



REVISTA INTERNACIONAL DE

ESTUDIOS en EDUCACIÓN

Estudios

Donald Jaimes

1

Enfoques educativos en las escuelas primarias de Nuevo León, México: multiestudio de casos

Pág. 1

Laura Beatriz Oros y
María Valeria Main

2

ESLA-educación: una escala para evaluar la satisfacción laboral de los docentes

Pág. 20

Ana María Tavella y
Patricia Ana Tica

3

La creatividad como valor social apreciado

Pág. 34

Miriam Aparicio y
Mariana Argüello

4

Expectativas, educación y logro ocupacional: un estudio en mujeres argentinas destacadas

Pág. 51

Reflexiones

Miguel Gallegos

5

Los tiempos de la orientación y la elaboración de un proyecto personal

Pág. 70

Reseñas

Fernando Aranda Fraga

6

Educación superior comparada

Pág. 79



EQUIPO EDITORIAL

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Fernando Aranda Fraga, Edgar Araya Bishop,
Viviana Veizaga, Juan Alberto Díaz, Tevni Grajales Guerra,
Donald Jaimes Zubieta, Vicente León Vázquez

Asistentes editoriales: Nelson Barría, Violeta Hernández Álvarez,
Alfonso Paredes Aguirre, Miguel Ángel Roig, Noel Ruiloba, Eduardo Sánchez

Asesores de redacción: Nely Esparcia de Finuchi, Emilio García Marenko,
Nilde Mayer de Luz, Alberto Moncada Gil, Luis Alberto del Pozo, Manuel Wong

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Roberto Badenas,
Fernando Canale, William Roberto Darós, Donna Habenicht, Hernán D. Hammerly,
Julián Melgosa, Julián Miranda Torrez, José Eduardo Moreno, Raúl Lorenzo Posse,
Johnny Ramírez, Humberto Mario Rasi, María Cristina Richaud de Minzi,
Horacio J. A. Rimoldi, Roberto Rodríguez Gómez, Nancy W. de Vyhmeister, John Wesley Taylor

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS EN
EDUCACIÓN, Año 4, No. 1, enero - junio de
2004

Publicación semestral de la Universidad de
Montemorelos en coedición con la Universidad
Adventista del Plata, la Universidad Adventista
de Bolivia, la Universidad Adventista de Chile,
la Corporación Universitaria Adventista de
Colombia y la Universidad Peruana Unión. Ave.
Libertad No. 1300 Pte., Barrio Matamoros,
Montemorelos, Nuevo León, C.P. 67510, Tel.
826 2630900 Ext. 1750, www.um.edu.mx,
vkorniej@um.edu.mx. Editor responsable: Dr.
Víctor Andrés Korniejczuk. Reserva de
Derechos al Uso Exclusivo No.

04-2021-082204380400-102, ISSN electrónico
2954-3401, otorgados por el Instituto Nacional
del Derecho de Autor. Las ideas, afirmaciones y
opiniones expresadas en la Revista no son
necesariamente las del editor o de los editores
asociados, sino de los autores de los artículos.
Av. Libertad 1300 Pte., Montemorelos, Nuevo
León, C.P. 67510.

Estudios

- 1 Enfoques educativos en escuelas primarias de Nuevo León, México: multiestudio de casos
Donald Jaimes

- 20 ESLA-educación: una escala para evaluar la satisfacción laboral de los docentes
Laura Beatriz Oros y María Valeria Main

- 35 La creatividad como valor social apreciado
Ana María Tavella y Patricia Ana Tica

- 51 Expectativas, educación y logro ocupacional: un estudio en mujeres argentinas destacadas
Miriam Aparicio y Mariana Argüello

Reflexiones

- 70 Los tiempos de la orientación y la elaboración de un proyecto personal
Miguel Gallegos

Reseñas

- 79 Educación superior comparada
Fernando Aranda Fraga

ENFOQUES EDUCATIVOS EN ESCUELAS PRIMARIAS DE NUEVO LEÓN, MÉXICO: MULTIESTUDIO DE CASOS

Donald Jaimes

Universidad Peruana Unión, Perú

RESUMEN

El presente estudio buscó conocer la manifestación de los enfoques educación como socialización, educación como conocimiento y educación como desarrollo de la persona en las actividades, en los procedimientos y en las interacciones cotidianas de las aulas del quinto grado de primaria en cuatro escuelas del centro y sureste de Nuevo León, México. Para la recolección de datos se usaron la observación, la entrevista y el análisis documental y para el análisis de los datos la triangulación de fuentes y el análisis de contenido. Se ha llegado a constatar que existe la manifestación no deliberada y no equilibrada de los tres enfoques educativos. El enfoque educativo de desarrollo de la persona se muestra bastante descuidado o sin la debida atención en la realidad práctica de los procesos educativos áulicos de las escuelas observadas. Hace falta un modelo educativo que integre y equilibre los tres enfoques educativos en las prácticas educativas áulicas de las escuelas actuales.

Introducción

En tiempos como el que le ha tocado vivir al hombre actualmente –conflictivo, saturado de múltiples problemas–, volver a pensar en la educación es un acto muy hermoso de la vida, porque el futuro de la humanidad depende del tipo de educación que se debe fomentar en todos los niveles de la sociedad. Ernesto Sábato (1999) ha escrito, con evidente acierto, que la educación es lo menos material que existe, pero lo más decisivo en el porvenir de un pueblo, ya que constituye su fortaleza espiritual.

En este sentido vale preguntarse por el estado de la educación actual. Y las respuestas no siempre son alentadoras; al contrario, están llenas de críticas desde diversos sectores de la sociedad. Existen serias brechas entre la educación y el

mundo social y laboral, entre la educación y el conocimiento, o entre la educación y el desarrollo del individuo como persona. Tal situación –sin temor a equivocaciones– es parte de la generación de los problemas actuales: las violencias, las angustias, el hambre, la miseria y la pobreza; asimismo, la droga, el sida y la antiecología. En este contexto, la educación ha bogado como en altamar, carente de filosofía concreta y, por lo mismo, de fines y propósitos, de visión y de misión responsables (Lazo Arrasco, 1996). En las escuelas se han asumido, sin dudas ni discusiones, posturas teóricas y modelos educativos como meros discursos políticos y declaraciones burocráticas, con el riesgo de hacer de la educación una actividad superficial, sin intencionalidad ni sentido educativos.

Colom y Mélich (1994) hacen un serio análisis de la educación actual (siglo XXI, a partir de la década del noventa) usando la parábola de “astronautas” y “náufragos” (p. 11). Los autores presentan dos perspectivas en la educación del posmodernismo. Una es la que simbolizan como “astronautas”, porque se adscribe a una nueva condición de ideología de signo antihumanista, basada, fundamentalmente, en la tecnociencia y en la necesidad de conocimiento como bases para seguir desarrollando la tecnología que se ve ahora salvadora y propiciadora de los avances de la humanidad (Luhmann, 1983; Toffler, 1971, 1990): y otra es la que simbolizan como “náufragos”, porque se adscribe a un pensamiento pedagógico de signo humanista y colectivista; son restos actualizados del humanismo de antaño (Habermas, 1991; Rawls, 1990a, 1990b, 1993). En este marco, la educación que promueve la UNESCO opta por una posición articulante; es decir, buscar ideas y propuestas en torno de una educación integral del ser humano, una suerte de neohumanismo educativo.

Como se mira, uno de los grandes problemas de la educación actual, claramente planteado por Tedesco (1987), está referido al aspecto teórico y filosófico. El autor dice que uno de los problemas que ha llevado al agotamiento de los paradigmas es el autorreferenciado de la teoría y la enajenación de la práctica, con lo cual “la teoría enfrentaba un serio problema de fertilidad explicativa; de eficacia” (p. 11). Y es precisamente esta realidad situacional advertida por Tedesco que permite repensar la educación en términos de enfoques educativos que la orientan a nivel de teoría y de prácticas escolares. Como dijo Braslavsky (1999), se trata de tender puentes entre la reflexión y la acción para “reinventar” la

educación y la escuela. En este caso, los estudios realizados por Egan (1997) son interesantes. Desde una perspectiva fundamentalmente educativa, revisa las posturas teóricas y filosóficas de la educación para luego agruparlas en tres ideas hegemónicas: Platón, Rousseau y Durkheim. Y asevera enfáticamente que estas ideas educativas son “inadecuadas y mutuamente incompatibles”; además son también “la raíz de nuestros problemas prácticos” (p. 17). En el presente trabajo, estas tres ideas aparecen con la denominación “enfoques educativos”: de socialización (Durkheim), de conocimiento (Platón) y de desarrollo de la persona (Rousseau). Asimismo, se ha observado que los tres enfoques educativos tienen una presencia disimilar en las prácticas educativas de las escuelas. Pero se dan; y es más, en la práctica no son tan irreconciliables como supone Egan; antes bien, son factibles de mostrar una dinámica equilibrada.

Bajo este marco, surgen muchas preguntas, pero en el presente trabajo se ha buscado responder básicamente cómo se manifiestan los enfoques educativos de socialización, de conocimiento y de desarrollo de la persona en las prácticas educativas áulicas. El propósito general es contribuir en el debate y la discusión sobre la educación y la escuela actuales con ideas surgidas de la realidad de los hechos.

Planteamiento del problema

Con la presente investigación se pretende revisar y agrupar en tres enfoques diferentes las teorías y los sistemas educativos que han surgido en el mundo y que han influido, muchas veces de modo determinante, en el diseño de las políticas y en la realidad práctica de la educación de los seres humanos. Ciertamente, esta es una tarea espinosa y compleja,

ENFOQUES EDUCATIVOS EN ESCUELAS PRIMARIAS

como compleja es la educación misma; y como complejo es el tejido de constituyentes teóricos y sistemáticos que presenta el fenómeno educativo universal. Sin embargo, en el estudio, se han encontrado diversas posturas que pretenden integrar en grupos las ideas educativas surgidas hasta la actualidad. Una postura es la de Cohen (1977) que, luego de describir cuatro de las teorías educativas históricamente más famosas y de mayor influencia en la pedagogía, concluye: “Platón por una parte, y Rousseau, Froebel y Dewey, por otra, pertenecen a dos tradiciones educativas contrapuestas, que se reflejan en tendencias divergentes en la educación actual” (p. 109). Otra, es la de Egan (1997), quien afirma:

La teorización educacional es generalmente sombría porque tenemos solamente tres ideas educacionales significativas: que debemos moldear a los jóvenes a las normas y convenciones actuales de la sociedad adulta, que debemos enseñarles el conocimiento que asegurará su pensamiento conforme con lo real y verdadero del mundo, y que debemos animar el desarrollo del potencial individual de cada estudiante. (p. 3)

Otra postura es la de Feroso (1985), quien, desde la óptica antropológica, caracteriza las principales teorías y sistemas filosóficos de la educación en tres grupos: “Idealismo, realismo y perennialismo” (p. 75); “socialismo, marxismo, experimentalismo y existencialismo” (p. 93); y “sistemas no directivos, libertarios y antiautoritarios” (p. 111). Ferrini (1986), por su parte, basándose en los estudios de la psicología, sociología, genética, biología y neurología,

presenta tres “corrientes” que, según ella, “han centrado las bases y la organización de la labor docente en determinados principios” (p. 19); ellas son el individualismo, el socialismo, y el activismo. Otras ideas que buscan agrupar los sistemas educativos se pueden ver en Jesualdo (1968), quien, considerando las prácticas escolares, propone nueve grupos: (a) experiencias basadas en concepciones filosóficas, (b) experiencias basadas en concepciones pedagógicas, (c) las nuevas escuelas escandinavas, (d) las nuevas escuelas alemanas, (e) las nuevas escuelas italianas, (f) las escuelas rumanas, (g) las escuelas rusas, (h) las nuevas escuelas norteamericanas, y (i) experiencias en América Latina (p. 298); en Larroyo (1970), quien, desde la óptica metodológica activista, propone seis grupos: (a) los predominantemente globalizadores, (b) los que diferencian las enseñanzas, (c) los que individualizan la enseñanza, (d) los que trabajan por equipos, (e) los predominantemente socializadores, y (f) los otros (pp. 30, 31); en Chico González (1972), quien, en base a las experiencias didácticas del maestro, propone cuatro grupos: (a) de orientación individualista, (b) de orientación socializadora, (c) de orientación intuitiva sensorial y (d) de orientación dinámica y activa (pp. 520, 521); en Luzuriaga (1963), quien considera seis grupos: (a) la pedagogía individualista, (b) la pedagogía psicológica, (c) la pedagogía activa, (d) la pedagogía social, (e) la pedagogía política, y (f) la pedagogía filosófica (pp. 48, 49); y finalmente, en Brameld (1967) quien, en sus incursiones filosóficas sobre la educación como poder, considera que en la actualidad prevalecen por lo menos cuatro tendencias o puntos de vista principales en la teoría educativa de

Norteamérica:

1. La primera tendencia sostiene la idea de que “las escuelas tienen que ser adaptadas a la estructura de poder de la política y la economía norteamericana” (p. 14).

2. La segunda afirma que “la educación, particularmente la más elevada, debe concentrarse primordialmente en el desenvolvimiento de las llamadas facultades mentales” (p. 15).

3. La tercera asevera que “la tarea primordial de la educación es desarrollar la capacidad humana de resolver científicamente los problemas, ...relativos al propio hombre y también al resto de la naturaleza” (p. 16).

4. La cuarta tendencia dice, junto con las otras, que “la educación está obligada a preguntarse y contestar cómo pueden los hombres convertir el conocimiento en una fuerza moral; o sea, cómo es posible dirigir la educación a través de medios hacia fines buenos [la democracia representativa, y la convivencia mundial]” (p. 17).

Las ideas de Cohen, Egan, Feroso, Ferrini y Chico González permiten inferir la posibilidad de agrupar en tres enfoques educativos las diversas tendencias y sistemas educativos que han surgido, ostentando características similares, en la historia de la educación. La presente investigación se ubica, fundamentalmente, en el contexto teórico de los planteamientos de Egan, desde cuyo punto de vista se considera los tres enfoques educativos en este trabajo.

Entre los aspectos que tienen fuertes implicaciones en la crisis educativa actual, generalmente no son tomados en cuenta los enfoques de educación como socialización, educación como conocimiento y educación como desarrollo de

la persona. Los estudios y análisis hacen referencia mayormente a aspectos de carácter económico y tecnológico (Ander-Egg, 1999; Coombs, 1985). Asimismo, las informaciones de las que se dispone, por ejemplo, para resolver la problemática educacional, recurriendo a recomendaciones que buscan incrementar la economía e implementar la tecnología para el logro de la calidad y la excelencia de las escuelas del presente siglo, son abundantes (Atal, 2001; Braslavsky, 2001; Delors, 1996; Goodlad, 1980; Matzuura, 2000). Sin embargo, hacen falta contribuciones con estudios reflexivos en torno de los enfoques educativos que orienten las prácticas de la educación actual y que muestren evidencias de implicaciones en el surgimiento de la crisis educacional, aunque, según Ferrini (1986), entre los educadores “existe una lucha continua por ubicar a la escuela en el contexto de una realidad siempre cambiante y que responda a las necesidades de la época” (p. 11), situación oportuna que permite considerar el hecho educativo dentro de las instituciones escolares. Según opina la autora, como un reto para el maestro, los investigadores y los administradores de la educación.

El porqué de la crisis en la educación, a pesar de las propuestas hechas por ilustres teóricos y pensadores que ha tenido el mundo, según Egan (1997), se debe, en gran parte, a que están cautivas a las ideas que precisamente son el problema: “Proponen más socialización y menos Platón y Rousseau, o más Platón y menos socialización y Rousseau, o más Rousseau y menos socialización y Platón; la única diferencia década tras década son los términos preferidos, las metáforas y las jergas” (p. 26). Aún no se ha tomado en cuenta lo que anota

Braslavsky (2001), que “los desafíos a la invención y a la expansión de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación se asocian también a un proceso intenso de renovación del pensamiento pedagógico en el mundo entero” (p. 137).

A fines de la década del setenta, en un estudio realizado por encargo de la UNESCO, Botkist (citado en Ander-Egg, 1999) decía: “Una sensación de crisis recorre todo el campo del aprendizaje contemporáneo. Los gobernantes, los educadores y el pueblo en general sienten que algo marcha mal o no se le presta la debida atención” (p. 17). Sin embargo, al hablar de crisis no resulta bueno, según el autor, hacerlo como una forma de puro lamento o queja de lo existente, sino como una perspectiva de cambio de cara al futuro. Es decir, “en la crisis, después de hacer un juicio, hay que decidirse por un nuevo camino” (p. 17). En el siglo XXI, dice Hernández Gálvez (1999), “lejos está quedando la concepción de la crisis como sinónimo de catástrofe” (p. 18), y más bien puede adquirir connotaciones de oportunidad. Asimismo, Ferrini (1986) comenta:

La lucha continua por ubicar a la escuela en el contexto de una realidad siempre cambiante y que responda a las necesidades de su época, nos lleva a apreciar el hecho educativo dentro de las instituciones escolares como un reto a la capacidad profesional del maestro y como un campo siempre fecundo a la investigación experimental. (p. 11)

Al realizar el presente trabajo se buscó conocer el énfasis que tienen los enfoques educativos planteados, en las prácticas educativas de las escuelas pri-

marias en el centro y sureste de Nuevo León, México; asimismo, motivar cambios actitudinales —especialmente en los docentes y administradores de las escuelas— que lleven al logro de mejoras en materia de calidad y excelencia educativas. En ese sentido, se buscó determinar si la educación que implementan los maestros en las escuelas primarias del centro y sureste de Nuevo León, México está centrada en la formación-socialización, en el conocimiento o en el desarrollo de la persona. En la realidad educativa áulica están las respuestas. Y acaso la crisis educacional contemporánea se pueda entender mejor en términos de las implicaciones que se derivan de la aplicación de uno u otro enfoque educativo en la tarea diaria de la educación, lo que, precisamente, se muestra a lo largo del desarrollo de la investigación. Brameld (1967) sostiene que “la discusión de la educación actual tiene muy poco significado, excepto en el marco de la crisis mundial” (p. 11). Y Egan (1997) escribe: “La buena noticia es que existen sin duda sólo tres ideas a donde aferrarse. Las malas noticias es que las tres ideas son mutuamente incompatibles y ésta es la primera causa de nuestra larga y continua crisis educacional” (p. 3). Ello permite sostener puntos de vista según los cuales la práctica social de la escuela actualmente es, para la presente generación, crucial.

Bajo las perspectivas de tales ideas, seguidamente se plantea el problema que genera la presente investigación.

El problema

Es importante conocer los tres enfoques educativos, no sólo en el plano teórico-conceptual, sino en términos de la prioridad que se le está dando a cada uno de ellos en las prácticas educativas

del maestro en las escuelas primarias del centro y sureste de Nuevo León, México; asimismo, crear espacios que más tarde puedan propiciar cambios en el manejo de tales enfoques con el fin de mejorar realmente la calidad de la educación del alumno como persona humana. Por ello, se ha planteado la siguiente pregunta que básicamente guió el proceso de la investigación: ¿Cómo se manifiestan los enfoques educación como socialización, educación como conocimiento y educación como desarrollo de la persona en las actividades, en los procedimientos y en las interacciones cotidianas de las aulas de quinto grado de enseñanza primaria en el centro y sureste de Nuevo León, México, en el año 2002?

La Figura 1 presenta una idea más visualizada del comportamiento de los tres enfoques educativos en el proceso de educación de los niños de las escuelas primarias del centro y sureste de Nuevo León, México. Describe, por una parte, las confrontaciones de carácter contradictorio que se dan, en el plano teórico-conceptual, entre cada enfoque educativo. De ese modo, se producen las disimilitudes y están señaladas por el encuentro frontal de las flechas que diseñan el triángulo. Por eso se pueden advertir las contradicciones del enfoque de educación centrada en la sociedad con los enfoques de educación centrados en el conocimiento y en la persona; están también las contradicciones del enfoque de educación centrado en el conocimiento con los enfoques educativos centrados en la sociedad y en la persona; y asimismo, las contradicciones del enfoque educativo de desarrollo de la persona con los enfoques de educación centrados en el conocimiento y en la sociedad. Por otra parte, la figura da cuenta de una suerte de convergencias de los tres enfo-

ques educativos en la realidad práctica del aula de clases. Esta convergencia señalada por tres tipos de flechas –una para cada enfoque– se produce por una serie de similitudes que existe entre cada uno de dichos enfoques educativos, lo que muestra las posibilidades de un modelo eminentemente integrador.

Propósito

Esta investigación tiene como propósito proveer información sobre el tipo de enfoque educativo que se está priorizando en las prácticas educativas de las escuelas primarias del centro y sureste de Nuevo León, México, y, desde ese punto de vista, proporcionar algunas explicaciones descriptivamente más adecuadas y precisas de la realidad educativa actual. Asimismo, las informaciones obtenidas pueden ser usadas por los maestros y administradores de la educación como ideas, razones o elementos de juicio que permitan justificar cambios e innovaciones en las prácticas educativas de las escuelas primarias del siglo XXI. Y de ese modo, acaso apuntar a una educación cada vez más excelente e integral de la persona humana.

Por otro lado, el impacto que tiene esta investigación recae fundamentalmente en el mejoramiento de la educación como depositaria y generadora de las realizaciones y de la felicidad del ser humano. Puede propiciar cambios actitudinales en los administradores y maestros de las escuelas con el fin de hacer juicios más precisos sobre la realidad educativa de los niños de educación primaria, para luego tomar decisiones coherentes, en pro de la innovación y el mejoramiento de la calidad que las escuelas del presente siglo desean lograr. Gimeno Sacristán (1999) escribe: “Meditar sobre lo ocurrido nos puede dar perspectivas,

ENFOQUES EDUCATIVOS EN ESCUELAS PRIMARIAS

Figura 1. Esquema conceptual de los enfoques educativos en el aula de clases.

impulsos y algunas desazones movilizadoras. Nos interesa saber qué es lo que gobierna el presente para meternos en ese gobierno” (p. 30). En otros términos, la investigación en curso no sólo puede generar cambios de actitudes, sino propiciar búsquedas e innovaciones con el fin de lograr el mejoramiento real de la educación primaria en el país.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo. Por lo que “denotaría procesos inductivos, generativos, constructivos, y subjetivos” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 32). Este diseño de investigación ofrece a los investigadores del campo de la educación, según las autoras, “alternativas para la descripción, interpretación y explicación del universo educativo, así como de los fenómenos educativos que tienen lugar en él” (p. 55).

En este marco teórico de la investigación cualitativa, el presente, típicamente, se trata de un multiestudio de caso.

Para el desarrollo de la investigación se seleccionaron cuatro tipos de escuelas primarias, las cuales quedaron establecidas del siguiente modo: (a) escuela primaria pública y urbana (escuela A); (b) escuela primaria privada, urbana y de clase social alta (escuela B); (c) escuela primaria pública y rural, (escuela C); y (d) escuela primaria privada, confesional y urbana (escuela D). La unidad de observación de la investigación estuvo circunscrita, exclusivamente, al aula de clases de quinto grado de educación primaria. Asimismo, se utilizaron fundamentalmente tres métodos: la observación, la entrevista y el análisis documental.

La observación

La observación del aula de clases del

quinto grado se planificó con anticipación, definiéndose claramente qué y cómo observar. El proceso fue directo; es decir, *in situ*.

La observación del investigador fue de carácter participante. Denzin (1978) dice que la observación participante “es una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis documental, la entrevista de informantes, la participación y observación directa y la introspección” (p. 183). Asimismo, Ludke y André (1988) sostienen que “la observación posibilita un contacto personal y estrecho entre el investigador y el fenómeno investigado y presenta una serie de ventajas” (p. 26). Una de ellas, según las autoras, es que permite al investigador acompañar *in situ* las experiencias diarias de los sujetos. El periodo de observación tuvo una duración de siete semanas los contenidos se registraron mediante técnicas de anotaciones escritas, grabaciones y fotografías.

La entrevista

En la presente investigación la entrevista es uno de los instrumentos básicos para recoger los datos y las informaciones. Según Denzin (1978) hay tres formas de entrevista: (a) estandarizada presecuencializada, que en realidad es un cuestionario cuyas preguntas se formulan en el mismo orden a todos los informantes; (b) estandarizada no presecuencializada, que también tiene un cuestionario, pero no tiene secuencia ni orden en la aplicación; (c) no estandarizada, muy informal, donde ni el orden ni el contexto están fijados. Del mismo, Ludke y André (1988) consideran (a) las entrevistas no estructuradas, que permiten libertad de recursos; (b) las entrevistas estructuradas, que se parecen a un cuestionario formal, uniforme; y (c) las entrevistas

ENFOQUES EDUCATIVOS EN ESCUELAS PRIMARIAS

semiestructuradas, que se desarrollan a partir de un esquema básico, no aplicado rígidamente y que permite que el investigador haga las adaptaciones necesarias.

En esta ocasión la entrevista fue de modalidad semiestructurada. Ludke y André recomiendan que “en educación se utiliza más los esquemas libres, menos estructurados. Las informaciones que se quiere obtener y los informantes que se desea contactar, en general profesores, directores, orientadores, alumnos y padres, son abordados más convenientemente a través de un instrumento más flexible” (p.34). Para la administración se contó con un protocolo básico de entrevistas, que sirvió como una guía básica, un cuestionario con los tópicos principales que se querían abordar en la investigación. Asimismo, para la elaboración del protocolo básico de la entrevista se siguió la secuencia de preguntas recomendadas por Patton (1980), Spradley (1979) y Schatzman y Strauss (1973). En la presente investigación se entrevistó, por separado, a los maestros, a los alumnos y a los padres de familia.

El análisis documental

El análisis documental es actualmente poco explotado en el campo de la educación, no así en las ciencias sociales. Ludke y André (1988) muestran que “el análisis documental se puede constituir en una técnica valiosa para el abordaje de datos cualitativos, sea para complementar las informaciones obtenidas por otras técnicas, o para revelar aspectos nuevos de un tema o problema” (p. 38). Otros estudios (Caulley, 1981; Goetz y LeCompe, 1988) indican también que el análisis documental busca identificar informaciones actuales en los documentos a partir de cuestiones o hipótesis de interés.

En esta investigación, el análisis documental se hizo sobre los documentos escritos o gráficos que sirvieron como fuente de información sobre los tópicos elegidos en el estudio. El objetivo fue complementar la información que ya se poseía y/o descubrir nuevas ideas para la investigación en curso.

Instrumentos

Según Goetz y LeCompte (1988), “los instrumentos principales del etnógrafo son sus ojos y sus oídos, así como otras facultades sensoriales, a los que se suma un conjunto de medios auxiliares como grabadoras de audio y video y cámaras fotográficas y de cine” (p. 169). Para la presente investigación por razones de limitaciones económicas y de dificultades para obtener las autorizaciones respectivas, no se usaron instrumentos auxiliares como la cámara de cine, y la filmadora de videos; pero sí los siguientes instrumentos auxiliares: (a) dos grabadoras profesionales para hacer entrevista y (b) dos cámaras comunes para recabar vistas del lugar de los hechos.

Análisis de los datos

En esta parte, se presentan las técnicas usadas para el análisis de los datos, que han sido adoptados en la presente investigación. La selección de tales técnicas son imprescindibles, ya que según Casanova (1999) sirven para “garantizar la fiabilidad, validez y objetividad en la evaluación” (p. 156). Para ello se ha seguido un proceso organizado en cuatro fases: (a) el recuento estadístico general, (b) la técnica de triangulación –de fuentes, de observadores, de métodos, de tiempo, de lugares–, (c) la sistematización de los datos e informaciones y (d) el análisis del contenido.

Resultados

La escuela A

Las observaciones realizadas en la escuela A muestran que es eminentemente formativa y socializadora. Las prioridades educativas están orientadas predominantemente hacia la formación de los niños en las normas y convenciones de la sociedad y sus manifestaciones culturales y tradicionales. Los maestros participan de la educación con propósitos dignos de formar buenos ciudadanos, que se adapten fácilmente a la comunidad debido a su formación profesional para ubicarse en el mercado laboral.

En esta escuela se afirma básicamente la función social de la escuela, tal como lo promueven Durkheim (1956), Saint-Simón (1960), Luzuriaga (1963), Suchodolsky (1966), Dewey (1971) y Carneiro (1996), entre otros. Por otro lado, tal como se estipula en los documentos curriculares de la escuela, se nota que el enfoque centrado en el conocimiento se manifiesta mediante la adquisición de conocimientos —básicamente en el sentido de recepción— con el propósito de transmitirlos a otros (Drucker, 1994; Russell, 1974).

Finalmente, en esta escuela se observa que el enfoque centrado en el desarrollo de las potencialidades y habilidades del alumno como persona no merece una atención de carácter deliberado, aunque se notan algunas atenciones espontáneas. En suma, en las prácticas educativas de la escuela A se tiende a anular este último enfoque educativo.

La dinámica del comportamiento de los enfoques educativos en la escuela A se puede visualizar mejor observando la Figura 2, donde S representa la esfera del enfoque educativo de socialización, C la del enfoque de conocimiento y DP la del enfoque de desarrollo de la perso-

na. Se pueden ver las proporciones del enfoque socializador y del enfoque de conocimientos que juntos están invadiendo desproporcionadamente el espacio que debería corresponder al enfoque de desarrollo de la persona, de tal modo que la educación centrada en la persona casi no tiene lugar o no se manifiesta debidamente en las prácticas áulicas de la escuela A.

Con el propósito de buscar una simbolización más concreta, se puede observar el rostro humano de la Figura 3, donde la boca representa el enfoque de socialización, las orejas el enfoque de conocimiento y los ojos el enfoque de desarrollo de la persona.

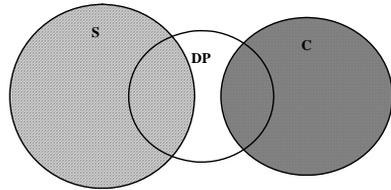


Figura 2. Representación gráfica de la dinámica y el comportamiento de los tres enfoques educativos en la escuela A.



Figura 3. Simbolización antropomórfica de la educación del alumno en la escuela A, según el énfasis de los enfoques educativos.

ENFOQUES EDUCATIVOS EN ESCUELAS PRIMARIAS

La escuela B

Las observaciones realizadas en la escuela B muestran el énfasis predominante del enfoque de conocimiento. Las prácticas educativas en el aula tratan de priorizar los propósitos emanados del *Plan y programas de estudios* que le dan relevancia al aprendizaje y la adquisición de conocimientos. Se promueven, asimismo, múltiples actividades educativas que enfatizan el acopio de conocimientos para asumir los retos de una sociedad del conocimiento tal como lo preconizan Drucker (1994), Ackoff (1995), Duplá (1999) y Brunner (2001), entre otros. La escuela está tecnológicamente bien equipada. Por otro lado, se observa también fuerte énfasis del enfoque educativo de formación y socialización. La presencia de este enfoque es bastante notoria, a tal punto que tiende a equilibrar el contrapeso del enfoque de conocimiento. Del mismo modo, el enfoque de desarrollo del alumno como persona también tiene una presencia, aunque no muy significativa, en las prácticas educativas de la escuela B. Más bien se nota este énfasis en las posturas e ideas educativas que se sostienen al interior de la escuela. En otras palabras, en la teoría la escuela enfatiza el enfoque de desarrollo de la persona, mientras que en los hechos generalmente no lo hace. Es interesante observar que esta situación educativa de la escuela B es promovida actualmente por la OCDE (1991), Delors (1996), Carneiro (1996), Pérez (1998), Braslavsky (1999) y Pérez-Esclarin (1999), entre otros pensadores y analistas de la educación actual, quienes propugnan la priorización de los enfoques de conocimiento y socialización en las escuelas actuales.

La Figura 4 presenta una muestra visualizada de la dinámica y el compor-

tamiento que observan los tres enfoques en la escuela B: de socialización (esfera S), de conocimiento (esfera C) y de desarrollo de la persona (esfera DP). Las proporciones de los enfoques de conocimiento y de socialización son mayores y muestran cierta similitud, mientras que la escuela enfatiza muy poco el enfoque de desarrollo de la persona, razón por la cual ocupa muy poco espacio en la representación. Al parecer la educación centrada en el alumno como persona sólo está presente en los datos declarativos al interior de la escuela. Además, con el propósito de buscar una simbolización más concreta, se puede observar el rostro humano de la Figura 5, donde la boca representa el enfoque de socialización, las orejas el enfoque de conocimiento y los ojos el enfoque de desarrollo de la persona.

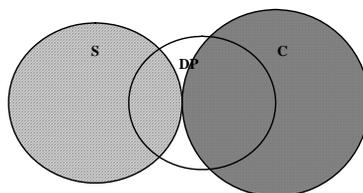


Figura 4. Representación gráfica de la dinámica y el comportamiento de los tres enfoques educativos en la escuela B.



Figura 5. Simbolización antropomórfica de la educación del alumno en la escuela B, según el énfasis de los enfoques educativos.

La escuela C

Las observaciones hechas en la escuela C muestran una situación singular por su naturaleza de institución educativa rural y de modelo multigrado. En realidad, de acuerdo con los datos recogidos, se puede decir que existe una regular tendencia hacia el enfoque de formación socialización, aunque se da de manera bastante deficiente y sin calidad. Es decir, busca ser una escuela socializadora. Por otro lado, el enfoque de conocimiento se manifiesta de manera realmente precaria, debido a las deficiencias que ostentan las prácticas educativas áulicas.

En relación con el enfoque de desarrollo de la persona, las observaciones arrojan una tendencia similar al enfoque socializador, lo que es lamentable, ya que, por la naturaleza de la escuela, este enfoque es el que más se podría manifestar. Sin embargo, aunque de manera deficiente y con falta de competencia profesional, se puede advertir que en la escuela C existe una tendencia a la manifestación de los tres enfoques educativos sin predominio de ninguno de ellos. Esta situación permite aseverar que, en el supuesto caso de estar bien acondicionada y mejor atendida, bajo la dirección de un maestro especializado en educación rural de tipo multigrado, esta escuela puede constituirse en una alternativa de mejoramiento y reforma de la educación actual que se debate entre la crisis y el cambio. Así lo sostienen entre otros la UNESCO (1979), Rassekh (1990), Pliya (1990) y Boix (1995). La razón básica es que se puede advertir una tendencia hacia la manifestación un tanto equilibrada de los tres enfoques educativos en las prácticas áulicas de la escuela. En esta dirección están orientadas las opiniones sostenidas por Miller (1996), UNESCO (1996), Gallegos Nava (1997), Graja-

les (1997), Flake (1998) y Yus Ramos (2001), entre otros. Una escuela como ésta es realmente una oportunidad para implementar el enfoque educativo centrado en el desarrollo del alumno como persona. Pero, lamentablemente se puede decir en este caso que la escuela casi no tiene una real intencionalidad en la educación de los niños. Lo que hace es sólo limitarse a cumplir, a como dé lugar, con las exigencias de formalidad y escolaridad encargadas oficialmente.

La dinámica y el comportamiento que tienen los tres enfoques en la escuela C se muestran visualizados en la Figura 6. Es interesante notar las proporciones que muestran los tres enfoques educativos, con énfasis casi similares. Podría pensarse entonces que se trata de una escuela con el “modelo integrado” que se busca, pero no es así. El problema radica en la falta de intencionalidad y sentido de lo que se hace. Las prácticas educativas en el aula son precarias en cualquiera de los enfoques educativos. Es el modelo multigrado, con programas y materiales adecuados, el que le confiere una suerte de implementación de los tres enfoques. Además, con el propósito de buscar una simbolización más concreta, se puede observar el rostro humano de la Figura 7, donde la boca representa el enfoque de socialización, las orejas el de conocimiento y los ojos el de desarrollo de la persona.

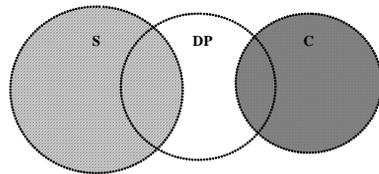


Figura 6. Representación gráfica de la dinámica y el comportamiento de los tres enfoques educativos en la escuela C.



Figura 7. Simbolización antropomórfica de la educación del alumno en la escuela C, según el énfasis de los enfoques educativos.

La escuela D

Las observaciones recabadas del análisis de los datos en esta escuela muestran el énfasis predominante del enfoque educativo de formación-socialización. La institución se nota fuertemente influida por los requerimientos educativos, valóricos y culturales de la sociedad que la cobija, primeramente; y, luego, de la organización que la patrocina. La fortaleza de su propuesta educativa está en la educación de valores y la disciplina, mediante el cumplimiento de las normas y reglamentos. La educación “por el ejemplo y el precepto” es la clave de sus mayores logros. Por otro lado, el enfoque centrado en el conocimiento se muestra también bastante notorio, por lo cual tiende a equiparse con el enfoque centrado en la socialización. En este caso basta considerar el lema “Honor y deber en el saber” o dar una ojeada a los propósitos y métodos educativos contenidos en los documentos curriculares correspondientes. Finalmente, el enfoque educativo centrado en el desarrollo de la persona tiene una presencia menor en las

prácticas educativas de la escuela D, un tanto insuficiente, lo que significa que en esta escuela no se le presta la debida atención a la educación del alumno como persona humana, en razón de la preponderancia y el énfasis de los enfoques de socialización y de conocimiento. Esta situación puede ser preocupante debido al concepto de educación que dice manejar la escuela: la educación “abarca todo el ser y todo el período de la existencia accesible al hombre. Es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales” o también educar significa “promover el desarrollo del cuerpo, la mente y el alma, a fin de que se lleve a cabo el propósito divino de la creación” del ser humano. Además, algunos de los pensadores de la educación cristiana que concuerda con las posturas teóricas y filosóficas que ostenta la escuela D así lo reclaman. Entre ellos se hallan White (1971, 1987, 1996), Sutherland (s.f.), Knight (1989), Cadwallader (1993), Brown (1981), Bouvet de Korniejczuk (1994), Akers (1996), Rasi (1996), Fowler (1997) y Grajales (1997, 1999).

La dinámica y el comportamiento de los tres enfoques educativos en la escuela D se visualizan claramente en la Figura 8. Se puede observar que las proporciones de los enfoques de socialización y de conocimiento son mayores –especialmente de la primera– y por ende mantienen un preponderancia sobre el enfoque de desarrollo de la persona que, en el caso de esta escuela, a pesar del poco énfasis, es real. La filosofía educativa cristiana de la que es parte le confiere esa capacidad integradora y lo que le hace falta puede ser mayor intencionalidad y sentido en la práctica de la educación

integral que propugna. Además, con el propósito de buscar una simbolización más concreta, se puede observar el rostro humano de la Figura 9, donde la boca representa el enfoque de socialización,

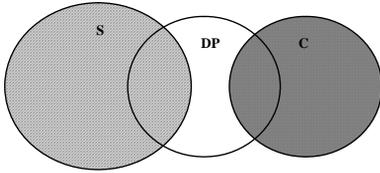


Figura 8. Representación gráfica de la dinámica y el comportamiento de los tres enfoques educativos en la escuela D.



Figura 9. Simbolización antropomórfica de la educación del alumno en la escuela D, según el énfasis de los enfoques educativos.

las orejas el de conocimiento y los ojos el de desarrollo de la persona.

Discusión y reflexiones finales

En estos días de búsqueda y generación de cambios en la educación, volver la mirada a la escuela —y específicamente al aula— es una necesidad social de vital importancia. En México y en otros países latinoamericanos, aún queda por superar retos y tradiciones establecidos y asumir propuestas que tiendan al

mejoramiento de la educación de los niños y jóvenes. Pero, ¿qué significa volver la mirada a la escuela? Sin duda, significa reconsiderar sus propósitos educativos fundamentales, sus problemas reales, sus retos inmediatos, sus grandes perspectivas de innovación y desarrollo y, sobre todo, buscar el fortalecimiento real de la escuela y la educación, porque en última instancia la escuela es el espacio más dinámico y formal de la educación del ser humano. En otros términos, volver la mirada a la escuela significa también, como dice Braslavsky (1999), una manera de “re-hacer la escuela” mediante la búsqueda de un nuevo paradigma de la educación. En este sentido, el acopio de observaciones, el análisis de los hechos, las ideas y propuestas lanzadas son contribuciones de mucha importancia para el acto de volver la mirada hacia la escuela y la educación actuales. En palabras de Pérez-Esclarín (1999), “las escuelas están llamadas a jugar en el nuevo siglo el papel que jugaron las fábricas en este siglo que ya muere (siglo XX)” (p.62). En ese sentido, el futuro de la sociedad posmoderna depende de la capacidad de sus ciudadanos, que viene condicionada por el nivel y la calidad de la educación que recibe en las escuelas.

En este contexto, a partir de 1970, la escuela y la educación han sido objetos, cada vez con mayor intensidad, de comentarios y críticas desalentadoras en la sociedad (Silberman, 1970). De tal modo que el optimismo que ostentaba la educación hasta mediados de la década de los 60 comenzó a observar vertiginosamente situaciones de pesimismo en muchos aspectos (Coombs, 1985). Como consecuencia, cerca de la década del 90 ya se hablaba comúnmente de pérdida de sentido de la escuela y la educación en general (Ackoff, 1995; Drucker, 1994;

ENFOQUES EDUCATIVOS EN ESCUELAS PRIMARIAS

Goodlad, 1980, Goodman, 1973; Silva, 1974). Esta pérdida de sentido, dice Braslavsky (1999), “se vivía diariamente, mientras que las críticas se multiplicaban y se agudizaban” (p. 25). Tedesco (1987) afirmó que a mediados de la década de los 80, los paradigmas educativos teóricos vigentes hasta ese entonces estaban mostrando evidentes síntomas de agotamiento, con lo cual “la teoría enfrentaba un serio problema de fertilidad explicativa de eficacia para orientar y producir acciones destinadas a modificar la realidad” (p. 11). Pero, a partir de los años 1990, se vive una suerte de nuevo posicionamiento de la educación en las agendas de los países y de los pensadores e investigadores del fenómeno más importante de la sociedad, porque tal como sostiene Delors (1996) “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p. 9). De manera que en la actualidad la educación constituye el objeto más analizado y pensado y ocupa un lugar preponderante en el diseño de las políticas y planes de los gobiernos y organizaciones regionales y mundiales, aunque ese “lugar preponderante” que se le otorga sigue aún lejos de los hechos y las realizaciones tangibles.

Por estas razones, y en el marco de la crisis de sentido de la educación actual, se consideran útiles y necesarios los estudios realizados en torno de los enfoques educativos que se manejan cotidianamente en las prácticas educativas de las escuelas actuales. Porque toda reforma o innovación que se propugna tiene la necesidad de comenzar considerando primeramente las concepciones teóricas, filosóficas y hasta teológicas en el que se produce, ya que constituyen los fundamentos que a la postre determinan el

porqué se hace lo que se está haciendo en las aulas de las escuelas. Son estas posturas la raíz del sentido que se busca en la educación contemporánea (Witts-chier, 1979).

Las teorías filosóficas y los sistemas educativos que se han desarrollado en el mundo hasta la actualidad son múltiples y de diversas configuraciones. Por lo mismo, acaso, han sido objeto de singulares esfuerzos por buscar semejanzas y convergencias para presentarlos luego por pequeños grupos (Brameld, 1967; Cohen, 1977; Chico González, 1972; Egan, 1997; Feroso, 1985; Ferrini, 1986; Gilbert, 1977; Jesualdo, 1968; Luzziaga, 1963; Yus Ramos, 2001). Estos esfuerzos son importantes porque facilitan la comprensión del proceso educativo en el ser humano y, por ende, pueden motivar cambios actitudinales, en maestros, administradores y alumnos con el propósito de buscar alternativas para el mejoramiento de la educación. Es por eso que en el presente trabajo, tomando fundamentalmente la perspectiva pedagógica, se ha considerado oportuno agruparlos en tres enfoques educativos básicos: (a) enfoque educativo centrado en la formación-socialización, (b) enfoque educativo centrado en el conocimiento y (c) enfoque educativo centrado en el desarrollo de la persona.

Estos enfoques, en opinión de Egan (1997), son claramente contradictorios e irreconciliables, aunque le reconoce algunos rasgos de similitud. Pero no pueden darse sino por separado en el desarrollo de las clases y en esto radica mayormente, dice el autor, la crisis de la educación actual: en que se aplica uno u otro enfoque en el proceso educativo. Sin embargo, en la realidad de las prácticas educativas que desarrolla el maestro en el aula, se puede observar con nitidez la

presencia de los tres enfoques educativos, aunque de una manera desequilibrada, es decir, con el predominio –muchas veces desmesurado– de uno de ellos en desmedro de los otros.

Pero se dan los tres enfoques. En consecuencia, es infructuoso intentar programar el trabajo de una escuela a partir de la separación de los enfoques, ya que en el aula se manifiestan de manera integrada. Se incurre en un gran riesgo si se pretende educar basados solo en un enfoque educativo, sea cualquiera de ellos. Hasta puede resultar nocivo para el ser humano. El perfil de un individuo educado bajo la égida del enfoque socializador da como resultado un alumno dependiente, que no puede tomar decisiones por sí solo; es como un alumno domesticado porque en la escuela se limita a responder mecánicamente a las expectativas del docente, a contestar cuestionarios con la reproducción exacta de lo que antes se le dio como verdad establecida. El alumno del enfoque de educación formativa y socializadora generalmente carece de iniciativa, espera que el maestro le diga qué debe hacer y si lo que ha hecho está bien o mal; es el “alumno del manual”; su objetivo es sólo adaptarse bien en la sociedad y la cultura, respetando sus normas y costumbres establecidas. Por otro lado, la persona educada en el enfoque de conocimiento es un hombre lleno de informaciones. Su meta es adquirir el sentido de acumular cada vez más conocimientos. Esta persona busca ser el paradigma del saber, del conocimiento, de la superación especializada para juzgar y criticar los valores y costumbres de la sociedad; es un individuo frío, calculador, carente de sentimientos y emociones; muchas veces se construye su propio castillo de marfil y ostenta su elitismo. Finalmente,

el individuo educado bajo el enfoque educativo de libre desarrollo de la persona es un hombre que ha logrado desarrollar sus potencialidades personales: imaginación, creatividad y aprendizaje. Sin embargo, corre el riesgo del mal uso de la libertad y el libre albedrío. Es un individuo egocéntrico, autosuficiente, prefiere el culto a la personalidad. No le interesa más que él mismo y se considera el centro del universo; por lo tanto, pretende acabar hasta con Dios mismo, porque cree que él le está usurpando su lugar. Por tales razones, sostenía Egan (1997), no es posible lograr una de estas tres ideas educacionales sin afectar el logro de la otra. Es más, la predominancia de una de ellas en las prácticas educativas puede hacer sesgar a la educación hacia un perfil determinado del ser humano. Es necesario un modelo integrador y, más aún, un modelo integrador de perspectivas filosóficas cristianas y bíblicas, porque ciertamente el hombre actual ha logrado descubrir los secretos del átomo y de los microchips, pero también se ha alejado del ideal del Sermón del Monte.

Se propone, por tanto, que, en lugar de optar por uno de los enfoques, se busque más bien un acercamiento cada vez más real y deliberado en las experiencias educativas por las que atraviesa el alumno, lo que implica buscar un cierto grado de equilibrio en la implementación de los enfoques. La tarea es compleja, pero ese es el gran desafío planteado a las reformas educativas actuales, sobre todo para las que son implementadas por los neohumanistas del posmodernismo; en el fondo, es una lucha por mantener lo esencial de la educación, por desprenderse de lo obsoleto y por incorporar lo nuevo considerado como lo más significativo (Ander-Egg, 1999). De lo contrario, las propuestas de cambio en las escuelas

ENFOQUES EDUCATIVOS EN ESCUELAS PRIMARIAS

pueden caer en el terreno de las buenas intenciones y en la mera superficialidad. Un esfuerzo muy significativo en torno de la aplicación de los tres enfoques educativos es, por ejemplo, la propuesta teórica de la educación actual como nuevo humanismo que promueve la UNESCO en el informe de la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI. La Figura 10 presenta en forma visualizada esa integración teórica, donde cada círculo representa un enfoque educativo: S, de socialización; C, de conocimiento; y DP, de desarrollo de la persona. Asimismo, los espacios en blanco de cada círculo significan las confrontaciones disímiles que hay entre ellos, los espacios con puntos representan las similitudes entre uno y otro enfoque y el espacio central sombreado representa la educación integral del alumno como persona.

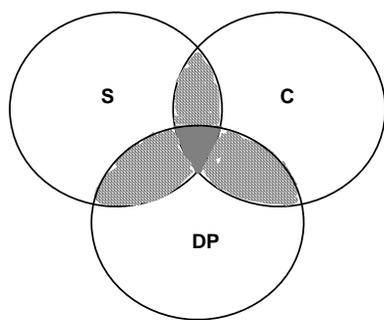


Figura 10. Representación gráfica de la dinámica y el comportamiento de los tres enfoques educativos en el caso de una escuela ideal con educación de desarrollo integral del alumno, según la filosofía de la educación humanista y neohumanista (UNESCO).

En el plano real, las escuelas primarias del centro y sureste de Nuevo

León que fueron objeto de observación muestran, nítidamente, marcados énfasis en el enfoque de formación socialización (casos, escuelas A, C, y D); asimismo, el enfoque educativo de conocimientos se muestra muy enfatizado en el caso de la escuela B. Cabe anotar aquí que, en el caso de la escuela C, ciertamente existe el énfasis en el enfoque de socialización, aunque de un modo deficiente y sin claras intenciones educativas. Como se puede ver, la realidad situacional de las escuelas muestran un abandono del enfoque educativo centrado en el desarrollo del alumno como persona. Sólo se pueden observar signos e indicios de su presencia en las prácticas educativas áulicas. Esta situación es lamentable, porque el acto educativo está orientado fundamentalmente hacia la persona, quien debe tener entonces la centralidad si se quiere hablar de una educación integral del individuo.

Finalmente, es importante tener en cuenta que entre los tres enfoques de la educación universal, el que debe ostentar la centralidad en el proceso educativo es el enfoque de desarrollo del alumno como persona humana (Cohen, 1997; Heller, 1995; Miller, 1996; White, 1987; Yus Ramos, 2001), lo que de ningún modo significa la minimización o la anulación de los otros enfoques, sino que el enfoque de socialización y de conocimiento se tienen que manifestar como aspectos que contribuyen directamente en el desarrollo de la persona.

Referencias

- Ackoff, Russell L. (1995). *Rediseñando el futuro*. México: Limusa.
- Akers, George H. (1996). Y todos vuestros hijos serán enseñados por el Señor. *Revista de Educación Adventista*, 5, 5-10.

- Ander-Egg, Ezequiel. (1999). *Qué es una reforma educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Atal, Yogesh. (2001). La educación en un contexto de cambios: sus nuevas funciones sociales. *Perspectivas*, 31(1), 7-20.
- Boix, Roser. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Gró.
- Bouvet de Korniejczuk, Raquel. (1994). *Niveles de implementación deliberada de la integración de la fe en el aprendizaje: Desarrollo y validación de un modelo para la educación cristiana*. Tesis doctoral, Andrews University, MI.
- Brameld, Theodore. (1967). *La educación como poder*. México: Trillas.
- Braslavsky, Cecilia. (1999). *Rehaciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Braslavsky, Cecilia. (2001). *Cambios sociales y desafíos pedagógicos en el siglo XXI*. *Perspectivas*, 31(2), 137-138.
- Brown, Walton J. (1981). *Manual para administradores de colegios de la iglesia adventista del séptimo día*. Washington, DC: Asociación General, IASD.
- Brunner, José Joaquín. (2001). Globalización, educación, revolución tecnológica. *Perspectivas*, 2, 139-156.
- Cadwallader, E. M. (1993). *Filosofía básica de la educación adventista* (Tomo 1). Libertador San Martín, Argentina: Universidad Adventista de Plata.
- Carneiro, Roberto (1996). La revitalización de la educación y las comunidades humanas: una visión de la escuela socializadora del siglo XXI. En UNESCO, *La educación encierra un tesoro* (Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI) (pp. 241-245). Madrid: Santillana-UNESCO.
- Casanova, María Antonia (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Caulley, D. N. (1981). *Document analysis evaluation*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Chico González, Pedro. (1972). *Estilo personalizado en educación (técnicas y principios)*. Madrid: Bruño.
- Cohen, Brenda. (1977). *Introducción al pensamiento educativo*. México: Cultural.
- Colom, Antoni J. y Mélich, Joan-Carles. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Coombs, P. H. (1985). *La crisis mundial de la educación: Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Delors, Jacques. (1996). La educación o la utopía necesaria. En UNESCO, *La educación encierra un Tesoro: Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (pp. 13-36). Madrid: Santillana-UNESCO.
- Denzin, N. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Dewey, John. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Drucker, Peter F. (1994). *La sociedad poscapitalista*. Bogotá: Norma.
- Duplá, Francisco. (1999). La educación en Venezuela. *Curso de Formación Socio-política*, 37, 2-5.
- Durkheim, Emile. (1956). *Education and sociology*. New York: Free Press.
- Egan, Kieran. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fermoso, Paciano. (1985). *Teoría de la educación: Una interpretación antropológica*. Barcelona: CEAC.
- Ferrini, Rita. (1986). *Hacia una educación personalizada*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Flake, C. L. (1998). *Educación holística: principios y perspectivas prácticas*. Brandon, US: Holistic Education.
- Fowler, John M. (1997). La importancia del profesor. *Revista de Educación Adventista*, 6, 3-4.
- Fullat, Octavi. (1983). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.
- Gallegos Nava, Ramón. (1997). *El destino indivisible de la educación*. México: Pax.
- Gilbert, Roger. (1977). *Las ideas actuales en pedagogía*. México: Grijalbo.
- Gimeno Sacristán, José. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En Francisco Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Goetz, Judith P. y LeCompte, Margaret D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goodlad, John. (1980). Cambio de los modelos y sistemas educativos. El futuro de la enseñanza y el aprendizaje. En Robert Weisgerber (Comp.), *Tendencias actuales de la enseñanza individualizada* (pp. 326-333). Madrid: Anaya.
- Goodman, Paul. (1973). *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Fontanella.

ENFOQUES EDUCATIVOS EN ESCUELAS PRIMARIAS

- Grajales, Tevni. (1997). *Educación cristiana para el siglo XXI: Una urgente necesidad*. Montemorelos, N. L., México: Universidad de Montemorelos.
- Grajales, Tevni. (1999, enero). *¿Por qué una nueva propuesta educativa?* Conferencia Magistral, II Simposio de Educación, Universidad de Montemorelos.
- Habermas, Jürgen. (1991). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Heller, Miriam. (1995). *El arte de enseñar con todo el cerebro*. Caracas: Biosfera.
- Hernández Gálvez, Cástulo. (1999). Educación y globalización. A *Lápiz*. Guadalupe, N. L., México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jesualdo. (1968). *Los fundadores de la nueva pedagogía*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Knighth, George R. (1989). *Philosophy and education: An introduction in Christian perspective*. Berrien Springs, MI: Andrews University Press.
- Larroyo, Francisco. (1970). *Didáctica general contemporánea*. México: Porrúa.
- Lazo Arrasco, Jorge. (1996). La educación en el contexto del siglo XX. *Paideia*, 2, 32-39.
- Lüdke, Menga y André, Marli E. D. A. (1988). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Sao Paulo: Editorial Pedagógica e Universitaria.
- Luhmann, Niklas. (1983). *Fin y racionalidad de los sistemas*. Madrid: Editorial Nacional.
- Luzuriaga, Lorenzo. (1963). *La pedagogía contemporánea*. Buenos Aires: Losada.
- Matzuura, Koichiro. (2000). ¿Está creando la globalización de la economía valores para una nueva civilización? *Perspectivas*, 30(4), 435-440.
- Miller, J. P. (1996). *The holistic curriculum*. Toronto, Canadá: OISE Press.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beberly Hills, CA: Sage.
- Pérez, Carlota. (1998). El desafío de las transformaciones tecnológicas y las desigualdades educativas. En *Venezuela, desafíos y propuestas* (pp. 68-74). Caracas: UCAB-GUMILLA-F y A.
- Pérez-Esclarín, Antonio. (1999). *Educación en el tercer milenio*. Caracas: San Pablo.
- Pliya, Jean. (1990). Tendencias recientes de la educación en los países en desarrollo y especialmente en África Subsahariana. En UNESCO, *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000* (pp. 55-60). Madrid: Narcea.
- Rasi, Humberto M. (1996). *Regreso a los fundamentos reales*. Revista de Educación Adventista, 5, 3-4.
- Rassekh, Shapuor. (1990). Las reformas en la educación de mañana. En UNESCO, *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000* (pp. 61-65). Madrid: Narcea.
- Rawls, John. (1990a). Justicia como imparcialidad: política no metafísica. *Diálogo Filosófico*, 16.
- Rawls, John. (1990b). *Sobre las libertades*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, John. (1993). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Russell, B. (1974). *Ensayos sobre educación*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sábato, Ernesto. (1999). *Antes del fin*. Barcelona: Seix Barral.
- Saint-Simon, H. de. (1960). *Catecismo político de los industriales*. Madrid: Aguilar.
- Schatzman, L. y Strauss, S. L. (1973). *Field research: strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Silberman, Charles E. (1970). *Crisis in the classroom*. Nueva York: Random House.
- Silva, Alberto. (1974). *La escuela fuera de la escuela*. Madrid: Atenas.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Suchodolsky, Bodgan. (1966). *Fundamentos de pedagogía socialista*. Barcelona: Laia.
- Sutherland, E. A. (s.f.) *Estudios sobre educación cristiana*. Galeana, NL, México: CMS.
- Tedesco, J. C. (1987). *El desafío educativo. Calidad y democracia*. Buenos Aires: GEL.
- Toffler, Alvin. (1971). *El "shock" del futuro*. Barcelona: Plaza Janés.
- Toffler, Alvin. (1990). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza Janés.
- UNESCO. (1979). *L'education en milieu rural*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro* (Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI). Madrid: Santillana-UNESCO.
- White, Elena de. (1971). *Consejos para maestros, padres y alumnos*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, Elena de. (1987). *La educación*. México: APIA.
- White, Elena de. (1996). *La educación cristiana*. Miami: APIA.
- Wittschier, Sturm-María. (1979). *Antropología y teología para una educación cristiana responsable*. Santander: Sal Térrea.
- Yus Ramos, Rafael. (2001). *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

ESLA-EDUCACIÓN: UNA ESCALA PARA EVALUAR LA SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS DOCENTES

Laura Beatriz Oros y María Valeria Main
Universidad Adventista del Plata, Argentina

RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad exponer el proceso de construcción de la Escala de Satisfacción Laboral, en su versión para docentes (ESLA-educación), y los resultados obtenidos tras el estudio de sus propiedades psicométricas. Se trabajó con una muestra de 303 docentes, de ambos sexos, de nivel socioeconómico medio, que ejercen su profesión en los niveles inicial y medio de diversas instituciones públicas y privadas de las provincias de Buenos Aires, Entre Ríos y La Pampa. Se analizó la consistencia interna de la escala, se estudió la validez factorial y se observó el comportamiento de los ítems en relación al poder discriminativo. Todos los análisis arrojaron resultados satisfactorios, por lo que se concluye que el ESLA-educación constituye una definición operacional válida y confiable del constructo en esta muestra de docentes.

Introducción

El trabajo ocupa un lugar esencial en el desarrollo holístico de la persona. Sus implicaciones sobre el ser humano no son desconocidas; por el contrario, pueden hallarse numerosos escritos que tratan sobre los efectos directos e indirectos que el trabajo tiene sobre el hombre, así como sobre las necesidades que éste satisface por medio de su labor cotidiana. Otorgando importancia a esta temática es que grandes pensadores filosóficos han intentado responder a cuestiones tales como ¿cuál es el verdadero fin del trabajo?, ¿qué valor tiene éste para el hombre? y ¿qué necesidades humanas se ven satisfechas con el trabajo? Las respuestas a estos interrogantes abarcan un amplio campo de estudio ya que integran conceptos tales como motivación, necesidades, actitudes, socialización y valores, entre otros.

De acuerdo con Vázquez Vialar

(1970), la satisfacción de las necesidades humanas constituye el fundamento del trabajo. Para saciar sus necesidades el hombre realiza una actividad, un trabajo, que le permite transformar los recursos naturales para su supervivencia. Pero el valor de esta actividad no se circunscribe sólo a un sistema de provisiones, sino que, por sobre todo ello, tiene como fin completar al propio trabajador. Según este autor, el hombre se realiza en el trabajo porque puede expresarse de algún modo y así su trabajo actúa como fuente liberadora. El valor del trabajo no es un valor económico, sino que lo trasciende, busca la satisfacción de la persona.

Schulz (1986) menciona que la satisfacción laboral ha sido una de las variables más extensamente estudiadas en el ámbito de las ciencias sociales. Sin embargo, no ha habido consenso en definir el concepto debido posiblemente a la gran variedad de aspectos o dimensiones

que abarca. De acuerdo con este autor, uno de los primeros trabajos sobre satisfacción laboral fue realizado en 1935 por Hoppock, quien la definía como la combinación de determinados aspectos psicológicos, fisiológicos y ambientales que daban lugar a un estado particular del individuo. Por su parte Vroom (1964, citado en Vélaz Rivas, 1996) se refirió a la satisfacción laboral como el resultado de la interacción entre el individuo y su ambiente de trabajo, considerándola producto de una evaluación subjetiva de los empleados sobre las gratificaciones y condiciones laborales. Décadas después algunos investigadores (para una revisión véase Schulz, 1986) concluyeron que no existe una definición universal de satisfacción laboral y que el término podía ser definido de acuerdo con las variables situacionales que se estudien. De este modo, numerosos autores han asimilado el término satisfacción en el trabajo a una actitud que se da en función de la personalidad del individuo, de sus características socio demográficas y de la situación objetiva en la que se encuentra (Davis y Newstrom, 1991; Salazar, 2002).

En esta investigación, la satisfacción laboral será entendida como una actitud de fuerte contenido emocional hacia el trabajo que se realiza. De este modo, la satisfacción hace referencia al conjunto de actitudes positivas que el trabajador adopta hacia la propia labor, mientras que la insatisfacción hace referencia a las actitudes negativas acompañadas de una pérdida de identificación psicológica y emocional hacia el trabajo (Salazar, 2002).

La actitud es la disposición del individuo a evaluar de una manera determinada ciertos eventos u objetos (Chein, 1948) e implica al mismo tiempo sentimientos, prejuicios, sesgos, miedos y

convicciones acerca de ellos (Thurstone, 1928). Quizás uno de los aspectos que más ha motivado el estudio de la satisfacción en el trabajo es el que establece que la actitud predispone a actuar coherentemente con estas cogniciones y afectos (Rodríguez, 1976). Siguiendo esta idea, un sujeto insatisfecho se comportará en el trabajo significativamente diferente a aquel que tiene actitudes positivas. De hecho, se sabe que las personas insatisfechas disminuyen su rendimiento laboral, están más predispuestas a las quejas y conflictos, presentan una tasa más elevada de ausentismo y experimentan un deterioro importante de su salud física y mental (Werther y Davis, 1995).

Toda actitud se gesta a partir de una interacción entre dos partes, en este caso entre el trabajador y las condiciones laborales. Si éstas son evaluadas de manera positiva, el trabajador adoptará naturalmente una actitud favorable y se comportará acorde a ello. Aceptar esta premisa lleva a preguntarse qué aspectos del entorno laboral promueven actitudes positivas y cuáles podrían asociarse a la insatisfacción. Herzberg (1980) ha analizado las condiciones laborales desde la teoría motivacional, llegando a la conclusión de que existen fundamentalmente dos grandes grupos de factores relacionados con el trabajo, que afectan la satisfacción: los factores extrínsecos y los intrínsecos. Entre los primeros se enumeran (a) el tipo de gestión, (b) las remuneraciones, (c) la comunicación y las relaciones humanas, (d) la jornada laboral y los tiempos de descanso, (e) los riesgos de trabajo, (f) la posibilidad de ascenso y desarrollo profesional, y (d) las condiciones físico-ambientales. Entre los factores intrínsecos pueden incluirse (a) las posibilidades de logro personal, (b) el reconocimiento recibido por el desempeño, (c) la responsabilidad, (d) la motivación,

(e) la libertad de decidir cómo realizar un trabajo, (f) la utilización plena de las habilidades personales y (g) la formulación de objetivos y la evaluación relacionada con éstos (Martos Medina, 2000; Salinas Oviedo, Laguna Calderón y Mendoza Martínez, 1994). Para Herzberg (citado en Fournies, 1991), el logro personal y el reconocimiento son las influencias motivadoras más fuertes del entorno laboral. Si los factores extrínsecos no son satisfechos, producen efectos negativos en el trabajo. Sin embargo, su satisfacción no asegura que el trabajador modifique su comportamiento. En cambio, los factores intrínsecos cuando son satisfechos motivan al trabajador a desplegar un mayor esfuerzo (Herzberg, 1980; Salinas Oviedo et al., 1994).

Como se mencionó anteriormente, la insatisfacción genera un decrecimiento de la calidad del trabajo que se realiza. Esto es negativo en cualquier rama o área que se ejerza. Sin embargo, en determinadas profesiones esto puede implicar un importante riesgo para la población. Este es el caso, por ejemplo, de los profesionales de la salud o los educadores, quienes al estar insatisfechos podrían ejercer sus tareas de manera irresponsable, perjudicando el normal desarrollo de los beneficiarios de su trabajo, incluso con consecuencias a largo plazo.

La tarea docente significa un impacto importante en la vida de los educandos. Cada día, dentro del aula, los alumnos no sólo aprenden matemáticas, literatura o historia; aprenden también hábitos, principios y normas de comportamiento. Los docentes representan una de las figuras más significativas de la infancia y muchas veces son los únicos referentes de los alumnos. Esto representa, sin lugar a dudas, una enorme responsabilidad para los educadores. Aquellos que no están satisfechos con su trabajo mostrarán

actitudes negativas hacia su tarea, sus colegas y directivos, y lo que es aún más peligroso, hacia sus alumnos. Realizarán sus tareas con desgano, mostrarán una actitud apática y falta de interés en el progreso educativo de sus alumnos (Oros, Main y Duarte, 2002).

Por tal motivo, conocer el nivel de satisfacción que el profesional docente experimenta respecto de su trabajo es, no sólo valioso, sino también imprescindible. La evaluación diagnóstica podría utilizarse para elaborar planes preventivos y tomar precauciones a nivel institucional, con el fin de brindar a los profesionales un ambiente de trabajo que promueva el crecimiento, la satisfacción y el bienestar. Para ello es necesario contar con instrumentos de evaluación válidos y confiables.

Debido a que no se han encontrado cuestionarios argentinos que permitan evaluar la satisfacción laboral en el ámbito docente, se diseñó una escala que resulte útil para este propósito y presente propiedades psicométricas sólidas.

Método

Participantes

Para el estudio de las propiedades psicométricas de la escala se trabajó con una muestra de 303 docentes de ambos sexos, de nivel socioeconómico medio, que ejercen su profesión en los niveles inicial y medio de diversas instituciones públicas y privadas de las provincias de Buenos Aires, Entre Ríos y La Pampa, Argentina.

El 83.3% de la muestra corresponde al sexo femenino y el 16.7% al sexo masculino. Se observó un rango de edad de 22 a 66 años ($M= 40$; $D= 9,46$).

En relación al estado civil, el 73.2% de los docentes están casados, el 20.7% solteros y el 5.7% corresponde a sujetos separados o viudos. El 26.6% de los do-

centes no tiene hijos, mientras que el número de hijos de los sujetos casados asciende a dos, en su gran mayoría.

El 72.6% del total de la muestra tiene estudios terciarios completos, mientras que el 22,3% alcanzó estudios universitarios; sólo el 5.1% realizó estudios de posgrado. La muestra estuvo compuesta por docentes de instituciones públicas y privadas; un 64.3% de la cual pertenece a instituciones privadas. Existe una leve diferencia entre el número de docentes que se desempeña en el nivel inicial (41.3%) y el nivel medio (53,6%); siendo unos pocos quienes ejercen su función en ambos niveles educativos (5.1%).

La antigüedad profesional se extiende de 1 a 42 años ($M=15.31$; $D=9.20$) y más del 50% de la muestra mencionó haber permanecido durante más de 10 años en la institución actual. La cantidad de horas trabajadas a la semana presenta una distribución amplia; varía de una a 60 horas ($M= 25$; $D= 11.29$). Con respecto al turno en el que se desempeña el docente, se observa que el 43% de los sujetos trabaja en el turno mañana, el 18.3% en el turno tarde y el 8.6% en el turno noche; se destaca que el 30% de los docentes realiza doble turno (mañana y tarde).

De la totalidad de la muestra, el 96.2% afirmó haber realizados cursos de capacitación, que fueron sustentados en más del 50% de los casos por ellos mismos. La mayoría de los docentes encuestados, no realiza actividades diferentes a la función docente, mientras que el 18.5% dedica tiempo a tareas de investigación y estudios de posgrado.

Materiales y procedimientos

Tomando como base la teoría de Herzberg (1980), se elaboró una lista de 58 reactivos pretendiendo abarcar tanto los aspectos intrínsecos como extrínse-

cos que se asocian a la satisfacción laboral. La mayoría de los ítems fueron redactados con un sentido general pudiendo aplicarse a diversas áreas de trabajo, puesto que evalúan situaciones laborales que son comunes a las diferentes profesiones, mientras que otros fueron adaptados específicamente a la función docente. Los estímulos fueron escalados según el método Lickert, el docente debía responder con una de cinco posibles opciones: *fuerte acuerdo*, *acuerdo*, *neutro*, *desacuerdo*, *fuerte desacuerdo*.

La escala fue administrada a una muestra piloto no aleatoria de 100 docentes y se realizaron análisis estadísticos de carácter exploratorio para conseguir indicadores de confiabilidad y validez. Estos datos fueron interpretados con máxima precaución ya que no se cumplía con el requisito básico de contar al menos con cinco sujetos por cada ítem de la escala (Gorsuch, 1983, citado en Norman y Streiner, 1996). Los resultados obtenidos tras estos análisis fueron satisfactorios y permitieron continuar con la administración de la prueba, sabiendo que la misma estaba sujeta a cambios debido a la ampliación de la muestra, que quedaría constituida definitivamente por 303 docentes.

Para la recolección de datos, se entrevistó personalmente a los docentes con residencia próxima al lugar de trabajo de las autoras, para explicarles el propósito de esta investigación y pedirles su colaboración. En el caso de aquellos docentes con residencia en lugares distantes, se trabajó a nivel institucional realizando entrevistas telefónicas con los directivos de las diferentes organizaciones educativas, a quienes se envió el proyecto de investigación y un ejemplar del cuestionario. Luego de estudiar la propuesta, cada institución informó el

número de docentes que estaban dispuestos a participar del proyecto y se envió la Escala de Satisfacción Laboral por correo postal, para ser llenada en forma voluntaria y anónima.

Una vez recogido todo el material se exploró el funcionamiento factorial de la escala mediante el método de componentes principales y rotación varimax, dado que se suponía independencia de los factores entre sí (Herzberg, 1980). Siguiendo el criterio de Stevens (1992, citado en Martínez Arias, 1995) de que cada variable mostrara al menos el 15% de variancia común con el factor, se consideraron sólo aquellos ítems que presentaban un pesaje igual o superior a .40 en el factor. Del total de ítems analizados se retuvieron 34 (véase Apéndice). El resto fue rechazado por alcanzar una carga factorial menor a .40 y/o por presentar complejidad factorial, excepto en el caso del ítem “*Me resulta gratificante compartir las tareas con otros profesionales*”, que mostró una carga menor a .40 (.39375) e igualmente fue incluido por aproximarse mucho a este valor, explicar el mínimo de varianza requerida por Stevens y tener sentido psicológico.

Resultados

Para la extracción de los factores se consideró en primer lugar, un criterio teórico bajo el cual se hipotetizaba que las respuestas de los docentes se agruparían en dos dimensiones, según el tipo de factores (intrínsecos-extrínsecos) que más afectaban su satisfacción en el trabajo. Los resultados mostraron que esta hipótesis se cumplía, pero como el porcentaje de variancia explicada era bajo

(26.5%) se decidió utilizar como criterio de extracción el test de la pendiente de Cattell, que mostró cinco dimensiones subyacentes. Sin embargo, se observaron unas pocas saturaciones significativas en el último factor, lo cual podía estar indicando una sobrefactorización de la matriz. Por esta razón se exploró el funcionamiento de los ítems por medio de cuatro factores que explican el 42.2% de la variancia. El valor del test de adecuación de la muestra *Kaiser Meyer Olkin* fue de .820 y la significación del test de esfericidad de *Bartlett* fue de .000. Todos los factores son unipolares y tienen sentido psicológico.

En el factor 1 se saturan siete ítems relativos a la dimensión de la tarea, en el factor 2 se incluyen 12 ítems que tienen que ver con la dimensión socio-organizativa, en el factor 3 se agrupan siete ítems que miden el nivel de motivación en el trabajo y finalmente en el factor 4 se saturan siete ítems que tienen que ver con la autorrealización (ver Tabla 1). Inicialmente se habían propuesto algunos ítems que hacían referencia a los recursos materiales provistos por la institución para ejecutar la tarea (disponibilidad de diferentes recursos didácticos, remuneración, etc.). Sin embargo, estos enunciados no mostraron correlaciones significativas con el resto de los ítems. Sería interesante rever el motivo por el cual estos aspectos no fueron considerados relevantes al momento de explicar el nivel de satisfacción experimentado.

Se efectuó también un análisis factorial de segundo orden para conocer si estas cuatro dimensiones se agrupaban

Tabla 1
Distribución factorial de los reactivos de la Escala de Satisfacción Laboral

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
1. La jornada laboral es tan extensa que no me permite dedicarme a otra cosa.	.646			
2. Dispongo del tiempo necesario para realizar pausas durante mi trabajo.	.681			
3. Mi trabajo es lo suficientemente variado y flexible.	.560			
4. Siento que mi jornada de trabajo es excesiva.	.636			
5. No tengo tiempo suficiente para descansar entre los períodos de clase.	.569			
6. Pienso que me sentiría mejor en un lugar más iluminado.	.431			
7. Mi lugar de trabajo tiene una ventilación adecuada.	-.435			
8. Frecuentemente los superiores transmiten mensajes contradictorios.		.578		
9. Se comunican claramente las reglas y planes de trabajo.		.735		
10. La institución nos informa constantemente acerca de los riesgos laborales.		.478		
11. Me siento integrado y aceptado por la institución.		.472		
12. Se me ha brindado toda la información necesaria para realizar adecuadamente mi tarea.		.686		
13. Tengo pleno conocimiento de lo que la institución espera de mi trabajo.		.635		
14. Los superiores manifiestan interés en mi desempeño.		.715		
15. La institución intenta satisfacer las necesidades de todos por igual.		.729		
16. Los directivos no están preparados para delegar funciones.		.603		
17. No me siento acompañado por la institución cuando surgen inconvenientes laborales.		.520		
18. La dirección anima a los docentes a participar de las actividades escolares.		.609		
19. Los superiores me consultan con frecuencia acerca de la ejecución de mis tareas.		.607		
20. Mi tarea se ha transformado en una actividad rutinaria.			.650	
21. Lo único que hago es obedecer órdenes			.555	
22. Lo único que espero de mi trabajo es alcanzar una situación económica estable.			.566	
23. Me siento un poco inseguro con respecto a las actividades que debo realizar.			.590	
24. Me interesa producir constantemente ideas nuevas y productivas.			.400	
25. Suelo aburrirme cuando estoy dictando clases.			.579	
26. Muchas veces no estoy seguro si cumplo con las expectativas de la institución.			.461	
27. Gozo de la libertad suficiente para decidir cómo realizar mi trabajo.				.421
28. Creo que a través de este trabajo puedo ver concretadas mis metas personales.				.657
29. Me resulta gratificante compartir las tareas con otros profesionales.				.480
30. Siempre supe que mi verdadera vocación era enseñar.				.719
31. Si tuviera que elegir nuevamente una profesión me gustaría que estuviera relacionada con la docencia.				.739
32. Siento que mi tarea me permite obtener importantes logros.				.509
33. El ambiente donde trabajo no me permite desarrollar a pleno mis habilidades.				.408

en los dos factores más generales hipotizados al principio: extrínsecos e intrínsecos. Los resultados muestran que la *dimensión de la tarea* y la *dimensión socioorganizativa* se agrupan por un lado mientras que los factores *motivación* y *autorrealización* lo hacen por otro, corroborando así la teoría de Herzberg (1980) (véase Tabla 2).

Tabla 2
Distribución factorial de las dimensiones

Dimensiones	Factor extrínseco	Factor intrínseco
Dimensión de la tarea	0.90	
Dimensión socioorganizativa	0.63	0.49
Dimensión motivacional		0.85
Dimensión de autorrealización		0.70

Nota: KMO: .68; sig. Bartlett: .000; varianza explicada: 69.4%.

Finalmente, se consideró oportuno realizar un análisis factorial de tercer orden para conocer si era posible calcular un valor total de satisfacción que incluyera a ambos factores. Efectivamente, los factores intrínsecos se unieron a los extrínsecos, lo que habilita a pensar que existe una satisfacción general como producto de la integración de los aspectos externos y los internos al trabajador (véase Tabla 3).

Tabla 3
Distribución factorial de los factores

Factores	Satisfacción general
Factor extrínseco	0,87
Factor intrínseco	0,87

Nota: KMO: .50; sig. Bartlett: .000; varianza explicada: 75.1%.

Debido a que cada uno de las cuatro dimensiones extraídas inicialmente incluía a su vez diferentes aspectos, se decidió, a modo netamente exploratorio, conocer si podían considerarse multifacéticas.

Para ello, se realizó una refactorización seleccionando los grupos de ítems que componían cada dimensión por separado. En función de los resultados encontrados podría suponerse que cada una de ellas articula al menos dos aspectos particulares que hacen a la satisfacción del trabajador.

La dimensión de la tarea quedaría definida por las facetas *jornada laboral*, que mide la actitud del docente ante la duración de su período de trabajo (cuatro ítems), y *ambiente físico*, que incluye las características del lugar físico donde desempeña sus tareas (tres ítems) (véase Tabla 4).

La dimensión socioorganizativa incluiría las facetas *comunicación*, que mide la satisfacción del docente con la calidad de la comunicación vertical (siete ítems) e *integración*, que hace referencia a cuán aceptado e integrado se siente el profesional en su medio de trabajo (cuatro ítems) (véase Tabla 5).

La dimensión motivacional abarcaría las facetas *desgano*, que evalúa el distanciamiento psicológico del individuo con su trabajo el cual es vivido como rutinario y aburrido (cinco ítems), e *incertidumbre*, que se refiere a la inseguridad de la propia función dentro de la institución (dos ítems) (véase Tabla 6).

Finalmente la autorrealización en el trabajo quedaría definida por las facetas *sentido de logro*, que tiene que ver con la seguridad de alcanzar metas personales mediante la realización de la tarea (tres ítems), y *vocación* (tres ítems) que evalúa el gusto por la profesión ejercida (véase Tabla 7).

OROS Y MAIN

Tabla 4
Distribución factorial de los ítems de la dimensión de la tarea

Factor I: Dimensión de la tarea	Faceta 1: Jornada laboral	Faceta 2: Ambiente de trabajo
Jornada laboral extensa	0.69	
Tiempo suficiente para pausas	0.6	
Jornada de trabajo excesiva	0.76	
Falta de tiempo para descansar	0.74	
Trabajo variado y flexible	0.42	0.56
Iluminación del lugar de trabajo		0.8
Ventilación del lugar de trabajo		0.8

Nota: KMO: .70; sig. Bartlett: .000; varianza explicada: 55.9%; alpha de Cronbach: .69.

Tabla 5
Distribución factorial de los ítems de la dimensión socioorganizativa

Factor II: Dimensión socioorganizativa	Faceta 1: Comunicación	Faceta 2: Integración
Información sobre riesgos laborales	0.51	
Información necesaria para realizar la tarea	0.79	
Conocimiento de lo que la institución espera	0.69	
Manifestaciones de interés por el desempeño	0.72	
Trato igualitario por parte de la institución	0.72	
Comunicación de reglas y planes de trabajo	0.77	
Consulta sobre la ejecución de tareas	0.53	
Transmisión de mensajes contradictorios	0.53	0.44
Motivación para la participación docente	0.43	0.58
Percepción de estar integrado y ser aceptado		0.75
Incapacidad directiva para delegar funciones		0.66
Sentimiento de apoyo por parte de la institución		0.54

Nota: KMO: .90; sig. Bartlett: .000; varianza explicada: 51%; alpha de Cronbach: .86.

Tabla 6
Distribución factorial de los ítems de la dimensión motivacional

Factor III: Dimensión motivacional	Faceta 1: Desgano	Faceta 2: Ambigüedad de rol
Interés en producir ideas nuevas y productivas	0.47	
Aburrimiento	0.49	
Sumisión	0.81	
Bajo nivel de aspiración laboral	0.54	
Tarea rutinaria	0.56	0.51
Inseguridad de cumplir con expectativas institucionales		0.80
Dudas acerca de las actividades que se deben realizar		0.80

Nota: KMO: .74; sig. Bartlett: .000; varianza explicada: 49.10%; alpha de Cronbach: .68.

Tabla 7
Distribución factorial de los ítemes de la dimensión autorrealización

Factor IV: Dimensión de autorrealización	Faceta 1: Sentido de logro	Faceta 2: Vocación
Sentido de profesión		0.84
Sentido de gratificación por la tarea compartida		0.39
Elección vocacional		0.86
Consecución de metas personales mediante el trabajo	0.53	0.54
Pleno desarrollo habilidades personales en el trabajo	0.78	
Obtención de logros personales mediante la tarea	0.61	
Autonomía en el trabajo	0.76	

Nota: KMO: .76; sig. Bartlett: .000; varianza explicada: 55.7%; alpha de Cronbach: .74

Si bien, como era de esperar, se observó complejidad factorial en la carga de algunas variables mostrando así su comunalidad con el factor, estos resultados pueden considerarse relevantes en el sentido de que abren nuevas inquietudes, despertando el interés por elaborar instrumentos que operacionalicen estas facetas con el fin de conseguir una medición más precisa del constructo.

En relación a la confiabilidad, la escala goza de una consistencia interna satisfactoria ya que el *alpha de Cronbach* para el total de ítemes se situó en un valor de .88. El índice de consistencia interna para el factor extrínseco fue de .85 y para el factor intrínseco fue de .77. La consistencia interna de las dimensiones osciló entre .68 y .86 y la consistencia interna de cada faceta osciló entre .60 y .85.

Se estudió el poder discriminativo de los ítemes mediante la prueba *t* para muestras independientes, encontrando resultados satisfactorios para todos los reactivos de la escala.

El valor total obtenido de la ESLA se calculó sumando todos los ítemes que lo componen, invirtiendo el valor de aquellos que fueron formulados en sentido contrario para evitar la aquiescencia. Las

respuestas a los ítemes 1, 2, 3, 6, 10, 14, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28 y 32 se puntúan de 1 a 5 en orden decreciente (fuerte acuerdo, acuerdo, neutro, desacuerdo y fuerte desacuerdo). Las respuestas a los ítem 4, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 24, 26, 29, 30, 31 y 33 se puntúan a la inversa. Para establecer valores altos, medios y bajos de satisfacción laboral, se consideró el 25% inferior de la frecuencia como puntuaciones bajas, el 50% como puntuaciones medias y el 25% restante como puntuaciones altas. Tras estos procedimientos se tomó como indicador de una elevada satisfacción laboral si el individuo obtenía 128 puntos o más. Un valor entre 106 y 128 puntos se consideró como satisfacción moderada y un valor menor a 106 como satisfacción baja.

Para obtener el valor de satisfacción laboral derivado de cada subescala por separado, se sugiere sumar las respuestas de los sujetos para cada una de las cuatro según se indica en la Tabla 8, y promediar cada uno de estos valores por el número de ítem que la componen.

Discusión y conclusiones

Mucho se ha planteado acerca del concepto de satisfacción laboral y se han

Tabla 8
Puntuación de la ESLA-educación

Factor	Dimensión	Faceta	Ítem
Extrínseco	Tarea	Jornada laboral	1 + 8 + 14 + 20
		Ambiente de trabajo	2 + 12 + 26
	Socioorganizativa	Comunicación	3 + 5 + 9 + 13 + 15 + 17 + 19 + 33
Intrínseco	Motivación	Integración	11 + 25 + 27 + 30
		Desgano	6 + 10 + 22 + 24 + 28
	Autorrealización	Incertidumbre	23 + 32
		Sentido de logro	4 + 7 + 21 + 29
		Vocación	16 + 18 + 31

Nota: Las respuestas a los ítemes en cursiva deben puntuarse en orden decreciente, de 5 a 1.

descubierto tantas facetas de satisfacción en el trabajo como acontecimientos y situaciones que puedan originar actitudes positivas o negativas en los empleados y trabajadores. Debido a que el índice de satisfacción que los docentes experimentan en su labor ejerce una notable influencia a nivel institucional, puesto que mejora la calidad del servicio prestado; y a nivel personal, porque favorece la actitud del educador hacia las demandas y desafíos cotidianos, es que resulta oportuno contar con sistemas de evaluación válidos y confiables que permitan el diagnóstico de los procesos satisfacción/insatisfacción laboral.

El objetivo de este trabajo fue diseñar una escala argentina para evaluar el nivel de satisfacción de los docentes con su tarea. Sabiendo que en la experiencia de satisfacción laboral juegan un rol importante tanto los factores intrínsecos (posibilidades de logro personal, promoción, reconocimiento, etc.) como los extrínsecos (remuneración, condiciones físicas del lugar de trabajo, supervisión, etc.), se elaboró un conjunto de ítemes para cada categoría esperando encontrar, luego del análisis factorial, dos dimensiones: una referida a los factores extrínsecos y otra a los factores intrínsecos. Sin embargo, al realizar el análisis factorial, se pudo apreciar que los ítemes no

se separaban de acuerdo con la hipótesis inicial, sino que se agrupaban en unidades más específicas que hacen a la satisfacción en el trabajo: la dimensión de la tarea, la dimensión socioorganizativa, la motivación y la autorrealización. Cuatro aspectos que, no obstante, se agrupan de a dos para conformar los factores extrínsecos e intrínsecos. Esta distribución de los ítemes no sólo está acorde con lo que presenta la literatura, sino que además posibilita obtener una medición válida y confiable de la satisfacción referida a cada dimensión independientemente. Esto significa que se pueden utilizar por separado las dimensiones de la escala de acuerdo a los objetivos del investigador.

A modo preliminar, se exploró qué particularidades del trabajo configuraban la base de estas dimensiones. Los resultados obtenidos indican que existen elementos subyacentes tal cual lo indica el análisis factorial, lo que permitiría afirmar que la satisfacción laboral de los docentes debe ser evaluada multidimensionalmente para conseguir validez de contenido.

Con respecto a la *dimensión de la tarea*, el tenor de sus ítemes hace alusión tanto a características de la jornada laboral como del ambiente físico de trabajo. Ambos aspectos son de fundamental importancia, porque la evaluación que el

docente haga de ellos impactará necesariamente en su sentido de bienestar. Rus- sel (1976) destaca cuán importante es para los educadores tener suficientes pausas durante la jornada laboral, pues- to que favorece la actividad mental y física, evitando de esta manera que la fatiga se convierta en un estado crónico e irreversible. El desempeño de la función docente también puede verse obstaculizado o favorecido de acuerdo con las peculiaridades del ambiente físico, que se relacionan con la iluminación y la ventilación del lugar, ya sea en las aulas o en la sala de reunión profesional.

En cuanto a la *dimensión socioorga- nizativa*, se encontró que sus ítemes reflejan elementos de la comunicación y la integración. Para el docente, como para cualquier otro profesional que trabaje en relación de dependencia, es importante que la institución brinde información clara y fluida acerca de las reglas y planes referidos a su labor, las expectativas acerca del ejercicio de su tarea, así como también información más general sobre los riesgos de trabajo. La integración, como segunda faceta, implica el senti- miento de pertenencia a un grupo. Algun- os autores mencionan que la dimensión social tiene una importancia substancial porque involucra el grado de cohesión, conformidad o conflicto dentro de un equipo de trabajo (Toro Álvarez, 2002), lo que en ocasiones, conforma la base a partir de la cual se juzgan como positivos o negativos los aspectos generales del trabajo cotidiano.

La estructura que subyace a esta dimensión socioorganizativa concuerda con el postulado de algunos autores, como Gladstein (1984, citado en Toro Álvarez, 2002), quienes mencionan como factores inherentes a las característi- cas organizacionales, la calidad de la comunicación, la participación, las metas

del grupo, la cohesión e integración, la inequidad y el clima organizacional.

La *dimensión motivacional* se incluye dentro de los factores intrínsecos que propician la satisfacción del trabajador. Su propósito consiste en evaluar las ca- racterísticas que la persona aporta a su trabajo, tales como la creatividad, el in- terés, el nivel de aspiraciones, el buscar activamente los cambios y todo aquello que le permita hacer su tarea más amena y constructiva. Si no existe este tipo de movilización interna hacia la tarea, es probable que el trabajador experimente apatía, sumisión, aburrimiento, etc; aspectos que se han incluido en la faceta *desgano*. La dimensión motivacional también incluye una condición que se calificó como *incertidumbre*. General- mente, se considera que la incertidumbre o inseguridad surge cuando el trabajador no tiene pleno conocimiento de los obje- tivos y de la responsabilidad de la funci- ón que está cumpliendo lo que causa confusión y baja motivación en el docen- te. Herzberg (1950, citado en Fournies, 1991) propone que para una mayor moti- vación en el cargo, es necesario aumentar la responsabilidad y el desafío hacia la tarea; sin embargo esto resulta muy difícil de implementar si el docente ni siquiera está seguro de lo que debe realizar.

Por último, la cuarta dimensión, a la que se ha llamado *autorrealización*, inte- gra, como elementos significativos, el sentido de logro y la vocación del docen- te. Con respecto a la primera, no existen dudas, al menos desde el modelo de Herzberg (citado en Fournies, 1991), de que constituye una de las fuerzas movili- zadoras más fuertes para la satisfacción en el entorno laboral. A juzgar por los resultados obtenidos, una característica importante que pesa sobre el sentido de logro es la autonomía. La misma se expresa como la libertad de decidir cómo

realizar el trabajo, la participación en las decisiones y en la elaboración de normas y formas enseñar, así como también en la conformación de los programas (Martínez, 1993). La autonomía constituye un elemento clave para que el docente encuentre un sentido trascendente a su trabajo.

La faceta denominada vocación distingue características relacionadas con la elección de la profesión y la gratificación que siente el docente al realizar su tarea. Históricamente, el trabajo docente no ha sido reconocido de acuerdo al grado de importancia que éste representa para la sociedad, por lo tanto muchas veces el asumir la profesión como una vocación o una misión importante a cumplir con las futuras generaciones, se convierte en un factor importante para sobrellevar la desvalorización que impone la sociedad ante su tarea (Martínez, 1993). En muchos casos, su autoestima depende de la opinión que el docente mismo tenga acerca de la naturaleza de su trabajo, de la calidad de sus resultados y de la manera en que él mismo reconoce la importancia de su labor.

Lo presentado hasta aquí da evidencia de la relevancia de los factores, dimensiones y facetas, éstas consideradas tentativamente, que mide la *ESLA-educación*. La escala presenta propiedades psicométricas sólidas, por lo que se considera una herramienta útil para la evaluación diagnóstica de la satisfacción laboral de los docentes de nivel medio e inicial de las escuelas y colegios públicos y privados de la Argentina.

En relación a las facetas, la información encontrada estimula a continuar en el refinamiento de la escala, corrigiendo la complejidad de los ítems y redactan-

do otros nuevos para lograr en el futuro una medición multidimensional para evaluar la satisfacción, no sólo en los educadores, sino también de otros colectivos.

Como síntesis, se presenta un modelo organizador de los factores que afectan la satisfacción laboral del docente (ver Figura 1). Se espera que pueda perfeccionarse y completarse con el aporte de nuevas investigaciones, haciendo hincapié en la necesidad de utilizar escalas de medida construidas y adaptadas en el ámbito laboral que se desea evaluar. Representa un desafío importante seguir articulando esfuerzos con el fin de conocer qué otros aspectos se suman para dar lugar a una variable decisiva en el campo laboral y personal como lo es la satisfacción.

Referencias

- Chein, I. (1948). Behavioral theory and the behavior of attitude: Some critical comments. *Psychology Review*, 55, 175-188.
- Davis, K. y Newstrom, J. W. (1991). *Comportamiento humano en el trabajo* (8ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Fournies, F. F. (1991). *Técnicas de dirección de personal. Cómo instruir para aumentar el rendimiento*. Madrid: McGraw-Hill.
- Herzberg, F. (1980). *Una vez más: ¿Cómo motivar a los trabajadores?* Bilbao: Deusto.
- Martínez, D. (1993). *El riesgo de enseñar*. Buenos Aires: SUTEBA.
- Martínez Arias, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martos Medina, J. A. (s.f.) Salud laboral: Guía para la prevención del estrés. *Sindicato de enfermería*. Recuperado el 15 de octubre de 2000, de http://www.satse.es/salud_laboral.htm
- Norman, G.R. y Streiner, D.L. (1996). *Bioestadística*. Madrid: Mosby.
- Oros, L.B., Main, M.V. y Duarte, P.V. (2002). *Desgaste profesional y satisfacción laboral en una muestra de docentes*. (Informe final de

ESLA-EDUCACIÓN

- Proyecto de Investigación). Libertador San Martín, Entre Ríos, Argentina: Universidad Adventista del Plata.
- Rodríguez, A. (1976) *Psicología social*. México: Trillas.
- Russel, A. (1976). *Psicología del trabajo*. Madrid: Morata.
- Salazar, A. L. (2002). Factores predictores de la satisfacción laboral de las educadoras de Belice. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 2(1), 23-59.
- Salinas Oviedo, C.; Laguna Calderón, J. y Mendoza Martínez, M. R. (1994). La satisfacción laboral y su papel en la evaluación de la calidad de la atención médica. *Salud Pública*, 36, 22-29.
- Schulz, L. A. (1986). *Employee perceived communication effectiveness and communication satisfaction as related to job satisfaction in higher education*. Tesis doctoral, Loma Linda University, California, EE. UU.
- Thurstone, L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554.
- Toro Álvarez, F. (2002). Bases conceptuales para el diseño de un instrumento de diagnóstico de la satisfacción laboral en Colombia. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 21(2), 53-68.
- Vázquez Vialar, A. L. R. (1970). *El trabajo humano*. Buenos Aires: Eudeba.
- Vélaz Rivas, José Ignacio (1996). *Motivos y motivación en la empresa*. Madrid: Diaz de Santos.
- Werther, W. B. y Davis, H. (1995). *Administración de personal y recursos humanos*. México: McGraw-Hill.

APÉNDICE

ESLA- educación

ESCALA DE SATISFACCIÓN LABORAL PARA DOCENTES

A continuación se enumera una serie de afirmaciones, elija la que mejor refleje su situación laboral y el ambiente donde trabaja. Para ello indique alguna de las siguientes opciones:

- FA** Fuerte acuerdo
A Acuerdo
N Neutro
D Desacuerdo
FD Fuerte desacuerdo

Se garantiza total confidencialidad de los datos proporcionados.
 ¡Muchas gracias por su colaboración!

	FA	A	N	D	FD
1. La jornada laboral es tan extensa que no me permite dedicarme a otra cosa					
2. Pienso que me sentiría mejor trabajando en un lugar más iluminado					
3. Frecuentemente los superiores transmiten mensajes contradictorios					
4. Gozo de la libertad suficiente para decidir como realizar mi trabajo					
5. Se comunican claramente las reglas y planes de trabajo					
6. Mi tarea se ha transformado en una actividad rutinaria					
7. Creo que a través de este trabajo puedo ver concretadas mis metas personales					
8. Dispongo del tiempo necesario para realizar pausas durante mi trabajo					
9. La institución nos informa constantemente acerca de los riesgos laborales					
10. Lo único que hago es obedecer órdenes					
11. Me siento integrado y aceptado por la institución					
12. Mi trabajo es lo suficientemente variado y flexible					
13. Se me ha brindado toda la información necesaria para realizar adecuadamente mi tarea					

OROS Y MAIN

14. Siento que mi jornada de trabajo es excesiva					
15. Tengo pleno conocimiento de lo que la institución espera de mi trabajo					
16. Me resulta gratificante compartir las tareas con otros profesionales					
17. Los superiores manifiestan interés en mi desempeño					
18. Siempre supe que mi verdadera profesión era enseñar					
19. La institución intenta satisfacer las necesidades de todos por igual					
20. No tengo suficiente tiempo para descansar entre los períodos de clase					
21. El ambiente donde trabajo no me permite desarrollar a pleno mis habilidades					
22. Lo único que espero de mi trabajo es alcanzar una situación económica estable					
23. Me siento un poco inseguro con respecto a las actividades que debo realizar					
24. Me interesa producir constantemente ideas nuevas y productivas					
25. Los directivos no están preparados para delegar funciones					
26. Mi lugar de trabajo tiene una ventilación adecuada					
27. No me siento acompañado por la institución cuando surgen inconvenientes laborales					
28. Suelo aburrirme cuando estoy dictando clases					
29. Siento que mi tarea me permite obtener importantes logros					
30. La dirección anima a los docentes a participar de las actividades escolares					
31. Si tuviera que elegir nuevamente mi profesión me gustaría que estuviera relacionada con la docencia					
32. Muchas veces no estoy seguro si cumplo con las expectativas de la institución					
33. Los superiores me consultan con frecuencia acerca de la ejecución de mis tareas					

Este artículo fue elaborado como producto de una beca de investigación otorgada durante el año 2001 por la Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Adventista del Plata.

LA CREATIVIDAD COMO VALOR SOCIAL APRECIADO

Ana María Tavella

Escuela Normal Superior N° 36 “Mariano Moreno”, Rosario, Argentina

Patricia Ana Tica

Escuela Normal Superior N° 35 “Juan María Gutiérrez”, Rosario, Argentina

RESUMEN

El estudio aquí reportado, con características de investigación-acción, tuvo por objetivo registrar la opinión de una muestra no probabilística de alumnos de instituciones de formación docente en la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina, en 2003. El interés en el proyecto está puesto en la creatividad de aprender a aprender como competencia básica a instalar en la formación de un profesional docente que se sienta comprometido en el autoaprendizaje y sea capaz de generarlo en los demás. El reporte concluye con sugerencias didácticas orientadas al desarrollo de proyectos en función de la creatividad

Introducción

Si concebimos el acto de educar como un pasaje cultural, como una puesta a disposición a un otro, de todo lo que le posibilita ser distinto de lo que es, en algún aspecto, se instala la necesidad de potenciar las posibilidades de aprender a aprender por sobre la acumulación de conocimientos. Aprender es la adquisición de un conocimiento, conducta o habilidad no heredada. Aprender a aprender es la adquisición consciente y reflexiva del proceso de aprender, de modo que lo adquirido en el presente pueda ser utilizado en forma análoga y nueva según las circunstancias.

La enorme inflación de conocimiento y la cantidad desbordante de artefactos técnicos no va asociada a la apertura del pensamiento, a la capacidad de análisis e interpretación.

Para lograr esa ampliación de conocimiento se hace necesario el trabajo de los procesos mentales que conducen a la creatividad. Esto es lo que la sociedad

advierte más claramente que la escuela, cuando genera demandas al respecto poniendo en evidencia que *aprecia* el valor de la creatividad y jerarquiza la capacidad para generar lo nuevo, premiando actitudes, habilidades y conocimientos diferentes.

La selección de la temática de *la creatividad de aprender a aprender como valor social apreciado* fue pensada como un disparador para reflexionar y detectar la concepción de creatividad, entendida como el aprender a aprender las competencias imprescindibles para la construcción del conocimiento.

Problema de investigación

Teniendo en cuenta la temática expuesta, la pregunta generadora del estudio fue la siguiente: ¿Cómo trascender institucionalmente la competencia básica del profesorado de *aprender a aprender*, necesaria en la escuela, a los requerimientos de creatividad de la sociedad?

El problema didáctico derivado tomó

la siguiente forma: ¿Cómo favorecer la reflexión en torno del aprender a aprender entre los alumnos del nivel terciario, futuros docentes, y los docentes para resignificar el rol social y las competencias imprescindibles en una época en constantes cambios y transformaciones? Con motivo de trabajar ambas problemáticas ensambladas se parte del siguiente supuesto anticipatorio: El cultivo de la creatividad del *aprender a aprender* se constituye en un valor social apreciado aun cuando la escuela no lo investiga ni desarrolla.

La creatividad y la cultura innovadora

La sociedad reclama de las instituciones, constantemente, la redefinición de sus funciones, incluyéndose en ella, los roles de sus participantes constitutivos. La familia, la escuela y las instituciones laborales requieren de sus hacedores una reinterpretación de las competencias necesarias para una correspondencia con los cambios y la incertidumbre que ellos generan. La escuela se ve interpelada por la realidad que la obliga a revisar su función social. Quienes estamos ligados al quehacer educativo nos enfrentamos a problemas y situaciones que ponen en cuestión las decisiones que cotidianamente tomamos en las escuelas, de allí que trabajar la creatividad del aprender a aprender como valor social apreciado se constituye en un abordaje innovador. Supone preparar para una sociedad exigente e inquieta.

Para sostener una cultura innovadora se hace necesario el desafío de potenciar en las personas la habilidad para generar nuevas ideas.

Para aumentar la capacidad de manejarse en una época de cambios continuos, los viejos límites deben ser remplazados por otros nuevos que no dependan de estructuras particulares de organización

o de formas particulares de hacer las cosas. En un contexto de cambio permanente, las instituciones no han de estar ancladas en procedimientos y procesos sino en conceptos.

En este nuevo escenario, generar estrategias innovadoras es una necesidad imperante. Gestionar el conocimiento en cada ámbito institucional permite la contextualización y responde a las demandas y requerimientos de cada realidad educativa.

No sólo es necesario potenciar el ámbito de la creatividad e innovación, sino sustentarlo, para lo cual se requiere trabajar la capacidad de aprendizaje continuo de cada uno. La innovación es uno de los principales factores que posibilitan el aprendizaje sostenible en el tiempo. Si el aprendizaje es sólo un hito pedagógico donde el profesor deposita conocimientos en la cabeza de sus alumnos, la innovación quedará en un evento y no se convertirá en un proceso continuo. Con el fluir del mundo este aprendizaje *por única vez* quedará obsoleto.

¿Cómo se define la creatividad?

La creatividad es la capacidad para resolver problemas complejos de forma imaginativa.

Potenciar la creatividad es una de las tareas específicas pero no sencilla, a la que se debe apuntar en las instituciones educativas. Pero no es simple, natural. Supone traspasar los límites sociales y personales, venciendo la inercia de las instituciones vigentes y a la vez conteniéndose en ella.

En el plano individual, el aprendizaje responsable oscila entre el temor y la necesidad. Por una parte, si queremos lograr nuestras metas sentimos la necesidad del cambio. Por la otra, sentimos angustia al abandonar lo conocido y familiar.

LA CREATIVIDAD COMO VALOR SOCIAL APRECIADO

¿Cómo resguardarse de la angustia que acompaña el aprendizaje? ¿Cómo encontrar una identidad profunda que se mantenga estable mientras se transforma la identidad superficial?

La identidad se genera en el espacio comunitario, deriva del campo social, de esa comunidad que tiene un lugar para el *tú* que uno es. Sólo con el apoyo del conocimiento y la camaradería de una comunidad, podemos enfrentar los riesgos del aprendizaje en temas significativos. La fuerza fundamental de una institución educativa que aprende es una comunidad comprometida con la transformación que empieza por sus integrantes, sigue por la estructura misma de la institución y concluye en el mundo. El ejercicio de la libertad para crear promueve y apuntala la estrategia del aprendizaje creador. Nada motiva más que una idea propia aplicada. La motivación es lo que reúnen en la misma persona el talento, la persistencia, la educación, la inteligencia y el incentivo.

Trabajar los procesos mentales se constituye en un pilar esencial para la construcción de un pensamiento complejo y polivalente y brinda las bases para un aprendizaje autónomo.

En el plano social educativo, la sociedad valora la creatividad con el aplauso, la admiración y el prestigio, pero también recurre al rechazo social, porque la creatividad puede ser fuente de conflicto social y psicosocial. La creatividad es calificada como lo raro, lo anormal, la desafiadora de los cánones tradicionales y puede amenazar la estabilidad; por eso la sociedad elabora resistencias a los cambios que se generan en ella misma.

La creatividad supone innovación y ésta puede dar lugar al cambio. El cambio implica inestabilidad que pone en

tela de juicio todo o parte de lo dado por cierto y seguro.

La función socializadora de la educación tiende a la conservación, la repetición. El miedo a equivocarnos, a quedar mal, a perder aprobación, puede dar lugar a sanciones; todos estos miedos nos acompañan y se transforman en miedo a perder poder, prestigio y reconocimiento; aparece el temor al fracaso.

Ser creativo supone coraje individual y colectivo. Supone vencer el temor a lo nuevo y al ridículo. La creatividad es una característica de las personas, de los grupos de personas y de las instituciones, lo que le da la posibilidad de estar asumida en diferentes grados. La creatividad caracteriza y adjetiva lo cotidiano de las relaciones personales porque está en las distintas personas y en los diferentes sectores sociales, en distintos grados: hay personas más creativas y otras menos creativas, con mayor o menor intensidad de creatividad, con una creatividad más o menos habitual. Es una variable de estudio.

Sostienen Penagos y Aluni (2000) que todos somos creativos y que es posible establecer niveles de creatividad, siendo esta cualidad una habilidad desarrollable.

La creatividad es la capacidad de resolver distintos problemas, que pueden ser prácticos, intelectuales, emocionales o artísticos.

La creatividad ocupacional

La literatura científica y la opinión generalizada ponen en evidencia que potenciar la creatividad se ha convertido en un mandato de la sociedad.

La creatividad ocupacional es la forma social más valorada dado que proporciona prestigio (reconocimiento social) y valor económico (resolución de

necesidades), y se constituye en el *valor agregado del capital intelectual* de la sociedad global.

Si en 2002, en Argentina, la vedette fue la crisis económico-social, en 2003 el eje de discusión en el ámbito académico fue la importancia de las personas en la reconstrucción de las organizaciones. Desde una perspectiva económica el concepto de capital intelectual aparece como superador del concepto de capital humano (Altamirano, 2002).

El capital humano se hace capital intelectual cuando, excediendo su capacidad de saber saber y saber hacer, añade la visión de futuro como valor agregado derivado de la posibilidad de imaginación del mañana, con la oportunidad de planificarlo, producirlo, crearlo, fundarlo.

El aprender a imaginar es otra forma de aprender a aprender. Con ella se incorpora la dimensión emotiva, sentimental y hasta lúdica de la variable creatividad, que caracteriza al concepto de capital humano y lo transforma en intelectual. Si bien el término intelectual no resulta muy feliz ya que remite a razonamiento, sin embargo, está añadiendo al capital humano, la dimensión más libre, *volada*, autónoma de la creatividad, aquella *que hace de cuenta que...*, aunque sepa que nunca se dará. Es la dimensión del *como sería si...*; es jugar con el futuro, juzgándolo.

Sorprendentemente, la dimensión emotiva y lúdica de la creatividad –que la escuela sólo insinúa en los contenidos artísticos curriculares (expresivos)– resulta la más *festejada y aplaudida* desde un tiempo a esta parte en el ámbito del cotidiano convivir.

La creatividad y la cultura escolar

El aprendizaje escolar tiene como uno de sus objetivos el saber saber en el

último de los procesos del aprendizaje y el saber hacer (resolución de problemas). Transforma al egresado en capital intelectual cuando incorpora la imaginación fantástica en el saber ser. En esta visión de futuro se elabora *lo que no tiene por qué darse* pero puede pensarse con fantasía (elaboración artística, de ficción, de juego) y permite anticiparse para crear (dar vida, fundar lo distinto sin necesariamente corporizarlo).

Esta dimensión emotiva, fantástica, lúdica, es naturalmente autónoma y a la vez la síntesis de las otras tres: la creatividad en el saber saber, en el saber hacer y en el saber ser.

En tiempos de crisis y de resoluciones rápidas, la dimensión emotiva se asume en forma creativa por excelencia, siendo la más apreciada, valorada y gratificada por la cotidianeidad de la convivencia y la más postergada en la escuela por su dificultad para ser enseñada.

La sociedad de hoy señala que el éxito está en anticiparse a los cambios y aprovechar de ellos, cuestión que no surge naturalmente en el hacer escolar sino que se lo provoca intencionalmente.

La sobrevaloración del saber saber y el saber hacer vino de la mano de la modernidad, la urbanización, la industrialización y la especialización del trabajo.

La posmodernidad incorpora la improvisación, el coraje, la desinhibición, el riesgo, las sensaciones límites y el desafío individual. Jerarquiza la dimensión emotiva, artística, lúdica, afectiva de la creatividad. Es esta dimensión la que se lleva los aplausos, la admiración, el reconocimiento social, la valoración económica y el poder, dentro de los límites éticos y humanos.

Ser creativo es, por sobre todo, ser el primero (y, a veces, el único) en imaginar lo que será para poder transformarlo

LA CREATIVIDAD COMO VALOR SOCIAL APRECIADO

a favor. Entonces la creatividad se hace innovación permanente y es valorada como un bien social apreciado: un valor social.

Corresponde a la escuela ponerle un sentido a este nuevo valor, el de anticiparse para modificar antes de que suceda, para que trascienda el éxito individual y se convierta en la cultura del convivir.

Si anticiparse para modificar es sinónimo de liberarse de condicionamientos y si aprender a anticiparse se construye colectivamente, entonces la autonomía dejará de ser una competencia de moda, un requerimiento social pasajero, y se convertirá en aprendizaje liberador perdurable.

La escuela desde su creación institucional estuvo encargada principalmente del saber instrumental (saber saber, saber hacer). Su evolución cada vez más exigida por funciones inmediatas (asistencia social y económica) la involucró en las constantes y renovadas crisis del presente, esquivando la visión del futuro (*hacer de cuenta que..., fantasear, jugar, inventar*) y limitando sus posibilidades de crear.

Mientras tanto la sociedad no se conforma, quiere más y gratifica a quienes más ofrecen. Nos preguntamos: Si no es la escuela ¿qué otra institución podrá responder a este requerimiento? ¿Qué pasa con el aprendizaje creador que trabaja la escuela? ¿Es suficiente? ¿Es una capacidad individual? ¿Cómo satisfacer con autonomía las exigencias sociales de creatividad? ¿En qué medida están contempladas estas tres dimensiones en la opinión de los futuros docentes? ¿Se está desarrollando una conciencia colectiva de su importancia comunitaria? ¿Hasta qué punto una de las dimensiones involucra a las otras dos en la opinión de los

alumnos del profesorado?

Si la sociedad posmoderna reclama originalidad, inmediatez, coraje, desinhibición ¿hasta qué punto la socialización de la creatividad desde la escuela puede propiciar la inclusión social?

La educación, en el contexto que ahora tratamos, propone un docente facilitador en los procesos de recuperación de la creatividad individual y colectiva y exige una combinación de saber, saber hacer y saber ser y estar, como arte y ciencia, que permita realmente lograr un desarrollo creativo, que favorezca su capacidad de hacer historia: de inclusión social y humana.

Precisiones conceptuales

Desde la *óptica escolar* la creatividad es la capacidad humana de producir contenidos mentales de cualquier tipo. La creatividad puede consistir en una actividad de la imaginación o en una síntesis mental. Es una facultad que favorece la realización de proyectos con originalidad y novedad en la resolución de problemas y ha sido estimulada por distintas investigaciones psicopedagógicas para la formación de técnicos creadores de renovaciones tecnológicas. Para ser calificada de creativa, una actividad ha de ser de índole técnica o metodológica. Hoy en día es general la creencia de que la imaginación no es propiedad exclusiva de la creación artística y, en consecuencia, puede aplicarse igual a la productividad de tipo científico. La investigación pedagógica actual trata de explicar el tipo de correlación existente entre la creatividad, la inteligencia y el rendimiento, con resultados contradictorios.

En el ámbito escolar, la creatividad se fomenta mediante el espíritu crítico y el hábito de considerar varios puntos de

vista en la resolución de un problema y no respondiendo a un modelo escolar conformista y repetitivo. El cultivo de la capacidad creadora tiene carácter urgente en el mundo actual y puede ser trabajado desde temprana edad. La creatividad puede incluirse en todas las áreas del currículo, pero solo cuando logra integrarse en él y no como ejercicios aparte alcanza éxito generalizado (*Diccionario de pedagogía y psicología*, 1999).

Desde el *punto de vista lingüístico*, reelaborando la definición de la Real Academia Española, la creatividad es la capacidad de hacer nacer, dar vida o producir algo nuevo, por parte de las personas, grupos e instituciones.

La *inventiva* es elevar tal capacidad por sobre la realidad conduciéndola al plano de la imaginación hasta llegar a la ficción. Es la capacidad de hablar o descubrir una cosa no conocida.

En este sentido *inventiva* y *genialidad* son sinónimos y se constituyen en característica diferenciadora de algunos y no propiedad de todos.

Para distinguir mejor estos términos se acudirá a sus antónimos (Doetzis, 1988). Lo opuesto a la creatividad es el aniquilamiento, la destrucción. Lo contrario de inventiva es la vaciedad, la vacuidad, la falta de imaginación o de perspectiva, la ausencia de *cabeza*, la insensatez, la falta de genialidad. Desde la perspectiva de sus antónimos, creatividad e inventiva no son lo mismo, es decir, dejan de ser sinónimos.

Si la nueva pedagogía integra creatividad con inventiva, nuestro idioma las diferencia. El idioma representa la perspectiva de la sociedad. En el cotidiano vivir crear es generar algo nuevo e inventar es imaginar algo nuevo (también se inventan mentiras)

La *creatividad* deriva de la capacidad

de producir algo nuevo y la *inventiva* implica la imaginación en una combinación del plano sentimental con el de las ideas.

Las nuevas teorías de aprendizaje se comprometen en la generación de la creatividad con la intención de propiciar la inventiva tanto en las personas como en los grupos y en las instituciones. Relacionar el saber saber, el saber ser y el saber hacer es lograr un aprender a aprender para toda la vida.

Cuando la educación centrada en la creatividad del aprender a aprender tiene en cuenta el nivel imaginativo del pensamiento, supera la instancia de la *producción* y pasa a la instancia de la *inventiva*.

La creatividad del aprender a aprender trascendiendo la realidad a través de la imaginación *hace nacer, da a luz* conocimientos, prácticas (haceres) y perspectivas nuevas en tanto son superadoras de la realidad hasta niveles de la ficción (imaginación fantástica)

La creatividad de aprender a aprender como proceso complejo (de múltiples dimensiones) combina realidad y fantasía, objetividad e imaginación. Tal complejidad propicia (no asegura) la inventiva (o la genialidad).

Método

El estudio aquí reportado recogió la opinión de los futuros docentes acerca de la creatividad.

Sujetos

Se registró la opinión de una muestra no probabilística de 123 jóvenes encuestados, alumnos de los profesados de 2º año de Nivel Inicial y de la Educación General Básica (EGB) de la Escuela Normal Superior N° 35 y la Escuela Normal Superior N° 36 y de los alumnos de 4º año del Instituto Superior de

LA CREATIVIDAD COMO VALOR SOCIAL APRECIADO

Educación Física N° 11 de la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina, mediante un estudio de campo medianamente pautado, que se desarrolló en el transcurso de 2003.

La Tabla 1 muestra la distribución de la muestra por carrera y sexo.

Tabla 1
Distribución de la muestra por carrera y sexo

Sexo	Carrera			Total
	EGB	NI	EF	
Femenino	26	31	28	85
Masculino	5	2	31	38

Instrumento

Se considera la opinión como reflejo de la conceptualización sobre creatividad que los alumnos tienen y que llevarán a su hacer docente y les posibilitará ser o no creativos.

El interés en el proyecto está puesto en la creatividad de *aprender a aprender* como competencia básica a instalar en la formación profesional del docente que se sienta comprometida en el autoaprendizaje y sea capaz de generarlo en los demás. La futura educación de los niños y de los jóvenes está en manos de quienes hoy se desempeñan como alumnos de los profesorado. De allí la relevancia de explorar sus opiniones en torno de la creatividad: con qué asocian la creatividad, qué es lo que consideran caracteriza a una persona creativa, qué se necesita para crear, si es lo mismo crear que inventar, si se requiere ser genio para crear. Estas preguntas funcionan como indicadores de las dimensiones de creatividad.

Si bien en un inicio la investigación fue pensada con un instrumento inten-

sivo-cualitativo, nos inclinamos finalmente por la técnica extensiva con carácter exploratorio con el convencimiento de que se constituiría en un buen punto de partida para relevar las opiniones puntuales de los jóvenes en torno a la creatividad.

La elaboración de un instrumento estructurado (ver Apéndice A) persiguió, a su vez, un objetivo pedagógico, por cuanto desde la cátedra de Metodología de la Investigación se integraron al proyecto alumnas de los profesorado de la Educación General Básica y de Nivel Inicial de la Escuela Normal Superior N° 35. Buscamos de esta forma, hacer realidad la propuesta Inicial del trabajo con características de investigación-acción, por cuanto oficia de capacitación de las mismas alumnas, al tiempo que las involucra en la indagación autorreflexiva. Ellas se incorporaron al proceso de planificación, elaboración del marco teórico, análisis y tabulación de los resultados de la encuesta aplicada (Carr y Kemmis, 1988). Apuntamos, de esta forma, a *la reconstrucción personal del saber* en torno de la creatividad y a su transferencia en el aula. En este sentido enseñar a investigar la creatividad es generar aprendizaje creativo transferible al campo profesional docente.

Dos conceptos claves vertebraron el instrumento de recolección de la opinión de los alumnos de los profesorado seleccionados. Estos son la creatividad y la inventiva.

En la relación entre ambos subyacen supuestos básicos que junto al primero dieron lugar a las preguntas-indicadores del cuestionario. Estos son:

1. El cultivo de la creatividad del *aprender a aprender* se constituye en un valor social apreciado aun cuando la escuela no lo investiga ni desarrolla.

TABELLA Y TICA

2. El desarrollo de la creatividad de aprender a aprender propicia la inventiva.

3. La inventiva es la instancia superadora de la creatividad.

4. La creatividad y la inventiva se construyen individual y socialmente, escolar y extraescolarmente.

El cuestionario recoge la opinión de los alumnos del profesorado en las tres dimensiones de la creatividad del aprender a aprender señaladas en la Tabla 2.

Los ítemes son indicadores derivados de ejemplos y preguntas que apuntan a estimar la visión de la complejidad de la creatividad. Creatividad que es gratificada, ponderada, valorada y aplaudida por

la sociedad del presente y se conforma como un producto complejo de combinación entre realidad y fantasía.

El cuestionario registra la opinión de los futuros docentes desagregando la creatividad en sus tres dimensiones con la intención de especificar su complejidad.

Cada pregunta involucra la conjunción de (a) la creatividad de aprender a hacer, (b) la de aprender a conocer y (c) la de aprender a imaginar. Detrás de cada pregunta subyace el concepto de creatividad trabajado, pretendiendo resaltar la predominancia del aspecto que define la opinión del alumno docente.

La *primera dimensión* identifica la

Tabla 2

Dimensiones del cuestionario: la creatividad de aprender a aprender

Dimensión	Pregunta	Indicador
Aspecto práctico: aprender a hacer	8. ¿Con qué asociás la creatividad?	* Con la felicidad en la vida cotidiana. * Con el éxito en el mundo de los negocios.
	9. Una persona creativa se caracteriza por:	* Resolver inmediatamente situaciones impensadas. * Ser metódica. * Organizar nuevas situaciones.
	10. ¿Qué se necesita para crear?	* Flexibilidad en la toma de decisiones.
Aspecto científico: aprender a pensar, conocer la verdad	8. ¿Con qué asociás la creatividad?	* Con la producción de nuevos conocimientos.
	9. Una persona creativa se caracteriza por:	* Provocar cambios. * Ser una excepción a la regla.
	11. ¿Es lo mismo crear que inventar? ¿Por qué?	* Buscar el pensamiento verdadero. (preguntas abiertas)
	12. ¿Solamente los genios pueden crear? Argumenta. 13. Narra dos situaciones que consideres creativas.	
Aspecto emotivo-artístico-afectivo: aprender a imaginar	8. ¿Con qué asociás la creatividad?	* Con la producción de obras artísticas originales.
	9. Una persona creativa se caracteriza por:	* Tener coraje. * Ser desinhibida.
	10. ¿Qué se necesita para crear?	* Imaginación para emplear el tiempo lúdico, no condicionado.

LA CREATIVIDAD COMO VALOR SOCIAL APRECIADO

creatividad con el aspecto práctico, es decir con el saber hacer, concreto, real, que posibilita la manipulación y modificación de la cotidianidad con acciones concretas. Definimos el *saber hacer* como la capacidad de manipulación. Es detectada con 8.2, 8.3, 9.4, 9.6, 9.7, 10.1, 12 y 13.

La *segunda dimensión* es el saber-saber, la dimensión del pensamiento, de la lógica. Ser creativo en esta dimensión es ser generador de conocimiento buscando la verdad. Es detectada con 8.4, 9.1, 9.2, 11, 12 y 13.

No fue incorporada la opción de lo que se necesita para crear en el aspecto científico. Se reconoce importante esta ausencia, que pudo haber sido suplida con *curiosidad bibliográfica* como tercera alternativa.

La *tercera dimensión* identifica la creatividad con lo emotivo, lo artístico, lo afectivo, lo fantástico o lúdico, contrario a lo real. Significa *hacer de cuenta que...* que nos coloca en situación del otro, que no tiene que ver con la realidad, por cuanto no presenta concretamente una situación real. Es la creatividad que permite imaginar y sentir, por lo cual se halla por encima de lo que se puede dar. Es la creatividad que permite trascender la lógica. Es la creatividad más individual que recupera en plenitud la interioridad. Es detectada por 8.1, 9.3, 9.5 y 10.2. Es resolver problemas haciendo de cuenta que el mundo es distinto de lo que es.

Las preguntas abiertas 10, 11, 12 y 13 fueron pensadas a modo de cotejo, con el propósito de detectar la conformidad o no con las respuestas anteriormente dadas. Nos interesa saber si se reafirman desde la argumentación las prioridades seleccionadas. Las cuatro intentan distinguir la creación de la

inventiva incorporando el aspecto de genialidad de la creatividad.

La pregunta 11 pone al encuestado en la disyuntiva de enfrentar el discurso pedagógico con el lingüístico, ya explicitado.

La pregunta 12, “¿Solamente los genios pueden crear?”, está orientada a recuperar las opiniones de los estudiantes jóvenes en relación a si existe en esencia algo nuevo, en la personalidad del que crea. Remite al modelo que presenta Csikszentmihalyi (2000), en donde aparecen tres vértices para la creatividad: (a) la persona creativa, (b) la disciplina en donde se es creativo y (c) el grupo de expertos que determinan la originalidad y la utilidad de las ideas; es decir, la comunidad que colectivamente asigna cualidad de creación. Si una parte de la creatividad es construida socialmente, cobra fuerza la interacción social entre la persona y el medio social.

Csikszentmihalyi (1988) atribuye dos requisitos a lo creativo: que sea original y que se pueda transmitir añadiendo conocimientos nuevos al acervo colectivo, para ser transmitido a las generaciones siguientes.

La creatividad es un proceso, una característica de la personalidad y un producto. Las personas que hicieron cosas creativas (productos) las hicieron con determinados procedimientos (procesos) y actuaron de determinada manera (características de la personalidad), en contextos facilitadores de una estrategia de invención.

La pregunta 13 pone al alumno en situación de crear, por medio de la elaboración de ejemplos.

Resultados

Análisis descriptivo de la información

Una síntesis de la tabla de frecuencia

TAVELLA Y TICA

de las respuestas de los estudiantes por carrera se incluye como Tabla 3.

En los Profesorados de Nivel Inicial.

En la encuesta realizada en los profesores de Nivel Inicial de las Escuelas Normales Superior N° 35 y 36, se trabajó con una submuestra de 33 alumnos, sobre un total de 123. El 94% de ellos pertenece a la franja etaria que va de 20 a 31 años, en tanto el 6% restante al segmento de 32 años a 43. El 94% es de sexo femenino y el 9% domiciliado en la ciudad de Rosario.

La mayoría de los encuestados (55%) asocian la creatividad con un saber científico, relacionándola con la producción de nuevos descubrimientos. Un 24% la atribuye a la felicidad en la vida cotidiana proveniente de un saber práctico, en tanto un 18% opina que la creatividad está asociada con la producción de obras artísticas originales (respuesta relacionada con un saber estético, emotivo).

Para el 70% de los encuestados, una persona creativa se caracteriza por organizar nuevas situaciones (respuesta vinculada al saber práctico). Asimismo el 30% opina que una persona creativa es aquella que resuelve inmediatamente situaciones impensadas (respuestas también vinculadas a este tipo de saber).

Un 27% contestó que es creativo aquel que es capaz de provocar cambios, opción que responde a un saber científico, y sólo un 3% lo atribuye a tener coraje, de origen emotivo.

En cuanto a lo que se necesita para crear, la mayoría (85%) opina que la creatividad puede realizarse con imaginación para emplear el tiempo lúdico, no condicionado, opción encuadrada con lo emotivo, estético. El 12% la relaciona con la flexibilidad en la toma de decisiones, que tiene que ver con un saber práctico.

Un 64% piensa que crear no es lo mismo que inventar, en tanto un 33% dice que sí lo es. A este respecto el 43% del total justifica su respuesta enmarcándola en el saber práctico, un 30% en un saber científico, un 12% lo atribuye a un saber estético, emotivo, mientras un 15% no responde a esta pregunta.

El 97% opina que no sólo los genios pueden crear o promover situaciones creativas.

El 46% de los estudiantes responde al saber práctico en la primera situación creativa, un 21% lo relaciona con lo emotivo y lo estético, en tanto un 33% no responde.

El 21% de la submuestra narró o imaginó la segunda situación planteada a partir del saber estético, emotivo; un 9% al práctico, un 6% al científico, mientras el 64% del grupo no respondió.

El alto porcentaje de alumnos docentes que no contestaron no es casual. Ha de entenderse como una real dificultad para imaginar, producir y aplicar la transferencia de su opinión de creatividad.

En los profesorados de EGB. En la encuesta realizada en los profesorados de las Escuelas Normales N° 35 y 36, se abordó a una submuestra de 31 alumnos. El 74% pertenece a la franja etaria que va de 19 a 29 años, en tanto el 26% restante al segmento de 30-40 años. El 84% es de sexo femenino y el 87% domiciliado en la ciudad de Rosario.

La mayoría de los encuestados (42%) asocian la creatividad con un saber práctico, otorgándole una significación relacionada con la felicidad en la vida cotidiana. Un 29% la atribuye a la producción de nuevos descubrimientos provenientes del saber científico, en tanto el 26% opina que la creatividad está asociada con la producción de obras artísticas originales,

LA CREATIVIDAD COMO VALOR SOCIAL APRECIADO

Tabla 3
Frecuencias de respuestas a los ítemes del estudio por carrera

Item	Carrera			
	EGB	NI	ISEF	Total
¿CON QUÉ ASOCIAS LA CREATIVIDAD?				
1. Aspecto emotivo-artístico-científico: aprender a imaginar	8	6	14	28
2. Aspecto práctico: aprender a hacer	13	8	17	38
3. Aspecto práctico: aprender a hacer	0	0	1	1
4. Aspecto científico: aprender a pensar	9	18	27	54
5. No contesta	1	1	0	2
UNA PERSONA CREATIVA SE CARACTERIZA POR...				
1. Aspecto científico: aprender a pensar	7	9	12	28
2. Aspecto científico: aprender a pensar	0	0	3	3
3. Aspecto emotivo-artístico-científico: aprender a imaginar	1	1	2	4
4. Aspecto práctico: aprender a hacer	9	10	24	43
5. Aspecto emotivo-artístico-científico: aprender a imaginar	0	0	0	0
6. Aspecto práctico: aprender a hacer	0	0	0	0
7. Aspecto práctico: aprender a hacer	11	13	18	42
9. No contesta	3	0	0	3
¿QUÉ SE NECESITA PARA CREAR				
1. Aspecto práctico: aprender a hacer	11	4	15	30
2. Aspecto emotivo-artístico-científico: aprender a imaginar	20	28	42	90
9. No contesta	0	1	2	3
¿ES LO MISMO CREAR QUE INVENTAR?				
1. Sí	12	11	11	34
2. No	17	21	45	83
9. No contesta	2	1	3	6
¿POR QUÉ?				
1. Aspecto práctico: aprender a hacer	13	14	23	50
2. Aspecto científico: aprender a pensar	6	10	20	36
3. Aspecto emotivo-artístico-científico: aprender a imaginar	4	4	6	14
9. No contesta	8	5	10	23
¿SÓLO LOS GENIOS PUEDEN CREAR?				
1. Sí	2	0	1	3
2. No	29	32	56	117
9. No contesta	0	1	2	3
SITUACIÓN CREATIVA 1. Ejemplos				
1. Aspecto práctico: aprender a hacer	13	15	37	65
2. Aspecto científico: aprender a pensar	2	0	2	4
3. Aspecto emotivo-artístico-científico: aprender a imaginar	7	7	15	29
9. No contesta	9	11	5	25
SITUACIÓN CREATIVA 2. Ejemplos				
1. Aspecto práctico: aprender a hacer	6	3	31	40
2. Aspecto científico: aprender a pensar	0	2	4	6
3. Aspecto emotivo-artístico-científico: aprender a imaginar	8	7	9	24
9. No contesta	17	21	15	53

TAVELLA Y TICA

lo cual está relacionado con la emotividad y el saber estético.

Para el 35 % de los encuestados, una persona creativa se caracteriza por organizar nuevas situaciones, vinculado al saber práctico, asimismo el 29 % opina, también vinculado a este tipo de saber, que una persona creativa es aquella que inmediatamente resuelve situaciones impensadas.

Un 23% contesta que es creativo aquel que es capaz de provocar cambios, que responde a un saber científico y sólo un 3% lo atribuye a tener coraje, de origen emotivo. Un 10% no responde.

En cuanto a lo que se necesita para crear, la mayoría (65%) opina que la creatividad puede realizarse con imaginación para emplear el tiempo lúdico, no condicionado, opción encuadrada con lo emotivo y lo estético. Sólo el porcentaje restante lo relaciona con la flexibilidad en la toma de decisiones, que tiene que ver con un saber práctico.

Un 55% piensa que crear no es lo mismo que inventar, un 6% no responde la consigna y un 39% dice que sí lo es. A este respecto el 42% justifica su respuesta enmarcándola en el saber práctico, un 19% en un saber científico, un 13% lo atribuye a un saber estético, emotivo, y un 6% no responde.

El 94% opina que no sólo los genios pueden crear o promover situaciones creativas. Estas situaciones, según el 42%, responden al saber práctico, un 23% las relacionan con lo emotivo y sólo un 6% con lo científico, en tanto un 29% no responde.

El 26 % narró o imaginó la segunda situación a partir del saber estético, emotivo; un 19% al práctico y un 55% no respondió la pregunta.

En este caso, se reitera la explicación expresada a propósito de los estudiantes

de los Profesorados de Nivel Inicial. El número de sujetos que no contestaron evidencia la real dificultad de los alumnos docentes para imaginar, producir y aplicar la transferencia de su opinión de creatividad.

En el Instituto Superior de Educación Física. En la encuesta realizada en el ISEF N° 11, se abordó a una submuestra de 59 alumnos, sobre un total de 90, que corresponden a dos divisiones de cuarto año. El 89% pertenece a la franja etaria que va de 21 a 25 años, en tanto el 11% restante al segmento de 26 a 30 años. El 52% es de sexo masculino y el 71% del total, domiciliado en Rosario.

Un 45% de los encuestados en este grupo asocian la creatividad con un saber científico, con la producción de nuevos descubrimientos. Un 29% la atribuye a la felicidad en la vida cotidiana proveniente de un saber práctico, en tanto el 24 % opina que la creatividad está asociada con la producción de obras artísticas originales, lo que se halla relacionado con la emotividad y el saber estético. Sólo un 2% la relaciona con el éxito en el mundo de los negocios, lo que responde también a un saber práctico.

Para el 41% una persona creativa se caracteriza por resolver inmediatamente situaciones impensadas, vinculado al saber práctico. Asimismo, el 31% opina, también vinculado con el saber práctico, que una persona creativa es aquella que puede organizar nuevas situaciones.

Un 20% contestó que es creativo aquel que es capaz de provocar cambios, lo que responde a un saber científico. Un 5% lo relaciona con ser una excepción a la regla, encuadrados dentro de un saber científico y un 3% con tener coraje, relacionado con lo emotivo.

En cuanto a lo que se necesita para

LA CREATIVIDAD COMO VALOR SOCIAL APRECIADO

crear, la mayoría (71.5%) opina que la creatividad puede realizarse con imaginación para emplear el tiempo lúdico, no condicionado, opción encuadrada con lo emotivo, con el saber estético. El 25.5% lo relaciona con la flexibilidad en la toma de decisiones, de origen práctico. Un 3% no responde.

Un 76% opina que crear no es lo mismo que inventar, un 19% dice que sí lo es, mientras un 5% (3 alumnos) no responde. En la justificación que se les solicita, el 39% del grupo encuestado enuncia su respuesta enmarcándola en el saber práctico, un 34% en un saber científico, un 10% en un saber estético, emotivo, y un 17% no contesta.

El 97% piensa que no sólo los genios pueden crear o promover situaciones creativas y un 3% no responde.

Respecto de la primera situación creativa, el 63% la plantea de acuerdo con un saber práctico, un 26% con un saber emotivo, estético, el 3% con el saber científico, mientras el 8% no responde.

El 52% del grupo atribuye la segunda situación a un saber práctico, un 15% al estético, emotivo, el 7% al saber científico y el 26% no realizó esta descripción de situación.

Puede observarse que en la carrera del Profesorado de Educación Física, el porcentaje de sujetos que no contestaron es menor que el de las otras submuestras. Se trata de un 4º año, en un profesorado donde el juego y la fantasía son pilares estructurantes de determinados espacios curriculares, que favorecen la transferencia a situaciones de inventiva.

Apreciaciones comparativas

En la encuesta realizada en los profesorado de EGB y Nivel Inicial N° 35 y 36 y en el ISEF N° 11 se abordó una población de 123 alumnos, el 25% perte-

nece a EGB, el 27% a Nivel Inicial y el 48% al ISEF.

Un 42% de los encuestados en EGB asocian la creatividad con un *saber práctico* relacionado con la felicidad en la vida cotidiana. En el Nivel inicial, un 24% coincide con esto, al igual que un 29% en el ISEF. La mayoría de los encuestados en el Nivel Inicial la asocia con un saber científico, con la producción de nuevos descubrimientos (55%); en EGB sólo un 29% opina lo mismo y en el ISEF un 45%.

Asociaron la creatividad con un *saber estético, emotivo*, con la producción de obras artísticas originales, un 26% en EGB, un 18% en el Nivel Inicial y un 24% en el ISEF. Con el éxito en el mundo de los negocios que se asocia a un saber práctico, han coincidido un 2%, sólo en el ISEF.

En cuanto a cómo se caracteriza una persona creativa, en EGB un 35% la concibe como poseedora de un saber práctico, con capacidad para organizar nuevas situaciones. También la mayoría del Nivel Inicial (70%) coincide con esto, no así en el ISEF 41%, donde la caracterizan por resolver inmediatamente situaciones impensadas, aunque también la vinculan con el saber práctico.

Al respecto de lo que se necesita para crear, en EGB un 65%, en el Nivel Inicial, un 85% y en el ISEF un 71% coinciden en que es fundamental la imaginación para emplear el tiempo lúdico, no condicionado, que tiene que ver con un saber estético, emotivo.

Para un 55% de los de la EGB, un 64% de los del Nivel Inicial y un 76% de los del ISEF, no es lo mismo crear que inventar. Un 42% de los de la EGB justifican su posición desde un saber práctico, al igual que un 43% de los del Nivel Inicial y un 39% de los del ISEF.

TABELLA Y TICA

En cuanto a la situación creativa 1, en EGB un 42% la imagina de acuerdo con un saber práctico, en el Nivel Inicial, un 46% y en el ISEF un 63%.

En la situación 2, en EGB un 26% la narra vinculándola con un saber estético-emotivo. Lo mismo ocurre con un 21% del Nivel Inicial, en tanto un 52% del ISEF lo hace con un sentido orientado al saber práctico.

Las variables contextuales

Las variables o características contextuales son los atributos generales, demográficos o de base que califican las opiniones de los estudiantes.

Las respuestas que se analizaron, pertenecen a una población entre los 19 y 43 años, con una dispersión diferente en cada carrera. Los modos se ubican entre los 21 y los 27 años, punto de acercamiento entre las poblaciones estudiadas.

La importante presencia femenina en el ámbito de los profesorados de Nivel Inicial y EGB I y II es producto de una construcción social histórica, heredada, tradicional que centra en las mujeres la tarea de educación de los niños y jóvenes. En el profesorado de Educación Física, en cambio, se visualiza una equiparación entre los sexos (44 mujeres y 46 varones), que también es producto de una visión tradicional, que concibe a los profesores varones, educando a los niños y jóvenes y a las docentes mujeres, guiando la educación de las alumnas.

La disparidad en el sexo de los profesorados de Formación Inicial y EGB dificulta las conclusiones respecto de una opinión diferenciada acerca de lo que se necesita para crear. Sin embargo las mujeres se orientan con mayor facilidad hacia la elección de una creatividad que prioriza el campo de la imaginación.

Esto se ve ratificado cuando se trabaja con un profesorado donde los totales de varones y de mujeres están parejos, como el caso del ISEF donde sobre un total de 29 mujeres, 21 de ellas, priorizan el área emotiva, conservando la proporción entre los varones.

Buscando fundamentos a esta relación, podemos hallarlo en la distinta formación de los profesorados. Los dos primeros se profesionalizan en el área formal de enseñanza. El campo de educación física actualmente se orienta, además, hacia la educación no formal e incluye al tiempo de ocio creativo como un área de desarrollo de la enseñanza específica en su oficio. Desde el punto de vista estadístico y de su interpretación, podemos concluir que el tipo de carrera incide en la apreciación de la dimensión que prioriza a la creatividad.

El nivel de estudio de los padres refleja que las madres mujeres registran mayor escolaridad que los padres. En nuestra cultura, al menos por ahora, la relación entre la madre, el niño y la escuela es mayor que la del padre. Los alumnos de los profesorados con alta escolaridad en los padres, cuentan con un capital cultural que podría constituirse en un valor creativo que trasciende a la vida.

Las apreciaciones comparativas de los tres profesorados muestran una tendencia a ejemplificar situaciones creativas, inventivas y geniales en forma práctica, de alto valor realista y de escaso nivel de abstracción.

Discusión

En su mayoría, las respuestas están vinculadas con un saber práctico, demostrando así el predominio de ideas volcadas a lo concreto.

Se observa que los encuestados del

LA CREATIVIDAD COMO VALOR SOCIAL APRECIADO

sexo masculino han tenido mayor elaboración en el contenido de las respuestas.

Las respuestas dadas por los encuestados mayores de 25 años resultan tener una mejor reflexión y expresión con respecto a la definición, argumentación, caracterización y ejemplificación del concepto de creatividad.

En las descripciones de las situaciones creativas, la mayoría de los encuestados (en el Nivel Inicial y en el ISEF) han relatado ejemplos relacionados con un saber práctico y (en menor porcentaje) emotivo. Sin embargo a la hora de asociar la creatividad, lo hicieron utilizando un saber científico.

A pesar del gran predominio de respuestas de tipo prácticas, la gran mayoría ha coincidido que para crear se necesita imaginación para emplear el tiempo lúdico no condicionado. Pertenece a un saber estético-emotivo.

Es notoria la influencia del nivel intelectual y cultural del entorno familiar hacia ideas, percepciones y concepciones que demuestran los encuestados en el desarrollo de sus respuestas.

Los alumnos estudiados presentan dificultades en armonizar las tres dimensiones de la creatividad.

Si el concepto de creatividad ocupacional es el que le otorga el valor social a la creatividad cuando la aplicamos a la resolución de los problemas cotidianos, encontramos que los alumnos se enfrentan al presente utilizando prioritariamente la dimensión práctica. Esto implica continuar con el camino ya iniciado. Les cuesta romper lo históricamente dado, imaginando, jugando, con situaciones que podrían ser o no para planificar otras que nunca se dieron y que podrían darse: *potencial de creatividad*. En este sentido la creatividad no se constituye en un valor apreciado y limita el protagonismo

de la escuela en los cambios sociales.

Sugerencias didácticas

Siguiendo el análisis que realiza Domínguez Ríos (2002) acercamos algunas sugerencias didácticas:

1. Es indispensable para cualquier proyecto educativo que se proponga un trabajo a favor de la creatividad, mantener una ética que contemple un profundo respeto por el ser humano, una aceptación de sus diversidades, una tolerancia verdadera, una capacidad de empatizar, una motivación comprometida en el desarrollo creativo propio y de los demás, una actitud deliberada de encontrar soluciones creativas a los problemas, una honestidad y entrega al trabajo, un equilibrio entre humildad, lucidez y confianza, donde se evite el autoritarismo y se reconozca que hay más de una respuesta válida.

2. Toda recuperación de la creatividad requiere un proceso combinado de vivencias, experimentación, reflexión y retroalimentación que conduce a una síntesis creativa individual, por lo cual las propuestas escolares deben asentarse en el alumno como protagonista de su propio aprendizaje, constructor del propio conocimiento.

3. Es necesario desarrollar proyectos de trabajo orientados a lograr un nivel adecuado de autoconfianza, autoestima, autoconocimiento y seguridad psicológica porque permiten apertura, flexibilidad, iniciativa y sensibilidad para realizar propuestas y acciones diversas de las habituales. Estas propuestas son esenciales para que cada persona pueda reconocer el potencial creativo que posee y pueda desarrollarlo.

4. Los problemas deben dejar de verse como tragedias y deben ser percibidos como oportunidades, como retos a la imaginación, porque esta actitud permite

TABELLA Y TICA

contactarnos con una serie de posibilidades dentro de nosotros mismos y del entorno.

5. Tienen que revalorizarse las relaciones de cooperación, el sentido de interdependencia y complementariedad.

Referencias

- Altamirano, Carlos (Dir.). (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Csickszentmihalyi, Mihaly. (2000). Motivation and creativity: Toward a synthesis of structural and energistic approaches to cognition. *New Ideas in Psychology*, 6(2), 159-176.
- Csickszentmihalyi, Mihaly. (2000). Potenciando la creatividad personal. *Revista Psicología*. Recuperado el 18 de agosto de 2003, de http://homepage.mac.com/penagoscorzo/creatividad_2000/creatividad8.html
- Doetzi, M. (Dir.). (1988). *Gran diccionario de sinónimos y antónimos*. Santiago: Occidente.
- Domínguez Ríos, María del Carmen. (2002). *Despertando la creatividad de los docentes. Para desarrollar actitudes creativas en los alumnos*. Recuperado el 18 de agosto de 2003, de http://www.comunicacion.buap.mx/gaceta/2002/gct54/pag_26.htm
- Penagos, Julio César y Aluni, Rafael. (2000). Preguntas más frecuentes sobre creatividad. *Revista Psicología*. Recuperado el 18 de agosto de 2003, de http://homepage.mac.com/penagoscorzo/creatividad_2000/creatividad8.html

EXPECTATIVAS, EDUCACIÓN Y LOGRO OCUPACIONAL: UN ESTUDIO EN MUJERES ARGENTINAS DESTACADAS

Miriam Aparicio
CONICET, Argentina
Mariana Argüello
Universidad Austral, Argentina

RESUMEN

La investigación se inscribe dentro de la perspectiva cognitivo-afectiva y motivacional (procesos psicológicos que intervienen en la conducta encaminada al logro de metas: Heider, Kelley, Weiner, Bandura, Csikszentmihalyi, entre otros). Se analizan los condicionantes de logro en una población de mujeres destacadas en la Argentina durante la última década que han recibido el Premio a la Mujer del Año. El estudio consta de dos partes. La primera es una replicación de un estudio efectuado en EEUU por Sylvia Rimm (1999), con mujeres exitosas. El propósito fue estudiar bajo qué influencias se desarrolló la niñez y adolescencia de mujeres que terminaron exitosamente sus carreras. En la segunda parte se analizan condicionantes psicosociales y de personalidad y efectos asociados (Aparicio, 1995, 2003). La dimensión microsocial es así el eje para comprender el porqué del logro o fracaso. Se complementó metodología cuantitativa con cualitativa aplicándose una encuesta semiestructurada y tests específicos de internalidad, de alineación y de afrontamiento. Asimismo, se hicieron entrevistas a dichas mujeres y a quienes gerencian la distinción anual. Se trabajó a la luz de un microenfoque, estrategia que permitió recuperar a la persona (factores motivacionales) sin descuidar los condicionantes organizacionales y culturales (influencias recibidas durante la infancia y adolescencia, que subyacerían a la conducta orientada al logro). En este artículo nos centramos en dos factores: aspiraciones-expectativas de logro (consideradas como condicionantes) y logro ocupacional objetivo (considerado como efecto). Los hallazgos (a) arrojan una relación positiva entre aspiraciones, expectativas y logro, y (b) permiten identificar aspectos esenciales que configuran un perfil común y que padres y educadores debieran reforzar durante la niñez y adolescencia con miras a facilitar el camino profesional y (c) sugieren que, siendo las competencias sociales aprendidas e “internalizadas”, particularmente en los contextos educativos, su afianzamiento se debiera erigir en un objetivo de los sistemas de formación continua.

Introducción

En el marco de la sociedad actual, la mujer tiene mayores y nuevas oportunidades de participación en el mundo laboral, aunque todavía enfrente obstáculos que dificultan su integración en el mer-

cado de trabajo. En efecto, todavía son proporcionalmente pocas las que llegan a posiciones destacadas y puestos claves, por ejemplo en el ámbito de la política o de la empresa. Frente a este cuadro, una pregunta se imponía: ¿Por qué existen

mujeres que llegan a alcanzar niveles de logro profesional más significativos que otras, incluso cuando se encuentran en circunstancias socioeconómicas similares?

El interés por el logro ocupacional femenino y los factores asociados llevó a plantearnos la necesidad de descubrir las influencias que recibieron tales mujeres durante su niñez y adolescencia, básicamente con el fin de diseñar estrategias educativas, dirigidas a desarrollar y reforzar hábitos positivos, que contribuyan a la consecución de metas en el ámbito profesional. Esto es, en última instancia, se trataba de propiciar desde la educación factores asociados a logro, tal como se ha hecho en contextos más desarrollados.

Asimismo, nos interesamos en conocer sus estilos de afrontamiento, debido a que en la posmodernidad se ha fomentado una cultura de la vida fácil, que ha transformado al hombre en un ser más vulnerable, con tendencia a una cierta *indefensión* (Rojas, 1992, pp. 16-17).

El plan de desarrollo siguió el diseño que se describe a continuación. Primero se pasó revista las posiciones teóricas asociadas a logro ocupacional desde una perspectiva psicosocial en tres capítulos. El primero nos acerca al concepto de logro y al papel de los factores-cognitivo-afectivos en la motivación de la conducta orientada a logro; en el segundo se desarrollan algunos modelos explicativos; en el tercero se analiza el afrontamiento como proceso de cara al logro y se exponen estilos y estrategias. Luego del laboreo metodológico, se ofrecen los resultados en dos secciones: (a) factores asociados a logro y (b) perfiles predominantes, realizando por último una propuesta de aplicación en el ámbito educativo.

De todo este desarrollo, recuperamos aquí solamente las nociones-eje relativas a logro y algunas teorías vinculadas a los factores en juego —las aspiraciones y expectativas—, particularmente, la teoría de la indefensión aprendida de M. Seligman.

Hipótesis

El estudio formuló como hipótesis que *los condicionantes psicosociales, entre los que se incluyen las motivaciones, aspiraciones, expectativas, estilo atribucional y estilo de afrontamiento, podrían configurar perfiles más proclives al logro ocupacional.*

De allí se desprenden las siguientes hipótesis desagregadas:

1. La fuerza de la motivación para alcanzar una meta dependería de la expectativa de éxito o de fracaso y de la valencia subjetiva atribuida al éxito o al fracaso.

2. Las personas que mantienen altas expectativas de éxito frente a una meta y valoran positivamente la meta presentarían mayor motivación para alcanzarla.

Objetivos

Los objetivos del estudio fueron los siguientes:

1. Analizar la relación que existe entre aspiraciones, motivaciones y logro.

2. Identificar los condicionantes de logro en las mujeres argentinas que han sido reconocidas públicamente por su desempeño, principalmente en el ámbito socio-profesional.

4. Poner al descubierto en qué medida la formación de hábitos durante la niñez condicionan de manera significativa la consecución de metas.

5. Analizar los estilos de afrontamiento más comunes en mujeres que evidencian niveles de logro relevantes.

6. Develar los sistemas de valores que subyacen a los perfiles de logro.

7. Derivar el conocimiento de factores de alta influencia en el logro en programas de formación continua.

8. Ofrecer pautas para padres y educadores que sirvan de referentes para la educación.

Metodología

Población y muestra

Se trabajó con una muestra conformada por 46 mujeres que se desempeñan profesionalmente en las siguientes áreas: emprendimientos sociales, empresarial, medios de comunicación, organismos gubernamentales, científica y arte y diseño.

La población total de las mujeres nominadas al premio *Mujer del año*¹, durante el período 1998 a 2000, tomado para este estudio, incluía 56 mujeres. Sin embargo, se pudo trabajar efectivamente con 22, atendiendo a que muchas de ellas residían en el interior del país. Por este motivo, decidimos completar la muestra con otras 24 mujeres que aunque no fueron postuladas a ese premio, se caracterizan por tener una destacada trayectoria profesional y en algunos casos, también han sido distinguidas por otros premios nacionales y/o internacionales.

Es importante hacer notar, que las mujeres seleccionadas provienen de distintos niveles socio-económicos. Algunas no tienen terminada la escuela primaria o secundaria y otras no han accedido a un título universitario.

Métodos y técnicas

Se trabajó con métodos cuantitativos y cualitativos, para lograr un acceso más profundo a la problemática que nos ocupa.

Entre las técnicas cuantitativas, se aplicó una encuesta semiestructurada, que se completó con una entrevista. La primera parte de la encuesta es la que se aplicó en el estudio realizado por Silvia Rimm. La segunda parte fue elaborada por nosotras para un estudio sobre factores en universitarios, administrada a una muestra de graduados y desertores de la Universidad Nacional de Cuyo (1980-2001) y a graduados de la Universidad Tecnológica Nacional, que ingresaron de 1985 a 2002). Además se aplicaron tres tests, uno para medir estilos de afrontamiento (Frydenberg y Lewis, 1999) y los otros dos, para medir el estilo atribucional (Dagot, 2000; Gangloff, 1995), entendido como las causas que se atribuyen al comportamiento de las mujeres de este estudio.

Con respecto a las técnicas cualitativas, se utilizó la entrevista y el registro de datos. Las encuestas, las entrevistas y los tests se tomaron en sesiones individuales, con una duración total de dos a cuatro horas.

Variables

La Tabla 1 señala los núcleos de variables que orientaron nuestro análisis. Se agruparon en factores y perfiles.

Desarrollo

Aproximación al logro ocupacional

El creciente interés por el estudio del logro ocupacional, también en relación a una mayor presencia de la mujer en todos los ámbitos profesionales, no es casual:

La cultura enfatiza hoy valores como el trabajo, el éxito (externo) en el trabajo, los logros competitivos y esto lo hace desde el Super-Yo mismo internalizado por las personas... Psicológicamente, es

Tabla 1
Variables del estudio

Factores	Perfiles
I. Aspiraciones (ASP)	I. Expectativas de los padres
II. Expectativas laborales (ELL)	II. Apoyo y firmeza de los padres
III. Internalidad (EI)	III. Valoración del aprendizaje por sus pares
IV. Logro ocupacional (ELO)	IV. Hábitos en años escolares
V. Tolerancia a las presiones (TP)	V. Actividades conexas
VI. Satisfacción con las instituciones educativas (SIE)	VI. Relación entre las actividades realizadas en años escolares y la profesión actual
VII. Satisfacción académica (ESA)	VII. Experiencias positivas en años escolares
VIII. Satisfacción laboral (ESL)	VIII. Experiencias positivas en años universitarios
	IX. Motivaciones para elegir la carrera
	XI. Satisfacción con la carrera y profesión de la encuestada

decir internamente, nos sentimos como “obligados” a triunfar y destacarnos, obligados en el sentido de cierta compulsión interior, ni muy consciente ni muy racional. No sólo es por gusto, sino que a veces es a disgusto. (Pit-hod, 1995, p. 20)

Al mismo tiempo y casi paradójicamente, el auge de investigaciones en torno de esta cuestión parece estar estrechamente ligado al desempleo, que junto con la globalización y el desarrollo tecnológico surge como un fenómeno de carácter mundial. Según las últimas cifras del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, la desocupación argentina está cercana al 16%. Esta tendencia se registra también desde hace tiempo, en los países desarrollados.

Frente a este panorama, se ha visto la necesidad de comprender el porqué del logro o fracaso profesional a la luz de múltiples condicionantes, centrándonos particularmente en esta investigación en los procesos psicosociales que subyacen al logro.

Para comenzar es necesario definir qué se entiende por logro ocupacional y

en qué medida los condicionantes psicosociales (factores cognitivos-afectivos) intervienen en la conducta encaminada al logro de metas.

Concepto

El término logro deriva de la palabra latina *lucrum*, que significa ganancia. El diccionario de la Real Academia Española, define el logro como ganancia, lucro. Lograr alude a conseguir, alcanzar, obtener, llegar al sitio o lugar que se pretende. Es frecuente utilizar la palabra logro como sinónimo de éxito, es decir, el resultado feliz de un negocio, de una actuación o la buena aceptación que tiene alguien o algo. Por tanto, el éxito ocupacional suele tener una connotación asociada a la obtención de ganancias económicas o a un indicador de eficiencia.

Este estudio, no obstante, deja de lado este punto de vista, para centrarse en otra acepción del término. Considera al éxito como el reconocimiento de un logro. “Tener éxito connota que los demás se hagan eco del logro obtenido por nosotros” (Yepes Stork y Aranguren, 2001, p. 448). Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el logro ocupacional

es el fruto de la realización de un trabajo de calidad que compromete a la persona y la mejora desde dentro. El logro equivaldría a conseguir un resultado excelente entendiendo con Llano (2002) a la “excelencia (como el) modo de conducirse que aspira a lo bueno e incluso a lo mejor. Es la fuerza vital que lleva a exigirse con esfuerzo y a superarse con esperanza” (p. 121).

El papel de los factores cognitivos-afectivos en la motivación de la conducta

Veamos qué importancia asumen estos factores para luego analizar su presencia en nuestras mujeres.

A principios del siglo XX, en el ámbito de la psicología, la tendencia dominante fue el paradigma mecanicista, que dio un gran protagonismo a los instintos, impulsos, necesidades, considerándolos los principales activadores de la conducta. La aproximación mecanicista, a la que adscribió el conductismo, mantuvo una postura determinista según la que la respuesta está atada al estímulo (Garrido Gutierrez, 2000), quedando así las funciones cognitivas al margen del estudio de la conducta (Nuttin, 1982, p. 15).

Esta tendencia dominante entró en crisis a partir del reconocimiento de la influencia de los procesos cognitivos en la motivación del comportamiento. Se lee en Barberá Heredia (2000):

A partir de la década de los cincuenta los modelos cognitivos y socio-cognitivos van ganando terreno, al menos en el ámbito académico. La Psicología intenta recuperar, de este modo los aspectos específicos de la naturaleza humana al reivindicar el papel crucial que desempeña el conocimiento sobre la motivación. Por influencia de la psicología cogni-

tiva, una parte considerable de la investigación experimental se interesa por analizar los procesos psicológicos que intervienen en la conducta encaminada al logro de metas. (p. 16)

La motivación comienza a asumir un papel importante en la acción humana por cuanto permite, en alguna medida, predecir y explicar la conducta humana. Es, en palabras de Huertas (1997),

un ensayo preparatorio de una acción para animarse a ejecutarla con interés y diligencia... Se incluyen en este proceso motivacional todos aquellos factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado. (p. 65)

Los procesos cognitivo-afectivos, alimentan, pues, la motivación de logro. Por una lado caracterizan la interpretación que se da de las demandas de la situación en la que se va a producir la acción y del resultado de esa tarea. Por otro lado, conforman las creencias y valores que añaden estimación a determinadas acciones y metas. (pp. 48-49)

En este sentido lo que motiva al ser humano “no son ni los impulsos intraorgánicos ni tampoco los estímulos ambientales, sino las relaciones interactivas que, de forma continua, se genera entre un individuo y su entorno” (Barberá Heredia, 2000, p. 7).

Dicho de otro modo, la acción humana tiene una fase motivacional y otra cognitiva: surge, pues, el *motivo* y el planteamiento de una *meta*. “Un motivo refiere a un conjunto de pautas para la acción, emocionalmente cargadas, que

implican la anticipación de una meta u objetivo preferido” (Huertas, 1997, p. 76). Y el ser humano posee la capacidad de anticiparse a las metas o sucesos y planificar su acción. Puede prever el futuro y hacerlo presente en su imaginación, lo que “posibilita prever las consecuencias de los diversos sucesos y cursos de acción, antes de que la conducta se produzca” (Garrido Gutierrez, 2000, p. 2).

La anticipación de la meta es la causa de la conducta. Esta previsión de la acción ejerce un efecto motivacional e incita a su realización en una determinada dirección. “Desde la lógica que subyace a la anticipación, la conducta (efecto) es determinada por la representación actual, presente (causa) de un evento, objeto o situación, más o menos próximo o lejano en el tiempo” (p. 2).

Desde un enfoque cognitivo, la meta puede definirse como “un tipo de representaciones cognitivas de los sujetos sobre aquello que les gustaría que sucediera, lo que querrían conseguir (a lo que desearían aproximarse), o lo que les gustaría que no sucediera (lo que desearían evitar) en el futuro” (Huertas, 1997, p. 161). Dice Huertas:

Las metas influyen en la conducta del sujeto a partir de cuatro mecanismos básicos: dirigiendo la atención, movilizándolo el esfuerzo para la tarea, motivando la persistencia en la tarea y facilitando la estrategia a desarrollar. (p. 166)

En la elección de las metas, intervienen tanto los procesos cognitivos y volitivos, como los afectivos-motivacionales:

Es frecuente que para formarnos un propósito, una meta, recurramos a determinadas informa-

ciones adicionales... Por ejemplo podemos encontramos con una persona que tiene la meta de ser pianista; pues bien parte de la información relacionada con esta meta tiene que ver con las características del pianista ideal que se desea alcanzar (ser disciplinado, practicar todos los días, etc.) y con las características del mal pianista que se desea evitar (ser desorganizado, desafinar)... Así se discrimina mejor la distancia que hay entre la meta, o el estado ideal que se desea alcanzar, y el estado actual en el que se encuentra el sujeto. (p. 162)

De este modo, el conocimiento sobre cada meta permitirá establecer un acertado plan de acción en vistas a la consecución de las mismas. Así, dice Huertas:

El control cognitivo de la acción se encarga principalmente de la planificación del comportamiento, de establecer las acciones relevantes para conseguir lo deseado. Significa centrarse en el análisis de la información referida a la meta elegida y en procurarse los medios para su consecución. (pp. 78-79)

Las estrategias, junto con la información que interese recabar para realizar un plan adecuado, son las que permiten el logro de las metas. A su vez, el interés y compromiso con la meta orientan las estrategias de acción. Seguramente será distinta la manera de actuar de un equipo para jugar un partido amistoso que para un campeonato mundial.

Como se analiza en el contexto del estudio, el logro de las metas no depende sólo de las estrategias de acción, sino que también están en juego las expectativas y las atribuciones causales que realice el sujeto.

EXPECTATIVAS, EDUCACIÓN Y LOGRO OCUPACIONAL

Volviendo a las metas, detallamos algunas especificaciones:

1. Se pueden clasificar según su contenido. El tipo de meta guiará la conducta de una manera determinada. La persona cuya meta es el logro ocupacional emprenderá acciones distintas a la que se propone metas relacionadas con la salud o el deporte. Algunos estudios han permitido realizar una categorización de las metas. Shutz las clasificó en metas ocupacionales, familiares, educacionales, de viaje y aventuras, de bienestar personal, de comodidad física, de poder y salud, de ayuda social, de amistad, religiosas. Por otra parte, Ford y Nichols las agruparon en metas afectivas, cognitivas, de organización subjetiva, de relación social, asertivas, de relación social hacia el grupo, de tarea (Huertas, 1997, pp. 16-17).

2. Es importante, además, que las metas sean específicas y tengan cierto grado de dificultad. Con respecto a la especificidad de las metas, Locke (citado en Huertas, 1997) sostiene que

una persona que sabe bien cuál es la meta que se ha propuesto, orientará mejor su atención, movilizará sus esfuerzos hacia la meta, persistirá con más probabilidad en la conducta que le dirige a la meta y encontrará más fácilmente la estrategia a desarrollar para alcanzar la meta que una persona que no ha definido bien sus propósitos. (p. 169)

En cuanto al grado de dificultad, Csikszentmihalyi (1998) comprobó que una tarea u objetivo es motivante, siempre y cuando la persona perciba habilidades acordes a la tarea a emprender. Precisamente las experiencias óptimas se producen, cuando las situaciones caracterizadas por los más altos retos y desafíos se producen en personas que perciben un

alto grado de habilidad para enfrentarse a las mismas. De lo contrario —cuando se combinan altos desafíos con bajas habilidades— se da lugar a experiencias de ansiedad.

3. Por fin, para alcanzar las metas necesitamos trazar planes de acción bajo los cuales subyacen aspectos motivacionales de carácter cognitivo-afectivo, tales como las expectativas, aspiraciones y atribuciones causales. Veámoslo.

Las expectativas. La noción de *expectativa* remite “a lo que se espera, sea como deseo o como simple previsión. Si lo aplicamos a las tareas o fines que buscamos, las expectativas son el resultado de una compatibilización de variables”, dice Pithod (1993, p. 120).

Morse (1953) relaciona las expectativas con la satisfacción laboral. La expectativa expresa el conjunto de valores que el individuo ha ido asimilando y que quiere ver realizados en el ámbito de trabajo; así, la satisfacción será el resultado de lo que el individuo espera obtener y lo que obtiene realmente.

Por otra parte, la percepción de la propia capacidad incide también en el nivel de expectativas, que a su vez repercute en el rendimiento de la persona:

El sujeto se “mide” a sí mismo luego de haber medido la tarea por realizar o fin a lograr. Su expectativa de éxito oscila entre un máximo y un mínimo de posibilidades... Esta evaluación de posibilidades supone: a) una apreciación de la dificultad objetiva; b) una apreciación del “nivel del yo” en relación con ella; c) una esperanza o nivel de aspiración que puede ser la resultante de un buen ajuste de a) y b) (cálculo objetivo o racional) o de

un mal ajuste (pesimista u optimista). (Pithod, 1993, p. 120)

Las aspiraciones. En estrecha relación con las expectativas se hallan las aspiraciones, a las que Nuttin (citado en Pithod, 1993) define como “la actitud del sujeto frente a la tarea particular a ejecutar... No es en suma más que una aplicación o concretización del nivel del yo” (p. 120). Tanto las expectativas como el nivel de aspiraciones influirán decisivamente en el grado de compromiso con la meta. Lo esperable es que cuando estas dos variables aumentan, también los logros sean mayores porque el compromiso con la meta también será mayor.

Las atribuciones causales. En cuanto a las *atribuciones causales* —para cuyo análisis remitimos a la investigación central— se puede sostener que son las explicaciones que el sujeto busca respecto a los resultados de sus acciones. Las adscripciones causales tienen una función clave en la dirección de la conducta de un sujeto: “las razones que nos damos para explicar un resultado son las que principalmente determinan lo que vayamos a hacer en el futuro, es decir, nuestro interés y motivación posterior en situaciones similares” (Huertas, 1997, p. 182). Las atribuciones tienen una notable incidencia sobre las expectativas de logro, pero es un punto en el que no podemos detenernos en esta comunicación.

Modelos explicativos del logro académico y ocupacional: Los modelos atribucionales

El interés de la psicología cognitiva² por el conocimiento de los procesos que intervienen en el comportamiento humano orientado al logro de objetivos o metas, ha dado lugar a las teorías atribucionales. Desde esta perspectiva se

han explorado las influencias que ejercen las creencias, sentimientos, pensamientos, autopercepciones, intenciones, sobre la conducta y el desarrollo de las expectativas de logro.

Estas teorías se originaron principalmente con los aportes de Fritz Heider, en 1946³; Herbert Kelley, en 1967⁴ y Bernard Weiner, 1982⁵.

Los modelos atribucionales han permitido explicar las causas que subyacen a los comportamientos o hechos que le acontecen a un sujeto. En este sentido el término *atribución* puede equipararse al de *explicación*. La atribución causal que realice el sujeto influirá de manera decisiva en su comportamiento futuro.

La teoría de la atribución se ha aplicado a distintos contextos y ha permitido explicar una diversidad de conductas vinculadas a los logros escolares (Manassero y Vazquez Alonso, 1995) y también a logros ocupacionales, comportamientos de ayuda, desarrollo económico y social de un país (Betancourt, 1984).

En nuestro análisis nos centramos, específicamente, en los aportes de Martin Seligman en relación al logro ocupacional.

La teoría de la indefensión aprendida de M. Seligman. En la misma línea de Weiner, los autores Abramson, Seligman y Teasdale (1978) reformularon la teoría del *desamparo aprendido*, también conocida como la teoría de la *indefensión aprendida*.

Seligman (1991) define el *desamparo aprendido* como “la reacción a darse por vencido, a no asumir ninguna responsabilidad y no contestar, como consecuencia de creer que cualquier cosa que podamos hacer carecerá de importancia” (p. 24). Una persona que se encuentra en situación de indefensión, percibe falta de control entre sus conductas y consecuencias, lo que provoca un déficit cognitivo,

motivacional y emocional. A este sentimiento de impotencia se opone el sentimiento de control personal, que permite tener un cierto dominio sobre nuestros actos: "Tales actos comprenden nuestra manera de vivir, nuestro comportamiento con los demás, como nos ganamos la vida. Son otros tantos aspectos de la existencia en los que normalmente hay un cierto grado de elección" (p. 15).

Las expectativas de control sobre una situación provocadas por un sentimiento de control, o por el contrario las expectativas de desamparo producidas por un sentimiento de falta de control, tienen su raíz en el *estilo explicativo* que ha adquirido la persona. Seligman define el estilo explicativo como "la forma que, por lo general elegimos para explicarnos a nosotros mismos por qué suceden las cosas. Es el gran modulador del desamparo aprendido" (p. 24). Es decir que según las adscripciones causales que realice el sujeto, en relación con los hábitos de explicación que haya adquirido, mantendrá expectativas de control o de falta de control en situaciones futuras. "Allí está lo que podríamos llamar la marca de fábrica de ser optimistas o pesimistas" (p. 57).

A efectos de observar el estilo explicativo, el autor elaboró un cuestionario que se desarrolla a partir de tres dimensiones bipolares: *permanencia* (permanente/temporario), *penetración* (universal/específico) y *personalización* (interno/externo). Los procesos atribucionales que el sujeto realice en función de estas tres dimensiones, tendrá por resultado un estilo explicativo optimista o pesimista.

La dimensión *permanencia* (permanente-temporario) se refiere al tiempo. Según las atribuciones que el sujeto realice de sus éxitos y fracasos de acuerdo con esta dimensión, puede considerarse que tiene una tendencia más optimista o

pesimista, como podemos observar en los ejemplos presentados en la Tabla 2.

Seligman (1991) esclarece estos ejemplos con la siguiente explicación:

Si considera las cosas en términos de *siempre* y *nunca*, y les confiere características duraderas, entonces su estilo pesimista es permanente. Por el contrario si piensa en términos de algunas veces y de últimamente, entonces recurre a los condicionamientos, y culpa de los malos momentos a condiciones transitorias, por lo que es dueño de un estilo optimista... Los optimistas se explican las cosas buenas que les suceden en términos de causas permanentes: características, habilidades de *siempre*. Los pesimistas se refieren a causas transitorias: humor, esfuerzos de algunas *veces*. (pp. 57-59)

La dimensión *penetración* (específica-universal) alude al espacio. Las tendencias que pueden generarse pueden apreciarse en la Tabla 3.

En este sentido se puede afirmar siguiendo a Seligman: "El optimista entiende que los hechos desagradables o decididamente malos que puedan sucederle son fruto de causas específicas... El pesimista cree que lo malo tiene causas universales y que las cosas buenas obedecen a factores específicos" (p. 61).

Hasta aquí podemos concluir que el estilo explicativo relacionado con las dimensiones *penetrante* y *permanente*, tendrán influencia sobre las expectativas de los sujetos. Desde esta perspectiva, Seligman afirma lo siguiente:

La esperanza ha sido principalmente un predio reservado a los predicadores, los políticos y los vendedores ambulantes. El

Tabla 2
Atribuciones bajo la dimensión permanencia

Resultado	Dimensión	
	Permanente	Temporario
Éxito	Estilo optimista Ej.: Soy mejor que mi rival; por eso gané el partido.	Estilo pesimista Ej.: Mi rival se cansó; por eso gané el partido.
Fracaso	Estilo pesimista Ej.: Soy un fracaso	Estilo optimista Ej.: Estoy muy cansado; por eso fracaso.

Tabla 3
Atribuciones bajo la dimensión penetración

Resultado	Dimensión	
	Específica	Universal
Éxito	Estilo pesimista Ej.: Me fue bien en el exa- men porque soy bueno en matemáticas	Estilo optimista Ej.: Me fue bien en el exa- men de matemáticas porque soy inteligente
Fracaso	Estilo optimista Ej.: Este libro no sirve para nada	Estilo pesimista Ej.: Los libros no sirven para nada

concepto del estilo explicativo hizo entrar la esperanza en el laboratorio, allí donde los hombres de ciencia pueden diseccionar su concepto tratando de entender como es que funciona... El arte de la esperanza consiste en hallar las causas temporarias y específicas de los contratiempos que puedan acaecer: las causas temporarias limitan el desamparo en el tiempo y las causas específicas limitan el desamparo a la situación original. Por otra parte, las causas permanentes producen desamparo hasta

un futuro bastante lejano y las causas universales difunden el desamparo por todo el ámbito que rodea el sujeto. Encontrar causas permanentes y universales en la desdicha es lo que hace el que desespera. (p. 62)

Por último, la dimensión *personalización*, tiene que ver con la internalización o externalización de la causa de los sucesos. La Tabla 4 presenta las consecuencias del estilo explicativo en relación a esta dimensión.

Y Seligman prosigue:

El estilo optimista para explicar

EXPECTATIVAS, EDUCACIÓN Y LOGRO OCUPACIONAL

Tabla 4
Atribuciones bajo la dimensión personalización

Resultado	Dimensión	
	Internalización	Externalización
Éxito	Estilo optimista (alta autoestima) Ej.: Por mi habilidad salí seleccionada	Estilo pesimista (baja autoestima) Ej.: Por un golpe de suerte salí seleccionada
FRACASO	Estilo pesimista (baja autoestima) Ej.: No tengo talento para los deportes	Estilo optimista (alta autoestima) Ej.: No tengo suerte en los deportes

los sucesos es todo lo contrario al que se usa para los malos: es interno más bien que externo... Las personas que creen ser capaces de causar cosas buenas tienden a gustar más de ellas mismas que quienes tienen la convicción de que las cosas buenas vienen de otros o son productos de las circunstancias. Los que se culpan a sí mismos cuando fracasan en algo, tienen en consecuencia una autoestima muy baja... Los que echan las culpas a lo exterior no pierden la autoestima cuando pasan un mal rato⁶. (pp. 63-64)

En síntesis, el modelo de *indefensión*

aprendida predice que los sujetos con una mayor tendencia al optimismo son aquellos que atribuyen sus fracasos a causas externas, temporarias y específicas, y los éxitos a causas internas, permanentes y universales. En cambio los sujetos con mayor tendencia al pesimismo, son aquellos que atribuyen sus fracasos a causas internas, permanentes y universales y los éxitos a causas externas, temporarias y específicas.

La Tabla 5 ofrece un resumen de las posibles atribuciones causales a las que puede adscribirse el éxito y fracaso, en función de las dimensiones propuestas por Seligman, con sus consiguientes resultados.

Tabla 5
Resumen de posibles atribuciones causales de éxito y fracaso

Resultado	Dimensión					
	Permanente	Temporario	Específico	Universal	Internalidad	Externalidad
Éxito	Estilo optimista	Estilo pesimista	Estilo pesimista	Estilo optimista	Estilo optimista	Estilo pesimista
Fracaso	Estilo pesimista	Estilo optimista	Estilo optimista	Estilo pesimista	Estilo pesimista	Estilo optimista

En este marco, para alcanzar el logro de un objetivo o meta, no es suficiente el tener talento y deseo (capacidad y voluntad), como ha sostenido enseñanza tradicional. En ocasiones puede suceder que aunque existan estas dos facultades, los logros no se obtienen y es cuando es preciso hacer entrar en juego el optimismo y para esto es necesario educar el estilo explicativo (p. 21).

Resultados

Los condicionantes de logro ocupacional en mujeres destacadas profesionalmente

Los factores o dimensiones psicosociales vinculados al logro ocupacional analizados en la investigación fueron los siguientes: (a) aspiraciones, (b) expectativas laborales, (c) internalidad, (d) logro ocupacional, (e) tolerancia a las presiones, (f) satisfacción con las instituciones educativas, (g) satisfacción académica, (h) satisfacción laboral, (i) expectativas de los padres, (j) apoyo y firmeza de los padres, (k) valoración del aprendizaje por sus pares, (l) hábitos en años escolares, (m) otras actividades, (n) relación entre las actividades realizadas en años escolares y la profesión actual, (ñ) experiencias positivas en años escolares, (o) experiencias positivas en años universitarios, (p) motivaciones para elegir la carrera y (q) satisfacción con la carrera.

El análisis de estas dimensiones permite poner a prueba la hipótesis central del estudio: *Los condicionantes psicosociales, entre los que se incluyen factores tales como las aspiraciones, expectativas, estilo atribucional y estilo de afrontamiento, podrían configurar perfiles más proclives al logro ocupacional.*

De todos ellos, analizamos seguidamente en cifras la relación entre aspiraciones y expectativas y nivel de logro.

Los resultados hallados corroboran ampliamente la hipótesis.

Aspiraciones

Siguiendo a Nuttin (citado en Pithod, 1993), hemos entendido por *aspiración* la actitud del sujeto frente a la tarea particular a ejecutar, lo que se llama el nivel de aspiración, no es, en suma, más que una aplicación o concretización del nivel del yo... Llamamos *nivel del yo* al carácter optimista o pesimista del sujeto respecto de sí mismo. (p. 120)

La Tabla 6 revela un porcentaje elevado de aspiraciones en las mujeres de nuestro estudio: el 93.5% de las mujeres entrevistadas se consideran altamente aspirantes.

Tabla 6
Distribución de frecuencias de la variable grado de aspiración (n=46)

Categoría	n	%
Medianamente aspirante	3	6.5
Altamente aspirante	43	93.5

Los resultados relativos al nivel de aspiraciones pueden asociarse a una alta apreciación del yo y a la actitud optimista que descubrimos en estas mujeres a lo largo de las entrevistas y recorriendo sus historias de vida. También hemos visto reflejadas sus aspiraciones en las metas profesionales que se propusieron, más allá del esfuerzo que les implicara trabajar por alcanzarlas.

Asimismo, el nivel de aspiraciones de las mujeres de nuestro estudio se traduce en un elevado porcentaje de inconformismo relativo, esto es, ligado a la

EXPECTATIVAS, EDUCACIÓN Y LOGRO OCUPACIONAL

posición laboral que alcanzaron hasta el momento. Conforme a estos resultados se advierte que, cuando el nivel de aspiraciones es alto, el grado de inconformismo con los logros también aumenta. Siempre se está en la búsqueda de algo más. En los datos:

1. El 73.9% de las mujeres entrevistadas considera no haber alcanzado todavía un éxito excepcional en su carrera laboral (cf. Tabla 7), aunque la mayoría ha llegado a la máxima posición que podían alcanzar en la empresa o institución a la que pertenecen.

Tabla 7
Distribución de frecuencias de la variable alto nivel de éxito alcanzado (n=46)

Categoría	n	%
No	34	73.9
Sí	12	26.1

2. A su vez el marcado inconformismo conduce a estas mujeres a seguir buscando un éxito más elevado: el 89.1% de las mujeres de nuestro estudio reflejaron esta actitud (cf. Tabla 8).

Tabla 8
Distribución de frecuencias de la variable búsqueda de nivel de éxito aun más alto que el alcanzado (n=46)

Categoría	n	%
No	5	10.9
Sí	41	89.1

Los resultados pondrían al descubierto que el elevado nivel de aspiraciones se trasunta en el logro ocupacional mis-

mo. Esta afirmación es congruente con los valores observados en la Tabla 9.

3. El 91.3% de las mujeres de nuestro estudio considera que las aspiraciones son muy importantes en cualquier época y también necesarias para el ascenso ocupacional.

4. El 93.5% (cf. Tabla 10) opina que tienen más posibilidades de crecer laboralmente aquellas personas que tienen aspiraciones altas que las que tienen aspiraciones bajas.

Tabla 9
Distribución de frecuencias de la variable importancia de las aspiraciones en el tiempo (n=46)

Categoría	n	%
Menos importantes	4	8.7
Muy importantes	42	91.3

Tabla 10
Distribución de frecuencias de la variable posibilidad de ascenso laboral según el nivel de aspiraciones (n=46)

Categoría	n	%
Aspiraciones normales	3	6.5
Aspiraciones altas	43	93.5

Expectativas laborales

El término *expectativa* alude a lo que se espera, sea como deseo o como simple previsión... El sujeto se "mide" a sí mismo luego de haber medido la tarea por realizar o fin a lograr. Su expectativa de éxito oscila entre un máximo y un mínimo de posibilidades. (Pithod, 1993, p. 120)

A la vista de los hallazgos, las mujeres

de nuestro estudio alientan altas expectativas laborales (cf. Tabla 11):

1. El 82.6% manifiesta tener expectativas entre medianamente altas y altas.
2. El 54.3% tiene expectativas altas.

Tabla 11
Distribución de frecuencias del factor expectativa laboral (n=46)

Categoría	n	%
Baja	1	2.2
Medianamente baja	1	2.2
Regular	6	13.0
Medianamente alta	13	28.3
Alta	25	54.3

Es importante advertir así mismo que aun bajo las condiciones económicas adversas derivadas de un mercado laboral en baja y de una mayor competencia en los puestos de trabajo:

1. El 70% de las mujeres espera un mejoramiento en su situación laboral en los próximos dos años (cf. Tabla 12).

2. El 78% tiene expectativas de llegar a la posición más alta en su trabajo (cf. Tabla 13).

En los casos que ya alcanzaron el nivel más elevado en sus posiciones laborales —la mayoría—, igualmente manifestaron el deseo de seguir creciendo laboralmente.

En los resultados que mencionamos anteriormente se advierte una tendencia congruente respecto de los *modelos de expectativa-valencia*. A mayor expectativa de éxito (cf. variable 45.10, “Puesto al que piensa llegar al final de su carrera”, Apéndice A) respecto a una meta de alto valor subjetivo para la interesada (el logro profesional) se corresponde una mayor motivación en las acciones de esa

persona para alcanzar la meta deseada y, por lo tanto, un aumento en el compromiso con la meta.

Tabla 12
Distribución de frecuencias de la variable situación laboral personal dentro de dos años más (n=46)

Categoría	n	%
Peor	311	6.5
Igual	32	23.9
Mejor		69.6

Tabla 13
Distribución de frecuencias de la variable puesto al que aspira llegar al final de la carrera (n=46)

Categoría	n	%
Sin progreso	55	10.9
Nivel intermedio	36	10.9
Alto nivel de progreso		78.3

Las expectativas son importantes porque nos permiten mirar el logro ocupacional desde un plano psicosocial, más allá de la dimensión meramente económica. En este sentido, podemos afirmar que expectativas y logro ocupacional se autosustentan.

Logro ocupacional

Detengámonos un momento en nuestra variable dependiente: el factor logro ocupacional. Para definir el nivel de logro ocupacional hemos tenido en cuenta los siguientes indicadores: (a) tener trabajo, (b) trabajar en un área afín a su carrera, (c) tener una opinión positiva en cuanto al progreso de su carrera laboral en general, (d) haber logrado ascensos en su ocupación, (e) haber obtenido premios nacionales o internacionales por la

EXPECTATIVAS, EDUCACIÓN Y LOGRO OCUPACIONAL

actividad que desempeña, (f) trabajar 36 hs. o más semanalmente y (g) tener ingresos interesantes.

De acuerdo con los indicadores analizados anteriormente, encontramos que todas las entrevistadas han obtenido un logro ocupacional y en un poco más de la mitad oscila entre un nivel medianamente máximo y máximo (ver Tabla 14).

Tabla 14
Distribución de frecuencias del factor logro ocupacional (n=46)

Categoría	n	%
Mínimo	6	2.2
Medianamente mínimo	9	2.2
Regular	6	13.0
Medianamente máximo	17	28.3
Máximo	8	54.3

Si analizamos los resultados obtenidos desde una perspectiva psicosocial, observamos que las variables *aspiraciones* y *expectativas* (como también el estilo atribucional, aun cuando no fue nuestro objetivo tratarlo aquí) obraron como condicionantes de logro, en las mujeres de nuestro estudio.

Discusión

A la luz de los resultados obtenidos sobre una base empírica, se ha podido corroborar la hipótesis central propuesta: *Los condicionantes psicosociales, entre los que se incluyen las aspiraciones, expectativas, motivaciones, estilo atribucional y estilo de afrontamiento, podrían configurar perfiles más proclives al logro ocupacional.*

Por un lado, se verifica un nivel significativo de logro ocupacional. En efecto, podemos inferir que los condicionan-

tes que se analizaron a partir de la hipótesis planteada parecen confluír a favor del logro de las metas ocupacionales que se propusieron obtener. Por otro lado –y aunque no son objeto de análisis aquí– cabe señalar que las influencias que recibieron estas mujeres en su niñez y adolescencia, tendrían un papel decisivo en el desarrollo de aspiraciones, expectativas, motivaciones, etc.

El alto nivel de aspiraciones y de expectativas observado, así también como la claridad de metas, traducidas en un proyecto profesional preciso, aparecen asociadas al alto logro ocupacional de las mujeres de nuestro estudio. Como se podía esperar, las mujeres que tienen expectativas de alcanzar metas profesionales altas, porque creen poder realizarlas, dirigieron sus acciones al logro de ellas.

Por otro parte, hemos podido comprobar la incidencia de los procesos atribucionales en las expectativas de logro, es decir la influencia que tienen las explicaciones que la persona busca a los resultados de sus acciones. El hecho de que la mayoría atribuya sus logros a su capacidad (causa interna, estable y controlable), influye en las altas expectativas que demostró respecto a su futuro profesional y que no se conforme con las metas logradas hasta el momento. También podríamos afirmar que la actitud optimista y los sentimientos de autoestima que reflejaron la mayoría de estas mujeres, es consecuencia de la atribución a sí mismas de los logros profesionales obtenidos.

Desde esta perspectiva pareciera corroborarse que la atribución de los logros a la propia capacidad tiene como consecuencia el aumento de expectativas de eficacia, es decir, el convencimiento de

que si uno se conduce de un determinado modo, podrá conseguir el resultado que se propuso. Este tipo de expectativas facilitan la anticipación de logros en el futuro. Un ejemplo de lo que acabamos de afirmar es que las entrevistadas creen que su situación laboral mejorará en un futuro cercano y también que llegarán al más alto nivel posible en su carrera profesional.

Por otra parte, el aumento de expectativas de logro correspondería a un aumento en la motivación por alcanzar metas. Al mismo tiempo, las expectativas de seguir progresando en su carrera laboral y el valor subjetivo que atribuyen al logro ocupacional favorecen el compromiso con las metas que se han propuesto.

Los hallazgos hasta aquí mencionados son congruentes con el modelo de Seligman así como con los propuestos por Weiner (1985) y Bandura (1988).

Vemos, pues, que la satisfacción laboral de las mujeres estudiadas está estrechamente vinculada a la realización efectiva de las metas ocupacionales que esperaban obtener (expectativas).

Por fin —y aunque no sean objeto de análisis aquí— no podemos pasar por alto las influencias que se observaron durante su niñez y adolescencia. Hemos podido comprobar, a lo largo de las conversaciones que entablamos con ellas, cómo las experiencias vividas durante esos años han propiciado el desarrollo de todos estos factores psicosociales, que influyeron en sus posteriores logros, tanto en el ámbito personal como profesional.

Entre estas influencias, destacamos particularmente (a) un ambiente familiar armónico, con una fuerte presencia materna y paterna, y (b) padres con altas expectativas de sus hijas. La mayoría tiene grabado en su memoria el recuerdo de una infancia feliz. Muchas percibie-

ron que sus padres esperaban verlas realizadas en el ámbito personal, familiar y profesional. Esta actitud de los padres estaría estrechamente ligada a los elevados porcentajes de aspiraciones y expectativas que arrojaron las entrevistadas. Los sentimientos de autoestima que se registraron es probable que tengan este mismo origen.

Sintetizando el perfil común hallado entre las mujeres que han alcanzado logros profesionales, podemos decir que todas ellas presentan (a) altas aspiraciones y expectativas, que las motivan a generar proyectos ambiciosos y derivan en el compromiso de trabajar por concretarlos, (b) fuertes motivaciones, lo que deriva en un claro compromiso con las metas que se proponen, (c) fuerte sentido de responsabilidad social, (d) compromiso con el trabajo (muchas lo experimentan como un servicio a la sociedad), (e) creatividad e iniciativa, (f) alta autoestima y actitud optimista, (g) satisfacción laboral, como consecuencia de los logros alcanzados y también fruto de la actitud positiva que las caracteriza en general, para enfrentarse a distintas situaciones, e (h) infancia feliz debido a entorno familiar armonioso.

Aplicaciones y proyecciones en el ámbito educativo

Visto desde el ámbito educativo, estos hallazgos exigirían el desafío de continuar en la búsqueda y aplicación de estrategias educativas, con el objetivo de desarrollar el potencial del niño y adolescente; y fortalecer aquellos aspectos que contribuyan al cumplimiento de un proyecto vital, en el que se entrelazan la vida familiar y profesional. Desde esta óptica,

educar es enseñar no sólo conocimientos teóricos, sino sobre todo modelos y valores que guíen el conocimiento práctico y la acción, y ayuden a adquirir convicciones e

EXPECTATIVAS, EDUCACIÓN Y LOGRO OCUPACIONAL

ideales, logrando una educación en valores y en virtudes. Educar, es entonces cumplir la función perfecta de la autoridad: comunicar la excelencia. (Yepes Stork y Aranguren, 2001, p. 256)

Pensamos que el reto está precisamente en propiciar una formación integral y en propiciar programas de servicio a la comunidad. Esto implica brindar una educación básica de calidad y al mismo tiempo, posibilitar el desarrollo de habilidades sociales, que permitan al educando enfrentar y superar los desafíos de la vida. Lazarus y Folkman (1996) definieron estas habilidades como la capacidad de comunicarse y actuar con los demás en una forma socialmente adecuada y afectiva. Este tipo de habilidades facilitan la resolución de problemas en coordinación con otras personas y aumentan capacidad de atraer cooperación y apoyo. Se incluyen también, el desarrollo del pensamiento crítico, la amplitud de miras, capacidad de generar ideas, tomar decisiones, resolver problemas y reaccionar con flexibilidad hacia los cambios (Jaim Etcheverry, 2001). Tales competencias resultan esenciales porque permiten

dotar a las personas de modos alternativos de acceder a la realidad, en el convencimiento de que deberá recurrir a esas herramientas intelectuales cuando se enfrenten al desafío, cada vez más frecuente, de cambiar de tipo de trabajo durante su vida. (p. 91)

Notas

¹A continuación hacemos una breve descripción de la institución que auspicia este premio y explicamos la mecánica de la elección de la "Mujer del año", para comprender mejor el perfil de una parte de la muestra seleccionada para el estudio. Este premio nació en 1983. Desde sus orígenes fue un evento organizado por la empresa Dmg Salones Especializados S.A. A partir de 1997, COAS —entidad reconocida por su solidaridad e interés

por la mujer argentina— asocia esta iniciativa a la tradicional Feria de las Naciones. El fin fue distinguir públicamente el esfuerzo, dedicación y talento de mujeres que realizan un aporte valioso a la sociedad, por medio de una determinada tarea. Para ello se convoca a instituciones de prestigio para que propongan candidatas que por su labor merecen ser reconocidas públicamente. El jurado está constituido por miembros de DMG Salones Especializados S.A. y COAS y seleccionan de las candidatas propuestas entre 18 y 20 mujeres. Los perfiles de las candidatas son difundidos en forma masiva por la programación de un canal de televisión y en la Feria de las Naciones y la elección es por votación. El público elige y es interesante notar que en tal elección parece reflejarse la problemática central socio-económica-cultural de ese año. El premio se entrega a la mujer que reúna la mayor cantidad de méritos por la actividad que desempeña y por lo general se tiene en cuenta que su labor guarde relación con la coyuntura histórica por la que atraviesa el país. Por ejemplo en el año internacional de la Solidaridad (1999) salió premiada Margarita Barrientos, creadora del comedor "Los Piletones", en el año de las privatizaciones (1988), se premió a Adelina Dalesio de Viola. Es llamativo como van cambiando los valores que se enfatizan y lo lábiles que son estos valores. Más allá de que es objetiva la trayectoria destacada de estas mujeres, queremos hacer notar que la sociedad elige según los valores culturales vigentes y, en parte, premia lo que está de moda.

² La psicología cognitiva se ha dedicado a analizar preferentemente el papel crucial que el conocimiento (disonancia, expectativas, atribuciones causales) y la voluntad (mecanismos de regulación y modos de control de la acción) ejercen sobre la motivación y sobre la actividad humana (cf. Barberá Heredia, 2000, p. 16).

³ Ha sido reconocido como el fundador de la vía atribucional en psicología. "Su contribución más importante a la teoría de la atribución es haber señalado dos fuentes potenciales de la acción: las personales (o internas) y las ambientales (o externas)" (Mayor Martínez y Cantón Chirivella, 1997, p. 185).

⁴ En su modelo sobre el proceso de adscripción de una causa comienza por plantearse qué información se utiliza para llegar a una atribución causal. Cuando el perceptor se basa en múltiples observaciones, utiliza el principio de covariación: el sujeto atribuye un efecto, a una condición que está presente cuando el efecto está presente y que está ausente cuando el efecto está ausente. Lo que se trata de explicar es el efecto que Kelley hace depender de tres condiciones: la entidad, la

persona y las circunstancias. Se sirve para este propósito del análisis de varianza (ANOVA), que examina cambios en el efecto (variable dependiente) a la luz de variaciones en las condiciones (variable independiente). Cuando por el contrario el perceptor cuenta con una única observación, toma en cuenta la configuración de factores que son causas verosímiles del efecto observado. (Mayor Martínez y Cantón Chirivella, 1997, p. 186)

⁵ Su modelo sobre la motivación en contextos de logro está fundamentado sobre las teorías propuestas por “Kelly (los constructos personales); White (la competencia), Heider (la psicología del sentido común), Rotter (el locus de control); de Charms (la causación personal); Jones y Davis (las inferencias correspondientes) y Kelley (la covariación, la configuración)” (Mayor Martínez y Cantón Chirivella, 1997, p. 187).

⁶ El autor aclara expresamente que los beneficios que significa el aprendizaje del optimismo no debe disminuir la responsabilidad. Por el contrario, si se desea que una persona cambie ha de asumir sus fracasos. Sin embargo las personas deprimidas a veces asumen mucha más responsabilidad por los hechos malos que por los buenos. Y esto es lo que se pretende modificar, al pretender reeducar el estilo explicativo.

Referencias

- Abramson, L.; Seligman, M. y Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulations. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Aparicio, M. (1995). *Educación superior y empleo: Propuesta de un modelo sistémico*. Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires.
- Aparicio, M. (2003a). *Calidad y universidad. Un análisis desde un modelo multidimensional*. Mendoza: Zeta/Universidad Tecnológica Nacional.
- Aparicio M. (2003b). *Causas de deserción en la universidad*. Mendoza: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Bandura, A. (1988). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Barberá Heredia, E. (2000). Marco conceptual e investigación de la motivación humana. *Revista Española de la Motivación y Emoción*, 2(1).
- Betancourt, H. (1984). Teoría de la atribución humana: aplicaciones y proyecciones. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39(4).
- Csikszentmihaly, M. (1998). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Dagot, L. (2000). *Test d'allégeance*. Université de Bordeaux. Inédito.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1999). *ACS. Escalas de Afrontamiento para Adolescentes (Manual Adaptación española)*. Madrid: TEA.
- Gangloff, B. (1995). *Test de Internalidad*. Université de Rouen. Inédito
- Garrido Gutiérrez, I. (2000). Mecanismo de regulación de la acción. *Revista Española de la Motivación y Emoción*, 3(5-6).
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación, querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Jaim Etcheverry. (2001). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1996). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Llano A. (2002). *La vida lograda*. Barcelona: Ariel.
- Manassero, M. A. y Vázquez Alonso, A. (1995). La atribución causal y la predicción del logro escolar: patrones causales, dimensionales y emocionales. *Estudios de Psicología*, 54, 3-33.
- Mayor Martínez, L. y Cantón Chirivella, E. (1997). La teoría de la atribución en el desarrollo histórico de la psicología de la motivación y emoción. *Revista de Historia de la Psicología*, 18, 1-2.
- Morse, N. (1953). *Satisfaction in the white collar job*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Nuttin, J. (1982). *Teoría de la motivación humana de la necesidad al proyecto de acción*. Buenos Aires: Paidós.
- Pithod, A. (1993). *Comportamiento organizacional. Psicología de las organizaciones*. Buenos Aires: Fundación Universidad a Distancia Hernandarias.
- Pithod, A. (1995). *La nueva pedagogía de la mujer*. Mendoza: Centro de Investigaciones Cuyo.
- Rimm, S., Rimm-Kaufman, S. y Rimm I. (1999). *See Jane win: The Rimm report on how 1000 girls became successful women*. New York: Crown.
- Rojas, E. (1992). *El hombre light*. Madrid: Temas de Hoy.
- Seligman, M. (1991). *El optimismo es una ventaja y un placer que se adquiere*. Buenos Aires: Atlántida.
- Weiner, Bernard. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Yepes, R. y Aranguren, J. (2001). *Fundamentos de antropología*. Pamplona: EUNSA.

EXPECTATIVAS, EDUCACIÓN Y LOGRO OCUPACIONAL

APÉNDICE A

FACTORES

1. Factor Aspiraciones (ASP)

Variables propuestas

45/4	Importancia de las aspiraciones en el tiempo
45/5.1	Considerar que ya ha alcanzado un éxito excepcional
45/5.2	Buscar un éxito más elevado
45/6	Posibilidad de ascenso laboral según el nivel de aspiraciones
45/8	Grado de aspiraciones que posee

2. Factor Expectativas Laborales (ELL)

45/10	Puesto al que aspira llegar al final de la carrera
45F	Situación laboral personal dentro de dos años

3. Factor de Logro ocupacional (ELO)

37	Tener empleo
41	Trabajar en un área afín a su carrera
42G	Obtener premios
45	Cantidad de horas que trabaja semanalmente
45/28	Movimientos por ascensos en la ocupación (sacarla)
45/35	Opinión personal sobre su progreso laboral
49	Ingresos

LOS TIEMPOS DE LA ORIENTACIÓN Y LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO PERSONAL

Miguel Gallegos

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

RESUMEN

El presente artículo sostiene algunas reflexiones epistemológicas sobre la orientación y la construcción de un proyecto personal. Fundamentalmente se considera el papel del tiempo y su importancia para el sujeto en la elaboración de su proyecto personal. De allí se enfatiza la necesidad de tener teorías que aborden el tema de la temporalidad de manera apropiada para entender y explicar los sucesos de la temporalidad en el sujeto. Se concluye destacando la importancia en la actualidad de poder contar con un proyecto como resguardo ante la desorientación. Así mismo se insiste en la posibilidad que tiene el sujeto de forjarse un futuro mediante la resignificación de su propia historia.

Introducción

Para comenzar, el presente artículo sostiene algunas reflexiones epistemológicas sobre lo que ha significado la construcción de los grandes proyectos de la humanidad. En este contexto, las elucidaciones se mueven desde lo que se entiende por la caída de los grandes relatos en la posmodernidad a las posibilidades de construcción de un proyecto personal, entendiendo como elaboración personal el conjunto de significaciones singulares y familiares inscritas en la arquitectura psíquica del sujeto. En un segundo momento, se discute desde una perspectiva teórica, la manera en que el sujeto construye su proyecto personal de acuerdo con el tiempo singular y socio-cultural en el que se encuentra. El interrogante queda planteado en cuanto a qué posición adopta el sujeto respecto de su tiempo y su deseo. Hacia el final se retoma la cuestión de la elaboración del proyecto personal y la manera en que el sujeto conecta su deseo con el presente

a través de una historia resignificada.

Una aproximación epistemológica

El último período del siglo XX fue testigo del final de los grandes proyectos en muchos dominios de la ciencia. En su lugar están apareciendo una diversidad de pequeños proyectos que alimentan modestas pretensiones. Con el final de siglo se comenzó a crear una concepción, difundida en todos los ámbitos científicos, de que no hay una racionalidad definitivamente válida o legítima, sino sólo “paradigmas locales”, válidos en un sentido limitado (Fischer, 1997). Categorías consideradas tradicionalmente indispensables han empezado a desmoronarse, y al mismo tiempo fueron creando grietas en el saber que atraviesa la época.

La crisis de los fundamentos de la ciencia se ha ido desplazando a todo el conjunto de saberes que orientó y gobernó las acciones humanas durante

LOS TIEMPOS DE LA ORIENTACIÓN

largo tiempo. Paralelamente a este contexto de desplazamientos y repercusiones en el ámbito de la ciencia, lo sociocultural ha crecido en nuevas inquietudes e interrogantes. Conjuntamente con las “grandes respuestas”, se cayeron también las metáforas que instrumentábamos para navegar por aquellas configuraciones socioculturales. El recorrido del pensamiento científico y las maneras diferentes de *pensar la ciencia* constituyen un factor histórico estratégico, clave para el desarrollo de las sociedades. Vale decir que se consideran verdaderos aquellos saberes que coinciden con los objetivos y necesidades del poder vigente. No en vano éstos poderes contribuyen a legitimar y fortalecer la credibilidad de los resultados de la ciencia y es por ello que se validan las prácticas sociales que regulan valores y conductas de la ciencia. En términos más o menos parecidos, es el planteamiento que sostiene Kuhn (1988) respecto de lo qué es un paradigma. En la historia de la ciencia, las grandes revoluciones han demostrado que la ruptura de lo previo se inscribe en la construcción de un nuevo proyecto que intenta dar respuestas pertinentes a las necesidades humanas. Sabemos que los paradigmas nos gobiernan, tengamos o no conciencia de ello. Los paradigmas son configuraciones multirreferenciales que atraviesan una época y condicionan maneras de pensar. Esas maneras de pensar se van trasladando a maneras de hacer que la época expresa en sus prácticas, instituciones, organizaciones, normas, leyes, etc. Pero los paradigmas no sólo condicionan ciertas maneras de pensar, sino también maneras de aprender, de conocer, de investigar, de sentir y de relacionarse, produciendo como resultado la *realidad* sociocultural en la que habitan los sujetos.

Lyotard (1984) ha señalado como

característico de la posmodernidad la “pérdida de creencias”. Esto significa que los pensadores reunidos bajo el rótulo de “posmodernos” han abandonado la creencia en los “grandes relatos” junto con sus anhelos de unidad y sus intentos de fundamentación última. Los grandes relatos –para Lyotard–, siempre fueron intentos por comprender el todo. El hecho de que hoy los grandes relatos hayan perdido credibilidad tiene como consecuencia natural el derrumbe de viejas certezas (creencias) y, por lo tanto, conduce a una profunda crisis de orientación. De este modo, la crisis parece ser el terreno de la época actual, después de un siglo que ha soportado conmociones radicales en todos los ámbitos de la ciencia, la cultura y la sociedad.

La elaboración de un proyecto personal

En este contexto de emergencia permanente, de mutaciones características y visiones parciales, es necesario ubicar de qué manera el sujeto se posiciona y da su respuesta. Cómo fabrica su proyecto personal con los recursos y herramientas de que dispone.

La cultura contempla, para el sujeto, la esperanza y la confianza de que su proyecto tenga cabida, como así también sus correspondientes mecanismos de exclusión. Sin embargo, en la historia de la cultura existe otro modelo que se opone a éste y según el cual los límites están justamente para ser franqueados. El psicoanálisis conceptualizó la transgresión como una energía propulsora, como la manera en que el sujeto accede a su historización y como la forma de establecer la diferencia con lo otro.

Lo inédito, lo original y lo innovador son característicos de la posmodernidad. Paradójicamente, los acontecimientos más significativos de la historia han

sido, en sus comienzos, excluidos por el mismo motivo que hoy son bienvenidos. La gestación de esos grandes proyectos de la humanidad siempre comenzó de forma lateral, siempre se toparon con el obstáculo de la época que los vio nacer, y sólo tiempo después fueron la revelación de lo distinto. En sus comienzos, lo nuevo estuvo excluido de la historia, mientras que los acontecimientos se situaban en la perspectiva del reconocimiento del modelo básico fraguado más allá del tiempo. El giro introducido por el paradigma de la posmodernidad, nos lleva a decir que la característica de los proyectos en la actualidad es que necesitan su tiempo de florecimiento. Que todo proyecto no conoce el éxito sólo por su enunciado, que los proyectos son más modestos y que no hay proyecto que en sus comienzos no haya sido el producto del anonimato. Si hay algo que decir de los proyectos es que son transitorios, no hay certezas ni garantías pero generan expectativas para quienes los elaboran. Ellos dan un sentido y orientan al sujeto en la vida, asegurándole una identidad, una pertenencia y una perspectiva.

Un proyecto no es algo dado, ya construido, recibido por transmisión o herencia; en todo caso, si lo es, el sujeto no lo recibe pasivamente, porque para él se juega su historia y sus posibilidades. De modo tal que, si se encuentra en una posición pasiva, sólo será el mero receptor de algo ya dado, ya hecho por otros; en cambio, si se ubica de modo activo tendrá que desplegar el conjunto de recursos con los que cuenta para construirse uno propio. Construir un proyecto significa para el sujeto contar una orientación, significa cargar de expectativas una meta, significa poner en juego la subjetividad, significa la posibilidad de desplegar sus habilidades y re-

ursos. Pero también, se trata de construir un proyecto personal que adquiera *sentido* para quien lo formula. Un proyecto con sentido representa el conjunto de significaciones personales y familiares puesto en juego en la arquitectura psíquica del sujeto. En la elaboración de un proyecto se juega para el sujeto el reconocimiento de sus destrezas y potencialidades, la forma en que puede utilizar sus recursos y la forma en que reconozca sus limitaciones, aunque éstas no como autolimitaciones, sino como el reconocimiento de un trabajo por hacer. Lograr el reconocimiento de las limitaciones no implica asumir una perspectiva negativa, por el contrario supone la tarea de reconocerlas para trabajarlas. El no reconocimiento de las limitaciones genera omnipotencia, prepotencia o cuando no ceguera, lo cual podría lesionar o poner en peligro la concreción de un proyecto. Por esta razón, un buen trabajo de reconocimiento de las habilidades y recursos con los que cuenta un sujeto es tan importante como el reconocimiento y la aceptación de un trabajo de las limitaciones y obstáculos que se suceden en toda programación de proyectos.

Las repuestas del sujeto ante la época

La época parece sumergirse en la desorientación, no sólo los grandes proyectos han caído, sino también los propios proyectos más modestos parecen sumergirse en las turbulencias contemporáneas. Ante esta situación, cabe la pregunta sobre cuáles son las posibilidades del sujeto en los momentos de crisis. Los escenarios de cambios profundos a comienzos de siglo plantean verdaderos desafíos para las personas en las distintas etapas de la vida. Las transformaciones a las que estamos asistiendo en los

LOS TIEMPOS DE LA ORIENTACIÓN

órdenes económicos, social, tecnológico y laboral modifican viejos ordenamientos, a la vez que nuevos contextos se van definiendo. El contexto social cambiante se entrelaza con la propia problemática vital, en etapas de la vida que transparentan momentos de crisis y transiciones. Según Aisenson et al. (1999), el abordaje de estas temáticas nos han permitido conocer la manera en que los proyectos de vida y los recursos personales ayudan a enfrentar las transiciones, en la búsqueda de elecciones más autónomas para la inserción laboral, educacional y social.

Como la desorientación en los jóvenes se ha planteado en términos de síntoma *epocal* (Rossi, 2000), poder contar con un proyecto en la actualidad es un reaseguro ante la *desorientación*. Un proyecto es una orientación para quien trata de dar sentido a sus decisiones. La idea de elaborar un proyecto incluye la dimensión temporal, siendo la elección el punto de detención subjetiva en el proceso de objetivación. La definición del proyecto de vida puede tomarse como indicador del trabajo psíquico que el sujeto ha realizado en relación con la construcción de su identidad. En un proyecto el sujeto se juega la definición de su propia identidad. Como sostienen Aisenson et al. (1999), la construcción de la identidad es un proceso en el cual el sujeto se reconoce a sí mismo como una continuidad a través del tiempo, tratando de integrar las diferentes identificaciones configuradas a lo largo de sus experiencias vinculares. El proyecto de vida y la identidad se encuentran en una relación dialéctica, cada uno contribuye a la formación del otro. Si bien la identidad brinda un sentimiento de continuidad y mismidad a través del tiempo, también es cierto que implica la posibilidad de poder incorporar los cambios. En

estos tiempos, el cambio y la multiplicidad se han puesto en la cima de la escala de los valores (Assman, 1997). Como todos saben, el cambio es un fenómeno ambivalente: por un lado, se refiere a los cambios positivos que un sujeto ha efectuado para sí y, por el otro, se refiere a los cambios efectuados para sí que no sirvieron para nada. En su aspecto positivo, significa condición de progreso, de innovación, de recreación; por el contrario, en su aspecto negativo se denota un estancamiento, una inmovilidad o una improductividad.

Entre la continuidad y el cambio, la elaboración de un proyecto asume un papel constructivo para el sujeto. Al ser, el proyecto, un producto de la acción del sujeto, éste se inscribe como un hito histórico en su singularidad. Por esta razón, poder concebir un proyecto es poder hacer un corte en el tiempo, es producir una marca que opera como señal de cierto lazo con el futuro. Según Montero (2000, 2002) un “marcador temporal” es aquello que genera cambios, es lo que logra cortar el circuito de la repetición produciendo un hito temporal, tanto en la esfera de lo individual como de lo colectivo. Para el sujeto es la posibilidad de atribuir significados a ciertos eventos considerados lo bastante significativos como para introducir nuevas formas de comportamiento. En este sentido, un proyecto asume la perspectiva de ser un “marcador temporal” para el sujeto, cuando éste logra convertir la desorientación en un hito histórico cargado de significación.

Como mencionamos anteriormente, al diluirse los grandes proyectos, organizadores simbólicos del orden social, se fueron estableciendo nuevas configuraciones socioculturales que la época conceptualiza como la emergencia de las

incertidumbres. También, vale decir al respecto, que al desgajarse las certezas con la caída de los grandes proyectos, hemos ganado en nuevos interrogantes e inquietudes. En este contexto, la posibilidad de orientar el proyecto en un sentido auténtico está presente en todo momento, sobre todo en aquellas circunstancias personales de crisis vitales. En esos períodos pueden reorganizarse aquellas situaciones o decisiones que habían sido relegadas o inhibidas. Crear un proyecto en la actualidad pone en circulación la historia del sujeto, que resignifica los anhelos propios en relación con la nueva etapa. Como la identidad se reordena permanentemente en el trasfondo de experiencias cambiantes, operando como marcador temporal de la vida cotidiana, la pregunta por el porvenir se instala a partir de un trabajo de historización que permite desplegar las trazas de un proyecto anticipatorio.

Los tiempos de la orientación

Según Montero (2000, 2002), el *tiempo* es una construcción psicosocial y responde a formas de organización social: años, meses, días, horas, minutos, segundos y así sucesivamente, no son fenómenos naturales, sino que constituyen construcciones sociales de la humanidad. Para la autora, el tiempo es considerado como el resultado de eventos sociales que marcan cambios, como una construcción producto de las relaciones sociales en donde eventos de importancia individual y social señalan momentos. Aunque, desde una perspectiva psicoanalítica, el registro que hace el sujeto de ese tiempo es otro. En todo caso, al psicoanálisis le interesa un tiempo por fuera de ritmos biológicos o convenciones sociales. De acuerdo con Ferrari (1999), “el tiempo en psicoanálisis es el

tiempo del deseo”. El tiempo del deseo es radicalmente un tiempo ligado a la construcción *libidinal* del sujeto y a los efectos paradójicos y contradictorios del tiempo en el inconsciente. En sus trabajos metapsicológicos, Freud (1996a, 1996b) conceptualizó al inconsciente como atemporal. Sin embargo, es necesario aclarar que no se trata de que el inconsciente no reconozca ningún tiempo, sino que ignora las coordenadas espacio-temporales de la conciencia, de la vigilia, de la convención, etc. Puede decirse que existe en psicoanálisis una teoría de la temporalidad que no se corresponde con las nociones de tiempo cultural y socialmente establecidas.

No tenemos otra experiencia inmediata que la del presente, y nuestra concepción del tiempo nace de nuestra reflexión sobre esta experiencia. La conciencia de nuestra experiencia sobre una sucesión de acontecimientos psíquicos constituye el fundamento de nuestra experiencia del tiempo, que proyectada en el mundo exterior, da nacimiento a la concepción que hace el sujeto del tiempo. Traspuesto sobre ideas más o menos heterogéneas, formado de elementos diversos y separados unos de otros, el tiempo deviene objeto de consenso, y susceptible de ser medido. Esto marca el comienzo del tiempo objetivo producto de las convenciones humanas.

El tiempo se transforma en algo importante sólo en sociedades industriales avanzadas y complejas como la nuestra. Como hecho histórico, sabemos del complejo proceso que llevó a la instrumentación del tiempo durante la Revolución Industrial y el desarrollo del capitalismo. En efecto, a comienzos del siglo XVIII se evidencia el traslado del tiempo entendido como “orden divino” a una concepción del tiempo reglado por las

LOS TIEMPOS DE LA ORIENTACIÓN

convenciones humanas, producido por la introducción de nuevas formas de trabajo. Se desprende a partir de allí una noción instrumental del tiempo y con ello nuevas formas de conocer, de percibir, de dar sentido al mundo y de organizar la vida cotidiana. Parece haber sido siempre una necesidad humana el hecho de objetivar el tiempo como dispositivo cognitivo básico (Ford, 1994).

En este sentido, las medidas de tiempo se fueron convirtiendo en una suerte de orden socialmente determinado: infancia, adolescencia, juventud, vejez, ancianidad, etc. El interrogante surge cuando el sujeto aprisionado por el tiempo se enfrenta ante ciertas elecciones que implican ajustarse a esos tiempos socialmente establecidos. Desde el psicoanálisis, sabemos la distinción hecha por Lacan (1990), donde el tiempo cronológico no se corresponde con el tiempo subjetivo. El paso del tiempo, para las sociedades es sinónimo de corrosión o innovación. Ante esta situación, el sujeto se ve en la necesidad de buscar una transacción entre sus motivaciones particulares y las ofertas socialmente determinadas.

El tiempo constituye una de las coordenadas esenciales de la realidad cotidiana del sujeto. No existe un pasado en sí, tan sólo existe un pasado en relación con el presente. De modo que, el pasado, el presente y el futuro se unen en un ciclo reflexivo en el que cada uno recibe un significado de los otros dos. Sin embargo, es obvio que el presente es el único marco temporal de la acción. La idea misma de que un problema esté situado fuera del presente, lo vuelve insoluble. Un suceso que de acuerdo con un marco temporal lineal está localizado en el pasado lejano, se puede alcanzar –siempre que ello sea posible– únicamente por

medio de largos viajes temporales. La noción freudiana del “a posteriori” (*nachträglich*) se fundamenta en la idea de que un suceso actual es reconducido al pasado haciendo emerger una nueva significación en el presente (Freud, 1996c). El cambio, cuando es requerido, se induce desatando las rígidas ataduras entre pasado, presente y futuro y estableciendo nuevas relaciones mediante la reconstrucción de otras posibilidades. El juego de esta experiencia recíproca entre pasado, presente y futuro se hacen uno en el tiempo del inconsciente.

La presión ejercida por los deseos inconscientes conduce al sujeto a buscar ciertas experiencias y a privilegiar una por sobre otras. El azar de la experiencia cotidiana estimula los deseos que están en relación con los deseos inconscientes. Así como en el sueño, las vivencias del día operan como resto diurno, aportando el material en donde se va a disfrazar el deseo inconsciente. Prosiguiendo con la analogía, el deseo será el motor necesario que aportará la energía para la elaboración del proyecto. Si la condensación y el desplazamiento son los artesanos que trabajan en la temporalidad del aparato psíquico, la elaboración del proyecto estará signado por estas leyes. En el pasaje de la elección y elaboración de un proyecto se manifiesta, para el sujeto, la habilitación para la construcción de sentidos, en los que se van inscribiendo los significantes que articulan la pregunta por el deseo. El hecho demostrable de que tal o cual forma de vivencia del tiempo es susceptible de representar directamente tendencias inconscientes de cumplimiento de deseos, pone el acento sobre aquello que venimos trabajando, es decir la elaboración de un proyecto personal marcado por la temporalidad del deseo.

La relación con el tiempo el sujeto la vive de diversas maneras. En ocasiones, para el sujeto, la elaboración de un proyecto se juega del lado de una “formación de compromiso” o “transacción” entre los deseos y motivaciones particulares y las demandas y requerimientos que se le presentan. También, son muchos los sujetos para los cuales la lucha contra el tiempo de los relojes representa la lucha sin fin contra las exigencias del superyó. Sin embargo, la rebelión contra el tiempo más rica en significaciones es aquella en la que el hombre está condenado desde siempre y para siempre a perder: la lucha contra la muerte. La muerte es la ilustración ejemplar de la herida narcisística. El instante de la muerte representa una experiencia que no encuentra representación en el psiquismo del sujeto, pero sin embargo opera con un sentido de destino. El hecho de que el psicoanálisis trabaje la idea del tiempo referida a la legalidad del inconsciente permite crear una dimensión totalmente distinta para hablar del sujeto. La forma de quedarse detenido en el pasado, así como el deseo de volver atrás en el tiempo para rescribir la propia historia, representan una tentativa de actualizar en el presente aquello que en el pasado se había revelado como imposible o inaccesible.

En este contexto, es importante destacar los diversos órdenes temporales que se suceden en toda elaboración de proyecto, ya que si no se cuenta con una idea del tiempo totalmente ajena al tiempo socialmente establecido, nuestros entendimientos y explicaciones se verán lesionados o, al menos, limitados. Con esto queremos señalar la importancia de contar con teorías –como el psicoanálisis– que den un tratamiento distinto al papel del tiempo y que a su vez nos per-

mitan un esclarecimiento de los diversos factores temporales actuantes en toda elaboración de proyectos. No obstante, ello no quiere decir que uno olvide las coordenadas socialmente establecidas o que privilegie unas sobre otras, más bien, de lo que se trata es de poder producir un esclarecimiento de los factores temporales que interactúan recíprocamente en toda elaboración de proyectos. Sin estas distinciones esenciales entre tiempo singular y tiempo social, podríamos caer en la ilusión o creencia de un tiempo homogéneo, compacto o comparado por todos en igualdad de condiciones y vivido de la misma manera.

Reflexiones finales

En la actualidad, poder contar con un proyecto es un respaldo ante la desorientación, la incertidumbre y la desesperanza. La posibilidad de elaborar proyectos aún sigue siendo el sentido auténtico del ser humano. Si bien es cierto, como hemos mencionado más arriba, que la posmodernidad se ha caracterizado por la “pérdida de creencias”, por “el final de los grandes proyectos” y “la emergencia de la incertidumbre”, también hay que decir que aún sigue vigente la posibilidad del sujeto para construir su proyecto. En un tiempo donde reina lo espontáneo, la falta de garantías y la vertiginosidad de los cambios sociales, se hace necesario revisar nuestras categorías de análisis, nuestros conceptos y nuestros paradigmas posicionados desde un pensamiento crítico, única garantía para no quedar atrapados en un pensamiento recurrente.

Sabemos que todo tiempo pasado es un tiempo definitivamente perdido. Pero la versión que guarda el sujeto en su memoria es la que cuenta como historia, historia que está siempre marcada por el

LOS TIEMPOS DE LA ORIENTACIÓN

movimiento libidinal y el recorrido identificatorio en sus diferentes etapas. Es en ese trabajo de historización que el sujeto opera sobre su propio tiempo, dando cuenta del pasaje del tiempo biológico y social al tiempo psíquico, que no es otro que el tiempo del deseo. Esta forma de historia significativa siempre reconstruida en una resignificación continua y que imputa al pasado la causa del presente que vivimos y del futuro que esperamos -con placer o con angustia-, es la historia con la que cuenta el sujeto. Según Aulagnier (1994a, 1994b) el proceso identificatorio es la cara oculta de ese trabajo de historización que transforma el tiempo físico en un tiempo psíquico, en un tiempo humano, sustituyendo un tiempo definitivamente perdido por un discurso que lo hable.

Como señala Castoriadis (1994), una crítica incapaz de plantear otros principios que los que critica, está condenada precisamente a permanecer ella misma en el círculo definido por los objetos criticados. En este caso, el presente vivido por el sujeto será desposeído de toda referencia, de todo anclaje que le asegure un aporte de sentido. Su existencia no tendrá otra causa que un azar sin finalidad, quedará colocado en la posición de un sujeto sin causa, donde su pasado -lejos de dar sentido a su presente- le develará su precariedad, su incomprendibilidad y su recurrencia. Por el contrario, una elaboración crítica es aquella que permite salir de la encerrona del círculo repetitivo, autorizando otra versión que posibilite la construcción de nuevos sentidos. De la manera en que el sujeto dé sentido al tiempo, la historia y su deseo serán las posibilidades que tendrá para construir su proyecto personal.

De este modo, autorizarse a realizar un proyecto es poder invertir un objeto,

ya sea de conocimiento, de labor artística, de ejercicio laboral o profesional. Si contar con un proyecto es contar con un objeto posible de ser investido, entonces las experiencias y los deseos del pasado se encuentran lanzados sobre el objeto del presente. Contar con un proyecto es contar con un objeto, en donde se despliega para el sujeto el marco de las fantasías, los deseos, las restricciones y las posibilidades. Para ello es necesario contar con los recursos psíquicos habilitantes, es decir las operaciones que el sujeto despliega para proveerse de una historia. Esa historia indispensable y necesaria para que el sujeto encuentre en su presente una razón que le permita sostener esa apuesta azarosa que consiste en invertir el futuro, a través de sus deseos disfrazados en proyectos.

Referencias

- Aisenson, D., Figari, C., Monedero, F., Legaspi, L., Batlle, S., Sarmiento, G. et al. (1999). Orientación Vocacional: Proyecto de vida, adquisición de recursos personales y trabajo. *Ensayos y Experiencias*, 5(28), 3-23.
- Assman, A. (1997). Estrategias temporales: Algunas conexiones transversales entre terapia sistémica y la teoría de la conducta. En H. R. Fischer, A. Retzer y J. Schweizer (Comps.), *El final de los grandes proyectos*. Barcelona: Gedisa.
- Aulagnier, P. (1994a). Coincidencias temporales. En J. Arlow, A. Green y P. Aulagnier, *El tiempo en psicoanálisis. Zona Erógena*, 18. Recuperado de http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_ZONAEROGENA18/ZE1807.PDF
- Aulagnier, P. (1994b). Construir(se) un pasado. *A.P.D.E.B.A.*, 12(3), 441-446.
- Castoriadis, C. (1994). Tiempo e imaginación. En *Zona Erógena*, 18. Recuperado de http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_ZONAEROGENA18/ZE1808.PDF
- Ferrari, L. (1999). El tiempo, psicoanálisis y orientación vocacional. *Ensayos y Experiencias*, 5(28), 36-49.
- Fischer, H. R. (1997). Sobre el final de los grandes proyectos. En H. R. Fischer, A. Retzer y J. Schweizer (Comps.), *El final de los grandes proyectos*. Barcelona: Gedisa.

GALLEGOS

- Ford, A. (1994). Mientras hablo huye el tiempo. Temporalidad: dispositivos cognitivos e historia. En S. Bleichmar (Comp.), *Temporalidad, determinación y azar*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1996a). La represión. En Sigmund Freud, *Obras completas* (Vol. XIV). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1996b). Lo inconsciente. En Sigmund Freud, *Obras completas* (Vol. XIV). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1996c). Recordar, repetir y reelaborar. En Sigmund Freud, *Obras completas* (Vol. XII). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (1990). *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kuhn, T. (1988). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lyotard, J. F. (1984). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Montero, M. (2000). La construcción psicosocial del tiempo y el cambio social. *Orientación y Sociedad*, 2, 71-85.
- Montero, M. (2002). Tiempo y transformación social: construcción y desconstrucción. En *Psyche*, 11(2), 215-223.
- Rossi, D. G. (2000). La (des)orientación vocacional en los jóvenes: un síntoma epocal. *Revista Facultad de Psicología-UNR. Docencia e Investigación*, 3(1- 2).

EDUCACIÓN SUPERIOR COMPARADA

Fernando Aranda Fraga
Universidad Adventista del Plata, Argentina

Obra reseñada:

Altbach, Philip G. (2001). *Educación superior comparada: el conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Anclada en los desafíos que el mundo actual globalizado ofrece a los países en vías de desarrollo, la obra de Altbach tiene como propósito fundamental analizar ciertos aspectos claves que influyen sobre las universidades en todo el mundo, de importancia crucial en Latinoamérica. Algunos de estos aspectos, que determinan notablemente las actuales políticas educacionales universitarias, son, entre otros, el aumento de la matrícula, el flujo de estudiantes y profesores que viajan al exterior para estudiar, el rol que cumplen las nuevas tecnologías mediáticas y otras fuerzas que inciden en las tendencias predominantes en la educación superior actual. En este ambiente se analizan los diversos rumbos que va tomando la educación universitaria desde la realidad inmediata de sus quehaceres comunes y clásicos, como lo son la creación y difusión del conocimiento, la administración, conducción y gobierno, el impacto regional, el impacto internacional, la autonomía y diversidad cultural, el activismo político, la libertad académica, cuestiones de infraestructura, la investigación científica y la relación universidad-empresa-industria, entre otros.

La obra está estructurada en cuatro temas fundamentales: en la primera parte se analizan el pasado, presente y futuro

de la educación superior, centrándose especialmente en las relaciones entre Occidente y el resto del mundo. La segunda sección está centrada en los docentes y los estudiantes de la universidad contemporánea. En tercer lugar, se aborda el tema de la interrelación entre sistemas académicos de todo el mundo y la influencia de la comunidad científica y académica internacional sobre China e India. Aquí se pasa revista al flujo de estudiantes extranjeros en el contexto de las redes de conocimiento y la acción y los efectos del poder científico en el mundo. Finalmente, la última parte, está dedicada a los países en vías de desarrollo como una categoría de especial y creciente interés, debido al surgimiento, en ellos, de poderes académicos significativos.

“El tema subyacente en esta obra es el de las complejas relaciones, muchas veces basadas en la desigualdad, de los sistemas académicos y también de las personas, en un sistema de conocimientos mundial que es a un tiempo más diferenciado y a la vez más interrelacionado” (pp. 14-15). El autor agrega que la obra surgió a partir de su interés de larga data en el análisis comparativo de la educación superior, a la par de su interés fundamental por la investigación, en

cuanto ésta se refiere al perfil del docente universitario como profesional académico internacional.

Si hay una institución que siempre fue “global” o “globalizada” por excelencia, esa institución es la universidad. Enraizada en la Europa medieval, la universidad se encuentra hoy en el centro de un sistema internacional de conocimientos que, además, abarca la cultura, la tecnología y las comunicaciones. La universidad continúa siendo el centro primario de aprendizaje y el principal repositorio de sabiduría acumulada. Si bien hoy su lugar en la sociedad no es tan floreciente como lo fue durante la época de oro de mediados del S. XIX, cuando estaba en el apogeo de su expansión y prosperidad, aún así, en la actual sociedad del conocimiento la universidad sigue ocupando el centro del desarrollo económico y cultural. Su función en la sociedad continúa siendo la de la institución que educa, que desarrolla investigaciones, brinda oportunidades para la movilidad social y certifica la competencia profesional y jerarquía de los expertos. En este siglo la universidad ya ha dejado de ser una pequeña institución elitista que cumplía con una misión educativa limitada.

En cuanto a su carácter internacional, su origen se remonta a la Europa medieval; más precisamente, fue la Universidad de París la que sirvió como modelo ejemplar de la universidad del presente, y no es exagerado –afirma el autor– decir que en todo el mundo las instituciones universitarias contemporáneas se originaron en este arquetipo. El modelo que influye más en la actualidad, la universidad norteamericana moderna, surge a partir de la conjunción de tres ideas básicas: el sistema inglés de organización en colegios, el ideal alemán de investigación universitaria propio del siglo diecinueve y el concepto norteamericano

de servicio a la sociedad. Este modelo se ha impuesto hasta en culturas tan opuestas a la Occidental, como las de India y Japón. Todo esto se denota claramente, aún en la diversidad, en la existencia de un patrón común en la organización académica, la mayoría de los presupuestos básicos sobre la naturaleza de la universidad, las relaciones entre estudiantes y profesores, y demás aspectos no menos relevantes. Estos rasgos internacionales de la universidad actual se lograron, por ejemplo, debido a que países como China y Japón, en el S. XIX, enviaron sus estudiantes al exterior para adquirir conocimiento occidental que les permitiera modernizar sus países. Así mismo, gran cantidad de estudiantes norteamericanos se formaron en Europa –especialmente en Alemania e Inglaterra– realizando estudios de posgrado y regresando luego imbuidos de ideas como la importancia de la investigación, la libertad académica y nuevos modelos de organización. Ellos incidieron notablemente en la posterior transformación de la educación superior norteamericana, y fundaron nuevas instituciones como Chicago y John Hopkins. En pleno S. XX, estudiantes de Nigeria, India y otras colonias asistieron a universidades británicas, así como estudiantes vietnamitas y senegaleses se formaron en universidades francesas y holandesas.

Los estudios en el exterior aumentan considerablemente el flujo internacional de las ideas y originan redes mundiales de investigación, permitiendo que estudiantes de países que no poseen facilidades para estudios avanzados y para la investigación adquieran el carácter de expertos. Esto, simultáneamente, produce un flujo académico a través de las fronteras que permite mantener lazos entre científicos e investigadores de primer nivel.

Este carácter internacional que posee hoy la educación también se convirtió en

EDUCACIÓN SUPERIOR COMPARADA

una importante industria. Los estudiantes extranjeros constituyen una fuente importante de ingresos, llegando a constituir, en países como el Reino Unido, Australia, Canadá y EE.UU., una importante fracción del mercado que ofrece mano de obra barata, ya sea como asistentes de investigación, como así también en la docencia. En tal sentido, también las ideas se cotizan en el mercado internacional, llegando a tener tanto o más valor que los productos y servicios.

Altbach aborda un asunto muy importante: el de los estamentos en la universidad. Éstos son básicamente tres: el personal docente, los estudiantes y el personal de apoyo no docente. Reconoce, con pesar, que cuando se discute el futuro de la universidad como institución, se consulta cada vez menos al cuerpo docente, dando por sentado que el poder administrativo y gubernamental prevalecerá. Tradicionalmente el claustro docente controlaba la currícula y la estructura de las carreras, pero la realidad actual indica que el poder del claustro docente está siendo erosionado significativamente desde el ascenso de los cuadros administrativos y su creciente ascendente sobre lo académico.

La naturaleza de la profesión académica se ha visto alterada en muchos países. La situación de este estamento está cambiando rápidamente, sus implicaciones son profundas y aún no están del todo claras. El deterioro continuo de las condiciones laborales en los campus, la pronunciada declinación de la moral docente, la erosión de los puestos de tiempo completo y una tendencia a la disminución de los salarios, están conduciendo a los profesores a un menor compromiso con sus tareas y, a largo plazo, a una menor productividad. No se sabe cómo serán dirigidas las instituciones académicas cuando los profesores de tiempo completo sean una minoría. Sin

duda, el poder se irá traspasando a los administradores, lo cual ya está ocurriendo en la actualidad, especialmente en aquellas instituciones que siguen modelos de organización y de funcionamiento norteamericanos. Los responsables de estos cambios seguramente no han sido capaces de calibrarlos y no se han confrontado aún con las consecuencias de sus acciones. El futuro docente, continúa Altbach, diferirá del modelo académico tradicional en varios aspectos; el panorama que pinta nuestro autor es poco alentador, pero tampoco vislumbra otra alternativa. Entre varias predicciones que señala como consecuencias del avance administrativo sobre la universidad, incluye la pérdida paulatina de la capacidad académica de los docentes y una notable y pronunciada declinación de la vocación. Otros elementos preocupantes son la tendencia al “facilismo” académico, la irrupción posmoderna de un tratamiento más que *light* de las ideas y los asuntos profundos, juntamente con la molestia que siempre ha ocasionado entre los sectores más conservadores y reaccionarios el hecho de la tradicional independencia académica. Todo esto, continúa, conducirá a que los mejores y más brillantes profesionales que egresen del sistema educativo universitario se sentirán escasamente atraídos hacia la docencia, privándose de este modo la universidad de sus valiosos aportes.

El otro estamento importante, el de los estudiantes, razón de ser de toda empresa académica, ha experimentado enorme expansión a partir de la Segunda Guerra Mundial, primeramente, y de manera creciente en los años noventa. Al mismo tiempo, en estos años comenzaron a limitarse los recursos de las universidades debido a cambios en las prioridades de los gobiernos. Así, los alumnos debieron soportar clases superpobladas y un deterioro en los recursos académicos.

También se percibe un cambio en cuanto a la naturaleza de la población estudiantil. Se ha incrementado sustancialmente la proporción de mujeres, quienes hoy son mayoría. El acceso se ha expandido en todo el mundo y hay una creciente demanda por parte de personas mayores para asistir a la universidad o bien retornar a ella para completar estudios antes abandonados. Estas proporciones se han incrementado aún en países como India y China. Semejante cambio demográfico tuvo profundas implicaciones sobre la población estudiantil y en el *ethos* de la educación superior.

En cuanto a las condiciones y el carácter de los estudios, tradicionalmente hubo dos modelos, si bien dentro de un mismo país pueden existir variaciones sustanciales, como es el caso de EE.UU., donde en general las universidades siempre ofrecieron a sus estudiantes más comodidades que en el resto del mundo, debido fundamentalmente a que allí los estudiantes siempre pagaron mucho más por los estudios. En el modelo norteamericano se observó siempre un mayor control del currículum que en Europa. Además, la modalidad de evaluación permanente que presenta este modelo universitario ha impuesto un cierto estilo de aprendizaje. El otro margen del espectro está ocupado por el ideal europeo, cuya libertad de aprendizaje brindó siempre a los alumnos un menú más amplio respecto de qué estudiar, el autocontrol de su propio patrón de aprendizaje y escasas restricciones respecto del tiempo para finalizar sus estudios. La actual tendencia parece favorecer el modelo de estudio regulado, que asegura la obtención de diplomas en determinado tiempo y permite un mejor planeamiento académico. Aún en Europa Occidental muchas universidades comienzan a restringir su tradicional *laissez faire* en este aspecto.

El estamento restante, formado por el

personal no académico, ha aumentado considerablemente durante las dos últimas décadas. Fue creciendo el poder de los administradores y éstos tienen hoy considerable injerencia sobre asuntos académicos. Últimamente ha surgido una clase de administradores académicos profesionales de un nivel intermedio entrenados para la administración de instituciones superiores, y no necesariamente surgen de la profesión académica. Los administradores cada vez más aspiran a carreras de administración académica. La expansión tornó más complejas y burocráticas a las instituciones, que en general se han decidido por adoptar el modelo norteamericano, de autoridad administrativa tradicionalmente fuerte. A diferencia de lo que ocurrió con el modelo europeo, en Estados Unidos los presidentes de universidades y facultades no son electos por los profesores ni tienen que rendirles cuentas a éstos, sino que los designan los denominados “consejos de administración”, los “sindicatos” o los “regentes”, ante quienes únicamente deben rendir cuentas. Esto contrasta significativamente con el tradicional modelo europeo de gobierno, según el cual las autoridades académicas surgen periódicamente del claustro académico, ante el cual son responsables y pasado el período determinado regresan a sus tareas de enseñanza. Pero hoy, hasta en los países que en Europa eran muy fuertes en esta tradición, se observa la tendencia a incluir gerentes profesionales, con su consecuente erosión del poder de los docentes. En Alemania, por ejemplo, el administrador principal, o canciller, es actualmente designado por las autoridades estatales y no por los docentes.

Algunos estudios llevados a cabo sobre el tema de la interrelación entre los estamentos universitarios muestran, cada vez más, las tensiones que existen entre ellos. La universidad contemporánea ve

EDUCACIÓN SUPERIOR COMPARADA

cómo se va disipando el sentimiento de comunidad que antes las sostenía y hay una desconfianza bastante generalizada entre miembros de uno y otro estamento. Como resultado, la universidad se muestra dividida en sectores y grupos con intereses contrapuestos, hecho que debilita a la institución cada vez que necesita hacer escuchar su voz o influir sobre políticas que la afectan.

Nuestro autor, ante semejante panorama, observa con agudeza crítica que hay muy pocos lugares del mundo donde la vida académica esté encarando el futuro con confianza, y a la hora de diagnosticar los factores causales que han minado a la educación superior mundial, señala los siguientes, como los más poderosos y universales:

1. Han disminuido los subsidios estatales, a la par que se han incrementado los costos, ya sea debido al crecimiento de la matrícula, las nuevas tecnologías o el aumento del personal administrativo. La universidad enfrenta hoy serios problemas financieros. Se debate quién debería cargar con los costos de la educación superior. Tradicionalmente lo hicieron quienes pagaban los impuestos, pero esto está hoy en cuestión debido a que la fuente de ingresos se ha ido transfiriendo principalmente a los individuos, que deben pagar por la educación. Esto originó debates referidos a cuestiones sobre la igualdad, la exclusión y el acceso. La actual tendencia mundial a la privatización de las universidades públicas implica una transferencia al estudiante de gran parte del costo de su instrucción, al tiempo que obliga a las universidades a desarrollar otras estrategias para producir ingresos.

2. El impacto de la tecnología en este nivel educativo es enorme y ha tenido fuerte influencia sobre las bibliotecas, el acceso a las investigaciones, la administración de las instituciones, de la ins-

trucción y los programas de investigación, de la comunicación intra e inter institucional entre profesores y alumnos. Mantener e instalar esto es sumamente costoso y además la tecnología rápidamente se vuelve obsoleta.

3. La investigación básica y los estudios de posgrado fueron, desde el siglo XIX, una responsabilidad de las universidades, sobre todo de aquellas más prestigiosas. En la actual coyuntura político-económica que predomina en el mundo, no está muy claro si las universidades podrán continuar haciéndose cargo de estos costos. De suceder así, ¿cómo se llevarán a cabo las investigaciones y quien formará a los científicos del futuro?

4. Las transformaciones en la profesión académica. El cuerpo docente es el centro de la universidad y si la condición de los investigadores y científicos se modifica significativamente, tal como se describió antes respecto de los profesores de tiempo completo, se producirán cambios profundos, tanto en la modalidad de la dirección institucional, como en las condiciones de la enseñanza y de la investigación.

El autor evalúa esta etapa de la educación superior mundial como no muy feliz e incluso preocupante, debido, fundamentalmente, a los ataques que ha venido sufriendo la vida académica durante las últimas décadas. Apela al rol que la comunidad universitaria debe asumir respecto de la defensa de sus contribuciones en el pasado, en cuanto al conocimiento y desarrollo de la sociedad. No obstante, a la hora de valorar y evaluar las perspectivas de la educación superior de cara al nuevo siglo, las tendencias que observa en el mundo, producto de la orientación que ha asumido el hombre en esta era de la historia, definido con precisión por los intelectuales como *homo economicus*, no le despiertan demasiado optimismo.