

Re

Revista Mexicana de Orientación Educativa

un remo para el orientador en las tempestades del nuevo siglo

mo

3A ÈPOCA VOL XII N° 29 JULIO-DICIEMBRE 2015

ELECCIÓN PROFESIONAL
CON ENFOQUE DE GÉNERO
ANÁLISIS EN
ADOLESCENTES CUBANOS



LAS ADOLESCENTES EN EL FACEBOOK, ¿UNA NUEVA MANERA DE COMUNICARSE?



Directorio:

Director: Dr. Héctor Magaña Vargas (hmv@unam.mx). Editora en Jefe: Dra. Guadalupe Escamilla Gil (gdaesc@hotmail.com). Editor Fundador: Mtro. Jesús Hernández Garibay. Relaciones Públicas y Planeación: Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (bam_riverohl@hotmail.com). Asesores Editoriales: Mtra. M^a Ángela Torres Verdugo, Mtra. Rosa M^a Oriol Muñoz, Dr. Fausto Tomás Pínelo Ávila. Consejo Directivo: Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (UNAM-CENIF), Dra. Guadalupe Escamilla Gil (DGOSE/UNAM), Dr. Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/ UNAM).

Consejo Editorial: Dr. Rubén Gutiérrez Gómez (UAEM), Mtro. Jorge Sandoval Ocaña (FES-Zaragoza UNAM), Mtro. Daniel Korinfeld (Puntoseguido, Argentina), UNAM), Dra. Guadalupe Villegas Tapia (FES-Aragón UNAM), Lic. Daniel Levy (Puntoseguido, Argentina), Mtro. Alberto Monroy Romero (FES-Zaragoza UNAM). Comité Editorial Nacional: Dr. Bonifacio Vuelvas Salazar (DGOSE-UNAM), Dr. Gerardo Meneses Díaz (FES-Aragón UNAM), Mtra. Jessica Martínez Soto (Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali); Dra. Ana María Rosado (FES-Zaragoza UNAM), Dr. Gregorio Hernández Zamora (UAM-Cuajimalpa). Comité Editorial Internacional: Mtro. Sergio E. Rascovan (Puntoseguido, Argentina); Dr. Horacio Foladori (Chile); Dr. Alfonso Marcelo Universidad de Sao Paulo, Brasil), Dr. Luis Sobrado Fernández (Universidad de Santiago de Compostela, España). Formación: Ing. Zabdíel Magaña Cruz. Arquitecto de Información: Mtro. Waldo Ríos. Asistente Comercial: Javier Estrella. Administrador: Lic. Jorge Ramírez. Asociaciones e Instituciones Fraternas: Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa (CENIF), Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO), Revista semestral del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. Calle Corregidora N° 5, Int. 26, Colonia Campestre, A. Obregón, México D.F., C.P.- 01041, teléfono 56134842. Costo del ejemplar en México: \$ 60.00. Suscripción a instituciones nacionales: \$600.00. Suscripción anual en el extranjero: 60 Dólares. Suscripción anual a instituciones en el extranjero: 120 Dólares. Indizada e incluida en: IRESIE/UNAM. (iresie.unam.mx); CLASE/UNAM: (clase.unam.mx); LATINDEX (www.latindex.org); EBSCO (www.ebsco.com; www.ebscohost.com); PEPSIC (scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php). Internet/correo: gdaesc@hotmail.com; hmv@unam.mx. La REMO tiene la intención de contribuir a generar un mayor y mejor conocimiento teórico, epistemológico, metodológico e instrumental de la Orientación Educativa en México e Iberoamérica. Quienes comparten este proyecto son partícipes de esfuerzos diversos: asociaciones, federaciones, instituciones de educación media y superior, programas de posgrado, colectivos de orientadores, etcétera. La revista nace en México y por esta razón de manera principal trata aspectos de la Orientación en este país; pero también incluye contribuciones de la Orientación en Iberoamérica, a través de un amplio intercambio académico en la región. La REMO es una publicación del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. (CENIF): www.cenif.ws. El contenido de esta publicación no expresa necesariamente la posición de la Revista Mexicana de Orientación Educativa, sino el punto de vista de los responsables de su publicación o de quienes firman cada nota o artículo.

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

ISSN: 1665-7527

Índice

Vol. XII Número 29, Enero-Junio 2015

Editorial.....1

Evaluación diagnóstica sobre los conocimientos generales mostrados por los estudiantes que egresaron de la educación secundaria en 2013.

Mabel Osnaya Moreno; César Barona Ríos; René Santoveña Arredondo.2

Elección profesional con enfoque de género. Análisis en adolescentes cubanos.

René Reyes Frómata ;Dunia M. Ferrer Lozano; Ena L. Guevara Díaz.....9

Evaluación de la Calidad de vida escolar de personas con discapacidad en FES Zaragoza-UNAM .

Ana María Rosado Castillo.....18

Las adolescentes en el Facebook, ¿una nueva manera de comunicarse?

Gloria Patricia Ledesma Ríos; Elsa Velasco Espinosa; Alejandro Hernández Siu.....26

El curso en línea: Un encuentro virtual entre maestro y alumnos .

Ma. Ofelia Béja López Peniche.....35

Remando en la cultura. Hojas sueltas.

Bernardo A. Muñoz Riveroll40

Lineamientos para publicar.....44



Imagen de Portada: "Ritual y acecho". Autora: Patricia Guzmán. Técnica: Acuarela. Fotografía de Raúl Barajas 2015. Tomado de la página www.patriciaguzman.org.

EDITORIAL

El sujeto como eje central de la orientación

Al finalizar el 2015 presentamos la edición del número 29 de la REMO y cerramos el volumen 12 con la intención de seguir avanzando en la difusión del conocimiento de nuestra disciplina. La orientación educativa en México y en otras naciones del mundo está sufriendo profundos cambios y transformaciones como producto de los tiempos convulsionados que vivimos y como reflejo de las políticas neoliberales de los gobiernos en turno. No obstante la gran tradición del trabajo de los y las orientadoras a lo largo de más de un siglo de presencia en el sistema educativo nacional, en la actualidad se pretende ignorar o suplantar los servicios de orientación por las tutorías, inclusive existe el peligro de desaparecer como tal de las escuelas. Se ha llegado a mencionar que algunas de las plazas de orientación de profesores jubilados posiblemente no van a ser sustituidos por otros y que en el futuro van a desaparecer estos nombramientos. Al no estar presente en el plan sectorial educativo de manera explícita, se sobreentiende que no hay un rumbo claro o de plano no saben qué hacer al respecto. Las erráticas políticas educativas de los sexenios anteriores con respecto a la orientación han generado toda una serie de expectativas sobre el futuro de la orientación en México y la única certeza que hay es la incertidumbre. Ante la carencia de un programa nacional de orientación educativa es el momento de construir propuestas alternativas emergentes desde la sociedad civil organizada con la participación de diversos colectivos de orientadores comprometidos con el principal objeto de estudio de nuestra profesión: los jóvenes estudiantes. En efecto, si ponemos en el centro a los alumnos y alumnas y definimos los diversos programas de intervención enfocados hacia ellos y tomamos en cuenta que se encuentran sobredeterminados en contextos múltiples y diversos y al mismo tiempo que son producto de sus circunstancias particulares, sociales y políticas, la orientación educativa entonces les abre la posibilidad de construir escenarios posibles y deseables en función de sus deseos, sus sueños y sus ideales.

En este número presentamos estudios sobre las redes sociales con el impacto de las adolescentes en el Facebook, ¿una nueva manera de comunicarse?, de Ledesma, Velasco y Hernández. De Rosado un trabajo sobre la calidad de vida escolar de personas con discapacidad en FES Zaragoza-UNAM. De Cuba nos envían un escrito sobre la elección profesional con enfoque de género de Reyes, Dunia M. Ferrer y Guevara Díaz. De la universidad Autónoma del Estado de Morelos nos envían una investigación sobre los conocimientos generales mostrados por los estudiantes que egresaron de la educación secundaria en 2013, de Osnaya, Barona, y Santoveña. Y finalmente, de la Universidad Iberoamericana nos presentan un curso en línea: Un Encuentro virtual entre maestro y alumnos de Béjar López.

México, D.F. Diciembre de 2015

REMO

Evaluación diagnóstica sobre los conocimientos generales mostrados por los estudiantes que egresaron de la educación secundaria en 2013

Osnaya Moreno Mabel¹
Barona Ríos César²
Santoveña Arredondo. René³

Resumen: Se presentan los resultados obtenidos en el proceso de elaboración y aplicación de un instrumento de evaluación diagnóstica que valora los conocimientos generales mostrados por estudiantes egresados de la Educación Secundaria, aplicado en el año 2013. En la descripción se incluyen los procedimientos clásicos de análisis de propiedades métricas para reactivos. Los resultados del análisis clásico se comparan con los que se obtienen a través de análisis Rasch. Finalmente, se analizan los resultados de la aplicación de la evaluación diagnóstica en contexto, así como su utilidad conjunta para la toma de decisiones sobre las necesidades de la formación de los recién egresados de secundaria, así como de los cursos necesarios en calidad de propedéuticos a nivel media superior con el fin de que los estudiantes se desempeñen de manera óptima en su vida académica media superior y laboral. **PALABRAS CLAVE:** Evaluación diagnóstica, Teoría Clásica, Teoría Respuesta al Ítem, Sexo, Ingreso económico.

Abstract: The objectives of this research, was to develop and implement a diagnostic assessment instrument to assesses general knowledge shown by students graduating from secondary education, applied in 2013. The instrument is analyzed by classical analysis procedures and Item Response Theory. Classical analysis results are compared with those obtained by Rasch analysis. Finally, the results of the diagnostic evaluation are analyzed in context for identifying training needs of junior high school recent graduates and for supporting decision making about their necessary preparatory courses in order to improve the students' performance in their academic and working life. **KEYWORDS:** Diagnostic Assessment, Classical Theory, Item Response Theory , Gender , income.

Resumo: Os objetivos desta pesquisa, foi o de desenvolver e implementar um instrumento de avaliação de diagnóstico para avalia o conhecimento geral mostrada por estudantes de graduação do ensino secundário , aplicado em 2013. O instrumento é analisado por procedimentos de análise clássicos e Teoria de Resposta ao Item . Resultados da análise clássica são comparados com os obtidos por análise de Rasch . Finalmente, os resultados da avaliação de diagnóstico são analisadas no contexto para identificar necessidades de formação de ensino médio júnior recém-licenciados e para apoiar a tomada de decisões sobre os seus cursos preparatórios necessários, a fim de melhorar o desempenho dos alunos na sua vida académica e trabalhando . **Resumo:** avaliação de diagnóstico, teoria clássica, Teoria de Resposta ao Item, sexo, renda.

De acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1995: 20), la evaluación "sirve al progreso, se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, para tender hacia una mejora". De este modo, la evaluación forma parte de las tareas de la planeación educativa, en la medida en que ofrece información y permite hacer juicios sobre el

funcionamiento del sistema o institución educativa así como de todos los actores que la conforman. Con los resultados de una evaluación se puede colaborar en la formulación de políticas o bien en la restructuración de los programas de estudio o de ejecución y administración de los mismos. De tal manera, que sirva a las autoridades

1. Profesor Investigador de Tiempo Completo (PITC), línea de investigación evaluación y educación virtual. mmmosnaya@gmail.com

2. PITC, subsecretario de educación (octubre 2012- marzo 2013), SNI I. cbarona@uaem.mx

3. Secretario de Educación en Morelos (octubre de 2012- diciembre de 2013). Rector de UAEM (2001-2006). Ponente o conferencista en alrededor de 50 eventos académicos nacionales e internacionales. Ha publicado capítulos de 5 libros y artículos científicos en diversas revistas. asantoveña.rene@gmail.com

académicas como base para orientar o guiar el diseño e implementación de acciones tendientes al mejoramiento de la calidad educativa.

La importancia de obtener resultados confiables en una evaluación, implica contar con un instrumento acorde con el objeto a evaluar y con el propósito con el cual se evalúa. Es por ello, que se realiza un instrumento en el que se cuida la calidad técnica de éste, a partir de datos empíricos, analizados bajo dos acercamientos teóricos que se basan en la estadística de la Teoría Clásica de la Medida y en la Teoría de Respuesta al Ítem, con el modelo de Rasch, para evaluar el conocimiento general con que egresan los estudiantes de la Educación Secundaria, eso con el fin de apoyar la toma de decisiones hacia la mejora de los procesos educativos, reconocimiento de los aciertos, fallas o debilidades del o de los aspecto(s) evaluados, así como reorientar las políticas educativas.

Al ser la evaluación una forma de indagación y comprensión de la realidad y en este caso, educativa, dirigida hacia la toma de decisiones, es necesario considerar el contexto y la cultura en la que se encuentran los estudiantes a ser evaluados. De acuerdo con los resultados obtenidos por el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), en 2012 la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, por sus siglas en inglés) reportó que en 38 países participantes, los varones superaron a las niñas en matemáticas por un promedio de 11 puntos de diferencia, mientras que no se encontraron diferencias de género en el rendimiento en el área de ciencias. Sin embargo, el 10% de los estudiantes que fue superior en rendimiento en matemáticas y del 10% más alto en Ciencias, reflejaron brechas con los promedios más altos de las niñas, de 20 y 11 puntos respectivamente (OECD, 2015).

En Badajoz, las calificaciones finales globales obtenidas por los estudiantes de las escuelas secundarias obligatorias de dicha ciudad, fueron superiores en las mujeres por lo que, las diferencias fueron altamente significativas ($Z = -3.19$; $p \leq .001$; $=6.30$, $=5.96$, en relación con la variable género (Córdoba L.; García V.; Luengo L.; Vizúete M. y Feu S., 2011).

Mediante un meta análisis de datos tomados de las bases de "the National Longitudinal Surveys of Youth, the National Education Longitudinal Study of 1988, the Longitudinal Study of American Youth, and the National Assessment of Educational Progress", Lindberg, Hyde, Petersen & Linn (2010), no encontraron diferencias por género, en el desempeño de matemáticas en los últimos veinte años en EEUU.

March (2009) aportó que en países como Chile, Estado Unidos, Australia e Inglaterra y en los integrantes de la OECD, la brecha en el rendimiento escolar entre géneros efectivamente existe y; concluyó que el desempeño a nivel escolar es diferente en hombres y mujeres. En el área de lenguaje, sobresalen las mujeres y, en matemáticas los hombres. Incluso, en el caso de la evolución del rendimiento, se muestra un comportamiento distinto entre ambos géneros, en etapas específicas, en donde los hombres en lenguaje evolucionan de mejor manera que las mujeres y éstas en matemáticas lo hacen mejor que los hombres.

Por su parte, Román (2014) afirmó que en Argentina, Chile, México, Perú, Uruguay y Venezuela, entre menores son los ingresos en la familia del estudiante, mayor será la probabilidad de que no aprenda lo necesario, no tenga buen desempeño, repruebe el grado, deje de ir a clases o deserte definitivamente del sistema escolar. También, dio a conocer que el 80% de los jóvenes latinoamericanos cuyas familias tienen ingresos más altos, sí terminan la secundaria; el 20% restante corresponde a estudiantes con ingresos bajos. Por tanto, los índices de deserción más altos se ubican en zonas rurales, y en poblaciones indígenas, donde el 30% de la población deserta desde la escuela primaria.

Respecto a la transición entre la educación obligatoria y no obligatoria en España, Bernardi & Cebolla (2014) señalan que existe un efecto de compensación por el que los estudiantes de clase alta tienen una probabilidad mayor de alcanzar estudios secundarios superiores o universitarios con respecto a los estudiantes de clase baja, cuando sus "notas" son malas, esto es, las diferencias económicas, culturales y los recursos sociales de que disponen las clases altas pueden invertirse para compensar el mal rendimiento obtenido en un nivel y minimizar la perspectiva de fracaso en el siguiente nivel. Cuando las familias se enfrentan al problema de un bajo rendimiento escolar de sus hijos, pueden poner en marcha una serie de recursos alternativos para neutralizar el mal pronóstico que deducen de sus bajas notas, por ejemplo recurrir a clases de apoyo o, incluso, en la ayuda directa de los padres a los hijos con sus tareas escolares en casa.

Solís, Rodríguez y Brunet (2013), entre otros, describieron que el nivel socioeconómico de la familia del estudiante tiene una relación muy estrecha con los resultados exitosos o no en los estudios, reconocieron que el nivel socio-económico define en gran parte si el estudiante tiene opción de estudiar en la escuela que desee, siendo regularmente los institutos de alta demanda los que aceptan principalmente a los de mejores condiciones económicas; esto, a su vez, influye en el rendimiento

escolar que tendrá el joven si ingresa a instituciones de su preferencia o no.

Con estos antecedentes se consideró de suma importancia hacer una evaluación diagnóstica para identificar los puntos débiles y fuertes en los estudiantes, que aporte información sobre el desempeño en las áreas de Matemáticas, Español, Inglés, Química, Biología, Geografía, Historia, Física, Formación cívica y ética; y permita derivar acciones tendientes al mejoramiento de la calidad educativa en la Educación Secundaria en México y en la Educación Media Superior de nuevo ingreso, así como evitar al máximo la deserción escolar y facilitar la continuidad de los estudios de forma óptima, para lo cual se hizo lo siguiente:

Participantes

10,266 sujetos, residentes del Estado de Morelos, México, 5220 hombres y 5015 mujeres (31 sustentantes no proporcionaron el dato) con escolaridad de secundaria.

Instrumento

Instrumento en tres versiones, cada una constituida por 200 reactivos: treinta para el área de Español, treinta para el área de Matemáticas y, veinte por cada una de las siguientes áreas: Biología, Física, Química, Historia, Geografía, Inglés y Formación cívica y ética. Con un apartado de ingreso económico familiar y sexo del estudiante.

Procedimiento

Se construyeron reactivos con cuatro opciones de respuesta, tres distractores y una respuesta correcta. Los reactivos fueron construidos por docentes de Educación Media Superior que al momento, impartían y/o hubiesen impartido la asignatura por lo menos durante un ciclo escolar previo a la realización de éstos. Las áreas fueron: Matemáticas, Español, Inglés, Química, Biología, Geografía, Historia, Física, Formación cívica y ética.

Para la construcción de reactivos se tomaron como base los programas oficiales de los tres grados correspondientes a la Educación Media Superior, así como la bibliografía recomendada en estos.

Posteriormente se procedió a realizar la validez de contenido por tres jueces, los reactivos que fueron validados, se pilotearon y fueron sometidos a un análisis estadístico mediante la Teoría Clásica (TC) y la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI).

Con base en los resultados del análisis estadístico, se seleccionaron los reactivos que resultaron validados, con los cuales, se realizaron tres versiones del examen diagnóstico. Cada versión estuvo compuesta por

el mismo número de reactivos, esto es, doscientos reactivos. Este examen, en sus tres versiones, fue aplicado a 10 235 estudiantes de educación secundaria. Se realizó un análisis de frecuencias para explorar el desempeño de la población en cada área evaluada, un análisis de varianza y el post hoc Scheffé para analizar las diferencias estadísticamente significativas por sexo e ingreso mensual.

Resultados

Fase piloto.

El 41% de los reactivos construidos, resultaron validados estadísticamente, mismos que conformaron el banco de reactivos para la elaboración del instrumento.

Tabla 1. Porcentaje de reactivos validados clasificados por su nivel de dificultad.

De acuerdo con la Teoría Clásica, se distribuyeron de la siguiente manera (Tabla 1).

Índice de dificultad /Porcentaje	Biología	Cívica	Español	Física	Geografía	Historia	Inglés	Matemáticas	Química
0.05 - 0.24 Muy difícil	9.1	10.0	15.5	8.0	.0	8.6	13.8	10.7	20.8
0.25 - 0.44 Difícil	11.4	20.0	39.3	44.0	39.5	28.6	56.9	38.1	41.7
0.45 - 0.54 Regular	13.6	17.5	14.3	32.0	31.6	34.3	19.0	11.9	14.6
0.55 - 0.74 Fácil	45.5	35.0	28.6	8.0	21.1	22.9	6.9	34.5	14.6
0.75 - 0.95 Muy Fácil	20.5	17.5	2.4	8.0	7.9	5.7	3.4	4.8	8.3
41% de reactivos validados del total elaborado	44	40	84	25	38	37	58	84	48

La discriminación de los reactivos validados fue en promedio de .481.

Como se observa en la tabla dos, la correlación de punto biserial - mide la relación existente entre la puntuación total de los reactivos de la prueba con las respuestas a los reactivos (Brennan, 1972) y Scott (1960)- son mayores a .20, esto es, todas y cada una de las áreas cuentan con alta confiabilidad.

Tabla 2. Promedio de discriminación y correlación punto

	Biología	Cívica	Español	Física	Geografía	Historia	Inglés	Matemáticas	Química
Promedio de discriminación	.532	.482	.460	.474	.500	.455	.486	.510	.427
Promedio de correlación punto biserial	.4906	.472	.436	.435	.440	.412	.458	.483	.440

Respecto de los resultados de la TRI, los reactivos validados se ajustaron al modelo teórico, lo que significa que a mayor habilidad del sustentante, mayor probabilidad de respuesta correcta, los puntajes promedio por área in fit msq fueron .864 y .931, de outfit msq entre .796 y .902. El primer estadístico, in fit msq, reporta comportamientos atípicos de los sujetos ante reactivos cercanos a la habilidad de éstos. El out fit msq, es sen-

sible a comportamientos inesperados de los sustentantes en reactivos que están alejados a la habilidad de los examinados.

Con respecto al análisis de discriminación desde la TRI, se observa que los reactivos discriminaron entre los sustentantes de alta y baja habilidad, ya que se obtuvieron valores entre 1.22 y 1.42.

	Biología	Cívica	Español	Física	Geografía	Historia	Inglés	Matemáticas	Química
TRIINFIT MSQ	.864	.902	.904	.900	.907	.909	.931	.890	.898
TRIOUTFIT MSQ	.796	.836	.862	.849	.887	.878	.902	.845	.846
TRIDISCRIMINACIÓN	1.428	1.322	1.380	1.384	1.379	1.427	1.222	1.285	1.411

Con el fin de evaluar la validez y confiabilidad del examen diagnóstico, se llevó a cabo el análisis de las tres versiones (cada una compuesta por doscientos reactivos) mediante la TC y la TRI, con apoyo de los paquetes de Iteman 4.0 y Winsteps versión 3.75.1.

Tabla 3. Descriptivos estadísticos de las versiones del examen diagnóstico con la Teoría Clásica.

ESTADÍSTICOS TC	VERSIÓN 1	VERSIÓN 2	VERSIÓN 3
N of Items	200	200	200
N of Examinees	3494	3458	3314
Alpha	0.933	0.93	0.93
Mean Biserial	0.344	0.341	0.336
Mean P	0.477	0.489	0.471
Mean	95.488	97.729	94.148
Std. Dev.	24.411	23.838	23.921
SEM	6.327	6.29	6.34

Con base en la tabla 3, se puede decir que las tres versiones tienen confiabilidad alta (alfa .93), con discriminación (mean biserial) entre .33 y .34, lo que señala, de acuerdo con Ebel y Frisbie (1986) que las tres versiones discriminan. Las tres versiones se caracterizan por tener una dificultad (Mean P) de .471 a .489, es decir, regular (Lukas - Mujika, 1998). El promedio de aciertos de las tres versiones es entre 94.148 y 97.729, con desviación estándar de 24, error de medida de 6. Para mayor descripción de cada una de las versiones por área, se anexan los estadísticos de cada una de ellas.

Tabla 4. Estadísticos con base en la TC de la versión uno.

Teoría Clásica: VERSIÓN UNO	Matemáticas	Física	Cívica	Historia	Geografía	Biología	Química	Inglés	Español	Global
N de reactivos	30	20	20	20	20	20	20	20	30	200
N de sujetos	3494	3494	3494	3494	3494	3494	3494	3494	3494	3494
Media	13.89	9.433	9.77	10.675	9.994	12.42	8.182	6.465	14.66	95.488
Desv estándar	4.734	3.212	3.249	3.339	3.661	3.45	2.98	3.203	4.574	24.411
Alfa	0.743	0.618	0.632	0.645	0.7	0.688	0.55	0.622	0.706	0.933
SEM (ERROR DE MEDIDA)	2.402	1.985	1.971	1.989	2.006	1.928	1.999	1.968	2.481	6.327
Mean P	0.463	0.472	0.488	0.534	0.5	0.621	0.409	0.323	0.489	0.477
Mean Biserial	0.45	0.458	0.462	0.473	0.495	0.523	0.421	0.459	0.415	0.344

Tabla 5. Estadísticos con base en la TC de la versión dos.

Teoría Clásica: VERSIÓN DOS	Matemáticas	Física	Cívica	Historia	Geografía	Biología	Química	Inglés	Español	Global
N de reactivos	30	20	20	20	20	20	20	20	30	200
N de sujetos	3458	3458	3458	3458	3458	3458	3458	3458	3458	3458
Media	15.693	9.654	10.689	10.175	10.076	12.561	9.189	6.083	13.608	97.729
Desv Estándar	4.916	3.159	2.958	3.243	3.379	3.355	2.967	3.245	4.658	23.838
Alfa	0.777	0.589	0.555	0.609	0.645	0.685	0.546	0.657	0.715	0.93
SEM (ERROR DE MEDIDA)	2.319	2.024	1.973	2.028	2.012	1.884	1.999	1.901	2.486	6.29
Mean P	0.523	0.483	0.534	0.509	0.504	0.628	0.459	0.304	0.454	0.489
Mean Biserial	0.478	0.436	0.442	0.447	0.466	0.533	0.422	0.489	0.421	0.341

Tabla 6. Estadísticos con base en la TC de la versión tres.

Teoría Clásica: VERSIÓN TRES	Matemáticas	Física	Cívica	Historia	Geografía	Biología	Química	Inglés	Español	Global
N de reactivos	30	20	20	20	20	20	20	20	30	200
N de sujetos	3314	3314	3314	3314	3314	3314	3314	3314	3314	3314
Media	13.549	9.176	9.542	10.306	9.688	11.992	7.852	6.302	15.743	94.148
Desv Estándar	4.743	3.22	3.259	3.321	3.689	3.631	3.03	3.124	3.91	23.921
Alfa	0.743	0.619	0.63	0.638	0.702	0.713	0.566	0.605	0.598	0.93
SEM (ERROR DE MEDICIÓN)	2.406	1.986	1.983	1.999	2.013	1.947	1.997	1.963	2.479	6.34
Mean P	0.452	0.459	0.477	0.515	0.484	0.6	0.393	0.315	0.525	0.471
Mean Biserial	0.45	0.459	0.458	0.467	0.496	0.532	0.428	0.452	0.366	0.336

Para analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las tres versiones y entre sus áreas que las componen, se realizaron análisis de varianza por discriminación, dificultad, correlación punto biserial, encontrándose que al .001 las tres versiones carecen de éstas, es decir, son versiones equivalentes.

Análisis mediante la prueba TRI

Con base en los resultados obtenidos mediante la prueba TRI, se puede observar en la tabla 5 que los reactivos que conforman las tres versiones del examen diagnóstico, en promedio, se ajustaron al modelo teórico, lo que significa que a mayor habilidad del sustentante, mayor probabilidad de respuesta correcta, los puntajes promedio por área in fit msq fueron .997, de outfit msq de 1.009. El primer estadístico, in fit msq, reporta comportamientos atípicos de los sujetos ante reactivos cercanos a la habilidad de éstos. El outfit msq, es sensible a comportamientos inesperados de los sustentantes en reactivos que están alejados a la habilidad de los examinados. Con respecto al análisis de discriminación desde la prueba TRI, se observa que los reactivos discriminaron entre los sustentantes de alta y baja habilidad, ya que se obtuvieron valores de 1.013.

Tabla 7. Descriptivos estadísticos de las versiones del examen diagnóstico con la Teoría de Respuesta al Ítem.

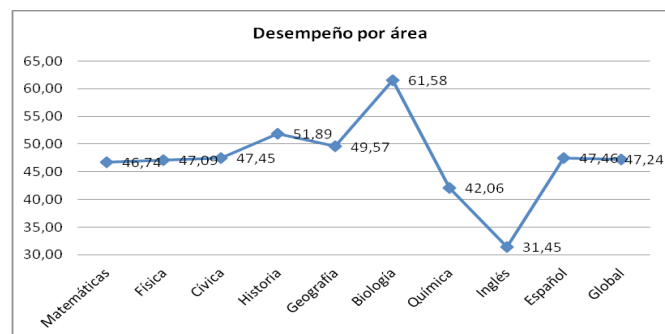
		Versión 1	Versión 2	Versión 3
IN.MSQ	Promedio	0.997	0.997	0.998
IN.MSQ	DS	0.065	0.064	0.064
OUT.MS	Promedio	1.009	1.008	1.009
OUT.MS	DS	0.113	0.117	0.107
DISCR	Promedio	1.014	1.011	1.015
DISCR	DS	0.267	0.272	0.273

Caracterización del examen diagnóstico por versión y áreas.

Para descartar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las tres versiones por dificultad, discriminación, infit, outfit se realizaron análisis de varianza, encontrándose al .001 que las tres versiones carecen de éstas, es decir, son equivalentes.

Posterior a contar con un examen diagnóstico válido y confiable, elaborado específicamente para el Estado de Morelos (México), se procedió a explorar el desempeño de los estudiantes en las áreas de conocimiento, por ingreso mensual de sus familias y por sexo. El área en el que hubo mejor desempeño fue Biología (61.58% de aciertos) y en las que hubo un desempeño pobre, fueron las áreas de inglés (31.45% de aciertos) y química (42.06% de aciertos) (ver gráfica uno), áreas que se deben fortalecer en el sistema educativo previo al ingreso a educación media superior, mientras que en la educación media superior se deben hacer cursos propedéuticos en esas áreas.

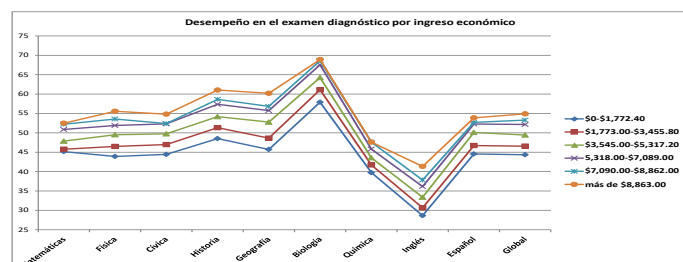
Gráfica 1. Desempeño por área.



Un aspecto de suma importancia a lo largo de los estudios de desempeño académico, ha sido que el nivel de ingreso económico mensual de la familia a la que pertenece el estudiante, impacta en el desempeño de éste (Román, 2014), por lo que se procedió a un análisis de varianza con post hoc Scheffé sobre el desempeño en cada área y por el ingreso mensual recibido por la familia, obteniéndose al .001 de significancia; es decir, que las familias con mayor nivel de ingreso son las que cuentan con estudiantes con mayor puntaje en las áreas del examen diagnóstico (ver gráfica dos).

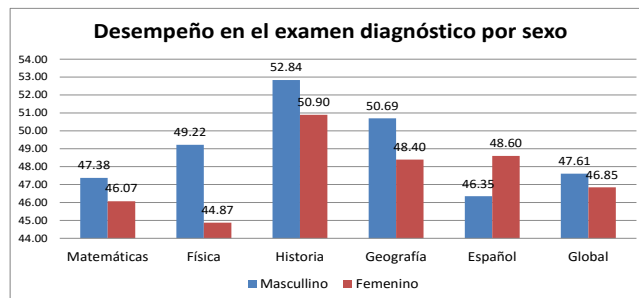
Gráfica 2. Desempeño en el examen diagnóstico por ingreso económico mensual familiar.

Nota: Se utiliza este tipo de grafica por ser más sencilla, sin embargo no es un continuo de calificaciones de un área a otra.



A través de la literatura, se ha mencionado que existen diferencias en el nivel de aprovechamiento y desempeño en las áreas de conocimiento por sexo (OECD, 2015). En esta población se exploraron mediante análisis de varianza, las diferencias entre sexo, obteniéndose con nivel de significancia al .001, que en la mayoría de las áreas, los hombres cuentan con un mejor desempeño que las mujeres, excepto en el área de español, como se obtuvo en el examen de PISA 2012.

Gráfica 3. Desempeño en el examen diagnóstico por sexo del estudiante.



CONCLUSIONES

Mediante la TRI, se comprobó que los 600 reactivos integrantes de las tres versiones del examen diagnóstico están dentro de las expectativas del modelo Rasch, ya que todos sus valores están dentro de los rangos de bondad de ajuste requeridos (infit msq fueron .997, outfit msq de 1.009), esto señala que a mayor habilidad del sustentante, mayor probabilidad de respuesta correcta. Respecto del análisis de discriminación, los reactivos discriminaron entre los sustentantes de alta y baja habilidad, ya que se obtuvieron valores de 1.013, esto es, los reactivos fueron respondidos correctamente por los sustentantes que fueron ubicados cerca del nivel de habilidad cognitiva requerido por cada reactivo, sin que los reactivos fueran respondidos correctamente por los sustentantes que fueron ubicados lejos del nivel de habilidad cognitiva requerido por cada reactivo. Respecto del análisis mediante TC, se puede concluir que las tres versiones se caracterizan por tener un promedio de dificultad regular (Mean P de .471 a .489), mismas que discriminan entre los sustentantes pertenecientes al desempeño alto de aquellos del grupo perteneciente a desempeño bajo (mean biserial entre .33 y .34), con confiabilidad alta (alfa .93). Se realizaron análisis de varianza para descartar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las tres versiones por dificultad, discriminación, infit, outfit, encontrándose al .001 que las tres versiones carecen de éstas, es decir, son equivalentes. Es por esto, que se puede decir que el presente trabajo, realiza aportaciones en el diseño de evaluaciones

diagnósticas de calidad, confiables y válidas. Es así que se ha obtenido un examen diagnóstico de conocimientos válido y confiable para describir el desempeño de los estudiantes de tercero de secundaria, con tres versiones equivalentes, elaborado específicamente para el Estado de Morelos, México. Otra aportación de la presente investigación, es el análisis del desempeño de los estudiantes en el examen diagnóstico de conocimientos, con variables que a través de la literatura se han considerado intervienen en éste como el sexo de los sustentantes y el nivel socioeconómico. En la exploración del desempeño de los estudiantes en las áreas de conocimiento, se obtuvo que en la que hubo mejor desempeño fue Biología (61.58% de aciertos), mientras que en las que hubo un desempeño pobre, fueron inglés (31.45% de aciertos) y química (42.06% de aciertos) (ver gráfica uno), áreas que se deben fortalecer en el sistema educativo previo al ingreso a educación media superior, mientras que en la educación media superior se deben hacer cursos propedéuticos para fortalecer esas áreas. Para tener cuidado con la interpretación de los datos, se analizan los resultados con consideración del ingreso económico de las familias a las que pertenecen los estudiantes. De esta manera se puede observar en la gráfica número dos, que los estudiantes provenientes de familias con mayor ingreso económico mensual, son los que obtienen mayor puntaje en el desempeño en el examen diagnóstico, mientras que los estudiantes con menor ingreso mensual familiar, son aquellos con menor puntaje obtenido en el diagnóstico. Estos resultados, van en la misma dirección que lo reportado por Solís, Rocha y Brunet (2013), quienes concluyen que en una sociedad con alta desigualdad como la mexicana, los efectos de la condición socioeconómica son observables, existe una asociación entre las características socioeconómicas y varios tipos de resultados escolares: la desigualdad de aprendizajes, en años de escolaridad alcanzados y en las transiciones entre niveles educativos. Es importante señalar que los estudiantes tienden a tener un desempeño bajo cuando van a colegios e institutos con una gran proporción de alumnos socio-económicamente desfavorecidos (OECD, 2015). Cabe aclarar, que sería importante evaluar las oportunidades brindadas a cada chico desde su contexto socioeconómico y cultural. Con respecto al análisis del desempeño de los estudiantes en el examen diagnóstico por el sexo de los sustentantes, se puede observar en la gráfica tres, que en cinco de las nueve áreas que explora el instrumento - matemáticas, física, historia, geografía, español-, además del puntaje global, existen diferencias estadísticamente significativas, puntuando sólo en el área de español, más alto las mujeres que

los hombres ($\mu=48.60$ y $\mu=46.35$, respectivamente). De acuerdo con los estudios realizados por la UNESCO (2012), en países de todo el mundo existen abundantes pruebas que apuntan a sensibles diferencias entre el rendimiento escolar de uno y otro sexo: las niñas tienden a obtener mejores resultados en lectura, mientras que los varones, históricamente, han dominado en matemáticas y ciencias. Las diferencias de género encontradas en los aprendizajes han sido explicadas a través de distintas interpretaciones. Una hipótesis es que existirían patrones sociales y culturales que asocian lo femenino con el lenguaje y lo masculino con la exactitud de las ciencias. Esta convicción social se perpetúa y replica luego con fuerza en la escuela, a nivel de discursos docentes, encontrando además una forma de afianzar esta representación social en los textos escolares y los materiales de aula, en cuya iconografía se tiende a presentar a los hombres en los ámbitos científicos y matemáticos, y a las mujeres, ligadas a las áreas humanistas. Sumado a esto, se otorgan más actividades de aprendizaje y participación a hombres que a mujeres en ámbitos científicos y matemáticos al interior de los establecimientos. También se ha planteado que en los aspectos cognitivos existirían desarrollos diferenciados en el aprendizaje entre niños y niñas, lo que requeriría estrategias pedagógicas diferenciadas para revertir las desigualdades de género en resultados de aprendizaje (Sikora & Pokropek, 2011). Ahora bien, la brecha de género en rendimiento académico no se encuentra determinada por diferencias innatas de capacidad, sino que se requieren los esfuerzos aunados por parte de los padres, los profesores, los políticos y los medios de comunicación para que tanto chicas como chicos sean capaces de desarrollar todo su potencial y contribuyan así al crecimiento económico y al bienestar de su sociedad (OECD, 2015). Los profesores pueden ayudar a disminuir esta brecha evitando el posible sesgo de género al dar apuntes a los alumnos, pueden emplear estrategias de enseñanza que exijan más a sus estudiantes. De acuerdo con la OECD (2015) las chicas, en especial, mejoran el desempeño en matemáticas cuando se les pide en clase que intenten resolver problemas matemáticos de forma independiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernardi, F., & Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-21. Consultado el 9 de julio del 2015 de: <http://reis.metapress.com/content/84046u5528210461/>

- Córdoba L.; García V.; Luengo L.; Vizuite M. & Feu S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 83-96. Consultado el 18 de febrero de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322813005>
- Lindberg, M., Hyde J.S., Petersen J.L., Linn M. C. (2010) New trends in gender and mathematics performance: a meta-analysis. *Psychol Bull Nov*;136(6):1123-35.
- March, D. (2009). Diferencias de género en rendimiento académico: efectos en la evolución a nivel escolar. Departamento de Ingeniería Industrial y de Sistemas, Pontificia universidad católica de Chile. Consultado el 24 de febrero de 2015 de <http://www.ideaseneducacion.cl/wp-content/uploads/2009/06/memoria-daniela-march.pdf>
- OECD (2015), The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11(2), 34-
59. Consultado el 24 de febrero del 2015 de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661463/REICE_11_2_2.pdf?sequence=1
- SACMEQ (2012) Atlas Mundial de la igualdad de género en la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, Francia.
- Solís, P., Rodríguez, R. E., Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior; el caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1103-1136.
- Stufflebeam, D.; Shinkfield, A. (1995). Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.
- UNESCO (2012). Word atlas of gender equality in education. UNESCO, Francia. Consultado el 30 de junio del 2015 de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-world-atlas-gender-education-2012.pdf>
- Sikora, J. & Pokropek, A. (2011). Gendered Career Expectations of Students: Perspectives from PISA 2006. OECD Education Working Papers. Paris: OECD.



Asociación Internacional para la Orientación Educativa y profesional AIOSP

Próximo Congreso Internacional

Madrid 15-18 noviembre 2016

Fechas para presentación de trabajos:

del 15 de enero al 31 de marzo de 2016

Para mayor información Visita la página web

www.iaevg.net

Elección profesional con enfoque de género. Análisis en adolescentes cubanos.

Reyes Frómeta René¹
Ferrer Lozano Dunia M.²
Guevara Díaz Ena L.³

Resumen: Se parte de un enfoque de investigación mixto, esencialmente cuantitativo, desarrollado en dos etapas entre 2012-2014. Se dirigió a caracterizar la elección profesional desde la perspectiva de género de los adolescentes de 9° grado en dos secundarias básicas de Santa Clara. La muestra quedó conformada por 515 adolescentes a los que les fueron aplicados cuestionarios sobre la elección profesional y entrevistas tanto individuales como grupales. Como principales resultados se aprecia que existen diferencias en la elección profesional respecto al género, estando matizada por estereotipos que pautan actividades o perfiles para los que uno y otro género pudieran ser más competentes. Se aprecia que las justificaciones y las aspiraciones de estos estudiantes no se corresponden con una salida comportamental que les permita lograr dicha elección, se constató escasa reflexión al respecto y la carencia de actividades cotidianas relacionadas con el estudio. Palabras Clave: Elección Profesional, Adolescencia, Perspectiva de Género.

Abstract: The research is based on a mixed essentially quantitative approach, developed in two stages between 2012 and 2014. The aim is to characterize the professional choice adolescent 9th grade from a gender perspective. The sample was composed of 515 adolescents who were applied them questionnaires on career choice and both individual and group interviews. The main results can be seen that there are differences in career choice regarding gender, by stereotypes that guide activities or profiles for which both genders could be more nuanced being competent. It is appreciated that the justifications and aspirations of these students do not correspond to a behavioral output that will achieve the election, found little reflection about and lack of daily activities related to the study. Keywords: Professional Choice, Adolescents, Gender Perspective.

Resumo: É parte de uma abordagem de pesquisa quantitativa essencialmente misto, desenvolvido em duas etapas entre 2012-2014. O objetivo da pesquisa é caracterizar a escolha profissional 9° ano do adolescente a partir de uma perspectiva de gênero. A amostra foi composta de 515 adolescentes que foram aplicados questionários on-os escolha de carreira e ambas as entrevistas individuais e em grupo. Os principais resultados mostram que existem diferenças na escolha de carreira em relação ao sexo. Se identificado estereótipos que orientam as actividades ou perfis para os quais ambos os sexos pode ser mais apropriado. Reconhece-se que as justificativas e as aspirações desses alunos não correspondem a uma saída comportamental que vai conseguir essa eleição. Ele foi encontrado pouco de reflexão sobre e falta de actividades diárias relacionadas ao estudo. Palavras-chave: escolha profissional, adolescentes, perspectiva de gênero.

Introducción

Desde las Ciencias Psicológicas se han abordado diversos fenómenos vinculados con el desempeño y la dinámica de los seres humanos que implican una estrecha relación con otras ramas del conocimiento como la educación. Tal es el caso de la orientación vocacional y la elección profesional, categorías estrechamente relacionadas y trascendentales en la vida de cualquier adolescente o joven debido a que las decisiones que se adopten en esta etapa tendrán un peso decisivo en el curso de su vida laboral y profesional. El tema de la elección profesional ha sido abordado internacionalmente por autores como Cortada (1991), Molina (2002), Vuelvas (2003) y Peña (2004),

entre otros. En nuestro país se han destacado en el tratamiento del tema González (2002), Ibarra (2003), Guerra, Quevedo y Simón (2007), Martín (2010), entre otros, cobrando un espacio particular de producción científica al respecto los Institutos de Ciencias Pedagógicas de las diferentes provincias del país. Aun cuando el acercamiento al proceso de elección ha sido desde diferentes posturas, se coincide en asumir lono solo como el momento mismo de la elección de una, entre varias alternativas profesionales, sino como el proceso antecedente (a veces largo) de concientización, búsqueda y reflexión, que culmina con la elección profesional. No en todos los individuos el problema de la elección se da con las mismas características. En algunos, la decisión es rápida y segura sin necesidad de mayor

1. Licenciado en Psicología. Hospital Clínico-Docente Arnaldo Milián Castro, Cuba.

2. Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba. (dunia@uclv.edu.cu).

3. Licenciada en Psicología. Profesora Instructora de la Facultad de Psicología de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba. (enalourdesgd@uclv.cu).

deliberación porque las condiciones en la escuela y la familia han favorecido este acto. En otros, es un proceso lento del que solo pueden salir adelante con ayuda externa, e incluso para algunos, se torna una situación conflictiva que puede dar al traste con frustración y desmotivación futura (Cortada, 1991). Para que el proceso de decisión sea satisfactorio, el adolescente debe haber recibido una adecuada orientación vocacional-profesional y un conocimiento lo más completo posible sobre la realidad sociolaboral que ha de enfrentar.

Domínguez (2003), hace referencia al proceso de motivación profesional como elemento decisivo presente en los educandos al elegir una carrera. Plantea que la motivación profesional puede ser “educada” y que en su proceso de formación y desarrollo desempeñan un papel determinante los agentes socializadores (familia y escuela). La motivación profesional como una formación de la personalidad integra un conjunto de componentes psicológicos. Los mismos están referidos al conocimiento que posee el individuo acerca del contenido de su futura profesión, el vínculo afectivo hacia la misma, y además, a los aspectos de la autovaloración y de la proyección futura de la personalidad, vinculados a la regulación motivacional en esta esfera.

No se nace con una vocación, sino que esta deviene a lo largo de toda la vida, para que ello ocurra el sujeto precisa de la socialización a través de un proceso de actividad-comunicación, relacionado con el mundo de las profesiones (Matos, 2003).

Este proceso en la actualidad de nuestro país recobra gran importancia debido a la demanda de profesionales en sectores claves para el desarrollo económico-social de la nación y que décadas atrás poseían un prestigio superior en nuestra población. Las exigencias sociales, las condiciones económicas, políticas, etc., contextualizan cualquier proceso de elección. Desde estas condiciones se estimulan la selección de algunas profesiones, también desde estas condiciones se determina el peso o valor que puede tener aspirar a carreras universitarias o a técnicos medios y obreros calificados.

A pesar de todos los procesos educativos desarrollados en nuestro país, los cambios desde lo legal, y el espacio público creado para las mujeres y conquistado por ellas, los jóvenes y adolescentes siguen relacionándose con profesiones y oficios concordantes con los roles de género tradicionales. Analizar el proceso de elección profesional desde el enfoque de género, resulta una novedad del presente estudio al permitir un acercamiento a las diferencias que existe entre muchachas y muchachos a la hora de decidir su futura profesión y los facto-

res condicionantes desde lo social de estas selecciones. Cuando la elección profesional no se corresponde con la tradicional segregación laboral y profesional de género, pueden aparecer burlas y comentarios ridiculizantes sobre su selección o incluso cuestionamientos de si podrá rendir o no en una carrera de ese tipo, generándole desmotivación por la profesión en algunos casos. Los estereotipos de género no están determinados por el nivel cultural o la edad, por lo que es probable que desde la orientación ofrecida por padres y maestros también se transmitan mensajes estereotipados que pauten qué elección hacer.

En los últimos tiempos se ha apreciado un decrecimiento de la matrícula de estudiantes varones al preuniversitario, siendo aproximadamente, en los distintos centros de este tipo en la ciudad de Santa Clara, la matrícula de muchachas el doble de la de los varones.

¿Qué cambios se están dando en la elección profesional de nuestros adolescentes? ¿Ya no interesa a los muchachos optar por el preuniversitario para continuar estudios en la universidad? ¿Qué elecciones profesionales siguen siendo más frecuentes en función del género? Responder a estas interrogantes permitirá orientar procesos educativos futuros en aras de perfeccionar los procesos de orientación vocacional-profesional, responder mejor a las demandas sociales, así como generar reflexiones en aras del perfeccionamiento de las actuales políticas de empleo. De lo anterior se deriva como problema de investigación: Problema: ¿Cómo se manifiesta la elección profesional desde la perspectiva de género en adolescentes de Secundaria Básica del municipio de Santa Clara? Objetivo general: Caracterizar la elección profesional desde la perspectiva de género en los adolescentes de Secundaria Básica del municipio de Santa Clara.

Diseño Metodológico

A partir del enfoque mixto de investigación, se desarrolló un diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante, con predominio cuantitativo. La elección profesional (EP) constituyó la variable central del estudio, considerándose como el proceso de concientización, búsqueda y reflexión que permite al individuo elegir una profesión u oficio determinado, que es expresión del desarrollo personalógico alcanzado por este y responde a las exigencias del medio donde se desarrolla. A partir de las aportaciones de V. González (2002) se establecieron como indicadores de la EP: las elecciones a realizar, los conocimientos sobre el contenido de las profesiones seleccionadas y la motivación por la profesión.

El análisis de la elección profesional se realizó desde la perspectiva de género, asumiéndolo como una visión crítica, explicativa y alternativa a lo que acontece en el orden de género, que permite analizar y comprender las características que definen a mujeres y hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Atendiendo a sus particularidades, la investigación se realizó en dos etapas.

Etapas

Etapas

Se desarrolló entre los años 2012-2013, con el objetivo de explorar las elecciones profesionales de los estudiantes de noveno grado y los motivos que las sustentan desde la perspectiva de género. Según el criterio de la dirección municipal de educación de la provincia de Villa Clara, se seleccionaron dos escuelas secundarias básicas, con una población total de 370 estudiantes. Se conformó una muestra probabilística con criterio de selección aleatorio simple. La muestra quedó conformada por 225 estudiantes, de ellos 124 del sexo femenino (55,11%) y 101 del masculino (44,89%).

Para la obtención de la información se utilizó el Cuestionario sobre la elección profesional y una entrevista semiestructurada. El cuestionario fue elaborado ad hoc a partir de las consideraciones de V. González (2002). Cuenta de cinco preguntas, combinando abiertas y cerradas, encaminadas a profundizar en las posibles elecciones profesionales al concluir el noveno grado, sus motivaciones en el orden profesional y personal, además de las aspiraciones con relación a los estudios universitarios. El cuestionario se empleó con el objetivo de caracterizar el proceso de elección profesional de los estudiantes de noveno grado.

La entrevista se realizó de manera individual con el propósito de identificar construcciones culturales que pautan la elección profesional desde la perspectiva de género. Se establecieron como indicadores la motivación profesional en muchachas y muchachos, los factores que influyen en la elección y las actividades cotidianas relacionadas con la elección profesional. Para el procesamiento de los datos obtenidos en la etapa, se hizo uso del paquete estadístico SPSS versión 11.5. Se realizaron análisis de frecuencia mediante estadísticos descriptivos en aras de establecer posibles generalidades. La entrevista individual se analizó haciendo uso del análisis de contenido.

Etapas

Esta etapa se dedicó a establecer tendencias en el proceso de elección profesional y profun-

dizar en ellas desde la perspectiva de género.

El estudio tuvo lugar en el período 2013-2014. La investigación se realizó en los mismos centros de estudio de la etapa anterior, ascendiendo la población a 575 estudiantes de noveno grado. Se emplearon los mismos criterios para la selección muestral que en la etapa 1. La muestra quedó conformada por 290 estudiantes, 157 del sexo femenino (54,13%) y 133 del sexo masculino (45,87%). Se aplicó el Cuestionario sobre elección profesional (en una versión más amplia) con el objetivo de caracterizar las elecciones profesionales de los estudiantes y profundizar en las motivaciones que las sustentan. Los indicadores evaluados fueron: elecciones profesionales a realizar al concluir el noveno grado, motivaciones profesionales futuras, aspiraciones de carreras universitarias, influencias recibidas para realizar las elecciones profesionales y características personales asociadas a la elección. Este instrumento fue elaborado ad hoc a partir de las consideraciones de González (2001) y del Cuestionario sobre la Elección Profesional de la etapa 1.

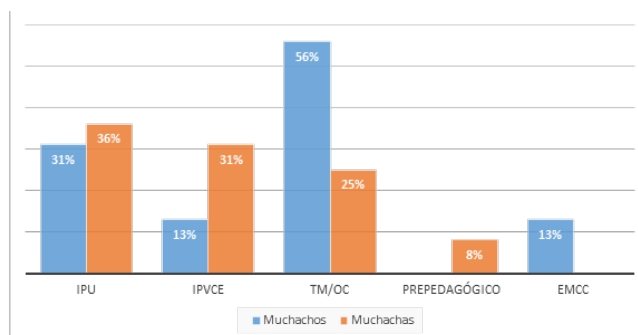
De forma paralela, se desarrolló una entrevista grupal en aras de profundizar en el proceso de elección profesional desde la perspectiva de género, a partir del acercamiento a las elecciones profesionales realizadas por muchachos y muchachas, diferencias en las elecciones profesionales según el género, actividades profesionales en las que hombres o mujeres son más competentes e información brindada por la escuela y la familia en el proceso de elección profesional. La entrevista se realizó a 75 estudiantes de los que se le había aplicado el cuestionario, divididos en grupos mixtos según el sexo. La muestra se conformó teniendo en cuenta la presencia en la escuela en el momento de la entrevista y la disposición a participar. Los datos recogidos mediante el cuestionario, se analizaron utilizando el paquete estadístico SPSS en la versión 11.5, lo que facilitó el análisis de frecuencia a través de estadísticos descriptivos. Para la entrevista grupal se empleó el análisis de contenido. En ambas etapas de la investigación, se respetaron los principios éticos para el ingreso al campo de estudio y obtención de la información. Se procedió con la firma del consentimiento por parte de los directores de cada centro y se tuvo en cuenta la disposición a participar en la investigación para la inclusión de cada uno de los sujetos. Las sesiones de trabajo se realizaron en locales con las condiciones necesarias de privacidad.

Resultados y discusión

Durante la etapa 1, como se muestra en el gráfi-

co 1, se aprecia una amplia diversidad de opciones para la elección profesional en el caso de los muchachos, quienes incluyen el preuniversitario (IPU)⁴ en un 31%, el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas (IPVCE)⁵ -aunque en menor número, la Escuela Militar Camilo Cienfuegos (13%) y una gama amplia de opciones de Técnico Medio⁶ y Obrero Calificado⁷ como posibles alternativas.

Gráfico 1. Elecciones profesionales en la etapa 1.



Dentro de las opciones de la enseñanza técnico profesional (incluye Técnicos Medio y Obrero Calificado), predominaron el Técnico en Informática (31%), Técnico Mecánico Automotriz (22%), en Construcción Civil (17%) y en Contabilidad (13%), aunque también fueron seleccionadas por un número menor de estudiantes otras 10 opciones.

En el caso de las muchachas (ver gráfico 1) las elecciones se reducen al preuniversitario (36%), el IPVCE (31%), el pre-pedagógico (8%) que no apareció dentro de las opciones masculinas y especialidades de la enseñanza técnico profesional como el Técnico Medio en Servicios de Belleza (13%), en Gastronomía (8%) y en Elaboración de Alimentos (13%).

La anterior diferencia en cuanto a diversidad de elecciones se asoció a un elevado número de opciones que no se eligieron en las muchachas relacionadas esencialmente con técnicos medios y obreros calificados, exponiendo argumentos como "no garantizan una buena preparación", "quiero un futuro mejor", "no son carreras para niñas", "no tengo esa paciencia", predominando respuestas poco elaboradas y desde visiones superficiales del contenido de las diferentes profesiones.

En el caso de ellos las opciones no elegidas estuvie-

ron relacionadas con algunos oficios en particular como albañilería, plomería, incluyéndose también la Escuela Militar Camilo Cienfuegos (EMCC), el preuniversitario y el IPVCE como una opción a no elegir por un pequeño número. Los argumentos ante esta selección fueron: "no me dan el futuro que quiero", "no me gusta el trabajo al sol", "no da para mantenerse económicamente", "no me dan buen nivel cultural", "eso es para gente especiales" y en el caso de los preuniversitarios "no me da el promedio", "no quiero vida militar, ni beca", predominando también respuestas poco elaboradas al estilo de las muchachas.

En el caso de los técnicos medios asociados a la agricultura fueron las opciones más seleccionadas como no posibles a estudiar. En ambos géneros se aportaron argumentos como "mucho trabajo para mí", "no me gusta el trabajo sucio", "no puedo trabajar al sol", "no da nada". Lo anterior lleva a reflexionar un poco sobre el divorcio que existe entre estas posturas y las demandas actuales en el país para incorporarse a estos sectores. En cuanto a la salida comportamental resultó evidente la poca correspondencia entre las actividades diarias y las elecciones realizadas. En el caso de los muchachos atender a clases, estudiar, hacer tareas, fueron actividades seleccionadas por menos del 40% de los encuestados, predominando respuestas como: "ver televisión, jugar en la computadora, oír música, leer, pasear, estar fuera del aula, divertirme, estar con los amigos", como actividades frecuentes en un día cotidiano.

En el caso de las muchachas fue mucho más frecuente estudiar y hacer tareas (41%), incorporándose además otras actividades como "conversar con amigos o novio, ver televisión, oír música o leer", siendo menos diversas las opciones referidas en este caso. Respecto a los deseos profesionales asociados a su elección, si bien coger la carrera elegida y sacar buenas notas se reiteraron independientemente del género, fue más frecuente en las muchachas (38.7%), incluyéndose deseos exclusivos de este grupo referidos a tener profesores con buena formación que garantice la calidad de las clases recibidas (8%) y algunos con mayor proyección futura (10%) referidos a posibles especializaciones una vez concluidos los estudios universitarios, lo que denota en ellas cierta elaboración de planes en esta área aun cuando los movilizados del comportamiento no sean del todo intrínsecos.

4. Centro de enseñanza de nivel medio, equivalente al bachillerato en otros países de Latinoamérica.

5. Centro de enseñanza de nivel medio en el que ingresan estudiantes de alto índice académico y desde la docencia incluye una profundización en las ciencias exactas.

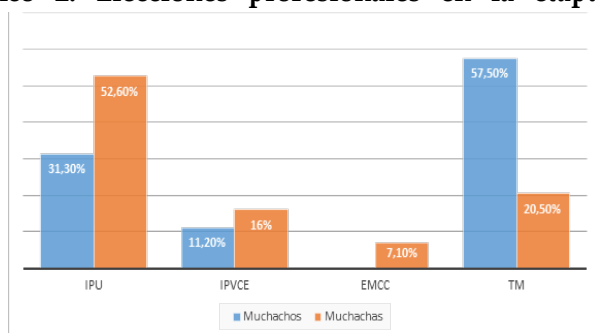
6. Enseñanza de nivel medio que incluye la preparación como técnico para una profesión.

7. Enseñanza de nivel medio que incluye la preparación para un oficio.

En el caso de los muchachos aunque coger la carrera elegida y sacar buenas notas se apreció en un 16.8%, el deseo que tuvo mayor frecuencia y que también estuvo presente en las féminas fue el de tener dinero y poder viajar por motivos profesionales, apareciendo en un 20.7% y 14.5% respectivamente; deseo este que se reiteró en los motivos personales y que sugiere la concepción de la profesión como una vía para lograr este fin.

Como algo distintivo de los muchachos está que en algunos casos sugieren que su puesto de trabajo sea en Los Cayos (Cayo Santa María) o en Varadero⁸, asociando estos lugares a éxito, posesión, etc., reafirmando sus deseos en el orden material y al mismo tiempo sus carencias, lo que se complementa con deseos, propios también de este grupo, como el de "tener un negocio", expresado en el 10.8%. Se apreció además en las muchachas, en un por ciento mayor, la preocupación por ser buenas profesionales (8.9%) y por ser excelentes estudiantes en igual por ciento. Fueron referidos también en cifras menos significativas deseos desde lo personal sobre la familia, los amigos, independientemente de la condición de género. En ambos grupos aun cuando se apreciaron motivaciones intrínsecas y elaboraciones personales respecto a las elecciones profesionales, predominó una posición poco profunda en este aspecto, argumentos poco claros, así como elecciones que revelan dispersión en los intereses, por ejemplo: "plomero, chapistero, cuentapropista o universitario"; "psicóloga, Informática o geógrafa"; "Escuela de instructores de arte, Gastronomía o Educación Preescolar". En la etapa 2 entre las elecciones profesionales preferidas por las muchachas se encuentra el preuniversitario con un 52,6% siendo esta la opción profesional de mayor jerarquía entre las alternativas de continuidad de estudio. En el gráfico 2 se puede apreciar que el IPVCE fue seleccionado por el 16% y los técnicos medios en Asistente de Estomatología (11,5%), Enfermería con 9%, la EMCC con 7,1%.

Gráfico 2. Elecciones profesionales en la etapa 2.



8. En ambos casos reconocidos polos turísticos.

En el caso de los muchachos existe similitud con las primeras elecciones profesionales realizadas por las féminas, IPU con 31,3% y el IPVCE con 11,2%. Sin embargo, el 57,5% de las elecciones pertenecen a la enseñanza técnica profesional a diferencia de las muchachas. Las opciones técnicas más elegidas también son diferentes a las seleccionadas por ellas, siendo: Electrónica con 7,5%, Construcción Civil con 9% e Informática con 9,7%.

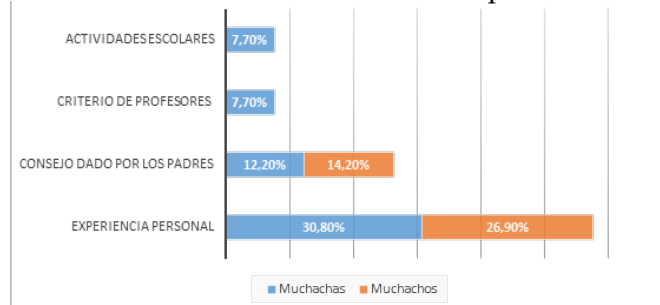
La justificación de esas elecciones profesionales preferidas por los/las estudiantes redundan en dos criterios fundamentalmente: "porque me gustan" con un 44,9% y la "superación profesional" con un 38,5% en el caso de las muchachas; en los muchachos fueron 44% y 22,4% respectivamente, lo que revela menor interés en ellos por la superación. Se percibe una marcada intención en las muchachas de realizar estudios superiores constatándose que el 69,2% desean ingresar en la universidad, por ciento superior al de las que no se identifican con esta opción profesional futura siendo de 26,3%; esta realidad es menor en el caso de los muchachos. Los que desean realizar estudios superiores representan el 47,8% y los que no lo desean son el 47%, por lo que las cifras son muy similares.

Los/las estudiantes que mostraron el deseo de ingresar en la universidad justificaron esas decisiones a partir de: ser un profesional con un 32,1% para las muchachas, y 15,7% para ellos, constituyendo la razón fundamental en ambos casos. Otras justificaciones como tener un título universitario y un futuro mejor con 7,7% solo estuvo presentes en ellas.

Es importante destacar las intenciones de continuar estudios superiores en ambos sexos, estando más acentuado en las muchachas, respondiendo al estereotipo de que son más dedicadas al estudio. El ideal de ser universitario(a) se constató esencialmente desde este género, debido a que la similitud entre la opción que desea realizar estudios superiores y la que no, en el caso de los muchachos, hace que se reflexione sobre el decrecimiento en la aspiración de serlo. Se corroboró una similitud, independientemente del género, respecto a la poca elaboración personal a la hora de justificar las elecciones realizadas. Así mismo se constató coincidencia en las fuentes que más han influido para la toma de decisiones en la elección profesional. En el gráfico 3 se puede observar que la experiencia personal y el consejo de los padres constituyeron las dos principales fuentes de influencia en los adolescentes. Como aspecto distintivo, las muchachas incorporaron el criterio de profesores y las actividades

realizadas en la escuela (7,7%) en ambos casos. Esta inclusión abre algunas interrogantes respecto a la influencia de este contexto en la orientación vocacional.

Gráfico 3. Fuentes de influencias para la toma



de decisiones en la elección profesional el 31,4% de las estudiantes habían reflexionado sobre sus características y las posibles elecciones a realizar, lo que les pudiera ser útil al desempeñar las opciones profesionales elegidas. En el caso de los muchachos solo el 31,3% había pensado en este aspecto. Los que no lo habían pensado representan el 34,3%, número superior al de las muchachas con un 23,7%.

Las características personales más identificadas fueron estudioso/a con un 6,4% relacionada con opciones de continuidad de estudio como el IPU y el IPVCE. Otra característica fue solidario/a con un 6,4% relacionada con los técnicos de la salud en el caso de las muchachas y, por último, ellas mencionaron disciplinada con 2,6% para la EMCC, resultados similares al análisis general. Los muchachos también hicieron alusión a reparar objetos y facilidades en el manejo de las computadoras con un 3%, relacionada con las carreras de electrónica e informática respectivamente, cuestión que acerca más a los muchachos al manejo de la tecnología desde las habilidades formadas.

Si bien es cierto que las muchachas habían profundizado más en sus características para la futura elección, la diferencia con las que no lo habían pensado no fue muy grande. Además, se constató la adecuación de las carreras a las características identificadas por parte de ambos sexos en los/las estudiantes que respondieron estos ítems, que ciertamente fueron pocos, lo que denota escasa reflexión en este sentido y elecciones más condicionadas por factores externos y circunstanciales.

Las elecciones profesionales no preferidas por ellas fueron: los obreros calificados en Albañilería (10,3%) y los técnicos medios en Mecanización Agropecuaria (9%), Mecánico de Vehículos Automotores (8,3%), Agronomía (7,7%) y Construcción Civil (5,8%). Los muchachos

señalaron que no elegirían los Obreros Calificados en un 13,4%, tampoco los Técnicos Medios en Agronomía (5,2%), Mecanización Agropecuaria y Servicios de Belleza (6%), además del IPU (5,2%) y el IPVCE (6,7%). El gráfico 4 muestra que las justificaciones referidas a la no elección de estas carreras radicaron en la ausencia de gusto por la profesión, por las condiciones de trabajo (campo) y "porque son de varones" con 14,1% mencionado por ellas resaltando el ya mencionado desconocimiento sobre las carreras y el reforzamiento del criterio sexista sobre las profesiones.

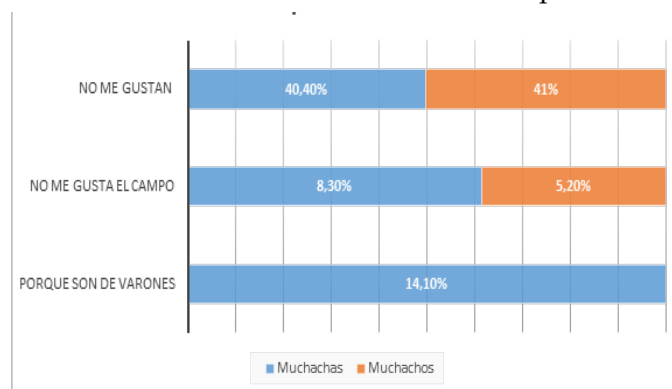


Gráfico 4. Justificaciones para la no elección profesional

A la hora de contrastar estas elecciones con la salida comportamental concreta de ambos sexos, se reiteró la disociación entre las aspiraciones y su expresión y regulación conductual. La jerarquía motivacional redundó en: "ser un buen profesional" (39,1%) para ellas y 28,4% para ellos; "viajar por una misión internacionalista" es una motivación más reiterada en las muchachas con 16% y 8,2% presente en ellos; "ganar dinero" con 5,9% presente en las féminas y 6% en los muchachos, así como "ocupar cargos de dirección" con un 6% solo encontrado en ellos. Por último "tener éxitos profesionales" con 12,2% solo encontrado en ellas.

Las actividades realizadas cotidianamente por ambos sexos confirmaron lo antes planteado, debido a que las acciones realizadas no se vinculan con las opciones profesionales que elegirán, estas actividades son: en el horario de la mañana el 56,4% de ellas y el 46,3% de ellos refieren que desayunan, realizan su aseo personal y van a estudiar a la escuela. Por la tarde se aprecia una serie de actividades realizadas pero ninguna relaciona con el estudio, las mismas son: ver la TV y escuchar música con 18,6% en el caso de las féminas, los muchachos realizan menos estas actividades solo el 6%; estar con la familia, jugar computadora y ver la TV con 12,8% para ellas y con similar resultado (10,4%) para ellos. Para terminar el horario vespertino las muchachas comentan que realizan actividades hogareñas en un 12,2%; la actividad principal

realizada por ellos es practicar deportes con 39,6%.

Se ratifica lo antes expuesto respecto a que los muchachos están más centrados en el juego siendo la actividad preferida en el horario vespertino, tampoco realizan actividades hogareñas como las féminas siendo un rol más identificado en ellas. En la noche no varía esta realidad al referir que comer y dormir con el 21,2% para ellas y el 25,4% para ellos, es la actividad que más realizan en este horario, además de pasear en la semana con 17,3% ellas y ellos con 11,9%. Para concluir, ver la TV es preferido por las féminas con 11,5% y por ellos en un 8,2%.

Los resultados mostrados coinciden con el análisis general para ambos sexos, solo discrepando en los por cientos pero no en los argumentos expuestos anteriormente en dicho análisis. Es válido destacar que los muchachos no se identificaron de manera general con ninguna opción preferida por las muchachas, e incluso coincidieron con ellas en que la opción de continuar estudios a nivel preuniversitario y el ideal de ser universitario es una posibilidad más identificada en ellas.

A través del análisis realizado en los diferentes centros de enseñanza, y su seguimiento durante dos cursos escolares, se aprecia cómo emergen una serie de criterios basados en los diferentes estereotipos creados por la cultura que permiten comprender mejor las diferentes perspectivas de ambos sexos, al referirse a las futuras elecciones profesionales. Uno de ellos es la visión de los hombres como “no sensibles, fríos emocionalmente, no aptos para el cuidado de los otros”, características más identificadas en las muchachas en su expresión contraria y reforzadas por el rol maternal que tiene este sexo. También la idea sobre las féminas como “mejores para el estudio, más inteligentes o aplicadas” se aprecia como significado compartido en contraste con la idea de “los hombres son más regados, menos aplicados porque son rudos”.

Al elegir una profesión para los muchachos, en función de estos estereotipos, deben ser trabajos que “resalten su capacidad física, superior a la de ellas”, por eso los trabajos de las mujeres “deben ser más sencillos” y relacionados con las Ciencias Sociales, la atención y cuidado de los otros. Las profesiones para ellos deben estar vinculadas a las ciencias técnicas. De no ajustarse a esa división sexual del trabajo pueden existir criterios que cuestionen la identidad de género u orientación de quien toma un camino diferente.

Otro estereotipo que emerge es el “rol del hombre

como proveedor fundamental del hogar”, lo que limita en ocasiones el deseo de algunos muchachos de continuar estudiando y los hace buscar otras vías que les reporten un ingreso económico rápido, además, limita el desarrollo de las mujeres al no preocuparse por esa función, al estar muchas veces relegadas solamente a las actividades del hogar y a satisfacer las necesidades de los otros, obviando su futuro profesional.

También se percibe como “el cuidado del cuerpo” es una obligación principalmente para ellas, debido a que desde lo atribuido son más “delicadas, vanidosas, sensuales que los hombres”. La asunción de estos criterios en algunos casos hace que las muchachas se identifiquen más con este tipo de profesiones: el arte, servicios de belleza, diseño, estilistas, etc.

La comparación de los resultados obtenidos en cuanto a la elección profesional de los estudiantes de 9º grado en los cursos escolares 2012-2013 y 2013-2014, permite visualizar algunas posibles tendencias en este proceso.

En primer lugar, se aprecian diferencias cuantitativas y cualitativas en cuanto a las elecciones profesionales que realizarían en función del género, independientemente de los centros escolares de pertenencia.

Las diferencias se centran no solo en las elecciones a realizar, si no en la fundamentación de las mismas y en la proyección de la continuidad de estudio. Se identifican perfiles o profesiones propias de un sexo u otro, coincidiendo los criterios independientemente del centro de enseñanza. Esta elección además, está atravesada por otras variables macrosociales como la condición económica, que matiza y al mismo tiempo refuerza alguna de estas diferencias.

Se reitera también en ambos cursos poca elaboración y argumentación de las elecciones que realizarían, con escaso reconocimiento de la labor de orientación vocacional-profesional realizada desde la escuela, recayendo las principales fuentes de información en las áreas personal y familiar, siendo ínfimo también el peso atribuido a los medios de comunicación en este sentido.

En consonancia con lo anterior existe también insuficiente reflexión sobre las características personales que pudieran ser coherentes con las elecciones a realizar. A esto se suma que las actividades que desarrollan cotidianamente estos(as) adolescentes no tributan en su mayoría a la actividad de estudio sino al descanso y/o la recreación, existiendo poca correspondencia entre sus deseos respecto al área profesional y su actuación concreta.

En intercambio, durante las entrevista grupales, se identificaron estereotipos de género como construcciones culturales que pautan las elecciones profesionales, cuestión transmitida en algunas casos desde la escuela y, en su mayoría, desde la familia, lo que ha sido interiorizado por los/las adolescentes y se expone como razón de peso para realizar sus propuestas. Esencialmente se reiteraron estereotipos como: -"Las mujeres son más delicadas, frágiles, cuidadosas de su imagen" vs. "Los hombres son fuertes, rudos, aptos para trabajos que llevan esfuerzo físico". -"Las mujeres están más aptas para la ayuda y cuidado de los otros, son más amorosas y tiernas" vs. "Los hombres son más aptos para profesiones técnicas, para reparar, construir". -"Las muchachas son más dedicadas al estudio, más aplicadas" vs. "Los muchachos son más regados en la escuela, estudian menos". -"Las mujeres son las responsables de las labores hogareñas" vs. "A los hombres les corresponde proveer de recursos a su pareja y al hogar, por lo que son responsables de gestionar recursos económicos".

Conclusiones

Se identificaron perfiles o profesiones más motivantes para un sexo u otro, siendo los perfiles técnicos y el nivel medio, identificado con los muchachos, y las ciencias sociales, así como el nivel superior, con las muchachas.

Las diferencias en función del género, en cuanto a elección profesional, se centraron no solo en las elecciones, que se correspondieron con las motivaciones identificadas, si no en la fundamentación de las mismas y en la proyección de la continuidad de estudio.

Se identificaron un grupo de estereotipos de género como construcciones culturales compartidas que pautan las elecciones profesionales en ambos cursos académicos, los cuales han sido interiorizados por los adolescentes y se exponen como argumento de peso para realizar sus propuestas.

Se constató poca correspondencia en los adolescentes entre la motivación profesional y la regulación comportamental en ese sentido, estando sus principales actividades vinculadas con el descanso y/o la recreación y no con la actividad de estudio.

Se evidenció como regularidad, sin distinción por género, la poca elaboración y argumentación de las elecciones profesionales a realizar, con insuficiente reflexión sobre las características personales que pudieran ser coherentes con ellas y desconocimiento de

los perfiles laborales, en ambos cursos académicos. Las principales influencias para la realización de las elecciones profesionales para ambos sexos estuvieron en el plano personal y familiar, no apreciándose el aporte del proceso de orientación vocacional-profesional desempeñado por la escuela, encargada principal de la formación y guía de los estudiantes, al poseer los elementos prácticos y metodológicos para esta labor.

Bibliografía

- Aguirre, A. (2000). Demarcación de la psicología cultural. *Anuario de Psicología*, 31, 4, 109-137.
- Alonso, A., Cairo, E y Rojas, R. (2005). *Psicodiagnóstico. Selección de Lecturas*. La Habana: Félix Varela.
- Alvarado, M. E. Mortera, R. S. (1993). *Algunos enfoques metodológicos de la investigación educativa*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cortada, N. (1991). *El profesor y la orientación vocacional*. México: Trillas.
- Cueto, Y. C. (2010). *Propuesta de una guía psicoeducativa que contribuya a la preparación de la familia para la realización de la orientación profesional vocacional de los adolescentes en la etapa de preuniversitario*. (Tesis de Diploma no publicada). Santa Clara, Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas.
- Curcho, A. (1984a). *La función del orientador*. México: Trillas.
- Curcho, A. (1984b). *La orientación educativa*. Caracas: UNA.
- Domínguez, L. (2003). *Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud*. La Habana: Félix Varela.
- Domínguez, L. (2005). *Psicología del Desarrollo: Problemas, Principios y Categorías*. La Habana: Félix Varela.
- González, F. (1987). *Motivación Profesional en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la Psicología Social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(1), 61-71.
- González, V. (2000). *Educación de valores y desa-*

rollo profesional en el estudiante universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 19, 78-84.

González, V. (2002). Orientación Educativa Vocacional: una propuesta metodológica para la elección y desarrollo profesional responsable. Recuperado el 6 de Febrero del 2014, de http://www.infodisclm.com/ceducacion/orientacion_educativa.htm.

González, V. (2003). La orientación profesional desde la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología*, 20(3). Recuperado el 10 de Febrero del 2014, de [http://scielo.bvpspsi.org.br/scielo.php?pid=s025743222003000300012&script=sci_arttext&ting=esGuerra, Quevedo y Simón \(2007\)](http://scielo.bvpspsi.org.br/scielo.php?pid=s025743222003000300012&script=sci_arttext&ting=esGuerra, Quevedo y Simón (2007))



ASOCIACIÓN MEXICANA DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN, A. C.

Afiliate y conoce nuestra oferta educativa e invitaciones a participar para tu crecimiento y desarrollo profesional y personal

Visítanos en www.ampo.org.mx

O contáctanos por AMPOcel 5529598734

AMPOtel 5551713624 presidencia@ampo.org.mx

Evaluación de la calidad de vida escolar de personas con discapacidad en FES Zaragoza-UNAM

Rosado Castillo Ana María¹

Resumen: Se presentan los resultados de la evaluación de la Calidad de Vida Escolar de estudiantes con Discapacidad de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Z) -UNAM. A partir de cómo perciben su estancia en la dependencia, se hace una evaluación de la calidad de su vida escolar, término acuñado por Robert Schalock (1999) medida en ocho categorías: Bienestar emocional, Relaciones interpersonales, Bienestar material, Desarrollo personal, Bienestar físico, Autodeterminación, Inclusión y Respeto a los Derechos. Se usó una perspectiva etnográfica con personas con Discapacidad como informantes con entrevista semi-estructurada. FES Zaragoza practica la inclusión pero no genera las adecuaciones suficientes que garanticen la plena integración de los estudiantes con discapacidad. Palabras clave: Estudiantes con Discapacidad, Educación Superior, Evaluación de Calidad de Vida Escolar, Inclusión, Integración.

Abstract: We present the perceptions of students with disabilities of the Facultad de Estudios Superiores Zaragoza- UNAM, and how they evaluate the Quality of school life they have as students of the institution. Their perceptions permit us to know how they perceive the quality of school life evaluated in eight dimensions: Emotional wellbeing, Interpersonal relationships, Material wellbeing, Personal developmental, Self-determination, Social inclusion, Physic wellbeing, and Rights. An Ethnographic perspective was used with semi-structured interviews with four students with disabilities. FES Zaragoza practices a politic of inclusion but has not generated the changes that would permit a better integration of the students with disabilities. Key words: Quality of school life, inclusive education, students with disability, Higher education, inclusion, integration.

Resumo: Os resultados da avaliação da Qualidade de Vida Escolar de alunos com deficiência na Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM são apresentados. A partir de como eles percebem a sua permanência na escola, uma avaliação da qualidade de sua vida escolar é feito, termo cunhado por Robert Schalock (1999), e medida em oito categorias: Bem-estar emocional, relações interpessoais, Bem-estar material, desenvolvimento pessoal, bem-estar físico, Autodeterminação, Inclusão e Respeito aos direitos. Foi usada uma perspectiva etnográfica para as pessoas com deficiência como informantes com entrevista semi-estruturada. FES Zaragoza prática a inclusão, mas não geram ajustes suficientes para assegurar a plena integração dos alunos com deficiência. Palavras-chave: alunos com deficiência, Ensino Superior, Avaliação da Qualidade de Vida Escolar, Inclusão, Integração.

Introducción

La construcción de una cultura de respeto a los derechos humanos debe inspirar a las Instituciones de Educación Superior a mejorar los servicios que ofrecen a las personas con discapacidad y así coadyuvar al logro del pleno respeto a su derecho a la educación. Un elemento a tomar en cuenta para mejorar dichos servicios es una evaluación que recupere la opinión de los usuarios. Esa es la premisa que sustenta la propuesta de evaluación de la Calidad de vida Escolar. Evaluación de Calidad de vida escolar retoma mucho del concepto Bienestar percibido para evaluar los servicios desde el punto de las percepciones personales sobre la propia calidad de vida. Por su parte, Bienestar percibido se relaciona con calidad de vida porque una

parte de la evaluación de la calidad de vida es el sentido de bienestar que la persona siente como resultado de sus condiciones de vida tanto en el aspecto material como emocional. Fue definida en 1997 por el grupo de Calidad de Vida de la OMS (World Health Organization Quality Of Life), como auto percepción de la posición en la vida, en el contexto del sistema cultural y de los valores en que vive la gente y relacionada con sus objetivos, expectativas y preocupaciones (WHO, 1997).

Evaluar la calidad de los servicios educativos que se ofrecen a las personas con discapacidad forma parte de los esfuerzos para lograr la plena integración educativa. Calidad de vida escolar presupone que dichos servicios se deben centrar en los individuos atendidos y no sólo en la parte estructural de las organizaciones que ofrecen esos servicios educativos, tal como actualmente ocurre

¹Psicóloga. Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: Psicología, educación, Ética, Bioética y Derechos humanos. Este artículo se basa en una investigación avalada por y realizada en la FES Zaragoza.

con frecuencia. Hay que evaluar la calidad educativa y sus resultados también desde el punto de vista de los usuarios además de la evaluación del cumplimiento de las metas formuladas en los planes y programas.

El propósito de este artículo es presentar las percepciones que tienen sobre su calidad de vida un grupo de estudiantes y egresados de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. En 2014 se realizó una investigación etnográfica acerca de la calidad de vida de personas con discapacidad en la FES Zaragoza utilizando entrevista semi-estructurada. El resultado es la evaluación que esas personas realizan sobre su propia calidad de vida escolar y los servicios que ofrece la institución así como sobre la calidad de la integración que proporciona a las personas con discapacidad. La FES Zaragoza practica la inclusión pero no genera aún las adecuaciones que garanticen la plena integración de estudiantes con discapacidad. Esto matiza la eficacia de las acciones de la UNAM y de FES Zaragoza para lograr la equidad tal como está plasmada en sendos planes de desarrollo institucional. La plena integración y solución de las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad forma parte indisoluble del respeto a sus derechos humanos y es un elemento angular de una cultura de respeto a los derechos.

Según Muntaner (2013), las escuelas que se proponen ser más incluyentes deben partir de tres principios: a) la definición de la OMS sobre discapacidad en la que se entiende la misma como el producto de la interacción de la persona con su medio y no como una carencia de la persona misma; b) el concepto de calidad de vida, que es referente para el diseño de servicios y c) el modelo de educación inclusiva que retoma el principio de educación de calidad para todos, sin discriminación por motivo alguno. En los siguientes apartados se profundizan estos tres principios.

Una nueva forma de entender la discapacidad.

Una cultura de respeto a los derechos humanos tiene como eje articulador el respeto irrestricto a la dignidad humana. Evaluar los programas educativos y los servicios para personas con discapacidad en general usando como dato las percepciones de las personas usuarias de esos servicios es darle la relevancia que requiere su propia perspectiva, satisfacción y bienestar personal (Verdugo, 2004).

Es importante contar con un diagnóstico de la situación de estas personas y partir de ello, construir una serie de estrategias pedagógicas y didácticas. El conocer las trayectorias individuales de jóvenes con

necesidades educativas especiales, inscritos o egresados de la FES Zaragoza por medio de una investigación etnográfica permitió elaborar ese diagnóstico.

Para Schalock (1999), en los últimos treinta años ha cambiado la forma como los expertos conciben a la discapacidad cambiando con ello la forma de enfrentarla. Se ha pasado de pensar la discapacidad como anomalía, deficiencia o déficit, a <mirarla> como una diferencia, ni buena ni mala pero para la que hay que proporcionar recursos, de manera que esta diferencia no sea la causa de discriminaciones o segregaciones y pérdida de derechos. Según este autor, esta nueva forma de pensar la discapacidad tiene las siguientes características:

- **Es una nueva concepción de la discapacidad en la que la discapacidad de una persona resulta de la interacción entre la persona y el ambiente en el que vive y no una deficiencia personal o déficit.**
- **Parte de una visión transformada de lo que constituye las posibilidades de vida de las personas con discapacidades. Esta visión supone enfatizar la autonomía (self-determination), integración, igualdad, y el desarrollo de las capacidades.**
- **Se sustenta en un paradigma de apoyo que remarca la prestación de servicios a las personas con discapacidad y se centra en la vida con apoyo, en el empleo, y en la educación integrada.**
- **Conceptúa una interconexión del concepto de calidad de vida con el de mejora de la calidad, garantía en el mantenimiento de la calidad, gestión de la calidad, y evaluación centrada en los resultados.**
- **Implica el desplazamiento teórico hacia una aproximación no-categorica de la discapacidad, aproximación que se focaliza en las conductas funcionales y en las necesidades de apoyo de las personas sin tener en cuenta sus diagnósticos clínicos. (Schalock, 1999:1)**

Este viraje representó en sí mismo un cambio teórico, que se distanció de los significados tradicionales y conservadores de la educación especial y de sus alcances. Marco un cambio en la conceptualización de la discapacidad en relación a la educación. Antes se entendía a la discapacidad como la carencia o la falta de capacidad, de ahí el término <alumnos deficientes> o <con deficiencia>. A partir de esto comenzó una política educativa basada en la idea central de que la discapacidad es solo una diferencia más entre el amplio conjunto de particularidades que forman parte de la diversidad educativa.

Según Frola (2008), una persona con discapacidad es como cualquier otra, con una o varias características que la hacen diferente, “presenta una o varias limitaciones físicas, intelectuales o sensoriales.

Estas limitaciones pueden ser temporales o permanentes y agravarse por el entorno social o económico" donde la persona se desarrolla (Frola, 2008: 20).

Guajardo (2009) nos recuerda que "la discapacidad no es un asunto privado de las familias, sino que es una cuestión pública de la que los Estados habrán de hacerse cargo porque rebasa con mucho la capacidad de la que puede ser capaz una familia, individualmente hablando" (p.16).

En la actualidad la discapacidad se ve desde una perspectiva ecológica, es decir, desde la interacción persona-ambiente. Por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud (Bradley, 1995; OMS, 1997, citados en Schalock, 1999:s.n.), define la discapacidad de una persona como resultante de la interacción entre la discapacidad de esa persona y las variables ambientales que incluyen el ambiente físico, las situaciones sociales y los recursos de todo tipo. Por su parte, Schalock (1999) plantea que "las limitaciones de una persona se convierten en discapacidad sólo como consecuencia de la interacción de la persona con un ambiente que no le proporciona el adecuado apoyo para reducir sus limitaciones funcionales".

De ahí que en la evaluación de la calidad de los servicios que ofrecen las instituciones para lograr la integración, es imprescindible tomar en cuenta las reformas, modificaciones y/o adaptaciones que se hagan para lograr que las personas con Necesidades Educativas Especiales realmente aprovechen los servicios y tengan un desarrollo óptimo. Lo contrario es mantener la idea de que ellos son los que tienen que adaptarse a las condiciones que <son iguales para todos>. Educación incluyente

La educación incluyente tal como se puso en marcha en nuestro país es el producto de la unión, tanto en el nivel macro de la generación de políticas educativas como en la dimensión cotidiana de la realidad educativa, de dos conceptos fundamentales: Diversidad como característica de lo variada de la demanda social; y, Derechos Humanos, entendidos como la obligación que tiene el Estado de velar para que la población en su totalidad acceda al disfrute de servicios de todo tipo.

El Modelo de Educación Inclusiva se propone, bajo la consigna de Educación para todos (UNESCO, 2000) atender las necesidades educativas de todas las personas, en especial de aquellas que están en situación de vulnerabilidad o en peligro de exclusión de la educación formal por parte de la sociedad, ya sea porque no tienen acceso a la escuela o, porque estando adentro

están en peligro de fracasar o de desertar. Supone la creación de condiciones que respondan a las necesidades particulares, en especial las de personas con algún tipo o grado de discapacidad, física o intelectual. En dicho modelo la educación inclusiva se entiende como un proceso cuya finalidad es responder a la diversidad de necesidades que la sociedad le presenta a la institución educativa para reducir la exclusión: Con la definición de la UNESCO, queda claro que la concepción de educación inclusiva rebasa el propiciar el ingreso de personas con una o varias limitaciones físicas o sensoriales. Implica cambiar desde la forma de entender la educación hasta la manera de pensar la organización de los recursos de todo tipo: financieros, materiales, humanos, curriculares, pedagógicos, didácticos así como el desarrollo de una sensibilización hacia las personas con discapacidad.

Al instituirse el uso del concepto Necesidades Educativas Especiales se puso el énfasis en las condiciones de la educación, no en las características físicas o intelectuales de la persona. Es la sociedad la que falla al no crear las condiciones necesarias y suficientes para que todas las personas puedan aprender y disfrutar su derecho a la educación, de acuerdo a sus características particulares. De ninguna manera se puede considerar que la persona sea la que está en falta o déficit debido a su discapacidad.

A la par de la evolución teórica del concepto discapacidad aparecen diversas estrategias para evaluar los servicios educativos que se generan para atender a este grupo poblacional así como los logros tenidos en materia de integración e inclusión. Una de las estrategias más prometedoras es la propuesta por Robert Schalock y su equipo (Schalock, R. 1999; Schalock, R. y Verdugo, M.A. 2002; Schalock, R. y Verdugo, M.A. 2006; Schalock, R., Bonham, G. y Verdugo, M.A. 2008; Schalock, R. Verdugo, M.A. 2010; Schalock, R. y Verdugo, M.A. s.f.)

Calidad de vida escolar.

Como ya se mencionó, el concepto central de la evaluación de la Calidad de vida escolar es el de Bienestar percibido. Según la definición más extendida de Bienestar percibido, (De-Juanas, Limón, y Navarro, 2013), el concepto trata de cómo la persona se siente consigo misma, con su vida y con su entorno. Consta de seis dimensiones según De-Juanas y Colaboradores. A continuación se describen brevemente cada una de las dimensiones.

La primera es Auto-aceptación o actitud positiva hacia el yo. Constituye uno de los criterios más relevantes del bienestar psicológico. Está asociado a la autoestima y conocimiento de uno mismo. La capacidad de sentir-

se satisfecho con uno mismo es necesaria aun reconociendo las propias limitaciones (Keyes, Ryff y Shmotkin, 2002 citados en (De Juanas y Colabs, 2013: 158).

La segunda es Relaciones positivas con otras personas. Se concreta en la capacidad que tiene la persona de mantener relaciones de confianza, estables y de intimidad. La tercera es Autonomía. Se considera que las personas que presentan un funcionamiento psicológico positivo tratan de sustentar su propia individualidad en diversos contextos y situaciones mediante la capacidad de autodeterminación para mantener su independencia y su propia autoridad personal.

La cuarta es denominada Crecimiento personal. Para lograr el bienestar psicológico es preciso que las personas evolucionen, desarrollen sus potencialidades y sigan creciendo en base a aprendizajes positivos. La quinta es Dominio del entorno. Supone que la persona considere que es buena en el manejo y control de las responsabilidades cotidianas. Esta dimensión se asocia al locus de control, a la auto-eficacia y a la capacidad de generar entornos favorables que permitan la satisfacción de los deseos y necesidades propias. Finalmente, la sexta dimensión es Propósito de vida. Esta dimensión recoge temas en los que se refleja el bienestar psicológico positivo de la persona sobre la base de la capacidad de fijarse metas, definir objetivos, estar motivado y otorgar a la vida un sentido de crecimiento y desarrollo. (De Juanas y Colabs, 2013: 158:158). Estas seis dimensiones, a las que se suma Bienestar material y Derechos Humanos son incorporados a la definición que dan Schalock y Verdugo (2002) de Calidad de vida escolar y que sirven para evaluar la calidad de los servicios prestados. En opinión de varios autores (Brown, 2000, Wolkenstein y Butler, 1992 citados por Schalock y Verdugo, 2002):

Los diferentes conceptos de calidad de vida se caracterizan por un aspecto relevante, su carácter multidimensional, que tiene en cuenta no solo el funcionamiento físico, la energía y vitalidad personal, sino también el bienestar psicológico y emocional, la ausencia de problemas de comportamiento, el funcionamiento social y el sexual, el apoyo recibido y percibido, junto con la satisfacción con la vida y la percepción del estado de salud (Gonçalves, 2012: 116).

Además de los factores mencionados, también son importantes para Schalock y Verdugo (2002) el grado y la calidad del “apoyo social, la integración social, la confianza interpersonal, el control interno, la autonomía o independencia, la confianza en uno mismo, las aspiraciones o expectativas, y

los valores relacionados con la familia, el trabajo y la vida en general” (Schalock y Verdugo, 2002:20).

La evaluación de la calidad de vida producto de los servicios ofrecidos a las personas con discapacidad integra la idea fundamental del respeto a la dignidad humana y los derechos humanos que la protegen y la consagran. En ese sentido, en el ámbito educativo, las discapacidades, cualesquiera que sean, así como los cambios asociados con ellas, son “condiciones que afectan a la capacidad de las personas para elegir de modo auto-determinado y para vivir en plenitud” (Schalock y Verdugo, 2002:20). De modo que la educación formal debe incluir todas las modalidades de apoyo necesarias para contribuir a que cada persona con discapacidad alcance esa autodeterminación y pueda vivir en plenitud:

A decir de Schalock y Verdugo (2002), la categoría Calidad de vida escolar se ha ido convirtiendo en una herramienta central para la evaluación de la efectividad de las políticas y programas diseñados para proporcionar esos apoyos, para generar mejoras así como para la valoración del impacto que dichos programas tienen en los estilos de vida de sus usuarios:

Actualmente, el concepto de calidad de vida se usa tanto metodológicamente en la investigación como en la práctica para evaluar la calidad de los programas diseñados para apoyar a grupos vulnerables de la población, que están en peligro de ser expulsados de los servicios o de quedar sin el disfrute de derechos humanos tan básicos como es el de la salud, la educación y el trabajo:

La búsqueda de la calidad de los programas educativos y de servicios sociales de hoy en día es evidente a tres niveles: las personas que desean una calidad de vida, los proveedores que quieren ofrecer un producto de calidad y los evaluadores (incluidos los políticos, agentes de financiación y consumidores) que quieren resultados de calidad. (Schalock y Verdugo, 2002:25). Presentamos un sumario de los más importantes factores de la forma como se usa hoy en día el concepto de calidad de vida según Schalock y Verdugo (2002):

- Una visión renovada sobre lo que constituyen las posibilidades de vida de personas con una discapacidad.

Resumiendo, la propuesta de Evaluación de Calidad de Vida Escolar integra: un nuevo modo de pensar a los individuos con discapacidad que se centra en la persona, en las variables ambientales que influyen su funcionamiento y en la posibilidad de efectuar cambios tanto a nivel individual como social; el cambio actual de paradigma con su énfasis en la inclusión, equidad,

capacitación y apoyos emplazados en la comunidad; la revolución de la calidad, con su énfasis en el control de calidad y en resultados valiosos para la persona; y, la evidencia de que los individuos pueden ser más independientes y productivos, y estar más integrados en la comunidad y satisfechos cuando se proporcionan servicios y apoyos educativos, de salud y habilitación basados en políticas y prácticas orientadas a la Calidad de vida.

En las palabras de Schalock y Verdugo: El núcleo del concepto de Calidad De Vida nos hace pensar de un modo diferente sobre las personas que se encuentran al margen de la sociedad y sobre cómo podríamos generar un cambio tanto a nivel individual como social para incrementar el bienestar de la gente y reducir su exclusión de la sociedad dominante (2002:34). Además de ello, a la par del uso extendido de dicho concepto, viene aparejada una función sensibilizadora del pensamiento que busca hacer más visible las necesidades de las personas con discapacidad en el ámbito educativo así como presenta un modelo para evaluar los servicios que se generan para atender a dichas necesidades y una estructura para aplicar políticas y prácticas. Una parte importante de esa sensibilización es centrarse en la persona más que en las instituciones. Por ello, la evaluación de la calidad de vida escolar es posible de hacer desde la perspectiva y percepciones de los principales afectados por efectividad o ausencia de ella: los propios estudiantes con discapacidad.

Método y procedimiento

El proceso investigativo comenzó a partir de un interés por conocer la realidad de los estudiantes con algún tipo de discapacidad inscritos en las carreras de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Arrancó del supuesto de que su estancia en la FES Zaragoza no es fácil ni libre de problemas, idea sustentada tanto en la experiencia vivida como por la observación cotidiana. Ante una realidad cotidiana marcada por contradicciones, ausencias y limitaciones, como lo es FES Zaragoza, Tedlock (2013) afirma que "hay que pasar de la observación participante a la observación de la participación (p.3). De manera similar, Denzin y Lincoln (2013) plantean que: "quiénes trabajan este enfoque intentan superar la distancia entre lo público y lo privado vinculando la mirada hacia adentro con la mirada hacia afuera. (Denzin y Lincoln, 2013:17).

El diseño de la investigación, dada la complejidad del objeto abordado, fue uno que correspondiera a la comprensión específica de la subjetividad en acción, entendiendo así la interacción entre estudiantes con discapacidad y contexto, visto desde la perspectiva de esos jóvenes y en la realidad cotidiana del proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto específico y en un momento histórico determinado.

Según Murrillo y Martínez (2010), el método etnográfico es "quizá el método más conocido y utilizado en el campo educativo para analizar la práctica docente, describirla desde el punto de vista de las personas que en ella participan y aproximarse a una situación social" (s.n.).

La investigación educativa etnográfica tiene una tradición importante. Entre las ventajas teórico-metodológicas más importantes sobre el tema destaca el que puede llevarse a cabo por los mismos docentes o alumnos usando papel, lápiz y algún aparato que permita grabar la conversación por lo que su viabilidad está garantizada. Según Rivas (2006) "su importancia también se sustenta en el hecho de que en esta época es casi obligatoria la investigación-acción y la investigación cooperativa si queremos superar muchos de los inconvenientes presentes en nuestras aulas" (Rivas, 2006:3). Participaron en el estudio tres alumnos con NEE inscritos en la FES Zaragoza y un egresado que actualmente es docente. A continuación se presentan las ocho dimensiones en las que se desdobra el concepto Calidad de vida escolar así como el sentido textual que adoptaron en la presente investigación según la percepción de los informantes. Todas las entrevistas se realizaron en las instalaciones de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Se trabajó en un cubículo en la que se dispuso de espacio cómodo, privacidad y facilidades para realizar las entrevistas que fueron grabadas y tuvieron una duración entre hora y media la más corta y dos horas y media la más larga.

El acercamiento fue de manera personal con cada uno de los informantes a quienes se les platicó brevemente sobre la investigación y se les invitó a participar. La invitación se formuló a más personas pero algunas de ellas mostraron poca disposición e interés. De manera que sólo cuatro personas aceptaron. Una vez aceptada la invitación se fijó fecha y hora para la realización de la entrevista. Una vez concluida la entrevista se les obsequió un libro como muestra de agradecimiento.

Las sesiones comenzaron con la firma de la carta de consentimiento informado excepto en el caso de las personas invidentes a quienes se pidió el consentimiento verbal. En dicha carta se estableció el compromiso de cuidar el anonimato y la confidencialidad de lo que se dijera en la

entrevista igualmente se les informó que si había alguna pregunta que les incomodaría no tenían la obligación de responderla pero eso no sucedió. En la primera parte, la entrevista consistió en preguntas acerca de sus experiencias buscando que las respuestas fueran descripciones de las situaciones lo más detalladas posibles. En la segunda parte se preguntó sobre sus posibles explicaciones acerca de las causas de la situación. Por ejemplo porque creían que no había rampas o mobiliario adecuado o del porqué de la actitud de los maestros. Se concluyó la fase de entrevista cuando se observó que se había llegado a un punto de saturación teórica; es decir, no aparecían datos diferentes sino que se comenzaba a repetir la información.

Resultados

Se presentan los resultados a la par que las definiciones que se les dio cada dimensión en el estudio:

Bienestar emocional

Equilibrio entre emociones, sentimientos, deseos y condiciones de vida. Está en relación directa con la salud emocional, mental, física y social.

Sé que tengo limitaciones". (A)

"Tengo muy claro que me falta un brazo". (E)

"Al tener una discapacidad física la gente piensa que también tenemos discapacidad mental y nos tratan como si no pudiéramos hacer las cosas". (G)

Bienestar Material

Lo que se requiere para vivir bien casa, comida, trabajo, salud, escuela, recreación, relaciones interpersonales. Tiempo para el ocio y relaciones afectivas sanas.

Yo misma me cohibo a veces, me cuesta trabajo, aunque [en] los demás haya aceptación a veces no hay aceptación de mi parte entonces a veces me cuesta trabajo interactuar con otras personas. (E).

"Al tener una discapacidad física la gente piensa que también tenemos discapacidad mental y nos tratan como si no pudiéramos hacer las cosas". (G)

Bienestar físico

Desarrollo armonioso de las capacidades físicas, psíquicas, emocionales y sociales que garantizan la salud.

"En términos generales yo podría decir que la escuela excluye a las personas con discapacidad; las excluye, así, definitivamente. ¿Por qué? Porque no tenemos espacios adecuados para nuestras actividades cotidianas".(E)

Relaciones Interpersonales

Son asociaciones de diferentes plazos (largo, mediano y corto) entre dos o más personas. Se dan en una gran variedad de contextos. Intervienen las habilidades de comunicación, las relaciones de afecto o empatía.

"Es más factible encontrar a un profesor que pudiera hacer sentir mal al alumno que sus propios compañeros lo agredan". (EE)

"Pienso que, pues en los primeros semestres sí, sí me apoyaron... o al menos no me exigieron cosas que yo no podía hacer. Si no me dieron más apoyo, al menos sí me pidieron cosas que yo podía hacer. Sí, al menos nos sentamos a platicar: Yo puedo hacer esto, yo tengo estas capacidades" Y entonces buscamos la manera de adaptar la enseñanza a las capacidades que yo tenía... Bueno, que yo tengo. Este... Y ahora, pues a la hora de llegar a Psicología educativa, me fue excelente. Y encontrarme con esto de, de que los métodos son inflexibles, de que yo me senté con la profesora y le dije: Profesora, yo tengo tales habilidades, yo puedo hacer tal cosa", y ella me dijo: No". (A)

Conclusiones

Hay coincidencias con García (1993) con respecto al interés de conocer la experiencia cotidiana, en sus aspectos concretos y particulares y esta dimensión es mejor abordarla desde una perspectiva etnográfica porque "ofrece una visión del conocimiento cultural explícito y de las inferencias sobre su visión del mundo que al quedar fuera de su percepción consciente son no verbalizadas" (39).

Los estudios basados en evaluaciones usando instrumentos estandarizados no toman en cuenta factores del contexto, como los recursos materiales, el clima social, el estilo personal de cada docente no solo para dar la clase sino de relación con los alumnos, o como en la investigación que aquí se reporta, si existe o no una cultura de respeto a los derechos humanos. Igualmente les falta tomar en cuenta el ajuste social que llevan a cabo los alumnos con discapacidad, cosa que solo se puede conocer si se les pregunta directamente sobre sus percepciones y sentimientos. En sentido la investigación cuyos resultados aquí se presentan

En el caso de los estudiantes con discapacidad en FES Zaragoza, la observación etnográfica permitió identificar que detrás de los aparentes sin sentidos de la actuación de autoridades y docentes hay creencias personales. Hay discriminación hacia estas personas porque se piensa que <con lo que hacen basta>, se les discrimina en tanto no se les <ve>. Lo que se encontró fueron malas prácticas docentes en la dependencia, acciones poco eficaces y en ocasiones contraproducentes. En lo referente a estas categorías hay gran similitud entre lo hallado por Verdugo y Sabeh (2002) y los resultados del estudio de esta investigación. Las personas de FES Zaragoza muestran preocupación por carecer de espacios adecuados para ellos donde desarrollar actividad física; demuestran estar un tanto insatisfechos con su vida actual y muestran deseos de mejorar física, mental y emocionalmente. Hablan con dudas acerca de su futuro y tienen muchas críticas hacia la mayoría de sus profesores y de las autoridades de la dependencia que no han podido o querido ayudar a resolver sus problemas. En términos generales, si bien disfrutaban de lo que aprenden en la escuela, les da gusto haber llegado a la Universidad si demuestran un nivel de insatisfacción bastante notorio.

Esto no quiere decir de ninguna manera que los estudiantes con discapacidad de la muestra de FES Zaragoza no tengan problemas, dudas o inseguridades. Al contrario tienen las de todo adolescente, a las que se suman las dudas existenciales de si van a encontrar trabajo una vez que salgan de la carrera y a ello se suma el

malestar producido por la falta de apoyo de parte de la dependencia. Pero demuestran con el solo hecho de haber llegado a la universidad pasando un examen para el cual no tuvieron privilegio alguno, saliendo seleccionados entre miles de aspirantes para ingresar, quedando en la carrera que quisieron y en el plantel que decidieron que tienen una fortaleza construida día a día así como una resiliencia que aumenta sus posibilidades de salir adelante en sus estudios y en su vida futura.

Por otra parte, el uso de una técnica como la entrevista semi-estructurada ofreció un medio de comunicación invaluable para que las personas que participaron como informantes tuvieran la oportunidad de narrar sus experiencias desde su propia perspectiva, en sus propias palabras, con el énfasis que ellos mismos decidieron sin que hubiera otro obstáculo que no fuera el tiempo del que disponían ellos y la investigadora. El aporte más importante de esta investigación radica en el hecho de haberse acercado a personas con discapacidad para preguntarles qué pensaban de los servicios educativos que les ofrece la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza en términos de la plena integración que mandata la Ley Mexicana contra la Discriminación y los principales organismos educativos que orientan las políticas educativas al igual que su instrumentación en lo concreto cotidiano. Se consideró que existían muchos informes oficiales, que por otra parte, casi siempre resultan ser parciales a las instituciones; lo que aún hace mucha falta es escuchar más las opiniones de los usuarios; se han realizado pocas evaluaciones en los que se les pregunta directamente a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales qué opinan, necesitan, quieren y proponen. Es decir, ha faltado su perspectiva en las evaluaciones realizadas sobre la calidad de los servicios educativos implementados para que la inclusión y la integración se lleven a cabo.

Lo que se obtuvo no fueron las versiones oficiales que tienden a disfrazar la realidad para beneficio de la administración en turno sino las vivencias diarias de estudiantes que han vivido y muchas veces sufrido la falta de apoyo y a veces la discriminación y el maltrato de parte de profesores.

bibliografía

De-Juanas, A.; Limón, M. y Navarro, E. (2013). Análisis del Bienestar Psicológico. Estado de salud percibido y calidad de vida. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2013, 22, pp. 153-168. http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Manual de investigación cualitativa. Volumen III. Estrategias de investigación*. Argentina: Gedisa. Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Manual de investigación cualitativa. Volumen III. Estrategias de investigación*. Argentina: Gedisa. Frola, P. (2008). *Los derechos de los niños con discapacidad*. México: Trillas.

Gonçalves M., E. M. (2012). *Envelhecimento no Concelho da Guarda. Un estudo sobre qualidade de vida*. (Tesis Doctoral). Universidad Pontificia de Salamanca. Guajardo, E. (2009). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 3, Núm. 1, p.p. 15-23.

Muntaner, J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de educación*. No. 63. Pp. 35-49 (1042-6508) OEI/CAEU .

Schalock, R. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca, España. 18-20 de Marzo de 1999. Recuperado el 16 de julio de 2013 en <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf6.pdf>

Schalock, R. Verdugo, M.A. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero. Revista Española sobre discapacidad Intelectual* Vol. 41 (4), Núm. 236, 2010, pp. 7- 21.

Schalock, R., Bonham, G. y Verdugo, M.A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning* 31 (2008); pp 181-190.

Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2006). Revisión actualizada del concepto de calidad de vida. Recuperado el 17 de febrero de 2014 de bd.unsl.edu.ar/download.php?id=1924

Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2002). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios asistenciales*. España: Alianza Editorial. Schalock, R. y Verdugo, M.A. (s.f.). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. Recuperado el 13 de febrero de 2014 de gredos.usal.es/jspui/bitstream/.../SC_Concepto_07_corregido_final.pdf

Tedlock, D. (2013). *Popol Vuh: the mayan book of the dawn of life*. Revisited edition. Recuperado el 23 de febrero de <http://www.holybooks.com>

com/wp-content/uploads/POPOL-VUH-THE-MAYAN-BOOK-OF-THE-DAWN-OF-LIFE-tr.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2000). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. Francia. Recuperado el 23 de febrero de 2014 de http://www.redpapaz.org/inclusion/index.php?option=com_content&view=article&id=122&Itemid=75

Verdugo, M.; Gómez, L.; Arias, B. y Schalock, R. (2010) The Integral Quality of life Scale: Development, Validation, and Use. En R. Koher (ed.). Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities. Social Indicators Research Series 41. Springer Science + Business Media. 2010.

World Health Organization Quality Of Life, (1997). WHOQOL: Measuring Quality of Life. Consultado el 8 de marzo de 2015 en http://www.who.int/mental_health/media/en/68.pdf

AVISO



A los jóvenes artistas plásticos mexicanos y extranejeros, La Revista Mexicana de Orientación Educativa los invita a exhibir sus obras: pinturas, grabados, fotografías, caricaturas, etcétera en su Sección Galería (portada y contraportada).

Cada número se puede consultar de manera permanente en su página

www.remo.ws



Para mayores informes escriban a la siguiente dirección electrónica:

gdaesc@hotmail.com

Las adolescentes en el Facebook, ¿una nueva manera de comunicarse?

Ledesma Ríos Gloria Patricia¹
 Velasco Espinosa Elsa²
 Hernández Siu Alejandro³

Resumen: Se buscó identificar las nuevas formas de comunicarse de mujeres adolescentes por las redes sociales (Facebook), con el propósito de recuperar información y conocer los códigos usados para proponer nuevas formas de orientar a estudiantes adolescentes similares a la muestra, (100 adolescentes de 13 a 16 años) acorde a los momentos actuales y facilitar el diálogo, escucha activa, solución de problemas y regulación de las emociones. Se aplicó el método análisis de contenido de los códigos utilizados para comunicarse en forma directa sin selección del receptor, en envío abierto a los “amigos” registrados en sus perfiles y reconocer su intencionalidad. El estudio se realizó en los meses de junio y julio de 2014. Palabras claves: mujeres adolescentes, redes sociales, comunicación.

Summary: We sought to identify new ways to communicate adolescent girls through social networks (Facebook), in order to retrieve information and know the codes used to propose new ways of targeting similar adolescent students in the sample, (100 13- to 16) according to the present time and facilitate dialogue, active listening, problem solving and emotion regulation. Content analysis of codes used method was applied to communicate directly without selection of the recipient, open the “friends” registered on their profiles and recognize their intentions shipping. The study was conducted in June and July 2014. **Keywords:** adolescent women, social networks, communication.

Resumo: Buscamos identificar novas formas de comunicar as adolescentes através de redes sociais (Facebook), a fim de recuperar as informações e saber os códigos utilizados para propor novas formas de segmentação estudantes adolescentes semelhantes na amostra, (13 a 16) de acordo com o tempo presente e facilitar o diálogo, escuta ativa, resolução de problemas e regulação das emoções. A análise de conteúdo dos códigos método utilizado foi aplicado para se comunicar diretamente sem seleção do destinatário, abra os “amigos” registrados em seus perfis e reconhecer as suas intenções de enviar. O estudo foi realizado em junho e julho de 2014. **Palavras-chave:** mulheres adolescentes, redes sociais, comunicação.

Marco teórico

Los sujetos de la interacción comunicativa, según West y Turner (2005), tienen un dilema al momento de enviar el mensaje, está sujeto a diversas interpretaciones por las emociones o el proceso cognitivo empleado no es adecuado para la retroalimentación comprensible. También influye en este proceso comunicativo las situaciones para lograr la efectividad del intercambio de los símbolos. Se encontró frecuentemente el siguiente mensaje en los comunicados de las redes sociales “se me murió mi cata...”, si el “amigo” inscrito en el perfil conoce al emisor del mensaje comprenderá la situa-

ción, pero si es un agregado con reducida conexión con el emisor, seguramente no posee campos de experiencia compartidos para comprender la red de significaciones, causa confusión porque psicológicamente no están en el mismo canal de comunicación para retroalimentarse y comprender el mensaje, quedando en el plano de lo literal (Schramm, en Paoli, 1979).

La interacción es efectiva, comenta este autor, si existe empatía entre los individuos, los procesos cognitivos y emocionales son fundamentales, tendrán confianza para relacionarse sin importar el contexto en que se encuentren, se sentirán cómodos para poner

1.PTC, UNACH. Lic. en Cs. de la Comunicación (UAG); Mtría Psic Social (UNICACH). LGC: Com. públ. Inv: Autonomía, Interacción, Juventud y Zapatismo; Murales del EZLN y Mujeres del S XXI. Prod: Sentido de autonomía en los comunicados del EZLN; Autonomía, Interacción, Juventud y Zapatismo y Ciudadanía vulnerada. Perspectiva multidisc. Gledesmarios2002@yahoo.com.mx

2.PTC, UNACH; Lic. Pedagogía, Esp. OE, Mtra. en Educación(ITESM). LGC: Currículo y procs. formativos y Eval. e Interv. Psicoped. Inv: Bibliotecología en Números, Comp. Ciudadanas en univ. y Bulling un fenómeno candente.Produc: Tópicos en Psicopedagogía; Ciudadanía vulnerada. Una perspectiva multidisciplinaria. Y Procesos de Lect y escritura en Chiapas kchus81@outlook.com

3.Estudiante de 7º semestre de comunicación, colaborador de investigador. caero_0421@hotmail.com

en común los símbolos a compartir, tendrán la facilidad de entender los significados. En tanto si el sujeto se relaciona por primera vez con el otro sin conocerse, a veces sus esfuerzos son infructuosos, la incertidumbre es un problema. Los “nuevos amigos” muestran disposición para conectarse psicológicamente, revelando información personal o hablando de situaciones triviales, intentan romper “el hielo”, en ocasiones lo logran, en otros momentos prefieren continuar su camino, al no alcanzar “relaciones simétricas”, que denotan compartir conocimiento entre iguales (Watzlawick, Beavin y Jackson, en Fernández y Galguera, 2008: 51).

De ahí que los mensajes interpersonales, inter, intra grupales, colectivas y masivas, tienen cierto grado de dificultad. Una palabra, una oración, un párrafo causa efectos en los receptores, particularmente si es una red social donde se registra una lista de “amigos” adscritos en los perfiles, porque les permite un código común, según Schramm (en Paoli, 1979: 28) “los signos pueden tener solamente el significado que la experiencia del individuo le permita leer en ellas”. En ocasiones el escribir una idea usando la tecnología, no se visualiza el impacto sobre ese proceso comunicativo en los otros, se acota en la definición primaria de la comunicación como lo registra la etimología, del latín *comunicare* significa intercambiar, compartir y poner en común, sin embargo se ha registrado el efecto de los comunicados transmitidos por esta vía. Schramm (en Paoli, 1979: 28) afirma que la comunicación es para “compartir una orientación con respecto a un conjunto informacional de signos”.

Este proceso es difícil pese a tener actualmente mayores herramientas para transmitir un mensaje, no estar consciente de lo escrito o lo dicho puede tener situaciones adversas por su efecto, el interaccionismo simbólico comparte el lenguaje entre iguales, en el aspecto de manejar el mismo proceso cognitivo que pasa de generación en generación como lo afirma Charles Horton Cooley (en DeFleur, et al. 2005: 6) quien refiere a la comunicación como: al mecanismo a través del cual las relaciones humanas existen y se desarrollan (todos los símbolos de la mente, junto con los medios para transmitirlos en el espacio y preservarlos en el tiempo). Esto incluye la expresión de la cara, actitudes y gestos, los tonos de voz, palabras, escritura, pintura, ferrocarriles, telégrafos, teléfonos y cualesquiera que pudieran ser los últimos logros en la conquista del tiempo y el espacio. Este autor incluye la comunicación producida mediante un medio y “se refiere a cualquier sistema de superficies o dispositivos que se usan para transportar alguna forma de estímulo, que puede ser detectado por los sentidos humanos, a través de la distancia” (DeFleur, et al., 2005: 313), estas aportaciones son parteaguas para

analizar las nuevas formas de comunicación a partir del uso de la tecnología con ventajas superiores a los otros medios previos a los actuales, como tener prontitud en el envío y recepción del mensaje. Cuando los seres humanos empiezan a utilizar los medios, los científicos sociales reflexionan y dan respuestas al proceso de la comunicación interpersonal a partir de la tecnología.

En la década de los 40, los físicos Claude Shannon y Warren Weaver (en Smith, 1970) utilizaron el teléfono para comprender el proceso de comunicación entre dos personas. Al trabajar en la empresa Bell Telephone Laboratories recurrieron a la tecnología a su disposición para conocer cómo el emisor enviaba mensajes sin estar con el sujeto cara a cara, identificando que la comunicación era lineal como la interpersonal y encontraron los elementos del proceso comunicativo: fuente, transmisor, señal, receptor y destino. La aportación principal de estos científicos fue identificar la existencia de tres problemas el “técnico, semántico e influyente” (Smith, 1970: 33) fundamentales para que la comunicación sea o no asertiva.

El telégrafo y el teléfono, dos grandes potencializadores de la comunicación promovieron el interés de las personas por las nuevas tecnologías para enviar mensajes, se pensó iban a ser sustituidas unas por otras, contrariamente, se refuerzan en la estructura de la escritura para enviar mensajes claros y entendibles sin importar cultura o raza, pero también exhibe habilidades o inhabilidades para el manejo de la redacción y ortografía de quienes usan los medios.

Desde el surgimiento de los primeros inventos, como las representaciones pictográficas, los sistemas fonéticos, dibujos y pinturas, el hombre se los apropia y deja huella de su paso, permitiendo conocer el recorrido del individuo en las diversas etapas de la humanidad y el uso de los medios para comunicarse con su grupo u otros colectivos, el facebook llena la misma función, la huella de quienes la utilizan queda en el ciberespacio, navegado de manera libre por los cibernautas.

Otros medios como la carta, telegrama, memorándum y teléfono se conocen como comunicación intermedia, Grados Espinosa la define como: tipo de comunicación que se encuentra entre el tipo interpersonal y la pasiva. Se distingue por la presencia de un instrumento técnico, que la mayoría de las veces se emplea en condiciones restringidas en que intervienen participantes identificables. Por tanto, hay un nivel intermedio de comunicación (2006: 16)

El descubrimiento de medios masivos como la imprenta, telégrafo, cine, radio y televisión, impactan en las nuevas formas de comunicación donde los actores sociales se los apropiaron para enviar mensajes a una red de individuos dispersos pero psicológicamente identificados en esa red de significaciones. Este autor señala que estos medios se “han convertido en una de las herramientas de trabajo más importante de la vida actual, si no fuera por ella, el progreso estaría suspendido, pues ninguna idea es trascendente mientras no se comunica” (2006: 11).

En ese tenor Aparici, et al, afirman que “los medios de comunicación han permitido la familiarización de los públicos con el lenguaje de la imagen, especialmente a través de la fotografía, el cine, la televisión, internet, los videojuegos y los teléfonos móviles” (2012: 202)

En el siglo XXI, el individuo cuenta con una gama de medios para comunicarse en forma pronta y expedita, los adiciona como parte de su vida diaria para responder a la velocidad de los tiempos actuales y obtener información de los acontecimientos mundiales en el momento de realizarse. El medio por excelencia en este tiempo, es la internet, definida por Biagy como “una combinación de miles de redes de computadora que envían y reciben datos de todo el mundo, intereses que compiten unidos por un objetivo común, pero no por un solo dueño” (1999: 205).

El medio tiene multiplicidad de funciones, ubica información científica, general, blogs con variedad de temas, páginas comerciales, espectáculos, culturales, educativas, particularmente, se encuentran las redes sociales, donde los sujetos expresan emociones, puntos de vista, frases personales o construidas colectivamente, encuentros virtuales con individuos de lugares fuera de su entorno, rememoran y mantienen en el pensamiento colectivo a personas fallecidas, sólo por citar algunas.

Dominick (2004) reconoce a la internet como “la red global de redes de computadoras, es el motivo por el cual la computadora se utiliza cada vez más para actividades interactivas”. Además de “proveer acceso mundial a mensajes electrónicos, navegación, búsquedas temáticas, sitios de información, bases de datos y muchas fuentes de información” (en Fernández y Galguera 2008: 151). Aparici y colaboradores reconocen estos espacios no palpables pero existentes con “dos elementos que caracterizan el ciberespacio es que estamos en presencia de un no lugar y que en ese no lugar todo transcurre en tiempo presente. En el aquí y el ahora del no lugar” (2012: 264).

Estos autores señalan Aparici, et al. (2012: 271) la importancia de los elementos comunicativos en los es-

cenarios virtuales para ser efectiva como “interfaz, interactividad, navegación, inmersión, usabilidad y accesibilidad”. Para este estudio se recuperaron tres de estos elementos: la interfaz, usabilidad e interactividad, porque reconocen estos autores “la interfaz es uno de los elementos multimedia encargados de establecer la comunicación de los individuos con el medio tecnológico” (2012: 272). La interactividad es la forma como las personas tienen control parcial de la información que ofrece a través de la digitalización. En tanto usabilidad es la rapidez y facilidad para enviar mensajes por la utilización del lenguaje, basado en el idioma de quienes usan el documento. Es innegable la utilidad de las redes sociales para aprender a economizar en la escritura de los usuarios creadas para agilizar la comunicación, se debe conocer ese simbolismo para evitar interpretaciones erróneas. Los teóricos de la comunicación estudian el proceso utilizado por los seres humanos para comprender la ambigüedad o la efectividad del significado.

Problemática

Con el surgimiento de las redes sociales, particularmente, el Facebook, las personas se apoderaron del medio para enviar mensajes personales e impersonales, convirtiéndolo en el más común en la comunicación entre jóvenes, es necesario conocer el fenómeno que mueve a las mujeres adolescentes a enviar y recibir mensajes a través de las redes sociales para conocerlas en otro ámbito de la vida diaria, hoy común, para los jóvenes y recuperar la experiencia para aprovecharla en disciplinas como la Orientación Educativa, Psicología, Pedagogía interesadas en estudiar al ser humano en sus diferentes facetas, como lo refieren López, G., Marzola, M. y Olivarez, M., la adolescencia “plantea la necesidad de tener en cuenta al sujeto en su situación particular para su entrada en la cultura (...) que lo ubica dentro de una serie de prácticas e identificaciones... (2013: 3). Reconocen las autoras para ser pensada como una “posición subjetiva que no se corresponde con un tiempo específico, si no como un trabajo psíquico constructivo de identidades”.

Entre otras cosas porque son cada vez más millones de jóvenes que se insertan en esta práctica. El director de la red social, Jorge Ruiz Escamilla afirma en el periódico El Economista, que México tiene 49 millones de usuarios en Facebook, es el quinto lugar en el mercado, y cuarto lugar global al utilizar los celulares para comunicarnos. (www.economista.com.mx., s/f) Esta red registra información básica confidencial importante de los usuarios como la edad, ubicación, estado civil, educación, trabajo, gustos y preferencias. Los perfiles virtuales registran millones de datos

que se almacenan en el interfaz, abierto a los navegadores y puede ser consultado por los amigos, contactos como se establece en www.mexico.cnn.com. La población identificada por Wolfram Alpha (www.abc.es, s/f) es que 70% de los usuarios de Facebook son mujeres y 62 % comparte con mayor frecuencia contenidos sobre moda, relaciones sentimentales y fotos a través de Instagram y Pinterest.

Los resultados del presente estudio obtuvieron similares resultados, las investigadoras en estos meses de observación y lectura de la actividad comunicativa del Facebook, encontraron que los usuarios con más uso de redes sociales son las mujeres y en menor porcentaje los hombres. Los propósitos de uso de la red fueron variados, desde ser “muro de lamentaciones”, compartir información con varias personas, divertirse, leer, ayudar a otros y recibir ayuda, por mencionar algunos.

La proliferación del uso de las redes sociales, particularmente el Facebook por las mujeres añade un elemento virtual para comunicarse, afirma Manuel Ocampo “ha llegado a depender de unas complejas redes electrónicas de información y comunicación y asigna una parte principal de recursos a actividades de información y comunicación” (2009: 73). Al respecto INEGI aporta datos de 2013, donde asegura que 49.4 millones de personas son usuarios de computadora y 46% utilizan internet, registrando la edad de los informantes entre 12 a 34 años de edad.

En el caso particular de Chiapas, INEGI registra menos de dos hogares de cada diez, tienen un equipo disponible. Informa también los lugares de mayor acceso a internet en orden de frecuencia es el hogar 58.9%, sitio público 33% y trabajo 22.7%. Reporta el uso de las redes con la misma frecuencia para ambos sexos, 50% para hombres como mujeres. La población en general le da tres usos, 64.3% consulta información general, 42.1% mensajería tanto para recibir como enviar correos electrónicos, 36.2% lo aprovecha para entretenerse y 35.1% consultan para apoyarse en actividades escolares. (www.inegi.com, s/f). Por la habituación de las redes sociales, particularmente, el Facebook, es necesario conocer cómo las adolescentes se apoderaron de este medio para comunicarse con el exterior, sobretodo porque las estadísticas marcan su preferencia, en los temas, mensajes que frecuente, y si cambia el discurso de las mujeres en 2014 o continúan expresándose en los mismos temas.

Propósito

El objetivo del estudio es analizar en los muros o perfiles de adolescentes mujeres los contenidos de los mensajes que envían a través de los perfiles de Facebook para comprender el acto comunicativo, inquietudes y utilidad que le dan a las redes sociales para obtener respuestas a la comunicación y aprovecharlas posteriormente en campos disciplinarios diversos como la Orientación Educativa, Psicopedagogía y Psicología.

Método

Se utilizó el método análisis de contenido por ser un “conjunto de procedimientos interpretativos y técnicas de comprobación y unificación de hipótesis aplicadas a los denominados productos comunicativos” (Ascanio, 2001:15). Es importante para esta investigación la palabra para conocer el significado de lo que se desea comunicar, la intención al enviar un mensaje de parte de las mujeres por las redes sociales, caso Facebook, porque se expresan deseos, sentimientos, saberes y experiencia, por tal motivo es adecuado identificar el contenido manifiesto e intentar contestar las preguntas planteadas por Lasswell, “quién dice qué a quién, cómo lo dice, con qué efecto, en qué contexto” (en Ascanio, 2001: 30) dónde se emite el mensaje.

El análisis de contenido se aplicó al objeto de estudio porque le interesa la semántica enunciada, intercambian símbolos para comprender e interpretarlos, este método según Ascanio “forma particular de semántica cuantitativa ... pone énfasis sistemático y objetivo en los mensajes manifiestos encontrados en el texto” (2001: 27). Asimismo se consideran las unidades de análisis de Bernald Berelson de registro y de contexto por ser “la porción más pequeña del contenido dentro de la cual se cuantifica la aparición de una referencia” y contexto por ser la “porción más grande de contenido que se pueda analizar para caracterizar la unidad de registro” (en Toussaint, 2012: 31)

Las unidades de clasificación y enumeración se utilizan para obtener resultados que permitan encontrar respuestas a los cuestionamientos planteados para la investigación, de ahí la necesidad de hacer la distinción de los niveles de análisis, así como las categorías para conocer los mensajes que envían las adolescentes y la frecuencia con que se manifiestan. En los mensajes se identificaron dos connotaciones, el manifiesto y el inferido o latente, en las unidades de

Berelson entiende por contenido “conjunto de significados expresados a través de símbolos (verales, msiales, pictóricos, plásticos, mímicos) que constituyen la comunicación misma” (en Toussaint, 2012: 27)

información y conjunto de lo escrito, como lo afirma Berelson el análisis de contenido debe ser "objetivo, sistemático y cuantitativo". (en Toussaint, 2012: 27)

Participantes

El análisis se realizó con la localización de mujeres adolescentes para comprender los signos y símbolos frecuentes en esa gran carretera de la información, observándose diariamente durante dos meses los mensajes emitidos en diversas horas del día a amigos que coincidieran con el rango de edad (13-16 años) y público en general. Las mujeres de estudio son adolescentes con perfil activo en la red social denominada "Facebook", quienes envían mensajes a personas específicas o a la gran red de la carretera de la información, sin importar, estado civil, ciudad de origen y ubicación del sitio de apertura del perfil. Son adolescentes de 13 a 16 años, buscadas aleatoriamente mediante las variables edad y sexo, identificados al abrir los perfiles, o la consulta al registro de la fecha de nacimiento colocado en el muro, hasta lograr el número de cien. La mayoría de las consultadas cuentan con esta información en su muro. A partir de esta exploración se observa que 74% de las jóvenes tienen nacionalidad mexicana y las 26% restantes no muestran el dato.

Resultados

Después de dos meses de observar los perfiles públicos donde no existen candados para adentrarse en el conocimiento de los mensajes, se encontró el universo de la muestra aleatoria. Con la primera adolescente se inició la revisión de los estados con la denominación "amigos" que coincidiera en el rango de edad del estudio de 13 a 16 años. El análisis de contenido nos ayudó a señalar estos rasgos porque permite identificar a los sujetos de estudio para conocer los mensajes que expiden en los muros.

Para detectar a las adolescentes se exploró en el muro público en el estado "Información" donde se registran las generalidades de las personas, se buscaron dos datos base: edad y sexo por ser las unidades de análisis definidas para formar parte de la muestra. La referencia de las adolescentes por sexo fue exhausta porque la gran mayoría maneja "alias"; se trabajó solamente con las de sexo femenino, porque a las investigadoras les interesa saber cómo se comunican las mujeres adolescentes de 13 a 16 años, con el fin de aprovechar esta vía como posible campo de estudio y de intervención comunicativa, psicopedagógica, orientadora y tutorial para docentes que realizamos acción orientadora, tutorial y educativa.

La biografía de los muros cuenta con información que permite reafirmar las variables pre-

supuestas para buscar las categorías y subcategorías a investigar a fin de conocer lo que comunican las adolescentes en la red social "Facebook". Después de un reconocimiento de los perfiles y determinar los muros a investigar se fijó la muestra de cien mujeres adolescentes, para el análisis de la comunicación en un periodo de dos meses, donde los estados de los muros mostraron la biografía, información, fotos, amigos y otros. Se detallan los mensajes enviados en forma particular, como apunta Berelson (1952) para establecer la unidad de análisis que nos llevó a formar categorías de los temas, surgidas de estudiar lo observado por las investigadoras. El estudio se basó en la propuesta de Janis (1965) de análisis de contenido, específicamente de designaciones porque permite recuperar la frecuencia de personas, grupos, conceptos, cosas y objetos, lo que equivale a expresarse por temas específicos, categorías y subcategorías.

De los cien muros, se estudiaron las consistencias de los contenidos de la unidad de análisis como marca Berelson, mensajes escritos, imágenes, fotografías y videos. De estas unidades se encontraron ocho categorías generales denominadas: publicación de epígrafes, felicitaciones de cumpleaños, saludos, horóscopos, letras de canciones, groserías, fotografías y videos.

Algunas categorías registran subcategorías como es el caso de mensajes escritos, en el rubro de epígrafes y en el caso de las imágenes se localizaron en fotografías y videos. Las categorías que no fueron necesarias las subcategorías es por la agrupación de los temas por su coincidencia.

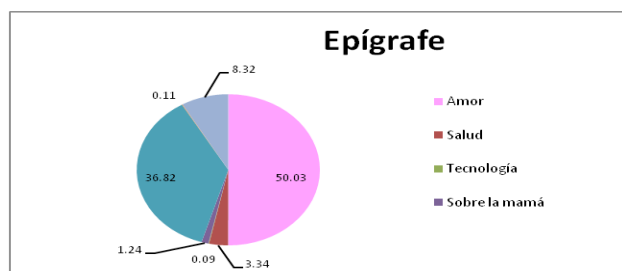
Se observó cuantitativamente el resultado de los mensajes, separados por categorías y subcategorías para conocer el número de repeticiones o las diferencias en el envío de los mismos. En la categoría de mensajes escritos se registra la subcategoría epígrafe, integrada por siete temas: amor, salud, tecnología, madre, amistad, rechazo a la escuela y la mujer. Para las fotografías se identifican 12 subcategorías: individuales, amigos, familiares, viajes, triunfos, artistas preferidos juveniles, rechazo a la escuela, equipo de fútbol preferido, fiestas, animales, curiosidades y antigüedades. En la categoría video, las 12 subcategorías encontradas son: niños cantando, baile, animales callejeros, cooperación, miedo, solteros, bebés, madres, musicales, buena actitud, gente mayor y familiar. En el orden de categorías y subcategorías presentado se expresan los resultados del estudio, dan cuenta de 12,031 mensajes relacionados a ocho temas de la categoría. Así en el conteo de los perfiles se determinan en total sobre el tema amor 6,020 referencias, corresponden a 50.03% del total de la muestra, se puede apreciar

definida predilección de las adolescentes por el tema

El siguiente tema más recurrente y significativo relacionado estrechamente con el primero es la amistad con 4,430 aportaciones, alcanzando 36.82%, observan en la etapa de la adolescencia centran el interés en los amigos por estar en la confirmación de los lazos fuera de los familiares. Importante relación afectiva entre dos o más personas cultivado por las personas en las diversas etapas de su vida, confirmando la necesidad de establecer vínculos de emociones y sentimientos con los otros

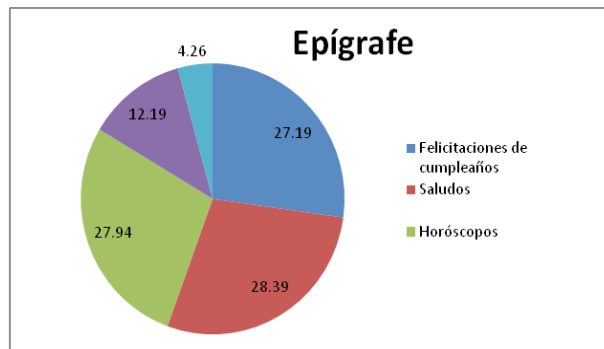
El tercer tema más significativo para las participantes se relaciona con la mujer con 1,002 recurrencias, representan 8.32%, con temas de diferentes índole. El cuarto tema es de salud con 403 repeticiones, 3.34% del total de mensajes, referidos a la prevención de enfermedades. Le siguen 150 mensajes relacionados con madre (1.24%), donde opinan de la relación con su mamá de manera positiva. Se encontraron 14 temas de rechazo a la escuela (0.11%), recurrentemente señalan inconformidad por el tiempo que pasan en las aulas y el comportamiento de docentes. Por último 12 temas sobre tecnología (0.09%), reconocen apego a los aparatos para la comunicación intermedia (Gráfica 1).

Gráfica 1 Mensajes escritos



En los mensajes escritos se encontraron cinco categorías. En primer lugar se registran 7,023 temas de saludos, con 28.39%, indica la recurrencia para contactar a sus "amigos". 6,912 tema de horóscopos (27.94%) reconocen consultar para conocer las predicciones de su vida. En el tema de felicitaciones de cumpleaños, se identificaron 6,725 mensajes (27.19%) donde recuerdan fecha de nacimiento de sus "seguidores". 3,015 temas de letras de canciones (12.19%) para recordar pasajes de los acontecimientos vividos y por último 1,056 groserías (4.26%) las palabras altisonantes no son frecuentes, las utilizan para mencionar acontecimientos del día. (Gráfica 2)

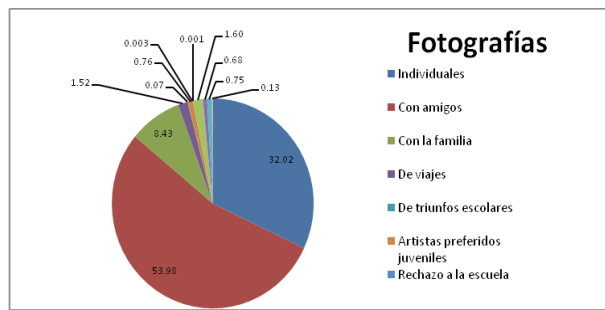
Gráfica 2. Mensajes escritos



En la revisión de los cien muros se observó no sólo mensajes escritos, también se detalla la categoría de imágenes, registran fotografías y videos como medio de comunicar sus sentimientos a partir de imágenes fijas o móviles.

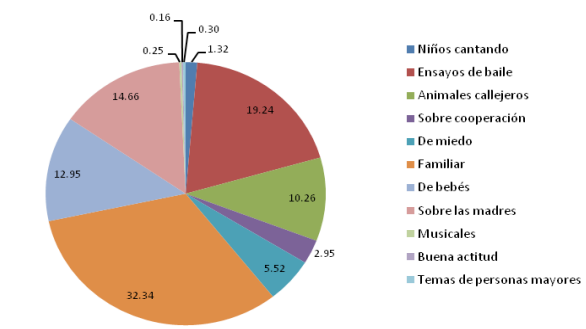
En la gráfica 3, categoría imágenes fotográficas se detalla el registro de 132,101 fotografías, distribuidas en once subcategorías: 71,321 con amigos (53.98%), denotando el interés de las adolescentes de captar los momentos compartidos con amigos. En segundo lugar se registran 42,301 fotos individuales personales (32.02%), donde las jóvenes se muestran en diferentes momentos, etapas, lugares, sin compañía. Continúa su preferencia con fotos de la familia, 11,143, (8.43%) ocupa el tercer lugar de interés de las adolescentes. Se identificaron también 2,125 fotos de fiestas, de eventos que asisten, porque gustan participar en reuniones (1.60%). 2,021 de viajes (1.52%), donde difunden los momentos cuando se desplazan a otros sitios de interés. Reproducen 1,006 fotografías de los artistas preferidos juveniles (0.76%), particularmente los "One Direction". 1,000 fotos de curiosidades, 0.75%, reproducen imágenes sobresalientes, exóticas, extrañas para compartir con sus "amigos". 903 sobre animales, 0.68%, muestran preferencia por mostrar situaciones buenas, malas o chuscas sobre la fauna para prevenir, denunciar o halagar a partir del objetivo de la reproducción de la imagen. 175 fotos de antigüedades, 0.13%. Detallan a través de 100 fotos de triunfos escolares, total 0.07%, reproduciendo los momentos de premiación y avances a otra etapa escolar. Se complementan las imágenes con cuatro temas de rechazo a la escuela, 0.003%, con muestras de aburrimiento en clase, actitudes en el salón de clases o acciones que reprueban de los maestros, por último, dos fotos de equipo de futbol soccer preferido, mediante stickers o con la playera puesta de su equipo (0.001%).

Gráfica 3. Imágenes: fotografías



En la gráfica 4, se muestran 7,795 videos utilizados por las las adolescentes, distribuidos en subcategorías. El de mayor frecuencia 2,521 referidos a situaciones familiares (32.34%). Siguen en frecuencia 1,500 ensayos de baile con 19.24%, muestra la segunda preferencia de las adolescentes donde aprenden a bailar para diversos sucesos sociales. En tercer lugar, reproducen 1,143 videos sobre las madres (14.66%), establecen interés particular sobre el significado de la mamá. Le sigue 1,010 videos de bebés, 12.95% donde enseñan las diversas actividades recuperadas en la red de pequeños en múltiples situaciones. Les interesan también los sucesos sobre animales abandonados, se encontraron 800 videos de animales callejeros, 10.26%, donde enseñan si sufren, están hambrientos o enfermos. Los videos de miedo, registran 431 (5.52%) enseñan imágenes de terror o sucesos que aumentan la adrenalina al observarlos. Reproducen 230 sobre cooperación (2.95%) denotan preocupación por hacer conciencia de situaciones de ayuda al prójimo. 103 videos con niños cantando (1.32%), orientados a resaltar la habilidad en la entonación de los participantes. 24 de personas mayores, 0.30%, en situaciones de abandono. Son pocos los videos musicales que reproducen, sólo 20 (0.25%), demuestran su gusto por algún género musical y, finalmente, 13 de buena actitud con 0.16% de videos para levantar el ánimo.

Gráfica 4. Imágenes:



Los jóvenes observados la mayoría son de nacionalidad mexicana, del resto no se encontró el dato; no ofrecen referencias personales; desean mantener un bajo perfil en la publicación de su identificación; utilizan “alias” o seudónimos para hacer amistades con quienes les envían o reciben solicitud de amistad. En los mensajes las jóvenes, usan lenguaje fácil, coherente, entendible, comprensible, particularmente se ahorran estructurar la oración o frase, prefieren utilizar epígrafes, como un “par de versos o frases” (Elbanowksi, s/,f. 152 en www.cdigital.uv.net) complementados para las redes sociales con temas, pensamientos e imágenes de diferentes tópicos de autores o anónimos que encierran una forma de pensar o de sentir colectivo. Las adolescentes toman los epígrafes y lo envían particularmente a un “amigo” o lo registran en su muro donde aparece el “click” en el botón “me gusta”, reconocen el número de repliques de las personas que se identifican con el mensaje, registran escasos comentarios del tema expuesto, utilizan más bien emoticones para aprobar o desaprobar el mensaje.

Se observa el tema del amor, epígrafe más recurrente, en esta subcategoría las jóvenes exponen sus sentimientos. El segundo tema más enviado es el referente al significado de la amistad, registran frases de comprensión, bienestar, felicidad y duración, posiblemente en busca de tener filiación fuera del contexto primario, es decir la familia. En el tema sobre mujeres, las emisoras hablan de diferente tópicos sobre su sexo. El resto de los epígrafes de abordaje común la tecnología como una parodia de la vida, manifiestan gusto por el uso de diversos aparatos y el control que tienen sobre éstos. Abordan temas como la atención de la salud y prevención de enfermedades, pero también sarcasmos sobre la obesidad o el tipo de alimentación actual.

Al hablar de la madre la simbolizan desde la visión ideal de “estructura de la vida”, de la organización de la casa, de la educación de los hijos hasta parodiarla sobre las diversas tareas que cumple con el rol de hijas. Por último manifiestan en los muros rechazo a la escuela, a las tareas, a las clases, a los temas de estudio y a los maestros. Los mensajes comunicados por las adolescentes son sobre temas del momento y coinciden con sus pares sobre la etapa actual, de la edad en las referencias manifestadas así como los imaginarios transmitidos a partir de lo que esperan en el futuro. Las recurrencias de los epígrafes continúan con mensajes de felicitaciones de cumpleaños a los amigos, familiares, contactos, frases hechas y pensamientos de parabienes son repetidas en cada acontecimiento. Los saludos son otra manifestación de estar presente en la

red social, en algunas ocasiones son generales y otras particulares, sobretodo dirigida a amigos que no continuaron la instrucción escolar. En la consulta de horóscopos, aunque esporádica, también comentan sobre el signo astral. Las letras de las canciones es otro recurso de las adolescentes, toman una frase, en ocasiones con dedicatoria y otras sólo la pegan en el muro. Las groserías se usan periódicamente para manifestarse.

En el caso de las imágenes, particularmente las fotografías, las emisoras de los contenidos, "suben a los muros" fotos personales y/o individuales en diferentes poses, con vestimenta informal y formal a partir de la actividad realizada. Los viajes, los amigos, la familia, triunfos escolares, son fotografías expuesta por las usuarias para mostrar los diferentes momentos de su vida

Las fotos de artistas juveniles preferidos, son las del grupo "One direction", además exponen souvenirs con el fin de señalar gusto por algún equipo de soccer. Muestran las actividades o aspectos de la vida que les agrada, pero también manifiestan disgusto por otras, como asistir a la escuela, particularmente los maestros, las clases y/o actividades escolares.

Las emisoras muestran en las fotografías su gusto por los animales, reproducen momentos con ellos o situaciones donde se ve involucrada la fauna, refiere a casos de maltrato. Las curiosidades y antigüedades exhibidas, reproducen imágenes fuera de lo normal, exóticas o con muchos años de vida.

Las fotografías ofrecen un panorama del tipo de vida, status social, roles que desempeñan en las diversas imágenes presentadas, pero también otros gustos, reiteran estar en los temas del momento y mostrar el día a día en diversos contextos y momentos de su existencia.

En la categoría de video se contempla primero, el tema de familiares, se observa la convivencia en todos los ámbitos, enseñan la forma de relacionarse con los consanguíneos, las actividades conjuntas entre padres e hijos. Las adolescentes también realizan actividades individuales como aprender a bailar para diversos acontecimientos, se encuentra el interés de la muestra a ensayar los diferentes géneros musicales, así como reproducir musicales para demostrar sus gustos y preferencias, de igual manera suben a la red, temas de niños cantantes que por sus habilidades a temprana en la vocalización.

En el tema de las madres, proliferan imágenes de actividades diarias de las mamás, reflejan las tareas asignadas. En estas proyecciones se registran acciones graciosas de bebés y aprendizaje en di-

versas etapas de la vida. En el tema de cooperación muestran cómo participar en tareas colectivas.

Otros temas de los videos es mostrar buena actitud en la vida, vivirla positivamente, apoyar a las personas mayores para no estar solos, quizás para sensibilizar muestran las dificultades de los adultos mayores en la vida cotidiana. Se finaliza con dos categorías, animales abandonados particularmente enfermos, heridos y en momentos de lluvia buscando refugio y por último, los videos de miedo donde registran acontecimientos vividos o bromas de mal gusto que se reproducen en la red.

En general se encontró que la mayoría de mensajes escritos son epígrafes, la muestra no estructura sus propios mensajes, utilizan las páginas establecidas sobre diversos temas "subidas" a la red para encontrar coincidencias con los "amigos" sobre los temas abordados. El estudio muestra que los sujetos tienen preferencia en temas como la amistad, familia, madres, lo que establece el fortalecimiento de los vínculos con el grupo primario y la recurrencia en el afecto con personas no consanguíneas como amigos.

En segundo lugar se encuentra la repetición en las diversas categorías (mensajes escritos, fotografías y videos) sobre animales, como se manifestó, para hacer conciencia en diversos momentos sobre el cuidado y atención de la fauna, reafirmando el compromiso de protegerlos. Por último, la coincidencia se encuentra en las felicitaciones de cumpleaños y asistencia a fiestas para acompañar en la celebración al "amigo/a" en un día tan importante. Las jóvenes reiteran su compromiso familiar, de amistad, preservación de la fauna pero también momentos de convivencia, celebración y festejo de los cumpleaños.

Conclusiones

Haber realizado la investigación mensajes enviados por las adolescentes (13-16 años) en la red social Facebook, ofreció la oportunidad de adentrarse en el conocimiento de los muros para categorizar las preferencias de los sujetos en cuanto a los temas más recurrentes de su edad y sexo.

No fue fácil identificarlas, se exploraron 475 muros para llegar al número elegido de cien sujetos de estudio, pero se encontraron las preferencias de tema, las coincidencias y discrepancias en algunas, pero también la forma más recurrente de comunicarse, lo importante es observar que los mensajes escritos siguen siendo más numerosos pese a utilizar epígrafes.

El estudio se estableció en un periodo de dos meses, sin embargo el tiempo de revisión de los perfiles fue de cuatro meses y medio de trabajo exhaustivo para después esquematizar el resultado que hoy se presenta. El recorrido crítico da oportunidad para continuar profundizando en estos temas por el éxito de las redes sociales.

Estos estudios iniciales permiten explorar otras maneras de comunicación que la tecnología acerca a la comunidad mundial, conocer las incidencias del pensamiento colectivo de las adolescentes para comprender el accionar de esta etapa de la vida y sus nuevas maneras de ser adolescentes. No se necesita verbalizar para dar una opinión, los diversos recursos en las redes sociales permiten comunicarse a las adolescentes de 13 a 16 años de edad, entendiendo los códigos y símbolos para lograr su objetivo: los mensajes. La concurrencia de los temas amorosos en estos medio de comunicación pueden orientar a instituciones educativas sobre las temáticas de interés de las jóvenes para promover en el currículo formal la educación emocional reconocida como proceso intencional, planificado y permanente integrado en los componentes cognitivo, comportamental y actitudinal de las emociones y sentimientos (Bisquerra, 2000), elementos claves en las relaciones, comunicación, toma de decisiones y ejercicio de las responsabilidades de las personas (Medrano, et al., 2008), que pueden ser también parte de la acción tutorial y orientadora.

Bibliografía

- Alpha W. (2013). ¿Quiénes usan mas las redes sociales?. Madrid : AB tecnología www.abc.es/tecnología/redes/2013905/abci-google-mujeres-facebook-201309051057.html www.cdigital.uv.net
- Aparici R, et. al (2012) La imagen, México: Gedisa. 3ª Edición,
- Ascanio A. (2001) Análisis del discurso político, México: Trillas.
- Biagy S, (1999) Impacto de los Medios, México: International Thomson Editores. 4ª. Edición.
- Bisquerra , A. R., & Pérez, N. (2007). Las competencias Emocionales. Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, 10, 61-82
- Chávez, G. (2014). Facebook, del ocio al negocio. México : CNNEXPANSIÓN www.cnnexpansion.com/tecnologia/2014/01/14facebook-del.ocio-al-negocio
- Defluer M, et (2005) Fundamentos de Comunicación Humana. México: Mc. Graw Hill. 3ª. Edición.
- Fernández y Galguera (2008) La comunicación Humana en el Mundo Contemporáneo. México: McGraw Hill Interamericana.
- Grados J. (2006) Proceso de la Comunicación. México: Trillas.
- INEGI (2013). Encuesta sobre disponibilidad y uso de las tecnologías de la información (MODUTIH) 2013. Aguascalientes: INEGI. www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/boletines/boletin/comunicados/especiales/2013/noviembre/comunica46.pdf
- López, Gilda, Marzolla, María y Olivarez María. (2013) Los espacios de construcción de subjetividad en la escuela media. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX. Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Argentina: Universidad de Buenos Aires en www.academica.com/000-054/442.pdf
- Medrano Callejas, G., Medrano Callejas, R., & Arreaza Beberide, F. (2008). Competencia Emocional. España: MC Graw Hill.
- Ocampo M, (2009) Semiótica y Estética, México: Trillas.
- Paoli A. (1979) Comunicación e Información. México: Trillas. 2ª. Edición.
- Smith A.G. (comp.) (1970), Comunicación y cultura. España: Ediciones Nueva Visión.
- Ruiz Escamilla, J. (2013). ¿Cuántos mexicanos tienen Facebook. México: El Economista. América. www.economiahoy.mx/empresas/eAmmexico/noticias/5070166/08/13/cuantos-mexicanos-tienen-facebook.html#Kku80N6cWDIdNOWU
- Toussaint, F. (2012). Crítica de la Información de Masas. México: Trillas. 4ª. Edición
- West R. y Turner L. (2005). Teoría de la Comunicación.

El curso en línea: Un Encuentro virtual entre maestro y alumnos

López Peniche Ma. Ofelia Béjar¹

Resumen: La tecnología forma parte del mundo de hoy y desde luego abre infinidad de posibilidades a la educación. Los cursos en línea son impartidos en diversas instituciones educativas y desde diferentes lugares del mundo acortando la distancia y acercando virtualmente a maestro y estudiantes. Todo esto reta a profesores y alumnos a asumir roles que aunque semejantes, se tornan distintos al convertir el salón de clases en un aula virtual. Asumir nuevas responsabilidades, buscar nuevos caminos de acompañamiento, crear un vínculo maestro-estudiantes, mantener una comunicación constante y fluida son entre otros los aspectos que logrados llevarán al éxito de un curso en línea. **Palabras clave:** Tecnología, curso en línea, virtual, acompañamiento, vínculo, retos y roles.

Abstract: Technology is part of the world today and certainly opens up myriads of opportunities for education. Online courses are taught in various educational institutions and from different parts of the world and virtually closing the distance approaching teacher and students. This challenges teachers and students to assume roles that although similar, they become different when converting the classroom in a virtual classroom. Assume new responsibilities, find new ways of accompaniment, create a teacher-student relationship, maintain a constant and fluid communication are among other aspects that lead to success achieved in an online course. **Keywords:** Technology, online course, virtual, support, link, challenges and roles.

Resumo: A tecnologia é parte do mundo atual e certamente abre infinitas possibilidades para a educação. Cursos on-line ensinam-se em diversas instituições de ensino de diferentes partes do mundo encurtando as distâncias e aproximando virtualmente professores e alunos. Tudo isso desafia professores e alunos para assumir papéis que, embora semelhantes, tornam-se diferentes ao converter a sala de aula física numa sala de aula virtual. Assumir novas responsabilidades, procurar novas formas de acompanhamento, criar um vínculo entre professor e alunos, manter uma comunicação constante e fluida são, entre outros aspectos, os que levam ao sucesso alcançado num curso on-line. **Palavras-chave:** tecnologia, curso on-line, virtual, acompanhamento, vínculo, desafios e papéis.

Introducción

Actualmente las diversas instituciones educativas han aumentado su oferta de cursos en línea. La red se ha convertido en un medio accesible para un gran número de personas que buscan preparación constante y continua. Esta oferta se vuelve además muy variada pues se puede aprender desde un posgrado o licenciatura o diplomado hasta un curso de cocina, de finanzas, etc.

Existe la idea en algunas personas de que un curso en línea "es más sencillo" que uno presencial. Todo lo contrario el curso en línea requiere de decisión y gran compromiso para llevarlo hasta el final exitosamente. Es el alumno el que deberá entrar constantemente al curso en línea, llevar control de su calendario de actividades y entregas y estar al pendiente de

los anuncios y avisos que haya durante el mismo. La ventaja de todo esto es que al final se habrá desarrollado en cada alumno la responsabilidad y la capacidad de autorregularse en su proceso de aprendizaje.

La persona que opta por llevar un curso en línea habrá de estar consciente de lo anterior y olvidarse del esquema de un curso presencial en el que se tiene al maestro enfrente para preguntarle dudas o para escuchar sus recordatorios antes de la entrega de un trabajo y solución de un examen. Tomar un curso en línea es aceptar la invitación de abrirse a una nueva forma de aprendizaje y a una nueva forma de comunicación y relación maestro-alumnos que cada vez es más común.

1. Maestra en Pedagogía. Académica de tiempo completo en la Universidad Iberoamericana en Santa Fe Ciudad de México. Miembro de la Dirección de Servicios para la Formación Integral y del Programa de Formación de Académicos de la universidad. Además de la formación de profesores, imparte la cátedra de Realidad del México Contemporáneo.

He aquí una experiencia.

¿Cómo el curso en línea ha llegado a ser la opción de hoy?

Como se sabe, la humanidad ha pasado por diferentes etapas de desarrollo. Entrado el siglo XX dio inicio la era de la información, la tecnología y el conocimiento (Casares, 2011:35) y con todo esto comenzaron nuevos retos para la educación.

“La educación empezó a constituirse en un requisito indispensable de crecimiento individual y social” (Casares, 2011: 36) pues era el medio para lograr la alfabetización tecnológica y preparar a toda persona para la utilización de las nuevas tecnologías que combinadas con capacidades de comunicación, interacción, negociación, liderazgo y la capacidad de pensar y relacionarse han formado hasta hoy la base esencial de contratación y permanencia en un empleo (Casares, 2011: 35 y 36).

La educación debía abarcar todos los medios disponibles. La internet y el uso de computadoras abrían la posibilidad de continuar aprendiendo a través del uso de la tecnología.

La era de la información aunada con la globalización ha extendido la comunicación y la educación a diferentes países del mundo.

Ante una necesidad masiva de educación, las instituciones y universidades comenzaron a abrir la opción de cursar materias, diplomados, licenciaturas y posgrados en línea, lo que ha dado infinidad de posibilidades a los estudiantes para que puedan realizar estudios en cualquier institución educativa del mundo y desde donde ellos se encuentren.

Cada vez es mayor el número de instituciones que ofrecen cursos en línea a través de plataformas como Blackboard², que introducen al alumno en una nueva modalidad de aprendizaje que permite entregar actividades, participar en foros de discusión y trabajos en equipo, presentar exámenes y acceder a diversos materiales seleccionados por el profesor.

Los cursos en línea se han convertido en la opción de hoy junto con el uso de diversas plataformas, aunque todavía hay personas que erróneamente suponen que un curso en línea es un curso por correo electrónico.

¿Qué implicaciones conlleva el impartir un curso en línea? Compartiendo una experiencia

Es una realidad que el impartir un curso en línea abre a los profesores infinidad de posibilidades para trabajar con los alumnos y los obliga a explotar su creatividad para lograr los aprendizajes significativos por medios electrónicos.

El profesor que se decide a impartir un curso en línea debe asumir nuevos retos, diferentes a los que enfrenta al impartir un curso presencial. Entre estos: El profesor acompañante del proceso: Anuncios y foros

En un curso presencial el profesor tiene contacto directo con el alumno clase con clase, es un acompañante presente físicamente que expone, dirige actividades, las ajusta si es necesario, improvisa, supervisa en el momento y puede preparar clase con clase. Es por esto que algunas personas piensan que un curso en línea “es impersonal”. Será labor del profesor erradicar esta idea desde el inicio buscando alternativas para crear vínculo con los alumnos. Para esto la utilización de anuncios y foros será de gran importancia.

El profesor de un curso en línea debe asumir un nuevo rol, será un acompañante virtual, es decir su presencia con el grupo será mediante la plataforma, lo que desde luego no lo exime de lo que comúnmente hace como docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pero ¿qué implicaciones tiene acompañar virtualmente al alumno? ¿Qué implica acompañar a un estudiante en su proceso de aprendizaje dentro de la plataforma? Un punto de partida recomendable para conocer a los estudiantes será abrir un foro de presentación personal. Toca al maestro poner la muestra y ser el primero en presentarse, puede mencionar sus estudios, sus pasatiempos o lo que le parezca conveniente para motivar así la presentación posterior de cada alumno. Esto permitirá crear un ambiente de confianza y empatía. A la vez le permitirá al profesor cerciorarse de que ningún alumno tiene problemas con la plataforma.

La presencia diaria o constante del profesor en la plataforma es necesaria para revisar y dar respuesta oportuna a las dudas, preguntas o reflexiones que los estudiantes quieran compartir con el maestro. Habrá que contar por ejemplo con un foro de dudas³.

2. Plataforma que utilizamos en la Universidad Iberoamericana.

3. O el espacio que el profesor decida y que la plataforma en uso permita para mantener el contacto con los estudiantes.

El medio de comunicación es la plataforma misma, por esto al igual que en un curso presencial, el alumno necesita que su maestro le enfatice ciertos temas, le recuerde de ciertas tareas y entregas. Todo esto con anuncios continuos que mantengan la presencia del maestro frente a sus alumnos.

El profesor en su labor de acompañamiento ha de hacerle sentir al alumno que no va sólo en su proceso de aprendizaje, que está pendiente de sus dudas, de sus trabajos.

Es muy importante que el profesor establezca con sus alumnos horarios claros para poner dudas y para resolverlas y que los respete haciendo sentir al alumno la certeza de su presencia. Crear un vínculo con el alumno: El programa y la motivación. Maestro-Alumno: El programa y la motivación.

Así como en un curso presencial es importante llegar a la primera clase con un programa claro de la materia y proporcionarlo al alumno, esto es fundamental en un curso en línea en el que desde el inicio tanto el profesor como el alumno deben saber lo que les toca hacer en cada etapa del curso.

Los contenidos, instrucciones, fechas, actividades, etc. deben estar claramente establecidos desde el inicio. El programa debe contar con un temario, introducción a cada tema, lecturas de trabajo para cada uno, instrucciones precisas para cada actividad que indiquen con rúbricas o listas de cotejo la forma de evaluación, espacio de foros de discusión (si la dinámica del curso lo requiere), etc.

Es recomendable que cuando el alumno entre por primera vez al curso, encuentre un anuncio de bienvenida de su profesor y las primeras instrucciones sobre la dinámica de trabajo para el curso. Este "primer encuentro virtual" será de gran importancia pues motivará o no al alumno a continuar. Por esto es necesario hacer que el alumno sienta confianza y tenga la certeza de que logrará las metas del curso. También es importante motivarlo y hacerle ver que el éxito del curso dependerá de su compromiso, responsabilidad y orden en el trabajo personal pues no habrá un profesor que esté presente físicamente "supervisando" su trabajo.

Podría ponerse una bienvenida así:

"Estimados alumnos:

¡Bienvenidos al curso Historia de México en línea! Esta modalidad "en línea" requiere de un gran compromiso y disciplina de tu parte, pues eres el principal responsable de tu aprendizaje y de entregar las actividades en tiempo y forma establecidos. Todo el curso lo podrás seguir a través de la sección: Contenidos del curso. Ahí tienes la orientación pertinente y los vínculos de los materiales a trabajar. A lo largo del curso se te solicita la entrega de 7 actividades una coevaluación y una autoevaluación. En las secciones de la izquierda encontrarás también el calendario que te guiará en el manejo de tus tiempos para la entrega de actividades, participación en los foros y examen. Te invitamos a iniciar presentándote en el Foro de presentación y a recorrer Blackboard para familiarizarte con el curso. Seguimos en contacto.

*¡Saludos!
Maru Béjar*

Es muy importante el motivar y crear empatía desde el inicio con el alumno.

¿Qué elementos cuidar en un curso en línea?

Lo primero que debe quedar claro al alumno es que el curso en línea se llevará a cabo dentro de una plataforma que hará las veces de Aula o salón de clases. Un curso en línea cuenta con todos los espacios virtuales para desarrollarse de la mejor manera: Foros, Materiales, Indicaciones, Espacios de discusión, Carpetas de tareas, entre otros. Por lo tanto el correo electrónico no será el conducto o la vía para hacer consultas, entregas, etc. Se utilizará para cuestiones extraordinarias.

Por ejemplo:

Si el profesor observa que la primera actividad: Presentación en el foro, no fue realizada por todos los estudiantes y la plataforma nos confirma que ese alumno no ha ingresado, será conveniente investigar la razón para apoyarlo y asesorarlo.

Otro elemento que el profesor habrá de cuidar son las instrucciones de cada actividad. Deben ser precisas y claras. El alumno debe entender qué se espera de cada una⁴.

4.El profesor ha de estar pendiente del foro de dudas para responder con prontitud y no frenar el avance de los estudiantes en actividades programadas y de ser posible proporcionarles listas de cotejo que aclaren lo que se espera de cada trabajo.

5.La persona asertiva logra establecer un vínculo comunicativo sin agredir a su interlocutor, pero tampoco sin quedar sometido a su voluntad. Por lo tanto, puede comunicar sus pensamientos e intenciones y defender sus intereses (RAE, 2014).

Una vez que los estudiantes han entregado algún trabajo o actividad será fundamental darles retroalimentación adecuada y oportuna. Como profesores debemos ser respetuosos de los tiempos para solicitar trabajos, evaluarlos y retroalimentar al estudiante siempre comunicando las observaciones con respeto y asertividad⁵.

¿Qué implicaciones conlleva el tomar un curso en línea? Compartiendo otra experiencia. Como ya se mencionó, cuando un estudiante decide tomar un curso en línea, debe asumir un nuevo rol y tomar la responsabilidad de lo que implica. La plataforma contará con lo necesario para que el estudiante logre aprendizajes significativos pero éste deberá asumir la responsabilidad de entrar continuamente, organizar sus tiempos, ubicar los materiales, entre otras cosas.

Perdiendo el miedo a la plataforma.

Blackboard, plataforma utilizada en la Ibero, es sencilla y accesible⁶; sin embargo, provoca “miedo” y resistencia a las personas que no la conocen ni han tenido oportunidad de trabajar con ésta.

El profesor deberá considerar esta situación al impartir un curso en línea, pues puede tener a estudiantes que por requisito hayan inscrito el curso sin saber manejar ni manejarse en la plataforma.

Contactar al alumno que no ha entrado al curso, orientarlo sobre cómo entrar al mismo y recomendarle revisar el menú para familiarizarse con el uso de la plataforma será parte de la empatía y el acompañamiento inicial que el profesor ha de dar al estudiante para quitarle el “miedo”.

Será responsabilidad del estudiante aprender sobre Blackboard, pues su profesor podrá aclararle dudas pero no darle un curso para usarla.

En la medida en que el estudiante vaya conociendo y usando la plataforma los miedos y resistencias irán desapareciendo y se irán haciendo patentes las ventajas y utilidad de la misma.

Responsabilidad y compromiso: Autorregulación del aprendizaje.

Los estudiantes de un curso en línea obtendrán conocimientos y desarrollarán habilidades de autorregulación que repercutirán positivamente a lo largo de su vida personal y profesional.

Como se dijo antes, lo primero que necesita un estudiante de un curso en línea es hacerse responsable y consciente de que el éxito del curso depende de su propio compromiso con el mismo. El estudiante habrá de verificar objetivos, identificar materiales de estudio, ubicar fechas de entregas y lo más importante es que definirá sus tiempos de estudio para llegar a las metas planteadas en el curso.

Conclusiones

Maestros y estudiantes insertados en el mundo tecnológico no podemos abstraernos del uso de plataformas que definitivamente, bien utilizadas, traen consigo enormes ventajas. Éstas facilitan el acceso a gran cantidad de cursos que permiten aprender diversos contenidos o programas, desde cualquier lugar del mundo. Las plataformas son otro medio para crear vínculo entre maestro y estudiantes y entre los propios estudiantes que tienen posibilidad de compartir y construir nuevos conocimientos desde su contexto y sus propios ejercicios de lectura y análisis de diversos materiales. Con lo anterior puede afirmarse que un curso en línea no es impersonal, por el contrario implica crear vínculos de un modo particular y desde un nuevo escenario.

Maestros y alumnos hemos de erradicar el miedo al uso de la plataforma y aprender a explotar la enorme variedad de opciones que su uso puede dar a una clase virtual y también presencial.

El rol de maestro y estudiante es distinto en una clase presencial y en una clase virtual, pues el aula es suplida por una plataforma tecnológica que obliga a ambos a asumir retos y responsabilidades.

Es importante recordar que un curso en línea no es “más fácil” que uno presencial pues el estudiante deberá asumir el compromiso y la responsabilidad de entrar al curso, estar pendiente de las indicaciones de su profesor y autorregular su trabajo para cumplir con los objetivos del curso en tiempo y forma.

El profesor por su parte habrá de estar pendiente de las dudas de su alumno y de darle respuesta y retroalimentación oportuna. Todo lo anterior contribuirá al éxito del curso en línea que para muchos la opción de hoy.

6. Y en general cualquier plataforma es sencilla de utilizarse.

Es recomendable

- Crear desde el inicio un vínculo virtual entre el profesor y los estudiantes. El uso de anuncios y foros contribuirá a lograr lo anterior.
- Establecer y acordar con los estudiantes un horario para el uso de foros o cualquier canal de comunicación⁷.
- El profesor ha de cuidar su lenguaje, claridad y propiedad al redactar tanto anuncios como observaciones a los trabajos y tareas pues es su “carta de presentación”.
- El profesor de un curso en línea habrá de comprometerse a entrar al curso constantemente para resolver dudas.
- Poner anuncios que digan o recuerden al estudiante lo que hay que hacer y retroalimentar actividades continuamente para que el estudiante de verdad vaya obteniendo un aprendizaje claro y significativo.
- Motivar el crecimiento y responsabilidad del estudiante de un curso en línea.
- Maestro y estudiantes habrán de tomar como meta común llegar al término exitoso del curso y asumir sus responsabilidades y roles en el proceso.

Lecturas sugeridas:

1. Arango, Martha Luz (2011) “Foros virtuales como estrategia de Aprendizaje” en: <http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/ForosVirtuales.pdf> consultado: 1° de diciembre 2014.
2. González García, Pavel (2013) “¿Qué son las plataformas virtuales?” en: <http://www.interclase.com/que-son-las-plataformas-virtuales/> consultado: 1° de diciembre 2014.
3. Revista AZ (2013) “¿Cómo integrar las TIC?”. No. 71. México: Revista de Educación y Cultura. En: <http://educacionyculturaaz.com/071/071-AZJULIO2013.pdf> consultado: 22 de octubre 2014.

bibliografía

Casares, David (2011) Líderes y educadores. El maestro creador de una nueva sociedad. México: Limusa, Universidad del Valle de México, José Ortega Romero Fundación.

Crispín Bernardo, Ma. Luisa (2011) Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia. México: UIA

Experiencia compartida de Mtra. Ma. Ofelia Béjar López Peniche.

7. Por ejemplo: “Pueden poner sus dudas en foro de dudas hasta las 15:00 horas de cada día, lo que se ponga después de esa hora será respondido al día siguiente o hasta el lunes en caso de ponerla en viernes después de esa hora”.

REMANDO en la cultura...

Hojas sueltas...

19 de diciembre, día de San Urbano

*A Lupita Escamilla, Don Jesús H. Garibay
y Héctor Magaña, por sus merecidos grados
académicos*

*“El trabajo me hizo su amigo y
la amistad me hizo su hermano”
Julio Scherer (in memoriam)*

Hojas sueltas....

Más que el invierno, el otoño es el auténtico pintor del paisaje decembrino de la Ciudad de México, donde muy rara vez caen tímidas nevadas. El otoño es quien desnuda los árboles, tiñe de escarlata las tardes y precipita el solsticio con gélida penumbra. Con la presencia del otoño el sol se aleja y nos lega un sentimiento nostrosreflexivo sobre el tiempo y la manera de acelerar su paso para engullir al año, tan inclemente como la pintura: “Saturno devorando a su hijo”, una de las 14 obras de la colección pinturas negras que creo Francisco de Goya y con las que decoró su finca, la Quinta del Sordo, allí mostró su parte oscura de aquelarres y conjuros. El otoño desnuda los árboles, su aliento mece las hojas en su caída y las dispersa, entonces se muestran huérfanas y solas; el lugar común que fue la rama del árbol, ahora está ajena y distante, cada hoja es arrojada hacia rumbos distintos. Son hojas sueltas de origen común, pero con destino incierto.

Camus

Camus ganó el Premio Nobel de Literatura en el año de 1957, su obra no fue prolífica, pero sí profunda; ensimismada en la comprensión de la conciencia, el devenir y la trascendencia de la persona común, en su narrativa no hubo sujetos fantasmas o “x”, sino individuos significantes, difícilmente perceptibles por su proceder inesperado, ilógico o absurdo, pero consecuente con una especie de inconsciente histórico (vgr. “El extranjero”). Camus obtuvo el Nobel a los 44 años, lejos de pensar que su vida literaria se encontraba en el pináculo, confesó en una entrevista: “Mi obra aún no ha

comenzado”. A los 47 años tuvo una muerte tan fatal como prematura. Dejó proyectos e ideas en el tintero, como la novela “El primer hombre” (de características autobiográficas), la que ya no pudo terminar de corregir. Esta obra fue encontrada en una bolsa entre los escombros del automóvil en el que perdió la vida. Sin embargo, cosas del destino, la bolsa hallada fue escudriñada hasta 1994, ¡34 años después!, y allí se encontró el manuscrito de la novela, acompañado de una libreta de papel cuadriculado y de unas hojas sueltas, éstas aparentemente ilógicas e incoherentes, cobraron sentido en cuanto se conoció el desarrollo de la novela.

San Urbano

Nació en 1310 en el poblado francés de Languedoc. Fue un hombre hábil para la diplomacia, carismático y humilde. Su leyenda se inscribe en los albores del siglo XIV, cuando las guerras intestinas, que por motivos religiosos, colonialistas, políticos o económicos azotaban a toda Europa. Roma no se sustrajo a estos breves, peor aún, se encontraba en condiciones ingobernables, este hecho obligó la huida de la grey religiosa apostólica a buscar lugares más pacíficos para ejercer su ministerio. Lo encontraron en el pueblo francés de Avignon. Esta huida fue conocida como “El destierro de Avignon o destierro de Babilonia”. Urbano realizó estudios universitarios y se involucró con la orden benedictina. Su experiencia académica lo condujo a ser Superior de consagrados conventos y monasterios franceses, por su dotes mediadoras se le habilitó como un diplomático trashumante. Además de su acendrada humildad, estos fueron los méritos suficientes para que el conclave

apostólico lo eligiera Papa. En su ministerio abolió los lujos en la vida de los religiosos, luchó por mejorar la forma de vida y la educación de los feligreses, extendió las misiones y evangelizó con la ayuda de franciscanos y dominicos la región oriental de Europa. Después de medio siglo de destierro en Francia, Urbano decidió regresar al Vaticano y ejercer el poder de la iglesia desde el corazón de San Pedro. Rescató del abandono a la basílica y le devolvió la vida y sentido a la Roma religiosa. Pero las guerras no cesaron y sus legos franceses le recomendaban regresar a Avignon, caviló el posible retorno a Francia, sugerida de la angustia de sus paisanos. En cambio Santa Brígida, con halo profético le advertía una muerte segura, en el momento que abandonara Roma. Urbano no atendió la amonestación y apenas cruzó la frontera, cayó fulminado por la muerte.

Le Méme

El 19 de diciembre de 1915, nació Edith Giovanna Gassion en el número 72 de la rue de Belleville, aunque el periodista Robert Belleret, uno de sus principales biógrafos, afirma que la niña nació en el Hospital Tennon, no muy lejos de Belleville. Pero es más la leyenda, que narra un alumbramiento en plena vía pública, con el tufo terrible de la indigencia. Edith vivió la infancia y adolescencia hundida en la pobreza, marginación y prostitución, con la custodia de una tan desnuda como fría desdicha. Ya joven y después madura no pudo sacudirse la infelicidad que como rémora la acompañó hasta sus últimos días, solo destellos de dicha encontró y apenas pudo gozarlos. Quizás por este destino, la expresión perenne del dolor y el color negro de su vestido nunca la abandonaron.

“Te recuerdo Amanda”

Víctor Lirio Jara Martínez, nació el día 28 de Septiembre de 1932, en un pueblecito de la Región de Biobío en la República de Chile. Fue un destacado y versátil artista; cantautor, poeta, profesor, director de teatro; dirigió una decena de obras, y asistió a unas cuatro. Grabó aproximadamente unos 15 discos. Víctor fue uno de los más claros y contundentes cantautores que introdujo a la usanza del poeta español Gabriel Celaya, un canto nuevo de crítica contra la injusticia social, reivindicativo de los valores proletarios. Sin cortapisas Víctor componía e interpretaba canciones que fundían el folklore andino con las nuevas formas de la trova latinoamericana. Diría Celaya, “maldigo a la poesía que no toma partido...”, Víctor sí tomaba partido, sin que su música fuera promocional del partido comunista chileno en el que militaba; sus composiciones pretendían develar la injusticia y la desigualdad social, como

la interpretación del corrido “Juan sin Tierra” de Jorge Saldaña; sin menoscabo de una prosa también dedicada a los temas de amor. Su obra fue vista como veneno puro para los planes golpistas y futuristas de la dictadura pinochetista, impulsada y apoyada por el gobierno norteamericano. Cinco días después del golpe de estado al gobierno de la unidad popular legítimamente constituido por el presidente Salvador Allende, y después de una tortura conspicua y sin descansos, fue acribillado y mutilado de sus manos, el tormento fue en el estadio de Chile, el 16 de Septiembre de 1973.

Saldaña

Es posible que Jorge Isaac Saldaña Hernández compusiera la canción en forma de corrido “Juan sin Tierra” durante su estancia en París a raíz de la explotación de sus paisanos los campesinos mexicanos debido al fracaso que de la reforma agraria mexicana, surgida de la gran revolución mexicana que entre otros sucesos propició la caída y el destierro del Presidente Porfirio Díaz. Jorge nació en 1931 en el pueblo de Banderilla del estado de Veracruz, estudio Derecho en la Universidad Veracruzana, derecho internacional en la Haya y periodismo en Madrid. Vivió y trabajó en París, buena parte de su juventud, subsistió como locutor, periodista y cantante en barcos modestos de barrios bohemios como los de Belleville, Montmatre, Marais & Bastille... Así, su estancia en la Ciudad Luz se enriqueció de esa gama de habilidades: del derecho lo aprendió a identificar la desigualdad social y la injusticia que se erige tesonera y políticamente al cobijo del gran capital. Con base en este conocimiento, el periodismo lo ejerció desde 1941 hasta el 2014, en medios parisinos, españoles y mexicanos a través de una creciente y madura postura crítica de la realidad social, desprovista de maquillaje y de atavismos. Por esta postura fue censurado, vetado y proscrito por las poderosas televisoras mexicanas por muchos años. De ellas, no hace mucho tiempo, llegó a decir que: “El gobierno y el sistema mexicano han puesto en los hombres endeble de la televisión una gran fuente de poder” (La Jornada, 1 de noviembre de 2014)

Las glorias de un dictador...

Desde su arribo al puerto de Havre el 20 de junio de 1911, hasta su muerte cuatro años después, el 4 de julio de 1915, en Saint Honoré d' Eylau. Don Porfirio tuvo una vida deslumbrante y envidiable. Es probable que el recuerdo de su vida como oaxaqueños haya sido con pesar, lo mismo su actuación heroica contra la guerra intervencionista de Maximiliano y el imperio francés; su larga estancia en la presidencia mexicana y la intempestiva salida del país, lo llegaron a apesadumbrar al-

gunas tardes de reposo vespertino, en una de las suites del Hotel Astoria de París, en la antigua Avenida del Bosque, (hoy rue Foch) con la vista al Arco del Triunfo, muy cerca del Bosque de Bolonia. O bien en las tardes aterciopeladas de Biarritz, en la exclusiva Villa Manon, muy frecuentada por el General y toda su familia, donde desde su ventana recibía las tardes con el efluviio y el ruido del mar. Pero más allá de algunos tormentosos recuerdos; como muy pocos exiliados, el general tuvo un exilio boato, en donde habitó los lugares más exclusivos de París y Madrid; viajó incansable por Europa y Egipto; fue objeto y anfitrión de recepciones palaciegas por el jet set y la aristocracia francesa. Fue reconocido como un exiliado especial y recibió honores de estadista. Quizá esta fue la parte más dorada de su longeva existencia, viviendo en el voluptuoso corazón de la "belle époque" El deslumbrante Neoclásico del Centro Histórico de la Ciudad de México. Con equívoco se le denomina arquitectura porfirista a la pléyade de edificios de estilo neoclásico que existen en el Centro Histórico de la Ciudad de México, particularmente en los inmuebles ubicados en la parte poniente de este enigmático lugar, los que se encuentran mejor conservados. Así se piensa porque el General Porfirio Díaz simpatizaba con el neoclasicismo y sugirió que los edificios públicos fueran construidos con ese estilo. El neoclasicismo comenzó mucho antes del período dictatorial del general, arribó a nuestro país en la agonía del siglo XVIII, debido entre otras cosas a la gran influencia artística y arquitectónica de la Real Academia de San Carlos de las Nobles Artes de la Nueva España, fundada en 1781. Puede decirse que en sus aulas y talleres se fundió el barroco y el neoclásico, sin que no faltaran las polémicas y debates sobre las virtudes y defectos de estos estilos. Sin embargo fue el segundo quien acaparó definitivamente la atención de los artistas plásticos y de su desarrollo, consolidación y agonía en el siglo XIX. No es exagerado pensar que la Plaza Tolsá, es la expresión más paradigmática del neoclásico que orgullosamente se puede mostrar, y este espacio si puede considerarse como una de las imprevistas más relevantes de la modernización porfirista.

La indefinición de Camus

Insisto, Camus no fue filósofo y sin un escritor que le gustaba filosofar, mezclaba, diluía sus preocupaciones sobre la existencia en su narrativa, sus personajes no eran vehículo de sus ideas muy íntimas sobre la libertad de sí, sino que él mismo se describía y vivía en la piel de otro. No reproducía el juego travieso del poeta Pessoa que dio vida a cuatro poetas heterónimos; Camus le encontraba sentido a la relación parental entre la libertad y lo absurdo. La discusión agria entre él y Jean Paul Sartre no fue esencialmente por cuestiones

filosóficas en torno al existencialismo, sino por la postura asumida acerca de la intervención francesa en Argel. Camus, nativo de Argel, pero criado en Francia, se encontró en la encrucijada de definir sus afectos; amaba a su tierra y amaba a Francia, pese a su perfil y actuar colonialista; Por el contrario Sartre fue un activista destacado que luchó por la liberación de Argel. Sartre pidió definiciones y Camus no lo hizo, se quedó entrampado entre las dos posturas y allí quedó cautivo como los personajes de su novela "La Peste" (1947).

De Porfirio Díaz al 007 de Spectre.

La emblemática Plaza Tolsá del Centro Histórico de la Ciudad de México, ha sido locación de algunas películas de éxito de la farándula hollywoodense y allí han estado el 007 de 1989, Tymoty Dalton interpretando "Licencia para Matar", 1989, de John Glen; Pierce Brosnan interpretando al sicario Julian Noble en la película "Matador" 2004 de Richard Shepard, y David Craig, también interpretando al 007 en "Spectre", 2015 de Sam Mendes. La primera película casi fue filmada en México y aparecen renombrados actores mexicanos como Pedro Armendariz Pardo y cuenta con escenas de acción en salones del Museo Nacional de Arte, en el Palacio Postal y en el emblemático y muy afrancesado edificio Marconi. En la siguiente película citada, el sicario Julián Noble, trepa por los palacios de Minería y Postal para localizar el mejor sitio de tiro para fulminar a su presa. Lo curioso de estas escenas es que al espectador se le pretende hacer creer que el sicario comete el homicidio en Bruselas. En Spectre, la escena más deslumbrante se realiza en la calle de Tacuba, la que desemboca a la Plaza Tolsá, una comparsa festiva y necrófila presagia el tono oscuro de las aventuras por venir... Daniel Craig, el 007 de este film también corre por las azoteas de los palacios en busca del mejor ángulo para disparar... (Remember: Pedro Armendariz Pardo, fue hijo del renombrado actor Pedro Gregorio Armendariz Hastings, (actor predilecto del cineasta Emilio Fernández, también fue co-protagonista al lado del actor galés Sean Conery, el primer y más auténtico interprete del agente 007, en la película "Desde Rusia con amor", 1963 de Terence Young)

En la Belle Epoque Francesa

El 2 de julio de 1915 murió el General Díaz en una casa de un estilo neoclásico sobria y elegante de 4 pisos ubicada en el número 23 de la L'avenue Bois de Boulogne, (hoy av. Foch) no muy lejos del Bosque de Bolonia. Cinco meses después de la muerte del dictador, en el otro extremo de la ciudad, cerca de la Plaza de la República, en el barrio de Belle-

ville nació Edith Piaf, en el tiempo convulso de la primera guerra mundial (Guerra Europea o Gran Guerra), desatada desde el 28 de julio de 1914. El dictador Díaz agonizó apesadumbrado por las guerras civiles del país que gobernó durante tres décadas y por la bisoña Gran Guerra, meses después vio la luz La Piaf, el gorrion, que deslumbró a Europa y al mundo con su voz con la tesitura aguda del amor y desamor con resabios de la bella época y de las convulsivas guerras mundiales en la posmodernidad parisina. En ese año de 2015, el primero murió con los honores de héroe y estadista, la segunda nació en el anonimato, la indiferencia y la indignancia. Luz y sombra en un lugar común; París.

Alguna Urbe o Ciudad.

Algún día leí, en algún texto de algún urbanista o de algún poeta una definición como esta: La ciudad es el lugar común. Una definición más técnica y fría la presenta como el espacio público; peor aún algún urbanista la considera como un territorio ocupado por una infraestructura de servicios que permiten el desarrollo de la convivencia. Pienso en la ciudad como un espacio común, y como el organismo que nos moldea para una etapa o para siempre, la ciudad es impronta de sonidos, olores, emociones y aprendizajes. Con ágora o sin ella, la ciudad es un gran árbol, nos nutrimos de su savia y somos hojas sueltas de su gran tronco, muchas fuerzas nos desprenden de él y nos alejan, pero su impronta se mantiene. Alguna vez categórico el poeta Mario Benedetti afirmaba en alguna parte de su libro "La casa y el ladrillo" (1977) que el exiliado siempre carga algún ladrillo de su casa y lo lleva por todas partes; los demás, lo identifican por ese ladrillo que pende de sus valores y de su visión del mundo. El sentimiento me dice que el ladrillo es raíz de ciudad, ese lugar común donde germina el odio y el amor como unidad, no como dicotomía. Otro poeta Efraín Huerta nos ofrece quizá el mejor himno de la ciudad su Declaración de Odio. En la ciudad germina la otredad y la existencia, la ciudad es el campo de lo absurdo diría Camus.

París 13/11

Las ciudades y sus habitantes no merecen ser víctimas de algún fundamentalismo de ningún tipo, ni uno religioso, cultural, económico-político. Los yihadistas no son peores que los fundamentalistas de la economía expansionista y colonialista mejor conocido como neoliberales. Los primeros son fundamentalistas extremos, actúan con la barbarie total al través de maniobras espectaculares, inhumanas y sadomasoquistas; los grandes capitalistas actúan en cambio, como depredadores de corto, mediano y largo alcance; elegantes, auténti-

cos ladrones de cuello blanco, sofisticados en su hablar y proceder, compran gobiernos, imponen dictadores como Pinochet, Videla, etc., subastan partidos políticos; expulsan al personaje común, de las ciudades y países, alientan las guerras civiles e internacionales, esta depredación es tan salvaje como la otra aunque esté perfumada... Los neoliberales con sus acciones imperialistas y neocolonialistas, como las serpientes ponzoñosas, se muerden la cola, combaten los problemas y conflictos, que ellos mismos insemnan e imponen.

A manera de Epílogo del 2015, canta La Piaf

Non, je ne regrette rien

No, nada de nada. ¡No!, no lamento nada, ni el bien que me han hecho, ni el mal; todo eso me da igual...

No nada de nada. ¡No!, no lamento nada.

Eso esta pagado, barrido, olvidado... me importa un bledo el pasado.

Con mis recuerdos hice una fogata, mis penas, mis placeres ya no los necesito;

barridos los amores con todos sus temblores, barridos para siempre,

vuelvo a empezar de cero.

No nada de nada. ¡No!, no lamento nada,

ni el bien que me han hecho, ni el mal; todo eso me da igual.

Porque mi vida, porque mis alegrías...

Hoy todo comienza contigo...

Riverohl Foundations, Inc.

NUEVOS LINEAMIENTOS PARA PUBLICAR EN LA REMO

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

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

2. La extensión de las colaboraciones será de un máximo de 20 páginas, máximo 7,000 palabras, 45,000 caracteres (con espacio), incluyendo cuadros, notas, bibliografía y tablas. Los cuadros, tablas y gráficas se entregarán en archivo por separado, en Excel o algún programa adecuado.

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

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

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

II. Información técnica a incluir

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

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

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

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

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

6. Aparato crítico.

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

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

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

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

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

III. Características de las colaboraciones.

a) Las colaboraciones se presentarán capturadas en mayúsculas y minúsculas, en tipografía Arial de 12 puntos, interlineado 1.5 líneas, alineación justificada.

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

c) Sólo se aceptarán imágenes en archivo JPG, con resolución de 500 a 700 ppp.

d) Sólo se aceptarán tablas capturadas en Excel, archivo anexo.

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

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

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