de classe, Abertura da UASLP no que concerne a inclusão escolar de alunos excepcionais, bem como os recursos necessários para essa iniciativa. Nos resultados se indicam os principais aspectos que promoveram ou bloquearam o processo educacional na trajetória escolar desses alunos. As condições atuais da UASLP, que facilitaram ou dificultaram a carreira acadêmica dos alunos, também, são advertidas. Palavras-chaves: Trajetória escolar, alunos universitários portadores de necessidades especiais, universidade inclusiva, orientação com atenção à diversidade.

## INTRODUCCIÓN

Existen dos grandes modalidades de educación en las que se han visto inmersos los alumnos con capacidades diferentes o alumnos excepcionales: la Educación Especial y la Educación Ordinaria-Inclusiva. Aunque todavía existen autores como Heward (1998) que mencionan que se obtienen mayores ventajas de una educación especial, debido a que ésta es más personalizada y con un currículo adecuado a las necesidades educativas que presenta cada estudiante, actualmente se ha llegado a considerar a este tipo de educación como limitante y segregadora, debido a que cuando se escolariza a un alumno con este tipo de educación se lleva a cabo una pedagogía inapropiada, se trata de homogenizar a los grupos, existen bajas expectativas de los profesores y padres de familia, así como

una marcada dificultad para, posteriormente, lograr la integración social o educativa. (Marchesi, Coll y Palacios, 2004)

Respecto a la escuela ordinaria-inclusiva, López Melero (2004) y otros autores como Arnaiz (1999), Ainscow, (1995) y Cuomo, (1992) que se inclinan por esta opción, consideran que cuando se habla de dificultades para acceder a los aprendizajes, tradicionalmente se ha centrado la atención en las características de los estudiantes, pero el hecho de que existan ciertas cualidades que hacen diferente a un alumno no implica que deba ser segregado de la escuela, por el contrario, la escuela tiene una oportunidad de ser mejor al atender a esta población, pues en la búsqueda de nuevas estrategias, materiales y procedimientos para enseñar a los alumnos excepcionales, la escuela

\* Juana. Ma. Méndez Pineda es profesora Investigadora de la Facultad de Psicología de la UASLP; doctora en Educación por la UIA Centro Golfo Puebla. Coordinadora de la Maestría en Educación de la UASLP. Miembro del SNI Nivel I. Correo: [jpineda@psicologia.uaslp.mx](mailto:jpineda@psicologia.uaslp.mx). Fernando Mendoza Saucedo es profesor Investigador del Instituto de Ciencias Educativas de la UASLP; maestro en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato. Director del ICE en la UASLP. Correo: [fmendoza@uaslp.mx](mailto:fmendoza@uaslp.mx). Luz Angélica Ramos Rodríguez es estudiante de la maestría en Psicología. Ganadora del Primer Lugar en el área de educación en el IX Verano de la Ciencia de la Región Centro, 2007 en la UASLP. Correo: [luzangelica\\_ramos@yahoo.com.mx](mailto:luzangelica_ramos@yahoo.com.mx).

se transforma en una escuela con más calidad.

Las políticas actuales que postulan la educación para todos en equidad de condiciones sin duda alguna han favorecido la inclusión de personas con capacidades diferentes en las escuelas regulares, como consecuencia de la aplicación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (Secretaría de Educación Pública, 2002) que se trabaja actualmente en los niveles de educación básica y que paulatinamente se extiende hacia el nivel medio superior. Lo anterior nos hace pensar en que esta población en un futuro no muy lejano incrementará su presencia en la educación superior (Méndez y Mendoza, 2007).

Si bien en los espacios universitarios de la UASLP vemos esporádicamente algunos alumnos con capacidades diferentes que han logrado acceder a ellos, (a pesar de sus peculiaridades) al interior de las facultades y escuelas no se ha generalizado su presencia. Esta situación ha traído como consecuencia que estas entidades académicas no realicen acciones institucionales, curriculares y pedagógicas encaminadas a atender a esta población en condiciones de equidad. Más bien es el alumno con capacidades diferentes quien con el apoyo de su familia tiene que adaptarse a las condiciones existentes en la institución, lo cual implica que en el proceso de formación académica, profesional y personal que se le exige se encuentre en desventaja con relación a sus condiscípulos.

Además, para los profesores, el enfrentar la tarea de enseñar a alumnos con capacidades diferentes como la sordera, la ceguera, las dificultades motoras u otras puede resultar una dificultad si no se cuenta con las actitudes de aceptación, la formación docente, las condiciones curriculares, los apoyos y herramientas requeridas, así como con una organización institucional que los apoye para garantizar la atención favorable a estos estudiantes.

Por ello es importante poner atención a las necesidades de esta población para tomar medidas que permitan a la UASLP avanzar en el reto de convertirse en una institución que además de incluir a esta población los atienda con equidad. Es por ello que en este artículo se ofrecen resultados de un



trabajo de investigación que explora en los alumnos con capacidades diferentes cuáles son las necesidades que enfrentan para lograr los objetivos educativos, cómo las resuelven, y cuáles son los apoyos que reciben por parte de la institución en su proceso educativo.

## METODOLOGÍA

Se realizó un estudio de tipo cualitativo, donde se entrevistó a los 14 alumnos excepcionales inscritos en el ciclo escolar 2005-2006 en la UASLP; 11 de ellos del sexo masculino y 3 del sexo femenino con una edad entre 20 y 26 años quienes realizaban estudios de licenciatura en las siguientes Facultades: Derecho, Agronomía, Estomatología, Ingeniería, Ciencias, Psicología, Ciencias Químicas y en la Escuela de Ciencias de la Información.

Después de realizar la transcripción de cada una de las entrevistas, se procedió a su análisis a través de la interpretación directa (Stake, 1998) y la elaboración de índices temáticos (Shagoury y Miller, 2000). La anterior permitió construir las categorías sociales entre las que destacan: tipo de escolaridad, apoyo brindado por parte de la familia, facilidades para la adquisición de la autonomía, actitud de los compañeros de clase, apertura de la UASLP para la inclusión de alumnos excepcionales, así como los recursos que son necesarios para ello, a partir de las cuales se elaboraron textos interpretativos para conocer algunos aspectos relevantes en las trayectorias escolares de los alumnos con capacidades diferentes en la UASLP.

## RESULTADOS

### Tipo de escolaridad

De los 14 alumnos entrevistados, solamente uno reporta haber asistido a una escuela especial en alguna etapa de su vida escolar, los demás cursaron sus diferentes niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato) en escuelas regulares que no contaban con apoyos adicionales para atender a los alumnos excepcionales.

Tanto la Educación especial como la Educación Ordinaria-Inclusiva muestran desventajas desde la opinión de los alumnos entrevistados, respecto a la

primera se dice que es homogenizadora y segregadora, y que los alumnos presentan mayor dificultad de adaptación cuando posteriormente ingresan a una Escuela Ordinaria. De igual forma se considera que a pesar de que la escuela especial es un espacio donde asisten personas con necesidades similares existe bajo nivel de concientización y sensibilización hacia las personas excepcionales, presentándose en ocasiones maltrato psicológico y físico.

Por su parte, la escuela regular-inclusiva desde la perspectiva de los alumnos entrevistados presenta carencia de los recursos humanos, materiales y de infraestructura para brindar una atención adecuada a los alumnos excepcionales, además sigue habiendo falta de preparación del profesorado, lo que trae como consecuencia que exista temor por parte de los padres de familia a que su hijo no reciba la atención que le es necesaria o que sea rechazado o señalado por sus demás compañeros de clase. Es importante resaltar que son pocos los maestros que realizan adecuaciones para que los alumnos excepcionales puedan acceder al currículum, la mayoría trata de homogenizar e incluir a esta población físicamente en los grupos pero no se logra la inclusión plena pues se dejan de lado las necesidades específicas de cada alumno.

Los alumnos entrevistados también consideran que existen ventajas en ambas modalidades de atención. Respecto a las ventajas en la Educación Especial mencionan que: los objetivos son más específicos, existen adecuaciones a las necesidades de los alumnos, se cuenta con los recursos necesarios, la atención es más individualizada, existe aceptación por parte de los compañeros de clase, y algo que consideraron muy importante es que los padres suelen compartir experiencias similares, lo que les permite compartir la experiencia de ser padres de una persona excepcional.

Respecto a las ventajas de la Educación regular-inclusiva, a pesar de que al comienzo se presentan dificultades de adaptación, con el paso del tiempo se llega con mayor facilidad a la adquisición de la autonomía, seguridad y habilidades sociales, aspectos que constituyen la base para el desarrollo personal y académico.

### Apoyo de la familia

La familia es el primer lugar en el que se fundamenta el desarrollo de todo niño, un espacio donde se desarrollan las primeras relaciones y vínculos,

donde el niño adquiere una estabilidad y seguridad emocional, que le permitirán en un futuro llegar a obtener autonomía.

En el estudio realizado se encontró que los padres de alumnos excepcionales han sido un factor fundamental en el éxito académico de sus hijos, les han mostrado interés y apoyo durante sus trayectorias escolares. Este apoyo es de tres tipos: **1) emocional**, respecto a que la dificultad que presentarán sus hijos no afectara su autoestima, **2) económico** ya que siempre han apoyado para que sus hijos puedan continuar con su escolaridad y actividades complementarias para un desarrollo óptimo y finalmente **3) académico** ya que siempre permanecieron orientando a su hijo respecto a las actividades académicas de manera no sobreprotectora; estos apoyos de la familia han dado como resultado un desarrollo personal adecuado que los ha llevado a obtener éxitos a lo largo de sus trayectorias escolares.

### Facilidades para el desarrollo de la autonomía

Todas las personas pueden y deben ser educadas para ser independientes, pero no todas las personas son iguales. Cada persona desarrolla capacidades de una forma distinta. Se puede pedir todo a todos, pero no se puede esperar que los resultados sean los mismos. Por ejemplo, es importante conocer cuáles son las capacidades reales de cada uno para poder ayudarle en su justa medida, y no solucionarle los problemas cuando sea capaz de realizarlos solo, o darle la oportunidad de experimentar, de equivocarse, o de acertar, y todo eso lleva tiempo, según la edad y la capacidad de aprendizaje de cada persona. También es importante que cualquier institución educativa (como la UASLP) cuente con las condiciones y recursos necesarios para brindar oportunidades de acceso y permanencia y una educación de calidad.

En los resultados obtenidos se muestra que la mayoría de los alumnos excepcionales presenta la necesidad de ser independientes desde edades tempranas, esta necesidad y el hecho de que los padres no muestren actitudes de sobreprotección, les impulsa a buscar y adquirir un nivel de autonomía adecuado en actividades como: autocuidado-salud, seguridad personal, autodirección, habilidades académicas, habilidades sociales, esta autonomía ha dado como resultado un desarrollo personal y autoconcepto adecuados que los ha acompañado a lo largo de sus trayectorias escolares.

### Actitud de los compañeros de clase

“La actitud de los compañeros es un papel relevante en el desarrollo socioafectivo de las personas excepcionales. La percepción que los compañeros tengan de la discapacidad va a modular sus reacciones ante la misma y a condicionar la aceptación o rechazo del niño con dificultades. Los niños perciben las diferencias entre ellos desde edades tempranas pero no siempre saben explicarlas adecuadamente o comprenden la causa de las mismas. Su desconocimiento sobre la discapacidad o las dificultades que presenta su compañero de clase les lleva a rechazarle y, en otros casos, a burlarse de él” (Cabezas, 2002). Las emociones y sentimientos que un compañero con dificultades puede suscitar en los otros niños pueden variar desde una franca hostilidad hasta una sincera compasión. Ambos extremos son desaconsejables pues se basan en relaciones descompensadas en las que al niño con dificultades le toca siempre adoptar un estatus de inferioridad.

En el caso de los alumnos excepcionales de la UASLP, los resultados muestran que en la etapa del preescolar la aceptación por parte de los otros compañeros suele ser adecuada, a diferencia del nivel primaria, secundaria y preparatoria donde el nivel de concientización suele ser muy pobre. En estos niveles el alumno excepcional suele recibir maltrato, abuso psicológico, es segregado y etiquetado. Nuevamente en el nivel licenciatura suele existir una actitud de apoyo y altruismo de parte de los compañeros.

### Apertura de la UASLP hacia la inclusión de alumnos excepcionales

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede decir que la apertura que ha tenido la UASLP para los alumnos excepcionales ha sido adecuada, ya que ha respetado los derechos que como todo alumno tienen dentro de la Universidad. Sin embargo, es importante resaltar que a pesar de la disposición y adecuada actitud de los profesores de clase, desde la perspectiva de los estudiantes excepcionales, aun sigue haciendo falta un mayor acercamiento del personal docente hacia ellos, esto con el fin de mantener presentes las necesidades más frecuentes de estos alumnos.

### Recursos

Respecto a los recursos que le son necesarios a la UASLP para brindar una educación de calidad, los resultados apuntan hacia dos vertientes: a) **Condicio-**

**nes de acceso al currículo y b) El trabajo pedagógico en el aula.** La primera de ellas hace referencia a 1) Crear condiciones físicas adecuadas a las necesidades de los alumnos tales como la accesibilidad a las aulas y otros espacios, colocación de rampas, barandales, adecuado mobiliario de tal forma que se permita un acceso y desplazamiento seguro; así como también los 2) Recursos técnicos y/o materiales específicos, tales como adquisición o adaptación del mobiliario para alumnos con discapacidad motora, el contar con material como regletas, computadoras parlanchinas, impresoras braille y máquina Perkins para estudiantes que presenten alguna discapacidad visual. La segunda vertiente hace referencia a 1) Cambios en la metodología de los docentes al momento de trabajar los contenidos de la clase, así como 2) Diversificación de las formas de evaluación que llevan a cabo.

### CONCLUSIONES

1. La mayoría de los alumnos excepcionales que se encuentran dentro de la UASLP han cursado su escolaridad en escuelas ordinarias inclusivas, en las que no se les han brindado las mejores condiciones para lograr su plena inclusión, no obstante sus trayectorias escolares exitosas muestran que una escuela regular, aún cuando no cuente con los recursos y condiciones apropiados para la inclusión, incide mucho más favorablemente en el desarrollo de las personas excepcionales que una escuela especial.
2. Los padres han brindado apoyo emocional, económico y académico a lo largo de la vida de sus hijos y este ha sido el factor más importante para que los estudiantes se encuentren en el nivel educativo actual, han sido los mismos padres quienes han buscado la normalización de sus hijos, como el hecho de buscar la inclusión en espacios educativos regulares y no especiales.
3. A nivel Preescolar y de Licenciatura existe una adecuada aceptación de los alumnos excepcionales a diferencia de los niveles de Primaria, Secundaria y Preparatoria, en donde existe mayor discriminación. Es posible entonces que el nivel de preparación que las personas tengan influye en el tipo de actitudes y nivel de concientización y apoyo hacia las personas excepcionales.
4. Los alumnos excepcionales han logrado su autonomía en edades tempranas y ésta ha servido como base para adquirir una gran seguridad personal.

5. La UASLP ha tenido apertura hacia el ingreso de alumnos excepcionales a sus diferentes entidades académicas, es decir no ha cerrado sus puertas a esta población., sin embargo, al igual que en los niveles anteriores de escolarización pareciera ser que el simple hecho de abrir las puertas a estos estudiantes es suficiente pues no existe un proyecto específico que permita su educación en condiciones de equidad.
6. Los aspectos que continúan haciendo falta en la UASLP para brindar educación de calidad a los alumnos excepcionales son las condiciones de acceso (accesibilidad a las aulas y otros espacios, colocación de rampas, barandales y adecuado mobiliario) de tal forma que se permita un acceso y desplazamiento seguro, recursos técnicos y/o materiales y cambios en el trabajo pedagógico (metodología y formas de evaluación que llevan a cabo los docentes). Podría decirse también que la visión de enseñanza aprendizaje que prevalece en la UASLP sigue siendo en su mayor parte tradicional, no se practican métodos activos de aprendizaje que en sí mismos favorecen la atención personalizada a las necesidades de todos los estudiantes incluyendo a los alumnos excepcionales y que permitirían brindar una educación para todos los estudiantes independientemente de sus peculiaridades.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO Narcea.
- Arnaiz, P. (1999). "Currículum y atención a la diversidad" en: Verdugo Alonso M.A. y De Urries, J. (coord). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú. Pp. 39-61.
- Cabezas, D. (2002). *La educación emocional y los alumnos con necesidades educativas especiales: posibles dificultades desde el modelo centrado en el contexto*. Afim N° 70, mar-abr.
- Cuomo. N. (1992). *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o Dificultades de Enseñanza?* Madrid: Visor.
- Heward, W. (1998). *Niños excepcionales. Una Introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice Hall.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe. p. 99-132, 165-246
- Marchesi, Á., Coll, C. y Palacios, J. (2004). *Desarrollo psicológico y educación. Trastorno del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Méndez, J. M. y Mendoza, F. (2007). *Actitudes hacia los alumnos con capacidades diferentes en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida. 5 al 9 de Noviembre.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Shagoury R. y Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula*. Barcelona: Gedisa.



## SUSCRÍBASE A LA REVISTA MEXICANA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

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

# Diagnóstico Transversal sobre Estrategias para el Estudio en Universitarios

Lilia Paz Rubio Rosas y Mónica Lozano Medina\*

**Resumen:** Esta investigación reporta resultados sobre un diagnóstico acerca de las estrategias para el estudio, en estudiantes de segundo semestre de la Universidad Pedagógica Nacional- Ajusco. Su propósito fue identificar las que poseen los estudiantes y las que necesitarán, para enfrentar los requerimientos de su formación académica con el fin de promover e impulsar Programas de Mejora como parte de la Orientación. **Palabras clave:** orientación educativa, estrategias para el estudio.

**Abstract:** This article reports the results of research on study strategies used by second semester students at the Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (National Pedagogical University, Ajusco Campus). The goal of the study was to identify the strategies which students possess and will require in the course of their university training. The purpose of investigating this topic was to promote and stimulate Improvement Programs as part of educational orientation. **Keywords:** orientation educational, study strategies.

**Resumo:** A pesquisa apresenta os resultados sobre um diagnóstico das estratégias para o estudo, em estudantes do segundo semestre da Universidade Pedagógica Nacional (UPN), campus Ajusco. O objetivo do trabalho foi identificar as estratégias que possuem os estudantes e das que precisam para enfrentar os requerimentos da sua formação acadêmica universitária, com o propósito de promover e incentivar Programas de Melhoramento como parte da orientação educativa. **Palavras-chave:** estratégias para o estudo y orientação educativa.

## JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los profesores comentan constantemente sobre los pocos conocimientos previos y las escasas estrategias para el estudio que poseen los estudiantes para su buen rendimiento académico y por otro lado, los estudiantes que ingresan se enfrentan a tareas solicitadas con alto grado de dificultad. Pareciera entonces que estos últimos requieren de poner en juego diversas estrategias que no poseen, lo cual obstaculiza su trayectoria escolar. Esto es un reto para cualquier institución de educación superior.

Ante esto nos surgieron las siguientes preguntas: ¿qué estrategias poseen los estudiantes que ingresan?, ¿cuáles serían sus necesidades de apoyo?, contestar estas interrogantes permite identificar las áreas de oportunidad que se necesitan atender institucionalmente, que coadyuven a los estudiantes al desarrollo de metodologías de estudio y de trabajos apropiados a las exigencias de las diferentes licenciaturas que se imparten en la universidad.

Para lograr lo anterior, consideramos necesario realizar un diagnóstico que constituye principal de esta investigación.

Este diagnóstico lo realizamos con estudiantes de segundo semestre de todas las licenciaturas que se

ofrecen en la UPN. Elegimos este semestre debido a que pensamos que en el primer semestre se encuentran en un proceso de integración al contexto universitario y recién están conociendo los requerimientos académicos solicitados por sus maestros, es decir, que en el segundo semestre suponemos que ya ha transcurrido un tiempo suficiente para detectar las estrategias que utilizan y cuáles serían pertinentes para su formación. Esto permitirá tener el conocimiento sobre las necesidades de apoyo que tienen los estudiantes de los primeros semestres, y ofrecernos bases para emprender acciones más preventivas que remediales.

Por lo anterior, el **objetivo** de este diagnóstico es determinar cuáles son las estrategias para el estudio que poseen los estudiantes que ingresan a la UPN y cuáles serían sus necesidades de apoyo para el desarrollo de hábitos y habilidades dirigidas al estudio y al trabajo universitario.

Así, conocer las distintas actividades y modalidades de estudio que realizan los estudiantes, nos ayudará a proponer Programas de Mejora al desempeño académico a través de la planeación de una serie de estrategias pertinentes a las necesidades detectadas.

Estos Programas de Mejora se fundamentan teóricamente en la Orientación Educativa y Escolar desde una perspectiva preventiva.

\* Lilia Paz Rubio Rosas es doctora en Ciencias Sociales y Desarrollo Educativo en la UAM-Xochimilco; profesora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. Áreas de investigación: orientación educativa, tutorías y política educativa. Mónica Lozano Medina es maestra en Pedagogía, doctorante de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. Áreas de investigación: evaluación educativa, didáctica y políticas educativas. Correo.- [monicalozano1@gmail.com](mailto:monicalozano1@gmail.com).

## REFERENTES TEÓRICOS

La Orientación en educación ha sido una preocupación constante a través del tiempo. Definir y delimitar su campo de acción no ha sido tarea fácil. Aún hoy se discuten los ámbitos de estudio y de intervención en disciplinas como: pedagogía, orientación educativa, y desde las distintas vertientes de la psicología como son la educativa, la del aprendizaje y la social, y no podemos decir que los acuerdos establezcan con claridad el campo de estudio de la orientación.

Brewer en la década de los treinta sostenía que *orientar es ofrecer a los estudiantes apoyo para comprender, organizar, ampliar y desarrollar sus habilidades tanto individuales como cooperativas* (En: Díaz- Aguado, M.J. y Medrano, C. 1995).

Ante la urgente necesidad de dar respuesta a la creciente complejidad de los problemas que surgen en el ambiente escolar, como son: grupos muy numerosos, espacios inadecuados, materiales de apoyo insuficientes, el rápido cambio de los conocimientos, las exigencias de la sociedad y el mercado laboral que cada vez son más inciertas; los profesores universitarios se enfrenten a diversos retos para formar a los profesionales del siglo XXI; en este sentido, la orientación educativa psicopedagógica y profesional ofrece una amplia gama de alternativas para favorecer la formación universitaria.

Instituciones dedicadas a la educación como National Education Association, Education Developmet Center, Inc, Harvard Graduate School, así como por empresas internacionales dedicadas a la informática Microsoft, Dell, Apple, AOL, entre otras, elaboraron el documento *Learning for the 21st century skills (2002)*, en él se plantea el desarrollo de tres tipos de habilidades para el aprendizaje, como se advierte en el siguiente Cuadro.

La adquisición de estas habilidades sólo puede lograrse a través del dominio de uno o varios campos del conocimiento y de la actividad humana. Son de corte abierto y no se desarrollan en abstracto, ni son independientes del contexto, se forman en contacto con problemas o campos del conocimiento para luego transferirse a otros ambientes, situaciones y contextos. Su formación demanda la convivencia con expertos, por lo que el acompañamiento durante este proceso es indispensable (De la Cruz 2005).

Habilidades de aprendizaje	Componentes de cada habilidad
1. Habilidades de Información y comunicación.	<i>De información:</i> Acceso, manejo, análisis, integración, evaluación y creación de información en diferentes formas. <i>De comunicación:</i> Entendimiento, manejo y creación efectiva de la comunicación oral, escrita y multimedia en una variedad de formas y contextos.
2. Habilidades de pensamiento y solución de problemas.	<i>Pensamiento crítico y sistémico:</i> Ejercitar el razonamiento y entendimiento, tomar decisiones complejas, comprender las interconexiones entre sistemas. <i>Identificación, formulación y solución de problemas.</i> Habilidad para enmarcar, analizar y solucionar problemas. <i>Creatividad y curiosidad intelectual.</i> Desarrollo, implementación y comunicación de nuevas ideas, así como estar abierto a diversas perspectivas.
3. Habilidades interpersonales y autodirección.	<i>Habilidades interpersonales y colaboración.</i> Demostrar trabajo en equipo y liderazgo, adaptar una variedad de roles y responsabilidades, trabajar productivamente con otros, ejercitar la empatía, respetar diversas perspectivas. <i>Autodirección.</i> Monitorear el propio entendimiento y las necesidades de aprendizaje, transferir el aprendizaje de un lugar a otro. <i>Adaptabilidad.</i> Ejercitar la responsabilidad y flexibilidad personal en contextos comunitarios, de trabajo y personales, mostrar altos estándares y tolerar la ambigüedad. <i>Responsabilidad social.</i> Actuar con responsabilidad considerando los intereses de la comunidad, demostrar una conducta ética en contextos comunitarios y lugares de trabajo.

Fuente: De la Cruz, G. (2005).

La tendencia actual de la orientación escolar se dirige a todos los estudiantes, se integra en el proceso educativo y tiene carácter proactivo, es decir, es anticipadora o preventiva y estimula el desarrollo de capacidades y habilidades. Esto tiene la ventaja de adelantarse a los problemas de desempeño académico y ofrecer situa-

ciones generadoras de éxito, reduciendo dificultades siendo una fuente de motivación.

En el siguiente cuadro se incluyen algunas definiciones, objetivos y funciones de orientación que se ocupan de la dimensión escolar.

Definición	Objetivos	Funciones
Proceso de ayuda a los estudiantes para que sean capaces de resolver problemas que la vida académica les plantea, especialmente el de elegir los contenidos y técnicas de estudio más adecuados a sus posibilidades (García Hoz, 1975).	Promover la toma de decisiones para lograr la autorregulación.	Asesoramiento para toma de decisiones.
Proceso educativo mediante el cual se asiste al educando con el fin de que éste pueda obtener el pleno rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según aptitudes y sus intereses para alcanzar más armónicamente los fines últimos de una educación integral (Nereci, 1990).	Promover el rendimiento escolar.	Asistencia al educando. Apoyo a los estudiantes en las actividades escolares.
Proceso de asesoramiento continuo donde el docente promueve actividades de tipo preventivo dirigido a la formación de hábitos de estudio, atención y concentración en clase, aprovechamiento del tiempo y desarrollo de habilidades cognitivas (Ayala, 1998).	Asesorar en la formación de hábitos de estudio. Desarrollar habilidades cognitivas básicas.	Asesoramiento preventivo. Prevención y desarrollo.
Está dirigida a ofrecer ayuda y atención al estudiante para que alcance un alto rendimiento académico y progrese en sus estudios (Mora, 2000).	Promover el rendimiento académico.	Ayuda y atención.
Proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender y formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar y frente a las actividades de aprendizaje (Molina 2000).	Formar hábitos, actitudes y valores. Formar conductas positivas frente al estudio. Desarrollar habilidades y destrezas.	Formación y guía a los sujetos. Desarrollo. Habilidades y destrezas.

Fuente: Molina, D. (2002)

En el cuadro anterior podríamos agregar a otros autores, sin embargo, de las numerosas definiciones de orientación escolar, hemos elegido dos: la de García Hoz (1975) quien entiende por orientación escolar un proceso de ayuda a los estudiantes para que sean capaces de resolver problemas que la vida académica les plantea, especialmente el de elegir los contenidos

y técnicas de estudio más adecuados a sus posibilidades; y la de Molina (2000), quien define la orientación escolar como un proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender y formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar en relación a las actividades de aprendizaje.

Las dos concepciones anteriores se complementan y se enfocan básicamente a la prevención y al desarrollo integral, en tanto que se dirigen a impulsar procesos autoregulatorios cuyo objetivo es aprender a aprender y que, en definitiva trascienden el recinto escolar.

En varias investigaciones reportadas en las memorias de los Congresos de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO), se encuentran experiencias y métodos para la intervención psicopedagógica con resultados positivos para atender la deserción y el rezago de los estudiantes, cuyas causas sabemos que son múltiples y complejas; sin embargo, una constante es el reporte de perfiles de ingreso inadecuados y falta de hábitos de estudio. Como por ejemplo, el de Estrada, P. y Hernández, Y. (1995), Silva Mar, M.A. (1997), Ramírez, R.P. (2001), Cortés, E.L. (2003), y García, D.M. (2005).

En este mismo sentido, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo reporta que las principales causas por las cuales se presentan la deserción y el rezago de los estudiantes tienen diferentes orígenes: sociales, psicológicos, económicos, y físicos; así como las imputables al rendimiento escolar donde se encuentran perfiles de ingreso inadecuados y falta de hábitos de estudio (Calderón 1998). Y es, en esto último en donde las instituciones tienen responsabilidad y un área de oportunidad a desarrollar que puede ser a través de la implementación de Programas de Mejora preventivos.

Estos Programas tienen como objetivo ofrecer orientación al estudiante, a partir de la exploración de diversas alternativas para resolver sus problemas dentro del contexto escolar. Las acciones implicadas en este propósito son: programar cursos de estrategias de estudio, técnicas de lectura, comprensión, redacción, lógica, búsqueda de información sobre bibliografía requerida en un momento preciso, auto-aprendizaje, entre otras (Calderón 1998).

El conocimiento de las habilidades para el estudio que poseen los estudiantes y el diseño de apoyos adecuados, es el fundamento de los Programas de Mejora, que están dirigidos a lograr un aprendizaje autónomo.

Existen algunos estudios que han demostrado que el uso tanto de las habilidades como las estrategias para el estudio predicen un buen desempeño académico en los estudiantes, como es el caso de los resultados reportados por Martínez Guerrero y Sánchez Sosa (1993), quienes muestran que una buena administración de actividades para el estudio, así como la identificación de la información relevante de

un texto y el repaso constante de los temas, les ayudan durante su trayectoria escolar.

Como apoyo a lo anterior Pozo (1990) afirma que al ser las estrategias de aprendizaje procedimientos y secuencias integradas de actividades les facilitan a los estudiantes la adquisición y la utilización de la información, por lo tanto entre más afectivas sean las estrategias de aprendizaje tendrá mejor efecto en el desempeño escolar.

Así mismo, en el estudio realizado por Durón (1999) retoma las investigaciones de Sageder (1994) y Dickinson y O'Connell (1990), en la primera se enfatiza la importancia la motivación de los estudiantes para el uso de determinadas estrategias de aprendizaje, así como sus atributos personales; en la segunda reafirma la importancia de la organización del tiempo para el estudio, en contraposición la lectura y revisión de materiales, esto implica que si los estudiantes leen y revisan materiales de estudio sin organizarlos no tienen los mismos resultados.

Con fundamento en lo anterior, en este trabajo de investigación consideramos a la orientación educativa en contextos escolares como un proceso de intervención psicopedagógica intencional, sistemático y programado que incluye un conjunto de conocimientos y principios teóricos que la fundamentan, con la finalidad de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos. El enfoque de esta orientación es preventivo porque su objetivo principal es evitar el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje en general, pareciera que uno de las vías para lograr lo anterior es a través de programas de mejora que fortalezcan estrategias para el estudio y la motivación.

## METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta investigación fue una evaluación diagnóstica de corte transversal y censal, a partir de una muestra estatificada por carrera. Realizada en la UPN-Ajusco, a estudiantes que cursaban el 2º. Semestre las licenciaturas escolarizadas en el 2006-I.

## Instrumento

El instrumento que se utilizó fue diseñado ex profeso, tomando en cuenta tres aspectos: las *habilidades* que los estudiantes requieren poner en juego durante su trayectoria escolar, las *aportaciones* de los autores que se citan en los referentes teóricos y por último algunas *propuestas de instituciones nacionales e interna-*

cionales para identificar habilidades y estrategias de aprendizaje.<sup>1</sup>

A partir de estas propuestas y su análisis, determinamos las siguientes categorías: motivación, administración del tiempo, estrategias para lectura, estrategias para exposiciones, para presentación de exámenes, habilidades para el estudio y para la escritura.

Cada categoría incluyó 10 indicadores (con un total de 70 reactivos), con respuesta dicotómica que detectó la presencia o ausencia de habilidades básicas para el estudio, se incluyeron reactivos positivos y negativos.

La validación del instrumento se realizó en dos etapas: la primera fue interjueces con docentes de la UPN y la segunda fue un piloteo con estudiantes de las diferentes carreras de otros semestres.

**Procedimiento**

El instrumento se aplicó en el período abril-junio del 2006 a un total de 900 estudiantes, de todas las licenciaturas y en los tres turnos.<sup>2</sup>

Se procesó la información para su análisis conforme a las siete categorías estudiadas. El tratamiento

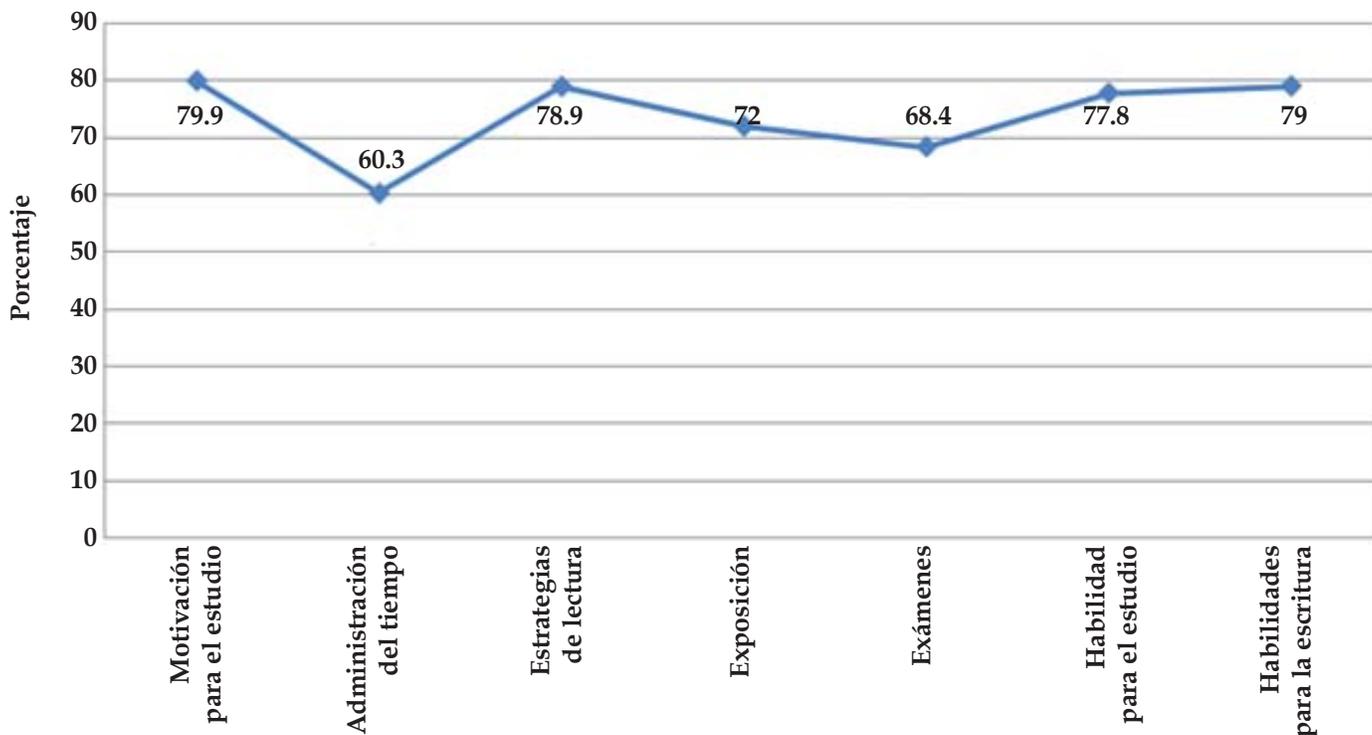
Tabla 1  
Cuestionarios Aplicados por Turno y Licenciatura

Licenciatura	Matutino	Vespertino	Mixto	Total
Administración Educativa	66	49		115
Educación de Adultos*	8			8
Educación Indígena*	28	-----	-----	28
Pedagogía	200	151	30	381
Psicología Educativa	102	97	36	235
Sociología de la Educación	27	30	-----	57
Total	431	327	66	824

\* Estas licenciaturas sólo se ofrecen en el turno matutino.

estadístico es de tipo descriptivo, permitiéndonos identificar tanto las estrategias que poseen los estudiantes, así como las que necesitan fortalecer para realizar sus estudios universitarios.

Gráfica 1. Porcentaje General por Categoría



Los instrumentos utilizados fueron: González, F., (Julio 2003). *Cuestionario Técnicas de estudio*. Ramo García, A., (1999) *Técnicas de estudio de aplicaciones didácticas*. Tecnológico de Monterrey: Campus Monterrey (2006). *Talleres de fuentes de información*. Universidad de Colima, (2004). *Sistemas de inventarios de técnicas de estudio*. (SITAE).

<sup>2</sup> Matutino, vespertino y mixto.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

De los 900 cuestionarios aplicados, fueron respondidos adecuadamente 824, se invalidaron 76 debido a que eran estudiantes de otras generaciones o bien porque no contestaron más de 10 preguntas del instrumento. Debido a lo anterior, el análisis que reportamos se basa en 824 estudiantes (Tabla 1).

Para poder realizar el análisis del estudio se calificó cada categoría en una escala de 1 a 10. En donde, la calificación máxima significó que el sujeto cumple con

todas las habilidades de una categoría y, si era igual o menor a 6 se consideró como necesidad de apoyo. Para poder identificar, las necesidades de apoyo y las habilidades de los estudiantes, los resultados se presentan de forma inversa, esto es, los porcentajes mayores representan más necesidad de apoyo.

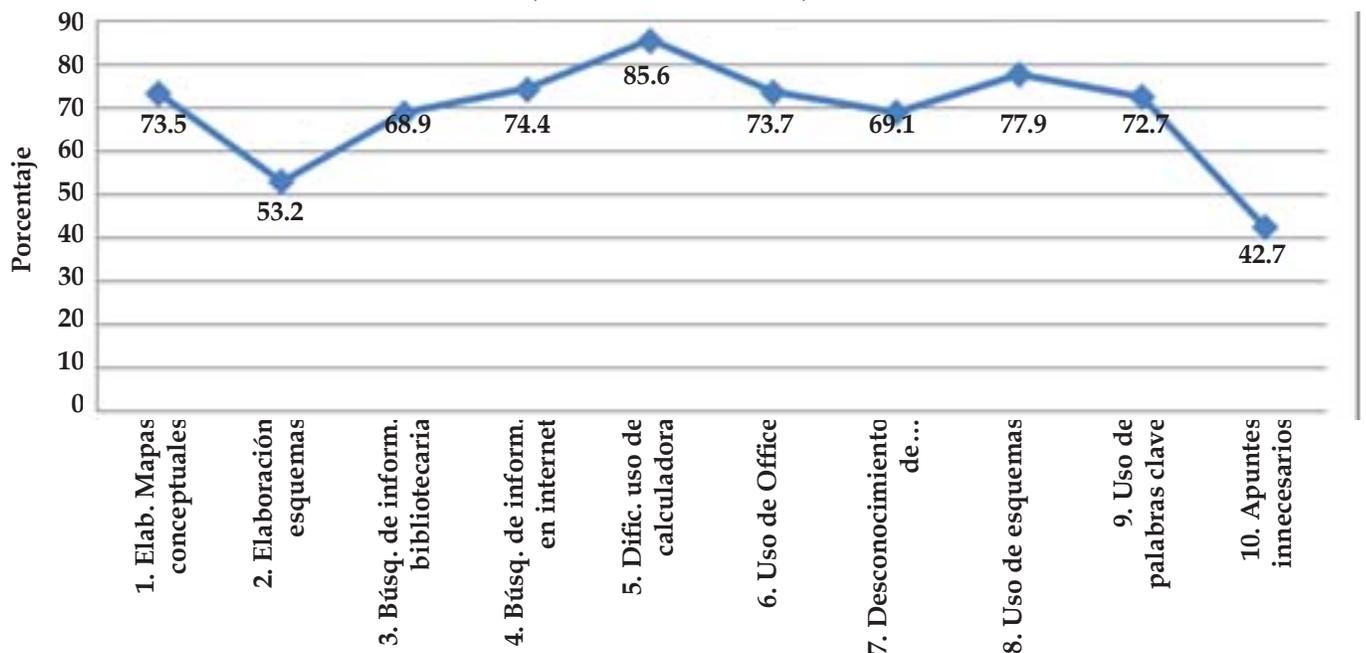
### Hallazgos generales

En términos generales los estudiantes requieren apoyo en la mayoría de las estrategias para el estudio, de-

**Tabla 2.**  
Totales Generales por Licenciatura

	Motivación	Admon. del tiempo	Estrategias para la lectura	Exposición	Exámenes	Habilidades para el estudio	Escritura
Administración educativa	73.04	48.70	69.57	55.65	60.87	70.43	71.30
Educación de Adultos	87.50	62.50	75.00	62.50	87.50	62.50	75.00
Educación Indígena	85.71	60.71	75.00	50.00	71.43	78.57	71.43
Pedagogía	79.79	61.15	79.53	65.88	70.34	78.74	81.36
Psicología educativa	81.28	61.28	82.13	68.94	68.51	82.55	80.85
Sociología de la educación	84.21	84.21	84.21	63.16	66.67	70.18	77.19

**Gráfica 2. Habilidades para el Estudio**  
(todas las licenciaturas)



bido a que sus porcentajes rebasan al 60% (Gráfica 1). Esto es explicable ya que recién inician su carrera universitaria.

Sin embargo, los porcentajes más altos que requieren de especial atención son cuatro: habilidades para el estudio, estrategias para lectura, habilidades para la escritura y motivación para el estudio.

Con respecto a estas categorías, la atención requerida es diferente por carrera, (Tabla 2), encontrándose

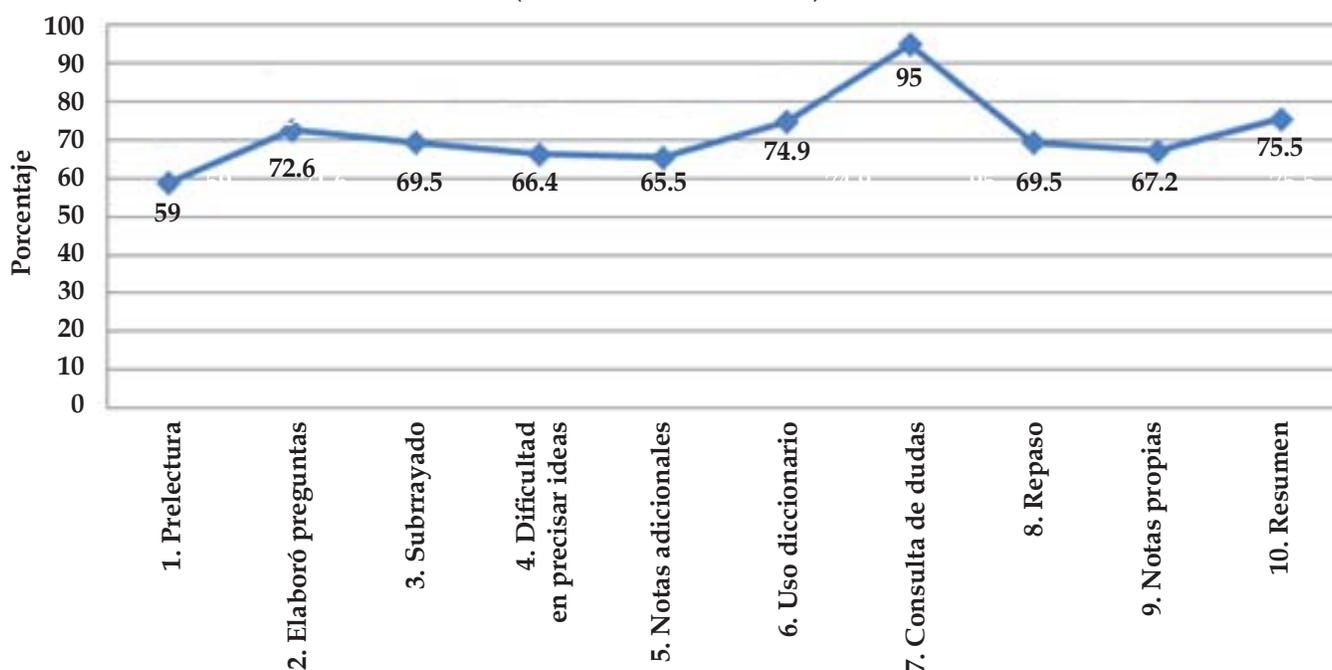
que los porcentajes más altos correspondieron a la motivación para el estudio; excepto en Pedagogía y Psicología Educativa, en las cuales los porcentajes más altos se encuentran en habilidades para la escritura y habilidades para el estudio respectivamente.

Estos hallazgos generales indican que son amplias y constantes las acciones que las instituciones universitarias deben impulsar a través de programas de mejora.

**Tabla 3.**  
**Habilidades para el Estudio**

Licenciatura						
Número de pregunta	Administración	Adultos	Indígena	Pedagogía	Psicología	Sociología
1	68.7	25.0	89.3	72.4	80.4	61.4
2	47.8	50.0	35.7	54.3	55.7	54.4
3	71.3	62.5	46.4	69.8	69.8	66.7
4	77.4	87.5	78.6	73.5	74.5	70.2
5	86.1	87.5	92.9	89.5	79.1	80.7
6	77.4	37.5	60.7	76.1	70.2	75.4
7	56.5	37.5	60.7	71.7	76.2	56.1
8	79.1	75.0	89.3	75.6	80.0	77.2
9	63.5	87.5	67.9	72.2	79.1	68.4
10	29.6	87.5	39.3	41.5	51.1	38.6

**Gráfica 3. Estrategias para la Lectura**  
**(todas las licenciaturas)**



### Hallazgos por categoría

Un análisis más detallado, de las cuatro categorías con mayor porcentaje, nos permitió observar las necesi-

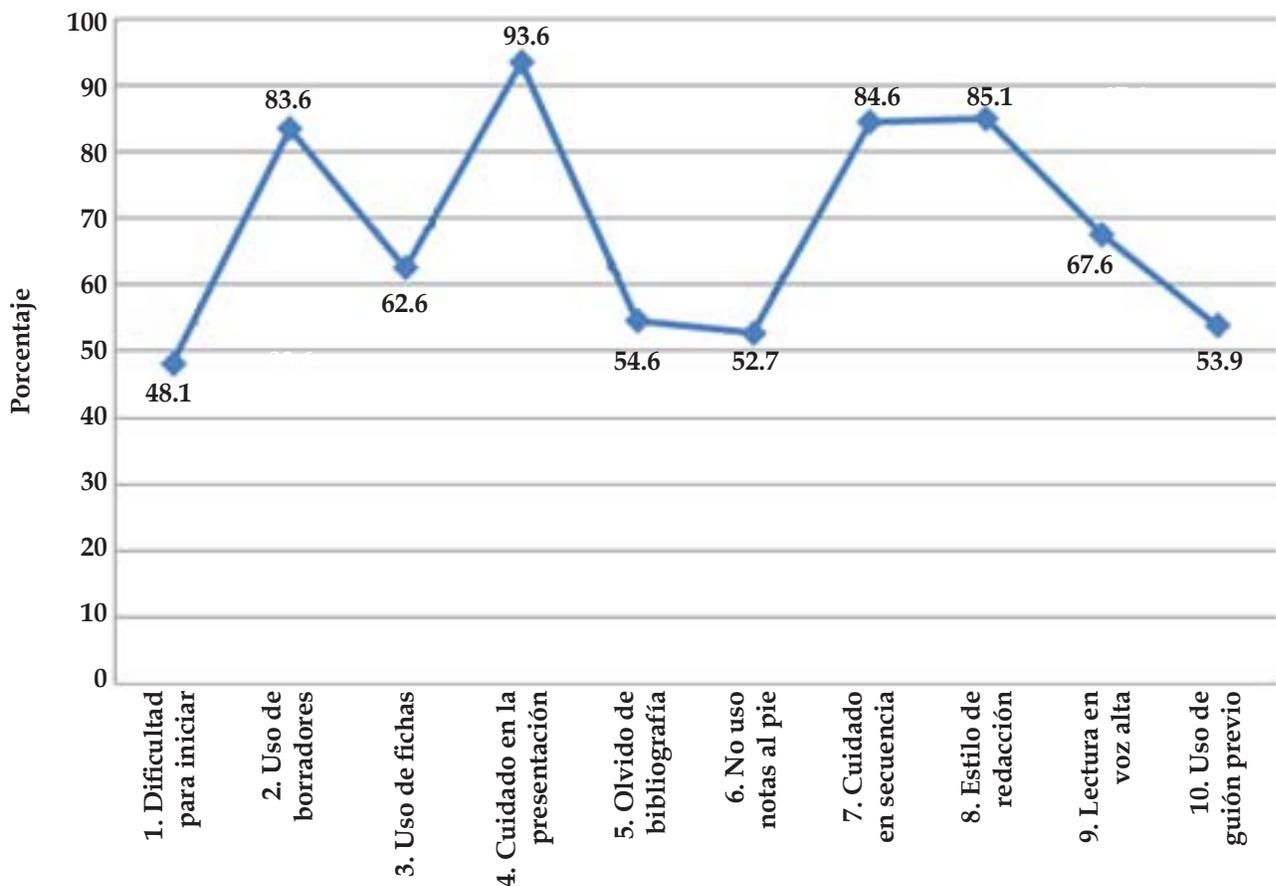
dades de apoyo específicas, así como las diferencias que existen entre las licenciaturas.

Con respecto a las *habilidades para el estudio* se encontró que los estudiantes tienen que reforzar el

**Tabla 4.**  
**Estrategias para la Lectura**

Licenciatura						
Número de pregunta	Administración	Adultos	Indígena	Pedagogía	Psicología	Sociología
1	62.6	37.5	57.1	57.0	58.3	71.9
2	61.7	100.0	67.9	73.2	76.2	73.7
3	60.0	50.0	42.9	72.4	72.3	73.7
4	55.7	62.5	60.7	66.1	74.5	59.6
5	56.5	87.5	75.0	65.4	67.7	68.4
6	67.0	87.5	82.1	76.4	74.5	77.2
7	97.4	100.0	89.3	95.3	93.6	96.5
8	69.6	100.0	75.0	65.9	71.9	77.2
9	53.9	87.5	60.7	68.2	69.4	78.9
10	64.3	62.5	60.7	78.7	77.4	77.2

**Gráfica 4.**  
**Habilidades para la Escritura**



uso de la calculadora, búsquedas de información en internet, el uso de esquemas y la elaboración de mapas conceptuales que representan los porcentajes más altos (Gráfica 2). Sin embargo, paradójicamente los estudiantes si tienen habilidades para elaborar esquemas o cuadros sinópticos, lo cual nos hace pensar que elaboran esquemas y no los utilizan de manera adecuada. Otra habilidad que poseen es identificar los puntos relevantes en la toma de apuntes para estudiar,

ya que son los menores porcentajes, por tanto tienen menor dificultad para ello.

Dentro de cada una de las licenciaturas una constante fue la dificultad en el uso de la calculadora, como se reporta en las licenciaturas de Administración Educativa, Educación de Adultos, Indígena, Pedagogía y Sociología. Mientras, que para la licenciatura en Psicología Educativa la mayor dificultad es la elaboración de mapas conceptuales (Tabla 3).

**Tabla 5.**  
**Estrategias para la Escritura**

Licenciatura						
Número de pregunta	Administración	Adultos	Indígena	Pedagogía	Psicología	Sociología
1	53.0	50.0	25.0	50.7	47.2	35.1
2	76.5	87.5	89.3	84.8	83.4	87.7
3	60.9	62.5	53.6	63.3	60.4	75.4
4	89.6	75.0	92.9	95.8	93.6	89.5
5	43.5	50.0	32.1	57.0	54.9	71.9
6	47.8	62.5	57.1	55.9	49.8	49.1
7	80.9	87.5	78.6	84.8	87.2	82.5
8	80.0	100.0	89.3	85.8	84.7	87.7
9	70.4	62.5	60.7	67.2	68.9	63.2
10	49.6	62.5	53.6	50.7	60.4	56.1

**Gráfica 5.**  
**Motivación para el Estudio**

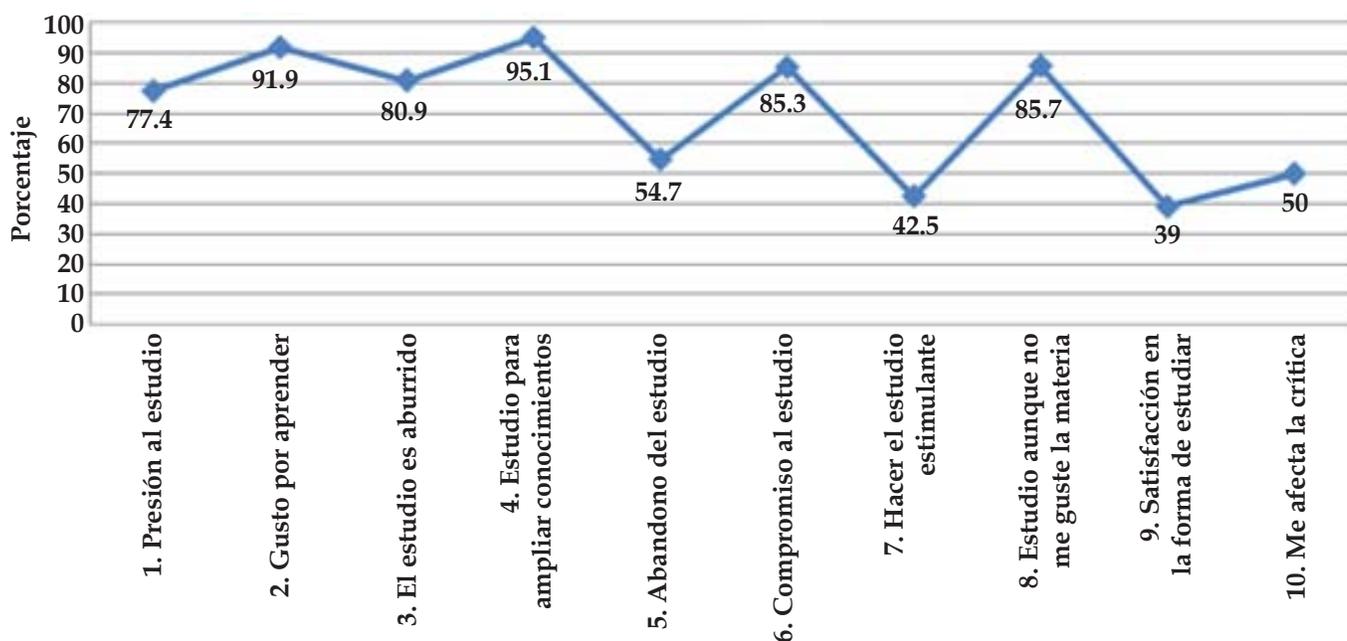


Tabla 6.  
Motivación para el Estudio

Número de pregunta	Licenciatura					
	Administración	Adultos	Indígena	Pedagogía	Psicología	Sociología
1	73.9	62.5	96.4	77.4	79.6	68.4
2	88.7	100.0	82.1	92.4	93.6	91.2
3	78.3	87.5	82.1	81.6	80.4	82.5
4	96.5	87.5	96.4	94.5	94.9	98.2
5	48.7	50.0	53.6	55.4	56.2	57.9
6	80.9	100.0	96.4	84.5	86.4	87.7
7	31.3	37.5	32.1	42.3	48.9	45.6
8	88.7	100.0	85.7	82.2	89.4	86.0
9	31.3	12.5	25.0	39.6	43.0	43.9
10	43.5	37.5	60.7	48.8	54.0	52.6

En cuanto a las *estrategias para la lectura*, si bien los estudiantes realizan una prelectura, en los indicadores restantes el porcentaje sobrepasan el 60%, sobresaliendo el poco interés para aclarar dudas cuando algún término o párrafo no es entendible para ellos (Gráfica 3), esto es relevante porque se presenta en todas las licenciaturas (Tabla 4).

Con relación a las *habilidades para la escritura*, los estudiantes consideran, en términos generales que no les cuesta trabajo iniciar el escrito, debido a que elaboran un esquema previo, así mismo, utilizan notas al pie de página, señalando la bibliografía consultada. Son focos de atención el poco cuidado en la presentación del escrito, el estilo de redacción y la secuencia de las ideas (Gráfica 4).

Respecto al cuidado en la presentación del escrito, se encontró que esto es una constante en todas las licenciaturas excepto la Licenciatura en Educación de Adultos.

El cuidado en la secuencia de ideas, se presenta con mayor dificultad en Educación de Adultos y Psicología Educativa, mientras que para estilo de redacción destaca Educación de Adultos (Tabla 5).

Por último, en la *motivación para el estudio*, encontramos que los estudiantes tienen indicadores bajos en: no abandonar el estudio, tratan de hacer estimulante su estudio, se sienten satisfechos en la forma de estudiar, y por último no les afecta la crítica sobre su rendimiento académico. Sin embargo, los principales problemas en esta categoría se ubican en una falta de interés por ampliar conocimientos, el poco gusto por aprender, el compromiso hacia

el estudio y si no les gusta la materia no estudian (Gráfica 5).

Estos resultados nos hacen reflexionar sobre la contradicción entre no abandonar el estudio a pesar del poco gusto por aprender y ampliar sus conocimientos, lo que podría implicar el reflejo de una cultura de estudiar para "pasar". Es importante señalar que en todas las licenciaturas destacan los altos porcentajes en ambos rubros, excepto en la licenciatura de Educación Indígena (Tabla 6).

Estos hallazgos por categoría nos indican que las acciones en los Programas de Mejora tendrán que ser diferenciados por licenciatura.

## CONCLUSIONES

Con esta investigación identificamos tanto las habilidades que tienen los estudiantes para el estudio, así como, aquellas que requieren ser apoyadas por la institución a través de Programas de Mejora.

Si bien los resultados muestran que en todas las estrategias se requiere ofrecer apoyo, se destacan cuatro de ellas: habilidades para el estudio, estrategias para la lectura, habilidades para la escritura y motivación.

Las tres primeras pueden ser susceptibles de desarrollo a través de Programas de Mejora, sin embargo, la cuarta, la *motivación para el estudio* es un aspecto afectivo que tiene que ver con la falta de sentido que el alumno tiene con respecto a sus estudios universitarios, o bien podríamos decir, que el único sentido es "pasar" las materias.

Se puede pensar que el desarrollo de las tres primeras pueden favorecer la motivación, o bien que la motivación incida en el desarrollo de las estrategias para el estudio. Esto sería un reto institucional para explorar vías que impacten en aspectos afectivos más que cognoscitivos; porque, el problema de la motivación nos remite a la desesperanza de los jóvenes, que trasciende el contexto escolar universitario, esto no quiere decir que no podamos hacer nada desde la institución. La tutoría ofrece una vía estratégica, como lo demuestran los resultados de investigación de Mendoza y de la Rosa (2006) quienes estudian la percepción de ayuda que tienen los estudiantes tutorados en la UPN, donde se encontró que el mayor apoyo percibido se encuentra en el área emocional, a través de la exploración de alternativas para la solución de conflictos y la mejora de su autoestima; esto lo atribuyen al clima de confianza que genera el vínculo tutorial y que tiene que ver con la esperanza.

Esta investigación lejos de llegar a respuestas genera múltiples y complejas preguntas y reflexiones, por ejemplo; ¿cómo elaborar desde la institución Programas de Mejora diferenciados a partir de las diversas necesidades de los estudiantes por licenciatura? Ante una realidad de desesperanza de los jóvenes, ¿qué somos capaces de hacer desde los contextos universitarios? Creemos que las instituciones de educación superior tendrían la responsabilidad de crear contextos educativos que generen confianza en sus estudiantes.

Algunas vías a explorar, son la Orientación y la tutoría y por supuesto la direccionalidad de los Programas de Mejora sobre estudios de cada realidad concreta.

#### BIBLIOGRAFÍA.

- Calderón, J. (1998). *Programa Institucional de Tutorías*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Documento interno. 20 pp.
- Cortés, E.L. (2003). "Taller: Técnicas de estudio al nivel medio." *Memoria 5º Congreso Nacional de Orientación Educativa*. México: Puebla, 75-78 pp.
- De la Cruz, G. (2005). "Tutoría y sociedad del conocimiento" Ponencia Magistral presentada en el *Primer Coloquio sobre "Experiencias y retos de la acción tutorial en la UPN"*, en la UPN-Ajusco. 9 y 10 de noviembre. Documento Interno, 15 pp.
- Díaz-Aguado, M.J. y Medrano, C. (1995). *Educación moral desde la perspectiva constructivista*. Bilbao: Mensajero.
- Durón T., L., Oropeza T., R. et al., (1999). *Actividades de estudio: análisis predictivo a partir de la interacción familiar y escolar de estudiantes de nivel superior*, Documento de trabajo, Facultad de Psicología, México: UNAM, s/p.
- Estrada, P. y Hernández, Y. (1995). "Propuesta de una investigación diagnóstica de los factores que influyen en el fracaso escolar." *Memoria 1er Congreso Nacional de Orientación Educativa*. México: Hidalgo, pp. 189-192.
- García Hoz, V. (1994). *La orientación en la educación institucionalizada*. Madrid: Rialp, 391 pp.
- García, D.M. (2005). "Las estrategias de aprendizaje como materia de la Facultad de Medicina, UNAM." *Memoria 6º Congreso Nacional de Orientación Educativa*. México: Hidalgo, 205-208 pp.
- González, F., (Julio 2003). *Cuestionario Técnicas de estudio*; ver [www.iespana.es/comoestudiar/testsceti.htm](http://www.iespana.es/comoestudiar/testsceti.htm) (marzo de 2007).
- Learning for the 21st century skills* (2002); ver [www.21centuryskills.org](http://www.21centuryskills.org) (mayo de 2007).
- Martínez-Guerrero, J. y Sánchez, J.J. (1993). "Estrategias de aprendizaje: Análisis predictivo de hábitos de estudio en el desempeño académico de alumnos de bachillerado." *Revista Mexicana de Psicología*, 10, 63-73 pp.
- Mendoza L y De la Rosa, K. (2006) *La percepción de los estudiantes tutorados en los aspectos cognitivos, afectivo y conductual*. Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa, UPN-Ajusco. 112 pp.
- Molina, D. (2002). *Modelo de orientación personal-social*. Barrinas: Unellez. s/p.
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En Coll, C, Palacios, J, Marchesi A. (eds). *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. II: Psicología de la Educación. Madrid: Alianza, 221 pp.
- Ramírez, R.P. (2001). "Programa de Comprensión Lectora promotor del desarrollo de habilidades cognitivas y del interés por el estudio", *Memoria 4º Congreso Nacional de Orientación Educativa*. México; Cd. De México, 549-554 pp.
- Ramo, A. (s/f) "Técnicas de estudio", ver <http://aramo.wordpress.com/tecnicas-de-estudio/tecnicas-de-estudio/> (marzo de 2007).
- Silva Mar, M.A. (1997). "Los hábitos de estudio con los que ingresan los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Veracruzana y su influencia en la formación Académica", *Memoria 2º Congreso Nacional de Orientación Educativa*. México: Cd. De México, 347-349 pp.
- Tecnológico de Monterrey. Campus Monterrey. (2006). "Talleres de fuentes de información."; ver <http://biblioteca.mty.itesm.mx/servicios/cursos.html> (marzo de 2007)
- Universidad de Colima. (2004). *Sistemas de inventarios de técnicas de estudio*. (SITAE). C.D. Documento Interno.
- Velaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Conceptos, modelos, programas. Málaga: Aljibe. 450 pp.

# La Orientación Educativa en el Desarrollo del Rol Educativo de la Familia en la Comunidad

Liudmila Batista Fandiño, Aida Rosa Gómez Labrada y Yolanda Mercerón Figarola\*

**Resumen:** La orientación educativa promueve en los sujetos la búsqueda de posibles respuestas a las contradicciones y conflictos que enfrentan; de aquí que tenga un carácter de esencia en todo el proceso educativo familiar de una comunidad que demanda orientación, asesorías, consejos que contribuyan a perfeccionar sus conocimientos, modelos y concepciones con respecto al cuidado y crianza de los hijos. Partiendo de las necesidades de aprendizaje diagnosticadas, se ha propuesto el trabajo a través de espacios de reflexión donde se analizó al grupo familiar tanto en su realidad institucional, como grupal, todo lo cual brindó elementos que facilitaron la búsqueda de alternativas ante los hechos cotidianos que están generando procesos favorecedores de inmadurez y asimismo se tuvo en cuenta a través de qué situaciones alternativas se puede facilitar el desarrollo de seres más autónomos y dueños de su historia. Palabras clave: Rol de padre y madre, ejercicio de la autoridad, definición de límites, delimitación de espacios.

**Abstract:** Educational guidance promotes the search for subjects of possible responses to the contradictions and conflicts between, hence has a character of substance in the whole educational process relative of a community demand orientation, advice, tips that help to improve their knowledge, models and concepts regarding the care and upbringing of children. Based on the learning needs diagnosed, it is proposed to work through opportunities for reflection which analyzed the family group both in its institutional reality, as a group, all of which provided elements that facilitated the search for alternatives to the daily events generating processes are immature and also flattering taken into account through which alternative scenarios can facilitate the development of more autonomous beings and masters of their history. Keywords: Role of father and mother, exercise of authority, definition of boundaries, boundaries of spaces.

**Resumo:** Orientação Educacional promove a busca por assuntos de possíveis respostas para as contradições e os conflitos entre, por conseguinte, tem um caráter de fundo em todo o processo educacional de uma orientação em relação a demanda da comunidade, conselhos, dicas que ajudam a melhorar os seus conhecimentos, modelos e conceitos sobre o cuidado ea educação das crianças. Com base no diagnóstico de necessidades de aprendizagem, propõe-se a trabalhar através de oportunidades de reflexão que analisa o grupo familiar, tanto na sua realidade institucional, como um grupo, que forneceu elementos que facilitou a busca de alternativas para os eventos diários processos de produção são imaturos e também lisonjeiro tidas em conta através da qual os cenários alternativos podem facilitar o desenvolvimento dos seres mais autónomos e mestres de sua história. Palavras-chave: Papel do pai e da mãe, o exercício da autoridade, a definição das fronteiras, os limites dos espaços

## INTRODUCCIÓN

*Al engendrar un hijo asumimos una tarea que puede ser extraordinariamente placentera y darnos muchas satisfacciones. Pero es una tarea: tu hijo será esencialmente lo que hagas de él. Por eso ser padre tiene de artista, de científico, de agricultor. Educar a un hijo es algo así como crear una obra de arte, como hacer un descubrimiento único e irrepetible. Y es también por supuesto un conmovedor acto de amor (Sorín, 1990: 11).*

La llegada al mundo de un niño, es un acontecimiento de gran importancia si se tiene en cuenta la inmensa responsabilidad que contrae la familia al cuidarlo y educarlo. A partir de ese momento, un nuevo ser irá aprendiendo, con la influencia del adulto, los modos humanos elaborados socialmente, las formas de comunicación, de interacción tanto con los objetos como con las personas del medio que lo rodea, conformándose así los sentimientos, capacidades, habilidades, valores y normas de conducta social.

En esta primera etapa, el medio social desempeña un papel fundamental en el desarrollo y evolución del individuo, y la familia, primer medio en

que se desenvuelve el niño, debe estar preparada para ofrecer una formación integral a sus hijos.

Contrariamente, existe el pensamiento popular de que basta ser padre o madre para poseer de forma natural y espontánea todas las habilidades para educar correctamente a los hijos, mientras más hijos mayor experiencia, y por tanto más facultades educativas.

Sin embargo, estudios realizados con padres y madres de diferentes familias, han demostrado la difícil realidad de que educar y formar a los hijos, puede convertirse en una frustración de la que emergen interrogantes como: "¿dónde estuvo el error?", "¿en qué nos equivocamos?", "¿qué hicimos mal?".

Por tanto, los padres y las madres, responsables del proceso de crianza efectivo que comienza desde el nacimiento de los hijos, muchas veces necesitan de una ayuda orientadora que propicie en ellos la adquisición de nuevos aprendizajes para enfrentar su función educativa; en tanto si bien es verdad que el hombre aprende y se desarrolla durante toda su vida, lo cierto es que el período de la infancia es decisivo, constituye la etapa de la vida del ser humano en que se definen las principales características de su desarrollo, tanto físico como psíquico y se producen los principales aprendizajes básicos para su futuro desempeño personal y social. De ahí que una

\* Liudmila Batista Fandiño, profesora asistente, Lic. Psicología, Investigadora en Desarrollo familiar y comunitario. Centro Universitario de Las Tunas, Cuba. E.mail: [liudmi@ult.edu.cu](mailto:liudmi@ult.edu.cu), [liudbf@gmail.com](mailto:liudbf@gmail.com). Aida Rosa Gómez Labrada, profesora titular, Dra. Ciencias pedagógicas. E.mail: [agomez@ult.edu.cu](mailto:agomez@ult.edu.cu). Yolanda Mercerón Figarola, profesora auxiliar, Master en Ciencias Psicológicas. E.mail: [yolimer@csh.uo.edu.cu](mailto:yolimer@csh.uo.edu.cu).

infancia psicológica y físicamente bien atendida favorece el desarrollo de una personalidad más plena y segura.

Surge, entonces, la necesidad de brindar a padres y madres orientación educativa, asesorías, consejos que contribuyan a perfeccionar sus conocimientos, modelos y concepciones con respecto al cuidado y crianza de los hijos, posibilitándoles mayor preparación y por tanto un mejor desempeño de su papel educativo.

#### EJERCICIO DEL ROL DE PADRE Y MADRE

Convertirse en padres y madres significa, más que ser llamado papá o mamá, colaborar en la formación de una persona durante muchos años, tarea que tiende a crear en ambos temores y ansiedades.

Es un rol que implica comportamientos distintos para cada niño, porque ellos son distintos. Y va cambiando a medida que los niños crecen, la interacción padre-hijo no tiene las mismas características en un niño, un adolescente o un joven.

Los padres y las madres deben preocuparse por el desarrollo de sus hijos en todos los aspectos, deben procurarles una alimentación adecuada, vivienda, abrigo, ejercitación física y cuidado frente a peligros y enfermedades, para lograr en ellos un desarrollo físico pleno; así como también deben hacer de él un niño seguro, confiado, que se sienta querido, con un buen concepto de sí mismo y una adecuada autoestima para que desarrolle sus potencialidades. Para lograr esto se les debe proporcionar un mundo relativamente estable y la delimitación de normas claras y estilos adecuados de crianza, que muchas veces no son correctamente desempeñados.

El ejercicio de la autoridad es indispensable en toda familia, debe existir en ambos padres y en los restantes adultos que conviven con el menor. Es el rol que cumple la función de propiciar desarrollo y crecimiento en el sujeto, se refiere fundamentalmente a la responsabilidad para las decisiones internas trascendentes de la familia y en la disposición de pautas formales de conducta para esta; tiene que ver

además con las normas familiares que se implanten, con el control de las mismas y la responsabilidad de casi todas las funciones. En otras palabras autoridad es la mano que guía en todo momento por igual, es el afecto sincero que se siente y expresa de muchas formas.

La autoridad es una de las necesidades psicológicas fundamentales, que posibilita en el niño un desarrollo adecuado saludable; por tanto la tarea educativa de los padres no se puede realizar si éstos carecen de autoridad sobre los hijos. Según Makarenko el educador debe ganársela de forma correcta evitando así prácticas falsas de la misma, como son: a través de la represión (golpes y castigos), del razonamiento (estableciendo profundos razonamientos teóricos que no concuerdan con el grado de madurez del niño), del distanciamiento (el padre es el que manda y las órdenes se transmiten a través de la madre), del soborno (la obediencia se compra con atenciones y regalos), del amor (pedir todo en base al amor procesado), de la bondad (indulgencia excesiva, exenta de prohibiciones, se interpreta como ruego lo que es necesario), de la amistad (aspiración a ser amigo de los hijos, la amistad implica una interrelación de problemas y orientaciones y los hijos no pueden resolver nuestros problemas).

Patricia Arés expone la existencia de padres y madres en correspondencia con la forma en que se ejerce la autoridad:

*Autoritarios:* exigen obediencia a su autoridad y son partidarios del uso del castigo, no practican el diálogo familiar siendo poco comunicativos y afectuosos.

*Permisivos:* no exigen responsabilidades ni orden, permiten que el niño se autoorganice sin normas que estructuran la vida cotidiana.

*Democráticos:* padres afectuosos que refuerzan el comportamiento positivo del niño e intentan evitar castigo, están atentos a sus necesidades, lo cual no implica indulgencia sino control y dirección a partir de sentimientos, puntos de vista y capacidades evolutivas.

Prevalece el diálogo y los “por qué” de controles con castigos, así como la escucha de los argumentos del niño y las disculpas ante errores cometidos.

El ejercicio de autoridad está muy relacionado también con la delimitación de espacios e implantación de límites.

El espacio es el lugar físico y psicológico que ocupen los sistemas o subsistemas en el mismo o diferente nivel. Es muy importante, hay que defenderlo y darnos determinados permisos. Puede haber mucho espacio físico y ninguno psicológico. Tiene que ver con la involucración emocional que se refiere al grado o intensidad del vínculo afectivo, cuando hay mucha fusión emocional e involucración simbiótica, no hay espacios.

El niño debe estar claro de su espacio diferente de los padres y es responsabilidad de éstos transmitirselos, siempre en correspondencia con las características de la etapa de desarrollo del niño y de acuerdo a sus necesidades y posibilidades.

El límite es la frontera psicológica necesaria, natural convenida entre sistemas y subsistemas en el mismo o diferentes niveles, que define el tipo del vínculo con sus correspondientes consecuencias psicológicas. Es preciso que el niño aprenda a dominar sus impulsos y a posponer sus deseos, a tener control de las emociones y a desarrollar la voluntad sin la cual no hay éxito posible. Los límites bien establecidos no dañan las relaciones entre padres e hijos, por el contrario las favorecen, ya que contribuyen a la madurez y a la creación de buenos patrones de conducta. El límite debe establecerse de forma conversacional con argumentos claros y precisos, siendo flexible hasta el punto que sea respetado. No es rígido e inapelable, ante un imprevisto se puede posponer lo acordado.

Cuando los métodos de obtener autoridad fallan aparece entonces la desobediencia y con ella el castigo. Su primera forma es el golpe, lo cual lejos de ser un arma educativa enseña el abuso de la fuerza física y engendra hostilidad hacia el que golpea. Existen

otros como prohibirles que jueguen, vean televisión, pero el mejor de ellos según el Dr. Vega Vega consiste en reflexionar sentados qué no debieron haber hecho y por qué.

El castigo debe ser coherente con lo que el niño ha transgredido y el medio en que se dio la falta, no puede ser mayor que esta ni generar vergüenza, temor o miedo. Deben explicarse las cuestiones que generaron el castigo, transmitiendo el mensaje que ante un mal comportamiento hay determinadas consecuencias, sin que por esto se vivencie pérdida de afecto por parte del padre o la madre. Una vez castigado no puede ser violado el castigo por el otro padre, conllevando a la pérdida de autoridad del padre que determinó la sanción.

El ejercicio adecuado del rol de padres y madres lleva implícito además el cumplimiento de las funciones familiares, tanto el padre como la madre deben contribuir económicamente a la existencia física de toda la familia, participar en las tareas domésticas, ejercer la autoridad en el hogar sobre la base del ejemplo y el respeto a los diferentes límites y espacios de cada cual, mantener una comunicación franca y estable con los hijos, brindándole el afecto para formarle una personalidad armónicamente desarrollada.

Al desarrollar las responsabilidades asignadas a dichos roles, se pueden asumir conductas favorables o no al desempeño de estos, las cuales pueden facilitar la reproducción de pautas saludables o distorsionadas de los procesos de aprendizaje de vida. Siendo estos roles de gran complejidad, debido a la responsabilidad que asumen en la formación de los hijos, los temores a cometer errores en la crianza, más la sobrecarga que los cuidados de los hijos requieren, promueven un gasto vital por parte de los progenitores. Esto implica también un cambio en la interacción de papá y mamá, la diferenciación tradicional en las tareas domésticas en el interior y exterior de la familia se hace más evidente, percibiendo la madre un mayor peso en la responsabilidad, signos de cansancio y agotamiento ante las múltiples tareas,

situación que se acentúa cuando la madre es trabajadora. El padre que también disfruta su rol, vivencia sin embargo inicialmente una sensación de abandono, responsabilización de tareas y presiones que no tenía totalmente asumidas en sus deberes tradicionales.

El desarrollo personal de los hijos e hijas, desde que nacen hasta que se convierten en adultos, es una responsabilidad de los padres y las madres. Y ya en la actualidad muchos sienten la necesidad de aprender a serlo adecuadamente, mejorando el modelo que ya estaba establecido en ellos o con el que fueron educados. Pero no resulta una tarea fácil, ser padre o madre se aprende realmente siéndolo, teniendo un contacto directo con el hijo, a través de infinidad de pequeños detalles de la vida diaria, a través de los gestos, las miradas, las palabras, aquí no valen recetas, solo las orientaciones (pautas que promuevan reflexiones, nuevos puntos de vista que ayuden a replantearnos lo ya conocido), y aún así muchas veces se hace difícil evitar la influencia de las experiencias anteriores de su niñez y de sus propias frustraciones. Esto se debe a que cada uno de los progenitores posee el recuerdo de cómo fue su familia de origen, su infancia y de todo un cúmulo de eventos significativos que ocurrieron en sus vidas pasadas, llevándolos a imitar o evitar ciertas características o situaciones en el proceso de crianza actual de los hijos.

La influencia de estos aspectos presentes en la historia de vida de los padres y madres, muchas veces puede llegar a dificultar o entorpecer el desempeño adecuado de la función educativa, propiciando que en ocasiones los progenitores asuman determinadas conductas y actitudes relacionadas con los hijos que responden a ansiedades, temores y frustraciones de su pasado; apreciándose en ellos la intención de evitar situaciones o eventos reactualizadores de vivencias negativas, lo que muchas veces lejos de ser provechoso contribuye a frenar el desarrollo y crecimiento saludable de los hijos.

Esto constituye también un aspecto de gran importancia en el desempeño efectivo del rol de padre y madre, y

aunque resulte un tanto difícil para ellos se hace necesario que concienticen este fenómeno, aprendiendo así a valorar críticamente cualquier conducta e identificar qué elementos se encuentran en la base de la misma y cuáles vivencias traería consigo.

#### NECESIDADES DE LOS PADRES Y MADRES DESDE EL PAPEL EDUCATIVO

Todos los padres y madres desean lo mejor para sus hijos, pero ¿estarán realmente preparados para contribuir como corresponde al desarrollo de este rol tan complejo?, por supuesto que no, y aunque se hacen todos los esfuerzos posibles, faltan una serie de conocimientos que aunque se conocen de forma empírica, no se practican en la cotidianidad de nuestras familias. La responsabilidad que a la familia le corresponde, dentro del sistema de influencias que existe en la sociedad, exige de ella un conocimiento cada vez mayor acerca de cómo deben atender y orientar a los hijos durante el transcurso de sus vidas, para que se desarrollen óptima y plenamente.

El hogar es la primera escuela del niño y los padres son sus primeros maestros, por lo que es necesario aprender a educar a los hijos. El hogar es una escuela sin aulas, sin pizarrón, pero en la cual todos los que conviven, a través de lo que hacen, dicen o manifiestan con sus gestos, educan a los hijos, aún sin proponérselo. (*Para la vida*, 1995: 4).

Por tanto es necesario prepararse para cumplir las funciones que como institución social corresponden a la familia, y para ello es imprescindible que esta tome conciencia de que es insustituible, y de que para obtener buenos resultados en la educación de los hijos, no es suficiente desearlo, sino que también es imprescindible prepararse. Es por esto que muchos padres y madres se muestran interesados en asistir a diferentes reuniones, charlas y encuentros grupales, en los que se brinden orientaciones o informaciones que contribuyan a optimizar su función educativa, ayudándoles a identificar las disímiles problemáticas que se dan en este complejo proceso y a buscar

la solución correcta de las mismas, de modo que se propicie en ambos (padres e hijos) crecimientos positivos.

### ¿QUÉ HACER ENTONCES?

La orientación educativa entendida como un proceso continuo y sistemático de ayuda al individuo, con participación de todos los miembros de la comunidad educativa, permite el máximo desarrollo de sus potencialidades mediante el mejor conocimiento de sí mismos y la optimización de las condiciones ambientales. Tiene como finalidad la prevención de posibles problemas en grupos o comunidades al reducir los riesgos en la totalidad de los miembros de un sistema y mejorar las condiciones existentes; así como el desarrollo integral de las personas, mediante programas de intervención educativa y social basados en principios científicos y filosóficos. Su objetivo principal debe ser colaborar en la consecución de ambientes educativos integradores que posibiliten una mejor adaptación entre personas y ambientes y una educación de auténtica calidad, ayudando al individuo a concientizar los obstáculos que se le ofrecen en su contexto y le dificultan el logro de sus objetivos personales, para que pueda afrontar el cambio necesario de dichos obstáculos.

La realización de talleres de orientación educativa para padres y madres, es uno de los abordajes de actuación en el área de trabajo comunitario y está planteada a partir de considerar la importancia del papel de la familia como institución básica. En los mismos se propician espacios de reflexión donde se analiza el grupo familiar tanto en su realidad institucional, como grupal, en la que se debaten los significados de los diferentes roles y su particular interjuego, plasmado en las diferentes problemáticas del vivir cotidiano, brindando elementos que facilitarán la búsqueda de alternativas, pudiendo repensar a través de qué hechos cotidianos (ejercicio de los roles, sus espacios, sus límites y formas de ponerlos, tipos de comunicación, planteamientos de la crianza en general), se están generando procesos favorecedores de

inmadurez y a través de cuáles situaciones alternativas se puede facilitar el desarrollo de seres más autónomos y dueños de su historia.

Se trabaja con un enfoque grupal (grupo formativo), en el mismo está presente el indicador teórico, generalidad repetida en la teoría elaborada por la ciencia y el indicador diagnóstico, guía de la investigación y que constituye una sistematización de las características más esenciales y generales del modo de vida de un grupo social, definido a partir de la codificación e interpretación de emergentes que surgen en el trabajo grupal, desde la introducción por parte del profesional de un indicador teórico. Se emplea como recurso metodológico específico el juego dramático, que trae el perfil de un indicador y facilita un juego múltiple de percepciones e identificaciones, que permitan reflexionar sobre la temática.

La organización de estos talleres parte de la Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios, la cual tiene como referente teórico al humanismo, el psicoanálisis, la dialéctica materialista, el enfoque sociocultural de Vigostki, la teoría del crecer, siendo los tres últimos los de mayor aporte.

La dialéctica entiende a la naturaleza, al ser humano y a la sociedad en interacción y desarrollo continuo; donde lo natural, lo biológico y lo material; lo psicológico y lo social, se encuentran en relación dialéctica a través de lo cual, los sujetos a partir de su actuación incondicionada transforman el mundo externo y en esta medida a sí mismos.

El enfoque sociocultural concibe a los hombres y a las mujeres como seres esencialmente sociales, por lo que todo referido a su esencia humana, a su subjetividad, es producido en el sistema de sus correlaciones sociales.

Valora al medio social como el factor determinante del ser hombre o mujer, siendo precisamente el conjunto de relaciones sociales en las cuales interjuega, las que proporcionarán la formación y el desarrollo de la personalidad.

La naturaleza psicológica del hombre constituye un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y que se

han convertido en funciones de la personalidad y en formas de su estructura. (Vigostki, 1987: 5)

La dialéctica materialista implica una aproximación progresiva en espiral a la comprensión histórica cada vez más completa del ser humano en su desarrollo y quehacer protagónico. Desde este enfoque se aborda la relación dialéctica entre la estructura social, los lugares de intermediación institucionales y grupales y la estructura individual.

La teoría del crecer entendida como “un proceso contradictorio de sucesivas adquisiciones y desprendimientos para lograr la autonomía” (Cucco, Mirtha, 1996: 6).

Esta nos permite en el proceso de investigación, ver la formación de padres y madres no solo como el paso evolutivo de una etapa a otra, sino el cómo potenciar en el niño un crecimiento personal que conlleve a proporcionar una autonomía, coherencia, autenticidad y protagonismo.

### ¿CÓMO SE ORGANIZARON LOS TALLERES?

Se trabajó un grupo de 18 madres y padres de niños de una comunidad, De ellos quince madres (entre ellas dos abuelas), dos padres y un abuelo. Los participantes resultaron ser jóvenes y adultos medios que oscilaban entre 21 y 35 años, esencialmente obreros y amas de casa. Como característica de la familia cubana, está la presencia de los abuelos en la crianza de los nietos, los que se integraron a la actividad y participaron adecuadamente propiciando que esta resultara más rica y productiva.

Se planificaron seis talleres, los cuales se realizaron con dos frecuencias semanales (martes y viernes) por acuerdo con el grupo, con una duración de una hora y media aproximadamente.

Las sesiones de trabajo, teniendo en cuenta los criterios teóricos y metodológicos del Centro de Formación e Investigación “Marie Langer” de Madrid, España quedaron configuradas con la siguiente estructura:

*Momento inicial:* es el momento del comienzo que ayuda a centrar la tarea: parte informal de llegada, saludos y primeros comentarios; y un momento más formal (en el caso de las restantes reuniones 2da, 3ra, 4ta, 5ta y 6ta) en que se retoma el punto en que se quedó el grupo para poder continuar.

*Momento del planteamiento temático específico:* presentación del tema a trabajar a través del juego dramático o exposición de casos.

*Momento elaborativo específico:* los participantes dan sus opiniones sobre lo planteado, se brindan elementos de análisis, se establecen criterios, se analizan las dificultades desde lo cotidiano hoy según el tema, se ven las perspectivas de alternativas.

*Momento de integración y cierre:* es el momento de reflexión final que permite, tomando distancia, integrar lo trabajado y situar un punto de conclusiones y un punto de llegada grupal.

Las temáticas de las diferentes reuniones estuvieron en correspondencia con los indicadores que se propusieron tratar en el proceso de la crianza de los hijos:

- Reuniones N° 1 y 2: *Ejercicio del rol de padre y madre* (funciones y deberes de los progenitores en la crianza de los hijos e hijas).
- Reuniones N° 3 y 4: *Espacios* (lugar físico y psicológico que ocupan los diferentes subsistemas), *límites* (frontera psicológica necesaria entre los diferentes subsistemas) y *ejercicio de la autoridad* (guía que propicia pautas de conducta y normas necesarias para la regulación del comportamiento).
- Reunión N° 5: *Influencias de la historia personal de los progenitores* (eventos de la vida pasada de los progenitores que se reactualizan negativamente en el proceso de crianza de los hijos e hijas).
- Reunión N° 6: Cierre.

El análisis de los resultados se realizó con el uso de un sistema evaluativo confeccionado bajo la influencia de aspectos conceptuales de Enrique Pichón Riviere al trabajo de grupo:

*Vínculo afectivo desde lo personal:* expresada en manifestaciones que indican relación con su historia personal,

vivencias, emociones y sentimientos que el tema genera.

*Vínculo con la temática:* contenido de las expresiones de los sujetos apreciados en valoraciones relacionadas con los temas nuevos integrados a lo ya conocido. Presencia de emergentes expresados en sus planteamientos, conductas verbales y extraverbales, silencios y actitudes por medio de las cuales se proyecten las ansiedades ante los contenidos abordados.

*Clima grupal:* incluye dos aspectos:

- Carácter emocional positivo: manifestaciones de afecto, cooperación, apoyo y aceptación, preocupación por la llegada, saludos.
- Carácter emocional negativo: manifestaciones de hostilidad, rechazo, pobre discusión entre los miembros, inconformidad ante las expresiones del otro, indiferencias, actitudes prejuiciadas de los participantes.

*Aprendizaje:* asimilación de nuevos elementos ante los cuales se pueden presentar ansiedades y temores ante el cambio de conceptos y valores ya establecidos; implica reflexiones, valoraciones, pensamiento crítico.

*Elaboración personal:* presencia en el contenido de expresiones de un pensamiento reflexivo y crítico; elementos que denoten coherencia entre el sentir, el pensar y actuar, presencia de integraciones y no de conocimientos adoptados formalmente; incorporación de expresiones y conceptos comunes.

*Rondas de cierre:* valorar los niveles de implicación del grupo con la tarea, el progreso que se va operando con respecto a los cambios que se quieren lograr, las resistencias a estos, las manifestaciones de ansiedad y de elaboración.

#### INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS

*Vínculo afectivo desde lo personal:* observada en todo momento a través de las manifestaciones de los participantes, se apreciaron vivencias y expresiones de afecto relacionadas con sus conflictos, problemáticas y situaciones de la vida cotidiana, asociados al desempeño de sus roles parentales y a la crianza de los hijos. Fue significativa la presencia

de elementos reflexivos a través del trabajo en conjunto de lo cognoscitivo y lo vivencial, propiciando así que los miembros del grupo se vincularan afectivamente con los temas abordados y se cumplieran los objetivos trazados.

*Vínculo con la temática:* apreciado a través de sus expresiones y manifestaciones, demostrándose la necesidad de que estas temáticas sean abordadas en procesos formativos con padres y madres, sobre todo en las primeras etapas evolutivas de la vida de los hijos. Sus valoraciones expusieron elementos que evidenciaron la estrecha relación con las temáticas tratadas, con incorporación a lo viejo de nuevos conocimientos, con asociaciones a sus proyectos de vida, a sus juicios, valores y conductas. Por la relación reflejada entre los padres y madres con estas temáticas de la vida cotidiana, podemos decir que estos indicadores constituyeron realmente indicadores diagnósticos de población.

*Elaboración personal:* inicialmente solo se alcanzó un primer nivel de análisis y de profundidad, posteriormente fue que se logró un procesamiento e integración de los nuevos elementos como tal. Este indicador estuvo presente en las expresiones que denotaban pensamientos críticos y reflexivos, denotando coherencia entre sus sentimientos, ideas y actuaciones; se evidenció la incorporación en ellos de expresiones y conceptos comunes al grupo.

*Clima grupal:* fue siempre positivo, inicialmente el enfrentamiento a esta nueva tarea provocó comentarios y murmullos que se eliminaron posteriormente con las manifestaciones de apoyo, cooperación y aceptación, se logró un intercambio de saberes entre ellos, que brindaran elementos que les tocaban muy de cerca, que reflejaran vivencias sin generar actitudes de rechazo ni hostilidad; por el contrario se motivó más la participación, la atención y el trabajo en grupo. En ocasiones el debate fue tan polémico que todos deseaban participar a la vez, por lo que se tuvo que hacer un pequeño alto para brindarles elementos sobre las normas adecuadas para el trabajo en grupo. (Capacidad de escucha y espera).

*Aprendizaje:* se generó con la realización

de las reuniones, evidenciándose la ocurrencia de cambios y la introducción de nuevos elementos. La concentración de la atención y la capacidad de escuchar se fue haciendo cada vez mayor; así como también la disposición ante la tarea y la tolerancia a la diversidad de criterios, lo que demuestra un aprendizaje en función del trabajo en grupo. Poco a poco fueron ganando en análisis crítico, reflexiones, integraciones de conceptos. Fue muy provechoso trabajar lo vivencial y lo cognoscitivo, pues esto permitió adecuados y rápidos niveles de aprendizaje.

*Rondas finales:* la secuencia evolutiva de las rondas finales de estas reuniones fue normal, resultando las primeras en progreso porque correspondieron al momento de encuentro con la tarea, de implicación con la misma al interactuar en un espacio psicológico diferente y novedoso para los participantes; las intermedias como resistencia-elaboración-aprendizaje, como características esenciales para el curso del cambio; y el cierre en progreso. El proceso grupal, desde el análisis de las rondas de cierre, estuvo moviendo más o menos las ansiedades normales. Pudiera pensarse que hubo predominio aparente de lo afectivo en el vínculo con la tarea, sin embargo se apreciaron elaboraciones, reflexiones que indican aprendizajes en función del contenido tratado.

## CONCLUSIONES

- Los talleres realizados contribuyeron a:
  - generar espacios psicológicos en los cuales los participantes tuvieron la posibilidad de intercambiar experiencias, depositar inquietudes y realizar reflexiones sobre las problemáticas esenciales del desempeño del rol de padre y madre característico en esta comunidad.
  - promover aprendizajes significativos que posibilitaron a los padres y madres leer y decodificar disímiles contradicciones que se presentan en el proceso de crianza; así como la resolución operativa de los mismos a través del planteamiento de alternativas.
- Se demostró que los indicadores tratados: desempeño del rol de padres y madres, espacios, límites, ejercicio de la autoridad e historia personal de los progenitores, devienen en indicadores diagnósticos sólidos para la orientación educativa de padres y madres de niños y niñas preescolares de esta comunidad, al constituir cambios que se deben ejecutar en el proceso educativo de sus hijos. Ello se evidencia en la necesidad de realizar transformaciones en el desempeño de los roles, ejercicio de la autoridad, establecimiento de espacios y límites y en la incidencia de su propia historia en sus estilos de crianza, elementos que constituyeron contenidos nuevos aprendidos.
- La orientación educativa, a través de talleres de intervención con padres y madres, constituyó una vía de gran valor para potenciar el desarrollo familiar comunitario, al promover cambios y aprendizajes en los participantes, brindar espacios psicológicos que posibilitan analizar situaciones de la vida cotidiana que se asumen acríticamente, de manera que propicia el vínculo de lo afectivo con lo cognitivo como una vía para aprehender el conocimiento; utilizar recursos como el juego dramático que posibilita tratar el indicador estudiado a partir de vivencias, percepciones e identificaciones, a la vez que conlleva a reflexiones más profundas.

## BIBLIOGRAFÍA

Alvarez Suárez, Maida; Inalvis Rodríguez Reyes (2000). *Situación de la niñez, la*

*adolescencia, la mujer y la familia en Cuba.* La Habana: Mujer FMC.

Arés Muzio, Patricia (2000). *Abriendo las puertas a las familias del 2000.* La Habana: Política

\_\_\_\_\_ (1997). *Aspectos básicos del trabajo con grupo. El trabajo grupal.* Colección Educación Popular de Cuba # 3. La Habana: Caminos

\_\_\_\_\_ (1990). *Mi familia es así.* La Habana: Ciencias Sociales.

Colectivo de autores (1997). *La educación familiar de nuestros hijos.* La Habana: Pueblo y Educación.

Cucco, Mirtha (1995). "Bases teórico-metodológicas y conceptuales para un abordaje en metodología de intervención comunitaria". Artículo circulante del Centro de Formación e Investigación "Marie Langer". Madrid.

\_\_\_\_\_ (1995). "Programa de Escuela para Padres. - E. O. E. P." Artículo circulante del Centro de Formación e Investigación "Marie Langer". Asociación Científica para el desarrollo de la atención primaria en salud. Madrid.

Gutierrez Baró, Elsa (1985). *Mensajes a los padres.* Ciudad de La Habana: Científico-Técnica.

Hernandez Silva, Arquelia (1986). "Función de la familia en la formación integral del niño". *Revista Simientes* N° 4, oct-dic. Cuba.

Martínez Gómez, Aritio (2001). *Salud familiar.* La Habana: Científico-Técnica.

Moreno A., Leticia y Marlén Escobar P. (1996). "Función educativa de la familia". *Revista Sexología y Sociedad* N° 5, ago/96. Cuba.

Rodrigo, María José y Jesús Palacios (1998). *Familia y desarrollo humano.* Madrid: Alianza Editorial.

Sorín, Mónica (1990). *Padres e hijos, ¿amigos o adversarios?* La Habana: Ciencias Sociales.

Torrez Glez, Martha y Ileana Betancourt (2001) "Familia, Tú y Yo". *Revista Educación* N° 102, ene-abr. MINED.

UNICEF (1992). *Para la vida, un reto a la comunicación.* La Habana: Pueblo y Educación.

Vega Vega, René (1998). *Escuela de padres.* La Habana: Científico-Técnica.

Vigotski, L.S. (1978). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* La Habana: Científico-Técnica.

# Perfil Sociodemográfico del Tutor

Blanca E. Barcelata-Eguiarte, Yolanda Gómez-Gutiérrez y Olga Taboada Aranza\*

**Resumen:** La tutoría ocupa un papel central en la educación superior tanto en las universidades públicas como privadas. Los docentes han tenido que incorporarse a los procesos tutorales de los Programas Institucionales de Tutoría en las diversas dependencias de la UNAM, por lo que la FES Zaragoza no ha sido la excepción. Sin embargo, es frecuente que los profesores no cuentan con un entrenamiento previo específico para llevar a cabo las actividades que la tutoría requiere. El objetivo de este estudio fue identificar algunas características sociodemográficas básicas del tutor. Los resultados indican que la mayor parte de los tutores son profesores de tiempo completo, con varios años de experiencia docente, y que a pesar de que la mayoría está satisfecho con su función de tutor, no todos consideran contar con el entrenamiento específico para ello. Estos datos preliminares permitirán el diseño de programas de formación y fortalecimiento para los tutores de la FES. Palabras clave: tutoría, tutor, perfil sociodemográfico

**Abstract:** Tutorials play a major role in higher education, both in public and private universities. Professors have had to join Tutorial Institutional Programs at the National Autonomous University of México's Institutes, and FES Zaragoza has been no exception. However, professors do not often have specific previous training concerning activities with tutoring. The purpose of this study was to identify some basic social and demographic features of tutors. Results show that most of the tutors are full-time professors, with many years of teaching experience. Most of them feel satisfied with their tutorial functions, however, not all of them think that they have the specific training required to be a tutor counseling. This preliminary data can be useful to design training and enhancing programs aimed to the FES' tutors. Keywords: tutorial, tutor, sociodemographic profile.

**Resumo:** A tutoria ocupa um papel central na educação superior tanto nas universidades públicas quanto nas privadas. Os docentes têm tido que se incorporar aos processos tutorais dos Programas Institucionais de Tutoria nas distintas dependências da UNAM, pelo que a FES Zaragoza não tem sido a exceção. Porém é freqüente que os professores não tenham o treinamento prévio específico para realizar as atividades que requer a tutoria. O objetivo deste estudo foi identificar algumas caraterísticas socio-demográficas básicas do tutor. Os resultados indicam que a maior parte dos tutores são professores de tempo completo, com vários anos de experiência docente, e que ainda que a maioria está satisfeita com a sua função de tutor não todos consideram ter o treinamento específico para atuar como tal. Os dados permitirão o desenho de programas de formação e fortalecimento para os tutores da FES. Palavras-chave: tutoria, tutor, perfil socio-demográfico.

En la actualidad el proceso tutorial ocupa un papel central dentro de la vida académica en la educación superior dada su trascendencia en la formación integral del estudiante. En los últimos años, la tutoría se ha abierto paso en las prácticas escolares a nivel individual, grupal, institucional y comunitario, con un renovado interés en el acompañamiento de los estudiantes, particularmente en el pregrado. Ejemplo de ello son los programas de orientación vocacional y educativa en diversos países como Perú, España, Cuba Venezuela y Argentina, los cuales tienen el común denominador de ir más allá de la instrucción o educación, incidiendo en otras esferas de la vida del estudiante como la familiar, la social, la personal, la vocacional, en incluso la de salud, que complementan el desarrollo de la población estudiantil tanto a nivel de estudios de posgrado, como de pregrado o licenciatura (Baldwin, 2008; Gómez-Labrada, 2008; Lessire, 2008; Arza, 2008; Rascován, 2008).

En México, como parte del esfuerzo conjunto de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior la (ANUIES), el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO), en 1999, plantean la necesidad de diseñar e implantar un programa de tutorías para la educación superior (Romo, 2005).

El "Programa Institucional de Tutorías" (PIT), en sus orígenes, surge con el propósito de apoyar el desarrollo de los estudiantes de licenciatura en diversas instituciones de educación superior del país. Su objetivo es proporcionar atención personalizada por parte de profesores con experiencia, a fin de mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, su función es brindar apoyo en diversas dimensiones de la vida del estudiante, constituyéndose en una herramienta funda-

\* Blanca E. Barcelata Eguiarte. Psicóloga. Maestra y doctora Postulante, Facultad de Psicología, UNAM. Especialidad en Evaluación de Problemas Psicológicos, Instituto Nacional de Psiquiatría. Especialidad en Grupos y Familia, AMPAG. Diplomado en Manejo del Estrés, UNAM-INN. Diplomado en Educación Abierta y a Distancia, UNAM. Profesora de Tiempo Completo, Carrera de Psicología, FES-Z, UNAM. Tutora y Miembro de la Comisión Promotora del PIT. Asesora invitada de la Maestría en Administración de Centros Educativos, Universidad Anáhuac. Investigadora en Proyectos CONACYT, PAPIIT Y PAPIIME. Línea de Investigación: Evaluación, Resiliencia, Adolescencia y Familia. Correo: [b0@hotmail.com](mailto:b0@hotmail.com). Yolanda L. Gómez Gutiérrez. Cirujana Dentista, Maestría en Enseñanza Superior. Diplomado en Patología Bucal. Profesora de Tiempo Completo de la Carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza, UNAM, Jefa del Departamento de Orientación Educativa, Coordinadora del PIT desde el 2002. Profesora titular en el Diplomado de Formación Pedagógica. Correo: [lucygg@puma2.zaragoza.unam.mx](mailto:lucygg@puma2.zaragoza.unam.mx). Olga Taboada Aranza. Cirujana Dentista. Maestría en Enseñanza Superior. Profesora de Tiempo Completo de la Carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza, UNAM. Correo: [taao@puma2.zaragoza.unam.mx](mailto:taao@puma2.zaragoza.unam.mx). Este avance es parte del Proyecto PAPIIME: PE 302-106.

mental para su crecimiento integral dentro del ámbito académico como lo han sostenido académicos y autoridades de la educación superior (Durand y Fresán, 2005).

Dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se implanta el PIT, asumiendo características particulares en función del contexto y necesidades de cada una de sus facultades y dependencias, ya que el PIT implica la concertación organizada de recursos institucionales, como los directivos, académicos, administrativos y técnicos.

En la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z) de la UNAM, a partir del 2002 se funda el Programa Institucional de Tutorías, como parte de las estrategias del Programa de Fortalecimiento de la Licenciatura y en respuesta a la una de las propuestas de en términos de apoyo al rendimiento académico de los estudiantes de las diferentes carreras que se imparten (Gómez-Gutiérrez, 2004). La misión del PIT en la FES-Z, es impulsar y realimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un modelo tutorial, que a través de la atención personalizada y la formación integral (Gómez-Gutiérrez, 2002). En razón de ello uno de los ejes básicos del PIT ha sido la formación de los tutores, en el entendido de que la acción tutorial implica no sólo una estrategia de apoyo al desarrollo del estudiante sino la posibilidad de crecimiento y superación de los propios docentes, lo que implica la formación de los académicos, así como de los estudiantes en diversos dominios.

Con dicha filosofía el PIT en Zaragoza, plantea un Modelo Conceptual del Perfil del Tutor cuya expresión operativa es el Programa de Desarrollo Integral del Tutor de la FES-Z. Las estrategias y acciones implementadas tanto al interior del PIT como de las diversas carreras han obedecido a las necesidades de formación profesional particulares en cada área, articuladas en los planes de estudio. El modelo conceptual general (Barcelata, Gómez y Mora, 2006) se sustenta a partir de la integración de tres dimensiones básicas del tutor en torno a la actividad tutorial: Académica, Psicosocial y Moral. El modelo es la base para la planeación y ha ido orientando las estrategias y acciones para el desarrollo de los tutores en general.

El Programa consta de tres etapas en su desarrollo: 1. Inducción 2. Formación y 3. Fortalecimiento. En la fase de Inducción, es proporcionar un marco referencial a los tutores que deseen ingresar al PIT por lo que se les proporciona información sobre la misión y visión del PIT, así como su estructura y funcionamiento; la segunda fase de Formación tiene el propósito de promover algunas habilidades básicas para el desarrollo de la tutoría, en los tutores de nuevo ingreso. En la tercera fase es en la que se propone el implemento y sistematización de acciones particulares para el fortalecimiento y actualización permanente de los tutores para su óptimo desempeño en el

área, en función de las demandas de la vida académica de los estudiantes y en consonancia con el perfil profesional que se pretende modelar y moldear a través de la acción tutorial con base en una cultura de profesionalización de la tutoría (Barcelata, et al, 2006).

Con el objetivo de conocer mejor a los profesores que tienen funciones de tutoría, se han realizado varias evaluaciones con respecto al proceso tutorial, que incorporan tanto a los tutores como a los tutorados. En congruencia con el espíritu de superación constante de la educación superior y en particular de la UNAM (Dominguez y Timor, 2006), el PIT considera importante conocer cuál es el perfil del docente-tutor de manera que proporcione un sustento empírico con base en el cual se pueda adquirir información que retroalimente de manera directa las acciones para el diseño e implantación del programa de formación de tutores con base en el modelo conceptual correspondiente.

Se ha planteado el supuesto de que el profesor de tiempo completo es el que generalmente realiza las labores de tutoría, y por tanto que la mayoría de los tutores son profesores de tiempo completo o por lo menos de medio tiempo. También se ha sugerido que el profesor de tiempo completo, es el de mayor experiencia y el que asume mayor nivel de compromiso hacia las actividades de la tutoría. En este sentido es básico caracterizar de manera sistemática a los profesores que realizan la actividad tutorial no sólo con fines descriptivos, sino con la finalidad de contar con mayor información con base en la cual se puedan elaborar programas específicos que cubran las necesidades de desarrollo y superación de los tutores que obedezca a una perspectiva en donde la profesionalización de la tutoría es tan importante como la de la docencia (Esquivel y Chehaibar, 1987).

El presente estudio representa una primera etapa de una investigación más amplia a la vez que precisa sobre el perfil del tutor y su relación con otras variables como grado de satisfacción con la docencia y la tutoría; grado de involucramiento con la tutoría; así como con la evaluación que los tutorados realizan con respecto a las funciones de su tutor.

#### OBJETIVO GENERAL

El objetivo de este estudio fue el determinar algunas características sociodemográficas así como académicas del profesor que también asume funciones como tutor de las siete carreras de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM.

#### MÉTODO

##### Participantes

Participaron de manera intencional 145 profesores tutores del PIT de las carreras de enfermería, ingeniería

química, medicina, odontología, psicología, química y químico fármaco-biólogo, 64% mujeres y 35.2% hombres, ubicados dentro de un rango de edad entre 25 a 70 años, con una media total de 53.4 años (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

### Tipo de Estudio y Diseño

Se realizó una investigación transversal de tipo descriptivo de un solo grupo (Hernández, et al, 2006)

### Medición

Para evaluar las características sociodemográficas y académicas se elaboró un instrumento mixto denominado *Ficha Sociodemográfica del Docente-Tutor* (Barcelata y Gómez, 2007) integrada por cinco secciones: A. Datos Sociodemográficos, B. Desarrollo Académico, C. Desarrollo dentro de la UNAM, D. Desarrollo Profesional fuera de la UNAM, y E. Otras Actividades y Satisfacción con la Tutoría.

### Procedimiento

En un encuentro anual de tutores de la FES Zaragoza en la que participan los tutores de las diferentes carreras, se aplicó la Ficha a la mayoría de los tutores, a los que no asistieron, se les contactó por diversos medios para su aplicación. Los datos fueron capturados y procesados mediante el programa de SPSS -Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales v. 12- (2005).

## RESULTADOS

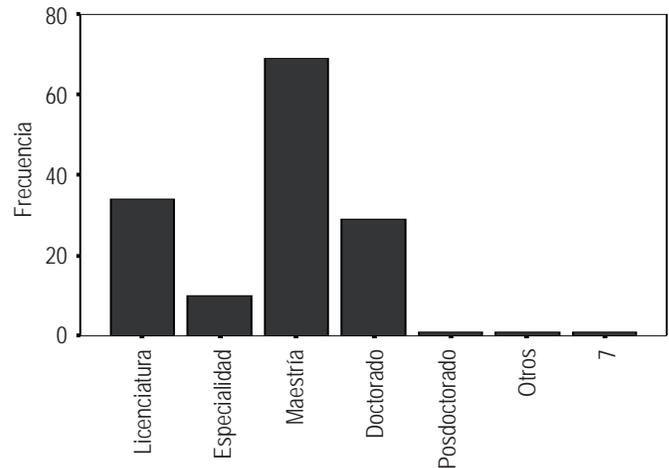
En la Tabla 1. se muestran datos por sexo de las categorías que presentaron mayor puntuación. Por ejemplo se observa que la mayoría de los tutores son mujeres, que el estado civil que predomina es casado, y que una alta proporción de los tutores, en particular las mujeres, cuenta con estudios de maestría

**Tabla 1**  
**Datos Sociodemográficos Básicos.**  
**Diferencias por Sexo**

Variabes	Hombres N=51	Mujeres N=93	Total
% Edad	35.2% 52.8	64.8% 47.6	100% M=53.4
Estado Civil			
Soltero	3.4	16.6	20.0%
Casado	26.2	36.6	62.8%
Escolaridad			
Licenciatura	7.6	15.9	23.5%
Maestría	15.2	32.4	47.6%
Doctorado	7.6	12.4	19.4%

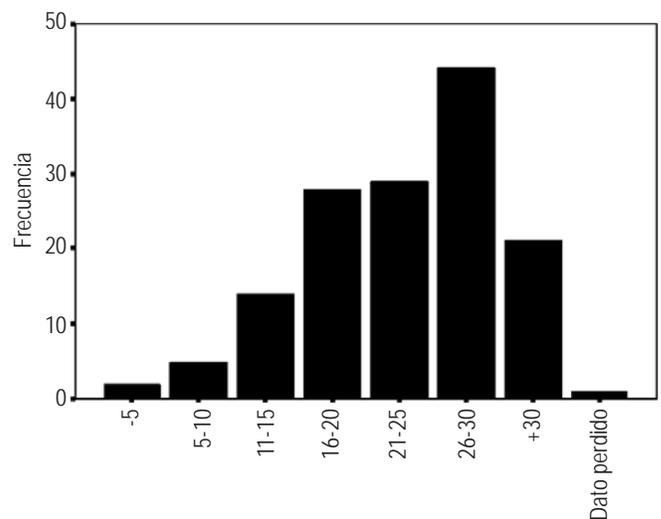
Con respecto a las variables académicas como grado académico en la Gráfica 1 se observa que la mayoría (47.6%) tiene estudios de maestría, 24% licenciatura y 20% doctorado y que prácticamente todos estudiaron en una universidad pública mostrando el mayor porcentaje 97%, de los cuales el 93% es egresado de la UNAM.

**Gráfica 1**  
**Grado de Estudios Tutores**



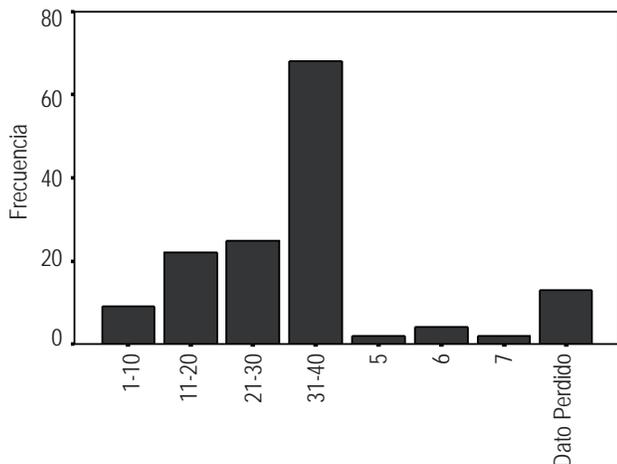
La Gráfica 2 muestra que un 47.6% tiene entre 26 a 30 años de experiencia docente, mientras que el 29% tiene entre 21 a 25 años y el 28% de 16 a 20 años.

**Gráfica 2**  
**Años de Experiencia**

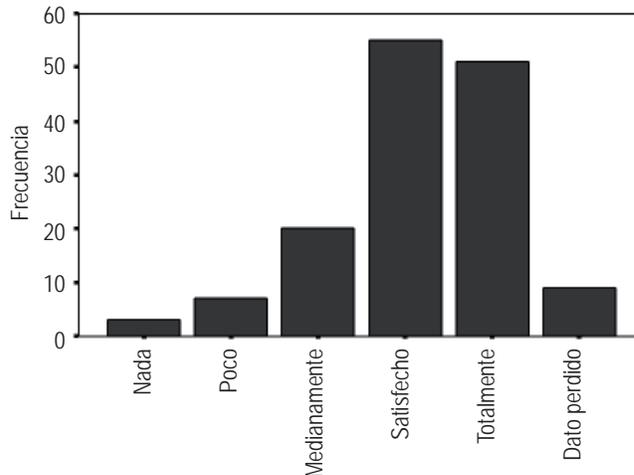


La Gráfica 3 muestra que 47% labora más de 30 horas a la semana, mientras que el 17% trabaja de 21 a 30 horas y el 15% de 11 a 20 horas.

**Gráfica 3**  
**Número de horas en la UNAM**

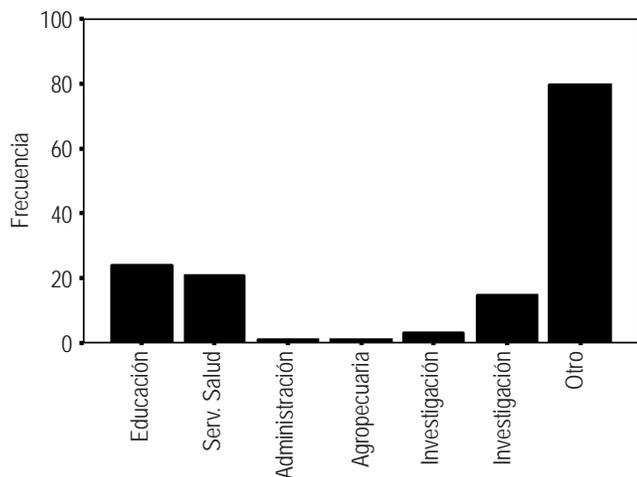


**Gráfica 5**  
**Nivel de Satisfacción del Tutor**



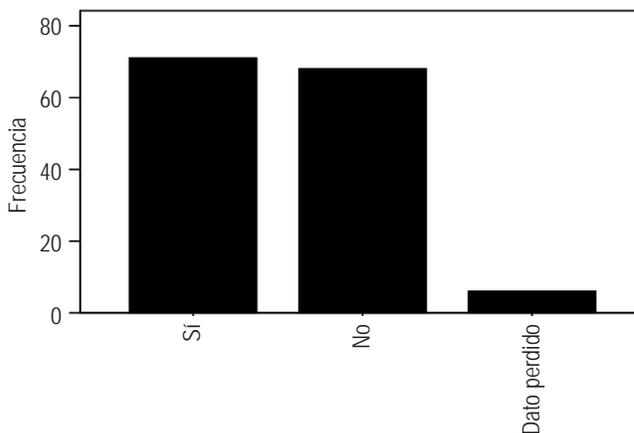
En relación al desarrollo de su práctica profesional diferente a la docencia los datos muestran que aproximadamente el 48.2 no realiza una actividad profesional fuera de la UNAM, mientras que el 42.6% realiza otro tipo de actividad profesional. La Gráfica 4 muestra el tipo de actividad que desarrollan. Un alto porcentaje (47%) reportó realizar actividades de investigación, mientras que el 28% no desarrolla investigación. Asimismo manifestaron que también participan ejerciendo funciones de servicio (28%).

**Gráfica 4**  
**Tipo de Actividad fuera de la UNAM**



Por último, la Gráfica 5 muestra el nivel de satisfacción con las actividades de tutoría y su función como tutor, en la cual se puede observar que la mayoría (72%) de los tutores manifiestan estar satisfechos (35%) o totalmente satisfechos (37%) con su actividad como tutor a pesar de que el 38% reportó no contar con entrenamiento como orientador o tutor para realizar acciones específicas de tutoría como se muestra en la Gráfica 6.

**Gráfica 6**  
**Entrenamiento como Tutor**



**DISCUSIÓN**

Los datos muestran que la mayoría de los tutores son mujeres y que un alto porcentaje se ubica entre los 45 y 50 años de edad lo sugiere una amplia gama de experiencias de vida que puede ser la base para la acción tutorial, si se considera que también cuenta con una larga trayectoria como docentes, sin embargo, esto no implica que se pueda considerar como una variable que por sí sola pudiera estar relacionada con la calidad de la acción tutorial, en todo caso habría que evaluar la relación de este dato con por ejemplo la correspondiente evaluación de los tutorados.

Por otra parte se observa que buena parte de los tutores manifiestan altos grados de satisfacción con la tutoría, a pesar de laborar de tiempo completo o medio tiempo en labores académicas, lo que implica una carga significativa de trabajo, lo que parece indicar que la importancia de evaluar algunos otros aspectos personales

que pueden estar presentes en los tutores que contribuyen a su buen funcionamiento como se menciona en otros trabajos (Cobos, 2008; Lessire, 2008). Estos datos sugieren que parece existir un alto grado de compromiso con la docencia y sobre todo con la función de formador y guía de los estudiantes que va más allá de las exigencias que el nombramiento de profesor presenta.

Algunos de los resultados coinciden con los reportados en otros estudios como el de Cobos (2007) quien señala que muchos de los orientadores que realizan actividades de tutoría inicialmente no tuvieron una formación específica para ello. Asimismo destacan que la docencia fue una base importante para desarrollar sus actividades como orientadores y tutores. La incorporación a la orientación educativa para los que tenían práctica docente fue un facilitador para sus funciones ya que conocían a su institución.

En este estudio cabe destacar que pesar de la larga trayectoria dentro del ámbito académico como docente, un alto porcentaje de los tutores encuestados, no tenía una preparación previa o no han recibido entrenamiento formal suficiente como orientador o tutor para desarrollar de manera más efectiva la acción tutorial, al igual que en otros países (Arza, 2008). Esta situación no parece ser privativa en la FES Zaragoza ya que la lógica de la implantación de los programas de tutorías comparte algunas situaciones como la incorporación de los docentes al campo de la orientación educativa y tutoría en función de las demandas y necesidades sentidas y presentadas por la población estudiantil e incluso por la insuficiencia de recursos humanos para desarrollar dichas actividades en diversas instituciones de educación superior.

Los datos presentados parecen indicar la conveniencia de seguir fortaleciendo el programa de formación del PIT en la FES Zaragoza ya que una de las bases para ser tutor es contar no solamente con la experiencia profesional y respecto a la disciplina, sino poseer una serie de competencias psicopedagógicas que van más allá de la docencia, a fin de desarrollar con mayor eficiencia actividades propias de la tutoría como guía, apoyo personal, orientador pedagógico, profesional y vocacional del estudiante o grupo de ellos (Barcelata, et al, 2006).

En este sentido es importante desarrollar en el tutor habilidades para la acción tutorial tanto a nivel individual como a nivel grupal, con énfasis en el área de las relaciones humanas en su calidad de modelo y guía que acompaña al estudiante en su formación integral durante sus estudios de pregrado, lo que implica el desarrollo de por ejemplo, empatía, capacidad de escucha, comunicación efectiva y afectiva, manejo de grupos, integración de equipos. Asimismo el tutor deberá estar entrenado para detectar con oportunidad

algún problema o dificultad en el desarrollo integral del estudiante a fin de que pueda canalizarlo a algún otro tipo de servicio que requiera, reconociendo los límites de la tutoría y sus limitaciones como tutor (Arza, 2008; Durand, et al, 2005).

Se destaca la importancia de la formación y actualización del tutor a fin de que pueda desarrollar actividades básicas de tutorías que apoyen al estudiante a transformarse en un profesional responsable y comprometido con la sociedad.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Arza, N. (2008). "Situación y retos de la orientación en el Sistema Educativo Español". En Hernández Garibay, Jesús y Magaña Vargas, Héctor (Comp.). *Retos educativos para el siglo XXI*. (75-92). México: Grupo Editorial Cenzontle.
- Baldwin C. (2008). "Tutoría y orientación educativa en el Perú". En Hernández Garibay, Jesús y Magaña Vargas, Héctor (Comp.). *Retos educativos para el siglo XXI*. (75-92). México: Grupo Editorial Cenzontle.
- Barcelata, B. y Gómez, Y. (2007). "Ficha Sociodemográfica del Docente-Tutor" (versión para investigación). México: FES Zaragoza/UNAM.
- Barcelata, B., Gómez, Y. y Mora, L.A. (2006, Octubre). "Modelo de desarrollo integral del tutor para el ejercicio de la tutoría en la FES Zaragoza". 2º. *Encuentro Nacional de Tutores*. Monterrey, N. L..
- Castellanos, A., Venegas, F., y Ramírez, J. (2003). *Sistemas tutoriales en el Centro Occidente de México*. México: Universidad de Colima y ANUIES-RCO.
- Cobos, A. (2008) "El perfil profesional de los orientadores y orientadoras de educación en España". En Hernández Garibay, Jesús y Magaña Vargas, Héctor (Comp.) *Retos educativos para el siglo XXI*. (75-92). México: Grupo Editorial Cenzontle.
- Domínguez, J. y Timor, E. (2006). "En búsqueda de la calidad de la tutoría en la sedes universitarias municipales". En Hernández, D. (Comp.) *La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento* (36-55). La Habana: Editorial Félix Varela
- Durand, V. M. y Fresán, M. (2005). "La tutoría en la formación integral del estudiante". En R. González y A. Romo (Comps.) *Detrás del acompañamiento: ¿Una nueva cultura docente?* (35-46). México: Universidad de Colima.
- Esquivel, J. y Chehaibar, L. (1987). *Profesionalización de la docencia*. México: CESU.
- Gómez-Gutiérrez, Y. (2002). *Programa Institucional de Tutorías*. Documento de Circulación Interna. FES-Zaragoza/UNAM. México.
- Gómez-Gutiérrez, Y. (2004). "Elementos del Programa Institucional de Tutorías de la FES-Z". *Conferencia impartida dentro del Curso Introductorio para la Formación de Tutores*. FES-Zaragoza/UNAM. México.
- Gómez-Labrada, A. (2008). "Modelo para el proceso de orientación comunitaria en América Latina: Especificidades en Cuba". En Hernández Garibay, Jesús y Magaña Vargas,

- Héctor (Comp.) *Retos educativos para el siglo XXI*. (75-92). México: Grupo Editorial Cenzontle.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª. Ed. México: McGraw Hill.
- Lessire, O. (2008). "El resurgimiento del profesional de la orientación en Venezuela". En Hernández Garibay, Jesús y Magaña Vargas, Héctor (Comp.) *Retos educativos para el siglo XXI*. (75-92). México: Grupo Editorial Cenzontle.
- Statistical Package for the Social Sciences (2005). *Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales -SPSS- para Windows versión 12 en español*. Chicago: SPSS, Inc.
- Rascovan, S. (2008). "Reflexiones sobre la orientación vocacional-educativa y tutorías en Argentina". En Hernández Garibay, Jesús y Magaña Vargas, Héctor (Comp.) *Retos educativos para el siglo XXI*. (75-92). México: Grupo Editorial Cenzontle.
- Romo, A. (2005). "La tutoría en el nivel de licenciatura y su institucionalización". En A. Díaz-Barriga y J. Mendoza (Coords.) *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006*. (91-117). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.



## ¿En Cuánto le Saldrá la Universidad de sus Hijos?

Guadalupe Escamilla y Héctor Magaña Vargas\*

Con esta pregunta inició una primera aproximación a los costos de las escuelas del nivel superior presentado en una primera versión en la REMO número 6 del año 2005.

Ahora, en el Cuadro de la siguiente página, integramos nuevas instituciones y sobre todo actualizamos los datos hasta octubre del 2009. Se pretende que esta información sirva de guía y orientación a los padres de familia para que tomen decisiones sobre la base de los costos reales y actuales que van a tener que sufragar para la educación de sus hijos, y al mismo tiempo sirva como comparativo de otras instituciones de educación superior y de años previos.

Con esta información los padres de familia estarán haciendo los balances reales de si es posible costear el pago de colegiaturas, inscripciones y demás gastos que implica el que su hijo o hija estudien en una escuela privada. De nuestro lado, deseamos contribuir al conocimiento de nuestra realidad educativa en esta época de crisis ofreciendo los datos reales.



\* Este trabajo se llevó a cabo con la colaboración los siguientes alumnos de psicología de la FES Zaragoza-UNAM: Arrieta Buendía Jesús Adriana, Pena Bautista Maritza, Ortega Miranda Karen, Reyes Narváez Ismael Said, Pérez Sánchez Gabriela, Rodríguez Flores Viridiana, Robles Gandarilla Elizabeth, Salomón Jiménez Karen, Morales Rodríguez Ana Ivet, Piña González Cecilia, Flores Vázquez Jessica Belem.

## COSTOS DE LAS ESCUELAS DEL NIVEL SUPERIOR EN MÉXICO (2009)

UNIVERSIDADES	Oferta Académica	Costo de Inscripción	Costo de colegiatura mensual	Otros pagos	Plan Sem o Cuatri	Total
Centro ELEIA	Psicología	6500 Anual	6500		Nueve Semestres	\$311 000 Total
Centro de Investigación y Docencia Académica CIDCE	Ciencia Política y Relaciones Internacionales -Derecho -Economía	No		No	Semestral	\$28 000.00
Columbia College		\$1,500	\$1,500	Seguro \$200 Sep \$700	Semestral	\$3,900
Escuela Bancaria y Comercial		\$6,200	\$6,180	Examen \$300	8 Semestres	\$297 100 Total
Fundación Asistencial Le Franc		1200 Anual	2000		cuatrimestral	\$57 000 Total
Grandes Escuelas de Ingeniería Francesas		80 Euros	120 Euros		Annual	\$289 730 Total
Instituto Mora	Lic. Historia	No	No		semestral y cuatrimestral	\$7 000.00
ITAM		\$9,800	\$60,000		cuatrimestral	\$129 800 Total
Instituto Tecnológico de la Construcción Primera Escuela de Tráfico y Tramitación Aduanal	Ing. Construcción, -Arquitecto Constructor -Administración de Empresas	\$1990.00 Incluye inscripción más el primer mes \$2220 Anual, \$1360 Semestral	\$1,742	libros, fotocopias e instrumentos de trabajo	cuatrimestral	\$7215.00 y \$6885.00
Universidad Chapultepec		0	\$2130 P.A., \$1150 Sem.		anual y semestral	
Universidad de la Comunicación		\$8,000	Annual \$36000 y Mensual \$3900	Propedéutico \$900	Semestral	\$11,600
Universidad del Claustro de Sor Juana		\$8,900	\$35,600	Admisión \$500	Semestral	\$44,900
Universidad del Valle de México		\$4,660	\$26,000	Seguro médico \$1185 Protección escolar \$1185 Sep \$350	Semestral	\$90,000
ICEL		\$1,610	Mensual \$6440	Sep \$830	Cuatrimestral	\$103,810
Universidad Intercontinental	22 licenciaturas	de \$5,600 a \$11,600 de \$6685 a \$11,800	s/d	s/d	semestral	\$20,150
Universidad Justo Sierra	17 licenciaturas	\$1300	\$1800	s/d	semestral y cuatrimestral	\$25 000 a \$51 000
Universidad Latina	10 Licenciaturas			s/d	semestral y cuatrimestral	\$19 045 a \$40 600
Universidad Marista		\$6,250	\$5,700	no	semestral	\$12 000
UNITEC	Administración del Tiempo Libre más 6 carreras	\$1100.00	\$17 640	maternas extras \$630 locker \$50 estacionamiento \$875	Cuatrimestral	\$17 650
Universidad Y.M.C.A		0	s/d	s/d	semestral	\$19,195
Escuela Normal Superior de México		0	0	pagos exámenes 300 a 350	semestral	\$13 885 a \$15 960
Universidad de la Republica Mexicana		0	\$2,900	Seguro y Credencial \$550	Cuatrimestral	\$1800 a 2100
Universidad Lasalle		\$1,900	\$33,976	Cuota \$800 G.M \$650	semestral	\$109,350
Escuela Nacional de Danza			\$1,800	E. Admisión \$300	semestral	\$44,525
Universidad de desarrollo empresarial UNIVEP	Derecho más 11 carreras	\$1000.00	humanidades \$3300.00	paquete extra de ingles mensual \$750, libros copias, renta del equipo computacional	semestral	\$25,200
					cuatrimestral	de \$10,000 a \$15,375.00

Fuente: Información proporcionada por las mismas Instituciones de Educación Superior en la Exposición de Orientación Vocacional "Al Encuentro del Mañana 2009", DGOSE-UNAM, México Octubre

# REMANDO en la cultura...

## Hojas sueltas...

Agosto 2, Día de Nuestra Señora de los Ángeles  
2 de Octubre, Día de los Ángeles Guardianes

Al Ángel Cristóbal  
A Axel Ramírez

*Desde el porche de mi chante, en mi barrio de Eastlos, Aztlán, watcho a mis carnales, cruzar por los caíes rumbo a sus cantones después del jale: vatos cabuliando con sus jainas, pachucos fuliando afuera de la marketa de Don Charlie, agüelitas con chavalios de la mano y un bonche de raza que sale de los boses que vienen del daontaon. Toda esta es mi Raza, alegre, orgullosa y muy jaladora aunque la placa siempre los esté tisiando...*

Salvador Rodríguez del Pino (1973)\*

*La emigración es el fracaso de las raíces...*

Ernesto Galarza (1973)\*\*

### Nuestra Señora de los Ángeles

Los ángeles son guardianes que nos protegen de los malos pensamientos, los malos deseos y de las malas personas, ellos pertenecen a las huestes divinas. En la burocracia celestial la protección de los creyentes está confiada a Nuestra Señora de los Ángeles; a ella se encomiendan para recibir el blindaje necesario para hacer frente a la maldad. Pero no sólo cada persona tiene su ángel, también existen ángeles que protegen naciones, ciudades, barrios... Cuenta la leyenda que San Vicente Ferrer en su arribo triunfal a Barcelona, después de haber vencido a los moros, acompañado por una gran multitud que lo victoreaba, vio al ángel guardián en la entrada de esa ciudad (en donde hoy se encuentra la Puerta del Ángel, a un costado de la Plaza de Cataluña). Desde entonces, la encomienda divina es que los ángeles también cuiden las ciudades y de paso protejan a sus centinelas, los policías...

### El Barrio de los Ángeles de la Ciudad de México

Corría el año de 1580, cuando una vez más las intensas lluvias provocaron una terrible inundación que arrasó todo lo que se interpuso en su despiadada huída; entre los objetos estropeados, estaba un lienzo con la imagen de Nuestra

Señora de los Ángeles. Éste fue rescatado del torrente por Izayoquen, cacique del barrio de Coatlán (lugar en donde ahora se encuentra la Colonia Guerrero, en México D.F.) Este personaje fue uno de esos indígenas que pudieron mantener algunos de sus bienes y privilegios después de la conquista. Izayoquen quedó tan maravillado con la imagen, que en el sitio del rescate construyó una capilla, y en uno de sus muros ordenó reproducir la imagen. El fresco aún existe y es venerado en el templo que, desde el siglo XVII, sustituye a la rústica capilla de adobe.

### La migración

“La emigración es el fracaso de las raíces. Los hombres desalojados son las víctimas ecológicas. Entre ellos y la tierra que los debiera sostener se ha metido una cuña. Desposeídos por sequías o el desahucio de las manos del patrón, el agotamiento de la tierra o la conquista armada —la naturaleza y el hombre, por separado o juntos, presentan las alternativas: mudarse o morir—. Los que pueden desarraigarse lo hacen dejando atrás un mundo hostil, para enfrentarse a otro inseguro. Los mexicanos que dejaron su patria durante las seis décadas de 1880-1940 representan uno de los mayores movimientos masivos de gente de la historia del occidente. Por trescientos cincuenta años

\* “El idioma Aztlán: una lengua que surge”, en *Revista de la Universidad de México*, vol. XXVII, No. 6, Febrero de 1973, una publicación de la UNAM, México.

\*\* “Aztlán”, citado por Bruce-Novoa, J. (1975) “México en la Cultura Chicana”; en *Revista de la Universidad de México*, vol. XXIX, No. 5, Enero de 1975, una publicación de la UNAM, México.

habían vivido en una sociedad inmóvil, de castas rígidas, basada en la tradición colonial española...”<sup>1</sup>

### Los pueblos rom... *Guedem, guedem*

Habla José Steinsleger: “Los gitanos empezaron a deambular (y no por propia voluntad), cuando Francia no existía como nación. Sin una cultura escrita que haya esclarecido sus orígenes con precisión, los pueblos rom llevan mil años cargando de un lado a otro sus bártulos, y con los que más les pesa: el halo de miedos y prejuicios que todas las sociedades, religiones, culturas y regímenes políticos les han cargado. Los historiadores consagrados apenas los han nombrado. En el acucioso estudio del mundo mediterráneo en la época de Felipe II (mil 800 páginas), Fernando Braudel sólo les dedica a pie de página, un solo renglón que habla “...del trato dado a los gitanos españoles enviados a galeras, no causa de un delito, sino de la necesidad que había de gentes por el remo...” La Real Academia castigó con la definición de ‘gitanada’ o ‘gitanear’: engaños con que suele conseguirse lo que se desea... A pesar de las durísimas condiciones de vida, los gitanos dieron al mundo personajes famosos: actores (Charles Chaplin, Yul Bryner, Michel Caine), guitarristas de jazz, rock y flamenco (Django Reinhardt, Roon Word, Camarón de la Isla, Tomatito), bailaoras (Carmen Anaya), baladistas (Sandro, Diego el Cigala), Augusto Krogh, (Premio Nobel de Medicina, 1920)... Los gitanos representan a una de las comunidades más inofensivas y pacíficas del mundo, y sus ideales figuran en la bandera que adoptaron en 1971, azul arriba (el cielo del país que los cobija), verde abajo (el territorio que pisan), y una rueda en el medio que simboliza el nombre de su himno: *Guedem, guedem* (anduve, anduve)...”<sup>2</sup>

### Aztec angel

*My mexican antecesor  
Chew my fingernalis  
I am an Aztec angel  
offspring  
of woman  
who was beautiful*

Luis Omar Salinas<sup>3</sup>

### Del Templo de San Fernando, a la Alta California

En 1735 inició la construcción del Templo de San Fernando, Rey de España (ubicado en la parte norte poniente de la Alameda Central de la Ciudad de México, en la Colonia Guerrero), Este templo fue construido por el Colegio FIDE (fundado en la Ciudad de Querétaro), una organización religiosa de la orden franciscana que, con el propósito de continuar la preparación de los misioneros, continuarían la evangelización y colonización de los indígenas de las remotas tierras del norte y del sur de la Nueva España. El proyecto FIDE tenía un alcance que rebasaba fronteras, se extendía ambiciosamente de norte a sur de la Nueva España y alcanzaba las Filipinas. En el Templo de San Fernando se creó el programa y el itinerario de los misioneros, que contribuyó a la colonización y evangelización de la Alta California, de las intendencias de Sonora y Sinaloa, participando en las labores de la tierra en las Californias, Nuevo México, Texas. Mucho se debió a las misiones de San Fernando y San Gabriel Arcángel la fundación de ciudades en esa región norteña, pero sobre todo fueron los indígenas (Chumash, Tataviam, Kameyaay, Yaki...)<sup>4</sup>, mestizos sonorenses y sinaloenses, entre los más destacados que generaron la riqueza desde el siglo XVII. (Después, el cuento lo sabemos todos; llegaron los migrantes europeos y se fueron apoderando del trabajo de los naturales y de los primeros migrantes mexicanos del lugar<sup>5</sup>. Por lo general, los poetas tienen la razón. Ricardo Sánchez nos dice: “el chicano cuyo nombre viene del meshicano, nombre original de los aztecas, tradicionalmente ha sido la víctima de los violadores, explotadores, racistas e imperialistas del mundo. Primero el gachupín y luego el gringo”).

### Los Ángeles de la Alta California

El 4 de Septiembre de 1781, en una de las regiones más ricas de la Alta California se fundó *El Pueblo de Nuestra Señora La Reina de los Ángeles*, (mejor conocida en la actualidad como Los Ángeles), gracias a las buenos oficios de Felipe de Neve, gobernador de las Californias y Coronel de la Armada Española, quien tenía el apoyo absoluto del Virrey Bucareli y del Comandante General de las Provincias Interiores Teodoro de la Croix. Con la fundación de esta gran ciudad, se terminaba una etapa y se iniciaba otra. Atrás quedaba el proceso de evangelización y colonización

<sup>1</sup> Galarza, *Op. Cit.*

<sup>2</sup> Steinsleger, J. “Sarkozy: ¡detengan a Carmen y Esmeralda!”. *La Jornada*, diario, 25 de agosto de 2010, p. 23, México.

<sup>3</sup> Salinas, L.O., “Aztec Angel”, (1972), citado por Bruce-Novoa, *op. cit.*

<sup>4</sup> Cfr. Duncan Strong, W. (1929). “Aboriginal Society in Southern California”, Berkeley, USA.

<sup>5</sup> Con el propósito de tener una versión sobre el surgimiento del racismo en la región sur de los USA, se recomienda consultar a González, Nancie. L. (1969), “The Spanish – Americans of New Mexico: A Heritage of Pride”, University of New Mexico Press.

emprendida por las misiones de San Gabriel Arcángel y San Fernando Rey de España, la visión imperial e imperialista de Fray Juan Crespi sobre el potencial económico y evangelizador de la cuenca Angelina para la corona española y para la Nueva España.<sup>6</sup>

### El ángel cristóbal...

El cristo, como le llaman sus cuates, después de haber sido líder sindical universitario, camarógrafo, importante vocero de EZLN en Italia, periodista y actor eventual en la obra interactiva "Andata", allá en Cinecitta al sur de Roma, ahora le he preguntado por el "e-milio", acerca de su actividad actual; el cristo me responde: "Sería muy largo explicarte y darte detalles de mi nueva ocupación; haré un esfuerzo de síntesis. Soy Mediator Lingüístico Cultural, esta es una nueva profesión que nace en Francia y que en Italia se propone en función de atender los flujos migratorios presentes que continuamente llegan a este país. Un decreto ministerial establece la necesidad de formar figuras profesionales, preferentemente extranjeros, para crear formas de comunicación y relación entre el servicio público italiano y el nuevo *arrivado*. Es decir, que el Mediatore debe saber cuáles son las leyes, decretos, acuerdos internacionales en materia de emigración italiana y europea para informar, y así contribuir a que la persona que tiene intención de establecer su residencia aquí (conocido como desarrollo de proyecto migratorio en Italia). Todo esto viene explicado en la lengua del migrante. El Mediator Cultural no es un intérprete; en todo caso es un decodificador cultural que debe activar formas de comunicación y adecuarlas a la persona que tiene enfrente. Actualmente trabajo para el Ministerio de Justicia donde soy mediador cultural en un Instituto Penitenciario; me ocupo de detenidos latinoamericanos (desde el carterista, hasta al narcotraficante de grueso calibre colombiano) y españoles. Trabajo en todo el instituto, pero me han asignado al Reparto de Alta Seguridad donde hay boss colombianos que conviven con personajes salidos del libro de Gomorra (capos sicilianos, napolitanos, calabreses, etc) que por cierto me estiman; podría escribir un libro (en recuerdo a Don José) de todas las historias que escucho cotidianamente. También doy clases para la Policía Penitenciaria, tengo una materia que se llama 'Inmigración y Detención'. Participo en un taller de escritura creativa con detenidos de todas las nacionalidades. Tendría mucho que contarte de este llamado Pianeta Carcere".

### Encuentro

He invitado a comer al axel, un bato duranguense pero de raíces chicanas; nos encontramos en un comedero cerca de Ciudad Universitaria. El motivo es entrevistarle para la REMO. La coartada para reunirnos es tratar de entender su vocación. El axel ha recibido grados académicos en Bioquímica, Antropología, Lingüística, Estudios Latinoamericanos, Etnobotánica, Literatura Chicana. Es todo un caso. De entrada nos recomendamos, combinar la comida con una charla que aborde los aspectos de la entrevista. Nos recomendamos acompañar las tareas con un buen y frío "mojito". Poco a poco vamos agotando los tiempos y los platillos y nos hemos recomendado mantenernos húmedos y frescos con los mojitos que sean necesarios. Pasadas dos horas hemos mantenido el acuerdo a nuestras recomendaciones de tragar bien, pero en realidad no hemos tocado los puntos de la entrevista, aunque implícitamente parece ser que nos recomendamos que aún tenemos tiempo para la tarea. Sin embargo, al filo de las ocho de la noche nos descubrimos casi solos y nos recomendamos no angustiarnos por no abordar la tarea; a las nueve horas nos informan que ya no hay hierbabuena para preparar los mojitos, pedimos que de pérdida la sustituyan con cilantro, pero deducimos que solamente esperan nuestra partida, y que llegó la hora de cerrar el establecimiento. Salimos, el axel recomendó que para otra tragadera será la entrevista; acepto la recomendación. El axel dice dirigirse a Coyoacán, donde vive; yo jalo para mi guarida. En el camino me queda clara la vocación del axel; su vocación es el conocimiento, así de sencillo, y su interés es lo humano. Coincido en que el ron ilumina, esclarece... Un ligero frío hace que me estremezca; me recomiendo prepararme un té caliente de hierbabuena, para continuar cavilando...

### El Pueblito

El verano es clemente y generoso, las condiciones están bien para pensar e imaginar, desde el kiosco *art nouveau* de la plaza, la vida provinciana que todavía en la medianía del siglo XIX tuvo el Pueblo de la Reina de los Ángeles. Vale la pena incursionar en El Pico House, casa con un estilo renacentista que construyó Pío Pico, el último gobernador mexicano, que luchó contra los militares gringos Stockton y Gillespie y sus 675 marines bien pertrechados, quienes frente a un pequeño poblado inferior a los 500 habitantes, cumplían a sangre y fuego con la misión ladrona de anexar California a la Unión Americana. Toda la familia Pico, Servulio Varela y Leonardo Cota con 300 angelinos pre-

<sup>6</sup> Castillo G.P., Ríos B. A. (1989). *Los Ángeles en México*. Colección los Noventa, Alianza Editorial-CONACULTA, México. (pp. 15-79)

<sup>7</sup> Vid. Bancroft, Hubert H. (1888). "History of California". Vol. IV. California Pastoral, San Francisco. New Haven, USA (pp. 513-545).

sentaron una férrea y patriótica resistencia a la ocupación yankee.<sup>7</sup> El Pueblito es único en esta megalopolis, conserva inalterable su trazo urbano hispano mexicano, aún se aprecia el solar del primer panteón de los Ángeles, el parque de bomberos, la solariega Ávila Adobe House que fue la primera mansión en este lugar. Desde aquí se observa el Mosaico de estilo bizantino “La Anunciación” que Isabel Piczeck creó en la portada del templo dedicado a Nuestra Señora de los Ángeles. En el otro extremo se puede ver la Methodist Church Plaza. Hace un rato deambulé sereno por la North Alameda Street y viré el paso en dirección de la Olvera Street, para comprar algunos “recuerditos”. Después me dirigí a la Sepúlveda House para admirar el mural “América Tropical” que Alfaro Siqueiros pintó en el año 1932, durante el pleno crecimiento de la ciudad. Aquí admito que El Pueblito ya se perdió entre la actividad febril de Chinatown, de la Union Station; en el trajín del ir y venir del angelino para asistir al Music Center, o al Grand Central Market... En el Pueblito reposa el tiempo y la mexicanidad, esta invención de identidad que comenzó su leyenda en estas tierras de Aztlán, que los abuelos la condujeron a cuevas y diseminaron por los desiertos, valles, costas... de norte a sur, y que germinó en el islote de un lago, y con la custodiada por volcanes...

### Mi barrio

*Barrioaztlan my heart,  
recuerdos of lazy times  
running down East Oakland  
till Sananto y El Chuco.*

*But, I'm free, pertenezco  
al mundo  
to the Fifth Sun  
no a San Angel, Coyoacán  
o El Pedregal.*

### Axel Ramírez

### El Día de la Bestia

El padre Ángel cree haber encontrado en el Apocalipsis según San Juan, un criptograma que indica el nacimiento del Anticristo, el día 25 de diciembre. En el paroxismo de la celebración navideña en la Ciudad de Madrid, con la ayuda

del gordo José María, un rockero metalero y satánico, y contando con la asesoría del Profesor Cavan, conductor de un popular programa de televisión de temas oscuros y esotéricos, después de múltiples e inverosímiles aventuras pretenden impedir el demoníaco natalicio.<sup>8</sup>

### “The Sleppy Lagoon Murder Mystery”,

En la primavera de 1971 en Fresno, California, se realizó la primera Junta de Directores, en la que participaron representantes de nueve compañías de teatro; de este grupo de jóvenes directores destacaba la presencia de Luis Valdez, líder del Teatro Campesino, y Mariano Leyva, director de los Mascarones, quienes con la participación del colectivo fundaron El Teatro Nacional de Aztlán (TENAZ). La agrupación impulsó con la guía principal de Valdez, “actos”<sup>9</sup> que reivindicaban la imagen cultural del chicano y le imprimían un sentido de lucha por la equidad social. Es posible que el mayor éxito de la mancuerna compuesta por TENAZ y el Teatro Campesino haya sido “The Sleppy Lagoon Murder Mystery”, escrito por Guy Endore en 1944. Basada en un hecho real, la historia trata sobre el supuesto homicidio de un joven gringo anglo, por la pandilla de pachucos liderados por Henry Reyna. Valdez recreó este hecho policiaco y social que conmovió a los USA, en la obra Zoot Suit (traje de pachuco). Con base en una investigación efectiva y seria, que incluyó entrevistas con los sobrevivientes, Luis Valdez pudo transmitir en la obra, la manera torcida y discriminatoria como se conduce la justicia gringa ante las minorías étnicas (que actualmente ya no lo son tanto), particularmente con los mexico-norteamericanos y los “espaldas mojadas”.<sup>10</sup>

### “Qué es el Tiempo”<sup>11</sup>

*Vi a estos dos vatos en una pinche pelea,  
Uno sin vacilar un filero sacó y en el corazón se lo clavó  
Ahora su vida es en la pinta a la edad de veintiuño  
Su vida transcurre esperando la muerte porque no pudo  
escapar a su suerte  
Atrapado en esa red de violencia  
Que cubre el silencio de los inocentes  
Como lágrima tatuada cuando te arrepientes  
No entra el sol  
No entra el sol  
Tus cuates en los Ángeles hacen mucho escándalo*

<sup>8</sup> Film, “El día de la Bestia”, Dir. Alex Iglesias.

<sup>9</sup> Valdez le llamó “actos” a un tipo de escenas breves que el Teatro Campesino montaba didácticamente para los trabajadores (jornaleros, obreros, etc.) Cfr. Valdez, L. (1971). “Actos”, Cucaracha Press, P.O.Box 274, San Juan Bautista California.

<sup>10</sup> Cfr. Huerta, J.A. (1973). “Algo sobre el teatro chicano”; en el compendio de Villanueva, T. (1985) “Chicanos”, Lecturas Mexicanas, N° 89, FCE, México. Respecto a los espaldas mojadas se recomienda consultar, en este mismo compendio, el reporte de investigación de Jorge A. Bustamante: “La espalda mojada, informe de un investigador participante”.

<sup>11</sup> Este fragmento corresponde a la rola *¿Qué es el Tiempo?*, del film: “Santana, ¿Americano Yo?”, 1992, Universal Pictures, Dir. Edward James Olmos.

## Madrid Limpio

Madrid luce esplendorosa en navidad. Iluminada profusamente como la gran ciudad que es. Las familias esperan festivas la celebración de la noche buena. Las calles están repletas de gente ocupada comprando regalos sin importar el frío ambiente. En los suburbios oscuros de la periferia, los comandos falangistas golpean con odio milenario a los migrantes, sin importar sean niños, ancianos o mujeres. Los balean, los masacran a garrotazos y los queman vivos. Después del cobarde asesinato, en un cartel escriben con la sangre de los victimados la leyenda “**MADRID LIMPIO**”. El padre Ángel, José María y el Profesor Cavan, en el afán de evitar el natalicio del anticristo, descubren que ese 25 de diciembre es el Día de la Bestia, y horrorizados se dan cuenta de que el demoníaco macho cabrío espeluznante es en realidad el fascista, el neohitleriano que toma por su cuenta el sádico exterminio del migrante pobre, sea gitano, latinoamericano, indio, musulmán...<sup>12</sup>

## Europa Limpia

Más de las tres cuartas partes de la población mundial de gitanos (12 a 14 millones), vive en los países de Europa Central del Éste. Sólo en la Yugoslavia que gobernó J. Tito fueron reconocidos como una minoría, al lado de albaneses, croatas y macedonios. Pero con el reordenamiento balcánico que se gestó en el curso de 1990, diez mil gitanos bosnios fueron expulsados y se refugiaron en Berlín. En Rumania, en un ambiente de hostilidad hacia ellos, viven dos millones de gitanos; parece ser que siempre ha sido así. Durante la dictadura de Ceausescu, encerraron a miles de niños gitanos en los antiquísimos orfanatos de la monarquía, y los negocios más prósperos de los cingalos fueron confiscados por el gobierno “socialista” rumano. Cuando todavía existía Checoslovaquia, los gitanos llegaron a ser reconocidos como ciudadanos, pero en 1992, después de la ruptura republicana, tanto checos como slovacos los

desconocieron como ciudadanos. En la ciudad eslovaca de Michalovce terminaron un muro de medio kilómetro, para evitar el paso de los gitanos que habitan en una aldea cercana. Contando con el aval de las autoridades, el ejemplo prendió en las ciudades de Ostrovany, Secovec, Lomnicka y Trevisob.<sup>13</sup>

## Francia Limpia

Desde los reinados de Luis XII (1504), Francisco I (1538), Carlos IX (1560), los gitanos han sido expulsados de Francia. “A inicios de la Segunda Guerra Mundial en el régimen de Vechy siguió la tradición. Internó a 30 mil gitanos y entregó a los nazis 15 mil que acabaron en los hornos crematorios”.<sup>14</sup> En la actualidad el presidente Sarkozy acaba de ordenar la deportación masiva de gitanos a Rumania y Bulgaria, contando con el beneplácito y complicidad de Silvio Berlusconi y Viviane Reading (titular de la Comisaría para la Justicia y los Derechos Fundamentales de los Ciudadanos Europeos)... ¡gulpp!

## México Limpio

Ese..., tons' que, bato, watchamos la reality aquí en nuestro mexiquito? Yes carnal también aquí se busca la limpieza, foquiar y chingar la raza; allí esta la masacre de Tlatelolco, Acteal (Chiapas), Aguas Blancas (Guerrero), Pasta de Conchos (Coahuila); en Tamaulipas hace poco se exterminaron a 72 migrantes, la jura federal (chance y hayan borloteado el buti trili de güerinches de la DEA). Ese,,, watcha!, orale, no se me escame; al alba cabrón...!

## Dulces Compañías

*Ángel de mi guarda, dulce compañía, no me desampares de noche ni de día...*

**Riverohl Foundation, Inc.**  
**Verano del 2010.**



<sup>12</sup> Film, “El día de la Bestia”. Dir. Alex Iglesias.

<sup>13</sup> Steinsleger, J. “El holoausto gitano: ayer y hoy”; en *La Jornada*, diario, miércoles 8 de septiembre de 2010, sección Opinión, México, p. 21.

<sup>14</sup> Steinsleger, J. “Sarkozy: ¡detengan a Carmen y Esmeralda!”; en *La Jornada*, diario, 25 de agosto de 2010, México, p. 23.

# Los Avatares de Carmentinez

Vida y Obra de una Artista Plástica, Escénica, Escritora y Maestra de la Expresión

Jesús Hernández Garibay

Pienso que Carmen Martínez es una mexicana que no se arredra. Nació para el arte, en el arte ha vivido y de ahí ha de trascender, hacia el arte mismo y la educación, por si aquello fuera poco. Del teatro a la coreografía, de la danza a las artes plásticas, de la pintura a la dirección escénica, de la narración a la enseñanza, Carmentinez —como gusta en llamarse— muestra un aire de tierna inocencia cuando platica de sus nuevos planes; pero un acento de consistencia cuando se trata de realizarlos, siempre, como ella lo dice, con imaginación y con intuición. Como heroica sobreviviente, esta dulce y graciosa dama de la escena, refiere los engaños, las componendas y los obstáculos que la vida y algunos de sus naturales van dejando al querer imponer, para demostrar finalmente que lo que se quiere se puede, si se trabaja y se persiste. Alumna del coreógrafo, bailarín y diseñador mexicano Raúl Flores Canelo (autor de la “mexicanidad” y el nacionalismo crítico en la Danza contemporánea; fundador del Ballet Independiente), del reconocido maestro, bailarín y coreógrafo Luis Fandiño y de Farahilda Sevilla, maestra de Ballet Clásico Técnica Rusa, Carmen hizo también el difícil papel de coreógrafa y bailarina en el Ballet Folklórico de Amalia Hernández.

Siguió luego la danza contemporánea, para terminar por fundar su propio colectivo, el Grupo Hydra, que le acompañará a lo largo de su carrera como bailarina y coreógrafa, directora y hasta todóloga; años, como ella misma dice, angustiosos, tristes, impotentes, pero maravillosos..., en los que crea pintura, cuento, guión, coreografía, vestuario, escenografía, luces, baile, y en los que a la vez trasmite sus conocimientos. Tenemos la fortuna de contactarla y de convencerla de participar con al menos una parte de su obra en nuestro sencillo pero perseverante esfuerzo cultural y educativo. Como si fuera el momento..., antes de salir a escena..., nerviosa pero segura, Carmentinez responde así a mis preguntas, las únicas que puede lanzarle un profano como yo del arte; y me hace llegar un pedacito de su trabajo pictórico (un agasajo, digo...), a fin de moldear en estas páginas la presentación de su oficio, otro de tantos más, en los que teje con papel, madera, cartón y ensueño, la filigrana de sus fantasías. Yo simplemente me rindo a sus encantos.

JHG.- Háblame de tus orígenes artísticos. ¿Cuándo y por qué razones comenzaste a interesarte por el arte?

CM.- Tenía entre 8 y 9 años cuando jugaba haciendo teatro guiñol, recolectaba muñecos de mis hermanos e inventaba otros con diversos objetos como algún trapeador, una sábana, una escobeta, alguna botella, cepillos, peine, cucharas; el juego lo realizaba generalmente en la azotehuela del departamento en donde vivíamos e invitaba a los niños(as) a participar en el juego, éstos vivían en el mismo edificio que yo...

Una de las razones por la que decidí que sería artista, fue una ocasión que mi madre me llevó al Teatro de las Bellas Artes, ese día pasaban el Ballet llamado Petrusca..., la historia trata de una muñeca que cobra vida...; realmente me impactó la música, la luces, la hermosa bailarina con sus puntas, sentí escalofríos y me imagine bailando...

La pintura nace gracias a que mis a padres les gustaba visitar diversos museos y en especial a mi abuela paterna, que me enseñó tanto a bordar como a pintar sobre todo flores...

Me gustaba leer sobre todo cuentos de los hermanos Grimm e Historias de Hídalgo; a los 14 años conocí a diferentes autores, entre ellos Lope de Vega, Amado Nervo, Rubén Darío, López Velarde, Miguel de Cervantes, Sor Juana Inés de la Cruz, y me enamore de la poesía... y me dije que sería poeta. La verdad, lo intenté pero... ahí nomás no se me ha dado..., a lo más son cuentos tanto escritos como de narración visual, guiones, drama, alguna ponencia sobre danza y en educación un Manual de Apoyo para Maestros llamado “Tu Sonrisa me abre la boca”

JHG.- ¿El ambiente en tu familia era propicio para encaminarte hacia la expresión artística?

CM.- Sí, ya que tenía absoluta libertad para hacer cualquier (locura) cosa; te diré que podía dibujar, pintar, pegar papeles sobre las paredes ó transformar ó cambiar los muebles de lugar, poner focos de color e inventar mis lámparas. Claro, primero recibía tremenda reprimenda porque podía provocar las más de las veces cortos circuitos ó pequeños incendios, pero al final mi padre se involucraba y me enseñaba la mejor manera de realizar la propuesta...; por esa época me dio por no salir de mi cuarto, llegaba de la secundaria, me llevaba comida a mi recámara y me encerraba a leer y pintar...



JHG.- ¿Cuáles otros intereses se presentaron en tu vida, aparte de los artísticos?

CM.- Siempre me solivianta la pobreza, enfermedad y la intolerancia e incapacidad de los maestros, por lo cual quería ser abogada para defender de las injusticias a los pobres, pero me puse a investigar y me desilusioné ya que todo se arregla por componendas...; entonces pensé: por qué no encontrar medicinas para aliviar el sufrimiento y me dije por qué no Química, Científica, Bióloga y, oh decepción, realmente me costaba bastante entender matemáticas, física, química... Fue cuando decidí que mi camino era el arte, éste se me daba naturalmente, la imaginación e intuición estaban ahí, me decían por donde ir, esto me hacía inmensamente feliz...



En éste trayecto de aprendizaje-enseñanza de mi vida, descubrí nuevas formas de enseñar "jugando" y me propuse realizar los Manuales de Apoyo para Maestros "Tu Sonrisa me abre la boca". ¿Y por qué éste nombre...? Por el asombro y sorpresa que causa la inteligencia de los niños (as), sobre todo cuando no esperas una respuesta de tal magnitud de su parte, porque generalmente los subestimamos...

JHG.- Háblame de tu formación en el arte; ¿cómo es que fuiste aprendiendo lo que luego desarrollaste?

CM.- En un principio cuando tenía 9 años le pedí a mi madre que me llevara a

estudiar ballet, que yo quería ser bailarina..., pero dijo NO, no tengo tiempo ni dinero para llevarte y, la verdad, no la culpo, éramos en ese momento cinco hermanos; claro que en ese instante la odie..., y seguí con mis fantasías; cuando tuve 13 años investigué en donde impartían clases de danza y encontré que en el Seguro Social, cerca de mi casa daban clases de folclor y también de pintura, pero la clase de pintura no me convenció, no iba conmigo estar copiando tanto frutas como otros cuadros, así que la dejé y seguí por mí cuenta; ya en ese tiempo vendía dibujos para maestras de pre-escolar (kinder)...

De ahí llegué a la Academia de la Danza, pero ya era demasiado tarde para hacer la carrera de danza, pues ya tenía por ese entonces 16 años; lo único que se podía hacer era "extracarrera", al mismo tiempo en la Preparatoria ya estudiaba danza clásica, folclor y teatro...

Empezamos a tener presentaciones en el Teatro de la Danza y ahí me vio el director del Ballet Coyán Francisco Bravo y me dijo textualmente que tenía "ángel", me invitó a bailar en su grupo, yo feliz, ya era profesional, cobraba por bailar...

En ese tiempo estudiaba el idioma francés en el (IFAL), ahí conocí a Patricia Infante, bailarina del Ballet Independiente; nos hicimos amigas y platicando de nuestras cuitas se enteró de que también era bailarina y me invitó a formar parte del taller que recién formaba, el Ballet Independiente. Me enamoré de éste tipo de movimiento, era verdaderamente orgánico, me sentí como en casa, el maestro Raúl Flores Canelo fue mi primer maestro de Coreografía...

En aquel momento vivía



fuera de casa, así que necesitaba más dinero. Entonces me acerqué al Ballet Folclórico de Amalia Hernández, me hicieron una prueba, la pasé y entré a trabajar tanto bailando como haciendo coreografía... Trabajaba todo el día, tomaba clases con el Ballet Independiente por las mañanas y por las tardes trabajaba con Amalia Hernández, y los fines de semana funciones...

Tiempo después me invitaron a tomar clases ya con la Compañía del Ballet Independiente; uno de los maestros era el maestro Luis Fandiño, ha sido uno de los momentos más importantes en mi desarrollo dancístico, ya que su clase me permitía disfrutar y concientizar al máximo cada parte de mi cuerpo, permitiéndome desplegar la imaginación hasta lugares ignotos...

De pronto tuve que decidir entre la Danza Moderna ó el Folclor... Decidí la Danza



Moderna, así que me volqué de lleno a tomar diversas clases de danza. Una de ellas muy importante fue la de Farahilda Sevilla, maestra de Ballet Clásico Técnica Rusa; ésta ha sido la *pedra* de toque en mi perfeccionamiento. Por ese entonces me invito Flores Canelo a formar parte del Ballet Independiente y gracias a ello aterricé mi proyecto de compromiso con los niños(as) y posteriormente el Manual de Apoyo para Maestros “Tu Sonrisa me abre la boca”...

Entre clase y clase tuve varias invitaciones de diferentes grupos de danza y teatro como: Teatro UNACREA, que dirigía Octavio Marín; con éste grupo tuve la oportunidad no sólo de bailar y actuar, sino también de hacer coreografía. También Tropicana's Holliday's, Forion Ensemble, Tepito Arte Acá, Cuerpo Mutable.

Posteriormente al maestro Fandiño le delegan la dirección del Ballet Contemporáneo Alternativa y deja al Ballet Independiente, y decido seguirlo; así fue como pasé a formar parte del Ballet Alternativa...

JHG.- ¿En qué momento se definió más tu desarrollo artístico, tanto en la danza como en las artes plásticas?

CM.- Fue circunstancial, en un momento el Ballet Contemporáneo Alternativa tuvo regateos políticos y yo quedé fuera, entonces me hallé en una disyuntiva ¿qué hacer?... yo, únicamente anhelaba bailar, me dije a mi misma y... ¿por qué no...?

Decidí hacer un grupo de danza e invite a otras bailarinas a participar, empecé por hacer una coreografía: “Antes de que amanezca”. La música la hice con un compositor del grupo Aleación 0.26 e inmediatamente pensamos ¿y?... ¿qué nombre le pondremos al grupo...? Así nació Hydra y para su lanzamiento a la comunidad dancística nos presentamos en el Concurso de Coreografía.

Después pensé en las canciones de Francisco Gabilondo Soler, Cri-Cri, que me habían acompañado a lo largo de mi infancia y que había ocupado en algún momento para jugar al teatro en mi niñez..., y propuse al grupo hacer un Programa para los niños con Danza Contemporánea



nea y música de Cri-Cri... Estuvieron de acuerdo, empecé con una coreografía y luego con otra y de lance en lance una historia, un guión; así nació el programa para niños “Nuestros Viejos Amigos”...

Conjuntamente realizamos el vestuario, la utilería, la escenografía... La pintura me ha acompañado durante mi danza por la vida.

JHG.- ¿Cómo han sido tus experiencias en estos campos?

CM.- Maravillosos, angustiosos, tristes e impotentes.

Maravillosos porque cada vez que creó una pintura, un cuento, un guión, una coreografía, vestuario, escenografía, luces, bailo, trasmito mis conocimientos, me siento gozosa, satisfecha, ya que estoy cumpliendo con el sentido de la vida.

Angustiosos, porque no sé si va a tener eco lo que haga.

Tristes porque a cada paso que doy me encuentro con personas insatisfechas con su vida, que se han tornado frustradas, intolerantes que buscan a toda costa poner obstáculos para que nadie avance.

Impotentes, porque cada vez que trato de hallar una salida hay alguien que tapa la luz y tengo que empujar y empujar; eso... realmente me desgasta.

JHG.- Cuéntame de los proyectos más importantes en los que te has involucrado.

CM.- El más importante es el que realizo día a día..., el de ganarme a mí misma, el de no dejarme atrapar por la oscuridad. La investigación del como transmitir el

conocimiento de una forma integral. Dejar un aprendizaje de vida, un camino llano.

Pero si me preguntas de las Becas que me han otorgado te diré que cada una tiene su historia y valor por sí mismas.

El proyecto de realización de una obra fue muy interesante pero a la vez estresante, ya que te ves obligado a cumplir en cierto tiempo la realización y la puesta en escena y de cualquier forma los dineros no cubren tus gastos diarios..., pero no puedes trabajar en otra cosa por el compromiso establecido, así que es desgastante.

La segunda Beca fue de las mejores en mi vida; el estar en contacto con los niños ha sido enriquecedor y el compromiso aunque de trabajo intenso nos realimentó tanto a mí como a los niños y me siento muy feliz, ya que los he vuelto a ver y afortunadamente encontraron su ser y su quehacer interno.

La tercera Beca, también maravillosa, ya que fue la cristalización en los Manuales de Apoyo a Maestros “Tu Sonrisa me abre la boca”. Fueron años de trabajo activo e investigación, tanto de conciencia anatómica como sensorial y de la psique, primeramente conmigo, después con adolescentes y adultos, posteriormente con niños.

JHG.- ¿Qué han significado para tu vida esos proyectos?

CM.- Un reto... una superación constante, un compromiso ético para conmigo y el amor a la humanidad.

JHG.- ¿Cómo valoras lo que has alcanzado a desarrollar en el arte?

CM.- Me siento contenta con lo que voy alcanzando, pero pienso que siempre tienes algo que aprender, descubrir, evolucionar..., y lo que más aprecio es la capacidad de asombro que todavía me acompaña.

JHG.- ¿Piensas que escogiste la mejor vocación que pudiste haber escogido?

CM.- Sí... pienso que con ella nací y afortunadamente no me desvié en el camino.

# NUEVOS LINEAMIENTOS PARA PUBLICAR EN LA REMO

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

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

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

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

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

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

## II. Información técnica a incluir.

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

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

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

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

procurando redondear el tema tratado.

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

## 6. Aparato crítico.

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

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

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

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

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

## III. Características de las colaboraciones.

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

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

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

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

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



9 771665752726

Compartime

09