

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

CAMPUS IZTACALA

**COORDINACIÓN DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO EN EL
SECTOR EDUCATIVO.**

REPORTE DE TRABAJO

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA:

JUDITH MEDINA GARCIA

DICTAMINADORAS :

MTRA. MARTHA ELBA ALARCÓN ARMENDÁRIZ

MTRA. MA. REFUGIO RÍOS SALDAÑA

MTRA. PATRICIA ANABEL PLANCARTE CANSINO

LOS REYES IZTACALA, EDO. DE MÉXICO.

2005



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

	página
Resumen	i
Introducción	iii
Capítulo 1: “Educación para la vida. Yo quiero, Yo puedo” (EVYY) en la Educación	1
1.1 Coordinación del programa <i>EVYY</i>	1
1.1.1 El equipo de trabajo	3
1.1.2 Los asesores del Programa <i>EVYY</i>	5
1.1.3 Las maestras de grupo aplicadoras del Programa <i>EVYY</i>	6
1.2 Antecedentes y Aspecto histórico del Programa <i>EVYY</i>	7
1.2.1 Descripción del Programa	10
1.2.2 Objetivos y valores de los ejes temáticos del Programa <i>EVYY</i>	11
1.3 La autoestima y la educación anaestereotípica	14
1.3.1 Importancia de la autoestima	15
1.3.2 Educación anestereotípica y el Programa <i>EVYY</i>	19
1.3.2.1 Construcción del constructo género	22
1.3.2.2 Definición de conceptos	27
1.3.2.3 Educación anaestereotípica en el aula	31
1.4 Propuesta de aplicación	33
1.4.1 Impacto del Programa en la población infantil	39
Capítulo 2: El ser humano: promotor de su propio crecimiento	40
2.1 Psicología humanista	40
2.1.1 El ser humano desde la perspectiva humanista	43
2.1.2 Principios de la psicología humanista	45
2.1.3 Metas y técnicas	46
2.1.4 Teoría paradójica del cambio	47
2.2 Maslow, Rogers y Perls	48
2.2.1 El proceso de autorrealización según Abraham Maslow	50
2.2.2 El enfoque centrado en la persona de Carl Rogers	55
2.2.3 Fritz Perls y la terapia de la Gestalt	60
2.3 El aspecto fenomenológico de la investigación	63

Capítulo 3: Antecedentes y metodología de la investigación	76
3.1 Relevancia de la investigación	76
3.2 Metodología	79
3.2.1 Escenarios, materiales y sujetos	79
3.2.1.1 Variables	84
3.2.1.2 Definición conceptual de variables	84
3.2.1.3 Definición operacional de variables	85
3.2.2 Procedimiento	85
3.2.2.1 Evaluación diagnóstica	85
3.2.2.2 Evaluación formativa	86
3.2.2.3 Evaluación sumativa	87
3.2.3 Sistema a utilizar para analizar los datos	89
3.2.3.1 Plan de análisis	89
Capítulo 4: Análisis de resultados	95
4.1 Evaluación diagnóstica	95
4.1.1. Entrevista a la aplicadora	95
4.1.2. Entrevista a padres-madres	97
4.1.3. Una definición de autoestima	100
4.1.4. Contrastación	101
4.2 Evaluación formativa	105
4.3 Evaluación sumativa	108
4.3.1 Resultados de la Escala de autoconcepto	109
4.3.2 Resultados del Inventario de Masculinidad- Femeinidad (IMAFE)	117
4.3.3 Análisis de casos	127
4.3.4 Análisis integral	138
Conclusiones, limitaciones de la investigación y sugerencias	142
Bibliografía	149
Anexos	154
La escala de autoconcepto para niños de Andrade y Pick de Weiss	155
El Inventario de masculinidad-femeinidad (IMAFE) de Lara Cantú	157

RESUMEN

El presente trabajo equivale a la experiencia de dos y medio años de servicio en la coordinación del programa *Educación para la vida, Yo quiero, yo puedo (EVYY)* en la subdirección técnica de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria en el Distrito Federal.

Contiene las estrategias adoptadas para la aplicación del Programa EVYY, basadas en el desarrollo de las(os) participantes desde el enfoque la psicología humanista; la descripción y los propósitos del programa, incluyendo los objetivos de cada uno de los ejes temáticos y los valores que en ellos se trabajan; la perspectiva humanista desde la que se impartió, con relevancia en los tres principales líderes de esta corriente: Abraham Maslow, Fritz Perls y Carl Rogers; la importancia de la autoestima para el desarrollo humano y de la educación anaestereotípica, así como la relevancia de estos conceptos dentro del programa y finalmente, el impacto del Programa en el autoconcepto y las habilidades y actitudes andróginas en un grupo de quinto grado de educación primaria de una escuela oficial, siendo en este aspecto donde recae el énfasis del presente reporte de trabajo.

La metodología empleada fue básicamente cualitativa. Se incorporó un diseño cuasiexperimental post test con grupo control, con el fin tener un parámetro de evaluación más objetivo. Para ello se recurrió a la Escala de

Autoconcepto para niños de Andrade y Pick de Weiss (1986) y el Inventario de Masculinidad y Femenidad (IMAFE) de Lara Cantú (Bendezú, 1998),

Los resultados obtenidos en esta investigación, como era de esperarse, no fueron significativos, aunque si abren la puertas para continuar la investigación en los aspectos abordados. Los resultados mostraron que el modelaje de actitudes y comportamientos de la docente, así como la incorporación explícita de un Programa dirigido a fortalecer las habilidades para la vida en los educando fueron factores que trascendieron y enriquecieron la relación maestra - alumna(o)

Al plantear las dificultades que la investigación educativa conlleva, se plasmó la necesidad de reunir los esfuerzos de instituciones educativas, a diversos niveles, en “pro” de un desarrollo mutuo, tanto del personal (niño(a), padre- madre) como del profesional (docente, estudiante de licenciatura o maestría) a nivel individual e institucional.

INTRODUCCIÓN

Dentro de mi ejercicio como psicóloga y profesora de educación primaria, me di cuenta de una serie de necesidades que se presentaban día a día, tanto en mi grupo como en la escuela donde prestaba mis servicios. Continuamente me cuestionaba que hacer para apoyar a los niños y a las niñas con bajo rendimiento escolar con problemáticas como sobreprotección, maltrato, abuso sexual, abandono, baja estimulación sociocultural; cómo apoyar a mis compañeros para que pudieran abordar estas problemáticas y/o detectar casos específicos que requirieran atención especializada; cómo llegar a los padres para que tuvieran presente lo trascendental que es su papel en el sano desarrollo de sus hijos.

Al conocer el Programa Educación para la Vida: Yo quiero, yo puedo (EVYY), que forma parte de los proyectos que la Subsecretaría de Educación Pública implementa para apoyar la labor docente, me pareció que esta propuesta me brindaba una alternativa que respondía a mis inquietudes y pasé a formar parte de la Coordinación del Programa en la Subdirección Técnica de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria (CSEP) en el Distrito Federal..

De entrada, el Programa EVYY, proporcionaba a las(os) docentes, mediante la capacitación, herramientas básicas para la reflexión y la aplicación en el aula. Apoyar la labor docente para que pudiese propiciarse el clima

facilitador del cambio fue nuestra misión. Digo nuestra, porque conformamos un equipo de trabajo en “pro” de este objetivo común.

Quiero dedicar este espacio en agradecimiento a todas aquellas personas que formaron parte del equipo *EVYY* y que motivaron, con su participación, acciones y compromisos. En especial, a Jesús Moreno, por su espíritu democrático y a Graciela Estrada, inquieta, perseverante, sagaz.

Uno de los propósitos del presente reporte de trabajo, es, precisamente, plasmar la necesidad de unificar esfuerzos, en especial, cuando de educación se trata, en función de un mejor desarrollo de nuestra niñez mexicana.

Si bien los límites de la educación formal e informal, es decir, la impartida por la familia y la sociedad y la que corresponde a la escuela, difícilmente podían definirse, en la actualidad, es prácticamente imposible. Las necesidades tanto económicas como intelectuales, son las que más reclaman la atención y el tiempo de los(as) padres-madres de hoy y, como consecuencia, es frecuente que al(la) docente, se le adjudique la responsabilidad de la educación informal.

El Programa *EVYY*, pretendió ser un apoyo para la(el) docente y el presente reporte revela las estrategias más elementales aplicadas con este fin y, asimismo los resultados obtenidos mediante una investigación cualitativa y cuantitativa, a lo largo de un ciclo escolar (1999- 2000), en un grupo de quinto grado de educación primaria.

En lo personal, los resultados de la investigación, me sorprendieron, porque el trabajo sustancial que expongo, fue realizado durante un ciclo escolar es decir, diez meses de trabajo con un grupo en el cual no se había aplicado el Programa EVYY en un momento anterior, lo cual considero que es lamentable.

La estructura del presente trabajo es la siguiente: en el primer capítulo hago un bosquejo histórico de la coordinación del Programa “*Educación para la vida. Yo quiero, yo puedo*”, así como la descripción de la misma. Incluyo en este apartado la necesidad de contar con un equipo de apoyo a la labor docente mediante diversas estrategias y describo grosso modo las diferentes funciones. Plasmo los antecedentes, el aspecto histórico y la descripción del Programa EVYY, así como los objetivos y valores que se promueven dentro de cada uno de sus ejes temáticos. Enseguida defino y contextualizo los dos conceptos en los que se basa la investigación llevada a cabo en niños(as) de quinto grado de educación primaria: la autoestima, desde la cual procede el autoconcepto, y la educación anaestereotípica, que implica el rompimiento de actitudes y habilidades denominadas como femeninas o masculinas. Finalizo el capítulo con el esbozo de las actividades realizadas durante los dos años y medio que duró el Programa.

El segundo capítulo contiene el aspecto teórico sobre el cual basamos nuestra labor. En el describo más profundamente lo que nuestra visión del ser humano representa. Para ello incluyo cómo surge la psicología humanista; el concepto de ser humano desde esta perspectiva; los principios que la rigen;

cuáles son las metas y las técnicas principales de la misma; la implicación de la teoría paradójica del cambio y, posteriormente, refiero las principales ideas de los teóricos que enmarcaron nuestro trabajo: Abraham Maslow, Carl Rogers y Fritz Perls. Sustentar la importancia de combinar la investigación cuantitativa con la cualitativa, fue importante para mí, ya que fue el eje rector de la investigación mencionada anteriormente, por lo que incluyo, en este capítulo, un apartado sobre la perspectiva científica de la psicología humanista.

En el tercer capítulo describo la metodología empleada en la investigación señalada, el procedimiento que seguí e incluyo el sistema utilizado para analizar los datos.

Los resultados, la discusión y análisis de los mismos, los reporto en el capítulo cuarto, dedicando a cada etapa de la investigación un apartado. Debido a la relevancia que tuvieron, retomo en el apartado análisis de casos, aquellos que por sus características específicas, fueron relevantes, y finalizo, este capítulo, haciendo un análisis integral.

Finalmente, realizo mis conclusiones y propuestas en función de la experiencia vivida dentro de este proceso, pretendiendo contribuir de alguna manera, tanto a la investigación como a la educación; tanto por mis aciertos como por mis errores.

Capítulo 1

“Educación para la vida. Yo quiero, Yo puedo” (EVYY) en la Educación Primaria

1.1 Coordinación del programa EVYY

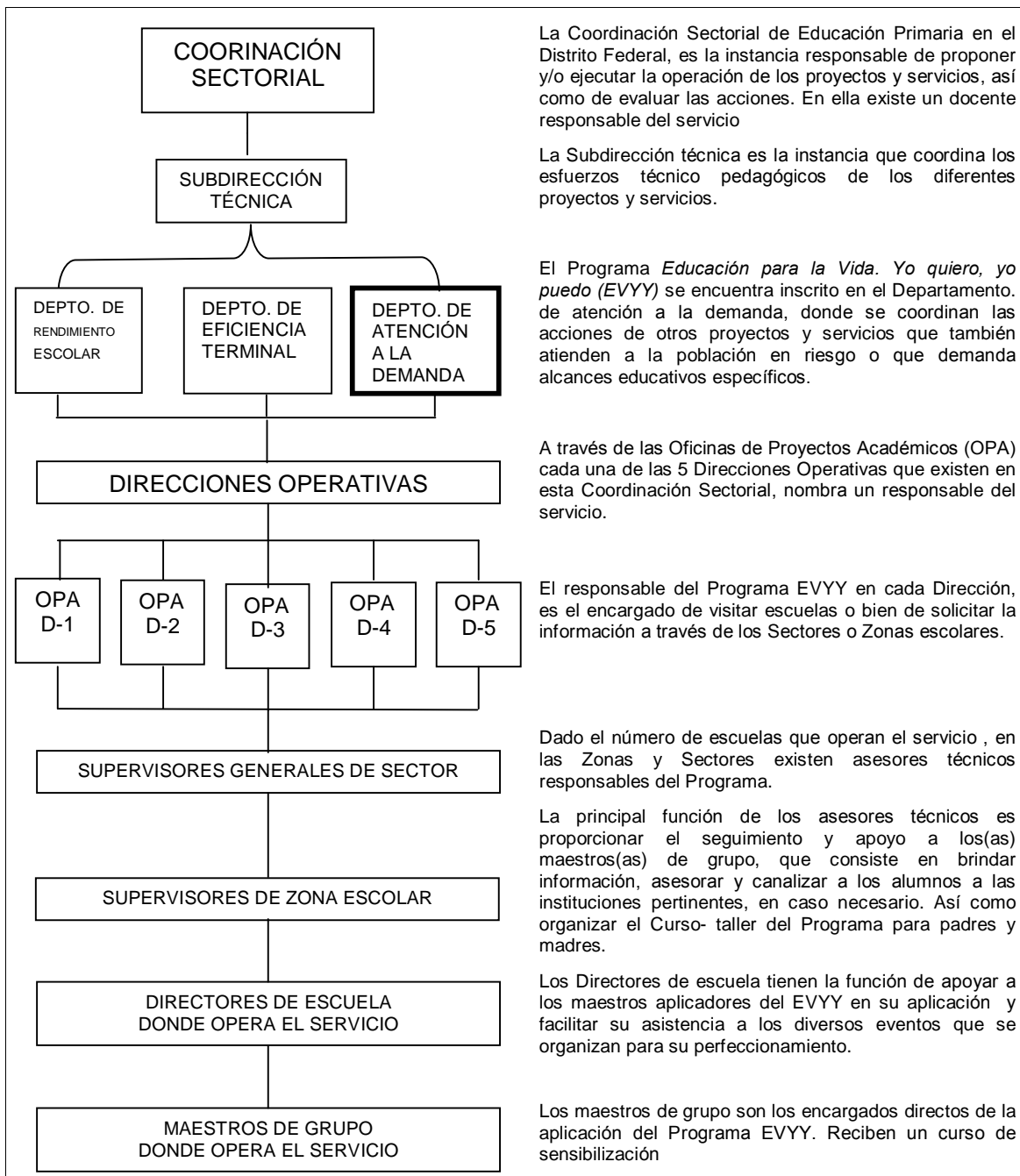
El Programa *Educación para la Vida. Yo quiero, yo puedo (EVYY)*, formó parte de los proyectos de apoyo a la educación primaria de junio de 1998 a febrero de 2001.

Durante el período de aplicación del Programa *EVYY* los maestros del Distrito Federal estaban conformando una nueva educación: estableciendo estrategias educativas para despertar el interés y atención de sus alumnos; respondiendo a imperiosas necesidades surgidas de las carencias materiales y espirituales de las familias y comunidades y, reconstituyendo nuevas formas de relación entre la escuela, la familia y la comunidad.

Este nuevo marco administrativo hizo posible que la educación primaria coordinara sus actividades en materia de educación extraescolar y actualización de docentes y, a la vez, diseñara y operara proyectos de apoyo para el mejoramiento de los resultados de los alumnos y el fortalecimiento de escuelas.

La Coordinación Sectorial de Educación Primaria (CSEP) en el D. F., es una de las dependencias en las que recae la actualización de docentes y la coordinación de programas y proyectos que apoyen su labor.

La Coordinación del Programa *EVYY*, formó parte de las cuatro Coordinaciones de Programa que dependían del Departamento de Atención a la demanda, el cual fue uno de los cuatro Departamentos que, a su vez, dependían de la Subdirección Técnica de la CSEP en el D. F. (Cuadro 1.1)



Cuadro 1.1. Organigrama de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria

1.1.1 El equipo de trabajo

Nuestra primera función como coordinadoras del Programa *EVYY* consistió en asistir como participantes al Curso- taller sabatino “Planeando tu vida” durante el mes de mayo '98.

Es a través de este primer encuentro, que comenzamos a percatarnos de las necesidades de docentes, de facilitadores, y de la necesidad de coordinar e integrar un equipo de trabajo sensible a estas necesidades

Apoyar la labor docente mediante el contacto frecuente de los participantes (coordinadoras, asesores, docentes, padres/madres de familia, alumnos(as)) para proporcionar asesorías, detectar necesidades, promover la capacitación, con el fin de facilitar la aplicación del Programa *EVYY*, con el propósito de beneficiar a la niñez mexicana, fue nuestra misión.

Conformar un equipo de trabajo; establecer objetivos comunes que guiasen nuestra misión dentro del Programa *EVYY*, fue primordial y bastante difícil.

Valía la pena intentarlo. Nuestro propósito era ambicioso y estaba dirigido a nuestra población infantil. Este propósito pretendía proporcionar a los niños-niñas de educación Primaria un ambiente facilitador del aprendizaje, en el cual pudiesen: reflexionar en valores como la justicia, la libertad, el respeto y la tolerancia; reconocerse como seres humanos dignos de respeto con pensamientos, emociones e ideas propias, capaces de expresarlas de manera efectiva; conocerse, valorarse y respetarse.

La persona encargada del logro de este objetivo era el profesor- la profesora del grupo (aplicador(a)) que se había comprometido a aplicar el Programa *EVYY* durante el ciclo escolar correspondiente (1998-1999, 1999-2000, 2000-2001).

Conscientes de que la aplicación del Programa era para el (la) docente una más de sus múltiples funciones en el aula, decidimos formar un equipo de apoyo a su labor.

Este equipo debía apoyar la labor del (de la) docente aplicador(a), con el fin de promover el desarrollo de habilidades y actitudes facilitadoras promotoras del aprendizaje en el aula.

La Coordinación del Programa fue la encargada de organizar las acciones del grupo, concernientes a la operación, seguimiento y evaluación de la misma. Para ello se apoyaba en los Responsables operativos y en los Apoyos Técnicos (asesores) que tenían como función el enlace entre aplicadores y coordinación y, más concretamente, el seguimiento.

La conformación del Equipo *EVYY* incluía a: Coordinadoras del Programa, Responsables operativos, Apoyos técnicos, Docentes, Alumnos, Padres de estos alumnos y de manera indirecta, aunque no menos importante, al jefe del Departamento de Atención a la Demanda, a la Subdirectora Técnica y a la Coordinadora Sectorial de Educación Primaria en el D. F., ya que sin su autorización, ninguna de las estrategias llevadas a cabo, hubiese sido posible.

1.1.2 Los asesores del Programa EVYY

Los asesores del Programa *EVYY*, estaban conformados por apoyos técnicos, ubicados en zonas y sectores, y responsables operativos, quienes trabajaban en las oficinas de proyectos académicos de las Direcciones Operativas del D. F.

La principal función de los asesores técnicos fue proporcionar el seguimiento y apoyo a los(as) maestros(as) de grupo, que consistió en: detectar necesidades de los docentes, en la aplicación del Programa *EVYY*; brindar información, asesorar y canalizar a los alumnos a las instituciones pertinentes, en caso necesario; organizar el Curso- taller “Yo papá, yo mamá” en las escuelas que así lo solicitaran.

La selección del personal responsable de uno u otro programa, se hizo de acuerdo a las necesidades del Servicio, directamente en la Dirección operativa, zona o sector correspondiente.

En las Zonas y Sectores donde se no se disponía de apoyos técnicos los responsables operativos se encargaban de asesorar a los aplicadores Los docentes comisionados como apoyos técnicos en zona o sector escolar, encargados del Programa *EVYY* fueron 42, capacitados en diciembre de 1998 para dar seguimiento a los profesores y profesoras que tomaron el curso y se comprometieron a aplicar el programa.

Los responsables operativos fungieron como enlace directo entre coordinación sectorial, asesores y aplicadores. Su principal función fue la organización, seguimiento y evaluación, en la dirección operativa de su

incumbencia, de las actividades programadas en la coordinación. Con ellos se realizaron reuniones mensuales para recabar información, organizar el trabajo, acordar propuestas para aprobación y establecer acuerdos.

1.1.3 Las(os) maestras(os) de grupo aplicadores del Programa EVYY

Fueron ciento cincuenta y tres profesoras y profesores, capacitados(as) en mayo-junio de 1998 y que aplicaron el programa en las cinco direcciones operativas del D.F. Ellas(os) comenzaron un proceso cuya primera etapa fue la sensibilización, mediante el curso- taller “*Planeando tu vida*”, donde se propició un ambiente para que reflexionasen sobre su persona en torno a: valores, autoestima, sexualidad, relación de pareja, toma de decisiones y asertividad. Si bien la sensibilización fue importante per se, el modelaje de la facilitación del aprendizaje significativo (al cual me refiero más ampliamente en el Capítulo 2) constituyó la base para la aplicación del Programa *EVYY* dentro del aula

Posteriormente, al inicio del ciclo escolar, a los(as) aplicadores se les dotaba un paquete de libros “Yo quiero, yo puedo” del grado escolar correspondiente al que atendían. En el caso de atender dos grupos (turno matutino y vespertino) se le proporcionaban dos paquetes. Estos libros le permitieron al(la) docente tratar los temas propuestos, abocándolos a las necesidades del grupo.

Los(as) aplicadores recibieron el apoyo del equipo de asesores mensualmente, y de la Coordinación cuando fue requerida.

1.2 Antecedentes y Aspecto histórico del Programa EVYY

El Programa EVYY, responde a la propuesta de la División de Salud mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS), titulada Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir (Pick, 1997)

El propósito de dicha propuesta fue la promoción de la competencia psicosocial, entendida como “... la habilidad de un individuo para enfrentar de manera efectiva las exigencias y retos de la vida diaria. Es su habilidad para mantener un estado de bienestar mental y expresarlo a través de un comportamiento adaptativo y positivo en sus interacciones con los demás, con su propia cultura y medio ambiente” (OMS, 1993; citado en Pick, 1997)

Las evaluaciones de la intervención, realizadas por el Instituto de Investigación sobre familia y Población (IMIFAP) y referidas en el libro *Planeando tu vida* de Susan Pick y cols (1997) muestran resultados favorables en diferentes grupos de edad. Algunos ejemplos son: dar información sobre sexualidad en la adolescencia no tiene efecto en la edad de inicio de relaciones sexuales pero si aumenta de manera significativa el uso de anticonceptivos cuando se inicia la vida sexual. Niños y niñas desarrollan habilidades para prevenir el abuso sexual como son: mayor autoestima, capacidad de comunicarse de manera efectiva y de tomar decisiones.

Se han encontrado cambios antes y después de los cursos en niños y niñas de 5° y 6° grados en varios aspectos. A saber: en habilidades relacionadas con la comunicación como expresar lo que sienten (59.6% lo hacían antes del curso y 66.7% después del curso); expresar sus dudas (32.2%

- 45.6%). En toma de decisiones y responsabilidad consideran que las calificaciones no dependen de la suerte sino de su esfuerzo (33.7% - 57.3%); creen que pueden tomar decisiones (81.8% - 93.1%). En actitudes y conocimientos relacionados con sexualidad, piensan consideran que la menstruación no es una enfermedad (38.2% - 89.9%) y que niñas y niños pueden realizar las mismas actividades (50% - 77.5%) (Givaudan y cols, 1997, citados Pick & Givaudan, 1997)

El Programa *EVYY*, tuvo como punto de partida el curso “Planeando tu vida” enfocado a la capacitación de orientadores. Los temas que se abordaron fueron: aspectos biológicos de la reproducción humana, alternativas para ejercer la sexualidad, enfermedades sexualmente transmisibles, el embarazo y sus consecuencias, la anticoncepción, roles, roles sexuales y género, manejo del afecto y comunicación no verbal, Asertividad y comunicación verbal, valores, autoestima, controlar y decidir tu vida, expectativas futuras, consumo de drogas, factores de riesgo asociados al consumo de drogas y prevención del consumo de drogas.

Debido a las características del Programa, la Subsecretaría de Educación Pública decidió incluirlo en los proyectos de apoyo para maestros que coordina la Subdirección Técnica de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria en el Distrito Federal.

Para ello, el IMIFAP impartió la capacitación de apoyos técnicos ubicados en zonas y sectores de las distintas Direcciones Operativas, mediante los cursos *Planeando tu vida* y *Yo papá, yo mamá*, durante el ciclo escolar 97-98.

De este grupo se eligieron las personas que capacitaron a los docentes interesados en aplicar el Programa en su grupo¹ (Facilitadores) durante el ciclo escolar 98-99.

En junio de 1998, fue entregado el programa a esta coordinación, con las siguientes características:

- 1.- El curso “Planeando tu vida” de 40 horas, que fue impartido a los profesores de educación primaria que aplicarían el programa durante el ciclo escolar 98-99
- 2.- Una fase piloto aplicada desde el 96, específicamente en las direcciones operativas 1 y 2 donde maestras y maestros fueron capacitados por IMIFAP, a través de cursos - talleres.
- 3.- Libros “Yo quiero, yo puedo” de 4°, 5°, y 6°, grados repartidos a escuelas que pidieron los materiales del programa a partir de su aparición en el catálogo de proyectos y servicios.
- 4.- En el mes de mayo fueron capacitados 153 docentes² para la aplicación del Programa.
- 5.- El total de niños(as) beneficiados(as), con la aplicación del Programa, durante el ciclo escolar 1998 - 1999, fueron 3849.

¹ Los asesores técnicos que brindaron la capacitación a los docentes frente a grupo se llamaron *facilitadores*.

² Los docentes que aplicaron el Programa se han denominado *aplicadores*.

1.2.1 Descripción del Programa

El Programa *Educación para la Vida. Yo quiero, yo puedo (EVYY)*, tuvo como objetivo brindar a los maestros y maestras los elementos básicos necesarios para que apoyaran a las niñas y los niños en el desarrollo de habilidades para vivir, tales como: fomentar la comunicación y el manejo de la asertividad, fortalecer la autoestima, elaborar estrategias que les permitan la solución de conflictos, brindarle elementos que le permitan una adecuada toma de decisiones y discriminar cuales son los valores relevantes para sí mismo y para la sociedad, conocerse a sí mismo- a sí misma en sus manifestaciones afectivas, emocionales, sexuales, corporales y reconocerse como un ser humano capaz de superarse a sí mismo y luchar por sus ideales.

El Programa *EVYY*, está diseñado para impartirse dentro del ambiente escolar ya que algunos de sus contenidos de los libros “Yo quiero, yo puedo” de primero a sexto grado de educación primaria, apoyan las materias de español, civismo, ciencias naturales y ecología. En cada uno de los libros de los seis grados se contemplan 14 ejes temáticos, que son:

- Me conozco y me quiero
- Soy responsable
- Observo, escucho y me comunico
- Expreso mis sentimientos
- Crezco y dejo crecer
- Pertenezco a una comunidad
- Mi familia y mis amigos
- Me organizo y soy productivo

- Me divierto y aprendo
- En qué nos parecemos y en qué somos diferentes los hombres y las mujeres
- Me cuido
- Mi sexualidad
- Me alimento sanamente
- Cuido mi ambiente

1.2.2 Objetivos y valores de los ejes temáticos del Programa EVYY

Los objetivos y valores que se promueven en cada uno de los ejes del Programa EVYY son los siguientes:

- *Me conozco y me quiero.* Apoyar el autoconocimiento y la autoaceptación.

Favorecer el análisis de las características propias llevando al desarrollo de un autoconcepto centrado en los aspectos positivos y en el reconocimiento de las propias limitaciones.

Desarrollar un sentimiento de autocuidado, confianza y amor hacia uno mismo.

- *Soy responsable.* Favorecer la reflexión de las propias acciones basándose en la estimulación del pensamiento crítico y analítico. Asumir el control de la vida como consecuencia de las propias acciones y no como resultado de eventos externos.

Desarrollar una actitud responsable hacia la vida.

- *Observo, escucho y me comunico.* Apoyar las habilidades relacionadas con la comunicación verbal y no verbal. Conocer y aplicar los elementos

que intervienen en una comunicación efectiva. Aprender a negociar como elemento básico para mejorar las relaciones interpersonales y el entendimiento con otras personas.

Desarrollar habilidades para mejorar la convivencia, el diálogo y la ayuda mutua.

- *Expreso mis sentimientos.* Favorecer la identificación de los propios sentimientos y la comunicación de ello como parte de la identificación y satisfacción de las necesidades afectivas.

Desarrollar la comprensión y el respeto de los sentimientos ajenos como base para la empatía.

- *Crezco y dejo crecer.* Comprender los factores que intervienen en las relaciones interpersonales y solventar los obstáculos que se presentan como los celos, la envidia, el abuso, la rigidez, etc.

Desarrollar actitudes de justicia para evitar discriminaciones y prejuicios.

- *Pertenezco a una comunidad.* Valorar la importancia del grupo social y el papel de cada persona en su comunidad favoreciendo acciones para el bienestar general.

Desarrollar un sentido de responsabilidad social a través de un papel activo para la solución de problemas comunes.

- *Mi familia y mis amigos.* Analizar desde un punto de vista individual las características de cada familia. Valorar el papel de la amistad desde el punto de vista social y afectivo. Dar elementos para la elección de amistades y el manejo de la presión social.

Desarrollar dentro de la familia en un clima emocional positivo basado en el respeto, el afecto y la cooperación.

- *Me organizo y soy productivo.* Brindar elementos para manejar el tiempo como un recurso. Promover la capacidad de planeación a través del establecimiento de metas de realización personal a corto y a largo plazo. Motivar para la elaboración de un plan de vida.

Desarrollar la iniciativa y la satisfacción personal al sentirse útil para su comunidad y su país.

- *Me divierto y aprendo.* Estimular la creatividad y la curiosidad intelectual. Impulsar la realización de nuevas ideas. Brindar elementos que favorezcan una actitud optimista hacia la vida. Relacionar el placer del juego y la competitividad con el aprendizaje.

Desarrollar el ejercicio pleno de la creatividad humana.

- *En que nos parecemos y en que somos diferentes los hombres y las mujeres.* Analizar los factores sociales que llevan a la desigualdad en la convivencia diaria. Brindar elementos para el entendimiento entre ambos sexos analizando las diferencias y semejanzas de sentimientos y estilos de interacción.

Desarrollar actitudes de equidad entre los géneros.

- *Me cuido.* Reforzar aspectos básicos del cuidado de la salud a través de la adquisición de hábitos de higiene. Resaltar la importancia de la conducta en la prevención de enfermedades.

Desarrollar actitudes de responsabilidad hacia el cuidado de la salud.

- *Mi sexualidad.* Transmitir conocimientos básicos relacionados con los órganos sexuales pélvicos internos y externos como son: El autoconocimiento, el proceso reproductivo, la prevención del embarazo no deseado, la prevención de enfermedades de transmisión sexual. Brindar elementos para prevenir el abuso sexual.

Desarrollar acciones de responsabilidad hacia la salud sexual, hacia la planificación familiar y la paternidad responsable.

- *Me alimento sanamente.* Reforzar aspectos básicos sobre una adecuada nutrición. Analizar la importancia de la nutrición para el desarrollo de niños y niñas. Aprender a seleccionar alimentos que contribuyen a un desarrollo sano dentro de las posibilidades de cada familia.

Desarrollar actitudes de aprovechamiento de los recursos para la preservación de la salud.

- *Cuido mi ambiente.* Apoyar el papel activo de cada miembro de la comunidad en el cuidado del medio ambiente. Valorar la importancia de la ecología para el cuidado de la salud.

Desarrollar iniciativas que apoyen el respeto a los recursos naturales y la protección del ambiente.

1.3 El autoestima y la educación anaestereotípica

Dos conceptos que, de alguna manera, se encuentran implícitos, en la mayoría de los ejes temáticos, son: el autoestima y el género. Dado que, de la claridad de estos conceptos parte la comprensión del camino a seguir, para la consecución de los objetivos y debido a su importancia y complejidad, ambos

temas fueron trabajados en el equipo del Programa *EVYY*, a través de cursos, talleres y conferencias,

La capacitación de los facilitadores y de los docentes resultó ser de vital importancia en relación con estos términos, ya que a ellos(as) les correspondió proveer el clima de actitudes psicológicas facilitadoras en el aula para que, los recursos que todas las personas tenemos dentro, pudiesen florecer en las(os) alumnas(os), producto de lo cual se pudiese mejorar el autoconcepto, las actitudes y la conducta autodirigida. (Rogers, 1980). Si tenemos en cuenta que los dos ambientes primarios en los que el ser humano inicia su formación son la familia (Maya, 1996; Alcantar, 1998; Moreno, 1998 citados en Pick, 1997) y la escuela (Rogers, op.cit.), podremos considerar la trascendencia que estos ambientes tienen para que el desarrollo en el individuo, sea saludable o se inhiba.

1.3.1 Importancia del autoestima

De acuerdo con Branden (1995) consideramos que la importancia del autoestima reside en que “es la disposición a considerarse competente para hacer frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad” (p. 46). Señala que es “una necesidad profunda” (p.35) que al estar satisfecha, se fortalece “el sistema inmunitario de la consciencia” proporcionando “resistencia, fuerza y capacidad de regeneración” (p. 36)

Al respecto Satir (1991) señala que en la medida que el(la) joven se conozca y se acepte, estará más satisfecho y tranquilo con la actividad que

realice, interactuará más constructivamente con otros y logrará más y mejores metas, será más probable que los otros lo vean con respeto y admiración, y además, estará más motivado para mantener una estabilidad propia, la cual generará mayores expectativas de logro y éxito.

Desde el momento de su nacimiento, el ser humano forma parte de una codependencia social y psicológica. Es en esta relación, con los integrantes de su familia y de su comunidad, que cada uno da inicio a la transmisión de una serie de mensajes que le informarán, a este nuevo ser, quién es, cómo es, que se espera de él y su situación en este contexto sociocultural. Formar seres humanos respetuosos de sí mismos, responsables de sí mismos, “capaces de responder a los retos de la vida de forma competente y entusiasta”, ha de ser la meta de los padres, señala Branden (1995, p. 191) En lo futuro, esta interrelación se ampliará al ingresar a la escuela, “gran parte del desarrollo de la individuación y la autonomía tiene lugar y sólo puede tener lugar mediante la relación con otros seres humanos” (p.191).

Los componentes esenciales de la autoestima son un sentimiento de eficacia personal y el respeto hacia uno mismo. Dicho de otra manera, confiar en nuestra capacidad para enfrentar los retos de la vida y en nuestro derecho para ser feliz, es esencial para que esta profecía se haga realidad.

Coopersmith (citado en Branden, 1995, p. 192) en un importante estudio cuyo objetivo era identificar las conductas de los padres encontradas con más frecuencia cuando los niños crecían manifestando una autoestima sana, encontró que el factor común de estas relaciones fue la importancia de la

calidad de la relación entre el hijo y los adultos importantes en su vida, que pueden o no, ser los padres.

Las cinco condiciones asociada a una alta autoestima en los niños, fueron las siguientes (pp. 192, 193):

- 1.- El(la) niño(a) experimenta en su propia persona la total aceptación de sus pensamientos, de sus sentimientos y de su valía.
- 2.- La(el) niña(o) experimenta la seguridad de tener límites definidos, claros, justos y negociables.
- 3.- El(la) niño(a) experimenta respeto hacia su dignidad como ser humano, sus necesidades y deseos.
- 4.- Los padres (las madres) tienen normas elevadas y altas expectativas por lo que respecta a su comportamiento y a su rendimiento. Se reta a la(el) niña(o) a ser lo mejor que pueda ser.
- 5.- Estos padres son modelos de eficacia personal y respeto hacia su persona.

Mantener el equilibrio entre sobreprotección y subprotección es uno de los retos, esto es, proporcionarle a la niña o al niño el grado de protección y libertad adecuado a su desarrollo, teniendo presente que, el sobreproteccionismo implica “una cierta falta de respeto hacia la integridad, la naturaleza intrínseca y el desarrollo futuro del individuo” (Maslow 1998, p. 64) y que la subprotección conlleva carencia de atención lo cual contribuye a la frustración de las necesidades fisiológicas, la protección de los elementos y los cuidados básicos en todos sus aspectos obvios vividos durante la infancia (Branden, 1995), frustración que se manifiesta en la neurosis (Maslow) y que

si bien, puede manifestarse hasta la edad adulta, no es raro encontrarla desde temprana edad.

Si bien la participación psicosociocultural de la familia y la comunidad escolar son determinantes en la conformación del autoconcepto y de la autoestima, el proceso de desarrollo requiere de elementos que fortalezcan esta tendencia actualizante (Rogers, 1980) Para que una persona pueda liberar su capacidad para comprender y gobernar su vida requiere de un clima que reúna las tres condiciones mencionadas: 1) genuinidad, autenticidad, congruencia; 2) aceptación, aprecio o estimación, y 3) la comprensión empática.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante el Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal, inscribe su compromiso por una Nueva Escuela Urbana.

Este compromiso demarca dos aspectos importantes a atender en el alumnado, "... uno de carácter ético: formar sujetos capaces de participar con los demás en la construcción de una sociedad más justa, con más oportunidades y capacidad de logro; el otro, de carácter intelectual: formar personas capaces de conocer, de expresarse y de asumir, como una de sus tareas vitales, continuar aprendiendo a lo largo de la vida" (SEP, 2000)

Ambos aspectos están íntimamente ligados a la alta autoestima, pues como señala Branden (1995), "el nivel de autoestima tiene profundas consecuencias en cada aspecto de nuestra existencia" (p.23) una "autoestima saludable" implica racionalidad, realismo e intuición; creatividad,

independencia, flexibilidad, apertura al cambio; disposición para admitir y corregir errores; solidaridad, cooperación; fortaleza, persistencia; el respeto de los otros como producto del autorrespeto; la definición de metas ambiciosas; comunicación más abierta; disposición para las relaciones más gratificantes.

La formación de la autoestima se gesta en el núcleo familiar y, posteriormente, en la escuela se reafirma el concepto establecido del sí - mismo.

El Programa Educación para la Vida: Yo quiero, yo puedo (EVYY), proporciona a los maestros y las maestras interesadas en aplicar el Programa, los elementos básicos para que apoyen en sus alumnas(os) el desarrollo de habilidades para vivir, partiendo de elementos como: el autoconocimiento, el autoconcepto, la autoevaluación, la autoaceptación, el autorrespeto y la autoestima, que son abordados a través de los catorce ejes temáticos.

1.3.2 Educación anestereotípica y el Programa EVYY

En toda cultura, existen valores, creencias y supuestos introyectados perenne e incuestionablemente. Branden (1995, p. 309) lo llama “inconsciente cultural” y lo define como “un conjunto de creencias implícitas sobre la naturaleza, la realidad, los seres humanos, las relaciones hombre-mujer, el bien y el mal, que reflejan el conocimiento, comprensión y valores de una época y lugar históricos dados”.

En este apartado, quiero referirme a la construcción cultural de ser hombre o ser mujer que permea nuestra cultura, los supuestos que la acompañan y las consecuencias producto de las mismas, dado que, como señala Branden (1995), un factor que afecta a la construcción de una “autoestima saludable” también la encontramos en la noción cultural denominada “género”. En esta categoría encontramos, en diversas partes del mundo, que la mujer es considerada como un ser inferior, de segunda, teniendo como virtud cardinal la obediencia y la pureza, lo cual, dice Branden (1995), no favorece el desarrollo del autoestima. La situación del hombre al respecto, no es más favorable. Al hombre se le asocia con su capacidad económica y física. Al respecto Branden concluye que, socialmente, tanto los hombres como las mujeres están educados para ser “siervos” (p. 311)

“Los comportamientos de mujeres y hombres se deben a una construcción social que alude a aspectos culturales y psicológicos asignados de manera diferenciada a unas y otros, por medio de las cuales adquieren y desarrollan ciertas pautas de comportamiento, características y atributos que han hecho posible la femineidad y la masculinidad, derivándose de esto los llamados roles de género” (Bustos, 1994, p. 269).

La sociedad es la encargada de estructurar cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto integra e incorpora las consignas y determinaciones del grupo social en que interactúa. Las principales instancias son: la familia, la educación formal e informal, la religión, los medios masivos de comunicación, entre otros, y su propósito es el de transmitir, conformar, mantener y perpetuar valores, creencias y actitudes que influyen y en cierto

modo determinan el modo de pensar y comportarse de las personas, en un proceso interactivo, es decir, cada individuo actúa como agente y objeto del proceso, durante el desarrollo vital y en los distintos contextos en los que ocurre la socialización (Gracia, Musitu y Escarti, a1988, citados en Bustos, 1994, p.270)

Esta determinación de roles, limita el desarrollo pleno de la persona, aparte de generar problemas serios de salud. Pick (1997) señala que los médicos generales reportan mayor propensión de la mujer a sufrir depresión y los hombres a la ansiedad (p. 168)

El resultado de algunos estudios llevados a cabo en distintos países latinoamericanos, incluyendo México, señalan que el balance entre las características “femeninas” y “masculinas” en los individuos, da como resultado mayor salud mental y mejor adaptación (Pick, 1997).

El desarrollo de habilidades para la vida, necesariamente debe incluir tanto habilidades afectivas como de desempeño, que nos permitan alcanzar una mejor calidad de vida como seres humanos. Son muchas las instancias que promueven o limitan el desarrollo de las mismas. Sin embargo conceder un espacio de reflexión, de vivencia y de modelaje dentro del aula, me parece que contribuye a una construcción más adecuada y menos estereotipada de lo que es “ser hombre” o de lo que es “ser mujer”.

El término anaesterotipia, fue sugerido por el Dr. Juan Luis Álvarez-Gayou (Álvarez- Gayou, 1998), aduciendo a la educación libre de estereotipos de género.

1.3.2.1 Construcción del constructo género

Desde que el ser humano nace, su personalidad se va modificando a través de una relación activa con el medio. La información a la que se ve expuesto inicia en ese preciso momento y, si bien las características de personalidad de la gente, los valores y los comportamientos se moldean y cambian con el tiempo, el impacto de este primer momento, continúa a lo largo de su vida.

Sin embargo, en lo referente al proceso individual de cada persona, debo señalar que es el contexto social el que tiene mayor trascendencia en el desarrollo de la misma y esto, consecuentemente, afecta el autoconcepto que la persona tiene de sí misma de acuerdo a su género.

Con respecto a la sexualidad, Gayle Rubin (citada en Lamas, 1994) señala que “Cada sociedad tiene un sistema sexo/género”, es decir, el conjunto de normas por las cuales el sexo humano y de la procreación es moldeada por la intervención social y satisfecha de una manera convencional. Martha Lamas refiere la siguiente analogía de la misma autora: “el hambre es hambre en todas partes, pero cada cultura determina qué es comida adecuada; igual el sexo es sexo en todas partes, pero lo considerado ‘conducta sexual aceptable’ varía de cultura en cultura”.

Una importante vía de información es la educación, la cual se da de manera informal y formal.

La educación informal da inicio en el seno familiar, donde se gestan y promueven valores y creencias, que demarcarán actitudes y pautas de

comportamiento desde el momento mismo del nacimiento. Tiende a sostener y perpetuar los roles de género asignados a mujeres y hombres. Se ha encontrado que las personas se refieren de manera diferente a los niños y a las niñas, incluso de recién nacidos. Por ende, la estimulación que reciben los niños y las niñas, durante los primeros meses de vida, puede tener una gran influencia en diversos aspectos del desarrollo (Bustos, 1994).

Las diferencias entre los géneros se reflejan desde el momento en que nace la (el) bebé no sólo por las características biológicas, sino por el tipo de regalos que recibe, el color de la ropa que eligen para él o ella y las expectativas de la familia acerca de su nueva(o) integrante.

La manera de tratar a los niños y a las niñas les enseña el comportamiento que se espera de ellos, conforme a cada familia, cultura y a la época en que se desarrolla.

No se sabe con exactitud si las diferencias que hay desde edades muy tempranas entre los sexos son respuestas a la conducta de los padres y de la sociedad; si éstas responden a aspectos de tipo biológico o genético o si es la combinación de estos factores. Sin embargo, se ha visto que existe tendencia a desarrollar diferentes habilidades en cada uno de los sexos. Por ejemplo, las niñas, en general, son más sociables y utilizan más la comunicación verbal que los niños, lo que se demuestra al encontrar niveles de desarrollo del lenguaje más altos en niñas que en niños. Por otro lado, los niños son más hábiles para manejar instrumentos o herramientas de trabajo, ya que cuentan con mayor fuerza de tipo muscular que las niñas. (Pick, 1997)

Aún en la actualidad, prevalece la idea de que lo mejor para mantener la salud mental y el desarrollo de una persona, debe favorecerse desde la infancia que los niños hagan actividades típicas para ellos. La finalidad de esta educación conlleva el desarrollo de aspectos tales como agresividad, poder y la creencia de que con ello se formaría una persona dominante, activa, poco expresiva de emociones y sentimientos, que resolviera problemas por medio del poder, la agresividad y/ o la fuerza. Las oportunidades de trabajo les permiten desarrollarse en el ámbito público – en la investigación, en el trabajo, en la política- el cual tiene un valor mayor en cuanto a status social y/o económico.

En cuanto a las niñas educadas bajo estos estereotipos se espera que sean pasivas, sumisas, tiernas y emotivas. Se le reduce al ámbito privado – el trabajo doméstico y la educación, salud y alimentación de hijas e hijos y del marido- que dicho sea de paso, se considera como trabajo sin valor ni reconocimiento, incluso por las mismas personas que lo ejercen. Como consecuencia de lo anterior, es frecuente que la mujer se forme una imagen devaluada de sí misma, misma que la ha llevado a la sumisión, poca participación y desaprovechamiento de sus posibilidades personales

Esta situación ha permitido estimular o reprimir potencialidades y comportamientos en función de su género y, a su vez, estas diferencias de género promueven las desigualdades sociales.

Si bien el androcentrismo de nuestra cultura ha difuminado el rol femenino en los procesos sociales y lo ha limitado a la subordinación masculina, el hombre también es una víctima del papel que le ha tocado

representar. Él no es responsable de que el modelo tradicional que le han impuesto sea casi imposible de realizar.

Los varones aprenden su papel en este mundo a base de contradecir y no de afirmar (Sin referencia). Es decir, que lo primero que tienen que hacer los niños es separarse de su madre, bajo cuya tutela han pasado sus primeros años, y aprender a ser diferentes de ella y de las demás mujeres.

La educación formal la constituye la escuela. En ella también se fomentan, refuerzan y mantienen valores y pautas de comportamiento, que la familia, sobre todo, y los medios de comunicación o ciertas situaciones del entorno social, se encargaron de iniciar su transmisión, así como otras nuevas. Es así como desde la educación inicial hasta la universitaria se continúa reforzando la concepción de femineidad y masculinidad y, por tanto, de los roles de género asignados a mujeres y hombres, todo ello de manera lúdica propiciando no sólo la aceptación sino la asimilación de estos roles como algo natural (Bustos, 1994).

Así, de manera inconsciente, el personal docente contribuye, en cualquiera de los niveles educativos, a fomentar y reforzar la diferenciación de roles femeninos y masculinos; esta situación se da a través de lo que se conoce como currículum oculto: trato diferenciado a mujeres y hombres por medio del lenguaje, los gestos, el tono de la voz, la frecuencia y la duración en la atención proporcionada a unas y otros, etc. (Bustos, 1994)

Afortunadamente, en la elaboración de los actuales libros de Texto Gratuito en México, se ha realizado un verdadero esfuerzo por eliminar la

educación sexista androcéntrica, tanto en las ilustraciones utilizadas como en el uso de adjetivos calificativos al referirse a un hombre o a una mujer, ya que las producciones anteriores proyectaban una imagen devaluada y estereotipada de la mujer.

En las últimas décadas se han realizado esfuerzos por lograr la igualdad de derechos y oportunidades entre los seres humanos. Los procesos de integración de la mujer a la sociedad han sido paulatinos. Actualmente algunas mujeres se han integrado a la vida pública ya no sólo por necesidad sino por gusto y deseo de superación.

En el Artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos está establecido que frente a la ley las mujeres y los hombres son iguales. Esto significa que tanto las mujeres como los hombres, pueden acceder a las mismas oportunidades. No obstante, esto no es así. Las mujeres continúan con la responsabilidad de sus hijos y su hogar. Esta situación agudiza la desigualdad frente a los hombres, ya que algunas tienen que cumplir una doble jornada: ser madre y ser trabajadora; ser ama de casa y participar en política; ser pareja y estudiar (SEP, 1998)

Aunque en los últimos años la educación y la relación entre las personas de la comunidad escolar parecen haberse transformado, aún persisten valores y comportamientos sexistas que se transmiten a través del currículo oculto, por lo que tanto niñas como niños, generalmente, actúan de acuerdo con su sexo y no con sus potencialidades y capacidades. Esto se ve claramente en las actividades que se realizan en la escuela, por ejemplo en las clases de

educación física, donde es frecuente que se excluyan las actividades de niños y de niñas

También es frecuente encontrar que en la relación entre maestras, maestros, alumnas y alumnos hay desigualdades muy marcadas en el trato. Por ejemplo, se limita la expresión de la afectividad y emotividad en los niños y en las niñas se inhibe su participación en actividades físicas bruscas o violentas. Por otra parte, a las niñas y a las mujeres, en general, se les discrimina a través del lenguaje, al incluir al género femenino en el género gramatical masculino³.

1.3.2.2 Definición de conceptos

La perspectiva de género, incluye diversos conceptos que me parece oportuno aclarar, para comprender mejor nuestra posición al respecto.

Sexo: Se considera como sexo a la serie de características físicas, determinadas genéticamente que colocan a los individuos de una especie en un punto del continuo que tiene como extremos a los individuos reproductivamente complementarios. Desde esta postura no solo se observan lo femenino y lo masculino como únicas posibilidades. Desde el punto de vista de la concepción del nuevo individuo, las células germinales al unirse determinan el sexo del nuevo ser, en la especie humana es el espermatozoide el que determina el sexo del nuevo ser y de ahí se desarrollan las

³ *Equidad de género*, información del libro para el maestro de Ciencias Naturales, 5º grado (en prensa), en colaboración con la Comisión Nacional de la Mujer (antes programa Nacional de la Mujer), México, SEP, 1998

características sexuales y primarias y secundarias que llegan a su máximo desarrollo durante la pubertad. (McCary, 1995)

Durante este proceso pueden suceder alteraciones en el desarrollo, tanto de características primarias como secundarias las que dan lugar a sujetos que se encuentran en los extremos reproductivamente complementarios, que de alguna manera podrían decirse ideales, aunque también se pueden situar en algún punto del continuo. (McCary, 1995)

Asignación de género: Se realiza en el momento en que nace el bebé a partir de la apariencia externa de los órganos sexuales pélvicos externos. Hay veces que dicha apariencia está en contradicción con la carga cromosómica, y si no se detecta esta contradicción, o se prevé su resolución o tratamiento, se generan graves trastornos. (McCary, 1995)

Identidad de Género: Es la vivencia psíquica y emocional obtenida mediante el proceso de identificación como varón, mujer o ambivalente, en mayor o menor medida, especialmente en cuanto se experimenta a la propia conciencia y conducta: la identidad de género es la experiencia privada del rol de género, y el rol de género es la expresión pública de la identidad de género (McCary, 1995).

Al respecto, Masters y Johnson (1995) señalan que la identidad de género es la convicción personal y privada que tiene el individuo sobre su pertenencia al sexo masculino o femenino.

Dicha vivencia, al parecer, se consolida entre los dos y tres años de edad, es decir, antes del conocimiento de la diferencia anatómica entre los

sexos. Y es en función de dicha identidad que se estructura su experiencia vital, identificando el género al que pertenece en todas sus manifestaciones: sentimientos, actitudes, comportamientos y juegos (Bustos, 1994; Lamas, 1996)

Roles genéricos: Papel o rol se refiere al conjunto de acciones y conductas prescritas para una conducta dada, así como las expectativas acerca de cuales han de ser sus comportamientos apropiados para una persona que sostiene una posición particular dentro de un contexto determinado, el rol genérico se establece desde que el individuo nace (o aún antes) una vez que se ha decidido el sexo del bebé, la crianza es por lo general coherente con las características del género asignado, la sociedad ve al niño o niña desde que nace, etiquetándolos de acuerdo a las características asignadas a cada sexo. (McCary, 1995).

Género: Entendemos por género a la serie de construcciones mentales respecto a la pertenencia o no del individuo a las categorías dimórficas de los seres humanos; masculina y femenina, así como a las características del individuo que lo ubican en algún punto del rango de diferencias (Rubio, 1994, citado en McCary, 1995)

Para Stoller (1968, citado en Lamas, 1996) el comportamiento de género es el producto de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidas a cierto género. Concluyó que la asignación y adquisición de una identidad es mayor que la carga genética, hormonal y biológica. Así tenemos que desde esta perspectiva psicológica, género es una

categoría en la que se articulan tres instancias básicas: a) la asignación (rotulación, atribución) de género; b) la identidad de género, y c) el papel (rol) de género (McCary, 1995; Lamas, 1996).

De esta manera se afirma que la reproducción de roles discriminatorios se institucionalizan a partir de la realidad cotidiana, con sus fenómenos presentados en pautas de conducta que parecen tipificadas a través de cómo interactuar con las personas como; hombre, mujer, negro, gringo, cliente, etc. Así las diferencias sexuales se constituyen no solo en dos diferencias biológicas sino en dos grandes vivencias diferentes de percibir el mundo.

“Como categoría de análisis, el género nos permite reconocer cómo, sobre una base de diferenciación biológica, se construyen desigualdades sociales entre mujeres y hombres, que se reflejan en la asignación de identidad y actividades, así como en la separación del ámbito de acción dentro del tejido institucional” (Barquet, 1998, p. 91)

Los conceptos definidos se abordan ampliamente en los cursos “Planeando tu vida” y “Yo papá, yo mamá”, ya que, informar a los adultos involucrados en la educación formal e informal, es importante, para el abordaje de estos temas con las(os) niñas(os). Determinar los estereotipos que promueven la desigualdad de derechos y encausar el desarrollo pleno del ser humano, independientemente de su género, mediante una educación anaestereotípica, es uno de los propósitos del Programa *EVYY*.

1.3.2.3 Educación anaestereotípica en el aula

La verdadera equidad entre hombres y mujeres se alcanza cuando se logra la igualdad de oportunidades, reconociendo y respetando las diferencias.

La educación es el espacio propicio para la socialización, tiene fuerte influencia en la asignación de la identidad y el papel de género. Es en la escuela primaria donde los niños y las niñas adquieren conciencia de su identidad de género y distinguen entre identidad y papel sexual.

Álvarez-Gayou (1998) propone concientizar a los educandos a través de una educación “anaestereotípica de los géneros” que promueva el ser sujeto e impulse la relación consigo mismo y con las otras personas.

Promover que las niñas y los niños actúen con solidaridad y respeto, participen equitativamente en todas las actividades para poder desarrollar habilidades y comportamientos que les permitan ser autosuficientes y vivir en armonía, más a tono con su época, implica una serie de actitudes acordes a lo que se predica: que se cuide el lenguaje y trato que se dan a niñas y a niños, en especial el personal docente a sus alumnos y alumnas, con el fin de evitar la discriminación y el refuerzo de estereotipos en cuanto a género.

“Abrir la perspectiva de género es hablar desde la educación para la salud, para las relaciones de cooperación, solidaridad y comunicación entre los sexos y las personas, y por la búsqueda de una visión diferente del comportamiento humano, más placentero y natural y de relaciones humanas más respetuosas, justas, sanas y agradables” (Sáenz, 1997, p. 138)

Al respecto, en 1998, la SEP en el libro para el maestro de Ciencias Naturales de 5º grado, en colaboración con la Comisión Nacional de la Mujer, señala algunas recomendaciones para el trabajo en la escuela:

- Dirigirse, atender y estimular a los niños y las niñas con la misma frecuencia.
- Utilizar el mismo lenguaje, respuestas y actitudes para ambos sexos.
- Fomentar la colaboración y participación de niñas y niños por igual.
- Seleccionar trabajos tanto de niños como de niñas para los periódicos murales o exposiciones.
- Favorecer la integración de niñas y niños en los trabajos, los juegos y los deportes.
- Evitar expresiones estereotipadas como *no te sientes como niño* o *los niños no lloran*.
- Fomentar la expresión de los sentimientos en las niñas y los niños.

Es decir, evitar las etiquetas y discriminaciones producto de estereotipos relacionados con el ser niño, con el ser niña o, en otras palabras, intentar contactar con el ser humano con el cual se trabaja, con el fin de trascender las limitaciones que esto conlleva.

Y es en este punto donde ambos conceptos se entrelazan. En las palabras de Branden (1995) “todos los seres humanos necesitan una experiencia de competencia”, independientemente de su ser mujer, de su ser hombre para responder adecuadamente a sus necesidades de seguridad y capacitación. “Todos los seres humanos necesitan una experiencia de valía”, sea hombre, sea mujer, en pro de su protección física, económica o social y del

reconocimiento de sus esfuerzos para actuar conforme a sus propios intereses (p. 304)

Impulsar el autodescubrimiento de estos seres humanos en el aula, fue uno de los retos del Programa *EVYY*.

1.4 Propuesta de aplicación

En el presente reporte de trabajo pretendo plasmar las estrategias que se pusieron en práctica y que considero fueron relevantes durante mi ejercicio profesional, como parte de la coordinación del Programa *EVYY*. Al respecto quiero aclarar que muchas de estas tareas las realizábamos conjuntamente con algunas(os) de las(os) integrantes del equipo (Coordinación, coordinación – facilitadores, coordinación- responsables operativos) y en estos casos hablo en plural. Cuando la responsabilidad recayó en una servidora, hablo en primera persona.

Conocer a fondo el Programa *EVYY* para saber como se estaba aplicando dentro de la institución, fue básico. A partir de esta primera evaluación se pudieron establecer estrategias que permitieron la integración de un equipo de trabajo que pudiese apoyar la aplicación del Programa en el aula.

Nuestra primera tarea como coordinadoras del Programa *EVYY* fue asistir al curso- taller “Planeando tu vida”, en el que detectamos la necesidad de capacitar a los(as) facilitadores del curso inicial específicamente para la facilitación, pues si bien las personas que fungían como facilitadores habían

recibido el curso mencionado y el de “Yo papá, yo mamá”, no habían sido entrenados(as) para su función.

Los(as) facilitadores, inicialmente (1998-1999) fueron 11, siete de ellos(as) laboraban como apoyos técnicos y cuatro eran responsables operativos. Para la coordinación del programa, el desempeño de este grupo era importante ya que consideramos que de su calidad y actitud dependía el impacto positivo del curso de sensibilización en los participantes y, por tanto, gran parte de la motivación que tendrían en la aplicación con el alumnado.

Por lo antes expuesto, se organizó, con el apoyo de IMIFAP, la primera semana de encuentro con facilitadores, con quienes se trabajó: manejo de grupo, liderazgo, constructivismo vs. educación tradicional, disciplina contra obediencia, involucramiento de padres y madres en el programa, presentación del programa de educación para la vida "Yo quiero, yo puedo", resolución de conflictos y estrategias de supervisión.

Durante el ciclo escolar 1999- 2000, el equipo de facilitadores de la coordinación sectorial se redujo, por lo que, con el apoyo del IMIFAP, se capacitó a los asesores técnicos en los cursos: “Planeando tu vida”, “Yo papá, yo mamá” y “Estrategias de facilitación”. Formar un equipo de facilitadores capacitados para impartir los cursos mencionados, tanto a maestros(as) como a padres y madres, permitió mayor compromiso de las partes mencionadas. En este aspecto debo señalar que, las personas dispuestas a fungir como facilitadores, fueron cinco, lo cual representaba un número muy reducido para la población que estaba inscrita al curso, por lo que, las dos coordinadoras del

Programa, fungimos como facilitadoras en su momento, tanto para el grupo de docentes, como para el de asesores y el de padres-madres.

En septiembre de 2000, se puso en marcha el taller autogestivo para facilitadores, en el cual se contempló básicamente el sustento teórico del Programa EVYY y los elementos de la facilitación. Como he señalado, los responsables del Programa estaban supeditados a las necesidades del servicio, por lo que la capacitación y la actualización, fue constante.

En las diversas visitas de seguimiento que se hacían a las(os) docentes aplicadores (maestras-os de grupo), se detectó la carencia de una metodología que le permitiese a los(as) mismos(as), aplicar los conocimientos adquiridos durante el curso inicial. Asimismo, fue obvio que con el curso de 40 horas "*Planeando tu vida*", los(as) maestros(as) estaban sensibilizados(as) y que, sin embargo, se requerían otras herramientas para fortalecer el desempeño en las(os) aplicadores. Por lo que consideramos pertinente ampliar los temas abordados durante el curso, empezando por los temas que más dificultad les representaba como fueron sexualidad y autoestima.

La falta de participación de padres y madres se hizo evidente y el equipo de seguimiento también recibió la capacitación para facilitación, con el fin de llevar el Curso "Yo papá, yo mamá" a las escuelas, durante el ciclo escolar 1999 - 2000. Si bien este apoyo era para los(as) aplicadores, no se restringía la admisión de padres y madres de otros grupos, si el número de participantes lo permitía.

La evaluación continua mediante el contacto con los aplicadores, fue de vital importancia para apoyar las necesidades de los docentes en cuanto a la aplicación del Programa EVYY.

Sobre la base de lo anterior, las estrategias que se planearon y pusieron en marcha durante el ciclo escolar 1999 – 2000, fueron las siguientes

1. El curso “*Planeando tu vida*” de 40 horas, creado por IMIFAP, fue rediseñado con el fin de proporcionar a los docentes una experiencia vivencial mayor y una metodología que les permitiese aplicar el Programa EVYY. Los docentes interesados invirtieron 80 horas en el Curso- taller de sensibilización, con el propósito de hacer una introspección individual de su propia historia que le permitiese detectar algunos de los factores que intervinieron en el desarrollo de actitudes actuales, comprender por qué bajo determinadas circunstancias se actúa de acuerdo a patrones establecidos dentro de la propia familia y se adoptan roles estereotipados, muchas de las veces, dañinos para su persona (Givaudan, Weiss, Pick de Weiss, Álvarez, Rao y Collado, 1993, citado en Pick, 1997)

Asimismo, permite reflexionar sobre las causas que propician el fortalecimiento de la autoestima y su importancia para el desarrollo individual; reflexionar y analizar sobre la trascendencia de los valores para el bienestar personal y la convivencia armoniosa en sociedad, la toma de decisiones; reconocer en la comunicación y, principalmente, en la asertividad la principal herramienta para comprender a los otros y hacerse comprender de los demás, entre otros temas.

Fundamentalmente, esta modalidad consistió en proporcionar una metodología basada en la facilitación del aprendizaje significativo y ampliar el espacio de reflexión a la aplicación en el aula.

2. Diseñé el Curso – taller “*Equipo EVYY*”, cuyo propósito fue integrar a los diversos elementos que conformamos el equipo de trabajo que está en contacto con el docente (coordinadores, asesores: responsables operativos, apoyos técnicos de sector y zona), con el fin de compartir nuestra misión y nuestra visión con respecto al Programa EVYY y coadyuvar nuestros esfuerzos en el apoyo al docente.

3. Los asesores capacitados por IMIFAP, impartimos en las escuelas el curso – taller “*Yo papá, yo mamá*” de 20 horas. El propósito fue acercar a los padres y madres al Programa y, con ello, fortalecer en los alumnos los conceptos que en él se manejan.

4. Se fortaleció la capacitación mensual de los asesores mediante un curso “*Autogestivo para facilitadores*”, en el que se abordaron los temas que ellos consideraron pertinentes, en base a su importancia y la deficiencia en el manejo. Los temas fueron: Psicología humanista, enfoque centrado en la persona, modelo constructivista, autoestima, valores, comunicación, asertividad, solución de conflictos y sexualidad. Con ello pretendimos que los asesores, desarrollasen las habilidades necesarias para promover el clima de actitudes psicológicas facilitadoras, mencionado por Rogers.

5. Se continuó con el seguimiento como punto vital del Programa EVYY. El contacto con el docente y su aplicación en el grupo, fue lo esencial. Detectar

aspectos que requiriesen reforzamiento; responder a sus dudas; sugerirle textos, libros, programas e, incluso, instituciones que pudiesen apoyar en casos específicos, fue importante.

6. Por medio de los asesores se hizo el sondeo de intereses y se programaron, en el mes de diciembre de 1998, 1999 y 2000, las Conferencias magistrales “Educación de la Sexualidad” impartida por el Dr. Juan Luis Álvarez Gayou; “Género y sexualidad” a cargo de la Dra. Susan Pick y “Educación anaestereotípica” con el Mtro. Francisco Fernández.

7. Con el fin de fortalecer el espíritu de equipo, compartir las experiencias de los docentes dentro del aula, continuar el proceso de autoexploración, identificar estrategias didácticas y evaluar el Programa EVYY, se programaron para el mes de mayo de los ciclos escolares 1998- 1999 y 1999- 2000, los *Encuentros EVYY*. La programación incluyó ponencia de aplicadores con relación a su vivencia en la aplicación del Programa EVYY, dentro del aula; una actividad de integración del equipo: aplicadores, asesores, coordinadores; participación del equipo en los talleres elegidos previamente y una conferencia relacionada con las habilidades para la vida. Los talleres y las conferencias fueron impartidos por especialistas, que fueron invitados por la coordinación del Programa.

La capacitación, el seguimiento y el reforzamiento de las y los aplicadores, tuvo como principio fundamental brindar a los maestros elementos básicos para facilitar su desarrollo, consecuentemente su aplicación y con ello la facilitación del desarrollo de sus alumnos.

1.4.1 Impacto del Programa en la población infantil

Teniendo como referencia esta perspectiva humanista, en función del desarrollo personal y de la educación anaestereotípica, promotora del crecimiento humano, se sentaron las bases de la propuesta de aplicación del programa *EVYY*.

La evaluación de docentes, de padres- madres e incluso de autoridades relacionadas con el Programa *EVYY*, acerca del funcionamiento del mismo, fue aprobatoria.

Por supuesto, siempre estuvimos conscientes de la problemática que se presenta al trabajar con instituciones de la talla de la Secretaría de Educación Pública. Compartir un compromiso con aproximadamente 250 personas, algunas más, algunas menos comprometidas, fue una experiencia invaluable.

Sólo nos faltaba evaluar el sector al cual estaba dedicado este esfuerzo, nuestros(as) niños(as) del Programa *EVYY*. Hacerlo requirió un estudio de campo que implicó la vivencia de la aplicación del Programa en el aula y la utilización de instrumentos que me permitieron contrastar los resultados obtenidos dentro del grupo. Por otra parte, era preciso conocer, si los resultados obtenidos se daban independientemente del Programa *EVYY* o no, por lo que, hice una contrastación final del grupo de investigación y de un grupo control, cuya metodología y resultados, expongo en el capítulo cuarto.

Capítulo 2

El ser humano: promotor de su propio crecimiento

Nuestra visión del ser humano es humanista y por ello nuestra función giró en torno a proporcionar el clima promotor del crecimiento a los asesores y a los aplicadores. Para ello, los principios de la Psicología humanista; el enfoque de Maslow en relación con la creatividad y la trascendencia, dirigida hacia la autorrealización; la promoción del crecimiento de Rogers a través del clima psicológico promotor del cambio y la toma de conciencia de Perls, mediante diversas técnicas son los fundamentos con los que pretendimos trabajar el Programa “Educación para la Vida. Yo quiero, yo puedo” (EVYY) durante los dos años en que se dio la aplicación.

Conocer los antecedentes en los que se gesta el enfoque que da sustento al presente reporte de trabajo, permitirá clarificar la forma de trabajo y de la investigación realizada.

2.1 Psicología Humanista

La Psicología Humanista aparece entre la década de 1950 - 1960 en Estados Unidos de Norteamérica (EEUU) Tras la subida de Hitler al poder, los psicólogos alemanes, que emigraron a los Estados Unidos, fueron quienes desarrollaron los conceptos de la psicología humanista.

La reforma económica del New Deal (“Nuevo trato” para el “hombre olvidado”, refiriéndose al hombre común), propuesta por el presidente Franklin D. Roosevelt, se entrelaza de alguna manera con las ideas europeas de la

filosofía existencialista y de la fenomenología, entre otras, para desembocar en el nacimiento de ésta nueva corriente psicológica.

Roosevelt colocó, en el centro de la política, cuatro libertades: Libertad para hablar; libertad religiosa; estar libre de la necesidad y estar libre del miedo. Estas libertades acompañaban a la imagen del hombre que consideraba la naturaleza humana como fundamentalmente buena y razonable. Así mismo, vinculó las metas de una nación democrática con las del individuo: “la democracia... está construida sobre la iniciativa de hombres y mujeres individuales unidos entre sí en una empresa común – una empresa emprendida y conducida por la libre expresión de la mayoría libre” (Quitman, 1989, p. 23-24)

En el terreno de la psicología y de la psiquiatría, los europeos inmigrados, completaron la unión entre ser humano y sociedad introducida por Roosevelt, así los máximos representantes de la escuela de Berlín de psicología de la Gestalt, Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kart Koffka y Kart Lewin, emigraron juntos a los EEUU y trabajaron en universidades del este del país.

La psicología gestalt, enseña que “... junto al hecho del orden establecido por cada sociedad, existe en el mundo algo así como un orden natural, que no debe crearse, sino que se da en libertad”. Muestra que: “el orden y la libertad no se excluyen” y que “la investigación de las leyes de dicho orden es una tarea importante de la ciencia psicológica” (Quitman, 1989, p. 25). Alfred Adler, Wilhelm Reich, Erich Fromm, Otto Rank, Fritz Perls, Ruth Cohn, Karen Horney, Frieda Fromm-Reichmann y Helene Deutsch, psicoanalistas que

consideraban rígido al marco teórico del psicoanálisis clásico y que necesitaba ampliarse, emigraron al oeste de los EEUU.

Las ideas de Jean-Paul Sartre, sobre el existencialismo europeo, el análisis de la existencia de Ludwig Binswanger y Medard Boss, ligado a Martin Heidegger, así como la orientación organísmica de Kurt Goldstein consideraron que la terapia debía “abrir al ser humano la posibilidad de redescubrir su propia personalidad y su autenticidad personal”.(Quitman, 1989, p. 26)

Los psiquiatras orientados hacia la filosofía existencialista, analizaban las estructuras sociales como “generadoras de enfermedad” (la pequeña familia, el jardín de infancia, la escuela y el puesto de trabajo). Estas estructuras políticas, en forma de educación, “son interiorizadas por los jóvenes y los medios de comunicación continúan este proceso de alienación del ser humano de sí mismo y de sus semejantes”.(Quitman, 1989, p. 27)

Otros psicólogos importantes, para el desarrollo de la psicología humanista, son Abraham Maslow, Carl Rogers, J: F: T: Bugental, Rollo May, Harry Snack Sullivan, Gordon Allport, Frank Severin, Sydney Jourard, Ronald Laing, Víctor Frankl, D. Lee, F. Barron, E. G. Schachtel, C. Moustakas, A. V. Kaam, H. Winthrop, D. Riesmann.

Con este marco y este trasfondo, se inicia la construcción de la psicología humanista. El “movimiento” lo encabeza Maslow, en 1954, quien con Sutich (futuro editor del “Journal of Humanistic Psychology”, en 1961) comienzan a publicar trabajos con temáticas como amor, creatividad, autonomía, crecimiento, entre otras.

En 1962, se funda, bajo la presidencia de Maslow, la American Association of Humanistic Psychology (AAHP) y, en 1963, se celebró un simposio sobre “Conductismo y fenomenología: contraste de las bases de la moderna psicología”.(Quitman, 1989, p. 30)

En 1968, Abraham Maslow fue elegido como presidente de la American Psychological Asociación (APA), la máxima organización de los psicólogos estadounidenses. Con la creación de una sección de psicología humanista en el seno de la APA, en 1971, se dio el reconocimiento de esta tendencia psicológica también a nivel corporativo, formal y oficial.

2.1.1 El ser humano desde la perspectiva humanista

La psicología humanista concibe al ser humano como un ser básicamente bueno y singular que lleva, desde su nacimiento, una tendencia hacia los valores y un sentido en la vida con el objetivo de la autorrealización. Considera que son las circunstancias, dentro de las cuales se desarrolla el individuo, las determinantes para que elija un camino falso, más, sin embargo, cada ser humano tiene la capacidad para superarse a sí mismo cada día y luchar por sus ideales.

Todos y cada uno de los seres humanos sometidos al miedo, experimentan también la “posibilidad de libertad”, ya que la experiencia del miedo ofrece, por regla general, diferentes posibilidades de sensación y obliga con ello a decidirse: “lo tremendo que se ha otorgado al ser humano es la elección, la libertad” (Quitman, 1989, p. 50)

Es mediante esta decisión donde se realiza la libertad de cada individuo: en el elegir y el rechazar. En las palabras de Kierkegaard (citado en Quitman, 1989, p. 51): *Se trata de si uno se atreve a ser completamente él mismo, una persona individual, a ser ese ser individual determinado; solo ante Dios, en este inmenso esfuerzo y con esa enorme responsabilidad.*

De lo anterior tenemos que, el ser humano, ya no tiene la “elección de la elección” o la libertad de decisión acerca de si decide o no algo, sino que tiene que decidir y elegir, quiera o no, y aceptar la responsabilidad por sus decisiones, incluyendo la responsabilidad de existir, de vivir.

Para Quitman (1989) el ser humano:

- Nace con un enorme potencial a desarrollar; tiende hacia la vida, el bienestar, el desarrollo, la promoción personal y de su comunidad, así como la trascendencia.
- Es un ser social por naturaleza y busca su realización por medio del encuentro con los seres humanos.
- Nace libre y se responsabiliza por su propia existencia
- Es digno de confianza y responsable de su comportamiento.
- La libertad del hombre para decidir sobre su propio ser, es lo que lo diferencia de cualquier otro ser y destaca su modo de ser de los animales.
- La vida tiene sentido para el individuo cuando este es consciente de su ser y de su existencia. Esta autoconciencia es resultado de la interacción con otros seres humanos que imprimen sentido a la vida del individuo.

- La muerte da sentido a la existencia del ser humano cuando vislumbra una meta que va más allá de la muerte.

Cuando asumo la responsabilidad de mis decisiones... cuando soy capaz de vislumbrar los acontecimientos del pasado como aprendizajes del ayer y los presentes como retos de hoy.... cuando me hago responsable de mi bienestar o de mi malestar, asumo mi derecho como ser humano, mi derecho de vivir y decido. Puedo elegir una actitud que impulsa u otra que rezaga... puedo pugnar por mi crecimiento hacia mi autorrealización... puedo continuar lamentándome por lo que me falta o continuar varada sin un proyecto interior. Mi responsabilidad está en asumir las consecuencias producto de mis actitudes.

Hacer consciente esta responsabilidad o, cuando menos, sembrar la semilla de la inquietud, fue parte de la capacitación en los diversos grupos en los que se promovía el Programa.

2.1.2 Principios de la psicología humanista

Los principios que rigen nuestro desempeño se basan en la Psicología Humanista". (Quitman, 1989, pp. 19, 20) que señala:

1. - En su condición de ser humano, el hombre es más que la suma de sus componentes.
2. - La existencia del ser humano se consume en el seno de las relaciones humanas.
3. - El hombre vive de forma conciente.

4. - El ser humano está en condición de elegir y decidir

5. - El ser humano vive orientado hacia una meta. Este estar orientado tiene un doble carácter, esto es, el ser humano tiende en igual medida, por ejemplo, a la tranquilidad y excitación.

Un humanista es aquella persona que comparte las ideas antes mencionadas, que tiene actitudes coherentes con ella en los diversos contextos de la vida humana. “Es un verdadero estilo de vida; no se puede ser humanista en lo teórico nada más” (Muñoz, 1995, p. 20)

Integrarnos al equipo, esto es, ser parte del mismo para poder brindar el apoyo necesario en el proceso individual y reconocer que nuestro proceso requiere también del apoyo del otro, fue la forma en que elegimos y decidimos actuar. La congruencia es un factor mágico cuando la realidad es su compañera.

2.1.3 Metas y técnicas

El propósito fundamental de la psicología humanista es que la persona se responsabilice de su propia existencia, a partir del reconocimiento de sus experiencias, limitaciones y de su libertad de elección; comprender que puede elegir ser quien desea ser, dentro de los límites de las condiciones impuestas; reconocer que es capaz de tomar decisiones que implican elegir y comprometerse en la acción (González G., 1991)

Lo más importante dentro de la psicología humanista es el entrenamiento del (de la) facilitador(a) en diversas técnicas y dinámicas, ya que sus actitudes son trascendentales para el éxito de su labor.

En la coordinación del Programa EVYY, como ya he mencionado anteriormente, la capacitación de los(as) facilitadores fue primordial.

2.1.4 Teoría paradójica del cambio

Al promover un ambiente de confianza y respeto, se gestan las bases para un cambio de actitud que se manifiesta tanto en la persona como en su entorno.

Cabe señalar que, la psicología humanista, no busca que la persona cambie nada (Muñoz, 1995; Polster, 1997) Eso iría en contra de los principios filosóficos humanistas. La persona está bien, lo único que tiene son bloqueos a su conciencia y hay que ayudarla para que pueda desbloquear aquello que interrumpe su auténtico ser. “Paradójicamente, al no buscar el cambio se da en la persona una transformación en la manera en que funciona. Se incrementa la aceptación y con ello la estima, se echa a andar el proceso natural de desarrollo y la persona va siendo cada día más ella misma con la consecuente satisfacción que esto implica” (Muñoz, p. 67)

Maslow (1998) lo explica de la siguiente manera: “En la medida en que el desarrollo consiste en rechazar las inhibiciones y coerciones y en permitir a la persona “ser ella misma”, producir comportamiento –irradiarlo- en vez de repetirlo, en dejar que su naturaleza interior salga a la luz, en esta misma medida el comportamiento de quienes se autorrealizan es no aprendido, creado, liberado, más que adquirido, expresivo más bien que combativo”(p. 67)

2.2 Maslow, Rogers y Perls

Los tres líderes más carismáticos del movimiento fueron: Abraham Maslow, Carl Rogers y Fritz Perls.

Maslow optó por estudiar la cara creativa a favor de la vida del hombre, en parte para reajustar el desequilibrio derivado del anterior énfasis en lo patológico. Se interesó principalmente por la persona como un ser singular y único. Sintetizó su visión de salud psicológica, de creatividad, del ser, en su concepto de “autorrealización”. Plantea que la gente con problemas está motivada por déficits, por una necesidad de suplir lo que carecen (como protección, la integración o el afecto); la persona autorrealizada da una imagen de tranquilidad, espontaneidad y autoexpresión (en lugar de tensión neurótica, rigidez y búsqueda desesperada), ha superado su preocupación por las distinciones entre egoísmo y generosidad, entre el “yo quiero” y “yo debo”, entre trabajo y juego.

La autorrealización es, para Maslow, “realización creciente de las potencialidades, capacidades y talentos; como cumplimiento de la misión – o llamada, destino, vocación-; como conocimiento y aceptación más plenos de la naturaleza intrínseca propia y como tendencia constante hacia la unidad, integración o sinergia, dentro de los límites de la misma persona” (Maslow, 1998, p. 50)

Cada uno de nosotros ha tenido algunas “experiencias cumbre”, algunos momentos en que estamos abiertos a la maravilla de nuestro propio ser y del mundo; momentos de éxtasis. La experiencia cumbre son momentos pasajeros de autorrealización, que cualquiera puede vivir (Maslow, 1998, p. 140) La

responsabilidad de que aumenten nuestras posibilidades de felicidad, es nuestra.

Rogers aportó a la psicología humanista la psicoterapia centrada en el cliente. A él le disgustaba el rol de consejero, definido, distante y superior. Consideraba al cliente y al terapeuta como iguales, por lo que la actitud del terapeuta debía ser respetuosa, abierta y permisiva. Su orientación debía ser fenomenológica en el sentido que debía abrirse al mundo tal como lo experimentaba el cliente; incluso pensó que, cualquier diagnóstico sobre el cliente era presuntuoso y negativo. El terapeuta (facilitador) no directivo, trata al cliente con una “consideración positiva incondicional” (Lafarga, 1989, p. 91) y respeta los sentimientos del cliente, pudiendo con ello demostrar que le entiende (empatía) y ayudarlo a entender sus propios sentimientos con más claridad al reflejar de una manera libre de juicios, lo que el cliente ha dicho (comunicación de la empatía) Este clima le permitirá, al cliente, resolver sus propios problemas.

Fritz Perls fue el fundador de la terapia Gestalt que se diferencia de la psicología Gestalt en que pone de manifiesto el hecho de que percibimos de forma organizada partes significativamente relacionadas con el todo, y con una interacción dinámica entre la figura que enfocamos y el fondo que le sirve de contexto. Para Perls era importante tomar conciencia de cómo rechazamos el ser libre sin importar el por qué. Los problemas neuróticos eran vistos como asuntos inacabados que sólo se pueden resolver en el presente. Tenía la convicción de que nadie fue puesto en este mundo para cumplir con las expectativas de los demás. Creó diversas técnicas con el fin de ayudar a las personas a contactar, a darse cuenta en el “aquí y ahora”.

2.2.1 El proceso de autorrealización según Abraham Maslow.

Para Maslow (1998) existe una jerarquía de hegemonía relativa en las necesidades humanas. Esta jerarquía implica que, conforme se van satisfaciendo determinadas necesidades "... aparecen inmediatamente otras (y mayores) y éstas dominan el organismo, más a modo de hambre psicológica. Y cuando éstas están por su parte satisfechas, aparecen otras nuevas (y de nuevo mayores) y así sucesivamente"

Clasifica las necesidades en: necesidades intrínsecas o de deficiencia y en metanecesidades. Las primeras incluyen a las necesidades básicas, es decir, necesidades fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia y, de atención; las segundas son denominadas necesidades de crecimiento.

Dentro las necesidades más básicas se encuentran las de supervivencia: oxígeno, sueño, sexualidad, vestido, alojamiento, bebida, alimentación. Le siguen en orden ascendente las de seguridad, las de amor y pertenencia, las de atención y, finalmente, las necesidades de crecimiento.

Por encima de todas las necesidades se encuentra para Maslow la necesidad de "autorrealización" que implica la realización de las potencialidades del individuo. "Una persona es simultáneamente actualidad y potencialidad" (Maslow, 1998, p. 34)

Después de estudiar a personajes históricos y vivos tales como Lincoln, Jefferson, Einstein, Roosevelt, W. James, Albert Schweitzer, Buber y Russell, entre otros, planteó dieciocho características con las que se pueden distinguir tanto los seres humanos autorrealizados como una sociedad sana:

1. *Una percepción más clara y eficiente de la realidad.* Entendida como la facilidad de percibir “lo que es esto, en vez de los deseos, esperanzas, miedos, temores, de sus propias teorías u opiniones o de las de su grupo cultural”
2. *Una mayor aceptación de uno mismo, de los demás y de la naturaleza.* Ver con los ojos de un niño que anota y observa lo que sucede, sin discutir acerca de ello, sin crítica, sin exigencias y sin culpa. La autoaceptación y, consecuentemente, la aceptación de los demás, se caracterizan por la falta de defensa, camuflaje o pose.
3. *Una mayor espontaneidad.* Estos atributos son las diferencias entre los seres autorrealizados y los otros. Los primeros viven. Las personas que no se autorrealizan luchan por la satisfacción de las necesidades fundamentales que les faltan.
4. *Mayor capacidad de enfoque correcto de los problemas.* Las personas que se autorrealizan “... tienen una tarea en la vida, una misión, un problema fuera de sí mismos, en el que emplean muchas de sus energías.” La orientación de estas energías es hacia el problema; no hacia sí mismo.
5. *Una mayor independencia y deseo de intimidad.* Son capaces de disfrutar la soledad y ser observadores de los problemas ajenos, sin participar. Reaccionan positivamente a la felicidad personal, sin envidia. “La autodecisión, el autogobierno” son parte de esta autonomía “obran de forma activa, autodisciplinada, responsable y decisiva.”
6. *Una mayor autonomía y resistencia a la indoctrinación.* Cuando las necesidades elementales están satisfechas por elementos de satisfacción externos, la “motivación de deficiencia” desaparece y es reemplazada por la

“motivación de crecimiento” en el centro del desarrollo y posibilita una “independencia relativa respecto del entorno.”

7. *Una mayor frescura de apreciación y riqueza de reacción emocional.*

Sobreestiman los bienes de la vida (la naturaleza o las relaciones entre seres humanos) “con veneración, alegría, sorpresa e inclusive, éxtasis, por muy pequeñas que dichas experiencias sean para los demás.”

8. *Una mayor frecuencia de experiencia superiores.*

Relaciona la capacidad para vivir la “experiencia cumbre” en función de características personales, es decir, los mesomorfos, son personas prácticas y efectivas, que viven en el mundo y tienen éxito en él y pueden no contactar con esta experiencia, a diferencia de las personas más sensibles al arte y a los aspectos más subjetivos de la vida.

9. *Una mayor identificación con la especie humana.*

“Sienten por el ser humano, un sentimiento profundo de identificación, simpatía y afecto a pesar de un ocasional disgusto, impaciencia o asco”

10. *Un cambio (los clínicos dirían un mejoramiento) en las relaciones*

interpersonales. Establecen relaciones más profundas y valiosas. “Son capaces de más afecto, mayor amor, más perfecta identificación y de retirar la frontera del yo más de lo que los demás seres humanos consideran posible... aunque con pocos individuos”

11. *La estructura democrática del carácter.*

Son amables con las personas por el sólo hecho de ser seres humanos, independientemente de su credo, raza o status.

12. *Diferencia entre medio y fin, bueno y malo.* Tienen una fuerte inclinación ética y normas morales definidas, aunque no coincidan con lo convencional.

13. *Sentido filosófico, no hostil del humor.* Se trata de un humor relacionado con la situación y no añadido a ella; Es espontáneo y difícil de repetir.

14. *Creatividad.* La creatividad, la originalidad y la capacidad de invención son características de este tipo de personas. Maslow considera que ésta es “una potencialidad que todos los seres humanos reciben al nacer” y que se pierde en el proceso de adaptación.

15. *Resistencia a la adaptación, la trascendencia de toda cultura particular.* Aunque se mueven dentro de las reglas de cada cultura, ya que la “aceptación tolerante de las inofensivas costumbres populares no significa su aceptación o la identificación con ella”, en general, estas personas no están bien adaptadas. Esperan la oportunidad para contribuir a los cambios sociales necesarios sin prisa.

16. *Las imperfecciones de los seres humanos que se autorrealizan.* Muestran muchos de los pequeños defectos humanos: costumbres tontas, derrochadora o impensadas; pueden ser aburridos, testarudos e irritantes, vanidosos, orgullosos, tomar partido por sus obras, su familia y sus amigos. Pueden tener arranques de ira, falta de escrúpulos y expresiones sarcásticas.

17. *Algunos cambios en la escala de valores propia.* “La atribución de este conocimiento a niveles más profundos ha sugerido en el autor la opinión de que muchas de las cosas que tienen apariencia moral, ética y valor, son simplemente un producto secundario de psicopatología de la medianía que penetra por todas partes.”

18. *La eliminación de dicotomías en la autorrealización.* “En estas personas han desaparecido las polaridades y las contradicciones se pueden considerar fundidas en el interior unas con otras, para dar lugar a una unidad”. Maslow considera bueno todo lo que contribuye a un desarrollo deseable en la dirección de la realización de la naturaleza interna del ser humano. En contraste, lo malo es todo lo que oprime, reprime o niega la naturaleza esencial del ser humano. Así, todo lo que perturba, reprime o altera la marcha de la autorrealización, es considerado como psicopatológico. (Quitmann, 1989, pp. 224- 230)

El propósito de incluir la visión de Maslow, conllevó el marco sobre el cual giró nuestro desempeño, es decir, pretendió ratificar la creencia de que en cada una de las personas está la capacidad para trascenderse a sí mismo y lograr su autorrealización.

2.2.2 El enfoque centrado en la persona de Carl Rogers

El origen del enfoque Centrado en la persona se debe a Carl Rogers, quien a partir de la década de los 40's inicia esta corriente psicológica, revolucionando no sólo el campo de la psicoterapia sino el de la educación.

Las propuestas de Rogers (1971) en relación con la tendencia natural del ser humano hacia la autorrealización de su potencial innato, la apertura a la experiencia, al aprendizaje y al cambio, así como la importancia que él le asignaba a la relación interpersonal, son los disparadores de esta revolución.

Es Carl Rogers quien, bajo la influencia de los filósofos y pedagogos como Rousseaus, Claparede, John Dewey, Louis Rath y Martin Buber,

amplia el campo de la psicología humanista al de la educación, ofreciendo una nueva aproximación a la comprensión de la naturaleza y de la condición humana fundamentada en valores humanistas. Asimismo, ofrece una nueva metodología y técnicas que expanden los horizontes de la psicoterapia a la educación, originándose tanto el movimiento de Desarrollo Humano como el Enfoque Centrado en la Persona aplicado a la educación.

Rogers (1985) señala que existe en todo organismo, a cualquier nivel, un movimiento subyacente que los lleva hacia una realización constructiva de sus potencialidades inherentes. Consiste en un criterio de valoración organísmico, en el que las experiencias se simbolizan adecuadamente y se valoran de manera constante y renovada. Este criterio es la tendencia actualizante y corresponde, también, a la parte de la experiencia del organismo que está simbolizada en el “yo”.

La tendencia actualizante puede ser obstruida, pero no se le puede destruir sin destruir al organismo. Cuando hay congruencia entre el “yo” y el organismo, la tendencia actualizante opera de modo relativamente unificado; por el contrario, si son incongruentes, la tendencia actualizante del organismo puede operar por vías opuestas con el subsistema de esa motivación. (Rogers, 1985, p. 25)

Las tres condiciones, para que se dé el clima psicológico que hace posible la liberación de la capacidad del individuo para comprender y gobernar su vida, es decir, el clima promotor del crecimiento¹, son las siguientes:

¹ Rogers se refiere básicamente a la actitud del terapeuta como facilitador del clima psicológico promotor del crecimiento, sin embargo, considera que estas condiciones deberían estar presentes en todo contexto.

La primera se refiere a la genuinidad, autenticidad, congruencia. Son los sentimientos y las actitudes lo que ayudan cuando son expresados y no las opiniones o juicios acerca del otro.

La segunda actitud de importancia para crear un clima favorable al cambio es la aceptación, aprecio o estimación. Es un poderoso factor y de ninguna manera manipula o controla la relación, no hay juicio ni evaluación. El poder sobre su vida es dejado completamente en las manos del cliente. Provee una atmósfera que nutre pero no una que presiona.

El tercer aspecto facilitador es la comprensión empática. Esto es tanto una habilidad como una actitud. A medida que el cliente encuentra a la terapeuta escuchando sus sentimientos en una forma aceptante, él se vuelve capaz de escucharse a sí mismo con aceptación, de oír y aceptar el coraje, el miedo, la ternura, el valor que está siendo experimentado. A medida que el cliente encuentra al terapeuta estimándolo y valorándolo aun en los aspectos ocultos y horribles que han sido expresados, él experimenta una estimación y gusto por sí mismo. A medida que el terapeuta es experimentado como real, el cliente es capaz de tirar las fachadas para ser más abiertamente la experiencia interna.

Partiendo de las consideraciones anteriores, abocadas al “aprendizaje llamado terapia”, Rogers (1996) propone trascender los límites al espacio llamado “educación”. La tarea del maestro, señala, es permitir al alumno “aprender *cómo* aprender” (p. 68)

Desarrolla un sistema de enseñanza al cual llama aprendizaje significativo, experimental. “En el aprendizaje significativo se combinan lo lógico y lo intuitivo, el intelecto y las sensaciones, el concepto y la experiencia,

la idea y el significado. Cuando aprendemos de esa manera somos completos, utilizamos todas nuestras potencialidades masculinas y femeninas” (Rogers, 1996, p. 71)

Rogers, conciente de las dificultades que representa para el educador aplicar la educación centrada en el alumno, propone los siguientes elementos (González, 1991, pp. 12- 13):

1. Confianza en que el ser humano posee un potencial innato para sobrevivir, desarrollarse, aprender y relacionarse.
2. El aprendizaje implica un cambio en la percepción del individuo y una asimilación hacia sí mismo de aquello que está aprendiendo, por lo tanto, no es posible enseñar a una persona directamente, sino sólo facilitar su aprendizaje.
3. Mediante el aprendizaje significativo la persona percibe como trascendente todo lo que vive.
4. El aprendizaje siempre implica un cambio, con frecuencia éste se percibe como amenazante y tiende a ser resistido. Si el aprendizaje no es significativo para la persona, si no tiene una aplicación práctica en su vida diaria, la resistencia será mayor,
5. Los requisitos del aprendizaje significativo son que:
 - a) El estudiante no se sienta amenazado en su dignidad humana y encuentre un clima de confianza y seguridad en su grupo.

- b) Al reducirse la amenaza del ambiente, la percepción diferenciada de las experiencias se facilita, se desbloquea. A menor tensión, menor bloqueo.
 - c) La participación activa del estudiante en su proceso, facilita el aprendizaje.
6. La participación activa del estudiante en las diversas etapas de su proceso abarca las diferentes dimensiones del ser humano y permite la integración de las ideas, los sentimientos, las acciones y las experiencias.
 7. Cuando la persona se concibe como un organismo integral, como una totalidad organizada en la cual todos sus elementos son importantes y buscan el equilibrio y la armonía, el aprendizaje es mejor asimilado y más perdurable.
 8. El desarrollo del juicio crítico que promueve la autoevaluación permite al estudiante lograr independizarse, ser original y creativo, y vivir libremente.
 9. La apertura al cambio, la flexibilidad y la capacidad de aprender son elementos de gran importancia social.

Como González (1991) afirma, para Rogers “el facilitador del aprendizaje es quien provee los recursos y genera estímulos que despiertan el hambre y la sed de aprender” (p. 84)

Según Rogers (1996) el principal reto estriba en el cambio de modelo, desde el aprendizaje centrado en el profesor al centrado en el alumno, en los cuales los y las docentes construirían entornos facilitadores del aprendizaje.

Los factores más importantes que contempla el aprendizaje significativo (González G., 1991, p. 71) son:

1. Los contenidos (alimentos) que son la información, las conductas o habilidades que hay que aprender.
2. El funcionamiento (organismo) de la persona en sus dimensiones biológica, psicológica, espiritual y social.
3. Las necesidades actuales y los problemas que el individuo esté confrontando en ese momento de su vida, como importantes para él.
4. El ambiente en el que se da el aprendizaje.

Nuestro desempeño y los cursos que fueron impartidos tanto a docentes como a facilitadores, pretendieron tener este sustento, de acuerdo al proceso individual de cada una de las personas que formamos parte del equipo.

2.2.3 Fritz Perls y la terapia de la Gestalt

Perls (1989) parte de la idea de que toda la vida orgánica se rige por el principio de la homeostasis, entendida ésta como "... el proceso mediante el cual el organismo mantiene su equilibrio y por lo tanto su salud, en medio de condiciones que varían" (p. 20) Dado que el hombre existe como organismo biológico y social, el origen de su comportamiento se gesta en las necesidades que surgen como reacciones individuales ante el proceso homeostático o de ajuste.

Perls relaciona este proceso de la homeostasis con la composición de la Gestalt: la aparición de figuras sobre fondos. La necesidad más fuerte vigente,

emerge del fondo de las distintas necesidades como figura y todo el organismo, cada uno de los órganos, los sentidos, los movimientos, los pensamientos, se ordenan bajo esta necesidad. Si la necesidad es satisfecha, se diluye de inmediato en el fondo y una nueva necesidad emerge como figura.

En esta búsqueda continua del equilibrio, el organismo tiene que entrar en contacto consigo mismo y con el entorno, tiene que tomar del medio aquellas cosas que le faltan o desprenderse de ellas, si las posee en demasía. Los sistemas que tiene el organismo para entrar en contacto con el mundo son los sentidos y los movimientos.

El concepto de terapia de la Gestalt se fundamenta en las interrupciones que pudiesen darse en las funciones del contacto, especialmente en qué estadio del proceso se interrumpe y de qué manera lo hace, con el fin de “que el balance orgánico se restablezca, la gestalt se complete” (Perls, 1976, p. 31)

Este concepto se fundamenta en que:

- a) La acción efectiva es acción dirigida hacia la satisfacción de la necesidad dominante, y
- b) Si por alguna perturbación en el proceso homeostático, el individuo es incapaz de percibir sus necesidades dominantes o de manipular el ambiente para lograr satisfacerlas, entonces se comportará de un modo desorganizado e inefectivo

Los principios que la terapia Gestalt propone para darle al paciente los medios con los cuales pueda resolver sus problemas actuales y cualquiera que pudiera surgir mañana o en el futuro, son los siguientes:

- 1) Aquí y ahora: Es hablar de los traumas o de los problemas ocurridos en el pasado, en tiempo presente, pues si los problemas pretéritos, estuviesen en el pasado, ya no serían problemas;
- 2) Autoconciencia (awareness): La experiencia exige que se vivencie (sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos, actitudes, comportamientos) tan plenamente como pueda en el aquí y ahora. “A medida que vivencia los modos en que se evita el “ser” ahora también comenzará a vivencias el sí mismo que ha interrumpido” (p. 70);
- 3) Confrontación: Utilizar el psicodrama en la narración de eventos, utilizando el histrionismo del que sea capaz, y concentrarse en cada síntoma, en cada área del darse cuenta, le permite a la persona: aprender lo que está vivenciando realmente; cómo lo está vivenciando, y cómo sus sentimientos y su comportamiento en un área, se relacionan con sus sentimientos y con su comportamiento en otras áreas, y
- 4) Relación yo-tú entre terapeuta (facilitador) y cliente. Las preguntas (en lugar de afirmaciones) del *facilitador* estarán dirigidas a traer ciertos factores dentro del campo del darse cuenta del cliente con el fin de que “el reconocimiento y la acción sea colocado donde corresponde” (p.81), en el cliente. Tratar con los *cómo* de cada interrupción, permite ocuparse de la vivencia en que está el paciente. Otra pregunta que permite llegar al sí mismo y qué estimula el autoapoyo, es el *qué*: qué es lo que sientes; qué

estas haciendo; qué es lo que quieres; qué está evitando; que es lo que esperas. Integrar lo que surge en cada sesión con el fin de evitar la acumulación de situaciones inconclusas e incluir, además de las verbalizaciones y los recuerdos, la experiencia vivencial

Muchas de las técnicas que propone la Gestalt, fueron utilizadas en los cursos “Planeando tu vida”, “Yo papá, yo mamá” y “Autogestivo para facilitadores”. Mediante la vivencia de la técnica, se pretendió sensibilizar a la persona en temas específicos y, posteriormente, en el procesamiento (el compartir la experiencia) se practicaron los principios señalados.

2.3 El aspecto fenomenológico de la investigación

A continuación revisaremos los enfoques en relación con la fenomenología, como base de la investigación que se llevó a cabo en un grupo de alumnas y alumnos del Programa EVVY

Esta perspectiva humanista postula: atención en la persona que experimenta; énfasis en cualidades como la opción, la creatividad, la evaluación y la realización personal; fidelidad al sentido común en la selección de los problemas a estudiar e interés y valoración de la dignidad y valía del hombre y en el desarrollo del potencial inherente a toda persona.

Las principales características de la fenomenología se pueden resumir en los términos siguientes: 1) importancia de la conciencia subjetiva; 2) la concepción de conciencia activa, capaz de atribuir significación; 3) existen estructuras esenciales de la conciencia que permiten obtener conocimiento (Bisquerra, 1989)

Los principales representantes de esta corriente psicológica humanista, aplicaron en sus investigaciones el aspecto fenomenológico desde diversos parámetros. A continuación esbozaré algunos de ellos.

Para Kurt Goldstein un rasgo humano importante es “su posibilidad y necesidad de decidir libremente” (Quitman, p. 82)

La relación entre contenido y método se encuentra en sus investigaciones. Considera que los datos son la base sobre la cual se puede realizar “el análisis aislado, de las *partes* del organismo” para apoyar el procedimiento empírico, sin pretender apoyar una conclusión inductiva.

Características del procedimiento metodológico de Goldstein:

- Emplea diversos métodos de investigación, como: entrevistas, test, observaciones, en el estudio de casos aislados.
- “La unidad de investigación es toda la persona, dado que... funciona como un todo organizado”;
- “La comprensión del comportamiento humano se realiza sobre la base de principios sistemáticos, como por ejemplo “autorrealización”, entendida como el motivo principal de la vida humana, o “confrontación con el mundo”, considerada como una parte del proceso de autorrealización y que implica placer por la tensión (p. 89)

Quitmann (1989) señala que en 1979 en el libro *Gestalt-Therapie – Wiederbelebung des Selbst*, de Perls, Hefferline y Goodman (PHG), “Los autores se oponen tanto al desdoblamiento del organismo en partes individuales como a la disociación de éste respecto al entorno que le rodea” (p. 121)

Distinguen entre psicología “experimental”, la cual intentó su reconocimiento como ciencia, ateniéndose al método propuesto por las ciencias naturales tradicionales, y psicología “clínica”, con una orientación intuitiva.

“PHG se oponen a la división de la ciencia en *objetiva* y *subjetiva* en *verdadera* y *falsa* y defienden más bien la opinión de que ambas formas de proceder están relacionadas la una con la otra” (citados en Quitman, 1989, p. 121) Reclaman “una comprensión científica que, reconociendo la importancia del método experimental, otorgue una gran importancia a la subjetividad de la vida humana y con ello al *valor por lo que se ignora*” (p. 122)

Para PHG es importante incluir al experimentador en el experimento, ya que considera que es “un ser humano que vive una vida y la ciencia engendrada por dichos seres humanos es, en última instancia, *un producto de hombres... que se ocupan de la excitante tarea de vivir su vida personal*” (citados en Quitman, 1989, p. 122)

Los procesos del *darse cuenta* (awareness, presupuesto de la conciencia) y de la *conciencia* (percepción conciente del sí mismo, percepción conciente del mundo y percepción conciente de aquello que hay entre ellos, del reino intermedio de la fantasía), se encuentran en el punto central de la investigación científica para Perls y sus colegas, y les permite acentuar la descripción fenomenológica en el *cómo* en vez del *por qué*. Al respecto señala “He hecho del *awareness* el centro de mi concepción, reconociendo que la fenomenología es el paso primero e indispensable para conocer todo lo que hay que saber” (citado en Quitman, 1989, pp. 122,123)

Ruth Cohn (citada en Quitman, 1989) considera que “el ser humano individual forma una *unidad psicobiológica* en la totalidad de sus experiencias, su pensamiento y su actuación, como ser humano individual es un todo autónomo. Simultáneamente forma, sin embargo, un todo interdependiente con los congéneres que le rodean así como con las condiciones sociales culturales y universales” (p. 199)

Es mediante la conciencia del individuo acerca de su dependencia y de su falta de libertad que puede experimentar y ampliar su autonomía y libertad.

Con respecto a la ciencia, Cohn está orientada fenomenológicamente en el sentido de *estar con el mundo*; son tan importantes los fenómenos subjetivos como la apertura a la investigación del mundo medible.

Maslow no rechaza “el espíritu empírico y experimental” de los conductistas ni “el desenmascaramiento y la investigación en profundidad” del psicoanálisis, aunque si “las imágenes del ser humano que crearon” (citado en Quitman, 1989, p. 235)

La metodología analítico-holística de Maslow, concede gran importancia al análisis de fenómenos aislados, previo análisis de cada fenómeno aislado, es decir, “que debe existir una investigación anterior o una comprensión de todo el organismo, y que, nosotros investigamos entonces el papel que juega nuestra parte del todo en la organización y la dinámica del organismo en su totalidad”. Señala que su modelo podría ser llamado “organísmico”, en el sentido goldsteiniano (citado en Quitman, 1989, p. 235)

Subraya la influencia del científico tanto sobre el objeto que investiga en función de la relación, como de los resultados de la investigación por:

- una percepción selectiva según los deseos, esperanzas, temores y expectativas del científico respecto de sus investigaciones,
- el papel y el status de cada científico en particular,
- la motivación y meta que subyacen a cada objetivo de investigación particular, etc.

Propone que sea el hombre el punto de partida o central de la investigación; como modelo, desde donde crear paradigmas o modelos metodológicos, conceptos y filosofía y epistemología.

“La filosofía existencialista y la fenomenología son para Maslow *un intento de volver a la vida misma*, es decir, a la experiencia concreta sobre la que deben basarse todas las abstracciones, si quieren seguir viviendo” (citado en Quitman, 1989, p. 237)

Para Fromm el ser humano no tiene o posee un ser, sino que es *un ser y una existencia*. Por ello, *el Ser y la naturaleza humanos*, debe ser el objeto de la ciencia y obtener respuestas satisfactorias, su meta; su método, la observación (citado en Quitman, 1989, pp. 266-270)

La relación personal y subjetiva entre el investigador y el objeto de la investigación, se fundamentan en la fenomenología.

Haciendo referencia a Robert Oppenheimer, en lo referente a la advertencia hecha a la APA en 1956, “en la que resaltaba como el peor de los males posibles para la psicología era que *se ajustase a una física que ya no existe, que fue superada*”, Carl Rogers (Lafarga, 1992, p. 184) inicia una reflexión de lo que para él es la ciencia psicológica, la ciencia humana.

Como ejemplo plasma el relato de Skinner (1959, citado en Lafarga, 1992), acerca de cómo se hizo científico y en donde aconseja, “cuando usted se encuentre con algo interesante, deshágase de todo lo demás y estudie lo que encontró”. De la misma manera refiere una conversación de Reichenbach con Einstein: “Cuando en cierta ocasión pregunté al profesor Einstein cómo había encontrado la teoría de la relatividad, me respondió que por estar profundamente convencido de la armonía del universo” (p. 185)

Considera que lo que nosotros conocemos como ciencia, no es más que una pequeña parte de la ciencia. “Puede considerarse como incrustada en un contexto intensamente personal, en donde la consideración personal y del grupo respecto a lo que es plausible asume tanta importancia en cuanto a la significación estadística. El modelo de una ciencia precisa, correctamente elaborada e inatacable (modelo que cada uno de nosotros consciente o inconscientemente guarda en sí mismo) pasa entonces a ser una construcción limitada y claramente humana, incapaz de una perfección total. El abrirse a las experiencias puede considerarse una característica tan absolutamente importante en el científico como el conocimiento de programas de investigación. Y la empresa toda de la ciencia puede verse sólo como una de las partes de un campo más amplio de conocimientos, en el que se busca la verdad de muchas maneras igualmente significativas, de las que la ciencia es una de ellas” (Lafarga, 1992, p. 186)

Para Rogers, el uso de tecnología no conlleva la comprensión de la condición humana; “Seguir la propia curiosidad hasta los misterios de un aspecto determinado de la naturaleza humana y, a partir de esta búsqueda rigurosa, personal e independiente, ofrecer una contribución significativa al

conocimiento, tal es la auténtica faz del doctorado, pero no es una descripción fiel de la mayoría de las tesis doctorales de hoy” (Lafarga, 1992, p. 187)

Cuestiona si nuestro papel como psicólogos es el de permanecer “... identificados con una función de ayuda orientados hacia el pasado” o si “... seremos capaces en cuanto a grupo, de crear un enfoque dirigido hacia el futuro y la prevención”

Al hablar de sí mismo como científico, Rogers (Lafarga, 1990) refiere amar la precisión y la elegancia de la ciencia; le gusta formular hipótesis y probarlas contra la cruda realidad; manifiesta su disgusto por “las afirmaciones emocionales personales cuando son presentadas como verdades generales” (p. 37), aun cuando las respeta como expresiones de la persona; estar cerca de comprender algún principio de la naturaleza, le fascina pues le da la oportunidad de controlar los sucesos naturales y, al respecto señala “... esto es lo más que podemos acercarnos al *control* de la naturaleza. Nunca la controlamos en un sentido arbitrario, sino que simplemente nos esforzamos en ponernos de acuerdo con sus principios” (p. 37)

Valora lo que la ciencia, en cuanto al entendimiento parcial que hemos llegado a tener, “del aterrador orden de nuestro universo físico y psicológico y, por lo tanto, los conceptos que se acercan a lo fundamental de las ciencias conductuales”. De hecho, procura que su investigación “... sea conducida de manera precisa con los controles apropiados y con los diseños de investigación y metodología estadística complicados, para no engañarnos a nosotros mismos en cuanto a los descubrimientos” (Lafarga, 1990, pp. 37-38)

Considera “que el marco de referencia interno, el subjetivo mundo privado de la persona, es una de las mejores maneras de entender a los seres

humano” y es ahí donde se originan nuestras “hipótesis significativas”. “Esta realidad personal como es percibida constituye la fuente de valiosos presentimientos, creencias e ideas, que demuestran ser fructíferas” (Lafarga, 1990, p. 38)

Otro aspecto que le complace, es que, incluso en el estudio de formas de vida inferiores, se han utilizado términos como apatía, elección significativa, rechazo y deseo de la riqueza de experiencia.

Sin embargo, señala que así como no puede aceptar la rigidez de una ciencia impersonal, cerrada, tampoco puede hacerlo en la elaboración de lo subjetivo solamente (Lafarga, 1990, p. 39)

Explica: “Todo conocimiento, incluyendo el científico, es una inmensa pirámide invertida que descansa sobre esta pequeña base personal subjetiva” “Yo *experiencio*; en esta experienciación, *existo*; al existir así, en cierto sentido *conozco*, “tengo una seguridad sentida” (Lafarga, 1990, p. 40)

Para Rogers, la ciencia es un proceso, más que un resultado y cree que “nuestra seguridad esta en este proceso, y no en los resultados científicos, que en cualquier momento pueden contradecirse” (Lafarga, 1990, p.41)

Sugiere que hay que fomentar la idea de “patrón”, es decir, confiar en la sensación intuitiva, sin importar lo absurdo que puedan resultar los patrones al revisarlos conscientemente. Esto es con el afán de identificar los esquemas fijos que pudiesen interferir con la percepción del patrón fundamental. Dice: “... el organismo humano, cuando opera con libertad y en forma no defensiva, es tal vez el mejor medio científico que existe y es capaz de sentir un “patrón”

mucho antes de que pueda formular uno conscientemente” (Lafarga, 1990, pp.42-43)

Las características de un “patrón fructífero”, según Rogers, son:

- Una inteligencia alerta y perspicaz.
- Una inmersión dedicada y constante en una amplia variedad de fenómenos relacionados.
- Un disciplinado compromiso personal del científico con su búsqueda, con el descubrimiento.
- Una apertura nueva y no defensiva, hacia todos los fenómenos y sus interrelaciones; o sea, una apertura hacia el campo de estudio, dejando a un lado, en tanto sea posible, todo conocimiento previo y toda preconcepción, o por lo menos manteniendo ligeramente dichos conocimientos y conceptos.
- Una apertura a todas las vías del conocimiento- estudios previos en el campo, los insights de los no científicos, la apertura a la experienciación de otros que están imbuidos en el mismo campo, y una buena voluntad para asimilar cualquier de datos aparentemente importantes.
- Una confianza en el sentimiento orgánico total que se basa en lo antes mencionado y que es más profundo que las percepciones cognoscitivas (pero que las incluye)
- Un reconocimiento de que la belleza y la elegancia del patrón percibido es por lo menos un indicio de su fertilidad. Frases como “la verdadera sencillez interior”, “la intuición de la racionalidad de la naturaleza” (frases que ha usado, creo, Polanyi) indican que la belleza es uno de los medios a través

de los cuales juzgamos el valor de la verdad que tiene un patrón sentido”
(p. 45)

Algunas características de la metodología rogeriana (Lafarga, p. 47) incluyen: trabajar con nombres, no con el fenómeno mismo; observar el comportamiento e interpretarlo “como un estímulo o una respuesta o un reforzamiento para el animal o para el ser humano”, con ello se pueden observar “conductas que parecen ser razonablemente interpretadas como indicadoras de un concepto negativo del self”. Las medidas que adoptan o elaboran “se basan en indicios externos”; para acercarse al fenómeno fundamental que les interesa, tratan de escoger las medidas propicias.

Para Husserl “Hay que ir a las cosas mismas” (Bisquerra, 1989) Buscar como nos aparecen las cosas directamente, y no mediatizadas por estructuras culturales o simbólicas. Es decir, se trata de mirar más allá de los detalles de la vida cotidiana, para poder llegar a las esencias subyacentes. Hay que poner el mundo “entre comillas”: liberarnos de las formas usuales de percibir el mundo”

Lo que queda después de la reducción fenomenológica es nuestra conciencia en la que hay tres elementos: a) el Yo pensante; b) los actos mentales del sujeto pensante; c) los objetos intencionales de los actos mentales. El propósito del método de “epoché” es la desmembración de la constitución de objetos de tal forma que nos dejen libres de todas las preconcepciones acerca del mundo.

Otros investigadores que se opusieron a la concepción positivista tratando de aportar a las ciencias humanas un estatuto científico propio, fueron Dilthey, Ranke, Windelband y Rickert, siendo en Weber donde confluyen y se sintetizan

Max Weber (1864-1920) percibió en sus primeras investigaciones sociales (1891) la ambigüedad de los juicios de valor. En 1903, se enfrenta con los problemas de la “Objetividad del conocimiento en las ciencias y la política sociales”. Considera que “es la respuesta positiva o “naturalista”, que restringe el concepto de ciencia a un tipo de explicación causal semejante al de la física. Weber capta el carácter *significativo* de las acciones sociales, históricas, culturales, humanas. Si no *comprende* (Verstehen) tal significado no se las entiende en absoluto. De aquí la necesidad de un método comprensivo en las ciencias humanas, históricas y sociales y a la vez objetivo (Mardones, 1999)

Campbell, después de haber militado en la corriente cuantitativa, revaloriza la perspectiva como complemento indispensable e insustituible de la cuantitativa, y llega al reconocimiento de que la ciencia depende casi totalmente de la evidencia cualitativa y del reconocimiento del sentido común. En definitiva, llega a decir, “Nosotros los metodólogos debemos lograr una epistemología aplicada que integre ambas perspectivas” (Bisquerra, p. 59)

Cook y Reichardt (citados en Bisquerra, p. 62) mantienen la tesis de que las diferentes perspectivas no están reñidas entre sí. En cierta forma es un retorno a Weber. La polémica entre métodos cuantitativos y cualitativos, según estos autores, está viciada de raíz: a) método se confunde con paradigma; b) se afirma la radical oposición entre los dos paradigmas; c) se oculta la posibilidad de utilización conjunta. En la discusión se debería distinguir entre nivel paradigmático y nivel metodológico. De esta forma queda más clara su complementariedad metódica. Los intentos de aproximación entre metodologías contrapuestas es una característica de la investigación actual.

Si se limita al aspecto metodológico, ambos enfoques pueden ser complementarios. Si bien, esta posibilidad no está exenta de dificultades. Muchas de ellas debidas a distintos enfoques y puntos de vista que adoptan los teóricos que se ocupan del tema.

En lo personal, complementar la investigación cualitativa con la cuantitativa me pareció interesante, pues si bien, el grupo designado para la investigación tenía sus propias características, también compartía otras tantas con los otros grupos en donde se impartía el programa EVYY e, incluso, con aquellos grupos regulares en donde no se aplicaba el Programa. Detectar las características del grupo y relacionarlas con el contexto físico y circunstancial, trajo mayor claridad en el análisis final.

En el siguiente capítulo expongo la metodología empleada en la investigación realizada y que es el punto medular de este Reporte de trabajo

Capítulo 3

Antecedentes y metodología de la investigación

3.1 Relevancia de la investigación

Como he señalado con anterioridad, la evaluación del Programa EVYY, por parte de docentes, autoridades, facilitadores e incluso, padres y madres fue siempre alentadora. De manera general, consideraban que el Programa les proporcionaba elementos para comprender la relación alumno(a)-docente, padre- madre- hija(o) e incluir estrategias para mejorar la relación.

Desde mi perspectiva, esta evaluación me indicaba que el proceso había iniciado y me llevaba a la pregunta ¿Cuál era el impacto en la población infantil? Desde la teoría paradójica del cambio ¿acaso los esfuerzos, estarán rindiendo frutos? ¿Estaremos en el camino adecuado? ¿Será prudente introducir cambios? Y, de ser así ¿qué tipo de cambios?

Como ya he señalado (Capítulo 1), dos temas relevantes dentro del *Programa EVYY*, son el autoestima y el género. El propósito de esta investigación fue realizar un estudio de campo exploratorio con el propósito de determinar la relación entre la aplicación del Programa EVYY, el autoconcepto y la noción de género en los alumnos(as), con el fin de saber si las estrategias empleadas dentro de la coordinación eran las adecuadas y, en caso necesario, modificar e implementar nuevas alternativas,.

Observar los cambios mediante el experimento natural, es decir, la aplicación del Programa y contrastar los resultados con un grupo control, fue posible, debido a que ambos grupos tuvieron en común algunos factores como:

número de alumnas(os), sexo, edad, status, escuela, lugar de residencia, grado escolar.

El grado escolar al cual se aplicó la investigación fue seleccionado en función de que, en el ciclo 2000-2001, se introdujo la educación sexual para las(os) alumnas(os) de 5° y 6° grados, aunque los libros de texto gratuito de 6° grado todavía no terminaban de elaborarse, por lo que opté por el quinto grado, la selección de la escuela fue al azar, la hice tomando en cuenta las diversas escuelas en donde se aplicaba el Programa EVYY al 5° grado, en el turno matutino. Si bien la selección del grupo fue al azar, debo señalar que el grupo en sí, ya estaba conformado por la administración escolar.

Quiero aclarar que la selección del 5° grado, obedeció a que mi tesis postula que podemos tener un método, podemos tener un programa de acción incluso y que esto garantiza la promoción en los temas de interés que se impartan; más, sin embargo, como señala Branden, la mejor forma de enseñar es el ejemplo. De ahí que, desde mi punto de vista, era interesante contrastar al final del curso, los resultados del grupo de investigación y del grupo control. En el primero, desde la capacitación y las demás estrategias, empleadas en el programa *EVYY*, se había apostado hacia el cambio de actitud y un mejor manejo de los recursos (Plan y programas de la SEP); en el segundo, independientemente de la capacitación que pudo haber tenido la profesora, se contaba con los recursos.

Realizar por lo menos una visita mensual al grupo, durante los meses de octubre 2000 a mayo 2001, con excepción de los meses de diciembre y abril,

para aplicar los instrumentos pertinentes y hacer las observaciones, fue una tarea importante para poder interpretar los resultados de la investigación.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron:

¿Existe relación entre la aplicación del Programa Educación para la Vida: Yo quiero, Yo puedo (EVYY) y el autoconcepto en los niños y las niñas?

¿Existe relación entre la aplicación del Programa *Educación para la Vida. Yo quiero, yo puedo*, el autoconcepto y el género?

¿Difiere el autoconcepto según el género?

De estas preguntas, partieron las siguientes hipótesis:

Ho No existe relación entre la aplicación del Programa *Educación para la Vida. Yo quiero, yo puedo* y el autoconcepto en los(as) niños(as)

Hi Existe relación entre la aplicación del Programa *Educación para la Vida. Yo quiero, yo puedo* y el autoconcepto en los(as) niños(as)

Ho No existe relación entre la aplicación del Programa *Educación para la Vida. Yo quiero, yo puedo* y las características de género correspondientes a los roles en los niños y las niñas.

Hi Existe relación entre la aplicación del Programa *Educación para la Vida. Yo quiero, yo puedo* y las características de género correspondientes a los roles en los niños y las niñas.

Ho No difiere el autoconcepto según el género

Hi Difiere el autoconcepto según el género

3.2 METODOLOGÍA

El centro de la psicología humanística es el ser humano, por lo que todo investigador debe ser parte de la investigación, prestando más importancia al sentido y significado de las cuestiones que al procedimiento metódico.

Con respecto a la validación de afirmaciones, la psicología humanística apela al criterio de la experiencia humana; para ello invita a recurrir a nuestra representación mental y creatividad para ampliar nuestro conocimiento y, recordar que todo conocimiento tiene una importancia relativa. “Todo lo que el hombre sabe sobre el mundo, incluso lo aprendido a través de la ciencia, lo conoce a partir de su visión o experiencia del mundo, sin la cual los símbolos de las ciencias carecerían de sentido” (Husserl citado en Quitmann, 1989 , p. 46)

3.2.1 Escenarios, materiales y sujetos

Escenario: La investigación se realizó en la escuela primaria oficial del Distrito Federal, ubicada en la C.T.M. Culhuacán, perteneciente a la clase social media. La escuela contaba con dos grupos de 5° grado; en el grupo “A” se aplica el Programa EVYY y, a partir de este momento, se llamará grupo de investigación (GI); en el grupo “B” no se aplica el programa y se denominará grupo control (GC)

Materiales y aparatos: Para la evaluación diagnóstica utilicé formatos previamente elaborados de: Entrevista para la profesora del GI, observación de actitudes en el aula, entrevista a padres, Expectativas de los alumnos, frases

incompletas. En la evaluación formativa utilicé el protocolo de análisis de interacción, la *Escala de autoconcepto* (Andrade y Pick, 1986) y el *Inventario de Masculinidad y Femenidad (IMAFE)* de Lara Cantú; grabadora, cintas de audio, papel bond, plumones, diurex.

A continuación describo cada uno de los instrumentos empleados:

Entrevista a la profesora del grupo: Informar a la aplicadora que su grupo había sido elegido para la evaluación y conocer su sentir al respecto, fue importante para mí, pues considero que ello podía facilitar u obstruir el desarrollo de la misma. La finalidad de esta entrevista fue conocer las expectativas de la profesora, con respecto a la aplicación del Programa *EVYY*, las condiciones generales del grupo tanto de alumnas(os) como de madres-padres y los casos que, desde su punto de vista requerían mayor atención.

Observación de actitudes en alumnos(as) y docente: Este instrumento me permitió observar, en esta primera fase, la relación que se estaba estableciendo entre alumnas(os) y docente y fue realizado mediante notas de campo.

Entrevista a padres- madres: El propósito de esta entrevista fue conocer la situación de las(os) alumnas(os) en este contexto, sus expectativas con respecto a ellos(as), así como la percepción propia con respecto a su rol. En esta entrevista también se incluyeron datos estadísticos.

Expectativas: Se trata de un cuestionario, dirigido a los(as) alumnos(as), dividido en dos partes. En la primera parte, se cuestiona, de manera abierta, sobre las tres profesiones a las que les gustaría dedicarse en su vida adulta y

la razón por la que les agrada; en la segunda parte, se pide que numeren del 1 al 12, las actividades que les gustaría realizar, escribiendo el número 1 a la más importante y así sucesivamente. La evaluación de este instrumento a los(as) alumnos(as), me permitió darme cuenta de que tanto las expectativas de éstos(as), están en función del género.

Frases incompletas: Este instrumento consta de 20 ítems. Fue elaborado en base al instrumento frases incompletas diseñado por Jaime A. Grados y Elda Sánchez Fernández, con el fin de tener una percepción de cómo se ve el(la) alumno(a) a sí mismo(a), como se siente, como percibe que le ven las otras personas, sus preferencias y sus expectativas en torno a su “ideal”.

Diferencial semántico “Ser niño- ser niña, ser hombre- ser mujer”: Fue realizado en grupo. Les pedí a las(os) alumnas(os) que escribieran en una hoja, tres características de lo que es ser niño, de lo que es ser niña, de lo que es ser hombre y de lo que es ser mujer. Me permitió conocer el concepto que tenían de cada uno de estos roles, de manera general.

Protocolo de análisis de interacción en alumnas(os) y docente: Este instrumento está basado en las características que propician el clima promotor del crecimiento de Rogers. Las observaciones están dirigidas tanto a los(as) alumnos(as) como a la docente. Me permitió observar en la docente cuales de las actitudes promovidas en el enfoque centrado en la personas, estaban o no presentes y las actitudes de las(os) alumnas(os).

Al concluir el ciclo escolar, apliqué dos instrumentos, al GI y al GC, que me permitieron comprender el proceso y tener una visión objetiva de los

resultados. La Escala de Autoconcepto para Niños de Andrade y Pick de Weiss (1986) y el inventario de masculinidad-femineidad (IMAFE) de Lara Cantú.

Escala de autoconcepto: Este instrumento ha probado su validez en niños mexicanos que están cursando sexto grado de primaria (Andrade y Pick , 1986) La aplicación de este instrumento se llevó a cabo en la última etapa del ciclo escolar y al aplicarlo a los GI y GC pude contrastar los resultados en el autoconcepto de ambos grupos.

La escala de autoconcepto para niños de Andrade y Pick de Weiss consta de seis categorías (Ver anexo 1): 1) Yo físicamente soy, 2) Yo como estudiante soy, 3) Yo con mis amigos soy, 4) Yo como hijo soy, 5) Yo emocionalmente soy, y 6) Yo moralmente soy. El número de reactivos de cada categoría es el siguiente: Las categorías 1, 3 y 5, con 7 reactivos; la categoría 2 con 9 reactivos y las categorías 4 y 6 con 8 reactivos. Cada reactivo presenta a su antónimo en el lado opuesto y, en una escala tipo Lickert, se señala el rango más cercano a sí mismo.

Inventario de Masculinidad y Femineidad (IMAFE): Está basado en los roles y estereotipos más representativos de la cultura mexicana. Con el fin de facilitar la comprensión de los(as) niños(as), definí en el instrumento los conceptos que pudiesen resultar complicados. El reactivo 42 "*Me gustan los niños*" fue omitido porque podía prestarse a confusiones, dada la edad de la población a la que estaba dedicada la presente investigación. La contrastación del GI y del GC me permitió apreciar la influencia sociocultural de esta población.

El Inventario de masculinidad-femineidad (IMAFE) de Lara Cantú (Ver anexo 2), consta de 60 reactivos tipo Lickert, y cada uno presenta cinco opciones: nunca, casi nunca, la mitad de las veces, casi siempre y siempre. Estos reactivos están divididos en cuatro categorías:

Machismo: Consta de 19 características tales como: enérgico, dominante, simplista, individualista, ambicioso, presumido, agresivo, malas palabras, materialista, autoritario, atlético, egoísta, rudo, voz suave, incomprensivo, frío, voz fuerte, personalidad fuerte, malo.

Femineidad: Comprende 9 reactivos cuyas características son afectuoso, confiado, compasivo, comprensivo, consuela, cariñoso, amigable, tierno, dulce.

Masculinidad: Incluye 17 items que contemplan las características: seguro, analítico, sensible, hábil para dirigir, toma decisiones, caritativo, dispuesto, autosuficiente, independiente, competitivo, racional, maduro, valiente, generoso, reflexivo, espiritual, cooperador.

Sumisión: que contempla 14 actitudes como conformista, sumiso, incapaz, indeciso, débil, inseguro, flojo, resignado, cobarde, dependiente, influenciabile, no arriesgado, retraído, tímido.

Participantes: Se trata de una muestra no probabilística. El GI estuvo compuesto por 32 alumnos(as) 14 niños y 18 niñas, En el GC participaron 15 niñas y 15 niños. La edad de las(os) alumnas(os) osciló entre 10 y 12 años, en ambos grupos.

3.2.1.1 Variables

1. Programa *Educación para la Vida. Yo quiero, yo puedo.*
2. Autoconcepto
3. Género

3.2.1.2 Definición conceptual de variables

1. Programa *Educación para la Vida: Yo quiero, yo puedo.*- Programa educativo que tiene como propósito brindar a las maestras y maestros los elementos básicos necesarios para que apoyen a las niñas y los niños en el desarrollo de habilidades para vivir.
2. Autoconcepto.- Este término se refiere a la parte cognoscitiva del individuo, expresada mediante juicios sobre lo que el niño o la niña piensan de sí mismos en un momento determinado de su vida, en cuanto a su físico, como estudiante, como amigo, como hijo, emocional y moralmente.
3. Género.- Red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencia a las mujeres y los hombres, como producto de un proceso histórico de construcción social (Beneria y Roldán, citados en Bustos, 1994) Esto último implica la transmisión y aprendizaje de normas que informan a la persona acerca de lo obligado, lo prohibido y lo permitido.

3.2.1.3 Definición operacional de las variables

1. Programa *Educación para la Vida. Yo quiero, yo puedo.*- La profesora del grupo aplica el Programa de acuerdo a su planeación, utilizando el libro de 5° grado del Programa.
2. Autoconcepto.- Se utiliza la Escala de Autoconcepto para Niños de Andrade y Pick de Weiss (1986)
3. Género.- Señala si el sexo al que pertenece la persona es masculino o femenino y se registra en el apartado de datos demográficos. Se aplica el inventario de masculinidad-femineidad de Lara Cantú, modificada para niños(as) por la autora del presente reporte.

3.2.2 Procedimiento

La presente investigación está compuesta por tres etapas: La primera correspondió a la evaluación diagnóstica; la siguiente fue la evaluación formativa, caracterizada por la observación de la aplicación en el grupo y a la aplicación de los instrumentos de autoconcepto y género. Finalmente, la etapa de la evaluación sumativa, que concierne al análisis conjunto de los instrumentos utilizados.

3.2.2.1 Evaluación diagnóstica: Dentro de esta fase mi principal preocupación fue la de recabar la información que pudiese ser relevante para comprender la situación del grupo, al inicio del ciclo escolar. Asimismo, poder identificar algunas de las variables que se manejan dentro del Programa EVYY en su fase inicial, desde la percepción de la docente, de los padres y madres y desde

las(os) propias(os) niñas(os) y que pudiesen influir en el autoconcepto y los estereotipos asimilados en función del género de los(as) alumnos(as).

Las acciones llevadas a cabo durante esta etapa, en el GI, fueron:

Durante el mes de octubre me presenté y entrevisté a la profesora del grupo; observé las actitudes de alumnos, alumnas y docente; entrevisté a padres y/o madres; apliqué el instrumento *Expectativas* en el GI.

En el mes de noviembre apliqué el de *Frases incompletas* a las alumnas y los alumnos del GI.

La aplicación del instrumento de evaluación Diferencial Semántico “Ser niña-ser niño, ser hombre-ser mujer” en alumnas y alumnos al GI, la realicé en el mes de enero del 2001, terminando con ello la etapa de evaluación diagnóstica.

3.2.2.2 Evaluación formativa: Recoger los datos que permitiesen evaluar si las estrategias y los contenidos del programa estaban teniendo el impacto esperado, fue importante en esta etapa. Mi participación dentro del grupo fue como observadora, tanto de la aplicación como de los resultados.

Las Experiencias vivenciales estructuradas (EVE's), son ejercicios de sensibilización mediante los cuales se pretende que la persona entre en contacto con una parte de sí misma o de su mundo externo. La estructura le sirve de base a quien facilita la vivencia, independientemente de los resultados de la vivencia en sí.

Participé en dos EVE's en el GI: en enero de *Autorreconocimiento corporal* y en febrero *El Género y los juguetes*. A pesar de estar dedicadas a

alumnos y alumnas del grupo, se invitó a las madres y /o padres, del GI, que desearon participar. Ambas experiencias fueron grabadas para poder analizarlas posteriormente.

En marzo observé la aplicación del Programa EVYY, la finalidad fue tomar nota de las destrezas desarrolladas en relación con el Enfoque centrado en el alumno y apliqué el instrumento de *Protocolo de análisis de interacción* en alumnas, alumnos y docente en el GI, mediante el apoyo de un formato previamente elaborado.

En el mes de mayo apliqué los instrumentos de evaluación final: *Escala de autoconcepto* y *el IMAFE*, a los GI y GC, concluyendo así la etapa de evaluación formativa.

3.2.2.3 Evaluación sumativa: Esta fue la etapa final de la investigación, donde, a partir de la reunión de todos los datos obtenidos durante la aplicación, pude saber si los objetivos propuestos se habían logrado.

A continuación presento el cronograma empleado para la aplicación de los instrumentos.

Evaluación diagnóstica	
OCTUBRE, 2000	
Día	Actividad
3	Presentación y entrevista con la profesora del grupo
5	Observación de actitudes en alumnos, alumnas y docente
10	Entrevista a padres
24	Aplicar instrumento de evaluación diagnóstica <i>Expectativas</i> en alumnas y alumnos

NOVIEMBRE, 2000	
Día	Actividad
7	Aplicar instrumento de evaluación <i>Frases incompletas</i> en alumnas y alumnos.

ENERO, 2001	
Día	Actividad
9	Aplicar el instrumento de evaluación Diferencial semántico “ <i>Ser niña-ser niño, ser hombre- ser mujer</i> ” en alumnas y alumnos del GI.
Evaluación Formativa	
30	Experiencia vivencial estructurada de autorreconocimiento corporal para alumnos, alumnas del GI.

FEBRERO, 2001	
Día	Actividad
6	Experiencia vivencial estructurada <i>El Género y los juguetes</i> para alumnos y alumnas en el GI

MARZO, 2001	
Día	Actividad
6	Observación de la aplicación del Programa EVYY
13	Aplicar instrumento de <i>Protocolo de análisis de interacción</i> en alumnas, alumnos y docente en el GI

MAYO, 2001	
Día	Actividad
22	Aplicación de los instrumentos de evaluación final: <i>Escala de autoconcepto y el IMAFE</i> , a los grupos de investigación y control

Evaluación sumativa	
Actividad	
Análisis e integración de los diversos instrumentos aplicados en diferentes tiempos al GI y contrastación de los GI y GC	

3.2.3 Sistema a utilizar para analizar los datos.

Diseño: Se trata de una investigación cualitativa y cuantitativa en la que se contemplan las siguientes características: En la fase cualitativa mediante un estudio de campo se hizo la recolección de datos previos para el análisis del GI: Evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa; en la fase cuantitativa, es una investigación evaluativa ex post facto, en el que la investigadora no tiene el control de la variable independiente, es decir, la aplicación del Programa EVYY (Festinger, 1989)

3.2.3.1 Plan de análisis:

a) Revisión de datos

Revisar la información y organizarla fue primordial para establecer la codificación de datos respectiva. Lo más relevante fue encontrar respuestas que no se relacionaban con mis expectativas y que, no obstante, arrojaban datos importantes para el análisis.

b) Sistema de codificación de datos

Mi propósito inicial fue realizar una evaluación diagnóstica para tener una idea general de la situación del grupo en cuanto a su autoconcepto y las nociones que manejaban en torno a su propio género.

Los instrumentos utilizados en esta primera etapa, a alumnas y alumnos del GI, fueron: la observación de las actitudes de alumnos, alumnas y docente; la entrevista a padres y/o madres y los instrumentos *Expectativas*, *Frases incompletas* y Diferencial Semántico “*Ser niña-ser niño, ser hombre-ser mujer*”.

Clasifiqué los resultados en seis categorías relacionadas tanto con el autoconcepto como con los estereotipos de género: *Lo que me agrada, lo que me desagrada, cualidades, expectativas, habilidades que desarrolla en el hogar y cómo me siento en el aula*. Las unidades de análisis provienen de los instrumentos mencionados en el párrafo anterior.

A continuación defino las diversas categorías que consideré para la codificación de datos:

- *Lo que me agrada*: Me refiero a actitudes, comportamientos, habilidades, características que son interesantes y/o atractivas para la persona.

De mi hija(o): Lo que opina la madre que le agrada de su hija(o). En esta categoría incluyo, entre paréntesis, la percepción de quién siente la(el) niña(o) que es para sus padres.

De mí mismo(a): Lo que le agrada al(la) alumno(a) de su persona.

- *Lo que me desagrada*: Se refiere a actitudes, comportamientos, habilidades, características de(l) la alumna(o) que le molestan, ofenden, enfadan e incomodan.

De mi hija(o): Lo que opina la madre que le desagrada de su hija(o)

De mí mismo(a): Lo que le desagrada al(la) alumno(a) de su persona.

- *Cualidades*: En este estudio se interpretarán como las virtudes que caracterizan a una persona.

De mi hija(o): Son las cualidades que considera la madre que posee su hija(o)

De mí mismo(a): Son las cualidades que el(la) alumno(a) opina que posee.

- *Expectativas*: Lo interpreto como la esperanza, que tiene la persona, de lograr algo en su oportunidad.

Hacia mi hija(o): Lo que espera la madre que logre su hija(o)

De mí mismo(a): Lo que espera el(la) alumno(a) lograr. En esta categoría, entre paréntesis y con un tamaño de fuente menor, incluyo las unidades de análisis correspondientes a mitos que pueden influenciar, de alguna manera, sus propias expectativas en función del constructo género.

- *Habilidades que desarrolla en el hogar*: Actividades en las que participa la(el) alumna(o) en el hogar, incluyendo el juego.

Mi hija(o): actividades que la madre encomienda a su hija(o)

El(la) hijo(a): Actividades que dice el(la) alumno(a) que realiza en su hogar.

- *Cómo me siento en el aula*: Describe el sentir del (de la) alumno(a) en su salón de clases.

Con respecto a su maestra: plasma la percepción del(de la) alumno(a) con respecto a siente que la docente piensa de ella(él)

Con respecto a su grupo: describe el sentir de la (del) alumna(o) en su grupo.

Con respecto a su rendimiento: integra tanto su percepción en cuanto a su esfuerzo como a los resultados.

Con respecto a sus calificaciones: aborda tanto los sentimientos como las consecuencias que están en función de las notas escolares.

En cuanto a la evaluación formativa, transcribí las grabaciones de las EVE's con el fin de exponer lo más relevante.

Reuní las observaciones realizadas en la observación de la aplicación del Programa *EVYY* con las del protocolo de interacción para compararlas con las observaciones iniciales y poder notar si se dieron cambios en las actitudes de la docente y los(as) alumnos(as) o no.

En lo correspondiente a la evaluación de los instrumentos *Escala de autoconcepto e IMAFE* se llevó a cabo apoyándome en el SSPS. Asimismo, elaboré cuadros comparativos de los GI y GC, subdividiéndolos por género, para poder tener una idea más clara de las similitudes y de las diferencias, en cada una de las categorías, con respecto a cada uno de los grupos. Debo señalar que, los resultados arrojados por el análisis, me proporcionaron una idea general de la situación de los grupo con respecto a su autoconcepto y las actitudes relacionadas con su propio género. Sin embargo, profundizar en el análisis del GI, mediante la correlación de los diversos factores observados en el transcurso del ciclo escolar, me permitió comprender mejor la situación específica y llegar a conclusiones mejor sustentadas.

c) Método para analizar los datos

Elaboré un cuadro en el que describí las categorías previamente definidas, desde la perspectiva de la madre/padre y del(de la) alumno(a). Las unidades de análisis provienen de los siguientes instrumentos: Entrevista a padres y/o madres, frases incompletas, Expectativas y el diferencial semántico

“Ser niño- ser niña, ser hombre- ser mujer”; estos tres últimos fueron aplicados a alumnas(os).

Separé la información de acuerdo al género para facilitar el análisis de semejanzas y diferencias, en cuanto a actitudes, comportamientos, habilidades, expectativas de niños y niñas y la percepción, al respecto de sus hijas(os), de padres y/o madres.

En otro cuadro, incluyo la información con respecto a como se sienten en el aula: con su grupo, con su maestra, con su rendimiento y con sus calificaciones. Debido a que en el aspecto “rendimiento escolar” hubo respuestas inadecuadas, puse la columna Miscelánea para recabar la información e incorporarla, de ser relevante, en el análisis.

Obtener la frecuencia de los datos anteriores, me permitió conocer cuáles fueron las ideas prevalecientes tanto en los(as) menores como en sus madres; similitudes y diferencias entre ambos grupos y entre el grupo, teniendo como base, el género.

Conjunté las observaciones realizadas en la evaluación formativa e hice la comparación de los resultados de ambas etapas: diagnóstica y formativa, con el fin de tener un panorama más amplio de los resultados.

d) Los programas computacionales de análisis que utilicé fueron Word, Excel y SSPS, mediante estos programas pude acceder a la cuantificación de datos en cada grupo y en cada subgrupo.

e) La presente investigación fue realizada por la autora del presente reporte de trabajo. Las entrevistas, la elaboración y la aplicación de los

diversos test correspondientes a la fase de exploración (evaluación diagnóstica), de formación y la aplicación de los instrumentos de evaluación final, así como la adaptación para niños del instrumento de Lara Cantú, fueron realizadas por una servidora.

Capítulo 4

Análisis de resultados

4.1 Evaluación diagnóstica

A continuación reporto la información obtenida en la fase de exploración iniciando con la entrevista a la aplicadora. Posteriormente, continúo con la entrevista a padres y madres, primero reporto los datos demográficos y, posteriormente, hago el contraste de los instrumentos aplicados a alumnas(os) y a madres y padres.

4.1.1 Entrevista a la aplicadora

El ciclo escolar 2000-2001, fue, para la profesora titular del GI, el tercer año que aplicó el Programa *EVYY*. Desde sus palabras “Creo que es la oportunidad de oro para aplicar lo que *EVYY* me ha dado; en este grupo, con estos niños”.

Su principal reto era fomentar en el grupo el espíritu de equipo mediante el respeto, la colaboración, la honestidad, la amistad, el afecto y el ejemplo. Esta inquietud parte de la relación que hasta ese momento había observado en el grupo, en la que constantemente se agredían física y oralmente. Un antecedente importante de este grupo, estriba en que durante el ciclo escolar pasado, por diversas circunstancias, careció de titular bastante tiempo.

También debo señalar que la actual profesora fue elegida por el grupo, lo cual para ella fue significativo.

A pesar de que los padres y madres, durante el año pasado, continuamente se encontraban en la dirección de la escuela¹, amenazando y exigiendo, la actitud dio un cambio radical, la docente les describe como cooperadores, interesados(as) e, incluso, se integraron al proceso educativo: impartiendo algún tema o asistiendo a alguna *EVE* (Experiencia vivencial estructurada) del grupo. Al respecto el Director de la escuela dijo “En el grupo se notan cambios; los padres están felices”²

Dos fueron los niños que más preocupaban a la docente EEL y JAP³ por el grado de agresividad que manifestaban hacia sus compañeros. Señala: “Estos niños están acostumbrados al maltrato, pero de alguna manera, quiero presentarles otra alternativa. Les pido que me apoyen en diversas tareas, les festejo y les hago saber que lo que hacen lo hacen bien”.

En cuanto a su estilo personal la profesora señala: “En el aula trabajamos de manera democrática. Establecemos acuerdos, tomamos decisiones y cuando se tiene algún detalle para con nosotros, lo agradecemos, porque como decía mi abuela ‘Bien nacido el que es agradecido’. Las maestras luego se sorprenden por los antecedentes del grupo, pero me parece que el secreto está en que no se imponen las decisiones”.

Y agrega: “Me agradecería que el grupo en general pudiera lograr ese sentido de pertenencia, no sólo al grupo, también a la escuela, a la familia, a

¹ Observación dada por el Director de la escuela de manera informal.

² Quiero subrayar que este comentario no se dio en una entrevista específica.

³ A estos dos niños me referiré en el apartado de casos especiales, en este capítulo.

este país. Se que mis objetivos son enormes, pero igual yo estoy orgullosa de pertenecer a este grupo, a esta escuela, a este equipo de trabajo, ¡Caray!, y eso es lo que yo necesito sentir... saborear. Yo le veo muchas posibilidades.

Me ha llamado la atención la manera en que han venido trabajando en equipo; trabajar en equipo implica “platicar con el de al lado, con el otro equipo, se puede hacer sin dejar de practicar las reglas”.

Un factor que considero imprescindible, es el deseo de hacer las cosas. Y me parece que ese deseo se acompaña de el “sentimiento de eficacia personal y del respeto hacia *su persona*⁴” señalados por Branden (1989). Ambas actitudes consideradas relevantes en el modelaje de los adultos importantes para la promoción del autoestima saludable en las(os) niñas(os). Las expectativas de la docente, respecto al comportamiento y rendimiento de sus alumnos(as) eran altas; las normas elevadas más no estrictas. El clima psicológico promotor del crecimiento, de entrada, era propicio.

Pese a que la experiencia del ciclo escolar anterior fue inestable, la situación que se dio posteriormente, fue favorable: las alumnas y los alumnos la quisieron como maestra y ella quiso ser su maestra.

4.1.2 Entrevista a padres-madres

Caracterizar a la población del grupo de investigación (GI) fue importante para comprender los resultados obtenidos en la presente investigación. Para recabar los datos, se citó a los padres-madres en la escuela

⁴ Las cursivas son mías.

mencionada, en donde contestaron un formato previamente elaborado que incluía datos demográficos y preguntas relacionadas con su rol, así como la percepción que tenían de sus hijos en diferentes aspectos: lo que más me agrada de mi hijo(a), lo que más me desagrada, sus tres cualidades . El total de entrevistas a madres y padres del grupo fueron el 90%, de las cuales el 45% asistió al curso “*Yo papá, yo mamá*”.

Se trata de una muestra de 18 alumnas y 14 alumnos, con edades que oscilan entre los 10 y 12 años.

La edad promedio de las madres y padres de los(as) niños(as) de este grupo, es de 37.5 años, siendo la menor 28 años y la mayor 50 años.

En relación con el nivel de estudios, el grado más bajo que se encuentra es el de primaria y el más alto es postécnico. La población con estudios máximos de educación primaria es de 4.16%; con secundaria el 20.8%, lo mismo que con estudios de comercio; el 12.5% tiene estudios de secretariado; preparatoria y normal con bachillerato, técnico profesional y postécnico tienen el 4.16% cada uno de estos niveles de estudios; el 8.33% no terminaron la licenciatura; un 4.16% estudió en el ESIME, y el 8.33% tiene estudios de licenciatura.

Las ocupaciones de este grupo de personas varían. El 39.13% se ocupan de las labores del hogar (todas mujeres) y el 60.86% (10.71% hombres y 50.86% mujeres) trabajan fuera del hogar.

El promedio de los ingresos es de \$4,700.00. La población que menores ingresos tiene, entre \$1,200.00 y \$2,500, es del 30.43%; el 17.39% gana entre

\$2501 y \$5000; el 8.69% percibe entre \$5001 y \$7,500; le sigue la que percibe entre \$7,501 y \$10,000, con el 21.73% y el 4.34 tiene un ingreso de \$12,000.00.

De acuerdo con estos datos, podemos darnos cuenta que el nivel socioeconómico de la población, en general, es medio.

Al preguntarles a las madres y los padres, de este grupo, si sus embarazos fueron planeados, el 68.51% respondió que si, el 33.33% dijo que no y el 4.16% no respondió.

Con respecto al sexo deseado durante el embarazo, el 41.66% quería que fuese niño; el 37.5% deseaba niña y el 20.83% no contestó. El 58.62% son niñas y el 41.37% son niños en este grupo. De acuerdo con los datos, el 21.42% de los padres que tuvieron niñas, en realidad querían niños.

Estos datos señalan que un alto porcentaje de los(as) niños(as) del grupo, fueron planeados, aunque no todas las expectativas de las(os) madres-padres con respecto al sexo de sus hijos(as) se cumplieron.

Al solicitar a las madres se describan como son en este rol, la característica que más sobresale es que se perciben como exigentes; le sigue regañonas y cariñosas, continuando en orden descendente le sigue responsables y enojonas; en menor frecuencia estricta, enérgica, consentidora, mala madre, ofensiva, positiva, neurótica, tolerante, tranquila, rígida y autoritaria. Al respecto los padres señalan que su comportamiento es responsable, exigente, estricto y desobligado. Lo que las madres pretenden promover en sus hijos(as) es la comunicación, la confianza, la independencia,

las “buenas costumbres” y el respeto. No obstante, la mayoría de las madres reconocen actuar en función de sus propias necesidades, no saber poner límites, no tener paciencia y/o control sobre su carácter.

4.1.3 Una definición de autoestima

Tener una idea acerca del concepto de autoestima de los(as) padres-madres de este grupo, me permitió conocer de que manera trasciende en la relación con sus hijas(os). Quiero hacer énfasis en que, esta definición, fue construida en base a la respuesta de varios(as) padres y madres. De acuerdo con sus respuestas, ellos(a) consideran que autoestima es valorarse, aceptarse, quererse y creer que las cosas pueden hacerse con práctica y esfuerzo. Es una necesidad del ser humano, que trasciende a los otros y que implica seguridad en sí mismo y no sentirse ni más ni menos que los demás.

Como se puede notar, esta construcción de autoestima coincide con la concepción de Branden, quien, como he señalado en el primer capítulo, señala que “es la disposición a considerarse competente para hacer frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad”; implica “una necesidad profunda que al estar satisfecha, se fortalece “el sistema inmunitario de la consciencia” proporcionando “resistencia, fuerza y capacidad de regeneración”.

Sin embargo, a pesar de que en general se tiene un concepto más o menos claro tanto de lo que es autoestima como de su importancia, existen diversos factores que dificultan el reforzamiento de la misma en las(os)

hijas(os), muchas de ellas derivadas del introyecto de lo que es “ser mujer, ser hombre” en nuestra cultura.

4.1.4 Contrastación

Para tener mayor claridad de cómo se da la relación entre padres e hijas(os), si las percepciones por ambas partes son afines, en relación a lo que les agrada a los progenitores de sus hijos(as) y a estos(as) últimos(as) de sí mismos(as), realicé el siguiente análisis, partiendo de la entrevista a padres y/o madres y de los instrumentos frases incompletas, expectativas aplicados a alumnas(os).

Algunas características que son importantes para los(as) padres-madres y que se repiten, independientemente del sexo del hijo son: Noble (4-2)⁵, cariñoso (4-1), responsable (3-3), inteligente (3-1), alegre (3-1), estudioso (2-1), comprensivo (2-1), limpio (1-1), ordenado (1-1), deportista (1-1). También les reconocen a sus hijas otras cualidades como ser: noble, tranquila, honesta, bondadosa, inocente y buena, y a sus hijos cualidades como ser: responsable e inteligente. Las características mencionadas las clasifique en subgrupos de niñas, niños, padres-madres de niñas y padres-madres de niños con el fin de aligerar la comprensión de la contrastación de estos subgrupos. (Cuadro 4.1)

Dos cualidades, contempladas por las madres como tales en los niños, me llaman la atención por reconocerse como “virtudes cardinales” (Branden), generalmente, en las niñas: la inocencia y la obediencia.

⁵ El primer número corresponde a padres y madres de las niñas y el segundo a padres y madres de los niños

	Niñas	Niños	Padres- madres (niñas)	Padres- madres (niños)
Noble			4 [☞]	2
Cariñoso			4	1
Responsable			3	3
Inteligente	2 (2) ^{***}	5 (5)	3	1
Alegre	4 (5)	5 (1)	3	1
Estudioso	3 (4)	3 (5)	2	1
Comprensivo			2	1
Limpio			1	1
Ordenado			1	1
Deportista			1	1
Físico ^{☞☞}	7	5		
<i>Buena onda</i>	3	2		
<i>Sociable</i>	2	1		
<i>Agradable</i>	1	3		
<i>Juguetón</i>	1	1		
<i>Tranquila</i>			1	
<i>Honesta</i>			1	
<i>Bondadosa</i>			1	
<i>Inocente</i>			1	1
<i>Buena</i>	1		1	
<i>Obediente</i>				1
<i>Hábil</i>		1		
<i>Traviesa</i>	1			
<i>Ser mujer</i>	1			
<i>Buen humor</i>	1			
<i>Ser dinámica</i>	1			
<i>Platicadora</i>	1			
<i>Trabajadora</i>	1			
<i>Cooperadora</i>	1			

Cuadro 4.1 Comparación entre lo que le agrada a las(os) madres- padres de sus hijos(as) y lo que les agrada a los(as) hijos(as) de sí mismos(as)

Para las niñas y los niños, lo que más les agrada de sí es: su físico (7-5), ser alegre (4-5), estudioso (3-3), “buena onda” (3-2), sociable (2-1) e inteligente (2-5). Aunque la frecuencia varía para ambos sexos, las siguientes cualidades

☞ Los números con cursivas, denotan que se les considera también como cualidades, por el grupo señalado.

*** Los números en paréntesis indican que, para ese grupo, son cualidades que les agradan.

☞☞ Las palabras con cursivas implican que sólo son consideradas cualidades.

son importantes para ellas(os): alegre (5-1), ser estudiosa(o) (4-3), inteligente (2-5), agradable (1-3), juguetón(a) (1-1).

Otras cualidades que mencionan las niñas son: ser buena, traviesa, ser mujer, tener buen humor, ser dinámica, platicadora, trabajadora y cooperadora; los niños por su parte agregan: ser sociable y hábil.

La concordancia entre lo que agrada a los progenitores y a sus vástagos, con respecto a las características y cualidades de estos últimos, difiere fuertemente. Las características en las cuales hay coincidencia son: inteligente, alegre, estudiosa(o) y buena, aproximadamente el 1.3% del total de características contempladas por ambos grupos. (Ver cuadro 4.1)

En contraposición de lo anterior, lo que más le desagrada a las madres de niñas es que no obedezcan, que sean enojonas e irresponsables y a las niñas les desagrada ser enojonas y poco sociables. En este aspecto las madres de niños mencionaron diversos adjetivos que les desagradan en sus hijos: ser enojón, desobediente, irresponsable, sensible, mentiroso, agresivo, berrinchudo y que no pongan atención. Los niños concuerdan con sus madres en cuanto a ser enojones y agresivos; mencionan otras características que son desagradables para ellos: ser platicones, poco tolerantes, alguna característica física, su angustia y ser menso.

La discrepancia en este aspecto es menor, al comparar “lo que me agrada” y “lo que me desagrada”, en la relación madres-padres- hijos(as). También se puede observar que la lista de cosas que les agradan a las(os) niñas(os) de si mismas(os) están relacionadas con su manera de relacionarse y

la manera de percibirse, en tanto que para los(as) padres- madres el foco está en su manera de responder.

En relación con las expectativas de las madres hacia sus hijas e hijos, los resultados fueron los siguientes: 17 niñas y 10 niños desean ser profesionistas, de estos resultados 8 madres desean que lo sean; 7 niñas y 1 niño desean dedicarse al arte; 1 niña y 6 niños, desean ser deportistas; 2 niños desearían tener una formación militar; 1 niño quiere ser comerciante y 1 niña inversionista; 1 niña y su mamá desean que sea secretaria. (Cuadro 4.2)

A esta información quiero agregar algunos datos y comentarios que considero importantes. Nueve madres, de seis niñas y tres niños, pugnan porque sus hijas(os) sean triunfadores. “Que sea una profesionista de éxito” dice una mamá; otra mamá añade “Que sea responsable de sus actos; una persona de éxito, satisfecha y feliz de lo que hace”. Cuatro (1-3) abogan porque sean autosuficientes: “Que sea una persona justa, autosuficiente y, sobretodo, feliz”. A esta información quiero agregar algunos datos y comentarios que considero importantes. Tres (2-1) refieren expectativas de servicio: “Que sea una persona buena que le guste ayudar a los demás”.y siete (4-3) muestran poca confianza en el futuro de sus hijos(as): “Que tenga una carrera y que no sufra tanto”, “Que si puede llegar a ser profesionista, que sea bueno”.

Como podemos ver, la mayoría de los progenitores tienen buenas expectativas con respecto al futuro de sus hijas(os).

A finales del mes de enero, se aplicó el diferencial semántico “Ser niño-ser niña, ser hombre-ser mujer”. En ser niño, las características que

sobresalieron fueron: presumidos, pleitistas, juegan fútbol, estudiosos, guapos; en ser niña: estudiosas, lloronas, coquetas, juegan con muñecas, “buena onda”. En ser hombre: trabajan, les gusta el fútbol, dan dinero, se pelean, son cariñosos, se emborrachan; en ser mujer: son mamás, se enojan, regañan, fuman, platican con sus amigas.

Retomando las condiciones asociadas al autoestima saludable (Capítulo 1) para relacionarlas con el presente análisis, me parece que si bien no hay una total aceptación de los pensamientos y sentimientos de los(as) menores, si la hay, de manera general, con respecto a su valía, lo cual es manifestado por las(os) madres- padres al confiar en la capacidad de sus hijas (os) para alcanzar metas ambiciosas. Sin embargo, como reconocen algunas madres y padres, la mayoría de estos niños carece de límites definidos, claros y justos y, por otra parte, la satisfacción de sus deseos y necesidades, está más en función de las necesidades de sus padres- madres, que de las propias.

Partiendo de esta información, considero que, ser un modelo de eficacia personal y respeto hacia su persona, como se requiere en las condiciones señaladas, es un requisito contemplado, desde la teoría, más no aplicado, en la práctica, en este contexto.

4.2 Evaluación formativa.

En el transcurso del ciclo escolar, se trabajaron dos *EVEs (Experiencia vivencial estructurada)* en el grupo, en los meses de enero y febrero. La primera tuvo como propósito que las(os) menores, tuviesen mayor consciencia

corporal, con el fin de promover la valoración y cuidado del mismo. En esta experiencia participó una mamá que fue invitada por la aplicadora.

Al término de la actividad, los(as) alumnos(as) manifestaron, de manera general, querer más. Un niño dijo que no se había dado cuenta del daño que le podía hacer a su cuerpo y que ahora que lo pensaba, iba a ser más cuidadoso, porque cada parte de su cuerpo era valiosa.

Reconocer cada parte de nuestro cuerpo e identificar la función que tiene, nos permite valorarlo e, incluso, amarlo.

En la segunda *EVE "Género"*, el propósito fue contactar con emociones y sentimientos, a partir de experiencias previas en torno a su género.

En el procesamiento, una niña, con la mandíbula fuertemente apretada, manifestó: "Quisiera volver a ser chiquita para que no tenga que hacer todo lo que ahora se me pide y que mis hermanos se burlen de mí y tenga que hacer sus cosas porque ellos no quieren hacerlas y me dicen que yo soy niña y lo tengo que hacer". Expresión de una niña y su desesperación, que fue secundada por varias niñas más.

Por ningún motivo puedo omitir las emociones reprimidas de JAP. Ese dolor reprimido, hablado más no expresado. La lucha que estaba librando entre el querer (llorar) y el deber (reprimir sus emociones). Sus compañeros le dijeron que no se preocupase, que si lloraba se sentiría mejor, que ellos también lo hacían. Esto no fue suficiente, se le invitó a reflexionar en qué era lo que le impedía llorar, su respuesta fue –no se-, se abordaron sus principales

preocupaciones que estaban en función de la enfermedad de su abuela y lo que representaba ella, para él.

Lograr que se identifiquen como seres humanos, antes que como “niñas” o “niños” es un desafío para las personas que de alguna manera estamos en contacto con ellas y ellos, sea como psicóloga(o), docente, padres, madres u orientadores.

En cuanto a la relación maestra-alumno(a), puedo decir que hubieron cambios. Inicialmente, en las primeras observaciones, era frecuente que la aplicadora interviniese, como mediadora, en los conflictos que se presentaban entre las(os) alumnas(os), puedo decir que la frecuencia bajó.

Un dato curioso se dio porque a los(as) niños(as) no les quedaba claro a qué iba yo a su grupo, por lo que se acercaron a la profesora a preguntarle y ella les instó a preguntarme. En realidad fue un detalle que me agradó, pues se soltó un torrente de preguntas, en las que cada quien, mientras esperaba su turno, escuchaba. Cabe señalar que la explicación se les dio desde que inició la investigación, sin embargo, las dudas surgieron después. Este ejemplo, me parece que resume la actitud. En primer lugar, la profesora fue empática con la inquietud del grupo; les brindó la confianza para preguntar; sabía que sus preguntas estarían en función de su inquietud y, por otra parte, las(os) niñas(os) lo percibieron así: sabían que serían atendidos y se les respondería con respeto.

Y este era el ambiente que imperaba en el aula. Los niños y las niñas estaban acomodados en equipos. Mientras trabajaban estaban interactuando

entre ellos(as). Si tenían alguna duda, se paraban a preguntarle a la maestra. Cuando se impartía un tema, todas(os) participaban esperando su turno para hacer comentarios o aclarar dudas y se animaba a participar a las(os) más tímidas(os). Frecuentemente, se hacían comentarios chuscos, sobre el tema, por parte de la maestra o del grupo, o se hablaba sobre anécdotas. No se pedía permiso para ir al baño, tenían un “semáforo”, por género, que indicaba si alguien había salido y esperaban a que regrese para que otro(a) pudiese ir.

Hacia el final del ciclo escolar, ya había más barullo. Sin embargo, el ambiente era agradable, las confrontaciones entre alumnas(os) habían disminuido.

4.3 Evaluación sumativa.

Como he señalado con anterioridad, al final del ciclo escolar aplique dos instrumentos: la Escala de autoconcepto y el IMAFE. La aplicación de estos instrumentos al GI y al GC, me permitió tener un parámetro de comparación desde el cual partir para poder detectar si se habían dado o no diferencias tanto en el autoconcepto como en los estereotipos de género, en el GI.

Considero prudente hacer énfasis en que, la intervención con el GC, fue únicamente en este aspecto, debido a la normatividad escolar.

En este apartado pretendo hacer el análisis de los instrumentos utilizados por separado; acto seguido, destacar los casos que por su especificidad resaltan de los resultados del GI y, finalmente, hacer un análisis integral.

4.3.1 Resultados de la Escala de autoconcepto.

El promedio y los porcentajes de cada grupo y de cada subgrupo, lo obtuve contemplando las puntuaciones obtenidas por cada uno de ellos y su número de participantes. Me pareció relevante para el análisis, incluir en la misma, el rango de las puntuaciones de cada grupo. La puntuación media está en función del puntaje total de cada uno de las categorías de la Escala de autoconcepto. Es decir, las categorías *Físico*, *Amigo* y *Emocional*, tienen 17.5; *Hijo* y *Moral*, 20 y *Estudiante*, 22.5. (Ver tablas 4.1, 4.3, 4.5, 4.7, 4.9 y 4.11)

En cada una de las categorías organicé la contrastación de ambos grupos, en función de las puntuaciones alcanzadas en cada nivel: baja, media, alta. El rango de cada nivel lo obtuve dividiendo entre tres, la diferencia entre la puntuación mínima a la máxima esperadas de cada categoría. Asimismo, organicé la contrastación de los grupos (GI y GC) y de los subgrupos (niñas-niños) en base al porcentaje alcanzado por cada uno de los grupos en las puntuaciones baja, media y alta. (Ver tablas 4.2, 4.4, 4.6, 4.8, 4.10 y 4.12)

Para el análisis, de la *Escala de autoconcepto*, me abocaré al orden de las distintas categorías: Físico, estudiante, amigo, hijo, emocional y moral.

Encontrándose en primer lugar, cómo se sienten en el aspecto "Físico", en el GI el porcentaje es de 64.5%. El puntaje menor (20) está por encima de la puntuación media del instrumento (17.09), por lo que me atrevo a deducir que, si bien tanto los niños como las niñas no se sienten completamente bien con su físico, si están a gusto con él, en especial los niños quienes obtuvieron el porcentaje mayor (69.23%) en la calificación alta. (Ver tablas 4.1 y 4.2)

Contrastación de la categoría *Físico*

Autoconcepto	Puntuación Media	Rango del subgrupo	Promedios		
			Niñas	Niños	Grupo
GI	17.5	20 - 30	24.6	25.5	25.05
GC		13 - 33	22.1	24.4	23..3

Tabla 4.1 Autoconcepto. Contrastación de la categoría *físico*.

Las(os) alumnas(os) del GC, en esta categoría, tienen los siguientes porcentajes: 6.6% bajo; 76.6% mediano y 16.6% alto. De ello considero que más de las tres cuartas partes del grupo se sienten regular con su físico. El rango que abarca el GC (20) es del doble del GI (10), y contempla calificaciones inferiores y superiores a este último. En ambos grupos los niños se sienten mejor con su físico que las niñas.

Comparación de grupos y subgrupos en la categoría *Físico*

Grupos Subgpo Categoría	TOTAL x GRUPO			NIÑAS			NIÑOS		
	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta
GI No de alumnos(as)	0	11	20	0	7	11	0	4	9
Porcentaje		35.4%	64.5%		38.8%	61.1%		30.7%	69.2%
GC No de alumnos(as)	2	23	5	1	13	1	1	10	4
Porcentaje	6.6%	76.6%	16.6%	6.6%	86.6%	6.6%	6.6%	66.6%	26.6%

Tabla 4.2 Comparativa del GI y del GC por grupo, por género, intergrupo, intergénero en la categoría *Físico*.

En la categoría “Estudiante” se encuentra el promedio más alto del GI (36.22) entre las otras categorías (Ver tabla 4.3); el puntaje mas bajo está por encima de la puntuación media (22.06) y en el que el 90.72% de las(os) alumnas(os) se encontraron dentro de la puntuación alta y el 9.67% en la media. Por lo cual deduzco que, la mayoría de las(os) alumnas(os) del GI, se consideran buenos estudiantes (Ver tabla 4.4) Al remitirme al subgrupo niños/niñas del GI, los niños tuvieron el porcentaje mayor en la puntuación alta

(92.3%) y teniendo las niñas el 88.8%. Sin embargo, el promedio de la puntuación de las niñas es de 36.6 y el de los niños 35.6. (Ver tabla 4.3)

En el GC el promedio grupal fue 32.51; el porcentaje de la puntuación alta es de 62.0%; la media de 34.4% y la baja de 3.4% (Ver tabla 4.4). Lo cual indica que más de la mitad del grupo se sienten buenos estudiantes, que aproximadamente la tercera parte se consideran regulares y que uno se siente mal estudiante. En cuanto a los subgrupos niños/niñas, la diferencia en el promedio es de 2.6 puntos a favor de los niños. (Ver tabla 4.3)

Contrastación de la categoría *Estudiante*

Categoría: Estudiante	Puntuación Media	Rango del subgrupo	Promedios		
			Niñas	Niños	Grupo
GI	22.5	26 – 43	36.6	35.6	36.22
GC		19 - 43	31.4	33.6	32.51

Tabla 4.3 Autoconcepto. Contrastación de la categoría *Estudiante*.

Al contrastar los grupos infiero que en el GI se consideran mejores estudiantes que en el GC.

Comparación de grupos y subgrupos en la categoría *Estudiante*

Grupos/ Subgpo Categoría	TOTAL x GRUPO			NIÑAS			NIÑOS		
	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta
GI No de alumnos(as)	0	3	28	0	2	16	0	1	12
Porcentaje		9.6%	90.3%		11.1%	88.8%		7.6%	92.3%
GC No de alumnos(as)	1	10	18	0	6	9	1	4	9
Porcentaje	3.4%	34.4%	62.0%		40.0%	60.0%	7.1%	28.5%	64.2%

Tabla 4.4 Comparativa del GI y del GC por grupo, por género, intergrupo, intergénero en la categoría *Estudiante*

La categoría como “Amigo” me siento... ocupa el tercer lugar con un promedio grupal de 29. Los puntajes menores 18-19 del GI (Ver tabla 4.5), los

obtuvieron un niño y una niña respectivamente. El porcentaje mayor estuvo a favor de las niñas (88.88%). El porcentaje a nivel grupo fue de 83.87%. (Ver tabla 4.6)

Contrastación de la categoría Amigo

Categoría: Estudiante	Puntuación Media	Rango del subgrupo	Promedios		
			Niñas	Niños	Grupo
GI	17.5	18 - 35	30.2	27.2	29
GC		15 - 35	29.1	27.4	28.3

Tabla 4.5 Autoconcepto. Contrastación de la categoría Amigo.

El GC obtuvo un promedio grupal de 28.3 (Ver tabla 4.5). El porcentaje mayor (70.0%) estuvo en la puntuación alta y el menor en la baja (3.3%); la media tuvo el 26.6% (Ver tabla 4.6). El puntaje menor fue de un niño (15). El promedio mayor (29.1) estuvo a favor de las niñas.

Por lo anterior, considero que en el GI se sienten como amigos mejor, que en el GC y que, en ambos grupos, las niñas se sienten mejores amigas que los niños.

Comparación de grupos y subgrupos en la categoría Amigo

Grupos Subgrupo Categoría	TOTAL x GRUPO			NIÑAS			NIÑOS		
	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta
GI No de alumnos(as)	0	5	26	0	2	16	0	3	10
Porcentaje		16.1%	83.8%		11.1%	88.8%		23.0%	76.9%
GC No de alumnos(as)	1	8	21	0	4	11	1	4	10
Porcentaje	3.3%	26.6%	70.0%		26.6%	73.3%	6.6%	26.6%	66.6%

Tabla 4.6 Comparativa del GI y del GC por grupo, por género, intergrupo, intergénero en la categoría Amigo.

En la categoría como "Hijo" me siento... la puntuación más baja en el GI (14, por debajo de la puntuación media) corresponde a una niña (Ver tabla 4.7); la calificación más baja en el resto de este grupo es de 23 puntos. En esta

categoría el mayor porcentaje (72.22%) en la calificación alta, correspondió a las niñas (Ver tabla 4.8) No obstante, el promedio mayor (29.6) correspondió a los niños.

Contrastación de la categoría *Hijo*

Categoría: Hijo	Puntuación Media	Rango del subgrupo	Promedios		
			Niñas	Niños	Grupo
GI	20	14 - 38	28.3	29.6	28.87
GC		14 - 38	29.5	27.6	28.56

Tabla 4.7 Autoconcepto. Contrastación de la categoría *Hijo*.

En esta categoría el GC tuvo un promedio de 28.56 puntos a nivel grupo, teniendo las niñas el mejor promedio (29.5). El porcentaje mayor (66.6%) a nivel grupal, se ubico en la puntuación media, el 30.0% en la alta y el 3.3% en la baja (Ver tabla 4.8). La diferencia en relación a como se sienten como hijos(as), en este grupo, es de 1.9 puntosa favor de las niñas. (Ver tabla 4.7)

Comparación de grupos y subgrupos en la categoría *Hijo*

Grupos Subgpo Categoría	TOTAL x GRUPO			NIÑAS			NIÑOS		
	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta
GI No de alumnos(as)	0	9	22	0	5	13	0	4	9
Porcentaje		29.0%	70.9%		27.7%	72.2%		30.7%	69.2%
GC No de alumnos(as)	1	20	9	0	10	5	1	10	4
Porcentaje	3.3%	66.6%	30.0%		66.6%	33.3%	6.6%	66.6%	26.6%

Tabla 4.8 Comparativa del GI y del GC por grupo, por género, intergrupo, intergénero en la categoría *Hijo*.

De acuerdo con los resultados, en el GI se consideran mejores hijos que en el GC.

En el aspecto “Emocional”, al contrastar los grupos, encontramos que los promedios del GI (27.46) y del GC (27.0), tienen una diferencia mínima (Ver

tabla 4.9) El porcentaje mayor lo tiene el GI en la puntuación alta (83.3%) donde el GC tiene el 53.5% y en la media el GC tiene 46.4% y el GI tiene 16.6% (Ver tabla 4.10) En esta categoría no hubo puntuación baja en ninguno de los grupos. Cabe señalar que, dentro de los subgrupos, las niñas del GI tuvieron el porcentaje mayor (88.2%) y el promedio mayor (28).

Contrastación de la categoría *Emocional*

Categoría: Emocional	Puntuación Media	Rango del subgrupo	Promedios		
			Niñas	Niños	Grupo
GI	17.5	17 - 35	28.0	26.6	27.46
GC		19 - 33	27.0	27.0	27.0

Tabla 4.9 Autoconcepto. Contrastación de la categoría *Emocional*

De estos resultados podemos inferir que en el GI se sienten emocionalmente mejor que en el GC, en especial las niñas.

Comparación de grupos y subgrupos en la categoría *Emocional*

Grupos Subgpo Categoría	TOTAL x GRUPO			NIÑAS			NIÑOS		
	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta
GI No de alumnos(as)	0	5	25	0	2	15	0	3	10
Porcentaje		16.6%	83.3%		11.7%	88.2%		23.0%	76.9%
GC No de alumnos(as)	0	13	15	0	6	9	0	7	6
Porcentaje		43.3%	50.0%		40.0%	60.0%		53.8%	46.1%

Tabla 4.10 Comparativa del gi y del gc por grupo, por género, intergrupo, intergénero en la categoría *Emocional*.

En la categoría "Moral", los promedios obtenidos en los grupos fueron 32.13 el GI y 31.5 en GC (Ver tabla 4.11) El mayor porcentaje corresponde a la puntuación alta del GI 90.0% (Ver tabla 4.12), misma en la que el GC obtiene el 53.3%. En la puntuación media el GC tiene el 46.6% y el GI el 10.0%. En esta categoría los niños del GI tienen el mejor porcentaje (91.6%) en la puntuación

alta y en el GC las niñas (66.6%). Cabe señalar que el promedio, en ambos grupos, se encontró a favor de las niñas.

Contrastación de la categoría *Moral*

Categoría: Moral	Puntuación Media	Rango del subgrupo	Promedios		
			Niñas	Niños	Grupo
GI	20	24 – 40	33.1	30.6	32.13
GC		21 - 40	32.1	30.8	31.5

Tabla 4.11 Autoconcepto. Contrastación de la categoría *Moral*.

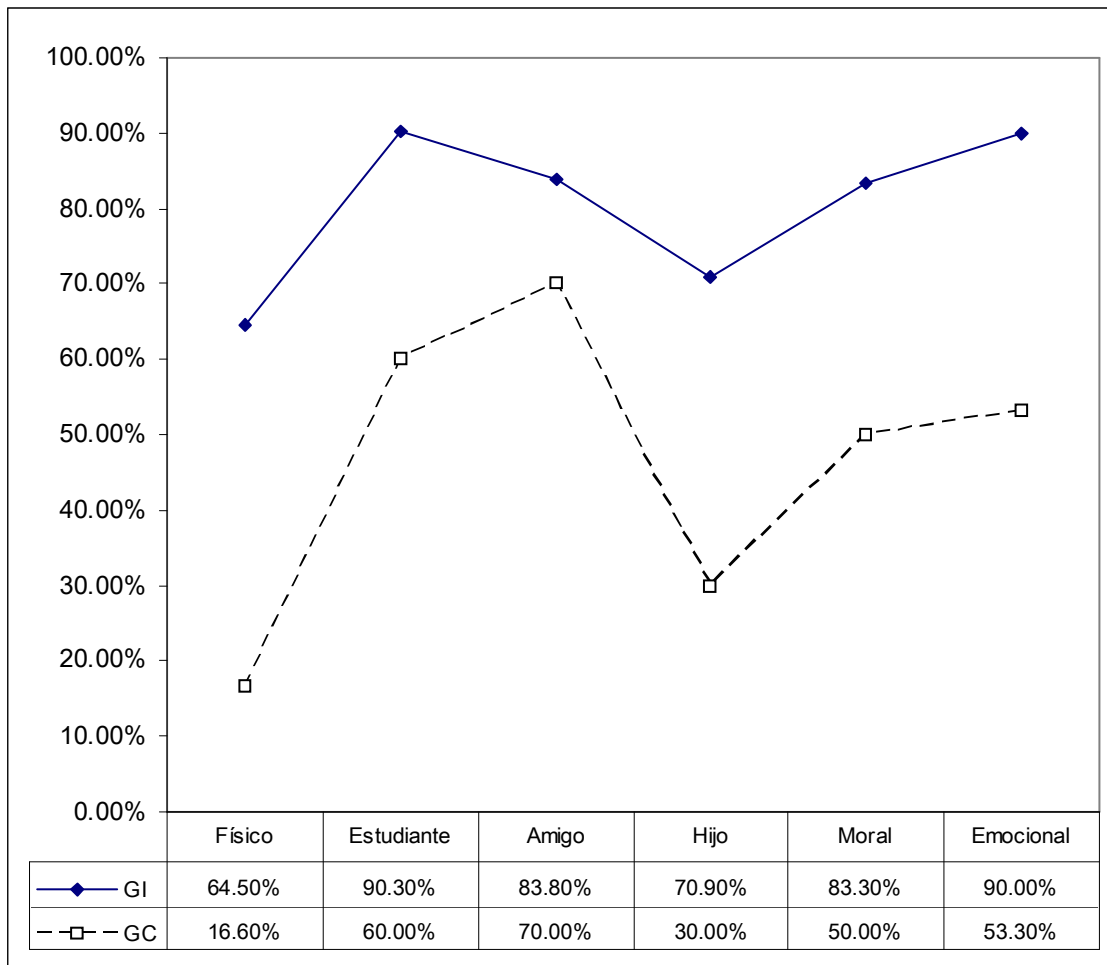
Podemos inferir que tanto los(as) niños(as) del GI como del GC no se sienten mal moralmente, aunque las niñas del GI se sienten mejor.

Comparación de grupos y subgrupos en la categoría *Moral*

Grupos Subgpo Categoría	TOTAL x GRUPO			NIÑAS			NIÑOS		
	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta
GI No de alumnos(as)	0	3	27	0	2	16	0	1	11
Porcentaje		10.0%	90.0%		11.1%	88.8%		8.3%	91.6%
GC No de alumnos(as)	0	14	16	0	5	10	0	9	6
Porcentaje		46.6%	53.3%		33.3%	66.6%		60.0%	40.0%

Tabla 4.12 Comparativa del gi y del gcpor grupo, por género, intergrupo, intergénero en la categoría *Moral*.

Cuando observo los resultados del instrumento utilizado para el análisis de autoconcepto, en donde el promedio del GI en las seis categorías está en el rango de la puntuación media, considero que la mayoría de los alumnos(as) tienen un buen autoconcepto. Los puntajes obtenidos no son extremistas, es decir, se da el caso de que en alguna categoría se alcance el puntaje máximo, sin embargo, esto no se da, en el caso individual, en todas las categorías.



Grafica 1 Contrastación de los GI y GC en las seis categorías en función de la puntuación alta de la Escala de Autoconcepto.

La principal diferencia entre los GI y GC, la encontramos en el porcentaje involucrado en la puntuación alta, donde, en la categoría *Físico*, además de ser el porcentaje menor en ambos grupos, se encuentra la diferencia mayor, teniendo el GI 64.50% en contraste con el GC que alcanza el 16.60%; en *Estudiante*, los porcentajes son 90.30% del GI y 60.00% del GC; es en *Amigo* donde la diferencia es menor, entre ambos grupos, 83.80% del GI y 70.00% del GC; en *Hijo*, la diferencia es de 40.90%, teniendo el GI 70.90% y el GC 30.00%; en *Moral*, el porcentaje del GI es de 83.30% y el del GC es de 50.00%; finalmente, en *Emocional*, los porcentajes son 90.00% del GI y

53.30% del GC. (Ver Gráfica 1) Al contrastar los resultados de las puntuaciones altas en el GI y en el GC resaltan las diferencias de esta puntuación en ambos grupos.

4.3.2 Resultados del IMAFE

La denominación de las categorías *Machismo*, *Sumisión*, *Femineidad* y *Maculinidad* provienen de Lara Cantú y corresponden a la designación de características relativas a dicho nominativo, desde una perspectiva de género, Con el fin de desestigmatizar las categorías, es decir, que en función de los resultados pudiese considerarse a una niña masculina o a un niño femenino, me propongo remitirme a las características propias de cada categoría y las frecuencias alcanzadas, en estas, por el GI, en el apartado correspondiente a dicha categoría. La forma de abordarlas será partiendo de la categoría y exaltando aquellas características cuya frecuencia es mayor del 45% a nivel grupal.

Los resultados obtenidos en el IMAFE, fueron los siguientes: (Ver tablas 4.13, 4.14, 4.15 y 4.16).

En la categoría “Machismo”, el mayor porcentaje del GI 29.77%, recae en la opción “casi nunca”, alcanzando los niños el 15.07% y las niñas el 14.69%. Le sigue “nunca” con el 29.58%, de los cuales las niñas tienen el 18.51% y los niños .

Los resultados del Grupo control en esta categoría son: el 27.12% del grupo contestó “nunca” y en “casi nunca” el 26.95%, opciones en las que se

registra la mayor diferencia entre grupos (2.46 y 2.82 respectivamente) a favor de GI, lo cual indica que un porcentaje mayor de este grupo ha desarrollado menos habilidades machistas. En las opciones “la mitad de la veces” y “casi siempre” la diferencia se encuentra a favor del GC (2.74 y 2.26), diferencia que parece fortalecer lo anteriormente expuesto.

Tabla comparativa de los Resultados del IMAFE						
GI y GC						
Categoría 1 MACHISMO						
(19 reactivos; 32 alumnos(as) GI: 18 niñas - 14 niños y 30 alumnos(as) GC: 15 niñas - 15 niños)						
GI	Clave	Nunca	Casi nunca	I/2	Casi siempre	Siempre
	Niñas %	18.51	14.69	11.06	4.00	1.90
	Niños %	11.06	15.07	10.15	6.48	6.87
	% Grupal	29.58	29.77	21.37	10.49	8.77
GC	Niñas %	14.89	17.37	10.10	5.85	2.48
	Niños %	12.23	9.57	14.00	6.91	6.56
	% Grupal	27.12	26.95	24.11	12.75	9.04
Comparación por género y grupo en %	GI Niñas	18.51	14.69	11.06	4.00	1.90
	GC Niñas	14.89	17.37	10.10	5.85	2.48
	Diferencia % x Género	3.62	-2.68	0.96	-1.85	-0.58
	GI Niños	11.06	15.07	10.15	6.48	6.87
	GC Niños	12.23	9.57	14.00	6.91	6.56
	Diferencia % x Género	-1.17	5.5	-3.85	-0.43	0.31
	GI	29.58	29.77	21.37	10.49	8.77
	GC	27.12	26.95	24.11	12.75	9.04
Diferencia grupal %	2.46	2.82	-2.74	-2.26	-0.27	

Tabla 4.13 Género. Contrastación de grupos en la categoría *Machismo*.

En las niñas del GI , el porcentaje decrece de manera continua, en tanto que en los niños es irregular. Sin embargo, la diferencia entre “nunca”, “casi nunca” y “la mitad de las veces” es considerable.

El análisis individual en el GI, indica que ocho niños optaron por “siempre” en el IMAFE: Uno, eligió once actitudes; otro, ocho; otro, siete; uno más, tres; dos, marcaron dos y otros dos, uno. De las niñas, cinco eligieron esta misma opción: una, marco cinco actitudes; una, dos y tres, una.

Quiero señalar que más adelante retomo los casos de los(as) alumnos(as) que destacaron del GI.

En el GC, ocho niños eligieron la opción “siempre”; dos, marcaron tres; dos eligieron dos y cuatro, una.

En la categoría “Machismo”, tenemos que: la característica **enérgico(a)** alcanza el mayor porcentaje 48.1% en la opción “casi nunca” (5-8)⁶ y el 22.2% en “la mitad de las veces” (4-2).

“La mitad de las veces” alcanza el 46.4% (9-4) en **simplista** y le sigue “casi nunca” con el 21.4% (2-4).

En **Materialista** los puntajes más altos están en las opciones “nunca”, con el 57.1% (10-6) y en “casi nunca”, con el 25.0% (3-4).

Egoísta tiene en “nunca” el 46.2% (8-4) y en “casi nunca” el 34.6% (4-5). El 3.8% (0-1) respondió “siempre” y “casi siempre” fue omitida.

⁶ Continuando con lo estipulado anteriormente y para evitar confusiones, el primer número corresponde a la cantidad de niñas que contestaron la opción y el segundo a los niños.

La opción “nunca” alcanza el 50.0% en la característica **frío**, y el 32.1% en “casi nunca”. “Siempre” fue rechazada por el total del grupo.

El 57.1% (10-6) del grupo, siente que “nunca” es **malo**.

En cuanto a la categoría “Masculinidad”, existe una sutil diferencia entre las opciones “Siempre”, “casi siempre” y “La mitad de las veces” (24.59%, 23.90% y 24.13%, respectivamente) en el GI. En la primera opción los niños tienen el puntaje mayor (13.79%) en comparación con las niñas (10.08%); en la segunda el porcentaje de las niñas es de 12.64% y el de los niños de 11.26% y, en la tercera, los niños tienen el 13.33% y las niñas el 10.80%. La opción “Casi nunca” tiene el 21.14%, con el 8.27% de niños y el 12.87% de niñas, y “Nunca” el 6.20% (4.82% niños y 1.37% niñas). (Ver tabla 4.14)

Al contrastar el GI con el GC, la mayor diferencia es de 4.59 hacia el GI, en la opción “siempre”. Esta diferencia es reforzada principalmente por los niños, ya que en las niñas del GI y del GC la diferencia es relativa (0.91). En “la mitad de las veces” el porcentaje está del lado del GC (24.13% GI- 27.87% GC) haciendo una diferencia de 3.74%. En las restantes opciones hay muy poca diferencia. En las niñas, en ambos subgrupos, las opciones más recurridas fueron “casi nunca” y “casi siempre”.

La importancia de la categoría “Masculinidad” estriba en que contempla características que promueven la independencia, el espíritu democrático y la seguridad en su persona, y que si bien, al contrastar los subgrupos niños GI y GC las diferencias que encuentro se concentran en una opción (3.69 en “siempre”), cuando comparo dentro del GI a las niñas con los niños, las

diferencias se encuentran en todas las opciones; la mayor a favor de la niñas en “casi nunca” (4.60) y, para los niños, en “nunca” (3.45). El porcentaje en ambos subgrupos es bajo (1.37% niñas y 4.82% niños) y, al remitirme a la frecuencia individual en el GI, puedo observar que, de cuatro niñas que contestaron “nunca”, una marco tres actitudes de las diecisiete que la conforman, las tres restantes solo eligieron una. En los seis niños del mismo grupo en la misma opción, uno marco diez actitudes, otro cuatro, uno más dos y los tres restantes una.

En el GC, nueve niñas optaron por “nunca”: tres, eligieron dos actitudes y seis, una. De los niños ocho se decidieron por esta opción: uno, cinco actitudes; otro, cuatro; uno más, tres; dos, dos y tres, una.

En cuanto a la categoría “Masculinidad”, la característica **seguro de sí mismo(a)** la opción “casi siempre” alcanza a nivel grupal el 53.6% (7-8) y “siempre” el 17.9% (2-3). El porcentaje más bajo lo tiene la opción “nunca” (3.6%) correspondiente a un alumno.

Al comparar los resultados de estas dos categorías en el GI, podemos observar que el puntaje mayor de “Machismo” recae en “Casi nunca”, teniendo una mínima diferencia el puntaje de niños y el de niñas, en tanto que en “Masculinidad” en “Siempre”, el puntaje tiene una diferencia considerable, al hacer el contraste entre los subgrupos niños-niñas y, aunque en menor grado, esta diferencia también la encontramos en “la mitad de las veces”.

Categoría 3 MASCULINIDAD						
(17 reactivos; 32 alumnos(as) GI: 18 niñas - 14 niños y 30 alumnos(as) GI: 15 niñas - 15 niños)						
GI	Clave	Nunca	Casi nunca	I/2	Casi siempre	Siempre
	Niñas %	1.37	12.87	10.80	12.64	10.8
	Niños %	4.82	8.27	13.33	11.26	13.79
	% Grupal	6.20	21.14	24.13	23.90	24.59
GC	Niñas %	2.42	11.11	13.73	13.33	9.89
	Niños %	3.83	9.69	14.14	11.51	10.10
	% Grupal	6.26	21.01	27.87	24.84	20.00
Comparación por género y grupo en %	GI Niñas	1.37	12.87	10.80	12.64	10.8
	GC Niñas	2.42	11.11	13.73	13.33	9.89
	Diferencia % x Género	-1.05	1.76	-2.93	-0.69	0.91
	GI Niños	4.82	8.27	13.33	11.26	13.79
	GC Niños	3.83	9.69	14.14	11.51	10.10
	Diferencia % x Género	0.99	-1.42	-0.81	-0.25	3.69
	GI	6.20	21.14	24.13	23.90	24.59
	GC	6.26	21.01	27.87	24.84	20.00
	Diferencia grupal %	-0.06	0.13	-3.74	-0.94	4.59

Tabla 4.14 Género. Contrastación de grupos en la categoría *Masculinidad*

Un resultado que me sorprende, dada la promoción de estereotipos, es en la opción “nunca”, donde las niñas tienen un porcentaje menor, comparado con las otras opciones en la categoría “Masculinidad” (1.37%) y los niños un porcentaje mayor (15.07%) en la categoría “*Machismo*” en la opción “casi nunca”, encontrando una diferencia casi nula (0.38) al compararlos con las niñas del mismo grupo.

El porcentaje grupal mayor de la categoría “Femineidad” (36.69%) recae en la opción “siempre”, teniendo las niñas el 23.79% y los niños el 12.90%; en “casi siempre” los niños alcanzan un porcentaje de 16.12% y las niñas el 12.90%. En cuanto a “la mitad de las veces” los niños tienen el 9.67% y las niñas el 6.85%; La opción “casi nunca” tiene el 12.90%, teniendo los niños el porcentaje más alto (7.25%) y “nunca” el 4.83%, donde los niños tienen el 4.43% y las niñas el 0.40%.

En esta categoría el porcentaje mayor del GC recae en la opción “siempre” (33.20%) habiendo una diferencia de 2.91 con el GI y de 2.46 en “casi siempre” donde alcanzó 26.11%. La diferencia mayor a favor del GC está en “la mitad de las veces” (4.26). (Ver tabla 4.15)

Dada la importancia que tiene esta categoría, ya que contempla características que exaltan la sensibilidad del ser humano, en cuanto a la demostración de afecto, quiero hacer un análisis más detallado del mismo.

Al remitirme a los subgrupos niñas del GI y GC, puedo observar que en la opción “nunca” existe una diferencia de 2.22 a favor del GC; diferencia que pasa desapercibida entre los subgrupos niños del GI y GC (0.26). Esta diferencia encontrada en las niñas del GC, se exalta al remitirnos a “siempre” donde la diferencia, a favor del GI es de 6.26 y en “casi siempre” del 2.77. En cuanto a los niños, la principal diferencia se encuentra en “casi siempre”, 15.38 a favor del GI. En “siempre” y “la mitad de la veces”, el GC tiene a su favor las diferencias 2.77 y 3.38 respectivamente.

Categoría 2 FEMINEIDAD						
(9 reactivos; 28 alumnos(as) GI: 14 niñas - 14 niños y 30 alumnos(as) GC: 15 niñas - 15 niños)						
GI	Clave	Nunca	Casi nunca	I/2	Casi siempre	Siempre
	Niñas %	0.40	5.64	6.85	12.90	23.79
	Niños %	4.43	7.25	9.67	16.12	12.90
	% Grupal	4.83	12.90	16.53	29.03	36.69
GC	Niñas %	2.61	6.34	7.46	15.67	17.53
	Niños %	4.10	7.08	13.05	0.74	15.67
	% Grupal	6.71	13.43	20.52	26.11	33.20
Comparación por género y grupo en %	GI Niñas	0.40	5.64	6.85	12.90	23.79
	GC Niñas	2.61	6.34	7.46	15.67	17.53
	Diferencia % x Género	-2.21	-0.70	-0.61	-2.77	6.26
	GI Niños	4.43	7.25	9.67	16.12	12.90
	GC Niños	4.10	7.08	13.05	0.74	15.67
	Diferencia % x Género	0.33	0.17	-3.38	15.38	-2.77
	GI	4.83	12.90	16.53	29.03	36.69
	GC	6.71	13.43	20.52	26.11	33.20
	Diferencia grupal %	-1.87	-0.53	-3.99	.2.92	3.49

Tabla 4.15 Género. Contrastación de grupos en la categoría *Femineidad*.

La categoría “Femineidad”, en la característica **cariñosa(o)** tiene el 55.6% en “siempre” (6-3) y 33.3% en “casi siempre”. La opción “nunca” fue omitida por el total de alumnos(as).

Amigable tiene el 60.7% (12-5) en “siempre” y 25.0% (2-5) en “casi siempre”. El 7.1% optaron por “nunca” (0-2).

Categoría 4 SUMISIÓN						
(14 reactivos; 32 alumnos(as) GI: 18 niñas - 14 niños y 30 alumnos(as) GI: 15 niñas - 15 niños)						
Grupo de Investigación	Clave	Nunca	Casi nunca	I/2	Casi siempre	Siempre
	Niñas %	16.88	12.40	11.60	5.27	3.95
	Niños %	17.94	13.19	8.44	5.01	5.27
	% Grupal	34.82	25.59	20.05	10.71	9.23
Grupo Control	Niñas %	41	60	58	24	19
	Niños %	14.14	10.48	12.92	8.04	5.12
	% Grupal	24.14	25.12	27.07	13.90	9.75
Comparación por género y grupo en %	GI Niñas	16.88	12.40	11.60	5.27	3.95
	GC Niñas	10.00	14.63	14.14	5.85	4.63
	Diferencia % x Género	6.32	-2.65	-2.92	-0.75	-0.81
	GI Niños	17.94	13.19	8.44	5.01	5.27
	GC Niños	14.14	10.48	12.92	8.04	5.12
	Diferencia % x Género	3.20	2.27	-4.76	-3.20	0.15
	GI	34.82	25.59	20.05	10.71	9.23
	GC	24.14	25.12	27.07	13.90	9.75
	Diferencia grupal %	10.68	0.47	-7.02	-3.19	-0.52

Tabla 4.16 Género. Contrastación de grupos en la categoría *Sumisión*.

Los porcentajes alcanzados en la categoría “Sumisión” (Ver tabla 4.16) van en orden descendente, partiendo con el porcentaje mayor la opción “nunca” (34.82%) encontrando una diferencia mínima entre los niños 17.94% y las niñas 16.88% y la menor “siempre” (9.23%) en donde los niños tienen el 5.27% y las niñas el 3.95%; las tres restantes, “casi nunca”, “la mitad de las veces” y “casi siempre” tienen 25.59%, 20.05% y 10.71% respectivamente. La

opción que mayor diferencia presenta entre niñas y niños es “la mitad de las veces” (11.60% y 8.44% a favor de las niñas)

Al contrastar ambos grupos encontramos la mayor diferencia (10.68), a favor del GI en “nunca” (34.82% GI y 24.14% GC). Encontrándose, en todas las demás opciones, la diferencia a favor del GC, siendo la más significativa (7.02 y 3.19) en “la mitad de las veces” y “casi siempre”.

Me parece importante señalar que en los subgrupos niñas GI y GC, la opción “nunca” fue la más significativa para el GI (6.32) en todas las demás, el GC tuvo la diferencia a su favor, siendo las más relevantes “casi nunca” (2.65) y “la mitad de las veces” (2.92). Por lo que respecta a los niños, las diferencias más relevantes se encuentran en “nunca” (3.20) y “casi nunca” (2.27) en pro del GI y en “la mitad de las veces” (4.76) y “casi siempre” (3.20) para el GC.

En relación con la categoría “*Sumisión*”, la característica **conformista** tiene el 48.1% (6-7) en la opción “casi nunca” y el 33.3% en “nunca” (5-4). La opción “siempre” fue omitida.

Cobarde alcanza el 66.7% (8-10) en “nunca” y le sigue “casi nunca” con el 25.9% (4-3). Las opciones “casi siempre” y “siempre” fueron omitidas.

El 53.6% del grupo (5-10), considera que “nunca” es **retraído**.

De los instrumentos aplicados, la escala de autoconcepto y el IMAFE, podemos observar, por los resultados obtenidos, que el GI en general tiene un mejor autoconcepto que el GC.

En cuanto a los resultados del IMAFE, puedo decir que, si bien el GI tiene menos actitudes en “*Machismo*” y de “*Sumisión*” y más actitudes

contempladas en “*Femineidad*” y “*Masculinidad*”, todavía hay mucho trabajo por delante, sobretodo en esta última categoría.

4.3.3 Análisis de casos

Del total del grupo, hay tres niñas y cinco niños hacia quienes deseo remitir mi atención por alguna de las siguientes razones: 1) porque su puntuación tuvo una diferencia mayor a 10 en todas las categorías de la escala de autoconcepto; 2) por haber presentado un puntaje mayor en las opción “siempre” de las categorías “Machismo” y “Sumisión”; 3) porque la puntuación dentro de las categorías “Masculinidad” y “Femineidad” fue menor en la opción “nunca” y, 4) porque fueron los niños que mayor problemática presentaron al inicio del ciclo escolar. Para evitar invadir la intimidad de las(os) menores, utilizaré las iniciales de sus nombres.

LCVN: Carezco de algunos datos demográficos y de su relación en el hogar, debido a que los padres no asistieron a la entrevista. Se trata de una niña de 10 años de edad. Lo que le desagrada de ser niña es que no puede cargar cosas pesadas, jugar trompo e ir a karate. Dentro de sus expectativas está ser cantante, veterinaria o presidente. Considera que la mujer se realiza con la maternidad.

Su autoconcepto es bueno, en general: el puntaje más bajo lo obtuvo en la categoría “hijo” (27/40) y el más alto en “estudiante (43/45). Es de los puntajes más altos en “Machismo” en la opción “siempre”; se considera

enérgica, dominante, individualista, agresiva y de voz fuerte; en “casi siempre” señaló las características: fuerte, ruda y de personalidad fuerte.

MAG.- se trata de la hija mayor, tiene 11 años. Tanto la madre como ella coinciden en que es una chica noble, alegre, sociable, buena amiga, tranquila, “Para mis padres soy un ángel”. Las expectativas de ambas no son dispares: “Que sea responsable de sus actos y una persona satisfecha y feliz de lo que hace” dice la madre; Ella quiere ser profesionista o inversionista. Es buena estudiante. La madre señala que algo que le desagrada de su hija es que “No le gusta responsabilizarse de su hermana menor”; asimismo manifiesta que le disgusta que MAG sea insegura y tímida, aunque reconoce que, como madre, se le dificulta poner límites, condición requerida en el estudio de Coopersmith para crear un ambiente de seguridad. El nivel socioeconómico es de los mejores en el grupo; la madre es licenciada y se dedica al hogar, al respecto MAG considera que “la mujer se realiza con la maternidad y que no debe ocupar puestos de alta responsabilidad”. En su grupo siente “alegría”, considera que su maestra piensa que ella es una “buena alumna” y le agrada ver sus calificaciones.

Son tres las categorías, de la Escala de autoconcepto, en las que tiene mayor diferencia, con respecto al total: como amiga (19/35), como hija (24/40) y moralmente (24/40). En la categoría físico (25/35) es donde tiene la diferencia menor. Los resultados del IMAFE no fueron registrados debido a que no escribió su nombre en este instrumento.

MAP.- Carezco de información con respecto a la madre o al padre porque no acudió la entrevista. En MAP se presentan algunas contradicciones.

Al hablar de lo que le agrada de ella dice: “su boca”, que “es estudiosa”, que “cuando juega sus amigos dicen que es genial” “Es mejor que todos” (en su autoevaluación como amiga su puntaje es medio: 21 de 35); cuando se refiere a lo que le desagrada de si misma señala: “mi carácter”, “mis amigos creen que soy mala”, “cuando me enojo me tienen miedo”. Para MAP su maestra piensa que “es estudiosa”. En su grupo “siente mucha alegría por verlos”. Su rendimiento en la escuela es “muy bueno porque le gusta la escuela” y se siente feliz al ver sus calificaciones. Cree que la mujer se realiza con la maternidad.

Los resultados de la Escala de autoconcepto, indican que las puntuaciones más bajas se encuentran en los aspectos: como amiga, como hija (14/40) y emocionalmente (17/35); en estas dos últimas categorías, obtuvo el puntaje más bajo del grupo. Como amiga siente que es solitaria y divertida; eligió la opción intermedia entre: mentirosa/sincera, buena/mala, compartida/egoísta, simpática/sangrona, presumida/sencilla. Como hija se considera: mentirosa, desobediente, rezongona, desagradable, calmada, irresponsable y platicadora. Emocionalmente siente que es: complicada, seria, insegura, sentimental, indecisa y cariñosa La mejor puntuación la obtuvo en su autoconcepto como estudiante (38/45).

En el IMAFE eligió siete características de la categoría *Machismo* en la opción “casi siempre”: individualista, ambiciosa, presumida, uso malas palabras, materialista, autoritaria y mala; y en “siempre”: fuerte y de personalidad fuerte. En *Sumisión*: eligió “siempre” en: insegura de sí misma, floja y retraída. En *Masculinidad*, “nunca”: toma decisiones con facilidad, es

generosa ni espiritual; “pocas veces”: es segura de sí misma, sensible, hábil para dirigir, independiente, madura y cooperadora. En cuanto a *Femineidad*, “pocas veces” es dulce y confiada.

En general, parece que el autoconcepto de MAP es desfavorable para una niña de su edad (10 años). Considero que, al no tener datos de la entrevista a padres, lo más relevante es que su concepto como estudiante es bueno y que se siente bien en el aula, ya que esto refleja un ambiente propicio para su desarrollo.

EEL.- Aunque no fue planeado se deseaba que fuese niño. Es hijo único. Su padre tiene 31 años, estudia el cuarto semestre de la licenciatura y trabaja en servicios gráficos. Considera que es joven y que está creciendo con su hijo, siente que es su amigo. El ingreso familiar es de \$5000.00. A su padre le agrada el entusiasmo que pone EEL en sus actividades, que es estudioso, noble y que quiere ser el primero. A EEL le gusta, de sí mismo, su buen humor, que es gracioso, estudioso y feliz. A su padre le desagrada que “Es muy enojón” y a él “Su pelo”. Su padre desea que cuando EEL sea grande sea feliz y él quiere estudiar, ser doctor y tener una casa grande con muchos animales. EEL apoya en todas las tareas del hogar. Para EEL su maestra piensa que “Es gracioso”. Siente alegría en su grupo. Considera que su rendimiento en la escuela es “Bueno porque nunca se cansa” y cuando ve sus calificaciones siente “Mucha felicidad”.

Quiero señalar que todas las puntuaciones de las categorías de la escala de autoconcepto se encontraron dentro la puntuación alta. Las categorías en las que tuvo un puntaje menor de la escala de autoconcepto

fueron en como se siente físicamente (27/35) donde fuerte, flaco y guapo se encontraron en la mitad; como amigo siente que “la mitad de las veces” es mentiroso, compartido y presumido y moralmente siente que “la mitad de las veces” es educado, sincero y honesto. Efectivamente, una de las razones por las que enfatice mi análisis en EEL fue por su carácter, ya que éste le traía problemas con los demás alumnos. En su autoevaluación los puntajes menores se relacionaron con la sinceridad, la sencillez y el compartir.

En el IMAFE, en las categorías *Machismo* y *Sumisión*, excluye las opciones “siempre” y “casi siempre” de su selección. En *Femineidad* considera que “nunca” confía en las demás personas ni se siente deseoso de consolar a quien se sienta lastimado. En tanto en *Masculinidad*, excluye la opción “nunca”.

ILV.- Es el mayor de un parto gemelar. La madre tenía 38 años cuando nació ILV. La madre es secretaria y gana el salario mínimo. Lo que a su madre le gusta de él es que “es comprensivo con sus semejantes” y “le gusta ayudar a su familia y en la cocina, cuando tiene ganas”. A él, lo que le gusta de sí mismo son sus cachetes. A su madre le desagrada “que se distraiga de sus tareas” “que no preste atención cuando se le habla”; a ILV le desagrada que “cuando se enoja, pega”, “su angustia” y “que es inquieto, le gustaría ser quieto”. Para su madre él es hermanable, comprensivo, sensible e inocente. Este concepto contrasta con la autoevaluación de ILV en la que si bien en todas las categorías su puntuación varía por poco sobre el puntaje medio esperado, la de “hijo” no es la excepción, incluso la categoría de “amigo” baja de este puntaje. Cree que su maestra piensa que “es quieto”. En su grupo siente angustia lo mismo que cuando ve sus calificaciones. En relación a su aprovechamiento considera que

“no es fácil”, aunque cree que él puede. Su puntaje más alto en la opción “nunca” se dio en la categoría “Masculinidad” en las siguientes características: seguro de sí mismo, analítico, tomo decisiones con facilidad, dispuesto a arriesgarme, independiente, racional, maduro, generoso, reflexivo y espiritual.

JAP.- El grado máximo de estudios de la madre es la educación primaria, es empleada y gana el salario mínimo La madre no contestó lo que le agrada o desagrada de su hijo. Al respecto JAP dice que le agrada su pelo y que “es travieso”; lo que le desagrada es “traer el pelo como militar”, “tener dolor de estómago”, “sus músculos, le gustaría ser como su hermano” “cuando se enoja, golpea al que lo hizo enojar”. La madre desea que sea profesionista y él desea ser “Deportista” “Ser famoso” “Ser alguien importante”. Considera que su maestra piensa que “Es travieso”. En su grupo siente felicidad. Cuando ve sus calificaciones siente, algunas veces, felicidad. Le agradan las matemáticas. En el IMAFE, la puntuación más alta la tuvo en la categoría “Machismo” opción “siempre”, en las siguientes características: enérgico, individualista, ambicioso, presumido, agresivo, uso malas palabras y de personalidad fuerte.

JESD.- El siente que es la felicidad de sus padres (no tengo la información de ellos debido a que no asistieron a la entrevista) y se siente querido, “Soy muy menso” dice, lo cual le desagrada de sí mismo, “a veces me odian mis amigos, juegan conmigo cuando les conviene y, a veces, me insultan”. Señala: “Cuando me enoja, me pongo furioso y les falto el respeto a mis papás”. Cree que la mujer se realiza con la maternidad y que los hombres no deben llorar. Quiere estudiar y ser profesionista.

Le parece que su maestra piensa que “puede llegar adelante”, con su grupo siente “cosas bonitas y cosas malas”; cuando ve sus calificaciones siente “tristeza”. Quiere ser mejor por sí mismo y por su familia.

Fueron tres las categorías en las que sobresale la puntuación más alta alcanzada. En “Machismo” y en “Sumisión” en la opción “siempre”. Las características de la primera son: enérgico, dominante, individualista, ambicioso, uso malas palabras, autoritario, fuerte, egoísta, rudo, de voz suave e incomprensivo; y de la segunda: incapaz de planear, inseguro de sí mismo, flojo, resignado y dependiente. En “Femineidad” obtuvo la mayor puntuación en “nunca” con: comprensivo, tierno y dulce.

RTC.- Su madre no asistió a la entrevista, por lo que carezco de algunos datos. A RTC le agradan sus lunares del cuello y que es alegre. Le desagrade que sus amigos crean que “es chillón”, también “Ser moreno, porque le dicen chocolate o negro” y que “Cuando se enoja llora y empieza a pelearse”. Cree que una de sus cualidades es ser “Inteligente”. Le parece que su maestra piensa que “Es molestón. En su grupo siente que “Es mejor” y cuando ve sus calificaciones siente felicidad. Cree que debe estudiar para salir adelante.

Fue en la categoría “Machismo” donde alcanzó en mayor puntaje en la opción “siempre”. Las características que señaló fueron: dominante, agresivo, autoritario, fuerte, rudo, incomprensivo, de personalidad fuerte y malo.

De la misma manera quiero destacar a las niñas y los niños que obtuvieron la puntuación mayor en la escala de autoconcepto en el GI y hacer un análisis del contexto en que se desarrolla. Enfatizaré las actitudes menos o

más desarrolladas de las categorías del IMAFE, en función de los estereotipos que pudiesen afectar la promoción o la represión de la misma para la(el) menor.

FMAL.- Fue planeada y se deseaba niña. El ingreso familiar es de \$3500.00. Su madre estudió comercio y trabaja, tiene 37 años. Considera que su hija es alegre, responsable y exige que se le tome en cuenta. Le gusta que es sociable y le desagrada que, cuando se enoja, contesta muy mal y se desquita con todos. FMAL siente que casi no se enoja pero cuando lo hace, no se soporta. Lo que le gusta de sí misma es que casi no se molesta, que le gusta trabajar en la escuela y que es incansable. Apoya en las labores domésticas. Piensa que la maternidad es importante para la realización de la mujer. Su madre desea que tenga una carrera y que no sufra “tanto”; ella quiere ser: doctora, policía o secretaria. Lo más importante para FMAL cuando sea grande es: estudiar, salir de vacaciones, tener amigas, tener amigos y bailar.

En relación con su autoconcepto, considera que como hija es medio obediente, medio sincera, medio rezongona y medio traviesa, es en esta categoría donde tiene el puntaje más bajo (32/40).

Con respecto al IMAFE, en la categoría *Machismo*, considera que “la mitad de las veces” es fuerte, tiene voz suave o fuerte y es de personalidad fuerte; tiene 14 items en “nunca” y 1 en “pocas veces”; en *Sumisión* tiene 6 en “nunca” y 6 en “casi nunca”, en “la mitad de las veces” siente que es tímida. En *Maculinidad* siente que “nunca” es independiente; en “pocas veces” y “casi siempre” tiene 6 en cada una y 4 en “la mitad de las veces”.

PCML.- Es la segunda hija, fue planeada y se deseaba niña. La madre tiene 39 años, estudió comercio y se dedica al hogar. El ingreso familiar es de \$4500.00 Para su madre es importante que PCML apoye en las tareas domésticas y su deseo es que logre hacer todo lo que ella desee para bien. Dice: "Platico con ella le doy confianza, para que me cuente sus cosas y trato de estar con ella el tiempo que puedo, pero soy nerviosa y de repente me cambia el carácter" Le agrada que su hija sea tranquila, buena y limpia y le desagrada que sea nerviosa y tímida. La niña siente que es bonita e inteligente, lo cual le agrada y le molesta que cuando se enoja se enfurece mucho. Cree que para sus padres ella es "el niño consentido". Algunas nociones culturales que PCML consideraba verdaderas son: "las mujeres deben dedicarse al hogar", "la mujer se realiza con la maternidad", que "las mujeres no deben ocupar puestos de alta responsabilidad y que "los hombres deben ser fuertes, agresivos y no demostrar sus emociones". Sus expectativas fueron: tener dinero, tener amigas, estudiar, casarse y salir de vacaciones. Lo que más le gustaría ser cuando sea grande es: actriz, cantante o maestra. Le agrada su grupo y su maestra, cree que son el motivo de su "maravilloso" rendimiento escolar.

En los resultados de la escala de autoconcepto, el puntaje menor lo tiene en como se siente emocionalmente (27/35), categoría en la que se ve medio seria, medio decidida y medio sentimental; como hija (31/40) se siente medio sincera y medio platicadora, lo cual contrasta con las expectativas de la madre, y físicamente se siente de estatura y complexión media.

El análisis del IMAFE no pudo realizarse porque su prueba no tenía nombre.

CDAF.- Es el hijo mayor, fue planeado y se deseaba niño. Su madre tiene 33 años, estudió comercio y se dedica al hogar. Le gusta la sensibilidad de su hijo, su honestidad, que es una persona recta, preocupada, muy responsable y ordenada. Al niño lo que le agrada es que es su carácter: es alegre, travieso y estudioso y también guapo. Considera como cualidades de su hijo que es sociable, responsable, prudente y maduro. Apoya en las labores domésticas de acuerdo a su edad. A su mamá le desagrada un poco la sensibilidad de su hijo; a él, lo que le desagrada de sí mismo es que cuando se enoja, grita. Él considera que su maestra piensa que es “medio travieso”. Siente que en su grupo ya no es latoso como en cuarto y que su rendimiento escolar es bueno. Su mamá espera que cuando sea mayor sea justo, autosuficiente y, sobretodo, feliz. Para él sus expectativas son: ir al deportivo, para estar sano y fuerte, tener dinero, vivir solo y ser Secretario de gobierno.

Las puntuaciones más bajas de CDAF, en relación con su autoconcepto: se considera de complexión y estatura media, físicamente (29/35) y en lo emocional (30/35), medio cariñoso y poco sensible. Esto último contrasta con la percepción de la madre.

Los resultados del IMAFE indican que hay diversas actitudes *Machistas*, las que se encuentran en “casi siempre” son: rudo y de voz suave o fuerte, y en “siempre” individualista.

DGRA.- Es el segundo hijo y se esperaba varón. Su padre tiene 37 años, es empleado federal, con estudios máximos de preparatoria y gana \$6000.00. Al describirse como padre señala “pretendo ser estricto, pero en algunas ocasiones soy desobligado”. Le gusta que su hijo sea listo, inteligente, noble y deportista. A DGRA le gusta saber jugar, ser el menor, buen amigo y un niño feliz, considera que su principal cualidad es ser sociable. A su papá le desagrada que DGRA se desespera muy rápido y a DGRA estar un poco gordo. Se siente feliz en su grupo y aunque cree que su maestra piensa que es listo, a él le gustaría ser más. Su rendimiento escolar es bueno. Para DGRA no hay muchas diferencias en cuanto a roles de género, el apoya en las labores domésticas: barre, escombra y tira la basura. Su padre quiere que sea un triunfador y a él le gustaría ser arquitecto, futbolista y alpinista.

La categoría, de la escala de autoconcepto, en la que tuvo la puntuación más baja (32/40) fue en como se siente como hijo, donde los items: platicador, rezongón y travieso los marcó con la “mitad de las veces”.

En la categoría machismo del IMAFE, DGRA se manifiesta en “siempre” con voz fuerte y en “casi siempre” con el uso de malas palabras, fuerte y de personalidad fuerte. En *Sumisión*, se considera “casi siempre” sumiso, resignado y dependiente. En *Femineidad* el total de items se encuentran en “casi siempre” (2) y “siempre” (7) y en *Masculinidad* considera que “nunca” está dispuesto a arriesgarse y que “pocas veces” es sensible a las necesidades de otras personas y competitivo.

4.3.4 Análisis integral

De inicio podemos percatarnos de que el contexto, en el que las(os) alumnas(os) se desarrollan, está compuesto por familias en las cuales los estereotipos continúan siendo reforzados.

Sustento mi afirmación en base a la relación mujer-hogar, en las observaciones realizadas en la *EVE “Género”* y a los conceptos que arrojó el diferencial semántico en cuanto a “Ser niño- ser niña, ser hombre-ser mujer”.

Como señalé en el apartado 4.1.2, el 39.13% de las mujeres entrevistadas, del GI, se dedican exclusivamente al hogar y, de este total, el 55.5% tienen una carrera comercial o secretarial, y el 22.2% técnico profesional o licenciatura.

Las verbalizaciones realizadas por las niñas, como producto de la *EVE “Género”*, y la contención de las emociones del niño, constatan la gran dificultad que representa trascender estereotipos.

En cuanto al diferencial semántico, los resultados en cada uno de los rubros, no se aleja de lo que tradicionalmente se entiende que es un niño, una niña, un hombre y una mujer; en específico, tenemos la relación mujer-madre, hombre-proveedor. Dos características que trascienden los estereotipos son: en ser mujer, que fuman y, en ser hombre, que son cariñosos.

Sin embargo, podemos observar que en la entrevista, las madres ya incluyen, para sus hijos, características como noble, cariñoso, comprensivo, ordenado e, incluso, obediente e inocente, que bien pueden considerarse características femeninas.

Con respecto a las expectativas, podemos observar en los resultados que una madre y una hija están claramente definidas en sus expectativas; ambas desean que sea secretaria. Del total de niñas(os) que desean ser profesionistas (27) 6 madres y un padre desean que lo sea; 2 madres y un padre de niñas. En general, las expectativas de las madres no son claras, aunque desean que tengan solvencia económica y que sean “personas de bien”.

Me parece que la estrategia utilizada por la aplicadora, en el sentido de involucrar a padres y madres en las actividades del aula, conlleva, además de un acercamiento a su hijo(a), conocer, o mejor dicho, esclarecer nuevas alternativas en cuanto a educación: solución de conflictos, comunicación, sexualidad, autoestima, la educación anaestereotípica y sus ventajas, en función del desarrollo de habilidades.

En lo personal, los resultados obtenidos en la Escala de autoconcepto, me sorprendieron, dada la experiencia vivida por el grupo durante el ciclo escolar anterior. Especialmente en lo relacionado con la categoría “*como estudiante me siento...*”, lo cual, si bien confluye en la comunión maestra-alumnas(os) para trabajar juntas(os), me parece que no es el punto de partida. Me atrevo a aventurar la hipótesis de que la profesora fue elegida en base a su actitud. Como ella manifestó en la entrevista, fue su tercer año de aplicación, fue su tercer año de capacitación.

Los(as) alumnos(as) desde el inicio de la investigación, manifestaron lo bien que se sentían en su grupo y su agrado por la maestra. De manera general, lo que les proyectaba, de sí mismos, era agradable. El contraste de

esta categoría con el GC es importante y, considero que, es una aproximación a lo que deseamos que ocurra en el aula; que las(os) alumnas(os) se sientan capaces, comprometidas(os), interesadas(os) y, por qué no, contentos en el aprendizaje.

En general, los resultados de la Escala de autoconcepto revelan diferencias someras, en la contrastación de los GI y GC. No obstante, considero que los motivos circunstanciales, las hacen importantes.

En lo referente a los resultados del IMAFE, teniendo los antecedentes esbozados al inicio de este apartado, podría asegurar que las actitudes “*Machistas*” si bien se han debilitado, a nivel de ambos grupos, existe en la actualidad mayor desarrollo de algunas de estas características que han trascendiendo el género. Los resultados de la investigación, en relación a las dos categorías mencionadas, demarcan diferencias importantes, en cuanto a la promoción y la reducción de estas actitudes. Al respecto, me parece que en ambos grupos, podemos observar las puntuaciones más altas en “nunca”, “casi nunca” y “la mitad de las veces”, lo cual implica que dichas actitudes no son las más deseables para los(as) integrantes de los grupos, habiendo mayor propensión en el GI.

En “*Masculinidad*”, las puntuaciones mayores, en ambos grupos, se encuentran en “la mitad de las veces”, “casi siempre” y “siempre”, encontrándose la mayor diferencia a favor del GI en esta última. En lo personal, considero que derrocar los estereotipos sociales y culturales, no implica la desaparición de los mismos. Dentro de las actitudes de la categoría “*Machismo*”, contempladas en el IMAFE, podemos observar algunas que son

incluso deseables para el sano desarrollo de la persona, aunque no como una actitud predominante o exclusiva. Lo que más me preocupa, en realidad, es la promoción de las actitudes contempladas dentro de la categoría “*Masculinidad*” lo cual requiere del esfuerzo conjunto de las diversas instituciones que nos rigen (llámese familia, escuela, comunidad, etc) y que fue uno de los propósitos del EVYY; integrar.

Los resultados en la categoría “*Femineidad*”, manifiestan que las niñas del GI han desarrollado más características contempladas en esta categoría que el GC, y que, aunque existen diferencias importantes tanto en los subgrupos de niños como en el de niñas del GC, al contrastarles con las niñas del GI, observo que la promoción de estas actitudes es mayor en el GI.

En cuanto a los resultados obtenidos en la categoría *Sumisión*, indican que el GI ha desarrollado habilidades que les permiten adoptar actitudes menos pasivas y resignadas.

Si bien mis observaciones las he realizado en base a los datos recabados en las tablas alusivas, estoy consciente que las diferencias entre ambos grupos son, en realidad, superficiales. Sin embargo, dado el peso que conlleva este constructo llamado “*Género*”, al cual Stoller le asigna “una carga mayor que la genética, hormonal y biológica”, creo que las diferencias son importantes.

Conclusiones, limitaciones de la investigación y sugerencias

De acuerdo con los resultados y el análisis previo, considero que las estrategias utilizadas en la coordinación del Programa EVYY, hasta ese momento, fueron las adecuadas.

Como hemos podido observar, no todos los ambientes familiares fueron los más adecuados para propiciar el clima psicológico promotor del desarrollo en los(as) niños(as). Al parecer, la aceptación de la personalidad de las(os) hijas(os), está supeditada al *ideal* de las madres y los padres al respecto. En lo referente a sus expectativas acerca del futuro de sus hijos(as), sus necesidades y deseos, podemos notar que éstas tienen más relación con inquietudes propias que con las de las(os) niñas(os). En cuanto a límites, un porcentaje elevado reconoce la dificultad que le representa, incluso, poner límites a su persona, lo cual representa un *modelado* poco efectivo cuando de autoestima saludable se trata. No obstante, de acuerdo con los resultados, facilita la asimilación de estereotipos culturales, relacionados con el género: qué es ser “hombre”, qué es ser “mujer”, y, consecuentemente, cómo debo sentirme como “hombre”, cómo debo sentirme como “mujer”. Por supuesto, este modelaje puede ser de manera consciente o inconsciente, como respuesta al aprendizaje previo de los conceptos expuestos, es decir, una reproducción del modelo anterior.

Aprender nuevas alternativas, recibir el ejemplo de personas significativas para el (la) menor, propicia la promoción de estos límites dentro de un proceso, que bien pudiera ser progresivo.

Era de esperarse, en los resultados, una diferencia más simbólica que sustancial. Un ciclo escolar no es suficiente para derogar la asimilación de conceptos estereotipados, propagados culturalmente. Sin embargo, promueve la difusión de nuevas alternativas, encauzadas hacia una mejor calidad de vida.

Es cierto que en la actualidad, los diversos medios de comunicación promueven un sin fin de alternativas novedosas, en relación con el género y el autoestima, y que, de manera general, pretenden desmitificar y promover, actitudes y comportamientos. No obstante, me parece que al darse de forma aislada, propician la confusión al confrontar el “deber” con el “querer”. Al respecto, creo que el aula es el espacio ideal para crear el clima promotor del crecimiento, aclarar conceptos, revisar la propia historia, conocer alternativas para mejorar la situación personal actual e, incluso, asumir la responsabilidad en cuanto al deseo propio. Por supuesto, incluyo tanto a la población adulta como a la infantil.

En cuanto a lo anterior, creo que partir desde la perspectiva humanista, como base para la relación que se pretende establecer (cálida, respetuosa, empática, de confianza, con aceptación positiva incondicional, lo cual implica ausencia de juicios, consejos y etiquetas), y como filosofía de vida, permite a la persona contactar, con mayor facilidad con sus dificultades personales y comprenderlas. A su vez, permite depositar la responsabilidad en quien tiene el

derecho de asumirla: la propia persona. Hacer responsables de sus decisiones a los(as) niños(as), me parece que es un excelente entrenamiento para la vida adulta, y que fortalece, el concepto que de sí mismo pueda tener, independientemente de su género.

Desde mi punto de vista, el compromiso de la profesora con el Programa *EVYY*¹, contribuyó a un mejor desempeño de los(as) alumnos(as). Compromiso que habla por sí solo de un deseo o, mejor dicho, de una necesidad: Ser mejor persona, ser mejor Ser humano y, consecuentemente, ser mejor docente. Condición que la convierte en un modelo de eficacia personal y de respeto hacia su persona.

Quiero hacer énfasis en que el GI, era el único grupo de la escuela donde se impartía el Programa *EVYY*, los resultados están impresos, y una pregunta que, por el momento, no podrá ser contestada queda en el aire ¿Cuáles serían los resultados si en todos los grupos, de educación primaria, se aplicase este Programa u otro similar?, en otras palabras ¿Qué pasaría si todos(as) los(as) profesores de educación primaria tuviesen la capacitación en Desarrollo humano y el clima psicológico promotor del crecimiento en su desempeño profesional?

En lo personal, creo que la formación de las(os) docentes en el Programa *EVYY*, debe tener un soporte profesional consistente, en el que se compartan los mismos intereses, tanto en el diseño como en la facilitación y el seguimiento, en

¹ Quiero hacer énfasis en que no se trata de un caso único, varias(os) profesoras(es) asistieron a la capacitación de los cursos "Planeando tu vida", en repetidas ocasiones.

beneficio del alumnado y que, básicamente, debería estar compuesto por psicólogas(os) interesadas(os) en este aspecto.

El ejercicio de la presente investigación fue para mí relevante, aunque las limitaciones, por ser un diseño cuasiexperimental y carecer de la validez que pudiese tener un experimento, en la trascendencia del mismo, sean limitadas.

Hacer investigación educativa presenta sus dificultades. La principal limitación con la que me enfrenté, fue en función con el problema de trabajar simultáneamente con dos grupos, de los cuales uno no estaba inscrito en el Programa *EVYY*, debido a las restricciones institucionales que apelan hacia el respeto de las actividades escolares y el cuidado de la población infantil y que, consecuentemente, restringen la intromisión de personas ajenas a la escuela. No puedo negar que las razones institucionales están justificadas.

En realidad, el propósito de la investigación justificó las actividades realizadas en el aula del GI y la aplicación de la Escala de autoconcepto y del IMAFE en el GI y en el GC. No obstante, justificar la importancia del presente estudio para el Programa *EVYY*, ante la profesora del GC implicó un desafío.

Conformar un grupo experimental, resulta complicado en el contexto educativo, ya que la administración escolar hace la distribución del alumnado, de acuerdo a sus parámetros. En ocasiones, los grupos pasan intactos al siguiente grado y en función de ello, lo más pertinente sería poder detectar las variables extrañas que pudiesen afectar los resultados.

Y, es a partir de lo anterior, que surge mi propuesta. Me parece que para poder realizar más investigación educativa, puede diseñarse un programa de apoyo a la educación, que involucre a estudiantes y pasantes, de la licenciatura en Psicología, interesados(as) en este rubro.

Implementar este tipo de programas en las escuelas y formar un equipo, de apoyo a la labor docente, para unir esfuerzos y estrechar lazos entre familia, escuela, comunidad, contribuiría a un desarrollo conjunto de las instancias mencionadas.

Quiero subrayar que, la conformación del equipo, es con el propósito de apoyar la labor docente. Es decir, contribuir a un mejor desempeño profesional y humano del (de la) profesor(a) brindando asesorías, sensibilizando a las madres y los padres de familia, evaluando de manera positiva y continua la aplicación. Este tipo de evaluación, además de favorecer las relaciones armónicas, permite el replanteamiento de estrategias adecuadas al caso y circunstancia de cada grupo y de cada escuela.

Si, estoy hablando de crear un nuevo modelo de enseñanza, en el que los intereses educativos institucionales, se complementasen en beneficio mutuo y de la nación. Estoy proponiendo la creación de lazos más estrechos entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el área de Psicología Educativa.

Crear un sistema que permita involucrar a los estudiantes de niveles superiores en el aprendizaje de los estudiantes de nuevo ingreso o anteriores, con

el afán de fortalecer conocimientos mediante la docencia, por supuesto, bajo la supervisión de catedráticos experimentados. Un sistema donde el peso curricular recaiga en la práctica, sin descuidar la teoría y donde el área de aplicación sea congruente con los intereses académicos y profesionales de los(as) participantes.

No me refiero a la posibilidad de proporcionar un servicio colateral, de apoyo a la educación. Hablo de la posibilidad de elaborar un programa de especialización en la licenciatura de Psicología enfocado al desarrollo humano, que se desenvuelva directamente en las escuelas; dirigido a la población docente, en esencia, con miras de extenderse a los conglomerados que en este espacio se reúnen: padres y madres de familia, personal administrativo, personal de apoyo, población infantil.

Un programa de esta naturaleza conllevaría, entre otras cosas, la posibilidad de poder observar, reportar, asesorar, aplicar, crear estrategias, evaluar continua, objetiva y fenomenológicamente, tanto el desempeño propio como las estrategias, y, en especial, tener una referencia tangible de la teoría y la práctica, lo cual implica el aprendizaje significativo y que, a su vez, permite constatar o refutar la pertinencia, de dicho conocimiento, en nuestra sociedad.

Esto favorecería el estudio de campo con toda la riqueza que conlleva. Incluso, se podrían realizar estudios de post grado en Psicología, relacionados con el Desarrollo humano, que incluyesen la experiencia vivencial dentro del contexto escolar.

Creo que puede hacerse, por muy extravagante que parezca. Vencer las diferencias, rescatar las similitudes, pugnar por el esfuerzo y el trabajo conjunto, conllevaría el ejercicio permanente de la investigación, en un área de difícil acceso para estudiar: La educación.

Definitivamente estoy consciente de la responsabilidad que implica ser psicóloga(o); más, aún, en la actualidad. Y es ésta la razón por la que apelo al apoyo profesional de personas interesadas en desarrollarse en el área de la psicología, esencialmente, desarrollo humano e investigación. Creo que todos los seres humanos tenemos la capacidad para superarnos día con día a nosotros mismos; sin embargo, estoy consciente que no todos tenemos el mismo interés. El campo educativo es terreno fértil si estamos dispuestas(os) a trabajar en él y la disposición del (de la) profesionista en este aspecto, es trascendental.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Gayou, J. L. (1998). Una reflexión sobre la profesionalización de la educación de la sexualidad, los géneros y la escuela. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología, IV(2)*, 189- 213.
- Andrade P. & Pick, S. (1986). *Una escala de autoconcepto para niños*. Trabajo presentado en el I Congreso Mexicano de Psicología Social, en La Trinidad, Tlaxcala, México.
- Arnau Grass, J. (1978/1984). *Psicología Experimental. Un enfoque metodológico*. 5° reimpresión, Trillas, México.
- Barquet, M. (1998). ¿Por qué hablar de género?. *Examen. 10(110)*, México.
- Bendezú, A. (1998) Los estereotipos de género y el riesgo del embarazo no planeado en la adolescencia. *Tesis de maestría, UNAM*
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Editorial CEAC, S. A
- Branden, N. (1989). *Como mejorar su Autoestima*. México: Paidós.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. México: Paidós.
- Bustos, O. (1994). La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación. Consejo Nacional de Población. *Antología de la sexualidad humana. 1*. México: Miguel Angel Porrúa.

- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Cázares Hernández, L. (1989). *Técnicas actuales de investigación documental* (2° ed.). México: Trillas.
- Festinger, L. & Katz, D. (1989). *Los métodos de investigación en Ciencias Sociales*. (2° ed.) México: Paidós.
- González, A. M. (1998). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación* (2ª Reimpresión). México: Trillas.
- Hernández Sampieri, R. & cols. (1999). *Metodología de la investigación* (2° ed.), México: McGraw Hill.
- Kerlinger, F. (1971). *Investigaciones del comportamiento* México: Editorial interamericana.
- Lafarga C., J y Gómez del Campo, J. (1989/1992). *Desarrollo del potencial humano (Vols. 1-4). aportaciones de una psicología humanista*. México: Trillas.
- Lamas, M. (1994). La antropología feminista y la categoría de género. *Nueva antropología Vol. III* (30)
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *La tarea No. 8. Revista de educación y cultura de la Sección 47 del SNTE*. 243-260

- La Rosa J. y Díaz Loving, R. (1988). Diferencial semántico del autoconcepto en estudiantes. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 4 (1), 39- 57.
- Mardones, J: M. y Ursua, N. (1999) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Méxic: Ediciones Coyoacán, S .A. de C. V.
- Maslow, A. (1998). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del Ser* (12° ed.). Barcelona: Editorial Kairos.
- Masters, W., Johnson, V. & Koldny, R (1995) *La sexualidad humana Vol. II*. (5ª ed.) Barcelona: Grijalbo.
- McCary, J. & S. (1995) *Sexualidad humana de McCary* (5ª ed.) México, Manual Moderno
- Muñoz P., Myriam (1995). *La sensibilización gestalt. Una alternativa para el desarrollo del potencial humano*. México: Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt. A.C.
- Perls, F. (1989). *El enfoque guesaltico & Testimonios de Terapia* (5° ed.) Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Pick S. & Givaudan, M. (1997). *Aprendiendo a ser papá y mamá*. 2° edición, México: ¿Ideame? S.A. de C. V.
- Pick S. & Givaudan, M. (1997). *Planeando tu vida. Programa de educación sexual y para la vida dirigido a los adolescentes* (5ª Reimpresión). México: Ariel Escolar.

- Polster, E & M. (1997). *Terapia gestáltica. Perfiles de teoría y práctica*. Argentina: Editorial Amorrortu,.
- Quitmann, H. (1989). *Psicología humanística. Conceptos fundamentales y trasfondo filosófico*. Barcelona: Editorial Herder,.
- Ribes, E. (1986). *Enseñanza, ejercicio e investigación. Un modelo educativo*. México: Trillas.
- Riveros, H. G. (1991). *El método científico aplicado a las ciencias experimentales*. 1° reimpresión, Trillas, México.
- Rogers, C. (1964). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
- Rogers, C. (1971). *Psicoterapia y Relaciones Humanas*. Madrid: Alfaquara.
- Rogers, C. (1972). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. (1980). *El poder de la persona*. México: Manual Moderno,.
- Rogers, C. (1985). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Rogers, C. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Sáenz, F. (1977). Género y sexualidad. *Archivos hispanoamericanos de Sexología*, . III(2), 137, 138.
- Satir, V. (1978) *En contacto íntimo*. México: Concepto.

Satir, V. (1991). *Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar* (13° reimpresión). México: Pax.

Secretaría de Educación Pública (1998) En colaboración con la Comisión Nacional de la Mujer (antes Programa Nacional de la Mujer). Equidad de género. *Libro para el maestro de Ciencias Naturales, 5° grado*. México.

Secretaría de Educación Pública (2000) *La Nueva escuela urbana*. Documento de circulación interna

Servín Terrazas, J. L. (1998) *Validez de constructo de la escala de autoconcepto de Piers- Harris*. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 08ª Escuela Libre de Psicología, *La Psicología Social en México*, VII, 76 –82.

ANEXOS

ESCALA DE AUTOCONCEPTO

NOMBRE DEL ALUMNO- ALUMNA: _____

5° Grado

Escucha las instrucciones, aclara tus dudas y contesta.

YO FÍSICAMENTE SOY

Fuerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Debil
Flaco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gordo
Alto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bajo
Guapo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Feo
Chico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Grande
Activo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inactivo
Enfermo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sano

YO COMO ESTUDIANTE SOY

Estudioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Flojo
Lento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Rápido
Tonto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Listo
Bueno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Malo
Burro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aplicado
Cumplido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Incumplido
Flojo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Trabajador
Organizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desorganizado
atrasado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Adelantado

YO CON MIS AMIGOS SOY

Aburrido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Divertido
Mentiroso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sincero
Bueno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Malo
Solitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Amigable
Compartido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Egoísta
Simpático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sangrón
Presumido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sencillo

COMO HIJO SOY

Bueno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Malo
Sincero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mentiroso
Obediente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desobediente
Platicador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Callado
Rezongón	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Educado
Agradable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desagradable
Travieso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Calmado
Responsable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Irresponsable

YO EMOCIONALMENTE SOY

Sencillo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Complicado
Serio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Juguetón
Seguro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inseguro
Sentimental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Insensible
Triste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Feliz
Decidido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Indeciso
Cariñoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Frío

YO MORALMENTE SOY

Bueno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Malo
Obediente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desobediente
Educado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Grosero
Sincero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mentiroso
Egoísta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Compartido
Tramposo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Honesto
Responsable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Irresponsable
Respetuoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Irrespetuoso

Aplicó: Judith Medina García.

INVENTARIO DE MASCULINIDAD- FEMINEIDAD (IMAFE)

Nombre del (de la) alumno(a): _____
5° Grado

INSTRUCCIONES: a continuación encontrarás una lista de palabras que describen formas de ser de las personas. Te pido que busques en las columnas de la derecha con que frecuencia se relacionan contigo poniendo un tache en la que más defina tu personalidad.

POR FAVOR, CONTESTA TODAS LOS INCISOS

Lista de palabras	Nunca	Pocas Veces	La mitad de las Veces	Casi siempre	Siempre
1. Seguro(a) de mí mismo(a)					
2. Afectuoso(a)					
3. Enérgico(a)					
4. Conformista					
5. Confío en las demás personas					
6. Compasivo(a)					
7. Dominante					
8. Simplista. Las cosas no son complicadas					
9. Analítico. Observo, escucho y pienso las cosas					
10. Sensible a las necesidades de las personas					
11. Individualista. Primero me preocupo por mí.					
12. Sumiso(a) Obedezco sin protestar aunque no quiera o no sea justo.					
13. Hábil para dirigir					
14. Comprensivo(a)					
15. Ambicioso(a)					
16. Incapaz de planear					
17. Tomo decisiones con facilidad					
18. Caritativo. Ayudo a quien tiene menos que yo					
19. Presumido(a)					
20. Indeciso(a)					
21. Dispuesto(a) a arriesgarme					
22. Deseoso(a) de consolar a quien se sienta lastimado(a)					
23. Agresivo(a)					
24. De personalidad débil					
25. Puedo hacer las cosas por mí mismo(a). Soy capaz					
26. Cariñoso(a)					
27. Uso malas palabras					
28. Inseguro(a) de mí mismo(a)					
29. Independiente					
30. Amigable					

POR FAVOR, CONTESTA TODAS LOS INCISOS

Lista de palabras	Nunca	Pocas Veces	La mitad de las Veces	Casi siempre	Siempre
31. Me gusta más el dinero y lo que hago con él, que las personas)					
32. Flojo(a)					
33. Competitivo(a)					
34. Tierno					
35. Autoritario(a)					
36. Resignado					
37. Fuerte					
38. Dulce					
39. Egoísta					
40. Cobarde					
41. Racional. Pienso sin dejarme llevar por mis sentimientos					
42. Me gustan los niños					
43. Rudo(a). Me llevo pesado con mis compañeros(as)					
44. Dependiente					
45. Maduro(a) de acuerdo a mi edad					
46. De voz suave					
47. Incomprensivo(a)					
48. Influenciable. Creo que lo que dicen otras personas, es lo mejor					
49. Valiente					
50. Generoso(a). Me gusta compartir mi dinero y mis cosas					
51. Frío(a). Me molestan los apapachos y los lloriqueos					
52. No me gusta arriesgarme					
53. Reflexivo(a). Me gusta pensar en el por qué de las cosas					
54. Espiritual					
55. De voz fuerte					
56. Retraído(a) Casi no platico ni tengo amigos(as)					
57. De personalidad fuerte					
58. Cooperador(a). Ayudo siempre que puedo					
59. Malo(a)					
60. Tímido(a)					

Aplicó: Judith Medina García.